

HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC GIA

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HOÁ (HEGC 2023)



NHÀ TÀI TRỢ

Sacombank



VNSTEEL
THÉP VIỆT NAM



NHÀ XUẤT BẢN TÀI CHÍNH

TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ TÀI CHÍNH – THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH
CỤC CÔNG TÁC PHÍA NAM, BỘ KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ

HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC GIA
VỀ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC
TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA
HEGC 2023

NHÀ XUẤT BẢN TÀI CHÍNH
2023

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

BAN CHỈ ĐẠO HỘI THẢO

Ông Nguyễn Mạnh Cường	Phó Cục trưởng phụ trách, Cục công tác phía Nam, Bộ Khoa học và Công nghệ
PGS.TS. Ngô Cao Cường	Phó Hiệu trưởng thường trực Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM
TS. Nhan Cẩm Trí	Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM
TS. Trương Quang Dũng	Viện trưởng, Viện ĐTSĐH –KH-CN, Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM
ThS. Lý Đan Thanh	Trưởng khoa, Khoa Quản trị kinh doanh Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM
TS. Hà Thị Thủy	Trưởng khoa Khoa Tài chính – Thương mại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM
TS. Phan Bảo Giang	Trưởng khoa - Khoa Marketing Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM
TS. Phạm Huy Cường	Trưởng khoa Tiếng Anh Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM
TS. Ngô Minh Hải	Trưởng khoa Kinh tế Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. HCM

BAN BIÊN TẬP: TS. Trương Quang Dũng
TS. Phạm Huy Cường
TS. Huỳnh Nhựt Nghĩa
TS. Hà Thị Thủy
TS. Phan Bảo Giang
TS. Ngô Minh Hải
ThS. Nguyễn Hải Đăng
ThS. Nguyễn Phạm Hải Hà

BAN THƯ KÝ: ThS. Trương Thị Dung
ThS. Đỗ Thị Thu Hà
ThS. Nguyễn Quang Trung
ThS. Đỗ Thị Thùy Vân
ThS. Ngô Thanh Phương Quỳnh

CHỦ TRÌ CÁC PHIÊN HỘI THẢO

Quốc tế hóa giáo dục đại học TS. Lý Thiên Trang
TS. Phạm Huy Cường

**Phương pháp kiểm tra đánh giá
trong giáo dục đại học** TS. Đào Minh Hồng
TS. Huỳnh Nhựt Nghĩa

**Đào tạo giảng dạy trong bối cảnh
quốc tế hóa giáo dục** TS. Hà Thị Thủy
TS. Phan Bảo Giang

**Các kết quả nghiên cứu khoa học về
chương trình đào tạo** TS. Nhan Cẩm Trí

ĐƠN VỊ TỔ CHỨC

Cục Công tác phía Nam – Bộ Khoa học và Công nghệ
Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

ĐƠN VỊ TÀI TRỢ

Ngân hàng Thương mại cổ phần Sài Gòn Thương Tín (Sacombank)
Tổng công ty TNHH Một thành viên Thép Miền Nam

LỜI MỞ ĐẦU

Hoạt động chia sẻ tri thức, giao lưu học thuật là hoạt động được các trường đại học quan tâm đặc biệt. Nhằm tạo diễn đàn trao đổi các vấn đề liên quan đến Quốc tế hóa giáo dục đại học bằng việc cải tiến phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá và chương trình đào tạo theo chuẩn quốc tế các học phần thuộc khối ngành Kinh tế, Quản trị, Tài chính - Kế toán, Marketing và ngôn ngữ Anh... đang được đào tạo tại UEF và các trường đại học, học viện và cao đẳng tham gia hội thảo .

Hội thảo Khoa học Quốc gia về Giáo dục đại học trong bối cảnh quốc tế hóa do trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh phối hợp cùng Cục Công tác phía Nam, Bộ Khoa học và Công nghệ tổ chức. Hội thảo đã nhận được trên 120 công trình nghiên cứu của các nhà nghiên cứu, giảng viên đến từ 31 trường đại học, học viện, cao đẳng trong và ngoài nước tham gia. Các nghiên cứu tại hội thảo lần này tập trung công bố đánh giá xu hướng giảng dạy lấy người học làm trung tâm trong giáo dục đại học, bên cạnh đó xây dựng mô hình giáo dục theo triết lý hoà hợp tích cực bậc đại học ở Việt Nam. Vấn đề Quốc tế hóa giáo dục đại học là một trong những chủ đề được quan tâm của nhiều nhà lãnh đạo giáo dục và có ảnh hưởng sâu rộng đến sự thay đổi cấu trúc, chức năng và mô hình hoạt động của hệ thống giáo dục đại học toàn cầu. Tổng hợp các báo cáo khoa học về những kinh nghiệm quốc tế hóa của các quốc gia phát triển là một tham khảo quan trọng cho định hướng quốc tế hóa giáo dục đại học của Việt Nam.

Thông qua Hội thảo, Ban tổ chức mong tạo môi trường tự do nghiên cứu học thuật nhằm nâng cao năng lực nghiên cứu và công bố khoa học cho các giảng viên, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, thực hiện sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao.

Ban tổ chức Hội thảo xin chân thành cảm ơn Ngân hàng Thương mại Cổ phần Sài Gòn Thương Tín (Sacombank), Công ty TNHH MTV Thép Miền Nam đã quan tâm hỗ trợ và tài trợ cho hội thảo.

BAN TỔ CHỨC HỘI THẢO

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

Cục Công tác phía Nam, Bộ Khoa học và Công nghệ

QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC.....	2
REDEFINING ENGLISH LANGUAGE EDUCATION FOR GLOBAL	
INTEGRATION IN INDUSTRY 4.0: CONSTRAINTS AND IMPLICATIONS	4
Pham Huy Cuong	4
KHÓ KHĂN TRONG DẠY VÀ HỌC NGÀNH LOGISTICS VÀ CHUỖI CUNG	
ỨNG TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA	9
Đỗ Thị Phương Nam, Đỗ Thị Thu Hà.....	9
CHIẾN LƯỢC QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CỦA SINGAPORE VÀ	
MALAYSIA- KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM	14
Phạm Thị Hồng My	14
VAI TRÒ CỦA XẾP HẠNG ĐẠI HỌC TOÀN CẦU- MỘT PHÂN TÍCH SO	
SÁNH GIỮA BA TỔ CHỨC ARWU, QS VÀ THE	21
Nguyễn Thị Như Thuận.....	21
TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: ĐỀ XUẤT MỘT GÓC NHÌN	
KHÁC	31
Phạm Thủy Tiên	31
GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA: NGHIÊN CỨU	
VỀ ĐÀO TẠO VÀ GIẢNG DẠY LIÊN NGÀNH.....	40
Ngô Thị Dung.....	40
INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN VIETNAM:	
CHALLENGES AND SUGGESTIONS.....	49
Nguyễn Thị Như Thuận*.....	49
CÁC CHIẾN LƯỢC TIẾP THỊ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NHẪM TĂNG	
CƯỜNG THU HÚT DU HỌC SINH QUỐC TẾ TỔNG QUAN THẾ GIỚI VÀ	
VIỆT NAM.....	55
Trần Ngọc Hùng, Nguyễn Thị Thúy Hạnh.....	55
FACTORS INFLUENCING STUDENT CITIZENSHIP BEHAVIOR (SCB)	
AND LONG – TERM STUDENT RELATIONSHIP ORIENTATION (LRO)	
IN VIETNAMESE EDUCATION SECTOR.....	63

Chau Ngoc Bao Dang, Duc Thai Nguyen, Tung Thanh Le, Vu Hoang Nguyen, Luan Thanh Nguyen .63	
VAI TRÒ CỦA CÔNG NGHỆ TRONG GIÁO DỤC	77
Tăng Minh Hường ^{1*} , Nguyễn Quỳnh Phương ¹ , Đỗ Đoan Trang ¹ , Phan Xuân Hoàng ² , Hồ Thị Thu Hòa ³	77
ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP TRONG GIẢNG ĐƯỜNG ĐẠI HỌC	84
Nguyễn Quỳnh Phương ¹ , Nguyễn Quyết Thắng ² , Tăng Minh Hường ¹ , Nguyễn Quỳnh Lâm ¹	84
QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM HƯỚNG TỚI GIÁO DỤC ĐÀO TẠO CÔNG DÂN TOÀN CẦU	92
Cao Thị Cẩm Vân, Văn Thị Thiên Hà.....	92
HOẠT ĐỘNG NGOẠI KHÓA: YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC ĐÀO TẠO CÔNG DÂN TOÀN CẦU TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA	100
Phan Nguyễn Phong Luân.....	100
XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO BẠC ĐẠI HỌC TRONG MÔI TRƯỜNG VUCA - NHỮNG TRAO ĐỔI CHO VIỆT NAM.....	106
Đào Minh Hồng.....	106
NÂNG CAO NĂNG LỰC GIẢNG VIÊN VIỆT NAM ĐÁP ỨNG YÊU CẦU QUỐC TẾ HOÁ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC.....	115
Cao Thị Cẩm Vân, Trương Á Bình	115
INVESTIGATING THE EFFECTS OF STUDYING ABROAD EXPERIENCES ON EFL LEARNER’S LEARNING STRATEGIES IN AN ESL CONTEXT. 123	
Ngo Nguyen Thien Duyen.....	123
MỐI QUAN HỆ GIỮA TOÀN CẦU HÓA VÀ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TOÀN CẦU HÓA	132
Trần Quang Cảnh ¹ , Nguyễn Thị Ngọc Diệp ²	132
MỘT NGHIÊN CỨU VỀ CÁC YẾU TỐ CỦA CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP TRỰC TUYẾN CHO GIÁO DỤC TRÍ TUỆ NHÂN TẠO	166
Hoàng Thị Thủy Tiên ¹ , Đỗ Ngọc Hào ^{2*}	166
VIETNAMESE HIGHER EDUCATION TEACHING METHOD IN GLOBALIZATION CONTEXT – A REVIEW	175
Lê Hoàng Tiến ¹ , Phạm Cẩm Duyên ² ,	175

THỨC ĐẨY QUAN HỆ HỢP TÁC GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ DOANH NGHIỆP TRONG GIÁO DỤC LÀ XU THẾ TẤT YẾU HIỆN NAY	180
Võ Thị Hoài.....	180
VAI TRÒ CỦA SỐ HÓA TRONG QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC ..	186
Nguyễn Văn Thòa.....	186
TOÀN CẦU HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: XU HƯỚNG TOÀN CẦU VÀ THÁCH THỨC CỦA VIỆT NAM	194
Bui Thi Thu ¹ , TS. Ta Van Thanh ^{2*}	194
PHƯƠNG PHÁP KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC	199
ĐÁNH GIÁ CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA TP.HCM VỀ PHƯƠNG PHÁP KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ THEO HÌNH THỨC TRỰC TUYẾN	201
Nguyễn Thanh Huyền.....	201
SỬ DỤNG KIỂM TRA MỞ TRONG ĐÁNH GIÁ NHẪM NÂNG CAO HIỆU QUẢ HỌC TẬP VÀ TẠO ĐỘNG LỰC CHO SINH VIÊN CAO ĐẲNG.....	210
Phạm Thị Ngọc Thụ, Nguyễn Thị Ngọc Linh.....	210
HỌC KỲ DOANH NGHIỆP VÀ CƠ HỘI VIỆC LÀM CỦA SINH VIÊN KHOA QUẢN TRỊ KINH DOANH HUTECH.....	214
Nguyễn Thị Lệ Huyền ¹ , Đỗ Thị Ánh Nguyệt ²	214
THIẾT KẾ VÀ SỬ DỤNG RUBRICS HIỆU QUẢ TRONG VIỆC ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC Ở BẬC ĐẠI HỌC	222
Trần Thanh Huyền ¹	222
ĐÁNH GIÁ CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA TP.HCM VỀ XU HƯỚNG HỌC TẬP TRỰC TUYẾN TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY.....	231
Nguyễn Thanh Huyền, Nguyễn Thị Thu Hương.....	231
CÁC YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH.....	242
Trương Thành Lộc, Vũ Thị Minh Hạnh, Quách Hoàng Gia Bảo, Nguyễn Bảo Nhi.....	242
ACCOUNTABILITY FOR INTERNATIONALISATION AND PROFESSIONAL CERTIFICATES ON PERCEIVED IMPORTANCE OF	

GLOBAL HARMONISATION OF FINANCE, ACCOUNTING, AND AUDITING.....	252
Nguyen, Tan Dat ¹ , Le, Dinh Thang ²	252
VAI TRÒ CỦA SỐ HÓA TRONG VIỆC ĐỔI MỚI VÀ CẢI THIẾN HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY, CÔNG TÁC KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ SINH VIÊN: TRƯỜNG HỢP CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM.....	266
Châu Hoài Bảo, Lê Trần Phương Vi	266
BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TỪ XA - HƯỚNG NGHIÊN CỨU MỚI TẠI VIỆT NAM TRONG GIAI ĐOẠN HỘI NHẬP QUỐC TẾ.....	271
Hò Đắc Hải Miên.....	271
CURRENT TRENDS AND ISSUES ON FORMATIVE ASSESSMENT IN TEFL.....	279
Nguyen Dinh Tuan	279
ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ CỦA NGƯỜI HỌC - NHỮNG PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN MỚI QUA TRƯỜNG HỢP MÔN TỔ CHỨC SỰ KIỆN.....	289
Huỳnh Vũ Thạch	289
CẢM NHẬN VỀ CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA GIẢNG VIÊN VỀ ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM.....	294
Phạm Thị Huyền, La Gia Long, Trần Quế Nhi	294
PHƯƠNG THỨC XÉT TUYỂN ĐẠI HỌC VÀ NHU CẦU THI LẤY CHỨNG CHỈ IELTS TRƯỚC KHI TỐT NGHIỆP THPT CỦA HỌC SINH HÀ NỘI .	305
Phạm Thị Huyền, Nguyễn Vũ Thanh An, Trần Minh Đạo	305
NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN NGÀNH LUẬT VÀ QUẢN LÝ NHÀ NƯỚC TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN	315
Lê Đức Hiền, Đào Bích Hạnh	315

**ĐÁNH GIÁ THỰC NĂNG LỰC SINH VIÊN – MÔ HÌNH TỪ NƯỚC MỸ VÀ
KHẢ NĂNG ÁP DỤNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KINH
TẾ Ở VIỆT NAM 321**

Lưu Thanh Thủy.....321

**ĐÀO TẠO GIẢNG DẠY TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC
..... 331**

**GIÁO DỤC KHAI PHÓNG TRONG VIỆC NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO
ĐẠI HỌC VÀ CAO ĐẲNG 333**

Nguyễn Thị Phương Dung.....333

**ĐÀO TẠO NGÀNH THƯƠNG MẠI ĐIỆN TỬ HƯỚNG THỰC TIỄN VÀ HỘI
NHẬP QUỐC TẾ 340**

Nguyễn Hà Giang340

**EXPLORING STUDENTS' PERCEPTIONS OF SELF-ACCESS ENGLISH
LISTENING PRACTICE: A STUDY AT HO CHI MINH CITY UNIVERSITY
OF ECONOMICS AND FINANCE 346**

Nguyễn Phạm Mạnh Hiền¹, Lưu Thị Mai Vy²346

**ỨNG DỤNG THUYẾT KIẾN TẠO TRONG GIẢNG DẠY MARKETING
HIỆN ĐẠI..... 352**

Nguyễn Quang Trung352

**SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN MARKETING HUTECH VÀ UEF VỚI
ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN..... 358**

Trương Thị Ngọc Hân^{1*}358

**CÁC NHÂN TỐ TÁC ĐỘNG TÍCH CỰC ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TẬP TRỰC
TUYẾN CỦA SINH VIÊN MARKETING TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH
..... 365**

Trương Thị Ngọc Hân, Thái Thị Nho.....365

**NHỮNG KẾT QUẢ CỦA MÔ HÌNH HỌC TẬP THỰC TIỄN, TRẢI NGHIỆM
NGHỀ NGHIỆP CỦA SINH VIÊN LUẬT TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ -
TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH..... 375**

Vũ Anh Sao375

**INTRODUCTION TO THE BLENDED LEARNING MODEL IN HIGHER
EDUCATION OF VIETNAM – THE BASIC ISSUES WHEN APPLYING ... 381**

Đặng Thanh Thủy.....381

**INTRODUCING THE MIND MAPS IN TEACHING THE “INTRODUCTION
TO LAW” MODULE AT THE UNDERGRADUATE LEVEL AT HO CHI
MINH UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE (UEF)..... 392**

Nguyen Thi Xuan Mai, Nguyen Thi Ngoc Loan, Dang Huynh Thao Vi392

**CHANGES IN STUDENTS’ LEVEL OF AUTONOMY DUE TO CHANGES IN
LEARNING ECOLOGY- CASE STUDY OF ASIAN INTERNATIONAL
STUDENTS IN AUSTRALIA..... 399**

Ngô Nguyễn Thiên Duyên ¹, Đoàn Hải Tú Quyên².....399

**ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY MARKETING CĂN BẢN THEO
XU HƯỚNG CHUYỂN ĐỔI SỐ 408**

Thái Thị Nho408

**NHU CẦU HỌC TẬP TRẢI NGHIỆM CỦA SINH VIÊN MARKETING UEF
..... 414**

Nguyễn Lê Bích Ngọc, Bùi Cẩm Thy, Lê Thị Huyền Trang414

**PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY VỚI VIỆC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐÀO
TẠO KIỂM TOÁN TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA CỦA VIỆT NAM
HIỆN NAY 418**

Nguyễn Thị Thanh Nga, Nguyễn Thị Thúy Nga, Tô Thị Thu Trang.....418

**XU HƯỚNG ỨNG DỤNG CÁC CÔNG CỤ DIGITAL MARKETING TRONG
CÔNG TÁC GIÁO DỤC HIỆN NAY 425**

Hồng Quý ¹, Trần Hoài Khiêm ².....425

**NÂNG CAO NĂNG LỰC SỐ CỦA GIẢNG VIÊN NGÀNH MARKETING
TRONG BỐI CẢNH TOÀN CẦU HÓA: TỔNG QUAN LÝ THUYẾT 434**

Lê Kim Nguyên.....434

**LỢI ÍCH VÀ KHÓ KHĂN KHI SỬ DỤNG MẠNG XÃ HỘI GIẢNG DẠY
TRONG CÁC LỚP HỌC MARKETING..... 442**

Ngô Thanh Phương Quỳnh, Lê Thanh Hải442

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC ĐỂ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO BẠC ĐẠI HỌC NGÀNH TÀI CHÍNH - KẾ TOÁN TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ.....	453
Võ Thị Vân Na, Nguyễn Thị Thanh Trang.....	453
GIẢNG DẠY ĐẠO ĐỨC TRONG ĐÀO TẠO TÂM LÝ HỌC	457
Nguyễn Anh Khoa, Nguyễn Văn Tường, Đặng Thị Mai Ly	457
NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY TRỰC TUYẾN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH	465
Trương Thành Lộc ^{1*} , Nguyễn Thị Ty Na ² , Nguyễn Thị Ngọc Linh ¹	465
ÁP DỤNG ERP TẠI MÔI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CÔNG NGHỆ 4.0	472
Trương Thành Lộc.....	472
CẢI TIẾN PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC VÀ KINH NGHIỆM Ở CÁC NƯỚC	479
Trần Minh Tú	479
ÁP DỤNG HYBRID LEARNING – PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY ĐỔI MỚI, HIỆN ĐẠI TRONG DẠY HỌC SỐ.....	485
Lê Thị Mỹ Nương.....	485
ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC DU LỊCH TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO CƠ CHẾ ĐẶC THÙ NHẪM ĐÁP ỨNG NHU CẦU NHÂN LỰC HỘI NHẬP QUỐC TẾ	491
Trương Thị Thu Lành.....	491
FROM E-LEARNING TO BLENDED LEARNING: A LITERATURE REVIEW ON THE IMPACTS OF UTILIZING ONLINE TEACHING IN VIETNAM'S HIGHER EDUCATION	497
Nguyễn Duy Quang.....	497
ÁP DỤNG MÔ HÌNH “LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC” TRONG DẠY HỌC KINH TẾ LƯỢNG TRONG GIẢNG DẠY SINH VIÊN ĐẠI HỌC	505
Nguyễn Phú Quới	505
MÔ HÌNH TẠO ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN GÓP PHẦN NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY	510

Huỳnh Nhật Nghĩa	510
DẠY HỌC DỰ ÁN KẾT HỢP DOANH NGHIỆP TRONG CHƯƠNG TRÌNH QUẢN TRỊ CHUỖI CUNG ỨNG Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM	517
Phạm Thị Minh Hạnh	517
PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ HỌC BẬC ĐẠI HỌC THÔNG QUA MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC	525
Lâm Đặng Xuân Hoa, Phan Ngọc Anh	525
ĐẶC ĐIỂM CỦA DẠY HỌC TÍCH CỰC VÀ CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG VIỆC VẬN DỤNG CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC	531
Nguyễn Thị Minh Tâm, Nguyễn Thị Kim Thoại	531
KHUNG LÝ THUYẾT VỀ CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC SỬ DỤNG HỆ THỐNG QUẢN LÝ HỌC TẬP TRỰC TUYẾN MOODLE (MOODLE LMS) TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH	539
Trần Thị Thảo, Trần Thị Chữ, Nguyễn Thị Hiệp ²	539
CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI HỌC TIẾNG ANH THÔNG QUA QUẢNG CÁO BẰNG HÌNH THỨC SHORT-FORM VIDEO TRÊN MẠNG XÃ HỘI CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH TP.HCM.....	549
Đặng Huỳnh Thảo Vi	549
NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC ONLINE TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH TP.HCM TIẾP CẬN TỪ VAI TRÒ CỦA GIẢNG VIÊN	556
Trần Ngọc Thanh, Trương Thành Lộc	556
DẠY THEO ĐỒ ÁN VÀ SỰ TỰ CHỦ CỦA NGƯỜI HỌC	561
Nguyễn Thị Đan Tâm, Tô Thị Kiều Oanh.....	561
NỀN TẢNG HỌC TẬP TRỰC TUYẾN: CƠ HỘI VÀ THÁCH THỨC CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM.....	570
Võ Hồng Sơn.....	570

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO TẠO THÔNG QUA PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TRỰC TUYẾN TRONG BỐI CẢNH CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0	575
Hồ Thị Ngọc Tuyền.....	575
NHẬN THỨC VẬN DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG GIẢNG DẠY CỦA GIẢNG VIÊN: NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN TẠI VIỆT NAM.....	584
Nguyễn Thị Ngọc Diệp, Trần Anh Tùng, Trần Quang Cảnh	584
MỘT NGHIÊN CỨU VỀ CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG CỦA PHƯƠNG TIỆN GIÁO DỤC TRỰC TUYẾN ĐỐI VỚI SỰ THAM GIA GIÁO DỤC VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC	593
Đặng Hạnh Nguyên, Đỗ Ngọc Hào	593
ỨNG DỤNG MÔ HÌNH “FLIPPED CLASSROOM” TRONG MÔI TRƯỜNG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC VIỆT NAM.....	603
Lưu Thị Thanh Mai, Nguyễn Thị Hồng Dung, Hồ Thiện Thông Minh	603
SỬ DỤNG CÔNG CỤ IMINDMAP TRONG DẠY VÀ HỌC KẾ TOÁN	610
Nguyễn Thanh Lâm.....	610
MỘT NGHIÊN CỨU VỀ HỌC TẬP ĐÁNH GIÁ CẢI THIỆN KIẾN THỨC THỊ GIÁC THÔNG QUA TRẢI NGHIỆM GOOGLE ART & CULTURE....	616
Nguyễn Thị Tĩnh, Đỗ Ngọc Hào	616
CƠ HỘI VÀ THÁCH THỨC KHI VẬN DỤNG E-LEARNING TRONG ĐÀO TẠO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM.....	623
Trần Ngọc Thanh, Võ Thị Vân Na	623
ỨNG DỤNG TÂM LÝ HỌC SÁNG TẠO TRONG VIỆC GIẢNG DẠY CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH MARKETING	632
Nguyễn Hữu Long, Phan Bảo Giang.....	632
EXPERIENCE OF USING TEACHERS' PRACTICE TEACHING METHODS IN FLEXIBLE LEARNING SPACE.....	638
Nguyễn Thị Như Thuận, Lê Kim Nguyên.....	638
MÔ HÌNH ÁP DỤNG GIÁO DỤC TÍCH CỰC.....	644
Hà Lê Thu Hoài	644

CÁC KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CÓ LIÊN QUAN VỀ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO	649
A HYBRID SEM/ANN ANALYSIS TO UNDERSTAND YOUTUBE VIDEO CONTENT'S INFLUENCE ON UNIVERSITY STUDENTS' ELEARNING ACCEPTANCE BEHAVIOR	651
Phan Cong Thao Tien ^a , Tran Thien Phuc ^a , Nguyen Thi Hai Binh ^b	651
MÔ HÌNH DỰ BÁO CHUỖI THỜI GIAN CHO DOANH SỐ CHUỖI CỦA HÀNG BẰNG MÔ HÌNH FB-PROPHET	661
Trần Thành Công,.....	661
TỔNG QUAN CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH HỌC NGOÀI LƯỜNG TẠI VIỆT NAM	668
Trần Thị Kim Nhung, Trần Thu Hằng, Nguyễn Thị Hải Yến, Đinh Văn Tiên Sơn.....	668
BƯỚC ĐẦU TÌM HIỂU VỀ MỨC ĐỘ PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ CẢM XÚC CỦA SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ ANH TRƯỜNG ĐẠI HỌC VĂN LANG.....	675
TRONG BỐI CẢNH TOÀN CẦU HOÁ.....	675
Tiêu Minh Sơn, Nguyễn Hoàng Phan.....	675
ĐẠI HỌC THÔNG MINH KHI CHUYỂN ĐỔI SỐ TRƯỜNG HỢP NGHIÊN CỨU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH TP.HCM	685
Trương Thành Lộc.....	685
MỐI QUAN HỆ GIỮA HÌNH ẢNH THƯƠNG HIỆU VÀ LÒNG TRUNG THÀNH THƯƠNG HIỆU TRƯỜNG ĐẠI HỌC	693
Võ Chiêu Vy.....	693
TĂNG CƯỜNG TÍNH QUỐC TẾ TRONG ĐÀO TẠO QUẢN TRỊ SỰ KIỆN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP ASIAN KIDS FASHION WEEK 2023	704
Nguyễn Hoàng Lân.....	704
CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN Ý ĐỊNH ĐI LÀM THÊM CỦA SINH VIÊN: VAI TRÒ CỦA SỰ HỖ TRỢ TỪ NHÀ TRƯỜNG.....	711
Lâm Hoàng Phương ^{1*} , Nguyễn Tiến Hùng ² , Nguyễn Thị Ngọc Diễm ³ , Huỳnh Thị Minh Phương ³	711

SOME OUTSTANDING FEATURES OF CONSONANTS IN VIETNAMESE ACCENTED ENGLISH	719
Lê Thụy Thảo Sương.....	719
ẢNH HƯỞNG CỦA HOẠT ĐỘNG TRÒ CHƠI MÔ PHỎNG KINH DOANH ĐẾN Ý ĐỊNH THAM GIA CÁC HOẠT ĐỘNG KINH DOANH CỦA SINH VIÊN KHỎI NGÀNH KINH TẾ	733
Đặng Quan Trí, Trần Thiên Phúc, Nguyễn Đức Hoài Anh	733
THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP TĂNG CƯỜNG NHẬN THỨC VỀ TRÍ TUỆ CẢM XÚC CHO SINH VIÊN NĂM NHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC VĂN LANG	745
Tiêu Minh Sơn ¹ , Nguyễn Thụy Mỹ Linh ²	745
THỰC TRẠNG CHUYỂN ĐỔI ÁP DỤNG IFRS TẠI CÁC DOANH NGHIỆP VIỆT NAM VÀ GIẢI PHÁP ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC KẾ TOÁN TRƯỚC BỐI CẢNH MỚI.....	755
Hà Thị Thủy	755
ỨNG DỤNG MÔ HÌNH ĐỔI MỚI SÁNG TẠO TRONG PHÁT TRIỂN SẢN PHẨM CÓ YẾU TỐ VĂN HÓA VÀO HÌNH THÀNH Ý TƯỞNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC SINH VIÊN.....	761
Đặng Huỳnh Thảo Vi	761
TRUYỀN THÔNG TIẾP THỊ TRONG CÔNG TÁC TUYỂN SINH CỦA LINCOLN UNIVERSITY	768
Phạm Quỳnh Thanh Lộc.....	768
THE IMPACTS ON POST PURCHASE STUDENTS’ REGRET.....	775
Ly Đan Thanh ¹ , Phạm Thị Phương Loan ²	775
CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ THÀNH CÔNG CỦA KÊNH TIKTOK TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH	786
Phạm Quốc Hải ¹ , Cao Duy Tân ¹	786

MỐI LIÊN HỆ GIỮA TRUYỀN THÔNG VÀ TRUYỀN THÔNG TRONG HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC SINH VIÊN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY	798
Nguyễn Hữu Long, Võ Thanh Dũ	798
CÁC YẾU TỐ TÂM LÝ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH ĐẦU TƯ CHỨNG KHOÁN CỦA NHÂN VIÊN VĂN PHÒNG TẠI TP.HCM	803
Hoàng Hà Linh	803
CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI CHIA SẺ TRI THỨC CÁ NHÂN, NGHIÊN CỨU TẠI: TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH (UEF).....	813
Ngô Cao Cường, Nguyễn Bạch Hoàng Phụng	813
THE ESTABLISHMENT OF THE SUSTAINABILITY REPORTING IN ORGANIZATIONS.....	833
Nguyễn Lâm Bảo Trân	833
CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH KHỞI NGHIỆP CỦA SINH VIÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ CÔNG NGHIỆP LONG AN.....	841
Phạm Quốc Thâm	841
HIỆN TRẠNG CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG NGÀNH TÀI CHÍNH - NGÂN HÀNG TẠI VIỆT NAM	847
Đào Lê Kiều Oanh, Đậu Nguyễn Thảo Vy	847

QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

REDEFINING ENGLISH LANGUAGE EDUCATION FOR GLOBAL INTEGRATION IN INDUSTRY 4.0: CONSTRAINTS AND IMPLICATIONS

Pham Huy Cuong

Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

cuongph@uef.edu.vn

Abstract

Utilization of technology in language education is essential in the context of globalization with swift changes and a high demand on digital literacy in the teaching and learning process. Recent advances in information and communication technology have drastically changed the ways in which English is taught and learned. Computer-assisted and internet-based language learning and teaching have not only contributed substantially to providing learners with diverse resources and learning opportunities but also generating and sustaining their interest and motivation to learn English. This paper explores recent approaches to incorporating technological development through analysis of contemporary research and practices. It also analyses key issues relating to English language teaching in universities in Vietnam in the globalized setting. The paper concludes with practical implications for language learning and teaching in this technologically mediated era and rapid internationalization of higher education.

Keywords: language education, industry 4.0, redefined language learning space, globalization, higher education

1. Introduction

Globalization has been a far-reaching phenomenon impacting many socio-economic activities of countries around the world, including Vietnam, with an inundated influx of international organizations and the advent of industry 4.0 (Phan, 2021). This process has particularly altered the educational landscape in Vietnam, particularly language education, and augmented the power status of English (Nguyen & Hamid, 2020; Phan, 2021). Majhanovich (2014, p. 169) defines globalization as “interconnectivity made possible by technology and the English language” addressing the salience of developing both digital literacy and language skills. In fact, information and communication technology (ICT) has been an integral part of language teaching and has significantly changed the ways in which language is learned and taught. The utilization of technological advances in the area of language teaching is often known as computer-assisted language learning (CALL) or computer-mediated language learning (CMLL). CALL has benefited language learning and teaching in numerous ways, contributing to providing learners with diverse learning opportunities beyond the classroom boundary. According to Beatty (2013), “research and practice in CALL that transcends the traditional and reaches the innovative is found in applications and practice that expand technological opportunities for teaching and learning new things in new ways” (p. 2). The advent of the internet, which has tremendously facilitated communication in the globalized world, has also transformed the views of and approaches to language learning and teaching, with the availability of learning resources for both teachers, learners, course designers, researchers and other stakeholders (Hampel & Hauck, 2006). However, the applications of new technologies in this field are not void of challenges given the technological literacy of language teachers and learners, the openness to change of all stakeholders concerned, financial constraints, and the integrability of technology in traditional classroom (Warschauer, 2000). This paper presents some contemporary approaches and research on computer-assisted and internet-based language learning and teaching in industry 4.0, analyses key issues arising from the application of technology in Vietnam and makes some practical recommendations for internationalization of language education in the universities in Vietnam.

2. English language education in industry 4.0 and globalization

In Al-Kadi's words, “technology not only exposes language learners to the real world with its complexity but also brings it to them either through audio-visual aids in the classroom or online platforms” (Al-Kadi, 2018, p. 3). ICT and CALL have drastically brought about enormous changes and innovations in the field of English language teaching. They have enabled language teachers to access a vast array of materials useful for their own teaching contexts and provided learners with exposure to situations simulating real-life communication that is crucial for socialization in the time of globalization. On the one hand, advances in ICT have had positive effects on language teaching methodology and learning strategies and empowered teachers and learners with more resources and skills for international communication. Regarding this, Tsui and Tollefson (2007, p. 1) argue that technological insights and language are two essential “global

literacy skills.” Language learning nowadays has traversed learning settings with the advent of virtual classroom and synchronous as well as asynchronous communication, allowing learners to interact with speakers of the target language, to gain understandings of its linguistic and cultural features at the ease of a mouse click and to keep themselves up-to-date with the latest trends in language use. Such a rich environment for language practice has contributed to learners’ cognitive development, enhanced language skills and creativity, and ultimately independent or autonomous learning (Chun et al., 2016). On the other hand, the emergence of new technologies has also confronted teachers and learners with challenges given the limitations on terms of local facilities and their adaptability to change (Chun et al., 2016; Egbert, 2018; Hariharasudan & Kot, 2018).

There are two primary concerns arising from the adoption of technology in language learning and teaching. The first issue relates to learners’ language use in the digitalized world. Instead of helping learners develop linguistic and communicative competence in standard language, technology may create a habit of using nonstandard forms (Chun et al., 2016). The second issue results from the fact that there has been no teaching methodology that is readily compatible with ICT due to the lack of standardized CALL methods (Egbert, 2018). This is both an opportunity and a challenge for teachers as they may exceed the limits of any particular methods and carry out lessons that are considered to best suit their teaching contexts. Such a process can foster innovation in language teaching that in turn enhances the efficiency and quality of teaching. In order to achieve optimal outcomes from technologically mediated language education, Egbert (2018) proposes the following principles that require students to have

1. a focus on their specific needs, abilities, and interests;
2. clear understanding of their goals for language study;
3. opportunities to interact socially and negotiate meaning with an interested audience;
4. understanding of the sociocultural aspects of the language and opportunities to practice them;
5. opportunities to gain sufficient comprehensible input and produce useful output;
6. resources, scaffolding, and feedback when needed (for example modelling, bridging to students’ background experiences, contextualizing, formative assessments);
7. materials, topics, and tool uses that are authentic and sufficiently challenging to the student;
8. support to focus on both meaning and form;
9. integration of the various language skills and focused practice for the development of reading, writing, listening, and speaking skills across the curriculum;
10. opportunities to participate in a variety of assessments;
11. support for cognitive abilities, strategies, and critical thinking skills required in language learning.

These principles highlight the pro-active roles of learners in the learning process under the support of teachers and the mediation of technology. Learners are expected to identify their learning goals and the learning opportunities emerging from their own learning contexts. These serve as a point of departure for them to get involved in various activities for language practice that aim at their rounded development of multiple language skills.

3. Emerging issues in language education in the global and digital context

3.1. Language learning space redefined

As discussed earlier, various learning spaces have emerged from the media-rich and technologically mediated context. The ubiquity of technology has created a generation labelled as “phigital” learners who are “unwilling or unable to draw a distinction between the physical world and its digital equivalent” (Egan, 2017, para. 2). Cook (2019) emphasizes the challenging reality of working with these learners arguing that “their ability to have digital relationships and digital communications on higher levels than previous generations can cause consternation and inhibit the understanding of how to effectively teach this generation.” It is thus crucial to redefine learning spaces, liberating them from the confines of traditional classroom settings and maximizing their learning opportunities through out-of-class activities in both physical and virtual spaces. A growing body of research has acknowledged the value of out-of-class learning to learners’ cognitive, linguistic and social development (e.g. Benson, 2011; Lai et al., 2015; Menezes, 2011; Richards, 2015; White, 2012). Given the constraints on time and resources for language learning in universities in Vietnam, students should be encouraged to conduct autonomous learning in their own space and time using the technological devices at their disposal. The diversity of online resources and printed materials has tremendously facilitated language learning processes, making

this a valuable supplement to formal language education at university. However, not many students are fully aware of the benefits emerging from new learning spaces and tend to remain predominantly reliant on their teachers for language support. Instead, students may be distracted by the temptation of chatting with their friends on Facebook Messenger or other social networking apps, watching their favorite movies, or playing games at the expense of the teachers' effort to help them use the online resources integrated in their course. This consolidates the perennial role of classroom teachers as facilitators, advisors and monitors in the learning process, helping students to realize and take advantage of the potential of different learning modes and environments.

3.2. Facilities for language learning and teaching

Lack of dedicated facilities for language learning and teaching in the context of industry 4.0 and the ability to cater for students' needs of access to technology for learning are major issues confronting universities in Vietnam (Vo & Mu, 2020). Financial constraints may hinder universities from making investment in technologies for language education as they also need to allocate funds for other areas of operations. In addition, given the large number of students and despite their efforts, universities may not be able to respond to individual technological demands. Presumably most universities offer free internet access to their staff and students; however, internet connection is frequently unstable or is not able to accommodate a large number of devices simultaneously. Such drawbacks remain so pervasive that the hope of having smart language classes or flipped classrooms remains rather illusive. In the face of these limitations, English language teachers may take advantage of free online resources on language teaching websites and encourage students to use the computers in the library or their own devices such as laptop computers or smart phones for language practice at their convenience.

3.3. Course design and supplementary online resources

Integrating the use of technology in language courses is one of the essential steps in providing students with further language practice in the context of industry 4.0. Most publishers, coursebook writers and course designers are aware of incorporating technological elements in the process of language learning and teaching and providing online resources to support learners' autonomous learning. These online materials offer students access to language practice outside the classroom with all audio-, visual and textual embeddings. The coursebook design and additional resources not only enable students to have more learning opportunities but also generate their interest in language learning due to the captivating visual illustrations and the variety of tasks for their own studies. The online platform also provides valid evaluation tools based on which teachers can check their students' homework, progress and learning outcomes. Most recent language coursebooks are designed with such digital support under different names such as iTools, WhiteBoard or online resources; accordingly, course designers should utilize such features to optimize students' language practice outside the classroom.

3.4. Assessment and evaluation

Given the fact that the application of technology in language learning and teaching only accounts for a minor proportion of most language courses, the issue of assessment and evaluation of the technologically mediated components of the course is usually taken for granted (Pham, 2022). In addition, most online components are assigned as homework and contribute very minimally to the overall course score, resulting in the fact that students have low motivation to work on them or ignore them completely. Another issue is the little supervision and correction of online assignments on the part of the lecturers due to the time constraints and their view on the importance of such processes. These practices of evaluation and assessment of the technologically mediated course components have led to the low efficiency of utilization of digital resources. In fact, there are rigorous tools for assessment and evaluation based on such online platforms or technologies. The most important thing is to make lecturers aware of these tools for more efficiently monitoring students' progress and to figure out evaluative measures that encourage students to devote more time to using such resources for language practice which may be highly significant for developing their language skills.

3.5. Language lecturers' digital literacy

Language lecturers' ability to keep themselves up-to-date with the latest technological development for efficiently adopting them in their classes is a formidable issue (Pham, 2020). Most of them are not adequately trained to apply technological elements in their lessons and may feel uncomfortable with this (Nguyen, et. al, 2022). For those who are fervent about adoption of technology in their classes may spend a large amount of time learning how to use it and designing their lessons accordingly. Lecturers who are accustomed to the traditional classroom with blackboards may

find the smartboard a nuisance as its use involves complex procedures which are beyond their comprehension. Despite the value of applying technology in language classes, it may exhaust teachers in terms of lesson preparation and the ensuing technical issues. Therefore, there should be forums where language lecturers can support one another in using new technologies or training sessions to enhance their technological literacy and facilitate their adaptability to such technological changes.

3.6. Students' involvement and resilience in technologically mediated language learning

Promoting the use of technology in language learning is highly beneficial for students at universities in Vietnam. This not only provides them with access to language resources outside of the classroom but also forms a habit of regular practice which is essential to acquiring a language. However, as discussed earlier, issues of monitoring students' participation in computer-mediated or internet-based learning environments, ensuring a high level of commitment and diligence, and providing them with sufficient language support are significant challenges. Students may be interested in conducting autonomous learning using such resources, but they may not be adequately equipped with technical devices for performing online tasks. Another problem is that they do not learn English in isolation but rather have a full schedule of other subjects at university and other personal commitments. They may be aware of the value of expending more time on language practice but may fail to translate this into specific learning activities for different reasons. These issues are even worse to those students who have low levels of English and low motivation to learn it or those who come from financially disadvantaged backgrounds. Industry 4.0 has brought about excellent opportunities for language learning; however, the constraints of language education in Vietnam in terms of funding, staff technological literacy and the percentage of adoption of technologies in language programs remains major obstacles. What universities can do to enhance language practice based on digitally mediated platforms is to make students more aware of their value, convenience, and positive impacts on language development through regular demonstrations of their use with the support of enterprises, publishers, lecturers and other stakeholders.

4. Conclusion and recommendations

This paper has presented contemporary research and practices in the utilization of technology in English language education and the primary issues confronting language learning and teaching in the context globalization. Technological advances have contributed to redefining language learning space by extending the boundary of language learning beyond the traditional classrooms, drawing on both synchronous and asynchronous platforms and communication (Richards, 2015; White, 2012). Such changes in the environment for language practice have created numerous learning opportunities for learners to devise their own learning strategies adopting the tools and resources that best suit their own plans and conditions. The ideas of virtual or flipped classrooms have become popular around the world, responding to the latest trends in technological applications. However, the constraints discussed earlier have drastically hindered the progress of adoption of technology in language learning and teaching in Vietnam. Resolutions to such limitations and issues require concerted efforts from multiple levels of educational stakeholders such as policymakers, university administrators, course designers and coordinators, teachers and learners, with learners playing the key roles. Figure 1 represents the interplay among these stakeholders who determine course design and utilization of available resources within the context of industry 4.0.

At the macro level, industry 4.0 and the globalized context empower educational stakeholders and learners with technological tools, digital resources and emerging opportunities as well as challenges for language learning and teaching. It is then contingent on the decision making of policymakers and university administrators regarding the implementation of such technologies in their own contexts in response to the internationalization of higher education or their openness to teachers and learners' adoption of technological advances. In most cases, this process depends on the available budgets for investing in facilitates for language education at the institution and teachers' receptiveness to changes. This may also involve a series of training and experiments with the new equipment or technologies. In the center of the model is the learner who is the key player in terms of conducting their learning activities based on the technologically mediated resources available to them. Within this model, four important factors, i.e., language resources and learning opportunities, language teachers, stakeholders and course design interact with one another, holistically impacting on learners' decisions to learn and carry out language practice in different settings that are assisted by technology and digital resources.

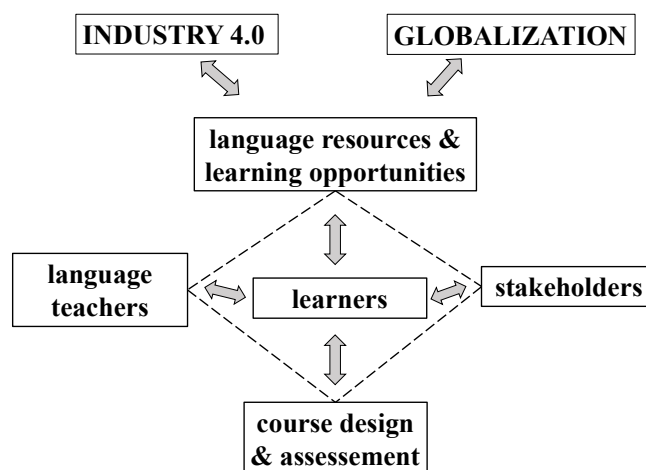


Figure 2: A model of collaboration for language education in industry 4.0 and globalization

It is therefore important to consider the compatibility of new technologies with the available language learning and teaching settings and facilities to enable teachers and learners to make the best use of them. The most salient measure to be taken is to raise learners' awareness of the value of carrying out autonomous learning outside of the classroom by providing them with access to such learning opportunities to see the benefits of these activities and forming a habit of learning not only with the teachers but also with peers and social others in their own time and learning space. It is also essential to create a mindset of global integration and readiness for the global labor market in which learners, teachers and other stakeholders need to prepare themselves to meet the emerging needs in this rapidly changing context.

References

- Al-Kadi, A. (2018). A review of technology integration in ELT: From CALL to MALL. *Language Teaching and Educational Research*, 1(1), 1-12.
- Beatty, K. (2013). *Teaching and researching computer-assisted language learning* (2nd ed.). Pearson.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 7-16). Palgrave Macmillan.
- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Cook, V. S. (2019). Rethinking learning engagement with gen Z students. *E-mentor*, 3(80), 67-70. doi: 10.15219/em80.1425
- Egan, I. (2017). The rising "phigital" student. *edCircuit*. <https://www.edcircuit.com/rising-phigital-student/>
- Egbert, J. (2018). CALL (Computer-Assisted Language Learning) methodology. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*: John Wiley & Sons, Inc.
- Hampel, R., & Hauck, M. (2006). Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces. *The JALT CALL Journal*, 2(2), 3-18.
- Hariharasudan, A., & Kot, S. (2018). A scoping review on digital English and education 4.0 for industry 4.0. *Social Sciences*, 7. <https://doi.org/doi:10.3390/socsci7110227>
- Lai, C., Zhu, W., & Gong, G. (2015). Understanding the quality of out-of-class English learning. *TESOL Quarterly*, 49(2), 278-308. <https://doi.org/0.1002/tesq.171>
- Majhanovich, S. (2014). Neo-liberalism, globalization, language policy and practice issues in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 168-183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875650>
- Menezes, V. (2011). Affordances for language learning beyond the classroom. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 59-71). Palgrave Macmillan.
- Nguyen, V. H., & Hamid, M. O. (2020). The CEFR as a national language policy in Vietnam: Insights from a sociogenetic analysis. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715416>
- Nguyen, V. T., Sit, H.H., Chen, S. (2022). An exploration of developing ICT-related pedagogical strategies in the professional development of EFL teachers in Vietnam. In Tso, A.W.B., Chan, A.Ck., Chan, W.W.L., Sidorko, P.E., Ma, W.W.K. (eds) *Digital communication and learning. Educational communications and technology yearbook*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8329-9_11
- Pham, C. (2020). Narrative inquiry into language teachers' agentic adoption of information and communications technology *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(3), 60-73.
- Pham, C. (2022). General English programs in tertiary education in Vietnam. *Language Related Research*, 13(5), 169-196. <https://doi.org/https://doi.org/10.52547/LRR.13.5.4>
- Phan, A. N. Q. (2021). Under the impacts of globalisation: The rising power of English as a foreign language (EFL) and the corresponding response of EFL policy in Vietnam. *SN Social Sciences*, 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s43545-020-00047-9>
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Vo, N. H., & Mu, G. M. (2020). Perceived teacher support and students' acceptance of mobile-assisted language learning: Evidence from Vietnamese higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 58(2), 879-898. <https://doi.org/10.1111/bjet.13044>
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.
- White, C. (2012). Emerging opportunities in new learning spaces: Teacher, learner and researcher perspectives. *The TESOLANZ Journal*, 20, 8-21.

KHÓ KHĂN TRONG DẠY VÀ HỌC NGÀNH LOGISTICS VÀ CHUỖI CUNG ỨNG TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA

DIFFICULTIES IN TEACHING AND LEARNING LOGISTICS AND SUPPLY CHAIN MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION

Đỗ Thị Phương Nam, Đỗ Thị Thu Hà

*Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
namdtp@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Bài viết tập trung phân tích một số vấn đề tồn tại trong việc đào tạo nhân lực ngành logistics và quản lý chuỗi cung ứng, đặc biệt là khi công tác đào tạo ngành này hiện cũng cần tập trung phát triển theo xu hướng gia nhập vào tiến trình quốc tế hóa hiện nay. Đây là ngành học đặc thù, đòi hỏi tính thực tế cao cũng như khả năng thực chiến mạnh mẽ từ người học. Việc đào tạo và trau dồi những kỹ năng này cho người học theo chuẩn quốc tế cũng đòi hỏi nhiều ở chương trình đào tạo, trong đó nhấn mạnh đến các yếu tố cơ bản gồm giáo trình, giảng viên, và sinh viên. Bài viết cũng đề xuất định hướng giảm bớt những khó khăn trong đào tạo nhân lực ngành logistics và quản lý chuỗi cung ứng tại Việt Nam theo định hướng quốc tế hóa dựa trên hai phương pháp dạy học, trong đó nhấn mạnh hơn vào phương pháp dạy và học hiện đại.

Từ khóa: chuỗi cung ứng, logistics, quốc tế hóa giáo dục, Việt Nam.

Abstract

The article focuses on analyzing some existing problems in the education of human resources in logistics and supply chain management, especially when the training of this industry also needs to focus on developing according to the current trend of joining the internationalization process. This is a specific field of study requiring high practicality as well as strong practical ability from learners. Training and cultivating these skills for learners according to international standards also requires a lot from the education programs, which emphasize the basic elements, including curriculum, lecturers, and students. The article also proposes an orientation to reduce difficulties in training human resources in logistics and supply chain management in Vietnam following the internationalization requirements based on two teaching methods, which emphasize modern teaching and learning methods.

Keywords: educational internationalization, logistics, supply chain, Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, Việt Nam là một trong những quốc gia thuộc nền kinh tế mới nổi khi đất nước này đang trong giai đoạn hội nhập sâu rộng vào nền kinh tế thế giới. Các doanh nghiệp đã lên kế hoạch phát triển nhằm hướng tới hoạt động quốc tế hóa khi triển khai nhiều chiến lược thâm nhập khác nhau, từ việc nâng cao năng suất trong hoạt động xuất khẩu, mở chi nhánh hay mở văn phòng đại diện tại nước ngoài, cho đến các hình thức mạnh dạn hơn là đầu tư trực tiếp vào việc xây dựng cơ sở sản xuất và kinh doanh tại thị trường quốc tế. Tuy nhiên, ở khía cạnh giáo dục, một lĩnh vực đặc thù khi đòi hỏi một hệ thống tổ chức quản lý và vận hành riêng biệt, thì hoạt động quốc tế hóa cần được triển khai theo một cách khác. Trên thực tế, không chỉ riêng Việt Nam mà các quốc gia khác trên toàn thế giới đều cho rằng quốc tế hóa là một trong những ưu tiên chính của các cơ sở giáo dục đại học (Roga et al., 2015). Các trường đại học xem xét việc quốc tế hóa như một phần trong chiến lược phát triển để góp phần gia tăng giá trị cho chương trình đào tạo của họ. Do đó, để việc đào tạo và nâng cao trình độ trong hoạt động dạy học đòi hỏi sự kết hợp một cách khoa học các chương trình, giáo trình môn học hiện đại. Nội dung dạy học cần phải có sự tương tác của ba yếu tố cơ bản trong hệ thống giáo dục bao gồm giáo trình, giảng viên và sinh viên (Grigorieva, 2014).

Đứng trước bối cảnh này, giáo dục ngành Logistics và quản lý chuỗi cung ứng (LSCM) đang đứng trước áp lực khi các doanh nghiệp hoạt động dịch vụ logistics đòi hỏi cao về trình độ chuyên môn sâu của nguồn nhân lực khi tuyển dụng bởi sức ép cạnh tranh của họ trên thị trường quốc tế ngày càng lớn. Họ nhu cầu một quy trình sản xuất nhanh, gọn và linh hoạt nhưng vẫn phải đảm bảo chất lượng cao với chi phí tối ưu, thậm chí là đưa ra các chiến lược sản xuất để có thể duy trì lợi thế cạnh tranh trong dài hạn (Blöchl & Schneider, 2020). Tại Việt Nam, ngành LSCM là một trong những lĩnh vực mới được chú trọng và phát triển mạnh mẽ trong thời gian gần đây nhờ vào việc thế giới ngày càng trở nên kết nối với nhau hơn và quốc tế hóa là một quá trình cần phải đề cập và hành động. Cho đến nay, các trường đại học vẫn đang kết

hợp phương pháp dạy và học giữa truyền thống và hiện đại cho ngành LSCM. Tuy nhiên, giáo dục ngành này cần tạo điều kiện người học trải nghiệm một số công cụ, ứng dụng về sự tinh gọn, nhanh nhẹn và khả năng kết nối dây chuyền kỹ thuật số trong hoạt động sản xuất (Blöchl & Schneider, 2020). Vì vậy, quốc tế hóa hoạt động dạy và học bậc đại học sẽ có những khó khăn và bất cập riêng mà trong bài viết này, các tác giả sẽ phân tích và làm rõ.

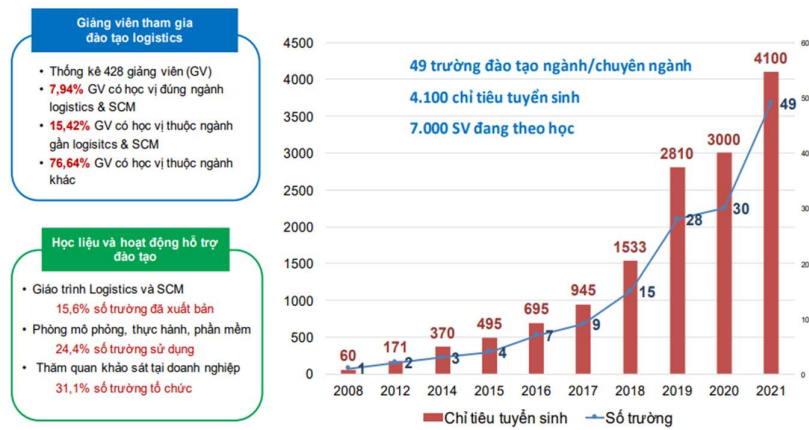
2. Cơ sở lý thuyết về quốc tế hóa

Quốc tế hóa là một quá trình quan trọng của các doanh nghiệp kinh doanh khi quyết định tham gia vào hoạt động quốc tế (Welch & Luostarinen, 1988). Các doanh nghiệp khi tham gia vào thị trường quốc tế đều nỗ lực tìm kiếm cơ hội để tiếp cận thị trường nước ngoài nhằm thúc đẩy sự phát triển hơn nữa về mặt danh tiếng, tinh chỉnh sự hiểu biết dẫn đến hiệu quả trong hoạt động kinh doanh và gia tăng lợi nhuận (Yuan et al., 2016). Theo các nghiên cứu trước đây, các công ty nâng cao hiệu suất trong quá trình quốc tế hóa theo các nhóm điều kiện khác nhau nhưng nhìn chung quốc tế hóa là một quá trình phát triển theo từng giai đoạn về mặt thời gian và là một khía cạnh quan trọng mang ý nghĩa chiến lược một cách ngẫu nhiên có sự tùy chỉnh (Dunning, 2001; Vernon, 1966).

Trong lĩnh vực giáo dục, quốc tế hóa được coi là một quá trình thay đổi ảnh hưởng đến hoạt động nghiên cứu, giảng dạy, và học tập (Oleksiyenko & Ros, 2023). Sự ảnh hưởng thường tạo ra áp lực lên cả người dạy và người học nhằm theo đuổi những giá trị phù hợp với tiêu chuẩn quốc tế, tác động tích cực và tầm ảnh hưởng lớn trong giới học thuật (Nybom, 2003). Các trường đại học tại các nước phát triển đều xây dựng mục tiêu đào tạo theo hướng chuẩn quốc tế. Ngoài việc xây dựng chương trình học thuật cho người học dựa vào các giáo trình quốc tế được nghiên cứu kỹ lưỡng và thu thập tài liệu từ các trường đại học uy tín trên thế giới, các trường còn nỗ lực chứng minh tính chất quốc tế của mình thông qua việc tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng đào tạo dựa theo các tiêu chuẩn của các tổ chức kiểm định quốc tế. Với sự phát triển của công nghệ trong thời gian qua, các cơ sở giáo dục đại học tư thục và công lập truyền thống đã xây dựng hoạt động học thuật ở cả chế độ trực tuyến và trực tiếp nhằm hướng tới sự đổi mới, thuận tiện nhưng vẫn phải đảm bảo truyền tải đầy đủ khối lượng kiến thức chuyên sâu cho sinh viên (Altbach & Knight, 2007). Tuy nhiên, sự phát triển này sẽ gây bất lợi đối với một số ngành học cần sự kết hợp giữa lý thuyết và ứng dụng thực tế để gia tăng sự đổi mới, sáng tạo với khả năng ứng dụng công nghệ, phù hợp với sự phát triển của thế giới cũng như hướng tới mục tiêu quốc tế hóa chương trình giảng dạy.

3. Thực trạng công tác đào tạo nhân lực ngành logistics và quản lý chuỗi cung ứng tại Việt Nam trong bối cảnh quốc tế hóa

Ngành LSCM được xem là lĩnh vực liên ngành khi có thể mô tả và phân tích hệ thống dưới dạng dòng chảy của các đối tượng bao gồm hàng hóa, con người, năng lượng và luồng thông tin để đưa ra những giải pháp tối ưu cho sự phát triển bền vững các mục tiêu kinh tế, môi trường và xã hội (Pacher et al., 2022). Tại các trường đại học tại Việt Nam, chương trình đào tạo ngành LSCM tập trung xây dựng các kiến thức rộng và sâu, hướng người học có khả năng trong việc lập kế hoạch, kiểm soát dòng nguyên liệu và thông tin nhằm đáp ứng nhu cầu trong chuỗi cung ứng từ nhà cung cấp thông qua công ty sản xuất đến tay khách hàng và ngược lại. Bên cạnh đó, việc phát triển kỹ năng cho ngành này cũng quan trọng không kém. Sinh viên khi ra trường không chỉ phải có các kỹ năng mềm cơ bản mà còn phát triển bản thân mình thêm về kỹ năng tư duy, nghiên cứu thị trường nhằm tìm ra giải pháp để giải quyết các vấn đề một cách linh hoạt và hiệu quả. Theo Bộ Công Thương, (2021) đã thực hiện khảo sát các trường đại học, cao đẳng đang đào tạo ngành LSCM để rà soát lại công tác đào tạo ngành này với ba nhóm đối tượng bao gồm giảng viên, sinh viên và chương trình học (hình 1).

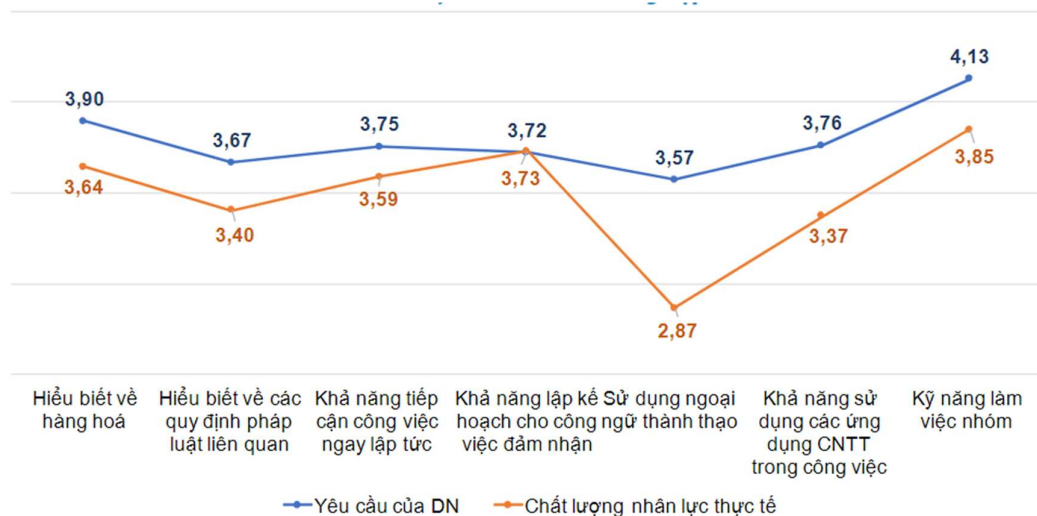


Hình 1. Thông tin đào tạo ngành/chuyên ngành Logistics bậc Đại học

Nguồn: Bộ Công Thương (2021)

Kết quả thống kê cho thấy, Việt Nam hiện có tổng cộng 49 trường đang đào tạo ngành LSCM với 7000 sinh viên đang theo học ngành này, vượt chỉ tiêu tuyển sinh tại các trường với số lượng đưa ra là 4100. Đồng thời, trong hệ thống chương trình học liệu chỉ có 15,6% số trường đang đào tạo ngành LSCM tham gia khảo sát đã biên soạn và xuất bản được ít nhất 01 giáo trình phục vụ cho công tác giảng dạy. Ngoài ra, có 24,4% số trường đã đầu tư vào cơ sở vật chất xây dựng phòng học mô phỏng, thực hành và ứng dụng phần mềm. Một số phần mềm trong công tác đào tạo hiện nay mà các trường đã sử dụng đa phần là các phần mềm ứng dụng cơ bản nhằm gia tăng tính thực tiễn cho người học. Bên cạnh đó, có 31,1% doanh nghiệp cũng tham gia hợp tác với các trường đại học tổ chức các hoạt động tham quan khảo sát hiện trường để giúp sinh viên có thể tiếp cận ngay với thực tế hoạt động logistics tại doanh nghiệp bên cạnh việc học lý thuyết trên lớp (hình 1).

Hiện nay, ngành LSCM có 428 giảng viên tham gia đào tạo. Tuy nhiên, chỉ có 7,94% giảng viên có chuyên môn đúng với ngành và 15,42% giảng viên có học vị thuộc những ngành gần như quản lý vận tải, kinh tế vận tải, kinh doanh quốc tế,... Còn lại 76,64% giảng viên tham gia đào tạo thuộc chuyên ngành khác. Bên cạnh thông tin về số liệu người dạy, các doanh nghiệp cũng thực hiện khảo sát đánh giá về chất lượng nhân lực logistics đối với yêu cầu của họ nhằm đưa ra cái nhìn tổng quan trong việc đảm bảo chất lượng đầu ra tại các trường đại học (hình 2).



Hình 2. Đánh giá về chất lượng nhân viên kỹ thuật – nghiệp vụ hiện trường so với yêu cầu của doanh nghiệp

Nguồn: Bộ Công Thương (2021)

Theo kết quả khảo sát từ Hình 2 đã phản ánh về một thực tế chưa thực sự khả quan về nguồn nhân lực logistics tại Việt Nam khi chất lượng nhân lực thực tế của các tiêu chí đều thấp so với yêu cầu của doanh nghiệp. Đồ thị cũng thể hiện rõ tiêu chí về kỹ năng ngoại ngữ đã không đạt yêu cầu đối với các nhà doanh nghiệp là 2.87 điểm, và chỉ duy nhất yêu cầu về khả năng lập kế hoạch cho công việc đang đảm nhận đạt đúng kỳ vọng của doanh nghiệp với 3.73 điểm. Điều này cho thấy, bên cạnh công tác giảng dạy nâng cao kỹ năng sử dụng ngoại ngữ cho người học, các trường đại học cần thực hiện chuyển đổi giáo trình cho một số môn học của ngành LSCM sang tiếng anh nhằm giúp sinh viên trau dồi thêm kiến thức về tiếng anh chuyên ngành, tiếp thu trực tiếp một số thuật ngữ đặc biệt về chuyên môn để phát huy năng lực một cách hiệu quả vào sự phát triển chung của hệ thống giáo dục đại học theo hướng quốc tế hóa.

Thông qua số liệu về thực trạng trong công tác đào tạo ngành LSCM, một số trường đại học hiện nay đã thực hiện cải tiến chương trình đào tạo theo hướng kết hợp giữa tổ chức lớp học lý thuyết từ giáo trình nước ngoài ở giảng đường và tăng cường các hoạt động tham quan trải nghiệm thực tế tại các doanh nghiệp nhằm đáp ứng kỳ vọng với xu hướng quốc tế hóa trong hệ thống giáo dục. Với sự kỳ vọng này đã phản ánh nhu cầu về năng lực từ người dạy cần phải có kinh nghiệm thực tế, khả năng nhận diện vấn đề qua mỗi giai đoạn để phát triển bền vững, thích nghi với các xu hướng đổi mới của ngành trong bối cảnh nền kinh tế hội nhập.

Một trong những thách thức chính của hoạt động dạy và học tại các trường đại học đối với ngành LSCM là định hướng mục tiêu về tính chất lượng, sự chuyên nghiệp trong công tác đào tạo cả về thực hành và nghiên cứu. Trong hoạt động giảng dạy, có năm cấp độ của vấn đề ảnh hưởng lẫn nhau đòi hỏi giảng viên cần xem xét bao gồm bối cảnh từ các điều kiện xã hội, một số yêu cầu cụ thể từ nhà trường, nhiệm vụ học của sinh viên, trách nhiệm giáo dục của giảng viên và quá trình dạy và học trong công tác đào tạo (Blöchl & Schneider, 2020). Trong quá trình truyền tải kiến thức, giảng viên đóng vai trò trung gian hỗ trợ và tư vấn cho người học. Ở khía cạnh sư phạm, bên cạnh việc giảng dạy lý thuyết, ngành LSCM đòi hỏi người dạy cần có phương pháp dạy học hướng tới sự kích thích khả năng nhận diện tình huống và giải quyết vấn đề một cách phù hợp cho sinh viên trong hoạt động nghiên cứu. Bên cạnh đó, năng lực tổ chức lớp học kết hợp với thực hành dựa trên một số hoạt động về trò chơi hoặc tình huống mô phỏng, ví dụ: tối ưu hóa dòng nguyên liệu, kiểm soát dòng chảy trong hoạt động sản xuất hàng hóa, vận hành lớp theo môi trường gần với thực tế công việc trong lĩnh vực LSCM cũng là một thử thách cho giảng viên trong việc tăng cường tính thực tế, tạo sự kết nối nhằm nâng cao tính chặt chẽ, đáp ứng sự tối ưu hóa của ngành cho sự phát triển lâu dài. Về trách nhiệm của người học, việc tham gia lớp học thường xuyên là điều quan trọng để đảm bảo có thể đạt được tiến bộ về mặt chuyên môn trong học tập và cải tiến hệ thống giáo dục.

4. Kiến nghị cho việc giảm bớt những khó khăn trong đào tạo nhân lực ngành logistics và quản lý chuỗi cung ứng tại Việt Nam theo định hướng quốc tế hóa

Bên cạnh một số phương pháp cần trong công tác dạy và học cho ngành LSCM, các cơ sở giáo dục nên thực hiện thiết lập kế hoạch chi tiết cho các buổi tổ chức hoạt động lớp học với sự cân bằng giữa nghỉ ngơi và vận động. Một số tiêu chí cần xem xét đối với phương pháp giảng dạy thông thường bao gồm: thay đổi lượng kiến thức đầu vào về mặt lý thuyết, sử dụng phương pháp học thực nghiệm bằng cách vừa học vừa thực hành, thay đổi hoạt động lớp trong việc lắng nghe bằng cách di chuyển tích cực trong lớp học thay vì ngồi yên một chỗ. Dựa vào các tiêu chí này, phương pháp truyền thống và phương pháp hiện đại cho các môn học chuyên ngành LSCM sẽ được cải tiến một cách đa dạng và phong phú hơn.

Đối với phương pháp dạy và học truyền thống: Bài giảng là phương pháp truyền thống phổ biến nhất để truyền đạt kiến thức chuyên sâu. Dưới góc nhìn của người học, sự chú ý sẽ giảm xuống 70% sau 20 phút tiếp thu luồng thông tin (Blöchl & Schneider, 2020). Do đó, việc lên kế hoạch truyền đạt bài giảng thông qua phương pháp tương tác, trò chơi nhập vai hoặc tổ chức các cuộc thảo luận nhóm để giải quyết vấn đề cho một tình huống cụ thể sẽ tác động tích cực đến người học hơn.

Đối với phương pháp dạy và học hiện đại: Kiến thức sẽ được truyền tải tại một loại hình lớp học được thiết kế riêng cho ngành LSCM. Điều này đòi hỏi sự chấp nhận đầu tư vào cơ sở vật chất của các trường đại học để đảm bảo chuẩn đầu ra có thể đáp ứng với kỳ vọng của các doanh nghiệp về sự phát triển trong thời đại quốc tế hóa. Họ không ngừng tìm kiếm nguồn nhân lực tiềm năng giúp tìm ra giải pháp của sự tối ưu trong hoạt động sản xuất nhưng vẫn đảm bảo kiểm soát luồng thông tin liên quan nhằm tạo ra lợi thế cạnh tranh trên thị trường quốc tế. Do đó, một lớp học mô phỏng hay một phòng thí nghiệm sẽ góp phần nâng cao nhận thức và phát triển kỹ năng của người học đối với lĩnh vực

LSCM. Theo Kammerlohr et al. (2021), phòng thí nghiệm ảo như một công cụ để tích hợp Internet vạn vật (IoT) trong việc giảng dạy nhằm đáp ứng yêu cầu về công nghệ 4.0. Ngoài ra, một trò chơi tổ chức tại phòng học mô phỏng thí nghiệm về hoạt động sản xuất thông minh hoặc mô phỏng dòng luân chuyển của nguồn nguyên liệu giúp người học không chỉ phải sản xuất hiệu quả các sản phẩm mà còn gia tăng các kỹ năng của người học trong việc ứng phó những thách thức của sự phức tạp của hoạt động logistics trong tương lai (Hofmann et al., 2018; Mortensen et al., 2019). Bên cạnh đó, mô hình lớp học cho hoạt động sản xuất tinh gọn và logistics tinh gọn được tổ chức với mong muốn đào tạo năng lực trong các vấn đề xử lý đơn hàng trong hoạt động sản xuất nhằm thích nghi với sự phát triển liên tục của công nghệ (Blöchl & Schneider, 2016; Seitz & Nyhuis, 2015). Qua các bài nghiên cứu trước đây cho thấy, xây dựng lớp học dưới dạng phòng thí nghiệm thông minh có thể liên kết kiến thức với quy trình thực tiễn dựa trên trò chơi hoặc mô phỏng, ví dụ: tối ưu hóa luồng vật liệu, trải nghiệm hoạt động trong một môi trường gần với thực tế doanh nghiệp. Bên cạnh các tài liệu giảng dạy và học tập theo hướng thực hành, các cơ sở giáo dục đại học có thể hợp tác với doanh nghiệp để triển khai phương pháp dạy và học hiện đại này.

Nhìn chung, việc cải tiến phương pháp dạy và học trong công tác đào tạo ngành LSCM không chỉ giúp nâng cao nhận thức và kỹ năng của người học mà còn trau dồi thêm kinh nghiệm cho giảng viên trong các hoạt động nghiên cứu chuyên môn. Bên cạnh đó, việc xây dựng giáo trình cho ngành này bằng tiếng anh sẽ là động cơ cho sự tăng trưởng trong hệ thống giáo dục đại học theo hướng quốc tế hóa. Bên cạnh đó, việc lập kế hoạch và triển khai hoạt động dạy và học cũng cần phải đảm bảo chuẩn đầu ra đáp ứng được kỳ vọng của các nhà tuyển dụng trong công cuộc cải tiến quy trình sản xuất, tạo ra lợi thế cạnh tranh để sẵn sàng vươn ra quốc tế.

Tài liệu tham khảo

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Blöchl, S. J., & Schneider, M. (2016). Simulation Game for Intelligent Production Logistics – The PuLL® Learning Factory. *Procedia CIRP*, 54, 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.04.100>
- Blöchl, S. J., & Schneider, M. (2020). Teaching and learning methods in the context of industrial logistics engineering education. *Procedia Manufacturing*, 51, 1709–1716. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.10.238>
- Bộ Công Thương. (2021). *BÁO CÁO LOGISTICS VIỆT NAM 2021*. <https://daotaocq.gdnn.gov.vn/wp-content/uploads/2022/06/4.-BC-Logistics-Viet-Nam-2021-Bo-CT.pdf>
- Dunning, J. H. (2001). The Eclectic (OLI) Paradigm of International Production: Past, Present and Future. *International Journal of the Economics of Business*, 8(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/13571510110051441>
- Grigorieva, E. (2014). Language Teaching Content Renovation in the Context of Higher Education Internationalization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1143–1147. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.290>
- Hofmann, W., Ulrich, J. H., Lang, S., Reggelin, T., & Tolujew, J. (2018). Simulation and Virtual Commissioning of Modules for a Plug-and-Play Conveying System. *IFAC-PapersOnLine*, 51(11), 649–654. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2018.08.392>
- Kammerlohr, V., Pfeiffer, A., & Uckelmann, D. (2021). Digital Laboratories for Educating the IoT-Generation Heatmap for Digital Lab Competences. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1231 AISC, 3–20. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_1
- Mortensen, S. T., Nygaard, K. K., & Madsen, O. (2019). Outline of an Industry 4.0 Awareness Game. *Procedia Manufacturing*, 31, 309–315. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.03.049>
- Nybohm, T. (2003). The Humboldt legacy: Reflections on the past, present, and future of the European university. *Higher Education Policy*, 16(2), 141–159. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300013>
- Oleksiyenko, A. v., & Ros, V. (2023). Human agency and legacy-innovation tensions in the internationalization of higher education: Re-orientations managed by internationally-educated scholars of Central Asia. *International Journal of Educational Development*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102716>
- Pacher, C., Woschank, M., Rauch, E., & Zunk, B. M. (2022). Systematic Development of a Competence Profile for Industrial Logistics Engineering Education. *Procedia Computer Science*, 200, 758–767. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.274>
- Roga, R., Lapiņa, I., & Müürsepp, P. (2015). Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 213, 925–930. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506>
- Seitz, K.-F., & Nyhuis, P. (2015). Cyber-Physical Production Systems Combined with Logistic Models – A Learning Factory Concept for an Improved Production Planning and Control. *Procedia CIRP*, 32, 92–97. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.220>
- Vernon, R. (1966). International Investment and International Trade in the Product Cycle. *The Quarterly Journal of Economics*, 80(2), 190–207. <https://doi.org/10.2307/1880689>
- Welch, L. S., & Luostarinen, R. (1988). Internationalization: Evolution of a Concept. *Journal of General Management*, 14(2), 34–55. <https://doi.org/10.1177/030637078801400203>
- Yuan, L., Pangarkar, N., & Wu, J. (2016). The interactive effect of time and host country location on Chinese MNCs' performance: An empirical investigation. *Journal of World Business*, 51(2), 331–342. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2015.11.006>

CHIẾN LƯỢC QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CỦA SINGAPORE VÀ MALAYSIA- KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM

Phạm Thị Hồng My
Trường Đại học Sài Gòn
pthmy@sgu.edu.vn

Tóm tắt: Thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học là xu thế tất yếu của quá trình hội nhập quốc tế sâu rộng như hiện nay. Vì vậy, bài viết tập trung (i) phân tích chiến lược, chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học của Singapore và Malaysia; (ii) thực trạng quốc tế hóa giáo dục đại học của Việt Nam; (iii) đề xuất giải pháp thúc đẩy quốc tế hóa giáo dục đại học của Việt Nam.

Từ khóa: quốc tế hóa giáo dục đại học; Singapore; Malaysia; Việt Nam

Abstract: The internationalization of higher education is an inevitable trend of the current deep international integration process. Therefore, the article focuses on (i) analyzing the strategy and policy of internationalization of higher education in Singapore and Malaysia; (ii) the status of internationalization of higher education in Vietnam; (iii) propose solutions to international promotion of higher education in Vietnam.

Keywords: internationalization of higher education; Singapore; Malaysia; Vietnam

1. Đặt vấn đề

Theo thứ tự bảng chữ cái, các quốc gia có chiến lược quốc tế hóa giáo dục đại học là: Australia, Bỉ, Ba Lan, Canada, Cuba, Đan Mạch, Estonia, Phần Lan, Đức, Ireland, Nhật Bản, Kazakhstan, Hàn Quốc, Litva, Malaysia, Hà Lan, New Zealand, Na Uy, Singapore, Tây Ban Nha, Thụy Sĩ và Vương quốc Anh. Đặc điểm nhận thấy từ đây là: việc xây dựng chiến lược quốc tế hóa giáo dục đại học là tiên phong thuộc về các nước phát triển, chủ yếu ở Châu Âu, các quốc gia có chiến lược quốc tế hóa giáo dục đại học là thành viên của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế OECD, các quốc gia này đều nhận phần lớn sinh viên quốc tế (Hazri Jamil & Khadija Jaffar, 2022).

Trong số những quốc gia này, thì cùng với Việt Nam, Singapore và Malaysia là hai quốc gia ở cùng khu vực Đông Nam Á, đều là thành viên của ASEAN, có nền kinh tế, văn hóa, xã hội khá tương đồng. Tuy nhiên, dựa theo bảng kết quả xếp hạng QS (Bảng xếp hạng Đại học Thế giới Quacquarelli Symonds) thì Singapore và Malaysia đều có cơ sở giáo dục đại học nằm trong TOP 200, trong đó Singapore có cơ sở giáo dục đại học nằm trong TOP 10 trên thế giới. Chiến lược, chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học của Singapore và Malaysia có những biện pháp nào? Kết quả thực hiện chính sách, chiến lược ra sao? Vì vậy, việc tìm hiểu chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học của hai quốc gia này sẽ góp phần cải thiện bảng xếp hạng cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam cũng như đóng góp vào vấn đề quốc tế hóa giáo dục đại học.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

Khái niệm quốc tế hóa giáo dục đại học

Có nhiều khái niệm về quốc tế hóa giáo dục đại học. Chẳng hạn, theo Knight (2008), quốc tế hóa giáo dục đại học được hiểu là quá trình hội nhập quốc tế, văn hóa trên toàn cầu, nhằm mở rộng các mục tiêu, chức năng và phân bổ nguồn lực trong giáo dục. Theo Sharipov (2020, trang 129) quốc tế hóa giáo dục đại học là tổng thể các biện pháp nhằm củng cố và thúc đẩy việc tạo ra một cộng đồng học thuật quốc tế, nhằm mục đích chuẩn bị cho sinh viên hành trang vững chắc trong một môi trường kinh tế và xã hội toàn cầu hóa.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển của công nghệ 4.0, có bốn mô hình phổ biến để thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học: (1) Thứ nhất, các trường đại học có thể nhập khẩu kiến thức từ các trường đại học tiên tiến trên thế giới – mô hình nhập khẩu tri thức có thể được thực hiện bằng cách tuyển dụng các nhà nghiên cứu, giảng viên, nhà quản lý giáo dục chất lượng cao từ các nước khác; (2) thứ hai, các trường đại học thuê một đối tác nước ngoài để thực hiện đào tạo và đánh giá chương trình học của sinh viên – mô hình này được thực hiện bằng cách gửi sinh viên ra nước ngoài học tập tại các trường đại học liên kết hoặc là sử dụng các chương trình đào tạo chung với các trường đại học khác; (3) thứ ba, các trường đại học tuyển sinh viên quốc tế đến học tại trường của họ để mở rộng thị trường đào tạo – mô hình tuyển sinh này được áp dụng nhằm mang lại thu nhập cho trường đại học, đồng thời thu hút nhiều sinh viên quốc tế đến học,

tạo uy tín cho quốc gia và danh tiếng cho nền giáo dục đại học, tạo cơ sở cho việc truyền bá tư tưởng và văn hóa; và (4) thứ tư, một số trường đại học quốc tế hóa bằng vốn đầu tư trực tiếp từ nước ngoài – họ xây dựng một cơ sở đại học ở một quốc gia khác và điều hành các hoạt động đào tạo và nghiên cứu giống hệt như cơ sở chính (Trần Mai Đông & cộng sự, 2021).

Khái niệm chiến lược quốc tế hóa giáo dục đại học

Có rất nhiều khái niệm được đưa ra, chẳng hạn, Chiến lược là toàn bộ mục tiêu, kế hoạch, những chính sách mang tính thời hạn nhằm thực hiện hoặc phát triển. Và chiến lược là phương pháp, đường lối xử lý vấn đề chậm phát triển dựa trên một mô hình tăng trưởng nào đó.

Như vậy, Chiến lược quốc gia cho sự phát triển của giáo dục đại học là tổng thể những quan điểm, mục tiêu, giải pháp, chương trình hành động cụ thể nhằm tạo điều kiện, hỗ trợ cho sự tồn tại và phát triển của cơ sở giáo dục đại học theo giai đoạn nhất định để phù hợp với tình hình phát triển kinh tế - xã hội.

Có rất nhiều mô hình giáo dục đại học của các nước phát triển, đang phát triển, Singapore và Malaysia là hai quốc gia có mô hình giáo dục đại học được đánh giá có nhiều điểm để Việt Nam học hỏi kinh nghiệm. Bởi lẽ: (1) xét theo tiêu chí về khu vực, nền kinh tế, văn hóa, xã hội... thì Singapore và Malaysia cùng với Việt Nam cùng khu vực nằm trong khu vực Đông Nam Á; (2) xét theo tiêu chí về chiến lược, chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học: Singapore và Malaysia đều có chiến lược quốc tế hóa giáo dục với các biện pháp cụ thể; (3) xét theo tiêu chí xếp hạng QS thì hai quốc gia này đều có Top cơ sở giáo dục đại học chất lượng cao, uy tín trong khu vực và đang trở thành trung tâm giáo dục của thế giới, có phần lớn sinh viên và nhân viên, giảng viên quốc tế.

Việc nghiên cứu hai mô hình giáo dục đại học của Singapore và Malaysia sẽ giúp Việt Nam có thêm những biện pháp cụ thể phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh thực tế của Việt Nam để xây dựng và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, thực hiện thành công quốc tế hóa giáo dục, phục vụ sự nghiệp xây dựng công nghiệp hóa, hiện đại học đất nước.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính cụ thể là phương pháp nghiên cứu tình huống so sánh trên cơ sở các nguồn tài liệu thứ cấp như: các văn bản pháp luật, chính sách, số liệu, công trình khoa học của các chuyên gia và các nhà khoa học trong và ngoài nước để dựa trên các yếu tố chủ quan của người phân tích được thực hiện bằng cách mô tả, giải quyết, giải thích các vấn đề làm rõ quá trình thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học của Singapore và Malaysia, từ đó đề xuất giải pháp thúc đẩy thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học của Việt Nam.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học của Singapore và Malaysia

Singapore: là quốc gia ở châu Á và có nền giáo dục rất phát triển. Kể từ khi là đối tác của Hiệp định Đối tác Kinh tế Toàn diện Khu vực (RCEP), đây là một trong những hiệp định thương mại tự do lớn nhất thế giới. Sự hợp tác này tạo ra một thị trường mở rộng cho 15 quốc gia và thực hiện hội nhập kinh tế khu vực bằng cách hạ thấp các hàng rào thuế quan và phi thuế quan. Điều này bao gồm sự hợp tác trong giáo dục đại học vốn đã có sự hợp tác lâu dài giữa các nước RCEP như Nhật Bản, Singapore, Hàn Quốc, Úc, New Zealand, v.v. và cũng đã gửi nhiều sinh viên quốc tế đến với nhau (Zhao J, 2022).

Về chiến lược, chính sách quốc tế hóa giáo dục: Lúc bắt đầu, chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học tập trung dựa vào nền tảng lý thuyết vững chắc, tích hợp các kỹ năng mềm như giao tiếp và kỹ năng đa văn hóa vào chương trình giảng dạy, phương pháp sư phạm ứng dụng sáng tạo, hợp tác chặt chẽ với các ngành liên quan, chất lượng giảng dạy xuất sắc và nghiên cứu đại học có chất lượng” là một trong số những khuyến nghị đáng chú ý.

Các trường đại học được coi là “công cụ” quan trọng để thúc đẩy và thu hút nhân tài, cả trong và ngoài nước - nhằm phát triển Singapore thành một trung tâm giáo dục khu vực hoặc toàn cầu. Việc quốc tế hóa các trường đại học Singapore nhằm tạo ra những sinh viên tốt nghiệp sẵn sàng cho thế giới, tăng cường khả năng cạnh tranh toàn cầu và nâng cao nhân tài (thu hút nhân tài nước ngoài). Một phần của sáng kiến tổng thể là biến Singapore thành một trung tâm giáo dục quốc tế, nơi sẽ mang đến cho người Singapore và sinh viên quốc tế cơ hội học tập với các tổ chức uy tín của phương Tây đã được mời thành lập các trung tâm nghiên cứu và xuất sắc tại Singapore. Các trường đại học Singapore đã tích cực thúc đẩy việc học tập tại Singapore bằng cách đến thăm các trường ở các nước ASEAN lân cận để nói với sinh viên rằng có những trường đại học tốt ở phương đông và họ không nên tìm đến phương Tây để học đại học.

Có hai đặc điểm nổi bật nhất của chương trình sinh viên quốc tế Singapore. Đầu tiên là sinh viên quốc tế phải trả gấp đôi học phí mà người Singapore phải trả tại các trường bách khoa và chỉ hơn khoảng 60% so với người Singapore tại các trường đại học. Trợ cấp của chính phủ cho sinh viên quốc tế là 69%. Trợ cấp của chính phủ cho sinh viên quốc tế là 46% cho các chương trình không dựa trên phòng thí nghiệm. Đặc điểm nổi bật thứ hai trong chương trình sinh viên quốc tế của Singapore là tất cả sinh viên tận dụng trợ cấp của chính phủ (gọi là trợ cấp học phí) đều được cam kết ở lại và làm việc tại Singapore trong 3 năm sau khi học xong.

Để giảm bớt áp lực chi phí khi học tập tại Singapore, chính phủ cung cấp nhiều gói hỗ trợ tài chính khác nhau. Các chương trình hỗ trợ và tài trợ bao gồm học bổng và khoản vay cho cả sinh viên trong và ngoài nước. Singapore thành lập Quỹ Học bổng EduSave vào năm 1993 giúp người Singapore tiếp cận với giáo dục từ tiểu học đến giáo dục đại học. Cùng với mục tiêu trở thành trung tâm giáo dục hàng đầu khu vực, Singapore đã dành học bổng dành riêng cho công dân ASEAN.

Tài trợ của chính phủ - Chính phủ Singapore cung cấp hỗ trợ tài chính đáng kể cho cơ sở giáo dục đại học, ưu đãi cho các tổ chức quốc tế nhằm thu hút họ xây dựng một chi nhánh tại Singapore, hỗ trợ công dân của mình theo đuổi giáo dục đại học và tài trợ cho sinh viên quốc tế để trang trải một số học phí của họ. Chính phủ thu hút các trường đại học quốc tế bằng cách cung cấp cho họ tài trợ đáng kể để giảm thiểu chi phí và giảm thiểu rủi ro. Cuối cùng, Singapore đã đầu tư vào giảng viên bằng cách cung cấp các khoản tài trợ nghiên cứu hào phóng về tài chính và tiền lương. Các quy định được chính phủ áp dụng thân thiện với doanh nghiệp và thuế doanh nghiệp thấp.

Trong kế hoạch đến năm 2025 của Quỹ Nghiên cứu, Đổi mới và Doanh nghiệp (RIE), một trong những mục tiêu của nghiên cứu học thuật là “Duy trì một hệ sinh thái nghiên cứu sôi động, đa dạng và kết nối toàn cầu để thu hút và giữ chân những tài năng nghiên cứu hàng đầu”. Chính sách song ngữ là một yếu tố quan trọng trong chiến lược quốc tế hóa giáo dục đại học của Singapore, không chỉ quan trọng đối với triển vọng việc làm mà còn thúc đẩy và phát triển xã hội hài hòa hơn và hội nhập tốt hơn. Theo chính sách này, tất cả học sinh theo học tại các trường công lập, học tiếng Anh như ngôn ngữ chính và “Tiếng mẹ đẻ” (MTL) như ngôn ngữ phụ.

Ví dụ, quốc tế hóa của Đại học Quốc gia Singapore (NUS) có hai khía cạnh: “quốc tế hóa trong nước” và “quốc tế hóa ở nước ngoài” với tầm nhìn trở thành “một trường đại học toàn cầu hàng đầu tập trung ở châu Á, có ảnh hưởng đến tương lai”. Số lượng sinh viên quốc tế theo học tại NUS là một chỉ số cho thấy sự chấp nhận đa văn hóa tại các học viện Singapore. Để quốc tế hóa trong nước, nhiều chiến lược, sáng kiến và ý tưởng khác nhau đã được đưa ra để thu hút nhiều sinh viên quốc tế đến với NUS. Trong số đó có việc cung cấp các chương trình nghiên cứu, đa ngành và liên ngành cũng như thiết kế chương trình giảng dạy có tính đến các khía cạnh toàn cầu. Ngoài ra, các thỏa thuận về chương trình trao đổi sinh viên (SEP) giữa NUS và các trường đại học nước ngoài đã được thực hiện. NUS đã khởi xướng nhiều chương trình quốc tế, bao gồm các chương trình thực tập SEP, NUS Overseas Colleges (NOC), chương trình liên kết/bằng kép, chương trình mùa hè, thực tập, chuyến đi thực tế, tham quan học tập, nghiên cứu, bồi dưỡng, chương trình hòa nhập ngôn ngữ, hội nghị, và các dự án cộng đồng. NUS có tổng số sinh viên quốc tế là 8.129 sinh viên; tổng số cán bộ giảng viên là 4.268 trong đó cán bộ giảng viên quốc tế chiếm 63%. Sinh viên từ hơn 100 quốc gia đã học tại NUS và trong số đó có hơn 15 quốc tịch được đại diện trong chương trình MSBA. Tỷ lệ mạng lưới nghiên cứu quốc tế với các cộng tác viên nước ngoài là 89,9%, bao gồm 25 chương trình Tiến sĩ liên kết hoặc kép với các trường đại học hàng đầu châu Âu (QS World University Rankings, 2023). Để quốc tế hóa chương trình giảng dạy, các chương trình học thuật của NUS thường nhấn mạnh vào kinh nghiệm quốc tế và chương trình giảng dạy dựa trên các mô hình hoặc thiết kế được thực hiện với sự hợp tác của các tổ chức nước ngoài. Ngoài ra, NUS đã nỗ lực hết mình để tạo ra bầu không khí quốc tế trong khuôn viên trường thông qua các hoạt động, câu lạc bộ. Giáo dục khởi nghiệp được cung cấp thông qua chương trình NUS Overseas Colleges. Các doanh nghiệp và chính phủ ở Singapore có thể tương tác với các đối tác của họ ở các quốc gia sử dụng ngôn ngữ tương ứng. Các sinh viên của NUS được cung cấp các cơ hội thực tập ở nước ngoài, nơi họ học tập tại các trường đại học đối tác danh tiếng trong khi tích lũy kinh nghiệm và tiếp xúc trực tiếp với doanh nghiệp.

Về bảng xếp hạng QS: Theo xếp hạng QS (Bảng xếp hạng Đại học Thế giới Quacquarelli Symonds), National University of Singapore (NUS) đứng ở vị trí thứ 11 trong bảng xếp hạng với điểm số 92.7 sau 10 trường đại học của Vương Quốc Anh, Hoa Kỳ, Thụy Sĩ (QS World University Rankings, 2023).

Malaysia: Giáo dục đại học từ lâu đã đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển của Malaysia. Chính phủ Malaysia nói chung và Bộ Giáo dục Đại học nói riêng đã và đang nỗ lực biến Malaysia thành một trung tâm giáo dục đại học quốc tế.

Về chiến lược, chính sách quốc tế hóa giáo dục

Các chính sách quan trọng như Kế hoạch chiến lược giáo dục đại học quốc gia, Chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học năm 2011, trong đó chính sách này được xem là sự kiện quan trọng, đánh dấu sự phát triển và tầm nhìn của Malaysia:

Mục tiêu chính của Chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học ở Malaysia (Ministry of Higher Education, Malaysia (MOHE), 2007) là đẩy nhanh số lượng sinh viên quốc tế đến 150.000 vào năm 2015 và 200.000 vào năm 2020. Chính sách này được xây dựng dựa trên sáu lĩnh vực quan trọng của quá trình quốc tế hóa, cụ thể là sự di chuyển của sinh viên, sự di chuyển của nhân viên, các chương trình học thuật, nghiên cứu và phát triển, quản trị và quyền tự chủ, cũng như hội nhập xã hội và sự tham gia của cộng đồng. Các kết quả mong đợi của chính sách như sau: (i) Gia tăng số lượng sinh viên quốc tế và nhân viên trong nước, (ii) Gia tăng sự di chuyển quốc tế trong và ngoài nước của sinh viên và nhân viên, và (iii) Gia tăng trải nghiệm tích cực của sinh viên quốc tế trong nước. Cụ thể: Đảm bảo các cơ quan tuyển dụng đại diện cho giáo dục đại học Malaysia có đủ năng lực, đầy đủ thông tin, có uy tín và sẽ luôn hành động vì lợi ích tốt nhất của sinh viên; Cải thiện thủ tục nhập học vào các tổ chức tương ứng ở tất cả các cấp; Cung cấp học bổng cho sinh viên quốc tế xuất sắc được nhận vào nước này; Cung cấp chương trình nền tảng chung cho sinh viên quốc tế; Đảm bảo việc sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy trong quản lý và các khía cạnh học thuật của giáo dục đại học liên quan đến sinh viên quốc tế; Cho phép chuyển giao học thuật quốc tế của bất kỳ hoạt động liên quan đến học thuật; Thúc đẩy năng lực R&D của các cơ sở giáo dục đại học và viện nghiên cứu thông qua các sáng kiến với các đối tác quốc tế; Thu hút, tuyển dụng và gắn kết các nhà nghiên cứu nước ngoài có chất lượng thông qua các mạng lưới quốc tế để nâng cao hồ sơ nghiên cứu và các chương trình hợp tác nghiên cứu; Cho phép tất cả các hoạt động quốc tế hóa thông qua một đơn vị điều phối về mặt thể chế; Đảm bảo an ninh và phúc lợi của sinh viên quốc tế được cung cấp; Cung cấp các cơ hội thăng tiến nghề nghiệp hấp dẫn và cơ hội di chuyển; Đưa tin tích cực trên các phương tiện truyền thông về quốc tế hóa giáo dục đại học ở Malaysia và lợi ích của nó đối với quốc gia; Khuyến khích tương tác hai chiều giữa cộng đồng địa phương cũng như cộng đồng sinh viên quốc tế thông qua: Hoạt động do các văn phòng quốc tế tổ chức; Các hoạt động gắn kết cộng đồng và các chương trình xã hội của trường đại học có trách nhiệm; Các hoạt động do sinh viên quốc tế tổ chức; Các chương trình hội nhập đa văn hóa giữa sinh viên trong nước và sinh viên quốc tế; Cung cấp các chương trình hỗ trợ ngôn ngữ và các dịch vụ sinh viên quốc tế hỗ trợ, ví dụ như giáo dục, chăm sóc sức khỏe cho cả sinh viên quốc tế cũng như vợ/ chồng và các thành viên gia đình của họ (Grapragasem S, 2014).

Kế hoạch tổng thể giáo dục đại học Malaysia 2015-2025: nhấn mạnh lại cam kết của chính phủ Malaysia nhằm đưa hệ thống giáo dục đại học của đất nước ngang hàng với các nhà cung cấp giáo dục hàng đầu thế giới. Kế hoạch phác thảo các chiến lược, kế hoạch, chỉ số hiệu suất chính, các phòng ban, tổ chức và cơ quan chịu trách nhiệm pháp lý. Ngoài ra, văn bản này đã vạch ra sáu tiêu chí mà sinh viên cần phải có để có thể cạnh tranh toàn cầu đó là: Kiến thức, Kỹ năng tư duy, Trình độ ngoại ngữ, Bản sắc dân tộc, Kỹ năng lãnh đạo và Đạo đức và Tâm linh.

Kế hoạch cho các cơ sở giáo dục đại học tư thục: Giáo dục như một ngành công nghiệp (2020 - 2025): Nội dung kế hoạch tập trung vào cơ sở giáo dục đại học tư thục, nhấn mạnh 05 lĩnh vực chính của giáo dục đại học như một ngành công nghiệp: quản trị linh hoạt; thể chế bền vững; phân phối chuyển đổi; đổi mới và giảng dạy xuất sắc; quốc tế hóa. Ba yếu tố đầu tiên là yếu tố hỗ trợ chính sách, và hai yếu tố còn lại là kết quả (Sulong, N, 2022).

Ngoài ra, còn có các văn bản chính sách quản lý việc quốc tế hóa giáo dục đại học tại các cơ sở giáo dục đại học của Malaysia như là: Sách hướng dẫn cho sinh viên quốc tế học tập tại Malaysia; quy định hoạt động quản lý sinh viên quốc tế; Hướng dẫn và tiêu chuẩn tuyển dụng sinh viên quốc tế tại các trường đại học tư thục; Hướng dẫn thực hành tốt: đánh giá sinh viên; Nâng cao năng suất học tập và hiệu quả chi phí;

Chính phủ duy trì mức đầu tư cao, trong đó 7,7% ngân sách hàng năm của Malaysia được chi cho giáo dục đại học. Các cơ sở giáo dục đại học đang trên đà tuyển sinh 250.000 sinh viên quốc tế vào năm 2025 với số lượng tuyển sinh hiện tại là 131.000. Các trường đại học đã và đang phát triển và thực hiện nhiều sáng kiến khác nhau, chẳng hạn như cung cấp các chương trình nước ngoài và tạo Biên bản ghi nhớ và Biên bản ghi nhớ, để làm cho điều này có thể. Những sáng kiến như vậy sẽ giúp việc hợp tác quốc tế về nghiên cứu và đổi mới, giáo dục và học tập, các chương trình di chuyển của nhân viên và sinh viên, v.v., trở nên dễ dàng hơn (Noraini Ahmad (2022)).

Về cơ quan quản lý ở Malaysia bao gồm Bộ Giáo dục đại học, Bộ Nội vụ. Trên cơ sở đó, các cơ quan trực thuộc sau đây được thành lập để quản lý trực tiếp là Vụ giáo dục đại học; Dịch vụ giáo dục toàn cầu (EMGS); Đảm bảo chất lượng (MQA). Vụ giáo dục đại học chịu trách nhiệm đảm bảo rằng các cơ sở giáo dục đại học có vị thế quốc tế đồng thời tham gia vào việc tiếp thị giáo dục đại học của Malaysia trên phạm vi quốc tế đồng thời chịu trách nhiệm về phúc lợi của sinh viên quốc tế học tập tại Malaysia. EMGS chịu trách nhiệm thúc đẩy Malaysia trở thành trung tâm giáo dục quốc tế được lựa chọn, tổ chức các hoạt động tiếp thị và quảng cáo cho các cơ sở giáo dục và sản phẩm của Malaysia ở nước ngoài. EMGS có phần mềm điện tử cung cấp các ứng dụng chính như Hệ thống đăng ký sinh viên; Hệ thống theo dõi sinh viên; Hệ thống xử lý và sàng lọc y tế, thông tin kinh doanh; Hệ thống theo dõi hộ chiếu thông qua thiết bị không dây; Hệ thống sinh trắc học và Hệ thống xử lý bảo hiểm. MQA chịu trách nhiệm phát triển, theo dõi và giám sát các hoạt động đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng giáo dục đại học quốc gia cho cả khu vực công và tư.

Để tiếp tục quốc tế hóa giáo dục đại học, các trường đại học ở Malaysia áp dụng các chiến lược khác nhau, đó là kiểm định các chương trình cấp bằng với các viện quốc tế nổi tiếng để đảm bảo chất lượng và công nhận quốc tế, các chương trình trao đổi văn hóa, cân bằng kiến thức địa phương và quốc tế bằng cách thu hút sinh viên quốc tế, và giới thiệu kiến thức địa phương và mời các học giả quốc tế nổi tiếng đến khuôn viên của trường để tham gia các sự kiện công cộng, các buổi nói chuyện và bài giảng. Mục tiêu chính của quốc tế hóa là mang đến cho sinh viên trải nghiệm về văn hóa Malaysia. Sinh viên quốc tế được khuyến khích học ngôn ngữ quốc gia để nâng cao khả năng giao tiếp và tương tác với người dân địa phương. Một nỗ lực khác để nội địa hóa là thành lập một cơ sở chi nhánh quốc tế và theo đuổi các hoạt động sư phạm quốc tế để nâng cao chương trình của mình bằng cách áp dụng và điều chỉnh các chương trình giảng dạy quốc tế. Malaysia hiện có chín cơ sở chi nhánh. Các cơ sở chi nhánh này phải tuân theo chính sách của Malaysia cũng như các tiêu chuẩn chất lượng.

Về bảng xếp hạng QS: Đối với xếp hạng QS (Bảng xếp hạng Đại học Thế giới Quacquarelli Symonds), trong Top 200 thì Malaysia có 04 trường bao gồm Đại học Malaya (UM) xếp hạng số 70 với 67,9 điểm, tổng số sinh viên quốc tế là 4.053 trên tổng số sinh viên của trường là 19,157, tổng số cán bộ giảng viên là 2,403, trong đó cán bộ giảng viên quốc tế chiếm 17%; Đại học Putra Malaysia (UPM) xếp hạng 123 với tổng điểm là 54,2, tổng số sinh viên quốc tế là 5,949 trên tổng số sinh viên của trường là 16,403, tổng số cán bộ giảng viên là 2.238, trong đó cán bộ giảng viên quốc tế chiếm 19%; Đại học Kebangsaan Malaysia (UKM) xếp hạng 129 với tổng điểm là 54,7, tổng số sinh viên quốc tế là 3.060 trên tổng số sinh viên của trường là 17,093, tổng số cán bộ giảng viên là 2.837, trong đó cán bộ giảng viên quốc tế chiếm 18%; Đại học Sains Malaysia (USM) xếp hạng 143 với tổng điểm là 51,6, tổng số sinh viên quốc tế là 5,618 trên tổng số sinh viên của trường là 18.570, tổng số cán bộ giảng viên là 2.329, trong đó cán bộ giảng viên quốc tế chiếm 13% (QS World University Rankings, 2023).

Kết luận nghiên cứu quốc tế: Cả Singapore và Malaysia đều có điểm chung là xây dựng chiến lược quốc tế hóa giáo dục đại học cụ thể, đề ra những biện pháp cụ thể để thúc đẩy quốc tế hóa giáo dục. Mặt khác, các quốc gia này đã thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học từ rất sớm và đạt được thành tích đáng kể trong khu vực Đông Nam Á nói riêng và châu Á nói chung. Hai quốc gia đều có cơ chế quản lý giáo dục đại học tập trung với chiến lược, kế hoạch cụ thể nhằm hỗ trợ cho các cơ sở giáo dục đại học thực hiện có hiệu quả, tích cực việc trao đổi sinh viên, có chính sách song ngữ cũng như có hỗ trợ tài chính, có phúc lợi học tập cho sinh viên quốc tế rất tốt, bảo đảm cơ sở vật chất, môi trường học tập nghiên cứu. Bên cạnh đó, các quốc gia cũng đều có chính sách đãi ngộ đội ngũ cán bộ giảng viên giảng dạy. Trong việc thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học đều nghiên cứu sử dụng các ứng dụng công nghệ hữu hiệu để quản lý sinh viên quốc tế, theo dõi tình hình học tập và bảo đảm phúc lợi kịp thời cho sinh viên quốc tế.

Về phía các cơ sở giáo dục đại học, rất chủ động trong thực hiện quốc tế hóa giáo dục, tích cực tham khảo học tập các mô hình của các nước trên thế giới, tập trung vào đổi mới giảng dạy, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, có đội ngũ cán bộ giảng viên quốc tế chiếm khá lớn trong tổng số cán bộ giảng viên của cơ sở giáo dục. Các chương trình, phương pháp giảng dạy đào tạo được thiết kế theo hướng hội nhập quốc tế, có tính mở và cập nhật thường xuyên, phù hợp với yêu cầu của thị trường lao động và bằng tốt nghiệp được quốc tế công nhận.

3.2. Thực trạng quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam

Ở Việt Nam, đánh dấu sự thay đổi toàn diện của giáo dục nói chung bắt đầu từ Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 02 tháng 11 năm 2005 của Chính phủ về Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam giai đoạn 2006–2020, trong đó xác định quan điểm rằng: Hiện đại hoá hệ thống giáo dục đại học trên cơ sở kế thừa những thành quả giáo dục đào tạo

của đất nước, phát huy bản sắc dân tộc, tiếp thu tinh hoa nhân loại, nhanh chóng tiếp cận xu thế phát triển giáo dục đại học tiên tiến trên thế giới. Đổi mới giáo dục đại học phải đảm bảo tính thực tiễn, hiệu quả và đồng bộ; lựa chọn khâu đột phá, lĩnh vực ưu tiên và cơ sở trọng điểm để tập trung nguồn lực tạo bước chuyển rõ rệt. Việc mở rộng quy mô phải đi đôi với nâng cao chất lượng; thực hiện công bằng xã hội đi đôi với đảm bảo hiệu quả đào tạo; phải tiến hành đổi mới từ mục tiêu, quy trình, nội dung đến phương pháp dạy và học, phương thức đánh giá kết quả học tập; liên thông giữa các ngành, các hình thức, các trình độ đào tạo; gắn bó chặt chẽ và tạo động lực để tiếp tục đổi mới giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp.

Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13 tháng 6 năm 2012 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011- 2020. Nội dung Chiến lược xác định: Tăng chỉ tiêu đào tạo ở nước ngoài bằng ngân sách Nhà nước cho các trường đại học trọng điểm và viện nghiên cứu quốc gia, ưu tiên các ngành khoa học, công nghệ mũi nhọn. Khuyến khích và hỗ trợ công dân Việt Nam đi học tập và nghiên cứu ở nước ngoài bằng kinh phí tự túc. Khuyến khích các cơ sở giáo dục trong nước hợp tác với các cơ sở giáo dục nước ngoài để nâng cao năng lực quản lý, đào tạo, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ, đào tạo bồi dưỡng giáo viên, giảng viên và cán bộ khoa học và quản lý giáo dục; tăng số lượng học bổng cho học sinh, sinh viên đi học nước ngoài. Thực hiện Chiến lược này, Chính phủ đã triển khai xây dựng một số trường đại học quốc tế dưới sự hợp tác, hỗ trợ của Chính phủ nước ngoài bao gồm: Trường Đại học Việt Đức, Đại học Việt Pháp (Đại học Khoa học Công nghệ Hà Nội), và Trường Đại học Việt Nhật.

Ngoài ra, Cơ quan lập pháp cũng ban hành một số văn bản như Luật giáo dục và Luật giáo dục đại học năm 2012 được sửa đổi bổ sung năm 2018. Trong đó, đã thể hiện chính sách của Nhà nước về phát triển giáo dục đại học như sau: (1) Phát triển giáo dục đại học để đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh của đất nước; (2) Phân bổ ngân sách và nguồn lực cho giáo dục đại học theo nguyên tắc cạnh tranh, bình đẳng, hiệu quả thông qua chi đầu tư, chi nghiên cứu phát triển, đặt hàng nghiên cứu và đào tạo, học bổng, tín dụng sinh viên và hình thức khác. Ưu tiên, ưu đãi về đất đai, thuế, tín dụng và chính sách khác để phát triển giáo dục đại học; (3) Ưu tiên đầu tư phát triển một số cơ sở giáo dục đại học, ngành đào tạo mang tầm khu vực, quốc tế và cơ sở đào tạo giáo viên chất lượng cao; phát triển một số ngành đặc thù, cơ sở giáo dục đại học có đủ năng lực để thực hiện nhiệm vụ chiến lược quốc gia, nhiệm vụ phát triển vùng của đất nước. Khuyến khích quá trình sắp xếp, sáp nhập các trường đại học thành đại học lớn; ứng dụng công nghệ trong giáo dục đại học; (4) Thực hiện xã hội hóa giáo dục đại học, khuyến khích phát triển cơ sở giáo dục đại học tư thục; ưu tiên cơ sở giáo dục đại học tư thục hoạt động không vì lợi nhuận; có chính sách ưu đãi đối với tổ chức, doanh nghiệp, cá nhân đầu tư vào hoạt động giáo dục và đào tạo, khoa học và công nghệ tại cơ sở giáo dục đại học; có chính sách miễn, giảm thuế đối với tài sản hiến tặng, hỗ trợ cho giáo dục đại học, cấp học bổng và tham gia chương trình tín dụng sinh viên; (5) Có chính sách đồng bộ để bảo đảm quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học gắn liền với trách nhiệm giải trình; (6) Gắn đào tạo với nhu cầu sử dụng lao động của thị trường, nghiên cứu triển khai ứng dụng khoa học và công nghệ; đẩy mạnh hợp tác giữa cơ sở giáo dục đại học với doanh nghiệp, tổ chức khoa học và công nghệ; có chính sách ưu đãi về thuế cho các sản phẩm khoa học và công nghệ của cơ sở giáo dục đại học; khuyến khích cơ quan, tổ chức, doanh nghiệp tiếp nhận, tạo điều kiện để người học và giảng viên thực hành, thực tập, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo; (7) Thu hút, sử dụng và đãi ngộ thích hợp để nâng cao chất lượng giảng viên; chú trọng phát triển đội ngũ giảng viên có trình độ tiến sĩ, giáo sư đầu ngành trong cơ sở giáo dục đại học; (8) Ưu tiên đối với người được hưởng chính sách xã hội, đồng bào dân tộc thiểu số, người ở vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn, người học ngành đặc thù đáp ứng nhu cầu nhân lực cho phát triển kinh tế - xã hội; thực hiện bình đẳng giới trong giáo dục đại học; (9) Khuyến khích, đẩy mạnh hợp tác và hội nhập quốc tế nhằm phát triển giáo dục đại học Việt Nam ngang tầm khu vực và thế giới.

Như vậy, ở cấp độ chính sách của nhà nước về quốc tế hóa giáo dục đại học thì vẫn chưa có văn bản chuyên biệt xây dựng chiến lược, chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học với những biện pháp, kế hoạch, lộ trình thực hiện cụ thể.

Đối với các cơ sở giáo dục đại học, đã từng bước áp dụng mô hình chương trình đào tạo tiên tiến của các nước trên thế giới, tiến hành kiểm định chất lượng chương trình giáo dục đại học, có đối sánh chương trình đào tạo theo chuẩn AUN-QA và ABET. Các cơ sở cũng đẩy mạnh tiến hành hợp tác với các trường đại học nước ngoài, hoạt động trao đổi sinh viên cũng được diễn ra. Tuy nhiên, không nhiều cơ sở giáo dục đại học thực hiện và còn thiếu sự hỗ trợ từ phía cơ quan nhà nước. Cơ sở giáo dục đại học cũng đang đẩy mạnh việc công bố quốc tế với những giải pháp tăng số lượng giảng viên có bài báo quốc tế nhưng song song với đó, sự hỗ trợ tài chính vẫn chưa tương xứng với lao động. Có thể nói

rằng, hoạt động quốc tế hóa giáo dục sẽ được thực hiện chủ yếu và mạnh mẽ đến từ các cơ sở tiềm năng lớn, chưa thực sự đồng bộ và hiệu quả trong thực tế.

3.3. Đề xuất giải pháp thúc đẩy quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam

Để thúc đẩy quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam, và có trường đại học nằm trong Top thế giới, thì rất cần trong thời gian tới, thực hiện đồng bộ các giải pháp sau:

Một là, ban hành văn bản chiến lược, chính sách thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học với nội dung kế hoạch cụ thể, thời gian thực hiện, nội dung thực hiện... để tạo sự đồng bộ và thực hiện hiệu quả nhất quán cho các cơ sở giáo dục đại học.

Hai là, thực hiện chính sách song ngữ hiệu quả, hỗ trợ tài chính và bảo đảm phúc lợi cho người học là sinh viên quốc tế với các phần mềm quản lý công nghệ hiện đại như Hệ thống đăng ký sinh viên; Hệ thống theo dõi sinh viên; Hệ thống xử lý và sàng lọc y tế, thông tin kinh doanh; Hệ thống theo dõi hộ chiếu thông qua thiết bị không dây; Hệ thống sinh trắc học và Hệ thống xử lý bảo hiểm.

Ba là, tổ chức các hội thảo về quốc tế hóa giáo dục đại học. Các cơ sở giáo dục đại học cần lên kế hoạch cụ thể từng bước và nghiêm túc thực hiện các kế hoạch quốc tế hóa giáo dục đã đề ra; tăng cường hoàn thiện cơ sở vật chất, chương trình đào tạo có sự đối sách với các cơ sở trong nước và quốc tế theo chuẩn AUN-QA.

Bốn là, cần tập trung xây dựng chuẩn mô hình quốc tế hóa giáo dục đại học cho một hoặc một số cơ sở giáo dục đại học để làm cơ sở nhân rộng mô hình cho các cơ sở giáo dục đại học khác. Tăng cường trao đổi sinh viên và các chương trình thực tập ở nước ngoài. Thu hút giảng viên người nước ngoài làm việc tại các cơ sở giáo dục đại học. Ngoài ra, có hỗ trợ tài chính cho đội ngũ cán bộ giảng dạy cũng như nâng cao mức thưởng nghiên cứu công bố bài báo quốc tế nhằm đảm bảo tương xứng với lao động. Chẳng hạn, mức thưởng công bố quốc tế như hiện nay theo khảo sát của tác giả dao động từ 10 triệu đến 200 triệu đồng, phần đa số tập trung vào các trường đại học công lập có số lượng tuyển sinh lớn, hiện nay chỉ có duy nhất 01 trường thưởng mức 200 triệu đồng. Còn đa số các trường đại học đều thưởng 10 -40 triệu đồng cho các công bố quốc tế ISI/Scopus. Cho nên, điều quan trọng là cần thay đổi mức thưởng để đảm bảo khuyến khích và tạo động lực đăng công bố quốc tế của giảng viên.

Kết luận

Quốc tế hóa giáo dục đại học đang là xu hướng phát triển giáo dục hiện nay trên thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng. Với việc thực hiện chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học đang ở khâu ban đầu thì chúng ta rất cần học hỏi kinh nghiệm quốc tế để thúc đẩy và phát triển, thu hút sinh viên quốc tế, khẳng định vị thế trên bảng xếp hạng giáo dục thế giới.

Tài liệu tham khảo

Trần Mai Đông & cộng sự (2021), Kinh nghiệm quốc tế hóa giáo dục đại học của một số nước trên thế giới: Bài học cho Việt Nam, *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, Số 3 (2021), 42–65.

Grapragasem S, Krishnan A, Mansor AN (2014), Current trends in Malaysian higher education and the effect on education policy and practice: An overview. *International Journal of Higher Education*, 3(1):21-28. DOI: 10.5430/ijhe.v3n1p85.

Hazri Jamil và Khadija Jaffar (2022), Institutional Policies and Initiatives for the Internationalization of HE: A Case of Southeast Asia and Pakistan, <https://www.intechopen.com/online-first/85758>, [Accessed: February 28, 2023].

Knight, J (2008), *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Brill Sense.

Ministry of Higher Education, Malaysia (MOHE) (2007). *The National Higher Education Strategic Plan Beyond 2020*. Available from: https://books.google.com.pk/books/about/The_National_Higher_Education_Strategic.html?id=phiJAQAACAAJ&redir_esc=y.

Noraini Ahmad (2022), Internationalising the nation's higher education, <https://www.thestar.com.my/news/nation/2022/09/22/internationalising-the-nations-higher-education>, [Accessed: February 28, 2023].

QS World University Rankings (2023), Top universities. Available from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023> [Accessed: March 10, 2023].

Sulong, N (2022), Internationalisation of Higher Education Policy: Implications on international student withdrawals from Malaysia. *Journal of Science, Technology and Innovation Policy*, 8(1), 18–29. <https://doi.org/10.11113/jostip.v8n1.106>.

Sharipov, F (2020), Internationalization of higher education: Definition and description, *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2020(1), 127–138.

Zhao J (2022), 2nd International Conference on Information Technology, Education and Development (ICITED 2022). UK: Francis Academic Press; 2022. DOI: 10.25236/icited.2022.013

VAI TRÒ CỦA XẾP HẠNG ĐẠI HỌC TOÀN CẦU- MỘT PHÂN TÍCH SO SÁNH GIỮA BA TỔ CHỨC ARWU, QS VÀ THE

THE ROLE OF GLOBAL UNIVERSITY RANKING - A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN ARWU, QS AND THE

Nguyễn Thị Như Thuận

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

thuanntn@uef.edu.vn

Tóm tắt

Trong những năm qua, bảng xếp hạng đại học toàn cầu đã xuất hiện để đo lường hiệu suất của các tổ chức giáo dục đại học từ khắp nơi trên thế giới qua một số chỉ số được thiết lập trước. Các chỉ số xếp hạng đại học được coi là công cụ đánh giá tiêu chuẩn rất hữu ích khi so sánh hiệu suất của các trường đại học trên khắp thế giới. Các trường đại học nằm trong các chỉ số xếp hạng uy tín này được xem như là một công cụ quảng cáo mạnh mẽ và giúp họ thu hút sinh viên chất lượng cao và các học giả trên toàn thế giới. Trong bài báo này, tôi đã mô tả và phân tích ba trong số các bảng xếp hạng đại học quốc tế nổi tiếng, có ảnh hưởng và được quan sát rộng rãi nhất, nhằm xác định những điểm tương đồng và đặc biệt là sự khác biệt giữa chúng về phương pháp luận, tiêu chí và trọng số. Ngoài ra, tôi muốn xem tác động của những bảng xếp hạng này và cách chúng ảnh hưởng đến các bên liên quan, những nhà dẫn đầu trong mỗi bảng xếp hạng đại học toàn cầu này, từ các quốc gia hoặc khu vực mong muốn. Các bảng xếp hạng đại học toàn cầu có xu hướng tập trung nhiều hơn vào lĩnh vực nghiên cứu và ít hơn vào môi trường giảng dạy và học tập. Dựa trên kết quả của các bảng xếp hạng này, tất cả các trường đại học dù nhỏ hay lớn đều có thể cải thiện các hoạt động giúp trường trở nên mạnh mẽ hơn. Đối với xã hội đương đại, điều quan trọng đối với một trường đại học là có thể đổi mới và giúp đỡ các ngành công nghiệp và doanh nghiệp bằng việc tư vấn và đổi mới.

Từ khóa: Xếp hạng đại học toàn cầu, nghiên cứu, giáo dục đại học, danh tiếng, đổi mới

Abstract

Over the years, global university rankings have emerged to measure the performance of higher education institutions from around the world across a number of pre-established indicators. University ranking indexes are considered benchmarks that are very useful when comparing the performance of universities around the world. Universities included in these prestigious rankings are seen as a powerful advertising tool and help them attract high-quality students and academics from around the world. In this article, I have described and analyzed three of the most famous, influential and widely observed international university rankings, in order to identify the similarities and especially the differences. differentiate between them in terms of methodology, criteria, and weighting. In addition, I would like to see the impact of these rankings and how they affect the stakeholders, the leaders in each of these global university rankings, from the desired countries or regions. Global university rankings tend to focus more on the field of research and less on the teaching and learning environment. Based on the results of these rankings, all universities, small or large, can improve the practices that make them stronger. For contemporary society, it is important for a university to be able to innovate and to help industries and businesses with consulting and innovation.

Keywords: Global university rankings, research, higher education, reputation, innovation

1. Giới thiệu/ đặt vấn đề

Trong nền kinh tế toàn cầu hóa hiện nay, xếp hạng đại học toàn cầu được sử dụng để đo lường khả năng cạnh tranh toàn cầu của họ, đồng thời có thể bị chỉ trích hoặc ca ngợi. Hầu hết các bảng xếp hạng đại học đã được thực hiện bởi các tạp chí, báo, trang web, chính phủ hoặc học giả (Dill, 2009).

Bảng xếp hạng đại học đang là một hiện tượng toàn cầu, nhiều chính phủ ở châu Á và châu Âu đã tăng cường sự phụ thuộc vào quy định thị trường đối với giáo dục đại học. Liên quan đến điều này, các quốc gia đã coi các trường đại học là nhà cung cấp dịch vụ. Đảm bảo chất lượng của các cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh thị trường cạnh tranh trở thành nhiệm vụ của các cơ quan đảm bảo chất lượng. Do đó, chất lượng dịch vụ của trường đại học đã không còn là lĩnh vực kiểm soát của chính phủ và hiện đang chịu sự giám sát của các bên liên quan trong xã hội, từ các cơ quan kiểm định đến giới truyền thông (Steiner và cộng sự, 2013). Tuy nhiên, nhu cầu ngày càng tăng của người tiêu dùng khiến cho việc đưa ra một định nghĩa duy nhất về chất lượng học thuật là không thể (van Vught, 2008). Như van Vught (2008, p.167) đã lưu ý, “Sinh viên của các trường đại học chỉ có thể đánh giá mức độ phù hợp và chất lượng của các kết quả đầu ra của

giáo dục đại học khi họ có thể trải nghiệm chúng.” Hơn nữa, một hiện tượng thị trường về xếp hạng đại học toàn cầu đã xuất hiện, so sánh các trường đại học với một bộ tiêu chí chuẩn mực. Ảnh hưởng của bảng xếp hạng lớn hơn ảnh hưởng của các bên liên quan khác trong giáo dục đại học, bao gồm cả các cơ quan đảm bảo chất lượng. Do đó, xếp hạng đã trở thành một động lực mạnh mẽ để định hình thị trường giáo dục đại học toàn cầu (Marginson, 2006). Cụ thể, Dill và Soo (2005) đã phát hiện ra rằng các bảng xếp hạng có ảnh hưởng nhất hội tụ khái niệm về chất lượng học thuật. Liên quan đến vấn đề này, Dill (2009, trang 15) đã viết rằng "Bởi vì thị trường giáo dục đại học được đặc trưng bởi thông tin không đầy đủ và không phù hợp, nên một khái niệm mơ hồ – “uy tín học thuật” – đại diện cho chất lượng học thuật trong tâm trí công chúng." (Dill, 2009, tr. 16).

Tầm quan trọng của uy tín đã đưa trường đại học nghiên cứu toàn diện trở thành một loại hình tổ chức giáo dục đại học lý tưởng có thể thành công trong điều kiện thị trường. Mô hình này đôi khi được gọi là "mô hình kinh doanh" (Vaira, 2004, trang 490, Mohrman và cộng sự, 2008) hoặc phổ biến hơn là mô hình "Đại học đẳng cấp thế giới" (ví dụ: Sadlak và Liu, 2007). Mô hình Đại học đẳng cấp thế giới dựa trên một trường đại học nghiên cứu toàn diện, phổ biến hơn ở Hoa Kỳ và Vương quốc Anh. Các tiêu chí của hai bảng xếp hạng có ảnh hưởng nhất, Shanghai Jiao Tong và Times, đã được phát hiện để thúc đẩy hoặc ủng hộ mô hình đại học nghiên cứu Anh-Mỹ (Marginson, 2006, tháng 12, trang 10). Nghiên cứu hiện tại cho thấy rằng xếp hạng đại học toàn cầu thúc đẩy sự cạnh tranh giữa các trường đại học và việc áp dụng các mô hình toàn cầu của các tổ chức giáo dục đại học (HEIs) (van Vught, 2008). Ảnh hưởng của thứ hạng trong thị trường giáo dục đại học cho thấy rằng việc ngày càng phụ thuộc vào quy định thị trường là đi ngược lại lợi ích kinh tế của các quốc gia (van Vught, 2008; Hazelkorn, 2012). Cụ thể, các bảng xếp hạng đặt sự đa dạng của các tổ chức giáo dục đại học vào rủi ro và làm tăng tính đồng nhất - một xu hướng của các tổ chức áp dụng các thông lệ tương tự. Theo Hazelkorn (2012), các bảng xếp hạng phân chia các trường đại học thành các cấp nghiên cứu ưu tú và giảng dạy đại chúng, với sự gia tăng tài trợ cho các cơ sở giáo dục đại học chuyên sâu về nghiên cứu. Do đó, bảng xếp hạng khiến các bên liên quan hiểu lầm rằng họ chỉ nhận thức được hai khía cạnh của sự đa dạng: nghiên cứu và giảng dạy (Hazelkorn, 2012). Hazelkorn (2012) đã lập luận rằng sứ mệnh của trường đại học phải bao gồm nhiều khía cạnh (ví dụ: về tập thể sinh viên, sứ mệnh của trường đại học và thậm chí cả đóng góp nghiên cứu). Vào năm 2020, trong giai đoạn dịch Covid-19 lan rộng trên toàn thế giới, các phương tiện truyền thông đã xuất hiện những lời kêu gọi tạm dừng xếp hạng toàn cầu (Davie, 2020).

Các bảng xếp hạng quốc tế tại thời điểm này chỉ là một tỷ lệ nhỏ của khoảng 2-3% tổng số trường đại học. Tại sao sử dụng bảng xếp hạng trong các tổ chức giáo dục đại học? Có một số lý do, chẳng hạn như:

- Toàn cầu hóa giáo dục đại học nhanh chóng.
- Quốc tế hóa giáo dục đại học.
- Khoảng 4 triệu sinh viên đăng ký học đại học bên ngoài quốc gia gốc của họ và liên tục tăng (ước tính 7 triệu sinh viên vào năm 2020).
- Khuyến khích các tổ chức tham gia vào các cuộc thảo luận quốc gia và quốc tế rộng lớn hơn.
- Thúc đẩy sự hợp tác, chẳng hạn như quan hệ hợp tác nghiên cứu, các chương trình trao đổi sinh viên và giảng viên

Các trụ cột chính của một trường đại học thế giới, cụ thể của bất kỳ bảng xếp hạng trường đại học nào, bao gồm:

- Giảng dạy
- Nghiên cứu
- Chuyển giao kiến thức
- Triển vọng toàn cầu

Tại Việt nam, xếp hạng đại học đóng vai trò quan trọng trong việc đánh giá và so sánh chất lượng giáo dục đại học. Các xếp hạng này thường được thực hiện bởi các tổ chức, tổng hợp các thông tin về các tiêu chí như chất lượng giảng dạy, nghiên cứu, sự phát triển và thương hiệu của trường đại học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong bài viết này, tác giả sử dụng phương pháp phân tích so sánh bao gồm:

- Lựa chọn bảng xếp hạng đại học
- Tiêu chí xếp hạng và trọng số cho từng bảng xếp hạng quốc tế được chọn
- Định nghĩa các chỉ số

- Nguồn dữ liệu
- Top 20 trường đại học tốt nhất – điểm giống và khác nhau giữa các bảng xếp hạng được chọn
- Phân tích so sánh, liên quan đến xếp hạng tiêu chí và trọng số, các trường đại học hàng đầu, thống kê theo khu vực và theo quốc gia.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Bảng xếp hạng đại học thế giới QS

Bảng xếp hạng các trường đại học thế giới của QS do Quacquarelli Symonds của Anh sản xuất và được xuất bản hàng năm kể từ năm 2004. Hiện đang xem xét hơn 3.000 tổ chức và đã xếp hạng hơn 800 tổ chức trên thế giới. Từ năm 2004 đến 2009, bảng xếp hạng QS được xuất bản với sự hợp tác của Times Higher Education (THE) và được gọi là Xếp hạng Đại học Thế giới của Times Higher Education-QS. Từ năm 2010, Times Higher Education tách khỏi QS, cơ quan cuối cùng đảm nhận việc công bố bảng xếp hạng duy nhất được sản xuất bằng phương pháp riêng của mình. Ngoài ra, Times Higher Education đã tạo ra một phương pháp xếp hạng mới với sự hợp tác của Thomson Reuters. Ngày nay, bảng xếp hạng QS bao gồm cả bảng xếp hạng thế giới và khu vực, độc lập và khác nhau về tiêu chí cũng như trọng số của nó. Phương pháp của QS World University Rankings bao gồm so sánh 800 trường đại học hàng đầu trên bốn lĩnh vực mà các sinh viên tương lai quan tâm: nghiên cứu, giảng dạy, khả năng tuyển dụng và triển vọng quốc tế. QS World University Ranking sử dụng 6 chỉ số để đánh giá 4 lĩnh vực chính này, với các trọng số khác nhau bao gồm:

- Danh tiếng học thuật 40%
- Danh tiếng của nhà tuyển dụng 10%
- Tỷ lệ giảng viên/sinh viên 20%
- Trích dẫn của mỗi giảng viên 20%
- Tỷ lệ sinh viên quốc tế 5%
- Tỷ lệ nhân viên quốc tế 5%

Tỷ lệ phần trăm lớn nhất trong bảng xếp hạng này (40%) dành cho danh tiếng học thuật. Danh tiếng học thuật được đánh giá dựa trên một cuộc khảo sát toàn cầu về học thuật, trong đó hỏi các học giả tích cực trên khắp thế giới về các trường đại học hàng đầu trong các lĩnh vực mà họ biết. Những người tham gia có thể đề cử tối đa 30 trường đại học nhưng không thể bỏ phiếu cho trường đại học của riêng họ. Chỉ số này đại diện cho phần gây tranh cãi nhất trong Bảng xếp hạng các trường đại học thế giới của QS. Một chỉ số tương tự liên quan đến phương pháp thu thập dữ liệu là danh tiếng của nhà tuyển dụng hoặc đánh giá của nhà tuyển dụng. Dữ liệu được thu thập từ các nhà tuyển dụng thuê sinh viên tốt nghiệp từ một trường đại học nhất định, với mục đích xác định ý kiến của họ và giúp đỡ các sinh viên tiềm năng. Trích dẫn của mỗi giảng viên là một trong những yếu tố đầu vào được sử dụng rộng rãi nhất để xếp hạng các trường đại học quốc gia và toàn cầu, với trọng số tiêu chí là 20%. Tổng số trích dẫn trong khoảng thời gian 5 năm được chia cho số học giả trong một trường đại học để mang lại điểm số cho thước đo này. QS sử dụng các trích dẫn từ cơ sở dữ liệu Scopus, trong khi Times Higher Education đang cộng tác với Thomson Reuters. Đã có một số chỉ trích liên quan đến bảng xếp hạng này, do cơ sở dữ liệu Scopus chứa nhiều tạp chí không sử dụng tiếng Anh và nhỏ hơn so với Thomson Reuters. 2 chỉ số cuối cùng liên quan đến quốc tế hóa các cơ sở giáo dục đại học và chiếm 10%, một nửa dành cho sinh viên quốc tế và nửa còn lại dành cho nhân viên quốc tế.

Bảng 1: Kết quả xếp hạng Đại học Thế giới của QS. Mười tổ chức giáo dục đại học hàng đầu và điểm tổng thể họ đạt được.

RANK 2022	INSTITUTION	COUNTRY /REGION	OVERAL SCORE
1	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	US	100
2	University of Oxford	UK	99.5
3	Stanford University	US	98.7
3	University of Cambridge	UK	98.7
5	Harvard University	US	98.0
6	California Institute of Technology (Caltech)	US	97.4
7	Imperial College London	UK	97.3
8	ETH Zurich	SWISS	95.4
9	UCL (University College London)	UK	96.6
10	University of Chicago	US	94.5

Theo xếp hạng đại học thế giới cho năm 2022 - QS WUR 2022 vừa công bố, Học viện Công nghệ Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology - MIT) giữ vị trí số 1. Đây là vị trí MIT giữ vững trong 10 năm liên tiếp. Đứng thứ 2 là Đại học Oxford (University of Oxford), cùng giữ vị trí thứ ba là Đại học Stanford (Stanford University) và Đại học Cambridge (University of Cambridge).

Trong Top 10 của xếp hạng đại học hàng đầu thế giới QS WUR 2022, hầu hết là các cơ sở giáo dục đại học của Mỹ và Anh. Bảng xếp hạng QS WUR 2022 có 1.300 cơ sở giáo dục đại học, lựa chọn từ 1.673 cơ sở giáo dục thuộc 93 quốc gia và vùng lãnh thổ tham gia xếp hạng. Lần này, có 145 trường lần đầu tiên tham gia. Dữ liệu phục vụ xếp hạng được lấy từ hai triệu đề cử của học giả và 450 nghìn đề cử của nhà tuyển dụng, thu thập 130 nghìn phản hồi của học giả và 75 nghìn nhà tuyển dụng toàn cầu, phân tích 96 triệu trích dẫn (trong giai đoạn 2015-2020) từ 14,7 triệu bài báo (trong giai đoạn 2015-2019).

Tiêu chí xếp hạng của QS nhấn mạnh vào đóng góp và tác động của chất lượng đào tạo và nghiên cứu của trường đại học đối với xã hội (thông qua đánh giá của doanh nghiệp, học giả trong và ngoài nước) và các đóng góp cho hoạt động nghiên cứu khoa học (thông qua số trích dẫn/giảng viên).

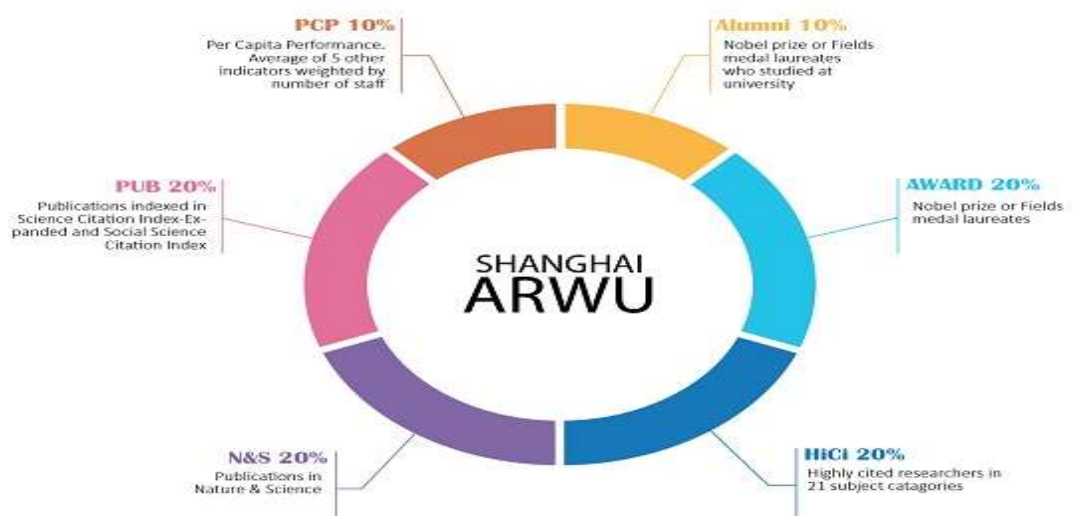
3.2. Bảng xếp hạng học thuật của các trường đại học trên thế giới ARWU

Bảng xếp hạng học thuật cho các trường đại học trên thế giới (ARWU) là bảng xếp hạng trường đại học đầu tiên được biết đến trên thế giới. Bảng xếp hạng này được biên soạn bởi Trung tâm các trường đại học đẳng cấp thế giới tại Đại học Jiao Tong Thượng Hải, bắt đầu từ năm 2003 và được tài trợ bởi chính phủ Trung Quốc và nó còn được gọi là Bảng xếp hạng các trường đại học Thượng Hải. Hiện nay, bảng xếp hạng này được duy trì bởi Công ty tư vấn xếp hạng Thượng Hải. Bảng xếp hạng này sử dụng sáu chỉ số khách quan để xếp hạng các trường đại học từ khắp nơi trên thế giới:

- Giải thưởng cho nhân viên (đoạt giải thưởng Nobel về huy chương Fields) – 20%;
- Các nhà nghiên cứu được trích dẫn nhiều – 20%;
- Các bài báo đăng trên tạp chí Nature và Science – 20%
- Các bài báo được lập chỉ mục trong Chỉ mục trích dẫn khoa học mở rộng và Khoa học xã hội – 20%;
- Chất lượng giáo dục (Cựu sinh viên đoạt giải Nobel hoặc huy chương Fields) – 10%;
- Hiệu suất bình quân đầu người của một tổ chức – 10%

Một số lời chỉ trích đối với ARWU là phương pháp này tập trung vào khoa học tự nhiên và các tạp chí khoa học bằng tiếng Anh. Ngoài ra, theo ý kiến của một số nhà nghiên cứu (Armstrong và Sperry, 1994) ARWU được biết đến với việc "chỉ dựa vào các chỉ số nghiên cứu" và nó không đo lường "chất lượng giảng dạy hay chất lượng nhân văn" và "xếp hạng nặng nề có trọng số đối với các tổ chức có giảng viên hoặc cựu sinh viên đã giành được giải thưởng Nobel.

Hình 1. The ARWU indicators Source: own chart, after the methodology ARWU



Nguồn: *Shanghairanking.com*, (2022)

Trong bảng xếp hạng này, chất lượng giáo dục được đo lường bởi những cựu sinh viên đoạt giải Nobel hoặc các huy chương lĩnh vực. Cựu sinh viên được định nghĩa là những người lấy bằng cử nhân, thạc sĩ hoặc tiến sĩ từ cơ sở được đánh giá. Đối với cựu sinh viên tốt nghiệp năm 2001-2010, trọng số của chỉ số này là 100%, đối với cựu sinh viên tốt nghiệp năm 1991-2000 là 90%, đối với cựu sinh viên tốt nghiệp năm 1981-1990 là 80%, v.v. Chất lượng của một giảng viên chiếm 40% tổng tỷ lệ phần trăm, chia đều cho 2 chỉ số: nhân viên của tổ chức đoạt giải Nobel (về Vật lý, Hóa học, Y học và Kinh tế) hoặc huy chương lĩnh vực (về Toán học) (20%) và được trích dẫn nhiều các nhà nghiên cứu (20%), do Thomson Reuters lựa chọn. Trọng số cũng khác nhau: 100% cho người chiến thắng sau năm 2011, 90% cho người chiến thắng năm 2001-2010, 80% cho người chiến thắng năm 1991-2000, 70% cho người chiến thắng năm 1981-1990, v.v., và cuối cùng là 10% cho người chiến thắng trong 1921-1930. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu chiếm tỷ lệ lớn trong bảng xếp hạng này (40%), theo số lượng bài báo được xuất bản trên tạp chí Nature và Science từ năm 2009 đến 2013 và đối với các bài báo được lập chỉ mục trong Chỉ số trích dẫn khoa học mở rộng và Khoa học xã hội năm 2013. Kết quả học tập bình quân đầu người được đo bằng cách chia điểm trọng số của các chỉ số trên chia cho số lượng cán bộ giáo dục toàn thời gian tương đương. Đối với ARWU 2014, số lượng nhân viên học thuật toàn thời gian tương đương được lấy cho các tổ chức ở Mỹ, Anh, Pháp, Canada, Nhật Bản, Ý, Trung Quốc, Úc, Hà Lan, Thụy Điển, Thụy Sĩ, Bỉ, Hàn Quốc, Séc, Slovenia, Mối Zealand, v.v. Theo kết quả ARWU 2022, 80% trong số 20 trường đại học hàng đầu đến từ Châu Mỹ và 20% đến từ Châu Âu. Về xếp hạng tổng thể, trong top 500, phần lớn các trường đại học (41%) đến từ châu Âu, tiếp theo là các trường đại học đến từ châu Mỹ (35,4%), châu Á (22,6%) và châu Phi (1%).

Bảng 2: Kết quả ARWU 2022. Thống kê theo khu vực

KHU VỰC	TOP 20	TOP 100	TOP 200	TOP 300	TOP 400	TOP 500
CHÂU MỸ	16	56	86	123	150	177
CHÂU ÂU	4	35	80	122	161	205
CHÂU Á	-	9	34	53	87	113
CHÂU PHI	-	-	-	2	2	5

Nguồn: *Shanghairanking.com*, (2022)

Theo kết quả ARWU 2014, 80% trong số 20 trường đại học hàng đầu (16 trường đại học) đến từ Hoa Kỳ, 15% (3 trường đại học) đến từ Vương quốc Anh và 1 trường đại học đến từ Thụy Sĩ. Trong 100 trường đại học đầu tiên còn có các trường đại học hiện nay của Đức, Pháp, Hà Lan, Úc, Canada, Nhật Bản và Thụy Điển: 52% từ Mỹ, 8% từ Anh, 5% từ Thụy Sĩ, 4% từ Đức, 4% từ Pháp, 4% từ Hà Lan, 4% từ Úc, 4% từ Canada, 3% từ Nhật Bản và 3% từ Thụy Điển. Trong bảng xếp hạng tổng thể (500 trường đại học hàng đầu), có 146 trường đại học của Mỹ (29,2%) và 38 trường của Vương quốc Anh (7,6%).

Bảng 3: Kết quả ARWU 2022. Thống kê theo quốc gia (10 quốc gia đầu tiên)

COUNTRY	TOP 20	TOP 100	TOP 200	TOP 300	TOP 400	TOP 500
United States	16	52	77	104	125	146
United Kingdom	3	8	20	29	33	38
Switzerland	1	5	7	7	7	7
Germany	-	4	13	20	30	39
France	-	4	8	10	12	13
Netherlands	-	4	8	10	12	13
Australia	-	4	8	9	18	21
Canada	-	4	7	16	18	21
Japan	-	3	8	10	14	19
Sweden	-	3	5	8	10	11

Nguồn: *Shanghairanking.com*, (2022)

Đại học Harvard giữ vị trí số một thế giới trong năm thứ 12, với tổng điểm tối đa là 100%. Trong hình trên, chúng ta có thể nhận thấy 2 vị trí đầu tiên giống như năm 2021 (vị trí đầu tiên – Đại học Harvard, vị trí thứ hai – Đại học Stanford). Vị trí thứ ba và thứ tư thuộc về Viện Công nghệ Massachusetts và Đại học California-Berkeley, nhưng tổng số điểm rất sát sao (70,5% và 70,1%). Đại học Cambridge tụt hạng từ hạng 1 năm 2021 xuống hạng 4 năm 2022, thậm chí được cho là có điểm số rất cao ở chỉ số liên quan đến giải thưởng (96,6%).

Bảng 3. ARWU 2022 – Top 10 trường đại học và điểm số đạt được trên 6 chỉ số

World Rank 2022	World Rank 2021	Institution	Country	National Rank	Score on alumni	Score on Award	Score on HiCi	Score on N&S	Score on PUB	Score on PCP	Total Score
1	1	Harvard University	US	1	100	100	100	100	100	75.3	100
2	2	Stanford University	UK	2	41.8	82.8	79.8	71.1	70.9	51.9	72.1
3	4	Massachusetts Institute of Technology	UK	3	68.4	80.7	60.6	73.6	61.5	67.1	70.5
4	3	University of California Berkeley	US	4	66.8	79.4	65.3	67.5	68.1	55.9	70.1
5	5	University of Cambridge	UK	1	79.1	96.6	50.8	56.2	66.5	55.2	69.2
6	7	Princeton University	UK	5	52.1	88.5	57.1	46.2	44.2	68.1	60.7
7	6	California Institute of Technology	US	6	48.5	66.7	49.3	60	44.9	100	60.5
8	8	Columbia University	US	7	65.1	65.9	51.6	55	69.1	33.1	59.6
9	9	University of Chicago	US	8	51.4	86.3	48.8	43	50.7	41.5	57.4
10	10	University of Oxford	UK	2	51	54.9	52.8	52.7	72.7	43	57.4

Nguồn: *Shanghairanking.com*, (2022)

3.3. Bảng xếp hạng Đại học Thế giới của Times Higher Education (THE)

Một bảng xếp hạng nổi tiếng khác trên thế giới là Times Higher Education, được xuất bản từ năm 2004-2009 cùng với Quacquarelli Symonds (QS). Năm 2009, Times Higher Education đã phá vỡ hiệp hội này và ký thỏa thuận hợp tác với Thomson Reuters và xuất bản lần đầu tiên sau phương pháp riêng của mình vào năm 2011. Phương pháp cho các bảng xếp hạng này bao gồm 13 chỉ số hoạt động bao gồm 5 lĩnh vực chính: giảng dạy (30%), nghiên cứu (30%), trích dẫn (30%), thu nhập ngành (2,5%) và triển vọng quốc tế (7,5%). Để tính toán thứ hạng tổng thể, "điểm Z" đã được tạo cho tất cả các bộ dữ liệu ngoại trừ kết quả khảo sát danh tiếng học thuật. Tính toán này cho phép so sánh giữa các loại dữ liệu khác nhau.

1) Giảng dạy: Môi trường học tập (30%) sử dụng 5 chỉ số đánh giá hiệu suất liên quan đến môi trường dạy và học của cơ sở được phân tích:

- Khảo sát danh tiếng (giảng dạy) (15%)
- Tiến sĩ/Nhân viên học thuật (6%)
- Tổng số sinh viên/ Cán bộ giảng dạy (Tỷ lệ cán bộ/sinh viên) (4,5%)
- Thu nhập của cơ sở/ Cán bộ giảng dạy (2,25%)
- Bảng tiến sĩ/Cử nhân (2,25%)

Chỉ số chiếm ưu thế (15%) trong danh mục này là khảo sát danh tiếng học thuật, được thực hiện bởi Thomson Reuters, khảo sát uy tín của một tổ chức trong giảng dạy và nghiên cứu.

2) Trích dẫn: Tác động nghiên cứu (30%)

Chỉ số này liên quan đến ảnh hưởng nghiên cứu là chỉ số có ảnh hưởng lớn nhất trong số 13 chỉ số, chiếm 30% tổng điểm, cho thấy và làm nổi bật tầm quan trọng và tác động của các ý tưởng và kiến thức lây lan bởi các trường đại học. Đối với bảng xếp hạng năm 2022, đã có hơn 50 triệu trích dẫn được phân tích từ 6 triệu tạp chí, được xuất bản trong giai đoạn 2014-2022, từ tổng số 12 triệu tạp chí học thuật được lập chỉ mục bởi cơ sở dữ liệu Web of Science của Thomson Reuters.

3) Nghiên cứu: Khối lượng, thu nhập và danh tiếng (30%)

Hạng mục này bao gồm ba chỉ số:

- Khảo sát danh tiếng (nghiên cứu) - 18%
- Thu nhập nghiên cứu/ Cán bộ giảng dạy - 6%
- Bài báo học thuật/ Cán bộ giảng dạy - 6%

The chỉ số nổi bật nhất, như chúng ta có thể thấy trong tỷ lệ phần trăm ở trên, dựa trên kết quả của một cuộc khảo sát toàn cầu về danh tiếng nghiên cứu của trường đại học.

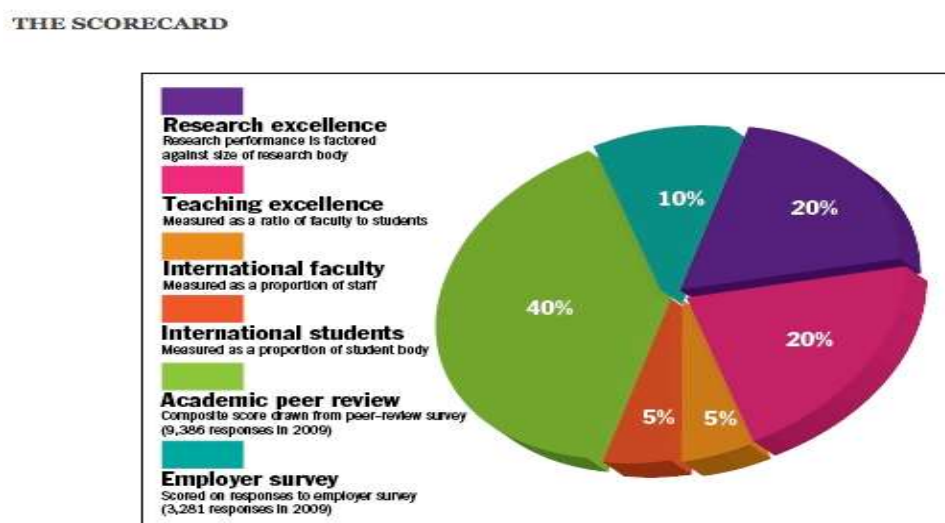
4) Triển vọng quốc tế: Con người, nghiên cứu (7,5%)

Hạng mục này phân tích tính quốc tế hóa và tính đa dạng của một tổ chức, đồng thời phân tích mức độ hợp tác giữa các học giả quốc tế. Nó bao gồm ba chỉ số, có trọng số bằng nhau (2,5% mỗi chỉ số), như sau: a) Tỷ lệ nhân viên quốc tế/trong nước b) Tỷ lệ sinh viên quốc tế/trong nước c) Đồng tác giả quốc tế

5) Thu nhập ngành: đổi mới (2,5%)

Lĩnh vực này gợi ý mức độ mà các doanh nghiệp sẵn sàng trả tiền cho nghiên cứu và khả năng của một trường đại học để thu hút tài trợ trong thị trường thương mại cạnh tranh.

Hình 2. Phương pháp xếp hạng Đại học Thế giới của Times Higher Education (THE): các lĩnh vực phân tích và trọng số tính điểm.



Nguồn: Biểu đồ riêng, theo phương pháp của THE World University Rankings

Đối với năm 2022, những Trường nằm trong top 10 theo bảng xếp hạng đại học toàn cầu này là:

Bảng 5. Bảng xếp hạng kết quả năm 2022: Top 10 cơ sở giáo dục đại học và điểm tổng kết của họ

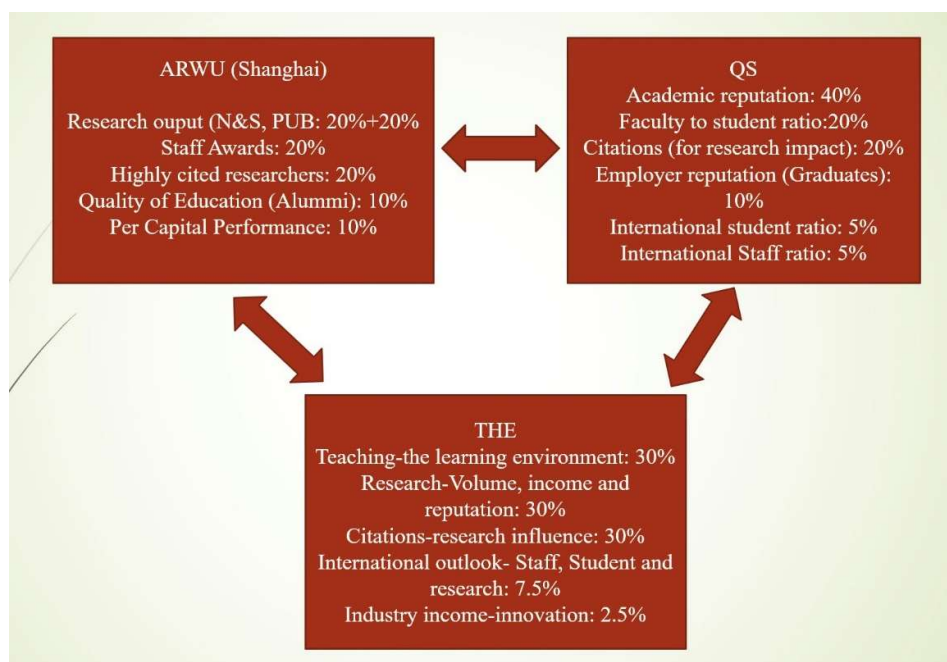
XẾP HẠNG 2022	TỔ CHỨC	QUỐC GIA/ KHU VỰC	TỔNG ĐIỂM
1	California Institute of Technology (Caltech)	US	94.3
2	Harvard University	US	93.3
3	University of Oxford	UK	93.2
4	Stanford University	US	92.9
5	University of Cambridge	UK	92.0
6	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	US	91.9
7	Princeton University	US	90.9
8	University of California, Berkeley	US	89.5
9	Imperial College London	UK	87.5
10	Yale University	US	87.5

Nguồn: Times higher education.co.uk, (2022)

4. So sánh giữa ARWU, QS và THE và kết luận

Đầu tiên trong bài báo này, tôi mô tả 3 bảng xếp hạng đại học quốc tế được biết đến nhiều nhất, có ảnh hưởng nhất và được quan sát rộng rãi nhất. Sau đó, tôi phân tích phương pháp luận, tiêu chí, chỉ số và trọng số cho từng bảng xếp hạng này và mười trường đại học hàng đầu. Như chúng ta có thể quan sát trong hình bên dưới (hình 3), có rất nhiều

điểm tương đồng giữa các tiêu chí và chỉ số được sử dụng bởi mỗi bảng xếp hạng, nhưng trọng số đôi khi rất khác nhau.



Hình 3. Phân tích so sánh giữa các phương pháp của ARWU, QS và THE

Chẳng hạn, đối với ARWU, tiêu chí chiếm ưu thế (40%) là về kết quả nghiên cứu và các bài báo được xuất bản trên tạp chí Nature và Science và đối với các bài báo được lập chỉ mục trong Chỉ số trích dẫn khoa học xã hội và mở rộng. Đối với QS, tỷ lệ phần trăm cao nhất (40%) được trao cho cuộc khảo sát toàn cầu về danh tiếng học thuật của một cơ sở giáo dục đại học. Đối với THE, tỷ lệ phần trăm được chia đều giữa môi trường giảng dạy và học tập, nghiên cứu, danh tiếng và trích dẫn (30% cho mỗi lĩnh vực chính này). Một điểm tương đồng giữa các xếp hạng toàn cầu này về tiêu chí của họ là chỉ số đề cập đến trích dẫn: ARWU-Các nhà nghiên cứu được trích dẫn nhiều (20%), QS-Citations, tác động nghiên cứu (20%) và THE-trích dẫn, ảnh hưởng nghiên cứu (30%). Sự đa dạng và quốc tế hóa của một trường đại học được đo lường bằng 2 chỉ số trong bảng xếp hạng QS: tỷ lệ sinh viên quốc tế (5%) và tỷ lệ nhân viên quốc tế (5%) và bằng 3 chỉ số trong THE (mỗi chỉ số 2,5%, tổng cộng là 7,5% điểm tổng thể): tỷ lệ nhân viên quốc tế/trong nước, tỷ lệ sinh viên quốc tế/trong nước, đồng tác giả quốc tế và không có chỉ số cụ thể trong ARWU. Nhưng mặt khác, ARWU rất chú trọng đến các giải thưởng Nobel và giải thưởng Fields mà các cựu sinh viên hoặc nhân viên đã giành được. Trong năm 2014-2015, ba bảng xếp hạng toàn cầu này có những tổ chức dẫn đầu khác nhau, mặc dù hầu hết mười trường đại học hàng đầu cũng có thể được tìm thấy trong các bảng xếp hạng khác, nhưng ở một vị trí khác, như trong biểu mẫu dưới đây. Đối với ARWU, Harvard đứng đầu trong 12 năm, trong bảng xếp hạng THE chiếm vị trí thứ hai và trong bảng xếp hạng QS là vị trí thứ tư. Đối với bảng xếp hạng QS, vị trí đầu tiên thuộc về Viện Công nghệ Massachusetts (MIT), đứng ở vị trí thứ ba trong ARWU và vị trí thứ năm trong THE. Đối với bảng xếp hạng THE, Viện Công nghệ California đứng đầu, mặc dù trong hai bảng xếp hạng được phân tích còn lại chiếm vị trí thấp hơn nhiều, cụ thể là thứ 7 (ARWU) hoặc thứ 8 (QS), mặc dù phương pháp của QS và THE giống nhau hơn. Đại học Chicago và Đại học Yale chiếm các vị trí gần như giống nhau trong ba bảng xếp hạng toàn cầu này.

Sự khác biệt giữa mười trường đại học hàng đầu của mỗi trong ba bảng xếp hạng này là: The Imperial College of London đứng thứ hai trên thế giới theo QS và thứ 9 trong bảng xếp hạng THE, nhưng trong ARWU chỉ xếp thứ 22; Đại học California-Berkeley nằm trong top 10 trong bảng xếp hạng ARWU và THE, nhưng chiếm vị trí thứ 27 trong QS.

Bảng 6. Mười trường đại học hàng đầu – so sánh giữa kết quả của ba bảng xếp hạng đại học toàn cầu năm 2022

INSTITUTION	ARWU	QS	THE
Harvard University	1	4	2
Stanford University	2	7	4
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	3	1	5

INSTITUTION	ARWU	QS	THE
University of California-Berkeley	4	27	8
University of Cambridge	5	2	7
Princeton University	6	9	6
California Institute of Technology	7	8	1
Columbia University	8	14	13
University of Chicago	9	11	9
University of Oxford	10	5	2
Imperial College London	22	3	9
UCL (University College London)	20	6	22
Yale University	11	10	9

Sau các khu vực họ thuộc về, hầu hết trong số 20 trường đại học hàng đầu theo ba bảng xếp hạng thế giới này đều đến từ Hoa Kỳ, tiếp theo là các trường đến từ Vương quốc Anh. So với các bảng xếp hạng khác, bảng xếp hạng QS có số lượng trường đại học đến từ Châu Âu, cụ thể là Vương quốc Anh cao hơn (8 trường). Nếu phân tích 10 trường đại học hàng đầu trong 3 bảng xếp hạng này thì trong bảng xếp hạng ARWU có 3 trường của Anh và 16 trường của Mỹ, trong bảng xếp hạng của QS có 8 trường của Anh và 12 của Mỹ và trong bảng xếp hạng của THE có 3 trường của Anh và 15 trường của Mỹ.

Bảng 7. Top 20 trường đại học hàng đầu thế giới, sau khu vực, 2022

INSTITUTION	ARWU	QS	THE
United States	16	12	15
United Kingdom	3	8	3
Switzerland (ETH Zürich – Swiss Federal Institute of Technology Zürich)	1	-	1
Canada (University of Toronto)	-	-	1

Bảng xếp hạng của ARWU sử dụng các biện pháp phản ánh các yếu tố của chất lượng học thuật, bao gồm bao nhiêu cựu sinh viên của một trường đã giành được giải thưởng Nobel và bao nhiêu giảng viên đã giành được giải thưởng Nobel do kết quả của công việc được thực hiện trong trường đại học (để ngăn chặn các trường đại học giàu có “mua” những người đoạt giải Nobel). Tầm quan trọng của kết quả nghiên cứu được đo lường bằng cách kiểm tra địa điểm và tần suất các giảng viên xuất bản trên một số tạp chí chỉ báo chính. Phương pháp định lượng cao này tạo ra một danh sách xếp hạng đại diện cho một số kết quả nghiên cứu và giáo dục rất ấn tượng, nhưng từ một góc độ hạn hẹp. Bảng xếp hạng QS và THE dựa trên phạm vi rộng hơn và bao gồm nhiều chỉ số đa dạng hơn, phép đo số lượng sinh viên, sự đa dạng của giảng viên và sinh viên, v.v., nhưng bị ảnh hưởng đáng kể bởi một cuộc thăm dò ý kiến/khảo sát toàn cầu của giảng viên và các nhà nghiên cứu khác trên thế giới tập trung vào những gì họ biết về thế mạnh nghiên cứu của các tổ chức khác. Xếp hạng đại học toàn cầu có xu hướng tập trung nhiều hơn vào lĩnh vực nghiên cứu và ít hơn vào giảng dạy và môi trường học tập. Bằng cách hiểu các phương pháp của bảng xếp hạng, tất cả các trường đại học dù nhỏ hay lớn đều có thể cải thiện các hoạt động giúp họ vững mạnh hơn và giúp ích cho họ trong tương lai.

Vai trò của xếp hạng đại học tại Việt Nam bao gồm:

- Giúp sinh viên và phụ huynh lựa chọn trường học phù hợp với nhu cầu và mong muốn của mình.
- Giúp các trường đại học nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu, cải thiện thương hiệu và tăng tính cạnh tranh.
- Tạo ra một sự đối chiếu và so sánh giữa các trường đại học trong cùng một quốc gia và trên toàn thế giới, giúp các nhà quản lý và nhà quyết định trong lĩnh vực giáo dục có thể đưa ra quyết định chính xác.
- Tăng cường sự minh bạch và tính khách quan trong việc đánh giá chất lượng giáo dục, giúp các nhà nghiên cứu và người quan tâm đánh giá một cách chính xác về chất lượng giáo dục của các trường đại học.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng xếp hạng đại học không phải là một chỉ số duy nhất để đánh giá chất lượng giáo dục. Các trường đại học cần phải đưa ra những giải pháp cụ thể để nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu, thay vì chỉ đơn thuần tập trung vào việc đạt được một thứ hạng nào đó.

Tài liệu tham khảo

- Armstrong, J.S., Sperry, T. (1994). Business School Prestige: Research versus Teaching. *Energy & Environment* 18 (2), pp. 13–43.
- Baty, Ph. (2022). THE World University Rankings. Times Higher Education, <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-universityrankings/2014-15/world-ranking>, retrieved 3 September 2014.
- BBC News, (2022) Retrieved from: <http://www.bbc.co.uk/news/education-11317176>
- Davie, S. (2020, June 09). Latest uni rankings out amid calls for halt due to Covid-19. Retrieved July 13, 2020, from <https://www.straitstimes.com/singapore/education/latest-uni-rankings-out-amid-calls-for-halt-due-to-covid-19>
- Dill, D.D., 2009. Convergence and diversity: the role and influence of university rankings. *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*.
- Dill, D.D., Soo, M., 2005. Academic quality, league tables, and public policy: a cross- national analysis of university ranking systems. *High. Educ.* 49 (4), 495–533.
- DiMaggio, P.J., Powell, W.W., 1983. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *Am. Sociol. Rev.* 48 (2), 147–160
- Hazelkorn, E., 2012. "Everyone wants to be like Harvard"—or do they? Cherishing all missions equally. *European Higher Education at the Crossroads*. Springer, Dordrecht, pp. 837–862.
- Heugens, P., Lander, M., 2009. Structure! Agency! (and other quarrels): a meta-analysis of institutional theories of organization. *Acad. Manag. J.* 52 (1), 61–85.
- <http://www.theguardian.com/higher-education-network/ng-interactive/2022/sep/16/-sp-qs-world-university-rankings-2022>, retrieved 18 September 2022.
- Heyneman, S.P., 2010. A comment on the changes in higher education in the former Soviet Union. *Eur. Educ.* 42 (1), 76–87.
- Mohrman, K., Ma, W., Baker, D., 2008. The research university in transition: the emerging global model. *High. Educ. Policy* 21 (1), 5–27.
- Quality culture –a key issue for the Romanian higher education, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol 116, pp. 38053810
- QS in Conversation, 2022. Enhancing Visibility Through International Cooperation: Mobility, Recognition, Branding [Press Release]. Retrieved from <https://qsinconversation.com/lithuania-2022/>.
- QS Worldwide, 2022. Journey to Global Prominence: Harmony of Human Heritage and Advanced Technology [Press release]. Retrieved from <https://www.qsworldwide.org/kazakhstan-2022/>.
- Sadlak, J., Liu, N.C., 2007. The World-class University and Ranking: Aiming Beyond Status. Unesco-Cepes, Bucharest
- Rauhvargers, A. (2022), EUA Report - Global university rankings and their impact - II, http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.sflb.ashx, retrieved 5 October 2014
- Rauhvargers, A. (2022), EUA Report- Global university rankings and their impact, http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf, retrieved 23 August 2022
- Steiner, L., Sundström, A.C., Sammalisto, K., 2013. An analytical model for university identity and reputation strategy work. *High. Educ.* 65 (4), 401–415.
- Shanghairanking, (2022). Retrieved from: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2022.html>
- Theguardian, (2022). Retrieved from: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/ng-interactive/2022/sep/16/-sp-qs-world-university-rankings-2022>, retrieved 18 September 2022.
- Times higher education.co.uk, (2022) Retrieved from: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022>
- Topuniversities, (2022) Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022>.
- University Roadmap 2025. (2019). Retrieved from: <https://official.satbayev.university/ru/university/mission-strategy>.
- Van Vught, F., 2008. Mission diversity and reputation in higher education. *High. Educ. Policy* 21 (2), 151–174.
- Vaira, M., 2004. Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *High. Educ.* 48 (4), 483–510.
- Vaira, M., 2009. Towards unified and stratified systems of higher education? System convergence and organizational stratified differentiation in Europe. *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Brill Sense, pp. 135–153.

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: ĐỀ XUẤT MỘT GÓC NHÌN KHÁC

PHILOSOPHY OF HIGHER EDUCATION IN VIETNAM: AN ALTERNATIVE PERSPECTIVE

Phạm Thủy Tiên

Viện Nghiên cứu Giáo dục Ontario, Đại học Toronto, Canada

Trung tâm Nghiên cứu Quốc tế, Khoa Quan hệ Quốc tế, Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP HCM

phamthuytien@gmail.com

Tóm tắt

Triết lý giáo dục đại học (TLGD ĐH – *philosophy of higher education*) là một lĩnh vực nghiên cứu khám phá các nguyên tắc và giá trị cốt lõi hướng dẫn và hướng tới các hoạt động giáo dục trong các trường đại học, bao gồm các câu hỏi về bản chất, mục đích và mục tiêu của giáo dục đại học, cũng như mối quan hệ giữa sinh viên, giảng viên, người quản lý và xã hội. Do vậy, TLGD ĐH giúp chúng ta hiểu mối quan hệ phức tạp giữa giáo dục đại học và xã hội, và đánh giá một cách phân biện các cách mà các cơ sở giáo dục đại học đóng góp hoặc làm suy yếu lợi ích chung. Việc nghiên cứu và tìm ra TLGD của hệ thống GDĐH của một quốc gia là vô cùng cần thiết để hiểu rõ mục tiêu, đặc tính và nguyên lý giáo dục, từ đó tìm hiểu về chính sách và thực hành giáo dục của quốc gia đó. Bài viết mong muốn góp phần vào kho dữ liệu nghiên cứu TLGD Việt Nam với các phân tích mang góc nhìn đa chiều và sâu sắc về Luật Giáo dục Việt Nam 2019 theo phương pháp Phân tích diễn ngôn phê phán (PTDNPP) dưới lăng kính của Lý thuyết phê phán (LTPP), nhằm đưa giáo dục Việt Nam tiệm cận hơn với giáo dục thế giới. Cụ thể, bài viết sẽ làm rõ TLGD ĐH Việt Nam hiện nay là gì, những yếu tố tác động dẫn đến sự hình thành của TLGD này, và các vấn đề còn tồn tại liên quan đến TLGD Việt Nam.

Abstract

The Philosophy of Higher Education (PHE) is a research field that explores the guiding principles and core values of educational activities in universities. This includes questions about the nature, purpose, and objectives of higher education, as well as the relationships between students, faculty, administrators, and society. PHE helps us understand the complex relationship between higher education and society and critically evaluate how higher education institutions contribute to or undermine the public interest. It is crucial to study and understand a nation's PHE to gain insight into its education goals, characteristics, and principles and to learn about its education policies and practices. This article seeks to contribute to the research on Vietnam's PHE with in-depth multidimensional analyses of the 2019 Law on Education in Vietnam using the method of Critical Discourse Analysis through the lens of Critical Theory. Specifically, the article will clarify the current state of Vietnam's PHE, the factors that have influenced its formation, and the remaining issues related to Vietnam's PHE.

Từ khóa

Chính sách giáo dục, Lý thuyết phê phán, Phân tích diễn ngôn phê phán, Triết lý giáo dục.

Critical Discourse Analysis, Critical Theory, Educational Policy, Philosophy of Higher Education.

1. Giới thiệu

Triết lý giáo dục đại học (TLGD ĐH – *philosophy of higher education*) là một lĩnh vực nghiên cứu khám phá các nguyên tắc và giá trị cốt lõi hướng dẫn và hướng tới các hoạt động giáo dục trong các trường đại học, bao gồm các câu hỏi về bản chất, mục đích và mục tiêu của giáo dục đại học, cũng như mối quan hệ giữa sinh viên, giảng viên, người quản lý và xã hội. TLGD ĐH quan trọng vì nó cung cấp một khung tham chiếu để hiểu và đánh giá mục tiêu và đối tượng của các cơ sở giáo dục, cũng như để nêu bật các giá trị và lý tưởng cần có để hướng dẫn các hoạt động giáo dục. Theo Thomas Ehrlich, nguyên Chủ tịch Đại học Indiana, “Giáo dục đại học (GDĐH) là một thành phần quan trọng và cần thiết của xã hội lớn hơn mà nó nằm trong đó, và không thể được hiểu hoàn toàn nếu không đặt nó trong bối cảnh xã hội chung. GDĐH phục vụ nhiều chức năng sâu sắc gắn liền với các yếu tố chính trị, kinh tế, xã hội và văn hóa của xã hội mà nó phục vụ” (Ehrlich, 2000, tr.1). Do vậy, TLGD ĐH giúp chúng ta hiểu mối quan hệ phức tạp giữa giáo dục đại học và xã hội, và đánh giá một cách phân biện các cách mà các cơ sở giáo dục đại học đóng góp hoặc làm suy yếu lợi ích chung.

Vì vai trò quan trọng này, việc nghiên cứu và tìm ra TLGD của hệ thống GDĐH của một quốc gia là vô cùng cần thiết để hiểu rõ mục tiêu, đặc tính và nguyên lý giáo dục, từ đó tìm hiểu về chính sách và thực hành giáo dục của quốc

gia đó. Nghiên cứu về TLGD Việt Nam được đánh giá là khá sôi động trong khoảng mười năm đổ lại đây, tuy vậy, các kết quả nghiên cứu đa phần dừng lại ở việc nêu lên TLGD mà chưa làm rõ các đặc tính của nó, cũng như các yếu tố tác động và góp phần hình thành nên TLGD này. Số lượng nghiên cứu cũng còn hạn chế. Bài viết mong muốn góp phần vào kho dữ liệu nghiên cứu TLGD Việt Nam với các phân tích mang góc nhìn đa chiều và sâu sắc về Luật Giáo dục Việt Nam 2019 theo phương pháp Phân tích diễn ngôn phê phán (PTDNP) dưới lăng kính của Lý thuyết phê phán (LTPP). Cụ thể, bài viết sẽ làm rõ TLGD ĐH Việt Nam hiện nay là gì, những yếu tố tác động dẫn đến sự hình thành của TLGD này, và các vấn đề còn tồn tại liên quan đến TLGD Việt Nam. Phần đầu của bài viết trình bày về cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu, trong đó giới thiệu về khái niệm triết lý giáo dục đại học được nghiên cứu bởi các học giả trong và ngoài nước. Sau đó, bài viết phân tích TLGD ĐH Việt Nam với khung phân tích ba cấp độ của phương pháp PTDNP, sử dụng khung lý thuyết của LTPP để đưa ra những nhận định và thảo luận về quá trình hình thành của TLGD Việt Nam và quá trình ban hành Luật Giáo dục Việt Nam.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Bàn về triết lý giáo dục đại học: sơ lược tình hình nghiên cứu

PGS. TS. Trần Văn Thụy trong bài viết năm 2021 cho rằng “triết lý giáo dục có thể hiểu là những quan điểm, tư tưởng chủ đạo, cốt lõi phản ánh một cách khái quát dưới dạng mệnh đề cô đúc, ngắn gọn về mục đích của giáo dục nhằm đáp ứng các yêu cầu của xã hội trong một giai đoạn lịch sử cụ thể, có tác dụng định hướng hành động cho con người. Xét theo các mối quan hệ, thì triết lý giáo dục là một tư tưởng giáo dục xuất phát từ nhu cầu nhu cầu thực tiễn, tồn tại trên nền tảng của văn hóa, chịu sự chi phối của ý thức hệ, hướng đến lý tưởng, là cơ sở nhằm xác lập các nguyên lý thực hành.” Tác giả cho rằng, câu hỏi chung nhất mà TLGD phải trả lời là hoạt động dạy - học nhằm mục đích gì? Nền giáo dục muốn đào tạo ra con người như thế nào. Tác giả Nguyễn Quốc Vương (2016) cũng cho rằng hai yếu tố quan trọng nhất của một TLGD là (1) “hình ảnh xã hội tương lai” mà nền giáo dục muốn hướng tới – TLGD phải “gọi tên” được xã hội ấy và chỉ ra được những đặc trưng cơ bản nhất của nó; và (2) “hình ảnh con người mơ ước” mà nền giáo dục đó muốn tạo ra.

Dù vậy, nhiều nhà nghiên cứu chỉ ra rằng mặc dù cuộc bàn luận về TLGD Việt Nam diễn ra sôi nổi trong nhiều năm, chủ đề này vẫn còn tiếp diễn với ít sự thống nhất trên nhiều phương diện (Nguyễn Quốc Vương, 2016; Giáp Văn Dương, 2014; Trần Hải Minh, Phùng Danh Cường, 2020). *Thứ nhất*, các trường Đại học khác nhau có những TLGD không giống nhau, tùy thuộc vào đặc thù, chức năng, nhiệm vụ và ưu tiên của từng trường. Có trường hướng đến TLGD vì cộng đồng (phụng sự, phục vụ cộng đồng), có trường chọn triết lý giáo dục khai phóng mang các giá trị tự do học thuật, tự chủ và trách nhiệm giải trình, dân chủ, sáng tạo, cũng có trường đề cao giáo dục để làm người (Trần Hải Minh, Phùng Danh Cường, 2020). Đây là một quan sát thú vị, vì chúng ta không nhìn thấy một TLGD ĐH thống nhất trong một hệ thống giáo dục tập trung hóa như Việt Nam – nơi mà Bộ Giáo dục – Đào tạo (Bộ GD – ĐT) giữ vai trò quản lý và giám sát xuyên suốt hệ thống giáo dục quốc dân, so với một số quốc gia khác có hệ thống giáo dục phi tập trung, nghĩa là mỗi bang/ tỉnh sẽ có hệ thống giáo dục riêng biệt và không phụ thuộc vào sự quản lý của chính quyền quốc gia. *Thứ hai*, tìm triết lý giáo dục ở đâu? TS. Giáp Văn Dương cho rằng có hai cách tiếp cận cho câu hỏi này. Một là nhìn vào hệ thống, nghĩa là tìm hiểu xem hệ thống giáo dục được thiết kế như thế nào và để làm gì. Hai là nhìn vào sản phẩm, nghĩa là nhìn vào con người mà hệ thống giáo dục này tạo ra. Việc chọn cách tiếp cận nào cũng tùy thuộc vào hoàn cảnh, nguồn lực và khả năng của nhà nghiên cứu (Giáp Văn Dương, 2014). *Thứ ba*, về cách thể hiện triết lý giáo dục, các trường Đại học cũng có nhiều hình thức khác nhau. Có trường thể hiện trực tiếp TLGD trên website/ cổng thông tin của trường, một số trường khác tích hợp TLGD vào các tuyên bố về Sứ mạng, Tầm nhìn, Giá trị cốt lõi, hay Chiến lược phát triển. Cách thứ hai khiến TLGD khó được làm rõ hơn (Trần Hải Minh, Phùng Danh Cường, 2020).

Tuy nhiên, PGS. TS. Trần Hải Minh và tác giả Phùng Danh Cường (2020) cũng cho rằng nhìn chung đa phần TLGD của các trường có xu hướng tích hợp, kế thừa có chọn lọc nhiều giá trị khác nhau từ các TLGD ĐH hiện đại trên thế giới trên nền truyền thống Việt Nam, chứ ít trường chỉ tập trung vào một triết lý đơn nhất chủ đạo. Điều này, theo tác giả bài viết này, phản ánh tính giai đoạn và thực dụng của TLGD Việt Nam. Nói cách khác, *TLGD Việt Nam thay đổi theo thời kỳ, nhằm phục vụ cho nhu cầu và ưu tiên phát triển của đất nước*. Nhận định này được củng cố bởi bài viết của PGS. TS. Trần Văn Thụy (2021) khi ông tóm tắt sự thay đổi của TLGD Việt Nam qua các thời kỳ. Ông cho rằng TLGD VN thời phong kiến là “học để làm quan”; thời thực dân Pháp thống trị là “học để làm công chức phục vụ chính quyền thuộc địa”; thời nước Việt Nam dân chủ cộng hòa ra đời đến trước công cuộc đổi mới là “con ngoan trò giỏi”; còn TLGD VN hiện

nay là “nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài” để xây dựng nước Việt Nam xã hội chủ nghĩa “dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh”. Triết lý này xuất phát từ nhu cầu thực tiễn của VN trong giai đoạn mới, và tồn tại trên nền tảng của nền văn hóa Việt Nam, chịu sự chi phối của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, nhằm hướng tới xây dựng xã hội xã hội chủ nghĩa Việt Nam dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh (Trần Văn Thụy, 2021). Các nghiên cứu về TLGD Việt Nam phát triển mạnh trong hơn 10 năm trở lại đây, hầu hết đều góp phần vào việc định hình TLGD Việt Nam đương đại trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập, được thực hiện dưới sự chỉ đạo của Bộ GD – ĐT nhằm xây dựng TLGD Việt Nam đáp ứng bối cảnh mới của sự phát triển đất nước, theo lời PGS. TS. Trần Hải Minh và tác giả Phùng Danh Cường (2020).

Tuy nhiên, nhiều nhà nghiên cứu cho rằng TLGD nên hướng người học đến những mục đích khác hơn mục tiêu phục vụ cho chính quyền hay một hệ tư tưởng cụ thể nào. Sử dụng khái niệm “ý chí để vươn lên” (the will to power) của triết gia người Đức Friedrich Nietzsche, tác giả Bengtsen (2018) lập luận rằng sử dụng ý chí là đặc trưng cơ bản của con người để kiểm soát bản thân, môi trường, và những người xung quanh. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, triết lý này được hiểu là lời kêu gọi các cá nhân làm chủ việc học của chính mình, đồng thời kiểm soát các yếu tố giáo dục xung quanh có tác động đến việc học của bản thân để đạt được thành tựu. Từ quan điểm này, GDĐH không chỉ là phương tiện để đạt được mục đích (chẳng hạn như sự nghiệp hoặc thành công về tài chính) mà còn là phương tiện để phát triển cá nhân và khám phá bản thân. Người học được khuyến khích đóng vai trò tích cực trong việc học của chính mình, đặt câu hỏi về thẩm quyền và thách thức sự hiểu biết thông thường. Mục tiêu của việc tiếp nhận giáo dục đại học không chỉ là thu nhận kiến thức và kỹ năng, mà còn là trở thành con người toàn diện hơn bằng cách vượt qua những giới hạn và theo đuổi con đường độc nhất của riêng mình. Bên cạnh đó, Bengtsen nhấn mạnh rằng GDĐH cần tập trung vào tính chất “đại học” của mình, nghĩa là một môi trường chất lượng, tinh hoa, và đòi hỏi nhiều kiến thức chuyên môn, để (1) suy ngẫm và nghiên cứu về những thứ mới; (2) dự báo những suy nghĩ và ý tưởng mới chưa được khám phá; và (3) thúc đẩy các giá trị chưa được thấu hiểu và đón nhận rộng rãi. Có thể thấy, với góc nhìn này, GDĐH không chỉ là môi trường diễn ra hoạt động dạy và học, mà còn đóng vai trò như một “nhà tiên phong” lãnh đạo xã hội bằng những ý tưởng, phát minh, và giá trị mới chưa xuất hiện hoặc chưa được phổ biến rộng rãi. Vai trò của các trường đại học, lúc này, không phụ thuộc vào ý chí của chính phủ, của thị trường/ doanh nghiệp, hoặc của xã hội, mà hiện hữu như một thực thể riêng biệt với chức năng kiến tạo đặc trưng của mình.

Chia sẻ quan điểm trên, Giáo sư người Úc D’Agostino cho rằng mục tiêu của việc học đại học không chỉ là để tìm việc làm khi tốt nghiệp (TEDx Talks, 2014). Theo ông, rất nhiều phụ huynh, học sinh, và cả các trường học và trường đại học tin rằng trong một nền kinh tế tri thức như hiện nay, việc sinh viên tốt nghiệp ra trường có được công việc tốt với mức lương cao là cách đóng góp thiết thực nhất vào sự phát triển của một quốc gia. Nói cách khác, các nước sẽ được hưởng lợi từ nguồn nhân lực chất lượng cao thông qua đào tạo đại học. Tuy nhiên, cá nhân ông tin rằng việc chuẩn bị nguồn nhân lực cho thị trường, và qua đó góp phần đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế của đất nước, không nên là mục tiêu duy nhất của GDĐH. Ông cho rằng đích đến cao nhất của GDĐH cần phải là việc đào tạo ra những “con người xã hội”, nghĩa là những công dân có trách nhiệm, tích cực tham gia vào việc thúc đẩy một xã hội dân chủ và văn minh, đem đến một xã hội tốt đẹp và lợi ích chung cho tất cả mọi người bằng trí tuệ, khả năng phán đoán, và tinh thần tôn trọng con người nói chung, thay vì chỉ dạy sinh viên học để phục vụ cho mục tiêu cá nhân hoặc một chính quyền/ một tư tưởng cụ thể nào. Đây chính là chức năng xã hội của GDĐH (TEDx Talks, 2014).

Việc hướng đến các mục tiêu kinh tế thông qua giáo dục cũng là một trong những đặc điểm của tư tưởng tân tự do (neo-liberalism) vốn vấp phải nhiều chỉ trích từ các nhà nghiên cứu giáo dục. Livingstone và Guile (2012), biên tập của quyển sách “The Knowledge of Economy and Lifelong Learning”, cũng phản đối việc sử dụng GDĐH để phục vụ cho mục đích kinh tế, vì điều này không chỉ làm giảm chất lượng giáo dục mà còn tạo nên bất công đối với những người không có điều kiện tiếp cận GDĐH. Nếu GDĐH chỉ phục vụ cho thị trường lao động hoặc các mục tiêu kinh tế, chương trình giáo dục có thể được thiết kế để ưu tiên các môn học “thực tiễn”, có “giá trị thị trường cao” như Kinh tế, Ngoại ngữ, mà coi nhẹ những môn học khác, ví dụ như Triết học hay Khoa học cơ bản, vốn cũng vô cùng cần được đầu tư, nghiên cứu và phát triển vì mục đích học thuật và phục vụ sự sống. Sinh viên cũng có thể vì mục tiêu “thực tiễn” mà lựa chọn theo học các môn “thời thượng” hơn, tạo nên sự mất cân bằng trong cán cân tuyển sinh, đào tạo, và phát triển nguồn nhân lực. Những ngành này có thể vì nhu cầu đầu vào cao mà tăng điểm tuyển sinh hoặc tăng học phí đào tạo, dẫn đến sự cạnh tranh cao trong học sinh mà thông thường, những em xuất thân từ gia đình có điều kiện sẽ có nhiều lợi thế hơn do được

tham gia vào những lớp học thêm ngoài giờ học chính thức, hoặc được tạo nhiều điều kiện học tập thuận lợi. Những học sinh đến từ các gia đình có thu nhập thấp hơn thường bị bỏ lại phía sau trong cuộc đua tiến đến kinh tế tri thức.

Để tìm hiểu và làm rõ hơn về TLGD ĐH Việt Nam cùng những ưu tiên giáo dục theo góc nhìn của TLGD này, bài viết này sẽ phân tích *Luật Giáo dục 2019* bằng phương pháp Phân tích diễn ngôn phê phán (*Critical Discourse Analysis*) với góc nhìn của Lý thuyết phê phán (*Critical Theory*). Luật Giáo dục 2019 được chọn để tác giả nghiên cứu chủ đề này vì đây là Luật Giáo dục mới nhất và đang được áp dụng để điều chỉnh hệ thống giáo dục toàn quốc, bao gồm các trường đại học trên cả nước. Cụ thể, bài viết này sẽ phân tích *Điều 2* (Mục tiêu giáo dục), *Điều 3* (Tính chất, nguyên lý giáo dục), và *Điều 4* (Phát triển giáo dục) của *Chương 1, Luật Giáo dục 2019* vì đây là những điều khoản cho thấy rõ quan điểm và góc nhìn của Bộ Giáo dục – Đào tạo về TLGD Việt Nam trong giai đoạn từ 2019 đến nay.

2.2. Phương pháp nghiên cứu: Phân tích diễn ngôn phê phán

PTDNPP là một phương pháp nghiên cứu diễn ngôn, chủ yếu tập trung phân tích các mối quan hệ xã hội, ảnh hưởng của các yếu tố văn hóa, chính trị, lịch sử lên các thực hành giáo dục, được hướng dẫn và phản ánh qua các văn bản như chủ trương, nghị quyết, tài liệu phân tích chính sách, đề xuất, báo cáo, tuyên bố, bài phát biểu của lãnh đạo (van Dijk, 2015). Khía cạnh “phê phán” của phương pháp này là: thông qua các diễn ngôn được trình bày trong các văn bản, nhà nghiên cứu có thể phân tích câu chữ, văn phạm, ý tứ, văn phong, phương thức trình bày,... để tìm hiểu những điều còn “ẩn giấu” sau câu chữ, từ đó tìm ra ý nghĩa “thật sự” của các văn bản (Jimenez-Silva, Bernstein, và Baca, 2016). Như vậy, phương pháp này cho phép các nghiên cứu mở rộng thảo luận về những chủ đề rộng lớn hơn bản thân văn bản đó với những tầng lớp sâu sắc hơn, bao gồm những hiện tượng xã hội, chính trị, văn hóa, lịch sử, tư tưởng đan xen như một ngữ cảnh bao trùm giúp hình thành nên hoặc tác động lên những thông điệp và ý tưởng “thật sự” này, thay vì chỉ tập trung phân tích bề mặt của văn bản.

Tuy vậy, điểm hạn chế của PTDNPP là tính chủ quan trong phân tích. Những nghiên cứu sử dụng phương pháp PTDNPP có thể bị ảnh hưởng lớn bởi suy nghĩ và thiên kiến của tác giả vốn là những cá nhân mang trong mình những giá trị mà họ tôn trọng và những quan điểm chính trị mà họ theo đuổi. Do đó, tính phản tư và minh bạch trong quá trình nghiên cứu diễn ngôn phê phán là rất quan trọng, “các nhà nghiên cứu phải nhận thức được vị trí chính trị và xã hội của chính họ” (Wodak và Meyer, 2009, tr. 27).

Fairclough, người được xem là cha đẻ của phương pháp PTDNPP, đã giới thiệu một khung phân tích ba cấp độ bao gồm ba quá trình phân tích tương ứng với ba khía cạnh của diễn ngôn (Fairclough, 2001, 2010; Jimenez-Silva, Bernstein, and Baca, 2016).

Khía cạnh	Quá trình phân tích
Diễn ngôn dưới dạng văn bản (cấp độ vi mô – micro level): phân tích các khía cạnh ngôn ngữ của văn bản (bao gồm từ vựng, văn phạm, cấu trúc câu, hình minh họa,...)	Phân tích văn bản (miêu tả): nhà nghiên cứu sử dụng các phương pháp chặt chẽ và hệ thống để nghiên cứu văn bản.
Diễn ngôn dưới dạng thực hành ngôn ngữ (cấp độ trung bình – meso level): phân tích quá trình sản xuất văn bản (viết, nói, thiết kế,...), trình bày văn bản (chữ viết, biểu tượng, hình ảnh,...), và phân phối văn bản (xem, nghe, đọc,...)	Phân tích quá trình (diễn dịch): nhà nghiên cứu tách mình ra khỏi văn bản để tìm hiểu về những cách thức mà văn bản phản ánh những diễn ngôn hoặc các hệ tư tưởng lớn hơn thông điệp được nêu trong văn bản.
Diễn ngôn dưới dạng thực hành xã hội (cấp độ vĩ mô – macro level): phân tích các điều kiện chính trị-xã hội có tác động đến các quá trình nêu trên, các mối quan hệ quyền lực/ mâu thuẫn trong xã hội như là các yếu tố “bên ngoài” câu chữ nhưng thực chất lại được phản ánh và củng cố trong văn bản.	Phân tích xã hội (giải thích): nhà nghiên cứu tiếp tục tách xa hơn khỏi văn bản, để giải thích về sự ra đời, tồn tại, và duy trì của văn bản trong mối liên quan đến bối cảnh xã hội đặt trong một thời điểm và không gian cụ thể.

Với cách tiếp cận này, không khó để thấy rằng PTDNPP xuất phát từ góc nhìn của Lý thuyết Phê phán, vốn hướng đến việc nghiên cứu các mối quan hệ xã hội, các cơ cấu quyền lực trong các mối quan hệ này, từ đó tìm ra bản chất của các mối quan hệ, và phản ánh những bất công, sự thiếu vắng của các nhân tố lẽ ra nên có mặt trong quá trình xây dựng chính sách, hướng đến các giải pháp mang tính bình đẳng và toàn diện hơn.

2.3. Cơ sở lý thuyết: Lý thuyết phê phán

Lý thuyết phê phán là một lý thuyết khoa học xã hội được phát triển bởi trường phái Frankfurt vào những năm 1920-1930 (Guess, 1981). Từ đó, LTPP đã trở thành một hướng tiếp cận lớn trong các lĩnh vực như triết học, khoa học chính trị, văn học, nghệ thuật và giáo dục. Lý thuyết này tập trung vào việc phân tích các vấn đề xã hội và chính trị hiện đại từ một góc nhìn phê phán, nhằm đưa ra những phân tích sâu sắc và đưa ra các giải pháp cụ thể để giải quyết các vấn đề đó. Lý thuyết này giúp ta nhận thức được sự đa dạng và sự phức tạp của xã hội, với các tầng lớp và nhóm người có quyền lực và không có quyền lực, có tiếng nói và không có tiếng nói (Corradetti, 2012). Nhờ đó, LTPP có thể giúp ta hiểu rõ hơn về bản chất của các vấn đề xã hội và đưa ra các giải pháp để cải thiện tình hình.

LTPP có sự liên quan chặt chẽ với việc nghiên cứu TLGD ĐH, vì cả hai lý thuyết này đều đặt câu hỏi về quyền lực và sự phân phối nguồn lực trong một cộng đồng. TLGD ĐH đặt câu hỏi về mục đích và tầm quan trọng của giáo dục đại học trong xã hội, với mục tiêu giúp sinh viên phát triển và trở thành những công dân có trí tuệ và đạo đức (Barnett, 2021). LTPP giúp các nhà nghiên cứu đánh giá một cách phân biện các giá trị, quan điểm và mâu thuẫn trong hệ thống giáo dục đại học hiện tại, đồng thời nhìn nhận rõ hơn những khuyết điểm của hệ thống này, từ đó đề xuất những giải pháp cải tiến hệ thống giáo dục đại học sao cho công bằng và tạo điều kiện cho mọi người tiếp cận với giáo dục đại học (Barnett, 1990). Quan trọng hơn, việc sử dụng LTPP trong nghiên cứu TLGD ĐH giúp các nhà nghiên cứu xác định các quyền lực, giá trị và quan điểm ẩn giấu trong hệ thống giáo dục đại học (Barnett, 1990, 2021). Thông qua đó, LTPP cũng đóng vai trò quan trọng trong việc đưa ra các câu hỏi về vai trò của giáo dục đại học trong xã hội hiện đại.

3. Triết lý Giáo dục Đại học trong Luật Giáo dục 2019: phân tích và thảo luận

Như đã đề cập ở phần trước, Điều 2, Điều 3 và Điều 4 thuộc Chương 1, Luật Giáo dục 2019 sẽ được phân tích bằng phương pháp PTĐNPP và áp dụng lăng kính lý thuyết của Lý thuyết phê phán để làm rõ TLGD ĐH Việt Nam hiện nay, đồng thời nêu lên quan điểm, bình luận và đề xuất của tác giả về TLGD này. Luật Giáo dục 2019 bao gồm 115 điều, được phân vào 9 chương (Quốc Hội, 2019). Do TLGD không được quy định thành một điều khoản riêng, mà được thể hiện “lồng ghép trong các quy định chung về mục tiêu, tính chất, nguyên lý và quan điểm phát triển giáo dục; đồng thời tinh thần triết lý giáo dục Việt Nam sẽ được thể hiện xuyên suốt trong các quy định của Luật này” (Đoàn Đại biểu Quốc hội TPHCM, 2019), việc phân tích TLGD Việt Nam bằng cách phân tích toàn bộ Luật Giáo dục 2019 đem lại nhiều trở ngại cho tác giả về mặt thời gian và nguồn lực. Do đó, trong khuôn khổ bài viết này, tác giả chỉ lựa chọn 3 Điều, phản ánh 3 khía cạnh quan trọng của TLGD Việt Nam là Mục tiêu (Điều 2), Tính chất và Nguyên lý (Điều 3), và Quan điểm phát triển giáo dục (Điều 4) như Đoàn Đại biểu Quốc hội TPHCM nêu trong nhận định của mình.

Điều 2. Mục tiêu giáo dục

Mục tiêu giáo dục nhằm *phát triển toàn diện con người Việt Nam có đạo đức, tri thức, văn hóa, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp; có phẩm chất, năng lực và ý thức công dân; có lòng yêu nước, tinh thần dân tộc, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội; phát huy tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và hội nhập quốc tế.*

Điều 3. Tính chất, nguyên lý giáo dục

1. Nền giáo dục Việt Nam là nền giáo dục xã hội chủ nghĩa có tính nhân dân, dân tộc, khoa học, hiện đại, lấy chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh làm nền tảng.

2. Hoạt động giáo dục được thực hiện theo nguyên lý học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội.

Điều 4. Phát triển giáo dục

1. Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu.

2. Phát triển giáo dục *phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, tiến bộ khoa học, công nghệ, củng cố quốc phòng, an ninh; thực hiện chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa*; bảo đảm cân đối cơ cấu ngành nghề, trình độ, nguồn nhân lực và phù hợp vùng miền; mở rộng quy mô trên cơ sở bảo đảm chất lượng và hiệu quả; kết hợp giữa đào tạo và sử dụng.

3. Phát triển hệ thống giáo dục mở, xây dựng xã hội học tập nhằm tạo cơ hội để *mọi người được tiếp cận giáo dục, được học tập ở mọi trình độ, mọi hình thức, học tập suốt đời.*

Trên đây là các điều trong Luật Giáo dục 2019 (Quốc Hội, 2019), với những chữ in nghiêng được tác giả thực hiện để nhấn mạnh ý nghĩa của diễn ngôn, nhằm phục vụ cho việc nghiên cứu PTDNPP. Áp dụng khung phân tích ba cấp độ của Fairclough, tác giả nhận thấy:

Một, khi phân tích trích đoạn văn bản trên về mặt ngôn ngữ (cấp độ vi mô), dễ thấy mục tiêu phát triển con người toàn diện, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội là để phục vụ nhu cầu phát triển của đất nước, đặc biệt là nhu cầu hội nhập quốc tế; đồng thời cho thấy giáo dục Việt Nam chịu sự ảnh hưởng và định hướng của chủ nghĩa Mác – Lênin và Tư tưởng Hồ Chí Minh, vốn là hệ tư tưởng chính trị chủ đạo của Nhà nước Việt Nam. Giáo dục, vì vậy, có thể xem là một công cụ giúp duy trì và phục vụ vị trí vững chắc của hệ tư tưởng này. Bên cạnh đó, tính cá nhân trong giáo dục được đặt dưới lợi ích của “tinh thần dân tộc”, “lý tưởng”, và “sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc”. Như vậy, mục tiêu cao nhất của giáo dục Việt Nam, bao gồm GDĐH Việt Nam, là đáp ứng nhu cầu phát triển đất nước, đảm bảo an ninh Tổ quốc và phục vụ lợi ích quốc gia. Khoản 3 Điều 4 có nhắc đến “cơ hội để mọi người được tiếp cận giáo dục”, “học tập suốt đời”. Tuy nhiên, đây chỉ là một điểm nhỏ được nhắc đến cuối cùng trong quan điểm phát triển giáo dục, và cũng không có bằng chứng nào cho thấy rằng mục đích cuối cùng của việc học tập suốt đời này không phải là để phục vụ lợi ích quốc gia.

Vấn đề của cách tiếp cận này là việc nó đóng khung TLGD Việt Nam vào một mục tiêu duy nhất, trong khi giáo dục còn có thể góp phần đào tạo người học trở thành những con người tự do, giúp xây dựng một xã hội dân chủ và phát triển bền vững như Bengtsen (2018) đã đề cập trong bài nghiên cứu của mình. Việc đặt nhu cầu phát triển đất nước và lợi ích quốc gia lên trên mục tiêu đào tạo con người tự do có thể dẫn đến việc các chương trình giáo dục trở nên khá hạn chế và hướng tới việc truyền đạt kiến thức và kỹ năng để phục vụ cho nhu cầu của quốc gia. Điều này có thể làm giảm chất lượng giáo dục và ảnh hưởng đến sự phát triển của các cá nhân trong xã hội. Mặt khác, dùng nhu cầu phát triển làm định hướng mục tiêu cho giáo dục và đào tạo có thể dẫn đến những giải pháp và thực hành ngắn hạn, vì như đã phân tích ở phần trên, TLGD Việt Nam thay đổi theo thời kỳ. Dù việc thay đổi mục tiêu và triết lý giáo dục theo nhu cầu phát triển của đất nước ở từng giai đoạn thể hiện sự linh hoạt và thực tiễn của các nhà chính sách giáo dục Việt Nam, cách tiếp cận này khó giúp xây dựng nên một nền tảng dựa trên các giá trị và yếu tố bền vững như con người, sự tự chủ (trong quá trình học tập), và sự tự do tư tưởng. Thay vào đó, TLGD theo hướng này dễ chạy theo các giá trị dựa trên triết lý kinh tế “tân tự do”, theo đổi theo nhu cầu và chịu sự điều hướng của thị trường, làm giảm chức năng và vai trò quan trọng của nhiều lĩnh vực/ngành học. PGS. TS. Vũ Hải Quân, Giám đốc ĐH Quốc gia TP HCM, cho biết, lượng nhập học Đại học của sinh viên trong nhiều năm qua phân phối không đều giữa các nhóm ngành. Cụ thể, sinh viên nhập học ngành Công nghệ thông tin liên tục tăng, trong khi các nhóm ngành khoa học sự sống chỉ tuyển được 50% chỉ tiêu, thậm chí có những ngành khoa học như hải dương học, địa chất không tuyển được sinh viên (Hà Ánh, 2023). Vì vậy, sự cân bằng giữa một góc nhìn về TLGD bền vững hơn và một nền giáo dục phục vụ lợi ích thực tiễn của quốc gia là vô cùng cần thiết và nên được xem xét, nghiên cứu kỹ lưỡng.

Hai, khi phân tích văn bản dưới dạng thực hành ngôn ngữ (cấp độ trung bình), tác giả xem xét đến quá trình Luật Giáo dục 2019 ra đời, hình thành và được phổ biến đến người dân như thế nào. Tác giả Lê Thị Phương Lan (2010) chỉ ra quy trình một dự thảo luật được thông qua thành luật tại các kỳ họp Quốc hội Việt Nam, bao gồm: thuyết trình dự thảo luật, trình bày báo cáo thẩm tra, thảo luận về dự thảo luật, và biểu quyết thông qua dự thảo luật. Trước đó, Bộ GD – ĐT cần lấy ý kiến nhân dân và các tổ chức đó góp cho dự thảo Luật Giáo dục sửa đổi thông qua website của Bộ hoặc qua email gửi về Bộ (Nhật Nam, 2019; Bộ Giáo dục – Đào tạo, 2019). Ngoài ra, Bộ cũng tổ chức các Hội thảo lấy ý kiến chuyên gia và các bên liên quan (giáo viên, lãnh đạo trường học, sinh viên). Đây là một quy trình tiêu chuẩn. Tuy nhiên, lắng kính của Lý thuyết phê phán có thể giúp chúng ta nhìn sâu hơn vào quá trình này để tìm ra những vấn đề có thể còn tồn tại, cụ thể là trách nhiệm giải trình của quá trình làm luật và ban hành luật giáo dục.

Trách nhiệm giải trình (TNGT – *accountability*) là khái niệm liên quan đến việc chịu trách nhiệm và cung cấp thông tin liên quan đến quá trình và kết quả của một hoạt động (Đinh Văn Minh, 2022). Trong quá trình làm luật giáo dục, TNGT rất quan trọng để đảm bảo sự minh bạch và trung thực trong quá trình ra quyết định. Cụ thể, việc áp dụng TNGT trong quá trình làm luật giáo dục có thể đảm bảo các bên tham gia vào quá trình này như chính phủ, các chuyên gia, giáo viên, phụ huynh và sinh viên có trách nhiệm giải thích và cung cấp thông tin liên quan đến quá trình đưa ra quyết định về Luật Giáo dục sửa đổi. Những thông tin này có thể bao gồm các tiêu chí và tiêu chuẩn đã được sử dụng để đưa ra quyết định, các bài báo cáo và bằng chứng khoa học được sử dụng trong quá trình tham khảo ý kiến, và các tài liệu đưa ra giải

thích cho các điểm đối lập giữa các bên tham gia. Qua đó, TNGT có thể giúp đảm bảo tính minh bạch và khách quan trong quá trình làm luật giáo dục, đồng thời giúp người dân tin tưởng vào quá trình đưa ra quyết định của chính phủ, tăng sự đồng thuận và giảm thiểu các tranh cãi và tranh luận không cần thiết.

Mặc dù vậy, TNGT vào thời điểm này được coi là khái niệm còn khá mới mẻ trong nhận thức xã hội ở Việt Nam (Đình Văn Minh, 2022) và thường được đánh giá ở mức thấp, đặc biệt là TNGT trước xã hội và người dân (Phạm Duy Nghĩa, 2019). Cụ thể, cá nhân/tổ chức trong nền hành chính công chịu trách nhiệm với Đảng và Nhà nước một cách trực tiếp, song chỉ chịu trách nhiệm gián tiếp trước nhân dân thông qua hình thức cử tri đại diện, dẫn đến nguy cơ hệ thống hiện hành bị thiên lệch về lợi ích, thực hiện tốt đường lối chủ trương từ trên xuống nhưng yếu trong việc truy xét TNGT của cán bộ/tổ chức nhà nước trước nhân dân (Nguyễn Tuấn Khanh, 2013). Thêm vào đó, nền hành chính công vẫn giữ quyền can thiệp rộng rãi và chưa đủ minh bạch với hoạt động báo chí, truyền thông và xã hội dân sự (Phạm Duy Nghĩa, 2019). Do đó, quá trình làm luật, bao gồm Luật Giáo dục, thường được ví như một “chiếc hộp đen”, nơi có nhiều quy trình, thảo luận, và ý kiến không được công khai đến công chúng, mặc cho sự cởi mở trước đó trong việc công khai lấy ý kiến người dân cho các dự thảo luật. Một số câu hỏi có thể đặt ra bao gồm: Ý kiến của người dân và cử tri đại diện được tham khảo và đánh giá theo quy trình nào? Các phản biện chính sách được tiếp nhận và xử lý như thế nào? Cơ chế giám sát sự can thiệp và ảnh hưởng của các nhóm lợi ích? Những nhân tố và yếu tố đóng góp vào quá trình ra quyết định có đủ tính đại diện cho sự đa dạng thành phần dân cư (dân tộc thiểu số, người khuyết tật, cộng đồng LGBT+,...)?

Một yếu tố khác được cho là sẽ ảnh hưởng đến quá trình làm luật là mối quan hệ quyền lực giữa các bên tham gia soạn thảo, phản biện, hoàn thiện và ban hành luật. Cách tổ chức bộ máy hành chính theo mô hình hàng dọc tạo nên sự phân bổ quyền lực từ trên xuống, khuyến khích phục tùng và trừng phạt các hành vi bất tuân (Phạm Duy Nghĩa, 2019). Đặc tính này tạo nên tâm lý e dè khi đóng góp ý kiến, đặc biệt là các ý kiến phản biện, của cấp dưới, hoặc sự né tránh trách nhiệm cá nhân, ý lại vào tập thể, do đó gây cản trở cho việc hình thành những cuộc đối thoại mở, công khai, chất lượng. Đặc biệt, các cử tri đại diện tiếng nói của người dân thường là Đảng viên, có chức vụ Đảng và chức vụ hành chính. Sự ràng buộc quyền lợi này khiến cử tri khó có thể công tâm làm nhiệm vụ đại diện của mình (Lan Hoang, 2017).

Ba, khi phân tích văn bản dưới dạng thực hành xã hội (cấp độ vĩ mô), tác giả có thể phân tích các yếu tố lịch sử, văn hóa, xã hội có tác động đến quá trình hình thành nên TLGD Việt Nam như hiện nay. Nhìn vào lịch sử một ngàn năm Bắc thuộc, có thể thấy TLGD Việt Nam chịu ảnh hưởng nhiều từ hệ tư tưởng Khổng giáo (Nguyễn Ngọc Thơ, 2016). Tư tưởng “học để làm quan” (Trần Văn Thụy, 2021) trong thời phong kiến Việt Nam, cuối cùng cũng là để tham gia đội ngũ quan lại giúp vua quản lý nhà nước, phục vụ đất nước. TS. Nguyễn Ngọc Thơ (2016) cho rằng Nho giáo đã góp phần hình thành hệ tư tưởng chính thống trong xã hội phong kiến Việt Nam, “trực tiếp chi phối cung cách tổ chức, quản lý và vận hành nhà nước, pháp luật, giáo dục – đào tạo và cả lối sống, tâm tư, tình cảm người Việt Nam”. Có lẽ TLGD ĐH Việt Nam hiện nay cũng không khỏi ảnh hưởng từ di sản này khi hướng mục tiêu, tính chất và quan điểm phát triển giáo dục của mình đến nhiệm vụ phục vụ sự phát triển của đất nước, của hệ tư tưởng chủ đạo, của quốc gia dân tộc.

4. Kết luận

Bài viết đã tìm hiểu về TLGD ĐH Việt Nam thông qua phân tích một số điều trong Luật Giáo dục Việt Nam 2019. Áp dụng khung phân tích của phương pháp PTĐNPP, bài viết cho thấy TLGD ĐH Việt Nam hướng người học đến mục tiêu “học để phục vụ đất nước”. Cách tiếp cận này được cho là sẽ đóng khung giáo dục vào một mục tiêu hẹp, trong khi giáo dục, nhất là GDĐH, có thể giúp con người đạt được những mục tiêu lớn hơn, như trở thành một con người tự do, góp phần vào sự tiến bộ và phát triển bền vững của một xã hội dân chủ nói chung. Mục tiêu mang tính thực dụng này cũng có thể tạo nên những giải pháp và thực hành giáo dục ngắn hạn để phục vụ nhu cầu phát triển mang tính thời điểm của đất nước, thay vì tạo dựng một nền tảng giáo dục dài hạn hơn, đồng thời có thể góp phần hình thành và duy trì những bất công và thiên lệch trong giáo dục và đào tạo. Ở một mức độ cao hơn, Lý thuyết phê phán giúp chúng ta nhìn thấy nhiều vấn đề trong quá trình hình thành nên TLGD ĐH Việt Nam và việc phổ biến triết lý này thông qua Luật Giáo dục. Quá trình làm luật và ban hành luật được cho là chưa thực hiện tốt trách nhiệm giải trình và minh bạch, đặt ra một số nghi vấn về tính đại diện, tính phản biện, tính đa dạng và khả năng dung hợp được thể hiện qua TLGD. Về lâu dài, sự suy yếu của trách nhiệm giải trình, thiếu sự công khai minh bạch trong quá trình làm chính sách sẽ dẫn đến sự thờ ơ và làm mất dần lòng nhiệt tình tham gia xây dựng xã hội của người dân. Khi xem xét dưới góc độ bối cảnh xã hội - lịch sử - văn hóa, TLGD Việt Nam hiện nay cũng được đánh giá là chịu ảnh hưởng từ hệ tư tưởng Nho giáo, lấy mục tiêu phục vụ chế độ

và nhà cầm quyền làm kim chỉ nam cho giáo dục. Một TLGD ĐH bền vững và bao quát hơn, vì thế, được tác giả đề xuất để cân bằng giữa mục tiêu phục vụ sự phát triển của đất nước và sự học tự do của con người.

Bài viết có những hạn chế nhất định trong nghiên cứu. Đầu tiên là những hạn chế về thiên kiến và tính chủ quan vốn có của phương pháp PTDNPP. Tiếp theo là việc phân tích một phần trích tương đối nhỏ của Luật Giáo dục 2019 có thể chưa phản ánh đầy đủ triết lý và quan điểm giáo dục của chính phủ Việt Nam, trong khi tinh thần của TLGD được cho là được thể hiện xuyên suốt trong các quy định của cả văn bản Luật. Do đó, các nghiên cứu mở rộng hơn là cần thiết để cung cấp thêm thông tin và các góc nhìn khác về đề tài này, có thể bao gồm việc nghiên cứu TLGD của các trường Đại học để đối chiếu với triết lý chung do Bộ GD – ĐT ban hành, tìm hiểu về sự khác biệt giữa chính sách và thực hành chính sách ở các cấp độ khác nhau trong bộ máy hành chính.

Tài liệu tham khảo

- Barnett, R. (1990). The idea of higher education [Ý tưởng về giáo dục đại học]. McGraw-Hill Education. Anh.
- Barnett, R. (2021). The philosophy of higher education: A critical introduction [Triết lý giáo dục đại học: một giới thiệu mang tính phân biện]. Routledge. Anh.
- Bengtson, S. S. E. (2018). “The Will to Power and the University” [Ý chí vươn lên và trường Đại học]. Philosophers on the University: Reconsidering Higher Education [Các triết gia bàn về Đại học: Xem xét lại Giáo dục Đại học]. Springer. Thụy Sĩ.
- Bộ Giáo dục – Đào tạo (2019). “Góp ý hoàn thiện Luật Giáo dục (sửa đổi)”, truy cập tại <https://moet.gov.vn/van-ban/vbdt/Pages/gop-y-luat-gd-sua-doi.aspx?ItemID=5785> vào ngày 12/03/2023.
- Corradetti, C. (03/11/2012). “The Frankfurt School and Critical Theory” [Trường phái Frankfurt và Lý thuyết Phê phán]. The Internet Encyclopedia of Philosophy, truy cập tại https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2211197 vào ngày 09/03/2023.
- Đình Văn Minh (09/11/2022). “Bàn về trách nhiệm giải trình”. Thanh tra Việt Nam, truy cập tại <https://thanhtra.edu.vn/category/detail/119-ban-ve-trach-nhiem-giai-trinh.html> vào ngày 13/03/2023.
- Đoàn Đại biểu Quốc hội TPHCM (2019). “Tổng hợp ý kiến đóng góp cho dự thảo Luật Giáo dục (sửa đổi)”. Đoàn Đại biểu Quốc hội TPHCM, truy cập tại shorturl.at/kzDHX vào ngày 12/03/2023.
- Ehrlich, T. (2000). Civic Responsibility and higher education [Trách nhiệm công dân và Giáo dục đại học]. Oryx Press. Mỹ.
- Fairclough, N. (2001). “The discourse of New Labor: critical discourse analysis” [Diễn ngôn của lực lượng lao động mới: phân tích diễn ngôn phê phán]. Discourse as data: A guide for analysis [Diễn ngôn là dữ liệu: một hướng dẫn phân tích]. Sage. Mỹ.
- Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis: The critical study of language [Phân tích diễn ngôn phê phán: nghiên cứu phân biện về ngôn ngữ]. Routledge. Anh.
- Giáp Văn Dương (09/05/2014). “Gọi tên triết lý giáo dục”. Báo Kinh tế Sài Gòn Online, truy cập tại <https://thesaigontimes.vn/goi-ten-triet-ly-giao-duc/> vào ngày 10/03/2023.
- Geuss, R. (1981). The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School [Một ý kiến về lý thuyết phê phán: Habermas và Trường phái Frankfurt]. Cambridge University Press. Anh.
- Hà Ánh (25/02/2023). “Khi lương khởi điểm của tiến sĩ chưa tới 4 triệu đồng/ tháng!”. Báo Thanh Niên Online, truy cập tại <https://thanhnien.vn/khi-luong-khoi-diem-cua-tien-si-chua-toi-4-trieu-dong-thang-185230225010406533.htm> vào ngày 14/03/2023.
- Jimenez-Silva, M., Bernstein, K., & Baca, E. (2016). “An analysis of how restrictive language policies are interpreted by Arizona’s Department of Education and three individual school districts’ websites” [Một phân tích về cách giải thích chính sách hạn chế ngôn ngữ của Bộ Giáo dục bang Arizona và bat rang web của các học khu]. Education Policy Analysis Archives, 24, tr. 1-39.
- Lan Hoang (2017). “Accountability in Vietnam’s Education: Toward effective mechanism in the decentralized context” [Trách nhiệm giải trình trong giáo dục Việt Nam: Hướng đến cơ chế hiệu quả trong bối cảnh phi tập trung hóa]. UNESCO, truy cập tại <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259548> vào ngày 14/03/2023.
- Lê Thị Phương Lan (2010). “Quy trình, thủ tục xem xét, thông qua dự án Luật tại kỳ họp Quốc hội”, truy cập tại https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/5976/1/00050000120.pdf vào ngày 14/03/2023.
- Livingstone, D. W. & Guile, D. (2012). The Knowledge Economy and Lifelong Learning [Nền kinh tế tri thức và Học tập suốt đời]. Brill. Hà Lan.
- Nhật Nam (11/01/2019). “Học sinh, sinh viên góp ý dự thảo Luật Giáo dục (sửa đổi)”. Báo Điện tử Chính phủ, truy cập tại <https://baochinhphu.vn/hoc-sinh-sinh-vien-gop-y-du-thao-luat-giao-duc-sua-doi-102250698.htm> vào ngày 13/03/2023.
- Nguyễn Ngọc Thơ (2016). “Nho giáo và tính cách văn hóa Việt Nam”, truy cập tại <https://www.studocu.com/vn/document/truong-dai-hoc-van-lang/co-so-van-hoa-van-hoa-viet-nam/nho-giao-va-tinh-cach-van-hoa-viet-nam-nguyen-ngoc-tho/31231899> vào ngày 14/03/2023.
- Nguyễn Quốc Vương (23/08/2016). “Triết lý giáo dục - Việt Nam đã có chân lý này hay chưa”. Báo Giáo dục Việt Nam, truy cập tại <https://giaoduc.net.vn/triet-ly-giao-duc-viet-nam-da-co-chan-ly-nay-hay-chua-post170307.gd> vào ngày 12/03/2023.
- Nguyễn Tuấn Khanh (03/09/2013). “Hoàn thiện cơ sở pháp lý về trách nhiệm giải trình”. Ban Nội chính Trung ương, truy cập tại <https://noichinh.vn/nguyen-cuu-trao-doi/201309/hoan-thien-co-so-phap-ly-ve-trach-nhiem-giai-trinh-292197/> vào ngày 13/03/2023.

Phạm Duy Nghĩa (2019). “Trách nhiệm giải trình: Vươn tới những chuẩn mực của một nền hành chính phục vụ phát triển” [Tài liệu giảng dạy tại Trường Chính sách công và Quản lý Fulbright], truy cập tại https://fsppm.fulbright.edu.vn/cache/MPP2019-542-R09V-Trach-nhiem-giai-trinh_Vuon-toi-nhung-chuan-muc-cua-mot-nen-hanh-chinh-phuc-vu-phat-trien--Pham-Duy-Nghia-2018-08-01-10332786.pdf vào ngày 13/03/2023.

Quốc Hội (14/06/2019). Luật Giáo dục. Thư viện Pháp luật, truy cập tại <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/giao-duc/Luat-giao-duc-2019-367665.aspx> vào ngày 14/03/2023.

TEDx Talks. (25/05/2014). *Higher education is not about getting a job* | Fred D'Agostino | TEDxUQ [Giáo dục đại học không phải là để có việc làm | Fred D'Agostino | TEDxUQ] [Video]. YouTube, truy cập tại https://www.youtube.com/watch?v=ybYuN8vV2Zs&ab_channel=TEDxTalks vào ngày 11/03/2023.

Trần Hải Minh & Phùng Danh Cường (25/12/2020). “Triết lý giáo dục của các trường đại học Việt Nam hiện nay – phần 2”. Viện Nghiên cứu Giáo dục Nghề nghiệp, truy cập tại https://www.giaoducquocte.vn/nguyen-cuu-khoa-hoc/phan-2-triet-ly-giao-duc-cua-cac-truong-dai-hoc-o-viet-nam-hien-nay/#_ftn1 vào ngày 10/03/2023.

Trần Văn Thụy (04/03/2021). “Góp phần bàn về triết lý giáo dục Việt Nam hiện nay”. Báo Tuyên giáo, truy cập tại <https://tuyengiao.vn/khoa-giao/giao-duc/gop-phan-ban-ve-triet-ly-giao-duc-viet-nam-hien-nay-132331> vào ngày 12/03/2023.

van Dijk, T. A. (2015). “Critical Discourse Analysis” [Phân tích diễn ngôn phê phán]. The Handbook of Discourse Analysis [Sổ tay về Phân tích diễn ngôn]. John Wiley & Sons, Inc. Mỹ.

Wodak, R. & Meyer, M. (2009). “Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology” [Phân tích diễn ngôn phê phán: Lịch sử, Chương trình nghị sự, Lý thuyết, và Phương pháp luận]. Methods for Critical Discourse Analysis [Phương pháp cho Phân tích Diễn ngôn Phê phán]. Sage. Mỹ.

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA: NGHIÊN CỨU VỀ ĐÀO TẠO VÀ GIẢNG DẠY LIÊN NGÀNH

HIGHER EDUCATION IN THE GLOBALIZED CONTEXT: INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION

Ngô Thị Dung

Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh

dungnt@uel.edu.vn

Tóm tắt:

Trong bối cảnh quốc tế hóa ngày nay, sự tiệm cận cũng như xóa nhòa ranh giới tri thức toàn cầu, đã và đang đặt ra cho ngành giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại học, nhiều cơ hội và thách thức mới, việc đổi mới từ một nền giáo dục nặng về trang bị kiến thức cho người học sang nền giáo dục giúp phát triển kỹ năng, thúc đẩy tư duy đổi mới sáng tạo trở thành yêu cầu bắt buộc. Một nền giáo dục liên ngành ngày càng trở nên quan trọng trong nền kinh tế tri thức toàn cầu. Nhiều trường đại học đã bắt đầu giới thiệu các nghiên cứu hoặc môn học liên ngành để đáp ứng nhu cầu nhận thức này. Khi mà một trong những tiêu chí đánh giá mức độ hội nhập giữa các quốc gia trong khu vực và trên thế giới ngày nay là sự công nhận lẫn nhau về trình độ, chất lượng nguồn nhân lực. Thì yêu cầu xây dựng chuẩn chương trình đào tạo, giúp các trường đại học nâng cao năng lực cạnh tranh trong đào tạo nguồn nhân lực xuyên biên giới là hết sức cần thiết.

Với phương pháp phân tích, bài viết này cung cấp một cái nhìn tổng quan về khái niệm, sự cần thiết của tính liên ngành trong hoạt động đào tạo để làm cơ sở cho việc tiếp cận liên ngành trong hoạt động đào tạo và giảng dạy.

Abstract:

In the context of today's internationalization, the asymmetry as well as the blurring of global knowledge boundaries, have been forcing the education sector (especially higher education) to innovate from a heavy education. Equipping learners with the knowledge of an education that helps develop skills and promotes innovative thinking becomes a mandatory requirement. Interdisciplinary education is becoming increasingly important in the global knowledge economy. Many universities have begun to introduce interdisciplinary studies or subjects to meet this perceived need. Interdisciplinary knowledge increasingly tends to blur the boundaries between disciplines. One of the criteria for assessing the level of integration between countries in the region and in the world today is the mutual recognition of the qualifications and quality of human resources. Therefore, it is necessary to develop standard training programs to help universities improve their competitiveness in cross-border human resource training.

With the analytical method, this article provides an overview of the concept and the need for interdisciplinary training activities to serve as a basis for the interdisciplinary approach in training and teaching activities.

Từ khóa: Liên ngành, dạy học liên ngành, giáo dục đại học, quốc tế hóa.

Keywords: interdisciplinary, interdisciplinary teaching, higher education, internationalization.

1. Giới thiệu

Cùng với quá trình đổi mới và hội nhập quốc tế sâu rộng hiện nay, các cơ sở giáo dục đại học càng được quan tâm để có thể đáp ứng được yêu cầu xã hội cũng như tiệm cận được các chuẩn chung của thế giới. Giáo dục đại học không là ngoại lệ, cần bắt nhịp với xu thế phát triển như vũ bão hiện nay của công nghệ và thị trường lao động. Đào tạo liên ngành và xuyên ngành sẽ là xu hướng căn bản trong bối cảnh hệ sinh thái đại học được vận hành theo phương châm kết nối và đổi mới - sáng tạo. Đặc biệt là trong thời đại cách mạng công nghệ 4.0, khi mà khoa học và công nghệ sẽ mang tính liên ngành và xuyên ngành ngày càng sâu rộng, viễn cảnh đó đặt ra thách thức phải có chiến lược về phát triển con người. Các chương trình mang tính liên ngành, xuyên ngành đã và đang xuất hiện ngày càng nhanh trong “bản đồ ngành nghề” ở Việt Nam. (Hồng Hạnh, 2020).

Để đảm bảo tính liên tục của quá trình học tập, do mối quan hệ giữa toàn cầu hóa và giáo dục ngày càng trở nên rõ ràng nên khái niệm tích hợp trong nghiên cứu khoa học liên ngành và giáo dục cũng trở nên quan trọng tương ứng. Khi thế giới trở nên kết nối và hội nhập hơn, tính liên ngành ngày càng chiếm vị trí trung tâm trong giáo dục đại học. (Chettiparamb, 2007).

Có nhiều công trình nghiên cứu về liên ngành cũng như liên ngành trong giáo dục nhưng không có sự thống nhất về khái niệm cũng như những hình thức tích hợp trong việc phát triển chương trình và tổ chức thực hiện dạy học liên ngành.

Chính vì vậy, việc xác định các cơ sở lý luận cho việc phát chương trình và tổ chức thực hiện dạy học liên ngành có ý nghĩa quan trọng trong cải cách giáo dục theo định hướng phát triển năng lực của người học trong bối cảnh quốc tế hóa.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Liên ngành (interdisciplinarity)

2.1.1. Định nghĩa về liên ngành

Sự phát triển của giáo dục thế giới, cùng sức ảnh hưởng ngày càng lớn cũng như tính hiệu quả của sự thay đổi hướng tiếp cận trong phương pháp giảng dạy, nghiên cứu. Liên ngành không phải là một thuật ngữ mới, có thể tìm thấy nhiều nghiên cứu khác nhau về liên ngành (ví dụ, Boix Mansilla, 2005; Kockelmans, 1979; Lattuca và cộng sự, 2004; Nissani, 1997; Salter và Hearn, 1996). Sau đây là một số khái niệm chọn lọc về liên ngành trong nỗ lực hướng tới một định nghĩa hiệu quả về giáo dục liên ngành.

Hulme và Toye (2006) định nghĩa liên ngành là *“bất kỳ phân tích hoặc khuyến nghị nào dựa trên các câu hỏi, khái niệm hoặc phương pháp của nhiều hơn một ngành học”*. Trong khi đó, Stokols và đồng nghiệp (2010) coi nó là một thuật ngữ bao quát bao gồm sự hợp tác đa ngành, liên ngành hoặc xuyên ngành. Hay Szostak (2015), mô tả liên ngành là một “thuật ngữ chung” đề cập đến *“bất kỳ hoạt động nào liên quan đến hai hoặc nhiều lĩnh vực học thuật”* và có thể bao gồm từ *“những hiểu biết sâu hơn về ngành học... đến các phương pháp tiếp cận tích hợp hơn hoặc hòa nhập xã hội hơn nhiều”*. Ngoài ra, Mansilla (2005) giải thích sự hiểu biết liên ngành là *“khả năng tích hợp kiến thức và phương thức tư duy trong hai hoặc nhiều lĩnh vực để tạo ra sự tiến bộ về nhận thức - ví dụ: giải thích một hiện tượng, giải quyết một vấn đề, tạo ra một sản phẩm, nâng cao một câu hỏi mới - theo những cách mà lẽ ra không thể xảy ra thông qua các biện pháp chuyên ngành đơn lẻ.”*

Có thể thấy, liên ngành đã được định nghĩa theo nhiều cách, nhưng đơn giản nhất, nó đề cập đến bất kỳ sự tương tác nào giữa các ngành khác nhau. Việc phân chia được sử dụng rộng rãi nhất là dựa trên mức độ tích hợp giữa các ngành khác nhau. Trong đó, “đa ngành”, liên quan đến việc sử dụng song song hai hoặc nhiều ngành; “Liên ngành”, nơi các quan điểm chuyên ngành khác nhau thông tin qua lại, và “xuyên ngành”, trong đó các ngành riêng lẻ được hợp nhất đến mức mà ranh giới chuyên ngành không còn phân biệt được nữa (Newing, 2010).

Hình thức phân loại thứ hai liên quan đến kiểu tương tác giữa các ngành. Điều này có thể liên quan đến sự hợp tác tạm thời giữa các nhà nghiên cứu từ các lĩnh vực khác nhau để giải quyết một vấn đề thực tế cụ thể; việc áp dụng tạm thời hoặc lâu dài một phương pháp hoặc khái niệm cụ thể từ ngành này bởi ngành khác; sự hội tụ tiến bộ của các ngành khác nhau cả về đối tượng và phương pháp; hoặc sự xuất hiện của một “liên ngành” mới, khác biệt về cơ bản theo đúng nghĩa của nó (Klein, 1990).

Một kiểu phân loại thứ ba liên quan đến khoảng cách về khái niệm và thể chế giữa các lĩnh vực khác nhau có liên quan; do đó liên ngành liên quan đến một ngành khoa học tự nhiên và một ngành khoa học xã hội là “rộng hơn đáng kể” so với liên ngành liên quan đến hai ngành khoa học tự nhiên có liên quan chặt chẽ với nhau (Huutoniemi và cộng sự, 2010; Newing, 2010).

2.1.2. Lợi ích của liên ngành

Có ba lợi ích của nghiên cứu liên ngành: Thứ nhất, liên ngành truyền cảm hứng cho sự phát triển trong sáng tạo tri thức, liên quan đến việc tập hợp các ý tưởng trước đây không liên quan đến nhau. Thứ hai, đặt ra những lợi ích xã hội, mô tả cách những hiểu biết mới có thể mang lại thay đổi xã hội trong khi vẫn duy trì sự thống nhất của tri thức và nhu cầu giao tiếp hiệu quả. Thứ ba, giải thích cách thức liên ngành mang lại lợi ích cho cá nhân là sự linh hoạt và tự do hơn trong suy nghĩ và tránh được tầm nhìn trí tuệ hạn hẹp (Nissani, 1997).

Nissani, (1997) liệt kê mười điểm ưu việt về sự liên ngành gồm:

1. Sáng tạo thường đòi hỏi kiến thức liên ngành.
2. Những người chuyển ngành thường có những đóng góp quan trọng trong lĩnh vực mới của họ.
3. Nhân viên trong chuyên ngành thường phạm phải những lỗi mà những người quen thuộc với hai hoặc nhiều lĩnh vực có thể phát hiện ra một cách tốt nhất.
4. Một số chủ đề nghiên cứu nằm trong sự xen kẽ giữa các ngành học truyền thống.
5. Nhiều vấn đề trí tuệ, xã hội và thực tiễn đòi hỏi các cách tiếp cận liên ngành.

6. Kiến thức và nghiên cứu liên ngành nhằm nhắc nhở chúng ta về lý tưởng thống nhất của tri thức.
7. Các chuyên gia liên ngành được hưởng sự linh hoạt hơn trong nghiên cứu.
8. Hơn những người có chuyên ngành hẹp, những người liên ngành thường coi mình ở mức trí tuệ tương đương với việc đi du lịch ở những vùng đất mới.
9. Các chuyên gia liên ngành có thể giúp phá vỡ những khoảng cách giao tiếp trong học viện hiện đại, từ đó giúp huy động nguồn lực trí tuệ khổng lồ của nó cho sự hợp lý và công bằng xã hội hơn.
10. Bằng cách kết nối các chuyên ngành rời rạc, các chuyên gia giữa các ngành có thể đóng một vai trò trong việc bảo vệ quyền tự do học thuật.

2.1.3. Các loại liên ngành

Heckhausen (1972, trang 87-89) xác định sáu loại liên ngành. Được trình bày theo thứ tự trưởng thành tăng dần như sau:

Liên ngành không phân biệt/hỗn tạp (Indiscriminate interdisciplinarity): Điều này bao gồm “nỗ lực bách khoa” mà kết thúc là “hỗn hợp chương trình giảng dạy”. Ở đây, các nghiên cứu giới thiệu về các lĩnh vực khác nhau được cho là có tác dụng chống lại tính chuyên ngành. Nó chủ yếu cung cấp đào tạo nghề cho các học viên dự bị đại học, nhưng cũng được tìm thấy khi một ngành “chính” tuyên bố các ngành khác là “phụ trợ”.

Giả liên ngành (Pseudo-interdisciplinarity): Điều này xảy ra khi các ngành dùng chung các công cụ phân tích như mô hình toán học hoặc mô hình máy tính được cho là có tính liên ngành. Các chủ đề như nhận dạng mẫu, trò chơi và quyết định lý thuyết và các mô hình hành động xã hội có thể hình thành các chủ đề theo đó và thông qua đó sự tích hợp được công bố.

Tính liên ngành bổ trợ (Auxiliary interdisciplinarity): Điều này xảy ra khi phương pháp được một ngành sử dụng tạo ra dữ liệu có “giá trị chỉ số” cho ngành khác ở mức độ tích hợp lý thuyết của nó. Việc sử dụng chéo các phương pháp tạo thành liên ngành bổ trợ. Đây có thể là "lâu dài" hoặc "chuyển tiếp". Nếu mức độ tích hợp lý thuyết không đạt được, nó có thể dẫn đến sự chỉ trích và sửa đổi gây ra sự phức tạp hơn và sự phát triển của liên ngành tiên tiến hơn.

Tính liên ngành tổng hợp (Composite interdisciplinarity): Điều này xảy ra khi các ngành khác nhau được tập hợp lại với nhau để áp dụng các kỹ thuật khác nhau trong nỗ lực giải quyết vấn đề. Loại liên ngành này liên quan đến công cụ công nghệ, trong đó theo đuổi một chuỗi phân cấp các mục tiêu rõ ràng có thể thay đổi hệ thống “con người-môi trường” hoặc thậm chí đổi mới một hệ thống.

Tính liên ngành bổ sung (Supplementary interdisciplinarity): Điều này xảy ra khi các ngành trong cùng một lĩnh vực có sự chồng chéo một phần trong một số vấn đề của môn học nhất định. Sự chồng chéo xuất hiện bởi sự tương ứng giữa các mức độ tích hợp lý thuyết. Tuy nhiên ngoài danh mục cụ thể đó có thể không có sự chồng chéo. Sự chồng chéo được nhìn thấy, nhận ra và thiết lập để cung cấp bức tranh đầy đủ hơn về chủ đề. Loại liên ngành này tồn tại trong ranh giới của các ngành.

Thống nhất giữa các ngành (Unifying interdisciplinarity): Điều này xảy ra khi có sự thống nhất giữa hai ngành về chủ đề, mức độ tích hợp lý thuyết và phương pháp.

2.2. Liên ngành trong giáo dục

Thuật ngữ liên ngành được sử dụng theo những cách khác nhau trong các lĩnh vực khác nhau, từ khái niệm chung, mang tính mô tả về các ngành được đặt cạnh nhau cho một mục đích, cho đến các định nghĩa được xác định chặt chẽ chỉ rõ nhu cầu tích hợp hoặc được gọi như nhóm làm việc hiệu quả để hợp tác. Việc dạy và học liên ngành xảy ra khi các kiến thức, khái niệm và kỹ năng của ngành được tích hợp một cách có ý thức để giải quyết một vấn đề, tạo ra một giải pháp, giải thích hiện tượng hoặc tạo ra các câu hỏi khác (Mansilla & Gardner, 2003; Repko & Szostak, 2017). Ba thành phần này - chuyên ngành, tích hợp có chủ ý và kết quả có mục đích - là những yếu tố xác định tính liên ngành trong bối cảnh giáo dục.

Field và Stowe. (2002) đã định nghĩa hoạt động sau đây cho giáo dục liên ngành: “một phương thức thiết kế và chương trình giảng dạy trong đó các giảng viên hoặc nhóm cá nhân xác định, đánh giá và tích hợp thông tin, dữ liệu, kỹ thuật, công cụ, quan điểm, khái niệm, và hoặc các lý thuyết từ hai hoặc nhiều ngành hoặc khối kiến thức để nâng cao

năng lực của sinh viên trong việc hiểu vấn đề, giải quyết vấn đề, thẩm định giải thích và tạo ra các phương pháp tiếp cận và giải pháp mới vượt ra ngoài phạm vi của một ngành hoặc lĩnh vực giảng dạy”.

Nói cách khác, học tập liên ngành được định nghĩa là sự tổng hợp của hai hoặc nhiều lĩnh vực, thiết lập một cấp độ mới của diễn ngôn và tích hợp kiến thức. Nó là một phương tiện tiếp cận và giải quyết các vấn đề và câu hỏi phức tạp có thể được giải quyết thỏa đáng hơn thông qua việc tích hợp và áp dụng kiến thức từ các lĩnh vực khác nhau. Học liên ngành tập hợp các quan điểm và kiến thức từ các chuyên ngành khác nhau để tiếp cận vấn đề theo cách tích hợp, toàn diện hơn. (Wiese & Sherman, 2011).

Việc kết hợp các ngành trong giáo dục và nghiên cứu giúp giải quyết “*các vấn đề phức tạp hoặc trong thế giới thực, để đưa ra các quan điểm khác nhau về các vấn đề, [và] tạo ra các câu hỏi nghiên cứu toàn diện*” (Choi & Pak, 2006). Thông qua nghiên cứu liên ngành, sinh viên có thể khám phá tính liên kết của kiến thức để chuẩn bị cho nghiên cứu sâu hơn về học thuật và cho cuộc sống trong một thế giới ngày càng kết nối với nhau, thông qua việc học liên ngành, sinh viên có cơ hội phát triển và hoàn thiện các kỹ năng như tổng hợp, chuyển giao, tư duy phản biện, tư duy sáng tạo và làm cho tư duy phức tạp trở nên hữu hình (Boix Mansilla (2010). Tomlinson và cộng sự (2008) giải thích rằng chương trình giảng dạy tại trường học được xây dựng dựa trên các kết nối liên ngành có chủ ý sẽ cho phép sinh viên xây dựng “bề rộng kiến thức” và “[khám phá] các mối quan hệ mới giữa các ý tưởng”.

Tựu chung lại, học tập liên ngành được coi là có lợi về nhiều mặt. Thứ nhất, nó có thể giúp khắc phục sự phân mảnh và ngăn cách của kiến thức, và do đó chuẩn bị tốt hơn cho sinh viên để hòa nhập vào một thế giới ngày càng năng động, phức tạp và liên kết với nhau. Thứ hai, học liên ngành cho phép người hướng dẫn kết hợp học tập dựa trên vấn đề và thúc đẩy các kỹ năng tư duy phản biện bậc cao. Cuối cùng, tất cả các loại tổ chức hiện nay đều mong đợi nhân viên áp dụng các quan điểm đa ngành để giải quyết vấn đề. (Wiese & Sherman, 2011)

Do đó, mục đích của việc giảng dạy và học tập liên ngành là giúp sinh viên thấy được mối liên hệ giữa các ngành học, cho phép nhận thức siêu nhận thức về chương trình giảng dạy rộng hơn và chỉ ra cách các ngành học có thể được sử dụng như một công cụ trong nhiều tình huống và sự kết hợp khác nhau. Nếu những mục tiêu này được thực hiện, thì những lợi ích tiềm năng cho sinh viên được mô tả ở trên có thể đạt được. (Sniedze-Gregory, 2018).

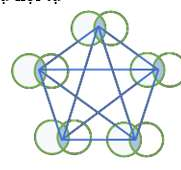
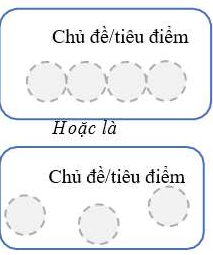
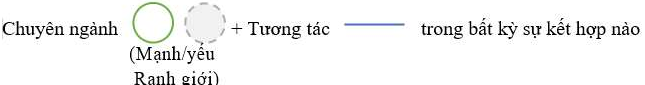
Việc dạy và học liên ngành đòi hỏi sinh viên tích hợp một cách có ý thức các kiến thức, khái niệm và kỹ năng của ngành học để giải quyết một vấn đề, tạo ra giải pháp, giải thích hiện tượng hoặc tạo ra các câu hỏi khác (Mansilla & Gardner, 2003; Repko, 2012). Sự tích hợp có mục đích giữa các bộ môn này đòi hỏi cả nền tảng trong các bộ môn riêng lẻ và khả năng vượt qua tổ chức chuyên ngành của tri thức. Liên ngành cho phép sinh viên tham gia vào việc xây dựng kiến thức và sáng tạo kiến thức thông qua việc tích hợp các kiến thức chuyên ngành, khái niệm và kỹ năng trong quá trình giải quyết một thách thức.

Lập kế hoạch chương trình giảng dạy liên quan đến việc tổ chức kiến thức thành các thành phần có thể quản lý được để sinh viên có thể tiếp thu và thực hành các nội dung và kỹ năng cụ thể. Sau đó, các thành phần cần được tích hợp lại thành một tổng thể lớn hơn để mang lại sự liên kết và sắp xếp các kiến thức trong ngữ cảnh. Ý tưởng tích hợp (lại) chương trình giảng dạy này không phải là mới. Các nhà giáo dục đã thảo luận về nhu cầu tách biệt và sau đó tích hợp lại kiến thức trong một thời gian (Boix Mansilla, Chun, & Klein, 2006) và điều này được tài liệu ủng hộ trong thời gian gần đây (ví dụ, Boix Mansilla & Gardner, 2003; Repko, 2012; Schleicher, 2017...).

Theo thuật ngữ chung của tích hợp chương trình giảng dạy, có nhiều phương pháp đa dạng và phong phú để tích hợp chương trình giảng dạy, bắt đầu từ mức độ đơn giản là đảm bảo rằng nội dung môn học được tích hợp chặt chẽ với các tiêu chuẩn quy định, cho đến mức độ phức tạp cao, nơi các giảng viên giữa các ngành cộng tác như một nhóm liên ngành nhiều lớp (Fogarty & Pete, 2009). Cùng với quá trình tích hợp chương trình giảng dạy liên tục này, có một loạt thuật ngữ tương ứng được sử dụng cần được xác định để đưa ra cấu trúc và bối cảnh cho nghiên cứu này. Newell (2010) nói rằng điều quan trọng là các định nghĩa là nghiêm ngặt do tác động của dòng chảy tiềm ẩn: các định nghĩa khác nhau cho chúng ta những quan niệm khác nhau về liên ngành, dẫn đến các quyết định sự phạm khác nhau, các hoạt động trí tuệ khác nhau và cuối cùng là kết quả học tập khác nhau. Do đó, đảm bảo các mô tả khái niệm chính xác về bản chất của liên ngành là yêu cầu quan trọng khi bắt đầu nghiên cứu này.

Sự khác biệt về ý tưởng tích hợp chương trình giảng dạy đã tạo ra các thuật ngữ như liên ngành, đa ngành, xuyên ngành, xuyên ngành và hội tụ, với một số thuật ngữ này được sử dụng khác nhau và thay thế cho nhau trong các ngữ cảnh khác nhau (Hình 1).

Hai yếu tố quan trọng trong các chương trình tích hợp liên ngành là giảng dạy theo chủ đề và tập trung vào các kỹ năng quá trình (Hartzler, 2000). Những điều này mang lại mục đích cho việc thực hiện các chương trình giảng dạy liên ngành. Cần phải đánh giá mức độ sâu sắc của chuyên ngành liên quan đến việc khám phá liên ngành là một căng thẳng đòi hỏi sự chú ý trong chương trình giảng dạy liên ngành. Sự căng thẳng này phải được giải quyết khi tham gia vào nghiên cứu liên ngành và mục đích rõ ràng cho liên ngành phải được thiết lập.

	Sự gia tăng độ thâm nhập của ranh giới chuyên ngành		
	Độ sâu chuyên ngành và ranh giới xác định; không có ý thức tích hợp	Độ sâu chuyên ngành xác định; hội nhập có ý thức ở ranh giới chuyên ngành	Độ sâu và ranh giới chuyên ngành có thể không xác định hoặc vượt qua
Không có sự tương tác giữa các ngành	Chuyên ngành 		
Tương tác giữa các ngành	Đa ngành 	Liên ngành  Sự hội tụ 	Xuyên ngành 
	Liên ngành như một thuật ngữ mô tả chung:		
			

(Nguồn: Sniedze-Gregory, 2018)

Hình 1: Mô tả những kiểu chương trình tích hợp

Mục đích liên ngành phù hợp ở đâu đó trong phân loại liên ngành của Klein (2012). Ví dụ, liên ngành công cụ được xem “như một cách để giải quyết các vấn đề thực tế phức tạp” trong khi liên ngành phản biện “đặt câu hỏi về các giả định chuyên ngành và nền tảng tư tưởng... [và đôi khi] nhằm mục đích thay thế cấu trúc kiến thức hiện có” (Repko và cộng sự, 2014). Do đó, giảng viên (hoặc sinh viên) sẽ cần xác định vị trí của mục đích liên ngành trong phân loại học. Các phân loại trong phân loại chuyên ngành của Klein (2012) sẽ là một điểm khởi đầu hữu ích cho giảng viên trong một lớp học liên ngành và các nguồn lực đã xem xét ở trên có thể được xếp vào các loại này (Hình 2).



(Nguồn: Sniedze-Gregory, 2018)

Hình 2. Các mục đích liên ngành, được tổ chức thông qua các tiểu mục phân loại liên ngành của Klein’s (2012)

2.3. Thách thức đối với việc áp dụng cách tiếp cận liên ngành trong giáo dục

Những thách thức có thể kể đến đối với việc áp dụng liên ngành trong giáo dục gồm:

Việc thực hiện chất lượng trong dạy và học liên ngành là một thách thức mang tính chu kỳ. Nó đòi hỏi giáo viên phải được cung cấp các nguồn tài liệu mô tả những gì tạo nên chất lượng giữa các ngành. Tuy nhiên, để các nguồn lực được phát triển, một số hình thức liên ngành phải được ban hành trong lớp học. Thách thức mang tính chu kỳ này được kết hợp bởi sự thiếu hụt bằng chứng hỗ trợ về lợi ích của liên ngành và sự phản kháng của tổ chức đối với việc thực hiện liên ngành (Sniedze-Gregory, 2018).

Thực hiện một cách tiếp cận liên ngành đối với chương trình giảng dạy ngụ ý rằng các thay đổi đáng kể phải được thực hiện trong các trường học, dẫn đến một loạt thách thức. Những thách thức này bao gồm chuyên ngành đã được thiết lập của người dạy, tư duy định hướng nội dung, bản chất tuyến tính và khó hiểu của các cấu trúc và quy trình phổ biến được sử dụng để tiến bộ sinh viên thông qua hệ thống giáo dục và thiếu nguồn lực để thay đổi, bao gồm cả nhu cầu học tập chịu ảnh hưởng và kiểm soát chuyên ngành nằm ở những người có thẩm quyền trong môi trường chuyên ngành (Weingart, 2012). Cho rằng các bộ môn cung cấp các khối xây dựng cấu trúc của chương trình giảng dạy ở trường và đại học, các thành viên của các bộ môn đó nhận ra rằng ảnh hưởng chuyên môn cũng như kinh phí của họ sẽ gặp rủi ro nếu chuyên ngành không được củng cố liên tục trong ranh giới của chính nó (Weingart, 2012). Điều này góp phần tạo ra một tư duy mà các chuyên ngành rút lui vào bản thân, dẫn đến một tư duy không hợp tác, chuyên ngành. Đối với các chuyên gia chuyên ngành quan tâm đến công việc hợp tác liên ngành, có một nỗi lo sợ rằng việc tích hợp các lĩnh vực sẽ dẫn đến sự bao quát hời hợt về các khái niệm hoặc kỹ năng của ngành (Sniedze-Gregory, 2018).

2.4. Đào tạo và giảng dạy liên ngành trong bối cảnh quốc tế hóa

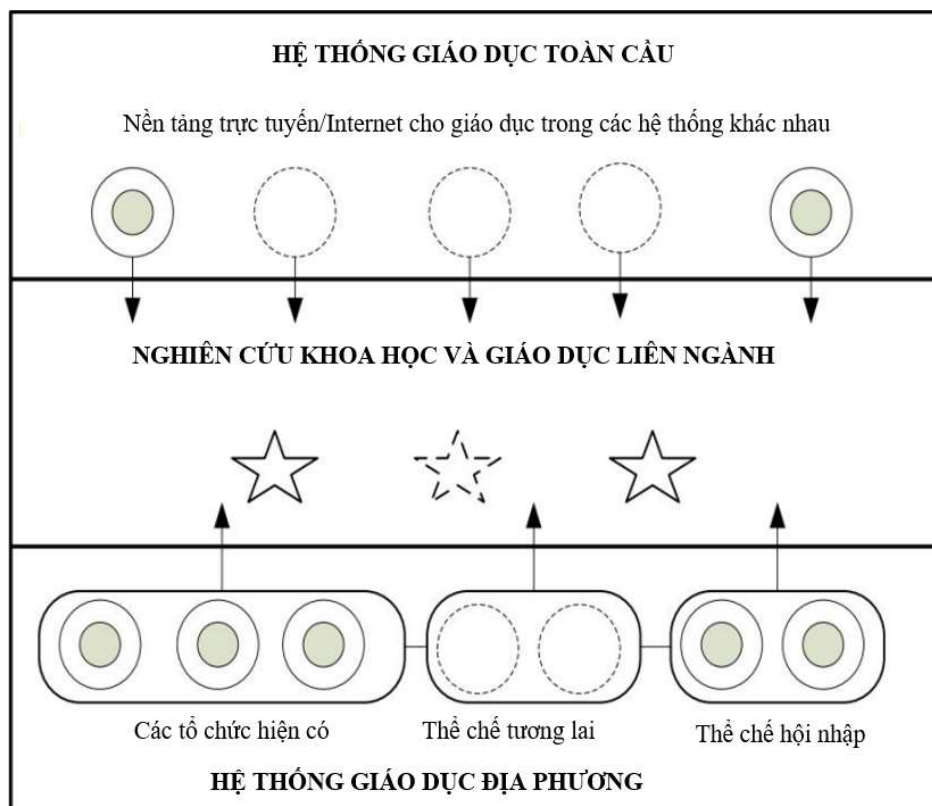
Derry và cộng sự (2005) giải thích tầm quan trọng của giáo dục liên ngành trong thế giới toàn cầu. Với một xã hội ngày càng toàn cầu hóa, tầm quan trọng của giáo dục liên ngành đang tăng lên theo cấp số nhân. Khi các vấn đề của thế giới trở nên phức tạp hơn và giáo dục đại học trở nên chuyên biệt hơn, thì khoảng cách giữa các vấn đề và giải pháp sẽ ngày càng lớn hơn.

Để đảm bảo tính liên tục của quá trình học tập, do mối quan hệ giữa quốc tế hóa và giáo dục ngày càng trở nên rõ ràng nên khái niệm tích hợp trong nghiên cứu khoa học liên ngành và giáo dục cũng trở nên quan trọng tương ứng. Theo Makarova và cộng sự (2019), sự chuyển đổi của hệ thống giáo dục trên phạm vi toàn cầu, trong đó có khái niệm tích hợp trong nghiên cứu khoa học liên ngành và giáo dục đóng góp ba yếu tố chính, bao gồm:

Thứ nhất, sự phức tạp ngày càng tăng của các hệ thống xã hội - kỹ thuật (như năng lượng, giao thông, sản xuất hàng loạt, viễn thông, v.v.), môi trường kinh tế - xã hội, chính trị và văn hóa ngày càng có nhiều đặc điểm tích hợp, cũng như nhu cầu ngày càng tăng đối với các kỹ năng liên ngành và kiến thức. Sự xuất hiện của các “cỗ máy xã hội” tạo ra tri thức và đổi mới (từ các trường đại học nghiên cứu, các phòng nghiên cứu và phát triển của công ty đến các hệ thống đổi mới khu vực và quốc gia), đảm bảo dòng công nghệ mới ổn định; Sự xuất hiện của các tổ chức hỗ trợ các quá trình toàn cầu hóa đang dần phát triển từ các hiệp định thương mại tự do sang các hệ thống tiêu chuẩn công nghệ toàn cầu, các yêu cầu nghề nghiệp và các quy trình giáo dục liên ngành.

Thứ hai, hệ thống giáo dục địa phương hiện đại ngày càng kém hiệu quả do không có đủ cơ hội để chuyển đổi, cùng với việc tiếp tục đầu tư vào mô hình giáo dục toàn cầu.

Thứ ba, sự phát triển tích cực của công nghệ thông tin và truyền thông, toán học, khoa học nhận thức, nghiên cứu được sinh học và các ngành khoa học liên quan khác, mang lại khả năng di động đáng kinh ngạc, khả năng xử lý "dữ liệu lớn" (big data), tự động hóa một số quy trình nhận thức trong các hệ thống trí tuệ nhân tạo, như cũng như những cách mới để giáo dục và phát triển trực tuyến cá nhân và tập thể dựa trên những công cụ này.



(Nguồn: Makarova và cộng sự, 2019)

Hình 3. Mô hình toàn cầu hóa và hội nhập trong nghiên cứu và phát triển giáo dục liên ngành

Để thực hiện thành công cách tiếp cận giáo dục liên ngành, các trường phải bắt đầu chuyển trọng tâm từ chuyên môn hóa các môn học sang tâm lý làm việc theo nhóm. Bassoff (1983) trình bày bốn thái độ thiết yếu đối với tính liên ngành bao gồm: tính linh hoạt, tin tưởng vào người khác, chấp nhận mục tiêu chung và sẵn sàng chia sẻ và chịu trách nhiệm. Bốn thái độ được liệt kê ở trên rất quan trọng đối với cả sinh viên và nhà giáo dục khi thực hiện phương pháp giáo dục liên ngành. Các nhà giáo dục phải linh hoạt và tin tưởng những người khác ngoài chuyên ngành làm việc. Các nhà giáo dục làm việc cùng nhau hàng ngày để cung cấp một nền giáo dục xuất sắc cho người học; sự khác biệt chính trong giáo dục liên ngành sẽ là sự sẵn sàng và khả năng làm việc cùng nhau giữa các ngành. Cùng với bốn thái độ của Bassoff, Pracilio (2010) mô tả ba chữ C cần thiết cho một nhóm liên ngành; hợp tác (cooperate), phối hợp (coordinate) và giao tiếp (communicate). Để giáo dục liên ngành thành công, Pracilio (2010) đề xuất tầm quan trọng của sự hợp tác, phối hợp và giao tiếp giữa các ngành trong toàn trường hoặc cộng đồng. Các nhà giáo dục trong các lĩnh vực khác nhau phải có khả năng làm việc cùng nhau và giao tiếp để đạt được một mục tiêu chung.

3. Một số đề xuất thúc đẩy phát triển liên ngành trong giáo dục đại học

Đào tạo đại học trong bối cảnh quốc tế hóa tạo nên sự cộng hưởng cho đào tạo liên ngành, đòi hỏi việc điều chỉnh chương trình và các nội dung đào tạo phù hợp. Một số giải pháp cho các cơ sở đào tạo để thúc đẩy đào tạo liên ngành trong bối cảnh quốc tế hóa như sau:

Một là, các cơ sở đào tạo cần nhận thức nhanh và đầy đủ về thực tiễn để điều chỉnh về cơ cấu ngành đào tạo cho phù hợp. Giáo dục đại học không chỉ thực hiện ba chức năng truyền thống là đào tạo sinh viên, nghiên cứu và phục vụ xã hội; thay vào đó, phạm vi của các cơ sở giáo dục đại học đã được mở rộng để nâng cao hiệu quả quản lý và đẩy nhanh sự tương tác giữa giáo dục đại học và sự phát triển xã hội. Với cơ cấu xã hội hiện tại và những tiến bộ khoa học kỹ thuật, cần xác định tiềm năng của người học và xây dựng một lực lượng nhân lực mạnh mẽ đóng vai trò mới của những người đổi mới, lãnh đạo, hướng dẫn, động viên trong nỗ lực này của đáp ứng yêu cầu mới của đất nước và xã hội.

Hai là, đổi mới cấu trúc và yêu cầu, chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo, hội nhập với quốc tế và phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh của Việt Nam: ngoài kiến thức chuyên môn, ngoại ngữ, công nghệ thông tin và các kỹ năng mềm

nghệ học tập đồng hành với thực tế, thực tập và các công nghệ mới. Chương trình đào tạo phải chuyển đổi phù hợp với xu thế liên ngành, xuyên ngành của CMCN 4.0. nhất là những ngành khoa học tự nhiên, công nghệ - kỹ thuật, kinh tế...; chương trình đào tạo cần hội nhập sâu rộng với chương trình đào tạo của khu vực và thế giới (Đức, 2020).

Ba là, tích hợp chương trình đào tạo theo hướng linh hoạt, đa ngành: Các ngành khác nhau sẽ quy định các cách tiếp cận khác nhau đối với liên ngành. Và sinh viên, ngay cả những người theo cùng một chương trình học, không phải tất cả đều giống nhau. Phát triển những ngành học liên ngành cho sinh viên, tuy nhiên, phải hết sức chú ý về sự kết hợp của các lĩnh vực khoa học chuyên ngành khác nhau trong liên ngành đảm bảo tính chất và thời lượng phù hợp. Việc trang bị kiến thức liên ngành cũng có thể dùng các hình thức khác nhau như nghiên cứu khoa học, các hoạt động ngoại khóa...

Bốn là, đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập: với sự ra đời của các công nghệ mới và IoT đã mở ra những khả năng có thể giảng dạy và học tập ở mọi nơi mọi lúc, học xuyên biên giới, đồng thời tạo ra các cơ hội để tranh thủ và tối ưu hóa các nguồn lực (về con người, học liệu, cơ sở vật chất...) Hiện tại, sinh viên các ngành khác nhau tham gia vào chương trình học tập trao đổi quan điểm của họ về các quan điểm khác nhau thông qua nền tảng học tập ảo. Có nhiều phương pháp tiếp cận dựa trên internet đầy hứa hẹn có thể giúp khắc phục sự khác biệt về kiến thức phát sinh từ hoạt động hợp tác liên ngành (Đức, 2020).

Năm là, nhà nước nói chung và các cơ sở đào tạo nói riêng cần bắt kịp xu hướng quốc tế hóa giáo dục, tổ chức giáo dục đại học phải đi bên cạnh cơ sở giáo dục tiêu chuẩn của nước khác và nhất định phải tiếp cận với tiêu chuẩn giáo dục quốc tế. Phải quốc tế hóa hệ thống giáo dục bằng cách cung cấp cơ sở hạ tầng tốt hơn, hệ thống giáo dục tiêu chuẩn, v.v. Giáo dục xuyên biên giới cần được tăng cường bởi người tiêu dùng cung cấp các dịch vụ giáo dục ở nước ngoài bằng cách trả mức phí mong muốn cho cơ sở giáo dục nước ngoài và khả năng kết nối giữa các quốc gia khác nhau.

Sáu là, cần tăng cường quyền tự chủ cho các Trường và cơ sở đào tạo đại học. Để đảm bảo tính sáng tạo, cạnh tranh trong bối cảnh quốc tế hóa, các cơ sở đào tạo đại học phải được trao quyền ra quyết định cho các cơ sở để thay đổi chương trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy...

4. Kết luận

Trong thế giới hiện đại, đổi mới là động lực phát triển của tổ chức giáo dục và là yếu tố liên kết tất cả các nguồn lực khác trong quá trình phát triển tri thức mới, độc đáo. Hệ thống giáo dục phải đóng vai trò là động lực chính của sự phát triển xã hội trên cơ sở các phương pháp đồng sáng tạo để trau dồi kiến thức thực tế. Với một thời gian khá dài đi theo định hướng ngành hẹp và chuyên sâu, đào tạo liên/xuyên ngành là một yêu cầu bắt buộc của giáo dục đại học Việt Nam, đem đến những ưu thế nổi bật, trong kỷ nguyên nhân lực số với trí tuệ nhân tạo và vạn vật kết nối tự động. Nhằm cung cấp nguồn nhân lực tri thức, đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh quốc tế hóa.

Tài liệu tham khảo

- Bassoff B. Z. (1983). Interdisciplinary education as a facet of health care policy: the impact of attitudinal research. *Journal of allied health*, 12(4), 280–286.
- Boix-Mansilla, V. (2010). MYP guide to interdisciplinary teaching and learning. *Cardiff: International Baccalaureate*.
- Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351-364.
- Derry, S. J., Schunn, C. D., & Gernsbacher, M. A. (Eds.). (2005). *Interdisciplinary collaboration: An emerging cognitive science*. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Đức, N.Đ (2020). Đổi mới giáo dục đại học trong thời đại CMCN 4.0. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam*. Khai thác từ: <http://hvcsnd.edu.vn/nghien-cuu-trao-doi/dai-hoc-40/doi-moi-giao-duc-dai-hoc-trong-thoi-dai-cmcn-4-0-6418>.
- Field, M. and Stowe, D. (2002). Transforming Interdisciplinary Teaching and Learning Through Assessment. In Carolyn Haynes (Ed.) *Innovations in Interdisciplinary Teaching*. (pp. 256-74). Westport, CT: Oryx Press.
- Fogarty, R., & Pete, B. M. (2009). *How to Integrate the Curricula* (Third ed.). Melbourne, Vic: Hawker Brownlow Education.
- Hartzler, D. S. (2000). *A meta-analysis of studies conducted on integrated curriculum programs and their effects on student achievement*. Indiana University.
- Heckhausen, H. (1972). Discipline and interdisciplinarity. *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*, 83, 89.
- Hồng Hạnh (2020). Đại học phải xoay chiều đào tạo vì nhiều ngành học sẽ “biến mất”. Báo Dân trí. Khai thác từ: <https://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/dai-hoc-phai-xoay-chieu-dao-tao-vi-nhieu-nganh-hoc-se-bien-mat-20200701101833272.htm>.
- Hulme, D., & Toye, J. (2006). The case for cross-disciplinary social science research on poverty, inequality and well-being. *The Journal of Development Studies*, 42(7), 1085-1107.
- Huutoniemi, K., Klein, J. T., Bruun, H., & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research policy*, 39(1), 79-88.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne state university press.
- Klein, J. T. (2012). A taxonomy of interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. T. Klein, & C. Mitcham (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kockelmans, J. J. (1979). *Interdisciplinarity and higher education*. Penn State Press.
- Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The review of higher education*, 28(1), 23-48.

- Makarova, E. A., Makarova, E. L., & Korsakova, T. V. (2019). The role of globalization and integration in interdisciplinary research, culture and education development. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 111-127.
- Mansilla, V. B., & Gardner, H. (2003). Assessing interdisciplinary work at the frontier. An empirical exploration of 'symptoms of quality'. *Interdisciplinary Studies Project, Project Zero. Harvard Graduate School of Education publications*.
- Mansilla, V. B. (2005). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(1), 14-21.
- Newell, W. H. (2010). Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Liberal Education*(Fall 2010), 6-11.
- Newing, H. (2010). Interdisciplinary training in environmental conservation: definitions, progress and future directions. *Environmental Conservation*, 410-418.
- Nissani, M. (1997). Ten Cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research. *The Social Science Journal*, 34(2), 201-216.
- Pracilio, Valerie. (2010). The Value of Interdisciplinary Education: Learning Together Helps Make Care Safer. Health Policy Newsletter.
- Repko, A. F. (2012). *Interdisciplinary Research: Process and Theory* (Second ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2014). *Introduction to Interdisciplinary Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rhoten, D., Boix Mansilla, V., Chun, M., & Klein, J. T. (2006). Interdisciplinary education at liberal arts institutions. *Teagle Foundation White Paper*. Retrieved June, 13, 2007.
- Salter, L., & Hearn, A. M. V. (1996). *Outside the lines: Issues in interdisciplinary research*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Schleicher, A. (2017). How should we test our students? In D. James & I. Warwick (Eds.), *World Class: Tackling the Ten Biggest Challenges Facing Schools Today*. Oxford, UK: Routledge.
- Sniedze-Gregory, S. (2018). *Enhancing Interdisciplinary Teaching and Learning Through Guided Assessment Design* (Doctoral dissertation, Flinders University, College of Education, Psychology and Social Work.).
- Stokols, D., Hall, K. L., Moser, R. P., Feng, A. X., Misra, S., & Taylor, B. K. (2010). Cross-disciplinary team science initiatives: Research, training, and translation. na.
- Szostak, R. (2015). Extensional Definition of Interdisciplinarity. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 94-116.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., ... & Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press.
- Weingart, P. (2012). A short history of knowledge formations. In R. Frodeman, J. T. Klein, & C. Mitcham (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wiese, N. M., & Sherman, D. J. (2011). Integrating marketing and environmental studies through an interdisciplinary, experiential, service-learning approach. *Journal of Marketing Education*, 33(1), 41-56.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN VIETNAM: CHALLENGES AND SUGGESTIONS

QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM: THÁCH THỨC VÀ ĐỀ XUẤT

*Nguyễn Thị Như Thuận**

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

thuanntn@uef.edu.vn

Abstract

Currently, internationalizing education is a developing trend in Vietnam aimed at improving the quality of education and meeting the demands of the global labor market. Universities and colleges are strengthening their partnerships with foreign universities, expanding English-language training programs, and sending students to study and intern in developed countries (Wu, C, 2022). However, internationalizing education in Vietnam still faces many challenges such as a lack of resources to organize international activities, underdeveloped English skills among students and teachers, and a lack of strict control and management over foreign education programs and institutions coming to Vietnam. In addition, many people believe that internationalizing education is also facing threats of gender imbalance and cultural imposition from developed countries on education in Vietnam. However, internationalizing education is continuing to develop in Vietnam, but there are still many challenges that need to be addressed to ensure effectiveness and sustainability in this process.

The objective of this study is to review and evaluate this issue, in order to propose further improvements for the internationalization of higher education in Vietnam.

Key words: Internationalization of Education, Education quality, Foreign Student, exchange programs.

Tóm tắt

Quốc tế hóa giáo dục hiện đang là một xu hướng phát triển của các trường đại học tại Việt Nam, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động toàn cầu. Các trường Đại học và Cao đẳng tại Việt Nam đang tích cực tăng cường hợp tác với các trường Đại học nước ngoài, mở rộng chương trình đào tạo bằng tiếng Anh và gửi sinh viên đi học tập, thực tập tại các nước phát triển. Tuy nhiên, quốc tế hóa giáo dục ở Việt Nam hiện vẫn đang phải đối mặt với rất nhiều thách thức, trong đó bao gồm thiếu nguồn lực để tổ chức các hoạt động quốc tế, kỹ năng tiếng Anh của Sinh viên và Giảng viên còn chưa được nâng cao, thiếu sự kiểm soát và quản lý chặt chẽ đối với các chương trình đào tạo và cơ sở giáo dục nước ngoài đến Việt Nam. Mục tiêu của nghiên cứu này là xem xét và đánh giá thực trạng quốc tế hóa giáo dục, qua đó đề xuất những khía cạnh cần giải quyết để đảm bảo hiệu quả và tính bền vững của các trường đại học và thực hiện cải tiến tích cực cho quá trình quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: Quốc tế hóa giáo dục, chất lượng giáo dục, Sinh viên nước ngoài, chương trình trao đổi.

1. Introduction

The internationalization of higher education is a complex concept that involves integrating intercultural and transnational perspectives into various university functions, such as education, scientific research, and social services. Economic globalization has accelerated this process by increasing openness, communication, and cooperation between countries, leading to closer educational exchanges (Athiyaman, 1997). The main objective of internationalizing higher education is to prepare students to become global citizens who can work and compete in an international environment (Brochado, 2009). This includes developing cross-cultural skills and proficiency in foreign languages, particularly English, which is a focus for most universities in Vietnam. The trend towards internationalization in higher education has been driven by economic globalization and the need to cultivate professionals with an international perspective. Innovative curriculum development, enhancing the internationalization level of teachers, and international student exchange and training are key elements of this process (Yeo, 2019).

The trend of globalization in education has also led to increased support for high schools, enabling them to access diverse investment entities and mobilize society to improve the education system (Telford & Masson, 2015). The author identifies the components and main trends of innovation in foreign language teaching content, which includes the integration of international elements and the development of students' communicative and cross-cultural competence. Overall, the goal of internationalizing higher education is to equip students with the skills and knowledge necessary to succeed in a globalized world (Voss & Szmigin, 2017)

As competition among higher education institutions (HEIs) intensifies globally, these institutions are adopting administrative strategies to enhance the quality of their programs and services. HEIs are also shifting from a passive approach to adopting a dynamic market approach, which is a natural progression in the development of higher education (Oldfield & Baron, 2020). However, as a developing country, Vietnam has had limited opportunities to contribute to the development of internationalization policies due to its relatively short history and smaller scale of higher education internationalization (Oldfield & Baron, 2020).

To address this issue, Vietnamese institutions must transition from a passive to an active approach and take responsibility for improving higher education internationalization (Yanning Z, 2019). The growth of colleges and universities in Vietnam depends on nationalizing higher education, improving education and student management, and implementing reforms in educational concepts and curricula, teaching and management teams, teaching methods, scientific research collaboration, network technology, and effective responses to achieve success (Moogan & Bainbridge, 2021). This article examines the challenges of internationalizing higher education in the context of online education, the current state of internationalization in Vietnamese higher education, and how to manage this change (Yanning Z. 2019).

The lack of integration between traditional and modern network education is a significant issue, which leads to doubts and mistrust among parents and students. The addition of online education has raised concerns about the equivalence of online education diplomas to those earned through in-school teaching and whether they are recognized for public entrance examinations (Yanning Z, 2019). Internationalization is an essential component of higher education that includes various aspects such as curriculum development, student exchange, international student mobility, paid recruitment of international students, and the expansion of graduate education. The quality of higher education is a crucial consideration for students, and several criteria for assessing student satisfaction with higher education service quality include internationalization, accessibility, academic quality, diversity, location, and logistics, among others (Moogan & Bainbridge, 2021).

In Vietnam, Soutar (2020) found that four main factors influence high school graduates' university preferences: course suitability, academic prestige, job opportunities, and quality of education. These factors partially align with the criteria established by Gbadamosi and de Jager (2013) for assessing student satisfaction with higher education service quality. The author conducted research based on these criteria and other significant factors that affect university preferences. The internationalization approach of every educational institution should be unique and align with the institution's educational mission, faculty and financial resources, physical facilities, research potential, student population, and other essential elements of a strategic plan for institutional development (Brochado, 2009). Given the current trend of Vietnamese tertiary educational institutions becoming part of the global education market, the author chose this topic as the main subject of their research. Through analyzing various case studies on the internationalization process and identifying the difficulties in implementing global education standards, the author interviewed international colleagues with relevant experiences and suggested solutions to overcome these challenges (Guncherenok, 2020).

The purpose of the study is to investigate the internationalization process in education globally and in Vietnam and provide recommendations for enhancing the education system in Vietnam.

2. Research Methodology

In this study, the researcher uses a combination of qualitative and quantitative research methods, including common hypothetical strategies to reflect the relevance and necessity of the globalization of higher education in Vietnam, deductive strategies for general data interpretation and its application in specific cases, and statistical grouping to analyze data and identify patterns. Testing strategies were used to collect data through surveys, while acceptance strategies were employed to interpret and generalize survey results. The study is divided into three parts. The first part includes demographic questions about the country of origin, current country of study, university, gender, education level, type, current academic year, field of study, tuition fees, and scholarships.

The second part of the survey included questions about factors influencing the choice of country and university, while the third part focused on satisfaction with study programs. The second and third parts of the survey included questions related to perceptions of different factors influencing the learning experience, based on theoretical sources and modified as appropriate.

We surveyed 126 students from universities in Ho Chi Minh City, Vietnam, including Hoa Sen University, FPT University, and RMIT University, to explore aspects of internationalization and investigate their perceptions of education internationalization. The respondents were students majoring in economics, management, business administration, international relations, logistics, natural sciences, and humanities, with the highest percentage of positive responses coming from the fields of economics and management.

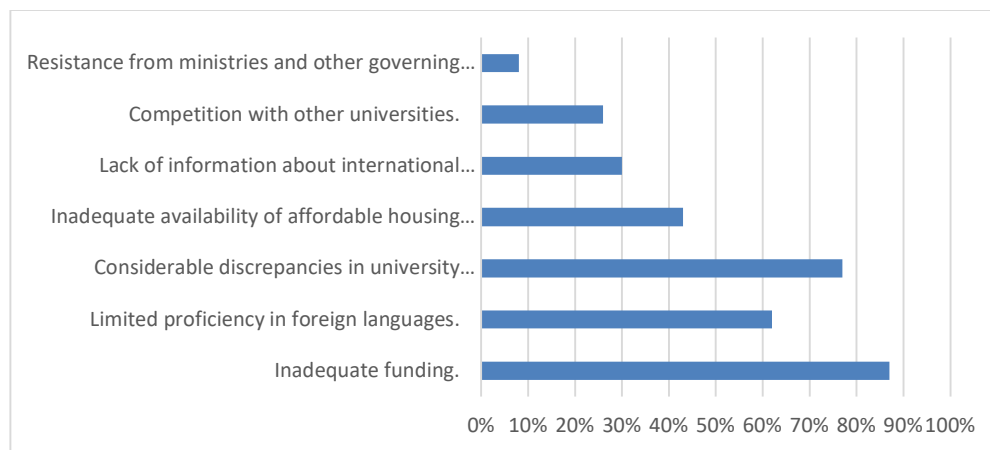
3. Results

The study results revealed that only 34% of students understood the internationalization of education, while 70% of teachers were able to explain the nature of the process. About 42% of respondents viewed the internationalization of teaching as an important task for universities, but only 31% considered it a top priority. Among employees, 39% stated that international education is not a priority, and 19% were undecided. The understanding of education internationalization among interviewees was evident from the fact that most of them did not provide an answer to the open question "Education internationalization". The analysis of results showed some discrepancies between respondents' ideals of internationalization in education and their experiences in the current Vietnamese environment. This discrepancy was observed in response to the questions "What criteria do you think should be the basis for internationalization?" and "What are the challenges of internationalization in your university (select three of the most important things)?" The responses to the first question (in descending order) are presented in Table 1.

Table 1. "What principles do you think, should be the basis for the process of internationalization?"

Ensure that education and research quality meet international standards.	84%
Ensure recognition of educational credentials and transcripts at the international level.	73%
The ability to participate and engage in the global education system.	56%
Mobility of educators, academics, and researchers across locations or institutions.	42%
Dissemination of knowledge and information on a global scale, making it accessible to everyone.	31%
Comprehensive development of an individual's character and personality.	14%
Easy access to higher education opportunities in Vietnam for foreign students.	7%

Figure 1. "What principles do you think, should be the basis for the process of internationalization?"



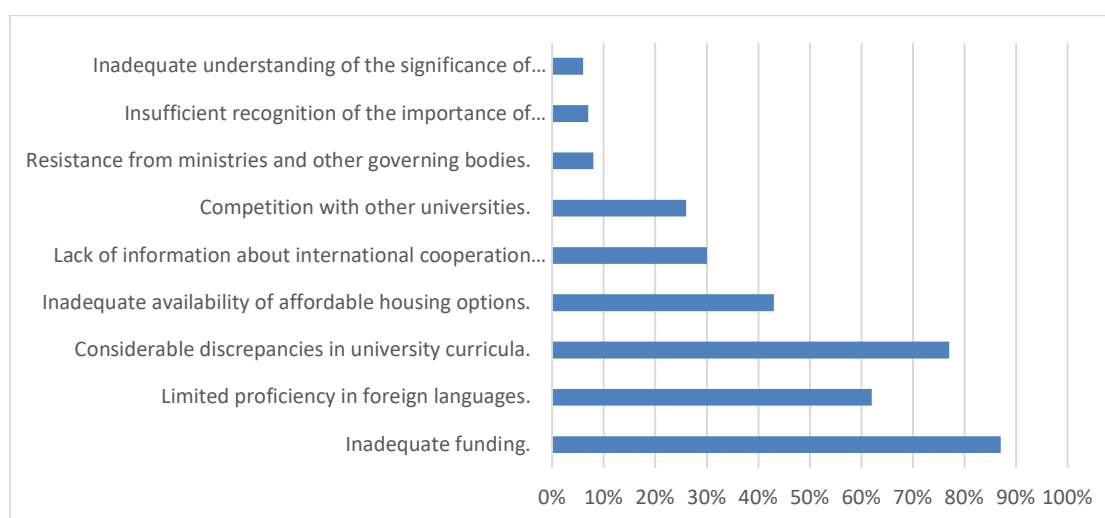
Based on the survey results, it can be concluded that school lecturers have the knowledge to adjust the quality of education to enhance internationalization, with a focus on creating positive changes in education. The implementation of integration in the educational environment is considered an important aspect of internationalization, as expressed by the researcher through the answer to the question "In what direction should the internationalization of higher education in Vietnam go to optimize the results?" 57% of respondents prioritized the internationalization of curricula and development of training programs, 39% emphasized the ability to access international markets for services and technologies used in education, and 31% emphasized the accessibility of the mutual recognition system of courses in Vietnam. However, only 9% of the respondents commented on the access to higher education in Vietnam for foreigners. This shows that the

Vietnamese higher education system, in general, is not assessed by respondents as being integrated into the global education space.

Table 2. "What are the main objectives of the internationalization process at your university?"

Create research projects with international impact.	92%
Align with global education standards.	65%
Expand international lecturer exchanges.	59%
Increase growth in international student exchange.	42%
Recognize the university's international reputation.	30%
Prepare students for the changing demands of the global job market.	26%
Create research projects with international impact.	24%
Align with global education standards.	15%
Expand international lecturer exchanges.	11%

Figure 2. "What are the main objectives of the internationalization process at your university?"

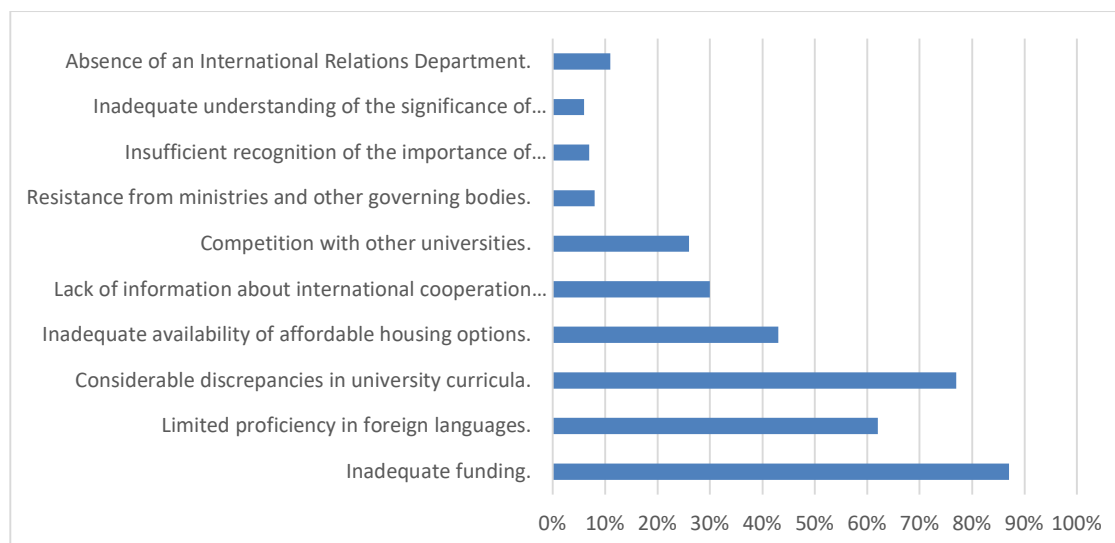


Based on experts' feedback and evaluations of their respective institutions, internationalization of higher education is mainly viewed as a means to improve external connections. The next two most frequently cited factors are related to educational quality and international academic exchange. Although the objective of expanding external connections is consistent with the internationalization process, it is crucial to bear in mind that such connections often depend on foreign funding.

Table 3. "What is the main obstacle to the internationalization of your university (Choose three main reasons)?"

Inadequate funding.	87%
Limited proficiency in foreign languages.	62%
Considerable discrepancies in university curricula.	77%
Inadequate availability of affordable housing options.	43%
Lack of information about international cooperation opportunities.	30%
Competition with other universities.	26%
Resistance from ministries and other governing bodies.	8%
Insufficient recognition of the importance of internationalization by the university administration.	7%
Inadequate understanding of the significance of internationalization by faculty members.	6%
Absence of an International Relations Department.	11%

Figure 3. "What is the main obstacle to the internationalization of your university (Choose three main reasons)?"



It is not unexpected that the main obstacle to internationalization is the long-standing issue of the education system's "chronic disease." The government's current education program is primarily focused on graduate programs and only offers full scholarships for four-year undergraduate courses where demand exceeds supply, which is not conducive to short-term academic student exchanges. Respondents also noted that a lack of proficiency in foreign languages is a major hindrance to internationalization, with only 27% of professionals being able to speak a foreign language. This is due to the fact that knowledge of foreign languages is not necessarily a part of higher education in this system. However, it is encouraging that 54% of respondents believe that teachers can learn foreign languages at the university's expense. Additionally, about one-third of academics (43%) believe that the lack of information about international cooperation opportunities is a barrier to internationalization.

This can be interpreted in two ways: either there is an inability to use available information or the university's international relations department is performing poorly. It is noteworthy that 12% of respondents specifically identified the latter as an issue. They suggest that the international relations department should focus on developing international cooperation projects (67%), disseminating information about the university, attracting international exchange professors (72%), and bringing in foreign students (19%). About 13% of respondents believe that the international relations department should find international sponsors and write sponsorship applications.

4. Conclusions and suggestions

In summary, the progress and widespread use of network technology have benefited higher education, and the development of higher education internationalization depends on the advancement and dissemination of network technology. The growth of internationalization is advantageous for Vietnam's higher education and facilitates a favorable environment for international exchange. As Vietnam's higher education internationalization accelerates, significant progress is expected, leading to a new era. Despite facing challenges and obstacles, there is a strong commitment to innovation and keeping up with the times. Therefore, efforts should focus on enhancing the internationalization level of university organizations, curriculum development, teacher training, and student education in line with social and economic development needs. However, the survey results indicate that most courses for local and foreign students are currently conducted separately. To create equitable opportunities for local and foreign students, changes are necessary in the provision of foreign language education in public institutions through national laws and regulations.

From my perspective, the survey findings are optimistic, given that Vietnam's education system has only been integrated into the global education landscape for less than ten years, amidst ongoing global changes. For individuals involved in cross-border operations, understanding local politics, economics, and culture is just as important as comprehending international business laws. This is an essential requirement for engaging in global operations and partnerships in the current era of economic globalization. The growing demand for internationalization in the market,

which is an inevitable trend, has driven the development of international education. However, there are risks associated with the internationalization of higher education, including policy development, planning, and implementation, collaboration in school administration, student exchange programs, recruitment of foreign faculty, staff training, academic exchange and cooperation, and pedagogical reforms. To evaluate the risks associated with internationalizing higher education, a hierarchical risk assessment index system is commonly employed. We intend to conduct further research and propose measures to enhance the competitiveness of Vietnamese higher education institutions in the global education arena.

References

- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197–204.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528–540.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174–190.
- De Jager, J.W. & Gbadamosi G. (2013). Predicting students' satisfaction through service quality in higher education. *The International Journal of Management Education*, 11(3), 107–118.
- De Jager, J.W. & Gbadamosi, G. (2009). Specific remedy for specific problem: measuring service quality in South African higher education. *Higher Education*, 60(3), 251–267.
- Guncherenok, I. (2020). The internationalization of higher education in the Republic of Belarus: Sociological diagnosis expertise. *Information Bulletin*, 3, 26–28.
- Hancharonak, I. I. (2004). Higher education reforming for sustainable development: Role of international programs. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Sustainable Development*. pp. 286 – 287.
- Ivy, J. (2018). A new higher education marketing mix: the 7P's for MBA marketing. *International Journal of Educational Management*, 22(4), 288–299.
- Linda, C (2017). Strategic analysis of the role of information technology in higher education – a KPI-centric model. *CSUSB Scholar Works*.
- Moogan, Y.J., Baron, S., & Bainbridge, S. (2021). Timings and trade-offs in the marketing of higher education courses: a conjoint approach. *Marketing Intelligence & Planning*, 19(3), 179–187.
- Oldfield, B. & Baron, S. (2020). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85–95.
- Soutar, G. N., & Turner, J. P. (2020). Student preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 40–45.
- Telford, R., & Masson, R. (2015). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107–119.
- Voss R., Gruber T. & Szmigin I. (2017). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60, 949–959.
- Wu, C. (2022). Research on the Internationalization Strategy of Higher Education under the Background of Network Education. *Appl Bionics Biomech*. doi: 10.1155/2022/9352275
- Yeo, R.K. (2019). Brewing service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 266–286.
- Zhang M. (2022). Higher Education Environment Monitoring and Internationalization Strategy Model Using Big Data Analysis. *J Environ Public Health*. Oct doi: 10.1155/2022/4263002.
- Yanning Z. (2019). Internationalization of higher education one after another one belt, one road initiative Paths of Internationalization of Higher Education under Strategy of The Belt and Road. *Journal of Shenyang Institute of Education*, 562–565.

CÁC CHIẾN LƯỢC TIẾP THỊ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NHẪM TĂNG CƯỜNG THU HÚT DU HỌC SINH QUỐC TẾ TỔNG QUAN THẾ GIỚI VÀ VIỆT NAM

MARKETING STRATEGIES IN HIGHER EDUCATION TO ENHANCE THE ATTRACTION OF INTERNATIONAL STUDENTS – AN OVERVIEW IN THE WORLD AND VIETNAM

Trần Ngọc Hùng, Nguyễn Thị Thúy Hạnh
Trường Đại học công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh
tranngochung@iuh.edu.vn

Tóm tắt

Toàn cầu hóa và quốc tế hóa đã nhận được sự quan tâm ngày càng tăng của các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực quản lý giáo dục trong thập kỷ qua, là một thành phần không thể thiếu trong sự phát triển bền vững của giáo dục đại học (GDĐH). Nghiên cứu này nhằm mục đích phản ánh thực trạng, những khó khăn, rào cản cũng như tiềm năng để xây dựng và phát triển trong xu hướng quốc tế hóa GDĐH bền vững tại Việt Nam. Từ các bài báo, dữ liệu thu thập được, tác giả tổng hợp những bài học kinh nghiệm và cách làm mới trên thế giới về cách xử lý các vấn đề nêu trên. Từ đó kết hợp với phương pháp phỏng vấn, thảo luận và xin ý kiến chuyên gia để có thể đưa ra các cách tiếp cận hợp lý nhằm góp phần xây dựng xu hướng quốc tế hóa GDĐH bền vững tại Việt Nam. Nghiên cứu này góp phần phát triển lý thuyết và triển khai thực tiễn quản lý quốc tế hóa GDĐH bền vững.

Từ khóa: quốc tế hóa bền vững; giáo dục đại học (GDĐH); sinh viên quốc tế

Abstract

Over the past decade, researchers in the field of education management have paid increasing attention to the concepts of globalization and internationalization. The latter is deemed essential for the sustained development of higher education (HE). The purpose of this study is to analyze the current status, challenges, and limitations of sustainable higher education internationalization in Vietnam. The author synthesizes findings from relevant literature and data to examine best practices and innovative approaches from around the world for addressing these issues. Additionally, the study employs in-depth interviews with experts and consultants to formulate practical strategies for promoting sustainable HE internationalization in Vietnam. This research provides a valuable contribution to both the theoretical advancement and practical implementation of sustainable HE internationalization management.

Keywords: sustainable internationalization; higher education (HE); international students

1. Đặt vấn đề

Xu hướng toàn cầu hóa hiện nay là nền tảng cho cải cách giáo dục ở nhiều quốc gia. Quốc tế hóa giáo dục đã trở nên quan trọng đối với các dịch vụ giáo dục đại học (GDĐH) trên toàn thế giới, vì nó có thể nâng cao khả năng tiếp cận với giáo dục đại học hơn nữa và thu hẹp khoảng cách kiến thức giữa các nước phát triển và đang phát triển. Xét từ quan điểm kinh tế, xã hội hay chính trị, GDĐH vẫn là chìa khóa để nâng cao thu nhập và chất lượng cuộc sống. Ngay cả ở các nước kém phát triển, những sinh viên được hưởng lợi từ việc được giáo dục ở các nước phát triển có thể đóng góp nhiều cho xã hội của họ nói chung. Số liệu thống kê của OECD năm 2019 chỉ ra rằng số lượng sinh viên tham gia các chương trình du học đã tăng từ 2 triệu mỗi năm vào năm 1998 lên 5,3 triệu mỗi năm vào năm 2017 (OECD, 2019). Sự gia tăng này đi kèm với sự gia tăng thu nhập của các tổ chức giáo dục, đặc biệt là ở các nước phương Tây. Dịch vụ giáo dục xếp thứ năm về tỷ trọng lợi nhuận của Hoa Kỳ, thu về hơn 17 tỷ Mỹ kim năm 2009 và tiếp tục tăng lên 27 tỷ Mỹ kim năm 2014. Hoa Kỳ cũng là điểm đến lý tưởng nhất cho sinh viên quốc tế, với số lượng sinh viên quốc tế gấp đôi so với nước xếp hạng thứ hai - Vương quốc Anh (Cantwell, 2019). Trong khi đó, quốc tế hóa GDĐH ở các nước châu Á được dẫn đầu bởi các quốc gia phát triển nhất như Nhật Bản, Singapore, Hàn Quốc và Đài Loan, tiếp theo là Trung Quốc và các nước đang phát triển khác. Bohm và cộng sự (2002) đã dự đoán rằng khu vực châu Á sẽ chiếm ưu thế trong việc cung cấp các dịch vụ giáo dục đại học quốc tế vào năm 2025, đáp ứng khoảng 70% nhu cầu toàn cầu. Các nước như Trung Quốc và Ấn Độ đã được dự đoán sẽ trở thành những nước dẫn đầu xu hướng này. Xu hướng du học ở châu Á, cũng như nhu cầu quốc tế hóa dịch vụ giáo dục, đã tạo ra một môi trường giáo dục mới khác biệt hoàn toàn so với các trường đại học truyền thống, tập trung vào việc thu hút sinh viên mục tiêu ở quy mô địa phương và khu vực.

Hiện nay, Việt Nam đang đứng ở vị trí tương đối tốt trong xu hướng phát triển của quốc tế hoá giáo dục. Theo báo cáo của UNESCO, Việt Nam đứng thứ 5 trong khu vực Đông Nam Á về số lượng du học sinh quốc tế, sau Singapore, Malaysia, Indonesia và Thái Lan. Để ngày càng thu hút lượng lớn du học sinh quốc tế và tăng nguồn thu cho ngân sách hoạt động giáo dục, giáo dục Việt Nam cần áp dụng những chiến lược tiếp thị phù hợp như tăng cường quảng bá thương hiệu giáo dục Việt Nam trên các phương tiện truyền thông quốc tế, cải thiện chất lượng đào tạo và dịch vụ hỗ trợ cho du học sinh quốc tế, cung cấp các khoá học chuyên sâu và đa dạng hóa các chương trình học tập, giảm chi phí học tập và sinh hoạt cho du học sinh quốc tế, và xây dựng các chương trình hợp tác giữa các trường đại học Việt Nam với các đối tác quốc tế.

Mức độ cạnh tranh gia tăng và thay đổi về bản chất; do đó, cần có sự hợp tác giữa các sinh viên tương lai và những người tiếp nhận họ để đáp ứng thị trường sinh viên quốc tế mới. Do đó, sự hợp tác giữa các nhà quản lý dịch vụ giáo dục là rất quan trọng để xây dựng các quyết định tốt nhất khi đối mặt với những phức tạp ngày càng tăng dự kiến sẽ phát sinh từ thị trường giáo dục quốc tế trong tương lai (Mazzarol và cộng sự, 2003). Ngoài ra các nhà quản lý của các tổ chức GDĐH nên có cái nhìn bao quát hơn về các dịch vụ mà họ đang cung cấp. Đặc biệt ở các quốc gia phát triển hơn cũng nên kết hợp các lợi thế công nghệ và trải nghiệm đa văn hóa của đất nước họ vào việc giảng dạy, nghiên cứu và các dịch vụ đi kèm (Mula và cộng sự, 2017).

Phần lớn các chiến lược tiếp thị của các cơ sở giáo dục đại học ở châu Á, bao gồm cả Đài Loan, đều dựa trên những chiến lược đã được phát triển và áp dụng ở các khu vực phương Tây. Những sai lầm do người giám sát giáo dục mắc phải thường liên quan đến sự đa dạng văn hóa, trong đó sự khác biệt về quan điểm có thể thay đổi cách hiểu của khách hàng về thông điệp tiếp thị, do đó dẫn đến thất bại trong giao tiếp (Usunier và Lee, 2013). Những sai lầm như vậy có thể ngăn cản các tổ chức đạt được các mục tiêu tiếp thị mong muốn của họ, trong trường hợp của GDĐH, là thu hút đủ sinh viên và đáp ứng các tiêu chí tuyển dụng. Hiểu cách giải quyết những khác biệt này có thể ngăn điều này xảy ra với thông điệp tiếp thị đồng thời mang lại lợi thế cạnh tranh dưới hình thức phát triển đa văn hóa của tổ chức (Hemsley-Brown và Oplatka, 2015). Ngoài sự tương phản trong môi trường giáo dục, chiến lược tiếp thị tại các trường đại học và cao đẳng ở châu Á vẫn sử dụng các phương pháp truyền thống, chẳng hạn như 7P và 4C, mà không có bất kỳ sự điều chỉnh sáng tạo nào để phù hợp với đối tượng mục tiêu trẻ tuổi của họ trong thời đại công nghệ không ngừng phát triển. Do đó, tính sáng tạo là một thuộc tính mà các chiến lược tiếp thị được đề xuất cho mọi quốc gia châu Á nên đưa vào sau này. Ngoài ra, việc tiếp thị GDĐH ở quy mô quốc tế đòi hỏi sự hiểu biết thấu đáo về cả sự đa dạng văn hóa cũng như quan điểm và lý tưởng của sinh viên.

Giai đoạn trước năm 2010, với lợi thế ngôn ngữ giao tiếp phổ biến là tiếng Anh, cộng thêm nền kinh tế và khoa học kỹ thuật phát triển, các quốc gia được coi là dẫn đầu về việc tiếp nhận du học sinh trên thế giới có thể kể đến như Anh, Mỹ, Úc, Canada, Đức, Pháp, Ý, Nhật Bản ... Tuy nhiên giai đoạn gần đây đã có nhiều sự biến động trên thị trường du học. Trong cuộc khảo sát năm 2017 thì tỷ lệ lựa chọn theo học tại các nước và vùng lãnh thổ thuộc khu vực châu Á là 12%, có nguồn gốc từ việc các quốc gia này đã và đang quan tâm ngày càng nhiều đến việc thu hút sinh viên quốc tế; có thể kể đến các quốc gia tiêu biểu như Hàn Quốc, Trung Quốc, Đài Loan, Singapore, Malaysia ... Theo số liệu công bố của UNESCO tính từ giai đoạn 2010 tới năm 2017, các nước thuộc khu vực nêu trên đã thu hút và gia tăng hơn 50% số lượng sinh viên quốc tế (từ trên 400.000 lên đến hơn 600.000 du học sinh). Tuy nhiên tại Việt Nam hiện nay chỉ có khoảng 5.108 sinh viên quốc tế đang theo học, hầu hết đến từ các quốc gia như Lào, Trung Quốc, Campuchia và Thái Lan. Bên cạnh đó, có một số sinh viên ngắn hạn theo diện trao đổi đến từ châu Âu, châu Mỹ và châu Úc, mặc dù con số còn rất khiêm tốn (Phạm Hiệp, 2020).

Do tác động của đại dịch COVID-19, trong tương lai ngắn hạn, số lượng sinh viên quốc tế đến châu Á nói chung và Việt Nam nói riêng có thể giảm xuống vì chịu hậu quả của sự sụt giảm tăng trưởng kinh tế toàn cầu bắt nguồn từ giảm số giờ làm việc, giảm thu nhập, tình trạng thất nghiệp. Tuy nhiên nếu xét theo tổng thể chung của thị trường du học quốc tế, nếu làm tốt thì các nước châu Á trong đó có Việt Nam hoàn toàn có thể mở rộng ảnh hưởng với vị thế là điểm đến mới của sinh viên quốc tế sau đại dịch COVID-19, do quản lý tốt tình hình dịch bệnh cũng như có các chính sách visa, hỗ trợ học bổng phù hợp ... Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu cách các tổ chức giáo dục trên thế giới sử dụng các công cụ chiến lược tiếp thị GDĐH nhằm thu hút du học sinh; từ đó rút ra các bài học tham khảo cho Việt Nam.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

Trong xu hướng tự chủ giáo dục ngày càng gia tăng trên thế giới (khi tài trợ của chính phủ cho các trường đại học giảm) thì các trường đại học buộc phải theo đuổi thị trường hóa giáo dục đại học, và ngày càng phụ thuộc vào các khoản

thu học phí của sinh viên để duy trì hoạt động của họ. Từ đó sẽ tạo ra xu hướng sinh viên ngày càng đóng vai trò quan trọng không chỉ trong định hướng giảng dạy mà còn tác động đến sự thay đổi mạnh mẽ chiến lược tiếp thị sáng tạo để tuyển dụng sinh viên quốc tế (Chapleo và cộng sự, 2011). Họ cho rằng các lý thuyết và phương pháp tiếp thị thông thường không còn khả năng giải thích hành vi cũng như quá trình ra quyết định chọn lựa môi trường học tập của sinh viên.

Từ đó làm dấy lên một nhu cầu đòi hỏi phải phác thảo các vấn đề đương đại chính trong tiếp thị và tiếp thị GĐĐH, nhằm giúp các nhà nghiên cứu hiểu rõ hơn về những thách thức đối với tiếp thị GĐĐH hiện đại. Các nhà nghiên cứu lập luận rằng một chiến lược tiếp thị sáng tạo và toàn diện—chứ không phải là các khái niệm chiến lược chung chung được sử dụng trong tiếp thị giáo dục trước đây—là cần thiết để thích ứng với môi trường quốc tế hóa giáo dục hiện nay và đáp ứng nhu cầu riêng của sinh viên quốc tế (Nguyen và Kuo, 2022). Nhóm tác giả muốn làm phong phú thêm góc nhìn và kiến thức của người đọc về các chủ đề mới nổi liên quan vấn đề quốc tế hóa GĐĐH bền vững bằng cách tập hợp, xác định và phân tích các nghiên cứu có liên quan tại Việt Nam và trên thế giới. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu được vận dụng là phương pháp tổng hợp, thống kê và phân tích nội dung.

3. Kết quả và thảo luận

Khi tổng hợp các chủ đề và nội dung về xu hướng quốc tế hóa GĐĐH bền vững, nhóm tác giả nhận thấy nhiều xu hướng nghiên cứu khác nhau trên thế giới, mỗi xu hướng đại diện cho một chủ đề mới nổi liên quan đến vấn đề này. Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả tổng hợp và phân tích hai vấn đề nghiên cứu chính: một xu hướng đề cập đến các cách thức tiếp cận, chiến lược tiếp thị mà các tổ chức GĐĐH trên thế giới đã và đang áp dụng (Judson và Taylor, 2014; Santamaría, 2020; Nguyen và Kuo, 2022); và xu hướng thứ hai đề cập đến các nhân tố đóng vai trò then chốt trong khả năng thành công của các chiến lược tiếp thị nói trên (Nguyen và Kuo, 2022).

3.1. Các chiến lược tiếp thị của các tổ chức GĐĐH

Ngày nay chủ nghĩa tân tự do và sự phát triển của toàn cầu hóa coi “định hướng thị trường” là trung tâm của sự cạnh tranh khốc liệt; giáo dục ngày càng được coi là một dịch vụ giống như bất kỳ dịch vụ nào khác, và những người ủng hộ chủ nghĩa tân tự do hiện đang nắm giữ những vị trí đầy quyền lực trong các tổ chức tư vấn của trường đại học. Hơn nữa, phản ứng của các trường đại học đối với lợi ích thương mại của khách hàng của họ có thể được coi là đòn bẩy phía cung (Koris và Nokelainen, 2015). Do đó, như một số nghiên cứu đã đề xuất, nhiều cơ sở giáo dục đại học đang áp dụng định hướng đến sinh viên (như là khách hàng của mình), và tập trung vào động cơ du học của sinh viên quốc tế (Bailey, 2000).

Hiện tại, các cơ sở giáo dục đại học hoạt động trong một môi trường năng động và cạnh tranh khốc liệt, từ đó tạo điều kiện cho sinh viên trên toàn thế giới lựa chọn nơi học tập tốt nhất. Vì chủ nghĩa tân tự do liên quan đến việc thương mại hóa giáo dục, nên việc sinh viên chuyển mô hình “khách hàng” của thị trường sang nhận thức của họ về mối quan hệ của họ với trường đại học là hợp lý (Giroux, 2002). Sự thay đổi này đã dẫn đến việc ngày càng có nhiều cơ sở giáo dục đại học áp dụng các phương pháp tiếp cận hướng đến khách hàng, ưu tiên phục vụ (chứ không phải thách thức) sinh viên. Ví dụ, một số cơ sở giáo dục đại học đương đại coi trọng việc tìm kiếm việc làm chuyên nghiệp hơn là học thuật. Desai và cộng sự (2001) gợi ý rằng vì sinh viên với tư cách là người tiêu dùng có những kỳ vọng và yêu cầu liên quan đến đầu ra nghề nghiệp của họ, nên những yêu cầu và nhu cầu này phải được hiểu rõ hơn và thỏa mãn để mang lại trải nghiệm giáo dục được cải thiện. Một số học giả đã khẳng định rằng chìa khóa để kết hợp thành công các khái niệm tiếp thị và định hướng khách hàng vào GĐĐH là kiểm tra ấn tượng của sinh viên về cam kết của tổ chức trong việc xác định và giải quyết nhu cầu của họ (Koris và Nokelainen, 2015). Ngoài ra, các nghiên cứu hiện tại đã gợi ý rằng các cơ sở giáo dục đại học nên chú trọng nhiều hơn đến sinh viên, vì chính sinh viên (với tư cách là khách hàng và người tiếp nhận dịch vụ GĐĐH) là những người đánh giá tốt nhất về những gì họ muốn từ các cơ sở GĐĐH. Do đó, các học giả cho rằng GĐĐH nên lấy sinh viên làm trung tâm để nâng cao chất lượng giáo dục, đồng thời các cơ sở giáo dục đại học nên tuân thủ một số thông lệ chung trong khi phát triển một chiến lược tiếp thị hiệu quả (Santamaría, 2020). Các quy trình cần thiết bao gồm các phân tích về môi trường bên trong và bên ngoài của tổ chức để xác định các khả năng tiếp thị chính của tổ chức và cách tiến hành với các nguồn lực hạn chế. Ngoài ra, các tổ chức giáo dục nên có các mục tiêu tiếp thị được xác định rõ ràng, có xem xét đến các yếu tố như phân khúc thị trường, mục tiêu tuyển sinh, vị trí và nhân khẩu học của người tiêu dùng mục tiêu. Các học giả đã đề xuất thêm ba phương pháp thiết yếu để phát triển chiến lược tiếp thị hiệu quả sau khi hoàn thành phân tích thị trường: phân khúc thị trường, lựa chọn thị trường mục tiêu và định vị sản phẩm (Kotler và Fox, 1995; Ho và Hung, 2008).

Nhu cầu thị trường hóa dịch vụ GDDH ở các nước phương Tây phát triển mạnh mẽ đã làm cho các lý thuyết tiếp thị đã thay đổi theo thời gian. Ví dụ, Vukasovic (2015) đã thực hiện một nghiên cứu trong phạm vi giới hạn để điều tra những nỗ lực cải thiện giá trị thương hiệu của một số trường đại học dựa trên các lý thuyết có sẵn có thể được áp dụng trong thị trường dịch vụ này. Trong nghiên cứu của mình về tiếp thị dịch vụ giáo dục đại học, Egan (2008) đã khẳng định rằng các phương pháp tiếp cận định tính được quan sát có thể cải thiện hiệu quả của tiếp thị giáo dục, đặc biệt là trong việc thực hiện các chiến lược tiếp thị mối quan hệ, vốn rất cần thiết trong tiếp thị dịch vụ giáo dục đại học. Từ quan điểm hướng tới khách hàng, tiếp thị dịch vụ trong các cơ sở giáo dục đại học cũng đã được xem xét và phân tích (Nicolescu, 2009).

Do có sự khác biệt so với thị trường hàng hóa thông thường, việc áp dụng các chiến lược marketing truyền thống 4P hay 7P (vốn phổ biến nhất và được chấp nhận rộng rãi) không phải là giải pháp tối ưu cho thị trường GDDH, vì cả hai chiến lược tiếp thị này chủ yếu tập trung phản ánh quan điểm của người bán (Newman và Jahdi, 2000; McCarthy, 2009). Thay vào đó, Lauterborn (1990) lập luận rằng hỗn hợp tiếp thị 4C phù hợp hơn với thị trường GDDH, vì nó hướng đến người tiêu dùng nhiều hơn. Trong nghiên cứu này, chiến lược 4C (nhu cầu của khách hàng, chi phí của khách hàng, giao tiếp và sự tiện lợi) được xem như một công cụ tiếp thị truyền thống hiệu quả cho đối tượng sinh viên quốc tế—đặc biệt là trong bối cảnh các cơ sở giáo dục đại học ở các nước châu Á như Nhật Bản, Hàn Quốc, Singapore, Trung Quốc, và Đài Loan.

Một chiến lược marketing khác cũng được đề cập đến trong môi trường GDDH là chiến lược STP, được áp dụng để giúp các tổ chức giáo dục xác định chính xác phân khúc thị trường (với lượng khách hàng riêng biệt), lựa chọn chính xác thị trường mục tiêu (mà mình có lợi thế cạnh tranh) và định vị thương hiệu thành công (Camilleri, 2018). Mô hình tiếp thị STP đòi hỏi phải phân khúc một thị trường cụ thể, tiếp thị đến các phân khúc khách hàng cụ thể với các chiến dịch phù hợp với sở thích của họ và điều chỉnh vị trí của một người theo mong muốn và mong đợi của các phân khúc đó. Các học giả đã lập luận rằng cách tiếp cận này hiệu quả vì nó tập trung vào việc phân chia cơ sở khách hàng thành các phân khúc nhỏ hơn, nhắm đến mục tiêu với mức độ tập trung cao hơn để tiếp cận và tương tác với từng đối tượng mục tiêu cụ thể (Andaleeb, 2016).

Mặt khác, việc đẩy mạnh hợp tác giữa các trường đại học và doanh nghiệp là một chiến lược phát triển được nhiều cơ sở GDDH áp dụng, bao gồm cả các cơ sở GDDH ở các nước đang phát triển trên khắp châu Á. Nghiên cứu của Trần và Vũ (2021) đã cho thấy tất cả các khía cạnh (bao gồm việc rà soát, phối hợp và học hỏi) của định hướng hợp tác liên minh trường đại học – doanh nghiệp đều có tác dụng tích cực đối với hiệu quả hoạt động của các trường đại học, kể cả hiệu suất sáng tạo.

Đối với Việt Nam, đặc thù của sinh viên quốc tế khi đến du học là sự khác biệt văn hóa và ngôn ngữ có thể tạo ra rào cản trong việc hòa nhập vào môi trường học tập và đời sống. Sinh viên quốc tế luôn có nhu cầu tìm hiểu về văn hóa, lịch sử, địa lý và các thực phẩm đặc trưng của Việt Nam, và họ đòi hỏi về cả chất lượng giáo dục và cơ sở vật chất. Với điểm mạnh trong giáo dục của Việt Nam là có nền giáo dục đại học phát triển, đa dạng và đang có xu hướng nâng cao chất lượng với các ngành học phổ biến như kinh tế, quản lý, khoa học kỹ thuật đều được đánh giá cao. Các trường đại học Việt Nam cũng đang dần nâng cao chất lượng đào tạo bằng việc tập trung vào việc cải thiện cơ sở vật chất và phát triển các chương trình học đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động. Bên cạnh đó, chi phí học tập tương đối thấp so với các nước phát triển khác cũng là điểm thu hút đối với sinh viên quốc tế.

Chiến lược tiếp thị phù hợp với Việt Nam để thu hút du học sinh quốc tế tập trung vào việc tăng cường quảng bá hình ảnh của các trường đại học Việt Nam, đặc biệt là các chương trình học đặc thù của từng trường nhằm thu hút sự chú ý của du học sinh quốc tế. Bên cạnh đó, chú ý đầu tư vào cơ sở vật chất và đào tạo nguồn nhân lực chuyên môn cao để nâng cao chất lượng giáo dục. Ngoài ra, tăng cường hợp tác giữa các trường đại học Việt Nam và các trường đại học quốc tế để tạo ra các chương trình đào tạo chất lượng cao, phù hợp với nhu cầu của các nước, và xây dựng một môi trường học tập đa dạng, chất lượng và thân thiện với du học sinh quốc tế.

3.2. Các nhân tố tác động đến khả năng vận dụng thành công chiến lược tiếp thị của các tổ chức GDDH

Bởi vì mối quan tâm về kinh nghiệm học tập và giảng dạy của sinh viên ngày càng trở nên quan trọng đối với các trường đại học theo đuổi thị trường hóa giáo dục đại học, nên việc vận dụng thành công các chiến lược tiếp thị để thu hút người học đóng vai trò sống còn đối với các tổ chức GDDH.

Khi định hướng thị trường của các tổ chức giáo dục đại học lần đầu tiên được thảo luận trong bối cảnh giáo dục đại học, nó thường được nghiên cứu thông qua lăng kính về những gì các trường đại học có thể làm để cải thiện hình ảnh,

danh tiếng và cuối cùng là tăng số lượng tuyển sinh và sự hài lòng của sinh viên (Brown & Mazzarol, 2009). Tương tự, việc ra quyết định của các trường đại học về cách họ định hướng các dịch vụ thị trường của mình (đề xuất giá trị, cung cấp dịch vụ) thường được coi là quyết định quản lý và không phải là quyết định được quyết định chung bởi sinh viên hoặc hội sinh viên (Klemenčič, 2014; Luescher-Mamashela, 2013). Do đó, thay vì định vị sinh viên là nguồn kiến thức hoặc chuyên gia, sinh viên trong các cuộc thảo luận về định hướng thị trường thường được gọi là "người tiêu dùng" hoặc "khách hàng". Tuy nhiên, khi các trường đại học ngày càng trở nên quen thuộc với các nguyên tắc dựa trên thị trường và bắt đầu vay mượn nhiều khái niệm và thực tiễn hơn từ khu vực kinh doanh, người ta ngày càng quan tâm đến cách sinh viên có thể đóng góp vào quá trình ra quyết định và các quy trình định hướng thị trường của các trường đại học. Hiểu đối tượng mục tiêu và nhu cầu, sở thích và kỳ vọng của họ là rất quan trọng trong việc phát triển một chiến lược tiếp thị hiệu quả (Maringe, 2006; Naidoo & Jamieson, 2005).

Ngoài ra, việc sử dụng các kênh truyền thông khác nhau, bao gồm cả phương tiện truyền thông và kỹ thuật số, có thể ảnh hưởng đến hiệu quả của chiến lược tiếp thị. Khi xem xét quá trình thuyết phục liên quan đến tiếp thị truyền thông xã hội (SMM), đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục đại học, John và các tác giả (2022) đã dựa trên nền tảng lý thuyết của mô hình tiếp nhận thông tin, một mô hình khái niệm về xây dựng giao tiếp để tiến hành cuộc khảo sát với mẫu là sinh viên quốc tế ở New Zealand. Kết quả gợi ý rằng chất lượng nội dung phương tiện truyền thông xã hội là một yếu tố dự báo quan trọng về các tác động tương tác, nhận dạng và tương tác cộng đồng xã hội của người dùng trực tuyến. Mặc dù có thêm bằng chứng hỗ trợ cho các lập luận trên mạng xã hội, nhưng độ tin cậy của nguồn tin được cho là yếu tố có ảnh hưởng mạnh mẽ đến các khía cạnh tham gia về nhận thức, cảm xúc và hành vi của sinh viên quốc tế. Hơn nữa, nghiên cứu chỉ ra rằng có một mối tương quan chặt chẽ giữa sự tham gia nhận thức và sự hình thành thái độ trong SMM.

Chiến lược tiếp thị cho giáo dục đại học quốc tế đòi hỏi một quá trình tính toán và xem xét cẩn thận các yếu tố liên quan. Mức độ cạnh tranh trên thị trường và chiến lược tiếp thị của các tổ chức giáo dục đại học quốc tế khác cần được tính đến để xác định vị trí của tổ chức trên thị trường. Danh tiếng của tổ chức, bất kể trong nước hay quốc tế, cũng cần được tính vào quá trình xây dựng chiến lược tiếp thị (Camilleri, 2018). Nguồn lực tốt, bao gồm ngân sách, nhân sự và công nghệ, là cần thiết để thực hiện chiến lược tiếp thị một cách hiệu quả (Dollinger, 2018; Pee, 2019). Việc xem xét văn hóa và sự khác biệt của mỗi địa phương cũng là rất quan trọng trong quá trình phát triển và thực hiện chiến lược tiếp thị. Thời điểm của các hoạt động tiếp thị, chẳng hạn như thời điểm khởi chạy chiến dịch hoặc nhắm mục tiêu vào nhóm cụ thể, có thể có tác động đáng kể đến sự thành công của chiến lược tiếp thị. Việc đo lường và đánh giá thường xuyên hiệu quả của chiến lược marketing là cần thiết để có những điều chỉnh và cải thiện kết quả (Dollinger và Vanderlelie, 2021).

Trên đây là một số yếu tố chính có thể tác động đến việc thực hiện thành công các chiến lược tiếp thị trong giáo dục đại học quốc tế. Điều quan trọng là các tổ chức GDDH phải xem xét các yếu tố này khi phát triển và thực hiện các nỗ lực tiếp thị của họ.

3.3. Thực trạng quốc tế hóa GDDH Việt Nam trong tình trạng “bình thường mới”

Xét về tương quan trong thị trường du học, số lượng sinh viên Việt Nam đang du học tại các trường đại học quốc tế vượt trội so với số lượng sinh viên quốc tế đến Việt Nam du học. Theo một khảo sát mới đây thì trong năm 2017 số sinh viên quốc tế đang theo học dài hạn tại Việt Nam là 5.108 tại 50 trường đại học và cao đẳng. Phần lớn các sinh viên quốc tế này đến từ Lào, Trung Quốc, Campuchia và Thái Lan (Phạm Hiệp, 2017).

Tuy nhiên mới đây, vào ngày 19 tháng 8 năm 2022 Cục Hợp tác quốc tế (thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo) đã công bố số liệu cho thấy Việt Nam đã tiếp nhận đào tạo hơn 45.000 lưu học sinh nước ngoài đến từ 102 quốc gia, vùng lãnh thổ trong giai đoạn 2016-2021. Trước khi đại dịch Covid-19 xảy ra, hàng năm trung bình Việt Nam tiếp nhận mới từ 4.000 đến trên 6.000 lưu học sinh, trong đó đặc biệt có năm 2019 đông nhất với trên 6.300. Tuy nhiên trong hai năm bị ảnh hưởng của đại dịch Covid-19, hàng năm Việt Nam chỉ tiếp nhận mới khoảng 3.000 lưu học sinh (Lê Thu, 2022).

So với các quốc gia trong khu vực có thành tích nổi bật trong việc thu hút nhiều du học sinh như Hàn Quốc, Malaysia hay Singapore thì các trường đại học Việt Nam ít nhận được sự hỗ trợ về mặt chính sách từ phía chính phủ trong việc thu hút sinh viên quốc tế. Tuy vậy các trường đại học và cao đẳng cũng đã cố gắng tự thân vận động để thu hút 73.4% số lượng du học sinh quốc tế (26.6% còn lại trong tổng số 45.000 du học sinh đang theo học theo diện hiệp định). Xét về cơ cấu thì hơn 80% số lượng du học sinh quốc tế đến từ Lào và Campuchia, trong khi các nước Hàn Quốc, Trung Quốc, Pháp, Nhật Bản chỉ đóng góp khoảng 20%. Xét về chất lượng các khóa đào tạo thì chủ yếu là đại học và các khóa đào tạo ngắn hạn, con số du học sinh tham gia các chương trình học nâng cao thạc sỹ, nghiên cứu sinh còn cực kỳ khiêm tốn (Lê Thu, 2022).

Tuy nhiên, xu hướng thu hút sinh viên quốc tế ngày càng được các trường đại học Việt Nam chú trọng đẩy mạnh công tác tuyển sinh, và đặc biệt tìm cách đa dạng hóa ngành nghề đào tạo, bậc học cũng như thu hút thêm nhiều quốc gia khác trên thế giới. Theo kết quả khảo sát trong năm 2017, 29 trong số 50 trường đại học/cao đẳng được khảo sát cho biết có bộ phận riêng biệt phụ trách tuyển sinh sinh viên quốc tế, 32 trường có chương trình đào tạo bằng tiếng Anh, 42 trường có cấp học bằng cho sinh viên quốc tế, 26 trường có lớp học/ký túc xá riêng dành cho sinh viên quốc tế (Phạm Hiệp, 2020).

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp

Quốc tế hóa giáo dục đại học là một xu hướng toàn cầu và là cơ hội để các trường đại học Việt Nam phát triển và cải thiện chất lượng giáo dục của mình. Tuy nhiên, việc thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học cần có sự đồng thuận của các bên liên quan và phải đáp ứng được các yêu cầu và tiêu chuẩn quốc tế. Việc nâng cao chất lượng đào tạo, cải thiện môi trường học tập và nghiên cứu cũng là một yêu cầu quan trọng. Từ những bài học kinh nghiệm tổng hợp trên thế giới, ngành giáo dục đại học Việt Nam nói chung sẽ có những bước đi điều chỉnh để phù hợp với điều kiện bình thường mới.

Để thực hiện quốc tế hóa giáo dục đại học bền vững ở Việt Nam, cần phải thực hiện một số giải pháp đồng bộ như sau:

Thứ nhất, nâng cao năng lực quản lý của các trường đại học, đặc biệt là trong việc quản lý và triển khai các chương trình đào tạo quốc tế. Trường đại học cần phải có các quy định, chính sách rõ ràng để quản lý và triển khai các chương trình đào tạo quốc tế. Các quy định này cần được thực hiện và giám sát chặt chẽ để đảm bảo chất lượng giáo dục và đảm bảo sự an toàn cho sinh viên quốc tế. Bên cạnh đó, các trường đại học cần có đội ngũ nhân sự chuyên nghiệp trong lĩnh vực quản lý và triển khai chương trình đào tạo quốc tế. Những người này cần có kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm để quản lý và thực hiện các chương trình đào tạo quốc tế.

Thứ hai, cần tăng cường hợp tác giữa các trường đại học Việt Nam với các đối tác quốc tế, đặc biệt là trong lĩnh vực nghiên cứu khoa học. Việc tạo mối liên hệ với các trường đại học quốc tế không chỉ để trao đổi kinh nghiệm, học hỏi các phương pháp quản lý và triển khai chương trình đào tạo quốc tế mà còn giúp trường đại học tìm kiếm được các cơ hội hợp tác đào tạo quốc tế.

Thứ ba, cải thiện chất lượng đào tạo bằng việc tập trung vào phát triển kỹ năng mềm và kỹ năng thực hành cho sinh viên. Bên cạnh việc giảng dạy lý thuyết, việc hình thành và giảng dạy tại các trung tâm mô phỏng có thể giúp cho sinh viên sớm tiếp cận được các chương trình tiên tiến cũng như tiếp cận sớm với các kỹ năng nghề nghiệp. Ngoài ra các trường đại học cần thực hiện đánh giá và cải thiện thường xuyên để đảm bảo rằng các chương trình đào tạo quốc tế đáp ứng được nhu cầu của sinh viên và đáp ứng các tiêu chuẩn quốc tế. Điều này có thể được thực hiện thông qua việc thu thập phản hồi từ sinh viên, đối tác và nhân viên để cải thiện các hoạt động quản lý và triển khai.

Thứ tư, tăng cường hỗ trợ tài chính và kỹ thuật cho các trường đại học, đặc biệt là các trường đại học ở các khu vực khó khăn. Việc các trường đại học đầu tư vào cơ sở vật chất và công nghệ sẽ hỗ trợ cho việc quản lý và triển khai các chương trình đào tạo quốc tế. Các công nghệ mới như truyền hình học tập từ xa, hệ thống quản lý học tập trực tuyến và các thiết bị giảng dạy hiện đại có thể giúp cho việc quản lý và triển khai các chương trình đào tạo quốc tế được hiệu quả hơn.

Cuối cùng, chú trọng nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển đội ngũ giáo viên, bằng cách tăng cường đào tạo và phát triển chuyên môn, kỹ năng giảng dạy và nghiên cứu. Bên cạnh việc nâng cao trình độ giảng dạy bằng ngoại ngữ cho các giảng viên, cần cập nhật và cải tổ các chương trình nhằm theo kịp những xu hướng cải tiến mới trên thế giới, cả về kiến thức lẫn ngành học.

Tài liệu tham khảo

Andaleeb, S.S (2016), “*Market segmentation, targeting, and positioning*”, Strategic Marketing Management in Asia; Emerald Group Publishing Limited: Bingley, UK.

Bailey, J.J., Dangerfield, B. (2000), “*Applying the distinction between market-oriented and customer-led strategic perspectives to business school strategy*”. Journal of Education for Business, Vol.75, No.3, pp.183–187

Bohm, A.; Davis, D.; Meares, D.; Pearce, D. (2002), “*Global Student Mobility: Forecasting of the Global Demand for International Higher Education*”; IDP Australia: Melbourne, Australia

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009), “*The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education*”, Higher Education, Issue 58, Vol. 1, pp.81–95. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9183-8>

- Camilleri, M.A. (2018), “*Market segmentation, targeting and positioning*”, In *Travel Marketing, Tourism Economics and the Airline Product*; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany, pp. 69–83.
- Cantwell, B. (2019), “*Are international students cash cows? Examining the relationship between new international undergraduate enrollments and institutional revenue at public colleges and universities in the U.S.*”, *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol.5, pp.512–525
- Chapleo, C.; Carrillo Durán, M.V.; Castillo Díaz, A. (2011), “*Do UK universities communicate their brands effectively through their websites?*”, *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 6, Issue. 21, pp. 25–46
- Desai, S.; Damewood, E.; Jones, R. (2001) “*Be a good teacher and be seen as a good teacher*”, *Journal of Marketing Education*, Vol.23, pp.136–144.
- Dollinger, M. (2018), “*Technology for the scalability of co-creation with students. In Open oceans: Learning without borders*”, *Proceedings of the 35th annual conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 346–350)
- Mollie Dollinger & Jessica Vanderlelie (2021), “*Closing the loop: co-designing with students for greater market orientation*”, *Journal of Marketing for Higher Education*, Issue 31, Vol.1, pp. 41–57, DOI: [10.1080/08841241.2020.1757557](https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1757557)
- Egan, J. (2008), “*Relationship Marketing: Exploring Relational Strategies in Marketing*”, Pearson Education: London, UK.
- John, S. P., Walford, R., & Purayidathil, J. (2022), “*Factors Affecting the Adoption of Social Media in Marketing of Higher Education: An Empirical Analysis*”, *FIIB Business Review*, Issue. 11, Vol. 4, pp. 422–437. <https://doi.org/10.1177/23197145211072198>
- Judson, K.M.; Taylor, S.A. (2014), “*Moving from marketization to marketing of higher education: The co-creation of value in higher education*”, *Higher Education Studies*, Vol. 4, pp. 51–67.
- Hemsley-Brown, J.; Oplatka, I. (2015) *Higher Education Consumer Choice*; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany.
- Hung, N.-T.; Yen, K.-L. (2022), “*Towards Sustainable Internationalization of Higher Education: Innovative Marketing Strategies for International Student Recruitment*”, *Sustainability*, Vol. 14, <https://doi.org/10.3390/su14148522>
- Ho, H.F.; Hung, C.C. (2008), “*Marketing mix formulation for higher education*”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 22, pp. 328–340
- Klemenčič, M. (2014). “*Student power in a global perspective and contemporary trends in student organizing*”, *Studies in Higher Education*, Issue 39, Vol.3, pp. 396–411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896177>
- Kotler, P.; Fox, K.F.A. (1995), *Strategic Marketing for Educational Institutions*; Prentice Hall: Hoboken, NJ, USA
- Koris, R.; Nokelainen, P. (2015), “*The student-customer orientation questionnaire (SCOQ)*”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 29, pp. 115–138
- Giroux, H. (2002), “*Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere*”, *Harvard Educational Review*, Vol. 72, pp. 425–464.
- Lauterborn, R. (1990), “*New marketinglitaney: 4Ps Passes, 4Cs Takeover*”, *Adverting Age*, Vol. 41, pp. 26–27.
- Lê Thu (22/8/2022).” 45.000 sinh viên từ 102 quốc gia đến Việt Nam du học” VNExpress, được truy cập tại đường link: <https://vnexpress.net/45-000-sinh-vien-tu-102-quoc-gia-den-viet-nam-du-hoc-4502603.html> (13/2/2023).
- Luescher-Mamashela, T. M. (2013), “*Student representation in university decision making: Good reasons, a new lens?*” *Studies in Higher Education*, Issue 38, Vol. 10, pp. 1442–1456. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.625496>
- Maringe, F. (2006), “*University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing*”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 6, Issue 20, pp. 466–479
- Mazzarol, T.; Soutar, G.N.; Seng, M.S.Y. (2003), “*The third wave: Future trends in international education*”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 17, pp. 90–99
- McCarthy, J.E. (2000), *Basic Marketing, A Managerial Approach*; McGraw Hill: New York, NY, USA
- Mula, I.; Tilbury, D.; Ryan, A.; Mader, M.; Dlouha, J.; Mader, C.; Benayas, J.; Dlouhy, J.; Alba, D. (2017), *Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development*; Emerald Publishing Limited: Bingley, UK
- Naidoo, R., & Jamieson, I. (2005). “*Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education*”, *Journal of Education Policy*, Issue 20, Vol. 3, pp. 267–281. <https://doi.org/10.1080/02680930500108585>
- Newman, S.; Jahdi, K. (2009), “*Marketisation of education: Marketing, rhetoric and reality*”, *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 33, pp. 1–11.
- Nicolescu, L. (2009), “*Applying marketing to higher education: Scope and limits*”, *Management & Marketing*, Vol. 4, pp. 35–44
- OECD (2019), “*Growth in International or Foreign Enrolment in Tertiary Education Worldwide (1998 to 2017): Number of International or Foreign Students Enrolled in OECD and Non-OECD Countries*”, In *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*; OECD Publishing: Paris, France.
- Pee, L. G. (2019), “*Enhancing the learning effectiveness of ill-structured problem solving with online co-creation*”, *Studies in Higher Education*, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1609924>
- Phạm Hiệp (4/5/2020).”Hậu Covid-19: Thị trường du học sẽ như thế nào?” Tuổi trẻ cuối tuần, được truy cập tại đường link: [Hậu COVID-19: Thị trường du học sẽ như thế nào? - Tuổi Trẻ Online \(tuoitre.vn\)](https://tuoitre.vn) (13/2/2023).
- Santamaría, G.D.C. (2020), “*Challenges and drawbacks in the marketisation of Higher Education within neoliberalism*”, *Review of European Studies*, Vol.12, pp.1–22.

Usunier, J.-C.; Lee, J.A. (2013), *Marketing Across Cultures*; Pearson: London, UK

Vukasovic, M. (2015), "*Concluding comments: When international, European and domestic influences collide*", *European Journal of Higher Education*, Vol. 5, pp. 96–106.

FACTORS INFLUENCING STUDENT CITIZENSHIP BEHAVIOR (SCB) AND LONG – TERM STUDENT RELATIONSHIP ORIENTATION (LRO) IN VIETNAMESE EDUCATION SECTOR

*Chau Ngoc Bao Dang, Duc Thai Nguyen, Tung Thanh Le, Vu Hoang Nguyen,
Luan Thanh Nguyen*

*Ho Chi Minh City University of Foreign Languages-Information Technology
luannt@hufliit.edu.vn*

Tóm tắt

Hành vi công dân của sinh viên (SCB) được coi là một trong những biến số quan trọng nhất ảnh hưởng đến định hướng của sinh viên và sự phát triển của các mối quan hệ lâu dài giữa sinh viên và các tổ chức giáo dục đại học (LRO). Các tài liệu khẳng định vấn đề SCB cho khu vực giáo dục đại học là một thách thức phải được giải quyết. Do đó, nghiên cứu này nhằm mục đích kiểm tra các tiền đề và kết quả của SCB bằng cách áp dụng các mối quan hệ tuyến tính và phi tuyến tính dựa trên phương pháp mô hình hóa phương trình cấu trúc bình phương nhỏ nhất từng phần (PLS – SEM) và mô hình mạng thần kinh nhân tạo (ANN) thông qua việc xây dựng các cấu trúc trên mô hình Stimulus-Organizm – Response (SOR). Ngoài ra, dữ liệu được thu thập từ 185 sinh viên đến từ các trường đại học và cao đẳng trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng các tác nhân kích thích của sinh viên như sự hài lòng, tin tưởng, và lòng trung thành có tác động thuận lợi đến việc thể hiện các hành vi công dân của sinh viên như bình luận, đưa ra phản hồi và giúp đỡ người khác. Ngoài ra, giúp đỡ những người khác từ SCB có ảnh hưởng có lợi đến LRO cho các tổ chức giáo dục đại học. Cuối cùng, thông qua mô hình ANN, niềm tin của sinh viên là động lực phản hồi và ủng hộ nổi bật nhất. Kết quả của nghiên cứu này cung cấp cái nhìn sâu sắc quan trọng về các yếu tố hình thành trọng tâm và sự phát triển của các tổ chức trong lĩnh vực giáo dục của Việt Nam thông qua sự hợp tác lâu dài. Ngoài ra, nghiên cứu này đã làm sáng tỏ tác động mà hành động của học sinh đối với SCB, cho phép phát triển các khuyến nghị cụ thể cho các nhà quản lý trường học quan tâm đến việc thúc đẩy sự hình thành mối quan hệ lâu dài giữa các sinh viên của họ.

Abstract

Student citizenship behavior (SCB) is regarded as one of the most significant variables influencing student orientation and the development of long-term relationships between students and higher educational institutions (LRO). The literature confirms that the issue of SCB in the higher education sector is a challenge that must be addressed. Hence, this study aims to examine the antecedents and outcome of SCB by applying linear and non-linear relationships based on the partial least squares structural equation modeling approach (PLS-SEM) and the artificial neural network model (ANN) through building constructs on the stimulus-organization-response framework (SOR). In addition, data was gathered from 185 students from Ho Chi Minh City's universities and colleges. The study's findings indicate that students' stimuli, such as student satisfaction, trust, and loyalty, have a favorable impact on the expression of their citizenship behaviors, such as advocacy, offering feedback, and helping others. In addition, helping others through SCB has a beneficial influence on LRO for higher educational institutions. Finally, through the ANN model, student trust is the most prominent driver of feedback and advocacy. The results of this research provide important insight into the factors that shape the focus and growth of organizations in Vietnam's education sector through long-term collaborations. In addition, this research sheds new light on the impact that students' actions have on SCB, allowing for the development of concrete recommendations for school administrators concerned with fostering the formation of lasting relationships among their students.

Từ khóa (Keywords): định hướng quan hệ lâu dài của sinh viên (long – term student relationship orientation), giáo dục đại học Việt Nam (Vietnam higher-education), hành vi công dân của sinh viên (student citizenship behavior), phương pháp SEM-ANN (SEM-ANN approach)

1. Introduction

Higher education is becoming increasingly competitive, both domestically and internationally, in order to recruit and retain students. Consumers in the education sector are now more aware of exactly what they want. Therefore, demand for these services is comparable to demand for commercial firms. Customer service has moved to the center of management operations, and it now serves as the foundation for competitiveness in the higher education industry. Universities and colleges can begin by promoting their offerings in a proactive rather than reactive manner. Additionally, in order to recruit

and retain students, they should strive to promote student satisfaction, loyalty, and trust while decreasing student discontent. This can only be accomplished if all services that contribute to "academic life" meet an appropriate standard. It is claimed that in order to solve difficulties such as student retention and participation in higher education, student expectations for quality must be satisfied (Shah et al., 2011).

Numerous countries' educational systems have been the subject of numerous investigations. For instance, Dinh (2021) analyzed the connection between educational service quality and educational outcomes in Vietnam from the perspective of student satisfaction. The purpose of Nguyen and Huynh's (2013) study is to assess service quality in the setting of Vietnamese universities. Furthermore, Nagy & Marzouk (2018) looked at what influences Egyptian college students' civic engagement, and they studied the value of customer service in higher education in Uganda (Wahab, 2016). Students' perspectives as consumers who may participate in many forms of extracurricular activity at school have also been the subject of numerous academic investigations. Several theories and models (SERVQUAL) are used to support and form the basis for the wide range of research themes in the field of education, including but not limited to: customer satisfaction, customer trust, customer citizenship behavior (CCB), total quality management (TQM), customer relationship management (CRM), theory of planned behavior (TPB), etc. From this standpoint, two main issues must be considered. First, theoretically, previous student behavioral outcome studies, such as student satisfaction, loyalty, and trust, have failed to further investigate the nature and antecedents of customer citizenship behavior and then form lasting relationships with higher education institutions. Second, practically, most of the previous studies investigated student behavioral outcomes by conducting linear relationships based on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). However, the non-linear and non-compensatory relationships of student behavioral outcomes were neglected (Albahri et al., 2022). Therefore, the purpose of this research study is to analyze the connection between student satisfaction, loyalty, and trust and their subsequent participation in forming long-term relationship orientation through student citizenship behavior using the SOR framework. Importantly, this study uses the SOR framework, which is most commonly used to understand behavioral outcomes in many fields but has never been used in a higher education setting. This study also adopted a dual-stage PLS-SEM and artificial neural network (ANN) method to uncover the antecedents of student citizenship behavior and long-term relationship orientation in a higher education setting.

2. Literature Review, Hypotheses development, and Methodology

2.1. The stimulus-organism-response (SOR) framework

The SOR model of psychology uses a three-step process to explain how people act. Perceptions of external or environmental stimuli (S) affect the individual's emotional and cognitive states (O), which in turn drive conscious or unconscious responses (R) (Chan et al., 2017).

In this study, the authors employ the SOR model to provide a concise and organized way of investigating the relationships among the three constructs of student citizenship behavior (advocacy, feedback, and helping) as the organism (O), student satisfaction, student loyalty, and student trust as the stimuli (S), and long-term relationship orientation as the response (R). Therefore, this research makes a contribution by validating a model that widens the SOR paradigm's applicability to provide a theoretical framework for the study of student behavioral outcomes in higher educational settings, within which we investigate the impact of variables that have not been thoroughly investigated before.

2.2. Hypotheses development

2.2.1. Customer Satisfaction (SA) and Customer Citizenship Behavior (CCB)

SA is a psychological and constructive appraisal of the sacrifices people make by paying for services and products compared with the benefits they obtain from the time they buy to the conclusion of the product life cycle or consumption (Chitty et al., 2007). Groth (2005) defines CCB as "voluntary and discretionary customer engagement that is not directly or explicitly prescribed or rewarded but adds to higher quality service and improves service organizations' overall performance." Yi & Gong (2013) and Groth (2005) defined three parts of CCB: feedback (FB) (consumer recommendations to improve service delivery), advocacy (AD) (recommending a company or an individual to others, such as friends or family), and helping (HP) (a readiness to advise or assist other customers who are in need of assistance).

Psychological, economic, commercial, marketing, housing, and tourism studies use SA constructs (Jiang et al., 2017; J. Kim et al., 2017). SA's impact on CCB has been studied extensively. Bettencourt (1997) and Yi & Gong (2008) found

that SA affects CCB. Groth (2005) found a stronger connection between SA and CCB than customer socialization. Anaza (2014) found that online buyers' affective satisfaction affected CCB. Chen et al. (2015) and Ponnusamy et al. (2015) found that e-satisfaction greatly affects e-customer citizenship behavior in virtual communities. The following hypotheses follow:

H1a. SA positively affects advocacy (AD).

H1b. SA positively affects providing feedback (FB).

H1c. SA positively affects helping (HP) other students.

2.2.2. Customer Loyalty (LY) and Customer Citizenship Behavior (CCB)

According to Oliver (1999), LY is the commitment of buyers to purchase certain products, services, and brands of an organization over a continuous length of time, regardless of competitors' new products and advancements, and these consumers are not forced to switch. Additionally, the LY construct has been used in studies in a variety of industries, including omnichannel retail, hospitality, non-tech, banking, etc. According to Nagy and Marzouk (2018) and Macintosh (2002), LY has a substantial and good connection with the citizenship dimensions of assisting other customers and the firm. Ponnusamy et al. (2015b) discovered that LY is the most important predictor of online consumer citizenship activity. However, another line of research revealed that the empirical outcomes were not the same. LY has no influence on helpful citizenship behavior toward other customers and has no effect on helpful citizenship behavior toward the business (Bartikowski and Walsh, 2011). Anaza and Zhao's (2013) findings contradicted Bartikowski and Walsh's (2011) findings that loyalty has a significant influence on customer citizenship behavior, which benefits both the business and other consumers in an online purchasing scenario. Thus, this leads to the following hypothesis:

H2a. LY positively affects AD.

H2b. LY positively affects providing FB.

H2c. LY positively affects HP other students.

2.2.3. Customer Trust (TR) and Customer Citizenship Behavior (CCB)

TR is considered "a party's readiness to be exposed to the acts of another party based on the expectation that the other would execute a certain action significant to the trustor, regardless of the ability to monitor or control that other party" (Mayer et al., 1995). Several studies have shown a positive link between TR and CCB. Empirical results by Wingwon and Montree Piriyaikul (2010) found that TR has a direct and beneficial impact on CCB. Similarly, Zhang et al. (2013) developed a theoretical framework in which community cohesion is a critical antecedent of CCB in a consumer virtual community. Nagy & Marzouk (2018) also discovered that TR had a greater impact on CCB than satisfaction, reputation, and commitment. Similarly, Dirks and Ferrin (2002) found that confidence in leadership had a favorable influence on both employee commitment and OCB in a meta – analysis of research. Barzoki and Rezaei (2017) also found a significant and positive association between organizational trust and OCB. As a result, the third hypothesis of this research is:

H3a. TR positively affects AD.

H3b. TR positively affects providing FB.

H3c. TR positively affects HP other students.

2.2.4. Long – term relationship orientation (LRO) between institutions and the students

LRO has been described as a customer's intention to repurchase a service or product while keeping a long-term connection with a firm (Barry et al., 2008). A buyer in a positive emotional state, according to Ganesan (1994), will have a relationship with the provider, expect a long-term relationship, and want collaboration and transaction enhancement. Moreover, according to previous research, M. Kim et al. (2020) show that CCB in marketing may be used to establish a LRO between a company and its clients. Economic, charitable, and environmental CSR initiatives in the foodservice business improved both corporate image and LRO (Jeon and Yoo, 2015). Besides that, Zahra (2003) also discovered that increased external orientation, decentralization, and a LRO were positively connected with entrepreneurship. Therefore, the following hypothesis was formulated:

H4a. AD positively affects the LRO between institutions and the students.

- H4b.** Providing FB positively affects the LRO between institutions and the students.
- H4c.** HP other students positively affects the LRO between institutions and the students.

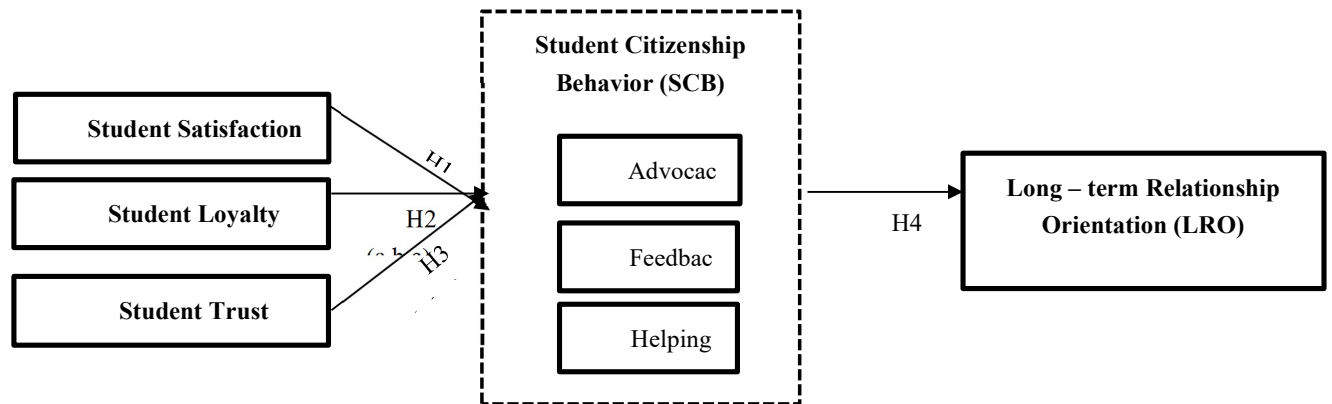


Fig. 1. Conceptual framework

2.3. Methodology

As of 2022, Vietnam's education business has 2 million students and 242 higher education institutions (Statista, 2022). Ho Chi Minh City has many higher education institutes and students. Students at Ho Chi Minh City's universities and colleges are the target respondents. Judgmental sampling was utilized to ensure that study participants had appropriate knowledge or skills (Etikan, 2016). Google Forms was used to create an online survey. Questionnaire has two parts. First, gender, education, academic level, and study program were examined. Second, theories were tested. Participants were told their identities would not be exposed and their responses would be used for study. Vietnamese questionnaires were distributed. Most respondents finished in 5–10 minutes. For the questionnaire's quality, all questions have to be answered. Using G*Power software (version 3.1), the minimum sample size to obtain 80% statistical power with 7 exogenous constructs and a 0.05 significance level was calculated to be 103. This study used 32 previously studied measurement items. All items were assessed on a seven-point Likert scale, from (1) strongly disagree to (7) strongly agree. Appendix 1 includes questionnaire items and references. Some items failed pilot tests and will be dropped after analysis.

3. Results

3.1. Respondents' demographic

This study's data set comprised 185 replies from students from universities and colleges in Ho Chi Minh City. The characteristics of the participants are depicted in Table 1. The data reveal that the gender ratio of females and males was found to be 61.1% and 38.9%, respectively. Regarding the education level of the respondents, the data suggest that 81.6% have a university education, 17.3% have a college education, and the remaining 1.1% have other education levels. Furthermore, junior students constituted the biggest percentage (69.7%), followed by freshman and sophomore students (10.3%), senior students (9.7%), and no survey participants who graduated. Additionally, when questioned about their study program, 92.4% of respondents were studying a bachelor's degree program, while 7.6% were studying other study programs.

3.2. Measurement Model Assessment

The study model in Fig. 1 was analyzed in SmartPLS 4.0 using PLS-SEM (Hsu & Lin, 2015). Before evaluating inner model (structural) assumptions, validate the outer model (measurement). Examining the measurement model ensures that the measurements employed provide the correct theoretical elements. Validity (convergent and discriminant) and reliability (Cronbach's Alpha and composite reliability) of the measurement model are investigated (Al-Saedi et al., 2020). Table 2 shows that Cronbach's alpha values for internal consistency reliability ranged from 0.724 to 0.859, all above 0.7. The composite reliability (CR) ratings are all above the suggested limit of 0.7. Cronbach's alpha and CR validated internal consistency. Convergent validity evaluates multiple conceptually similar objects. This study examined convergent validity using factor loadings and AVE (J.F. Hair Jr. et al., 2016). Table 2 reveals that all factor loading values

were higher than the prescribed 0.7. $AVE > 0.50$ indicates that items converge to important constructs, validating construct validity (Leong et al., 2011; Nordman & Tolstoy, 2016). Fornell –Lacker criterion was used to evaluate discriminant validity (Table 3). The Fornell–Lacker ratio assumed that AVE’s square root was higher than the correlation values for each research construct pairing (J. Hair et al., 2017). This establishes discriminant validity.

3.3. Structural Model Assessment

Following the confirmation of the measurement model, the structural model is the next phase. This necessitates computing the coefficient of determination (R^2) and path coefficients across 5000 resamples using a bootstrapping approach (J.F. Hair Jr. et al., 2016). From the bootstrapping of the structural model (Fig. 2), the path analysis result (Table 4) demonstrates that seven out of twelve paths are significant. The findings indicated that SA has a negative influence on AD and HP while having a significant positive impact on FB. As a result, H1a and H1c are not supported, but H1b is. Furthermore, LY was found to positively contribute to two sub-dimensions of SCB (AD and FB), and hence hypotheses H2a and H2b are supported. However, the results also revealed that LY has a considerable negative effect on HP, indicating that H2c is not supported. According to Hypothesis 3, TR significantly impacts all three dimensions of SCB. Thus, all the direct impact hypotheses (H3a, H3b, and H3c) were accepted. Finally, whereas AD and FB do not translate into long-term relationship orientation in SCB, HP does. Hence, the hypotheses H4a and H4b are not supported, although H4c is supported.

Table 1 Demographic Characteristics of Respondents.

		N (185)	Percentage (%)
Gender	Male	72	38.9
	Female	113	61.1
Academic level	University	151	81.6
	College	32	17.3
	Others	2	1.1
Education level	Freshman	19	10.3
	Sophomore	19	10.3
	Junior	129	69.7
	Senior	18	9.7
Programme of study	Bachelors	171	92.4
	Masters	0	0
	Others	14	7.6

Table 2 Measurement model results.

Constructs	Scale Type	Loadings	CR (Rho_A)	CR	Cronbach’s Alpha	AVE
SA	Reflective		0.807	0.871	0.803	0.629
SA1		0.825				
SA3		0.731				
SA4		0.785				
SA5		0.827				
LY	Reflective		0.722	0.845	0.724	0.645
LY1		0.835				
LY2		0.824				
LY3		0.749				
TR	Reflective		0.844	0.888	0.843	0.614
TR1		0.795				
TR2		0.792				
TR3		0.805				

Constructs	Scale Type	Loadings	CR (Rho_A)	CR	Cronbach's Alpha	AVE
TR4		0.757				
TR5		0.767				
AD	Reflective		0.860	0.913	0.857	0.779
AD1		0.836				
AD2		0.900				
AD3		0.909				
FB	Reflective		0.803	0.870	0.801	0.625
FB1		0.817				
FB2		0.778				
FB4		0.784				
FB5		0.783				
HP	Reflective		0.860	0.904	0.859	0.702
HP1		0.859				
HP2		0.829				
HP3		0.841				
HP4		0.823				
LRO	Reflective		0.849	0.889	0.844	0.617
LRO1		0.832				
LRO2		0.802				
LRO3		0.784				
LRO4		0.730				
LRO5		0.776				

Note: CR = Composite Reliability, AVE = Average Variance Extracted, SA = student satisfaction, LY = student loyalty, TR = student trust, AD = advocacy, FB = feedback, HP = helping, LRO = long – term relationship orientation.

Table 3. Fornell – Larcker criterion.

	AD	FB	HP	LRO	LY	SA	TR
AD	0.882						
FB	0.629	0.791					
HP	0.452	0.692	0.838				
LRO	0.417	0.616	0.746	0.785			
LY	0.678	0.58	0.408	0.44	0.803		
SA	0.654	0.633	0.46	0.532	0.656	0.793	
TR	0.748	0.688	0.51	0.553	0.691	0.774	0.783

Note: AD = advocacy, FB = feedback, HP = helping, LRO = long – term relationship orientation, LY = student loyalty, SA = student satisfaction, TR = student trust.

Table 4 Hypotheses testing results.

Hypotheses	Path Coefficients	Original Sample (O)	T (O/STDEV)	Statistics	P Values	Remarks
H1a	SA → AD	0.102		1.343	0.179	<i>Unsupported</i>
H1b	SA → FB	0.205		2.132	0.033	Supported
H1c	SA → HP	0.141		1.078	0.281	<i>Unsupported</i>
H2a	LY → AD	0.285		3.318	0.001	Supported
H2b	LY → FB	0.153		2.011	0.044	Supported
H2c	LY → HP	0.074		0.619	0.536	<i>Unsupported</i>
H3a	TR → AD	0.472		5.414	0.000	Supported
H3b	TR → FB	0.423		3.960	0.000	Supported
H3c	TR → HP	0.350		2.394	0.017	Supported
H4a	AD → LRO	0.031		0.414	0.679	<i>Unsupported</i>
H4b	FB → LRO	0.173		1.505	0.132	<i>Unsupported</i>
H4c	HP → LRO	0.612		6.483	0.000	Supported

Note: SA = student satisfaction, LY = student loyalty, TR = student trust, AD = advocacy, FB = feedback, HP = helping, LRO = long – term relationship orientation.

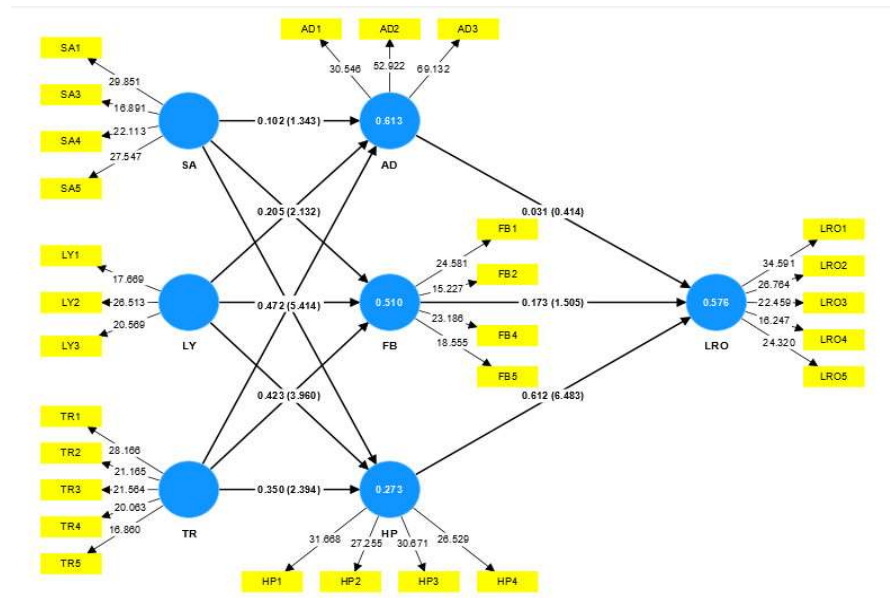


Fig. 2. Structural model hypotheses testing.

3.4. Assessing the predictive relevance

Hair et al. (2014) advised that a structural model has predictive relevance for an endogenous variable, if the Q2 value is higher than zero. The Q2 values of all endogenous variables are listed in Table 5, together with their R2 values. Based upon these Q2 values, it is ascertained that the structural model has predictive relevance for all endogenous variables, particularly continuance intention.

Table 5: Q2 predict and R-square

	Q ² predict	R-square
AD	0.593	0.613
FB	0.478	0.510
HP	0.219	0.273
LRO	0.289	0.576

3.5. Importance Performance Map Analysis (IPMA)

IPMA is also known as priority analysis, importance-performance matrix or impact-performance map which extends the results of path coefficient (importance) by integrating the average values of latent construct scores (performance) (Nguyen & Nguyen, 2021). More specifically, it contrasts the unstandardised total effects (importance) in the structural model and the average values of the latent construct scores on a scale ranging from 0 to 100% of performance. IPMA analysis is only performed on endogenous constructs in order to assess and compare the importance and performance of all the relevant exogenous constructs (Ring et al., 2005). In general, constructs with low importance and high performance should be prioritised for improvement followed by high importance and high performance (L. T. Nguyen et al., 2022). Table 6 shows that the mean values of importance and performance are 0.1286 and 74.502% respectively for AD, 0.188 and 74.502% for HP and 0.260 and 74.502% for FB.

Table 6: Importance and performance table for AD, HP, FB

	AD		HP		FB	
	Importance	Performance	Importance	Performance	Importance	Performance
LY	0.285	72.736	0.074	72.736	0.153	72.736
SA	0.102	73.845	0.141	73.845	0.205	73.845
TR	0.472	76.924	0.35	76.924	0.423	76.924
Means	0.286	74.502	0.188	74.502	0.26	74.502

3.6. Artificial Neural Network Analysis (ANN model)

An ANN is a modelling technique that attempts to simulate human neural systems and is capable of acquiring knowledge through a learning process (Chong, 2013). Due to its learning ability, ANN could be trained in order to enhance its performance (Wang & Elhag, 2007). As proposed and in agreement with several researchers, this study employs a multi-layer perceptron (MLP) ANN with feed-forward back-propagation (FFBP) algorithm to evaluate the relative importance of exogenous variables towards an endogenous variable (Wang & Elhag, 2007). The ANN models developed are shown in Fig. 3 and Fig.4.

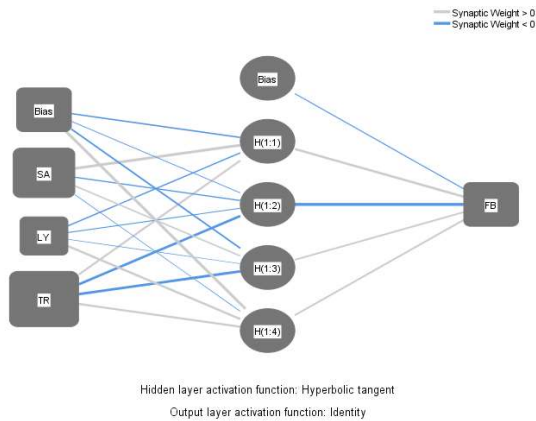
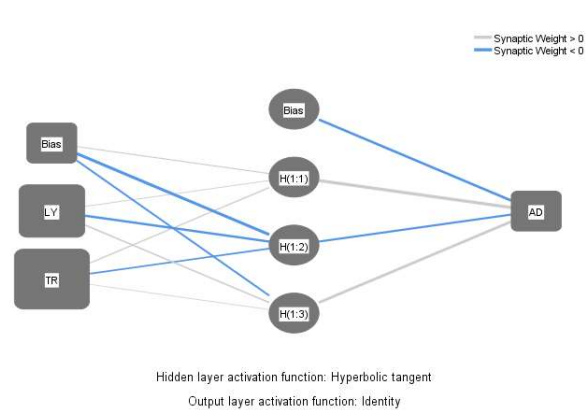
**Figure 3. Model A (SA, LY, TR as input and FB as output)****Figure 4. Model B (LY, TR as input and AD as output)**

Table 8: RMSE result or Model A summary

Neural network	Training			Testing			Total
	N	SSE	RMSE	N	SSE	RMSE	
1	164	137.299	0.299	21	19.418	0.319	185
2	169	154.932	0.379	16	13.645	0.375	185
3	164	137.804	0.329	21	17.412	0.333	185
4	165	132.663	0.323	20	20.695	0.350	185
5	168	141.202	0.347	17	14.049	0.353	185
6	168	143.531	0.363	17	16.063	0.294	185
7	165	155.340	0.412	20	16.279	0.350	185
8	167	149.142	0.359	18	17.590	0.389	185
9	163	137.942	0.331	22	13.198	0.227	185
10	167	146.190	0.359	18	12.116	0.278	185
Mean		467.31	0.366		52.449	0.357	
SD		24.585	0.030		6.681	0.061	

Table 9: Sensitivity analysis for Model A

Neural network	Performance		
	SA	LY	TR
1	0.357	0.231	0.412
2	0.380	0.161	0.459
3	0.369	0.192	0.439
4	0.405	0.210	0.385
5	0.320	0.258	0.422
6	0.369	0.174	0.457
7	0.377	0.202	0.421
8	0.367	0.315	0.318
9	0.277	0.229	0.494
10	0.373	0.191	0.436
Mean Relative Importance	0.359	0.216	0.424
Normalized Importance	74.40%	26.00%	100%

Table 10: RMSE result or Model B summary

Neural network	Training			Testing			Total
	N	SSE	RMSE	N	SSE	RMSE	
1	166	189.787	0.512	19	20.124	0.316	185
2	168	195.028	0.458	17	18.783	0.471	185
3	157	149.413	0.376	28	23.295	0.357	185
4	167	202.234	0.503	18	20.363	0.500	185
5	161	173.496	0.422	24	30.653	0.542	185
6	162	158.534	0.377	23	19.244	0.304	185
7	173	202.279	0.509	12	10.053	0.250	185
8	162	172.075	0.401	23	20.632	0.435	185
9	166	169.464	0.392	19	20.427	0.368	185
10	161	157.179	0.385	24	20.256	0.333	185
Mean		467.310	0.366		52.449	0.357	
SD		24.585	0.03		6.681	0.061	

Table 11: Sensitivity analysis for Model B

Neural network	Performance	
	TR	LY
1	0.552	0.448
2	0.540	0.460
3	0.504	0.496
4	0.682	0.318
5	0.532	0.468
6	0.534	0.466
7	0.614	0.386
8	0.549	0.451
9	0.550	0.450
10	0.510	0.490
Mean Relative Importance	0.557	0.443
Normalized Importance	100.00%	81.20%

The ANN analysis was performed in SPSS 25, with the procedures described and practiced by several past researchers (Albahri et al., 2022; L. T. Nguyen et al., 2022). A ten-fold cross-validation was performed on the dataset to avoid the over-fitting problem (this results in 10 ANNs in an ANN model), with 90% of the data used for training and the remaining 10% used for measuring the predictive accuracy of the trained network (also known as testing) in every ANN. Moreover, the number of hidden neuron(s) was chosen to be automatically generated by the program, and sigmoid was selected as the non-linear activation function for both the hidden and output layers. For the purpose of assessing the predictive accuracy of every ANN in an ANN model, the Mean Square of Error (RMSE) for each of the ANNs in the ANN model was computed. Other than indicating a high level of predictive accuracy, a lower value of RMSE also represents a better fit and forecast of the data. Besides, the relevance of exogenous variables in a particular ANN model was assessed by their number of non-zero synaptic weights associated with hidden neurons.

On the other hand, a sensitivity analysis is employed to rank the predictive power of exogenous variables on an endogenous variable in numerical sequence (L. T. Nguyen et al., 2022). From this particular analysis, the relative importance of every exogenous variable in all ANNs within an ANN model was calculated and subsequently used to compute the normalized relative importance (expressed in percentage) in sensitivity analysis. The strength of influence exerted by exogenous variables was then ranked accordingly to their normalised relative importance. From Table 8, it is noticed that ANN Model A has a low mean RMSE value for both training (0.366) and testing (0.357) data, which exhibits that ANN Model A has a strong degree of predictive accuracy and the data fits the model. The same explanation goes to ANN Model 2 in Table 10. Moreover, during the analysis, all input neurons are connected with at least one hidden neuron in every ANN. These results provide strong support for the predictive relevance of all ANN models. After ascertaining the predictive accuracy and predictive relevance of all four ANN models, a sensitivity analysis was conducted, and the outputs can be found in Table 9. In ANN Model A, TR is the most prominent driver of FB (with 100% normalized relative importance), followed by SA attachment (with 74.40% normalized relative importance) and LY (with 26% normalized relative importance). A similar explanation goes to ANN Model B in Table 11, in which TR is strongly determined by confirmation (100% normalized relative importance), whereas LY (81.20%) is ranked second in terms of their influences over AD.

4. Discussion and Conclusion

4.1. Discussion

Evidently, CCB is not a novel idea in the service sector. But since consumer behavior differs throughout service industries, it's important to study CCB in a variety of settings, especially in the educational services industry. Clients' active participation, especially in the service delivery process, sets educational services apart from other service industries.

Therefore, this study's primary objective is to examine the factors that affect CCB and LRO in order to promote the development and expansion of higher education institutions. In particular, this research offers a SOR framework for explaining and exploring the connection between factors like satisfaction, loyalty, and trust, as well as how SCB (i.e., feedback, advocacy, and help) and students' intentions play a role in forming a long-term relationship with the higher education institution. The results have been discussed in greater detail below.

The findings of this study corroborate those of Bettencourt (1997), Chen et al. (2015), Ponnusamy et al. (2015), Yi & Gong (2008), and Anaza (2014). ANN analysis demonstrates that somehow SA is not a significant predictor of SCB, contrary to earlier findings. The satisfaction with core educational services supplied by institutions through skilled teaching personnel and effective programs was found to improve SCB in higher education. Academic and social systems can affect a student's inclination to volunteer in the community. Students are encouraged to offer feedback on issues they learn about. Participation, support, and suggestions for school-organized events and activities enable institutions to absorb and adapt to student requirements. Students can also help by suggesting ideas to improve their school's courses and initiatives. Supervisors need to increase workforce morale and student satisfaction. Managers can better capture students' wants and opinions by creating a website or support app with two-way contact and speedy problem resolution. Administration should poll students on their wishes, needs, and opinions to improve extracurriculars and other school events and to improve instruction quality. This study contradicts previous research by showing that student happiness increases feedback behavior but not advocacy or assistance. Unsatisfied college students may explain this. Even pleased consumers won't wait for poor service. Current students aren't enthusiastic about recruiting friends and relatives. The students are not engaged and helpful because they are not willing to encourage and train their fellow students in the right use of the institution's resources and services, nor are they willing to provide any and all support to those who may need it.

The structural equation model results, on the other hand, demonstrate that loyalty is an essential antecedent for two out of three characteristics of student citizenship behavior in universities. This discovery is consistent with the findings of previous investigations by Anaza & Zhao (2013), Nagy & Marzouk (2018), Ponnusamy et al. (2015b), and others. According to the findings, loyal and dedicated students look forward to maintaining relationships with their institutions throughout their academic careers and even after they graduate. Students who are satisfied with the quality of the teaching and administrative staff, as well as the role their institutions play in providing career opportunities in the market, are more likely to stay with their university for the foreseeable future. Furthermore, students who are loyal to their university or college through voluntary good conduct (advocacy and feedback) give a strategic competitive advantage to the university or college and may promote their school by spreading positive word of mouth about their university or college. Students frequently benefit from long-term partnerships with universities or colleges by pursuing additional courses or furthering their education in the future, as well as continuing to promote their institution in the community. When analyzing the impact of loyalty on students' helpful behavior, the findings are consistent with the viewpoint advanced in the research by Bartikowski and Walsh (2011). The findings demonstrate that the effect occurs solely on students' willingness to assist institutions, not on students' willingness to help others. As a result, loyal students may prefer the random behaviors offered by institutions because they believe such acts will result in future rewards. Students, on the other hand, thought that helping other students resulted in no real incentives or enhancements to the institutions' services for them.

This study confirmed previous research showing trust had a favorable effect on SCB. Multiple studies, including those by Wingwon and Montree Piriyaikul (2010), Zhang et al. (2013), Nagy and Marzouk (2018), Dirks and Ferrin (2002), and Barzoki and Rezaei (2017), have found an association between trust and CCB. Surprisingly, trust is the best predictor of SCB, according to ANN studies. Students are more likely to have faith in institutions that demonstrate accountability, transparency, clarity, and rapid problem resolution. That could lead to an increase in students' faith, satisfaction, and good will with respect to the school. If schools can ensure their students receive an excellent, reliable, and secure education, the student-school relationship will flourish. The value of the school's offerings far exceeds the costs incurred by its students. Management should strengthen instructional strategies, lecturer quality, facilities, assessment methods for teaching and learning, and the overall learning atmosphere to win back the confidence of the student body. Managers need to be explicit about agreements and possibilities. Students will have faith in an institution's abilities and merits. Taking into account students' academic and social environments when making educational decisions,

responding promptly to student complaints and problems, and providing students with access to relevant information all contribute to the long-term sustainability of students' meaningful relationships with the university or college.

Lastly, when looking at the correlation between SCB and LRO, we see that one facet of SCB, helpful behavior, positively affects LRO between students and their school. The results of this study are different from those of studies done by Ganesan (1994), M. Kim et al. (2020), Jeon & Yoo (2015), and Zahra (2003). Since the participants and the subject matter are different, a number of factors come into play when determining this difference. It has been demonstrated that the three CCB components have varying effects on how students feel about their institutions over the long run. The study did not find a correlation between providing feedback, advocating for others, and learning to reflect on one's own performance (LRO), in contrast to the correlation seen between aiding other students and LRO. Giving feedback and advocating for the utilization of a product or service does not have the same impact as supporting other students in picking educational services or training facilities. This research thinks this is because students feel more comfortable being critical or complimentary about items and services when providing feedback and advocating for them. Given the potential for randomness in comments and suggestions, their motivations can be hard to ascertain. In addition, the study's results can be used to further examine factors that affect maintaining positive connections with students, which is helpful for educational institutions. Winning CCB requires universities and institutions to adopt a relationship approach, particularly one that encourages students to become their advocates. Schools are constantly on the lookout for methods to enhance LRO by encouraging constructive student interactions and responsible citizenship. Enhancing the quality of educational services has a huge effect on SCB, shifting the focus to creating a reliable, trustworthy, and mutually beneficial partnership. Students may have a psychological predisposition to prefer schools through feedback and advocacy efforts if schools are completely attentive to their needs and offer students a particular amount of enjoyment. In the long run, these methods can enhance LRO between students and schools by strengthening the CCB.

4.2. Conclusion

This study uses the SOR paradigm to evaluate how satisfaction, loyalty, and trust affect SCB and LRO. Understanding SCB influences future student-institution interactions. According to this study, student trust has the most impact on SCB in institutions, despite a strong relationship between the three components. Each criterion enhances SCB in some ways. In a similar vein, student orientation and long-term student-institution connections may benefit from SCB (helpful conduct). The study model of influencing variables based on SCB predicts LRO with 57.6% accuracy. This research suggests college and university administrations should regard students as assets and reward them for campus accomplishments. Universities and colleges in Vietnam must enhance student pleasure, loyalty, and trust in their services to boost learning outcomes, expand enrollment, and solidify lifetime student connections.

References

- Albahri, A. S., Alnoor, A., Zaidan, A. A. (2022). Hybrid artificial neural network and structural equation modelling techniques: a survey. *Complex and Intelligent Systems*, 8(2), 1781–1801. <https://doi.org/10.1007/s40747-021-00503-w>
- Al-Saedi, K., Al-Emran, M., Ramayah, T., & Abusham, E. (2020). Developing a general extended UTAUT model for M-payment adoption. *Technology in Society*, 62. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101293>
- Anaza, N. A. (2014). Personality Antecedents of Customer Citizenship Behaviors in Online Shopping Situations. *Psychology and Marketing*, 31(4), 251–263. <https://doi.org/10.1002/mar.20692>
- Anaza, N. A., & Zhao, J. (2013). Encounter-based antecedents of e-customer citizenship behaviors. *Journal of Services Marketing*, 27(2), 130–140. <https://doi.org/10.1108/08876041311309252>
- Barry, J. M., Dion, P., & Johnson, W. (2008). A cross-cultural examination of relationship strength in B2B services. *Journal of Services Marketing*, 22(2), 114–135. <https://doi.org/10.1108/08876040810862868>
- Bartikowski, B., & Walsh, G. (2011). Investigating mediators between corporate reputation and customer citizenship behaviors. *Journal of Business Research*, 64(1), 39–44. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2009.09.018>
- Barzoki, A. S., & Rezaei, A. (2017). Relationship between perceived organisational support, organisational citizenship behaviour, organisational trust and turnover intentions: an empirical case study. In *Int. J. Productivity and Quality Management* (Vol. 21, Issue 3).
- Bettencourt, L. A. (1997). *Partners In Service-Delivery*.
- Chan, T. K. H., Cheung, C. M. K., & Lee, Z. W. Y. (2017). The state of online impulse-buying research: A literature analysis. *Information and Management*. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.06.001>
- Chen, K. H., Hsieh, K. J., Chang, F. H., & Chen, N. C. (2015). The customer citizenship behaviors of food blog users. *Sustainability (Switzerland)*, 7(9), 12502–12520. <https://doi.org/10.3390/su70912502>

- Chong, A. Y. L. (2013). Predicting m-commerce adoption determinants: A neural network approach. *Expert Systems with Applications*, 40(2), 523–530. <https://doi.org/10.1016/J.ESWA.2012.07.068>
- Chitty, C., Ward, S., & Chua, C. (2007). An application of the ECSI model as a predictor of satisfaction and loyalty for backpacker hostels. *Marketing Intelligence and Planning*, 25(6), 563–580. <https://doi.org/10.1108/02634500710819941>
- Dinh, H.-V. T. (2021). Factors Influencing the Students' Perceptions of the Quality of Education Services at Hue University in Vietnam. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES*, 32(1–3). <https://doi.org/10.31901/24566322.2021/32.1-3.1157>
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611–628. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Etikan, I. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Ganesan, S. (1994). Determinants of Long-Term Orientation in Buyer-Seller Relationships. In *Source: Journal of Marketing* (Vol. 58, Issue 2).
- Groth, M. (2005). Customers as good soldiers: Examining citizenship behaviors in internet service deliveries. *Journal of Management*, 31(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0149206304271375>
- Hair, J. F., Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Rstedt, M. S. (2014). a primer on partial least squares structural equation modelling. In *Practical Assessment, Research and Evaluation*.
- Hair, J., Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., & Chong, A. Y. L. (2017). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial Management and Data Systems*, 117(3), 442–458. <https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2016-0130>
- Hsu, C. L., & Lin, J. C. C. (2015). What drives purchase intention for paid mobile apps?-An expectation confirmation model with perceived value. *Electronic Commerce Research and Applications*, 14(1), 46–57. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2014.11.003>
- Jeon, C.-S., & Yoo, Y.-J. (2015). The Influence of Food-Service's Social Responsibility Activities to Corporate Image, Long-Term Orientation, Positive Word of Mouth. *The Journal of the Korea Contents Association*, 15(7), 555–566. <https://doi.org/10.5392/jkca.2015.15.07.555>
- J.F. Hair Jr., G.T.M. Hult, C. Ringle, & M. Sarstedt. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. <http://www>.
- Jiang, W., Feng, T., Timmermans, H., & Li, H. (2017). A gap-theoretical path model of residential satisfaction and intention to move house applied to renovated historical blocks in two Chinese cities. *Cities*, 71, 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2017.06.021>
- Kim, J., Rasouli, S., & Timmermans, H. (2017). Satisfaction and uncertainty in car-sharing decisions: An integration of hybrid choice and random regret-based models. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 95, 13–33. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2016.11.005>
- Kim, M., Yin, X., & Lee, G. (2020). The effect of CSR on corporate image, customer citizenship behaviors, and customers' long-term relationship orientation. *International Journal of Hospitality Management*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102520>
- Leong, L.-Y., Ooi, K.-B., Tunku Abdul Rahman, U., Yee-Loong Chong, A., & Lin, B. (2011). Influence of individual characteristics, perceived usefulness and ease of use on mobile entertainment adoption. In *Int. J. Mobile Communications* (Vol. 9, Issue 4).
- Macintosh, G. (2002). Perceived risk and outcome differences in multi-level service relationships. *Journal of Services Marketing*, 16(2), 143–157. <https://doi.org/10.1108/08876040210422682>
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). *Academy of Management Review* (Vol. 20, Issue 3).
- Nagy, E. S. A., & Marzouk, W. G. (2018). Factors Affecting Customer Citizenship Behavior: A Model of University Students. *International Journal of Marketing Studies*, 10(1), 54. <https://doi.org/10.5539/ijms.v10n1p54>
- Nguyen, T. H. Y., & Huynh, T. (2013). Measuring Service Quality in The Context of Higher Education in Vietnam. In *Journal of Economics and Development* (Vol. 77, Issue 3).
- Nguyen, L. T., Dwivedi, Y. K., Tan, G. W. H., Aw, E. C. X., Lo, P. S., & Ooi, K. B. (2022). Unlocking Pathways to Mobile Payment Satisfaction and Commitment. *Journal of Computer Information Systems*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/08874417.2022.2119444>
- Nordman, E. R., & Tolstoy, D. (2016). The impact of opportunity connectedness on innovation in SMEs' foreign-market relationships. *Technovation*, 57–58, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2016.04.001>
- Ponnusamy, G., Sze, J., & Ho, Y. (2015). Customers as Volunteers? E-Customer Citizenship Behavior and Its Antecedents. In *Information Management and Business Review* (Vol. 7, Issue 3).
- Ring, C. M., Wende, S., & Will, A. (2005). Smart PLS. <http://Www.Smartpls.de Hamburg, Germany>.
- Shah, M., Nair, S., & Wilson, M. (2011). Quality assurance in Australian higher education: Historical and future development. In *Asia Pacific Education Review* (Vol. 12, Issue 3, pp. 475–483). <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9152-2>
- Wahab, S. (2016). The Implication of Customer Service in Higher Education: Review Paper. *International Journal of Education and Practice*, 4(3), 106–111. <https://doi.org/10.18488/journal.61/2016.4.3/61.3.106.111>
- Wingwon, A. P. B., & Montree Piriyaikul, A. (2010). Determinants of Perceived Performance Perceived CSR, Perceived Product and Service Quality, Customer Citizenship Behavior of Modern Trade in Northern Region THAILAND. In *Jogjakarta Plaza Hotel*.
- Wang, Y. M., & Elhag, T. M. S. (2007). A comparison of neural network, evidential reasoning and multiple regression analysis in modelling bridge risks. *Expert Systems with Applications*, 32(2), 336–348. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2005.11.029>

- Yi, Y., & Gong, T. (2008). The effects of customer justice perception and affect on customer citizenship behavior and customer dysfunctional behavior. *Industrial Marketing Management*, 37(7), 767–783. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.01.005>
- Yi, Y., & Gong, T. (2013). Customer value co-creation behavior: Scale development and validation. *Journal of Business Research*, 66(9), 1279–1284. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.02.026>
- Zahra, S. A. (2003). International expansion of U.S. manufacturing family businesses: The effect of ownership and involvement. *Journal of Business Venturing*, 18(4), 495–512. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(03\)00057-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(03)00057-0)
- Zhang, Y.-H., Da-Hai, D., & Sheng-Nan, L. (2013). *Antecedents and the Outcome of Customer Citizenship Behavior in Consumption Virtual Communities: A Theoretical Model **.

VAI TRÒ CỦA CÔNG NGHỆ TRONG GIÁO DỤC

TECHNOLOGY'S ROLE IN EDUCATION

Tăng Minh Hưởng^{1}, Nguyễn Quỳnh Phương¹, Đỗ Đoàn Trang¹, Phan Xuân Hoàng²,
Hồ Thị Thu Hà³*

¹Trường Đại Học Bình Dương

²Trường Trung học thực hành ĐHSPTP Hồ Chí Minh

³Đại học Quốc Tế, Đại học Quốc gia Việt Nam
tmhuong@bdu.edu.vn

Tóm tắt

Để thành công trong cuộc sống hàng ngày và trên toàn cầu, các bạn sinh viên và học sinh cần có một lộ trình học tập chuyên môn. Bắt đầu từ một nền tảng kiến thức, các bạn có thể liên tục bổ sung và nâng cao kiến thức trong suốt cuộc đời của mình. May mắn thay, các tiến bộ trong giáo dục giúp cho việc học tập trở nên thuận tiện hơn. Trước đây, các học sinh chỉ có thể học tập trong các trường học, nhưng hiện nay, với sự hỗ trợ của công nghệ, họ có thể tìm kiếm tài liệu và kiến thức chuyên môn từ khắp nơi trên thế giới, bắt đầu từ cộng đồng của chính mình. Những cơ hội học tập này không chỉ giúp cho tất cả học sinh có thể phát triển bản thân một cách đồng đều, mà còn giúp cho những học sinh khó khăn tiếp cận được các tài liệu học tập chất lượng cao, chuyên môn và được cá nhân hóa hơn. Các nhà giáo dục cũng có thể tận dụng các cơ hội này để nâng cao năng lực của mình. Bài báo này sẽ đề cập đến các kiến thức cần thiết cho học sinh trong thời đại 4.0, vai trò và ý nghĩa của công nghệ trong việc giảng dạy và học tập, cách xây dựng không gian và môi trường học tập được hỗ trợ bởi công nghệ, và cuối cùng là những khuyến nghị của tác giả.

Abstract

Students need access to professional information to be successful in everyday life and the global workforce. This journey begins with a foundation of information and skills that may be built upon and improved throughout one's lifetime. Fortunately, advancements in educational science will aid students considerably on this trip. Historically, learners' educational opportunities were constrained by the resources available within school walls. Technology-enabled learning enables learners to access resources and knowledge anywhere in the world. These chances provide underprivileged kids with more access to high-quality, specialized, individualized learning materials, and humanization and future education planning tools. Such chances can also facilitate educator capacity growth. In this essay, the author will discuss the information that learners need in the 4.0 era, the importance and significance of technology in teaching and learning, creating a learning space and environment supported by technology, and concluding with the author's suggestions.

Từ khóa (Keywords): công nghệ, giáo dục, technology, education

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề (Introduction)

Các vấn đề bất ổn trong thời gian qua như chiến tranh, dịch bệnh đã làm nổi bật vai trò quan trọng của công nghệ trong các lĩnh vực khác nhau như y tế, dịch vụ và giáo dục. Có thể thấy với sự phát triển vượt bậc của khoa học công nghệ đã góp phần quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giáo dục. Sự phát triển của công nghệ đã tạo điều kiện cho người học được tiếp cận với các nguồn học liệu, nguồn kiến thức nhanh chóng và thuận lợi.

- Với truy cập internet tốc độ cao, một sinh viên quan tâm đến việc học khoa học máy tính có thể tham gia khóa học trực tuyến của một trường nổi tiếng trên thế giới với chi phí thấp.

- Học sinh đang gặp khó khăn với việc lập kế hoạch cho đại học và nghề nghiệp có thể tiếp cận các chương trình tư vấn và cố vấn trực tuyến chất lượng cao, nơi các nguồn lực hoặc vị trí địa lý tạo ra những thách thức để có đủ tư vấn trực tiếp.

- Với các công cụ thu thập dữ liệu di động và nền tảng cộng tác trực tuyến, sinh viên ở một khu vực địa lý xa xôi có thể cộng tác với các đồng nghiệp làm nghiên cứu ở bất kỳ đâu trên thế giới.

- Một trường học có kết nối nhưng không có cơ sở vật chất khoa học mạnh mẽ có thể cung cấp cho học sinh của mình các phòng thí nghiệm hóa học, sinh học, giải phẫu và vật lý ảo—mang đến cho học sinh trải nghiệm học tập gần giống với trải nghiệm của bạn học có nguồn lực tốt hơn.

- Học sinh tham gia viết lách sáng tạo, âm nhạc hoặc sản xuất phương tiện truyền thông có thể xuất bản tác phẩm của mình tới nhiều đối tượng toàn cầu bất kể họ học ở đâu.

• Môi trường học tập hỗ trợ công nghệ cho phép những người học ít kinh nghiệm tiếp cận và tham gia vào các cộng đồng thực hành chuyên biệt, sau khi tốt nghiệp có thể tham gia các hoạt động phức tạp hơn khi họ có được kinh nghiệm cần thiết để trở thành thành viên chuyên gia của cộng đồng.

Có thể thấy, công nghệ có ý nghĩa rất quan trọng trong sự phát triển của nền giáo dục trên thế giới nói chung và tại Việt Nam nói riêng. Đó cũng là lý do nhóm tác giả thực hiện nghiên cứu về vai trò của công nghệ trong giáo dục.

2. Mọi người cần học gì

Thời đại số đang đưa chúng ta vào một thế giới mới, nơi công nghệ trở thành một phần không thể thiếu của cuộc sống hàng ngày và ảnh hưởng đến hầu hết các lĩnh vực của cuộc sống. Vì vậy, để thành công trong thời đại số, người học cần phải học những kỹ năng và kiến thức mới, bao gồm:

- **Kỹ năng số:** Đây là kỹ năng quan trọng nhất trong thời đại số. Người học cần phải biết sử dụng các công nghệ số, từ phần mềm và ứng dụng đến các thiết bị điện tử, để xử lý thông tin và giải quyết các vấn đề phức tạp.
- **Kỹ năng giao tiếp và xử lý thông tin:** Với sự gia tăng của thông tin và công nghệ, người học cần có khả năng thu thập, phân tích và tổng hợp thông tin một cách hiệu quả. Họ cũng cần phải có kỹ năng giao tiếp tốt để truyền đạt thông tin một cách rõ ràng và hiệu quả.
- **Kỹ năng tư duy sáng tạo và giải quyết vấn đề:** Thời đại số yêu cầu người học có khả năng tư duy sáng tạo và đưa ra các giải pháp đột phá để giải quyết các vấn đề phức tạp và thay đổi nhanh chóng.
- **Kỹ năng học tập suốt đời:** Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ, các kiến thức và kỹ năng của người học cũng phải được cập nhật và nâng cao liên tục. Do đó, người học cần có kỹ năng tự học và học tập suốt đời.
- **Kỹ năng làm việc nhóm và lãnh đạo:** Trong thời đại 5.0, công việc đòi hỏi sự hợp tác và làm việc nhóm để đạt được hiệu quả cao nhất. Người học cần phải có kỹ năng làm việc nhóm tốt và có khả năng lãnh đạo khi cần thiết.
- **Kỹ năng tiếp cận và phân tích dữ liệu:** Với sự phát triển của trí tuệ nhân tạo và các công nghệ liên quan đến dữ liệu, người học cần phải biết cách tiếp cận và phân tích dữ liệu một
- **Các năng lực phi nhận thức** như điều hướng thành công, khả năng tự nhận thức, kiểm soát tính bốc đồng, chức năng điều hành, làm việc hợp tác và quan tâm đến bản thân và người khác. (Durlak và c.s., 2011)

Ngoài các kỹ năng học thuật cốt lõi, các năng lực phi nhận thức và kỹ năng sử dụng công nghệ, người học cần phát triển thêm những kỹ năng mềm (soft skills) để có thể đáp ứng được yêu cầu của thế giới số.

Trong một nghiên cứu của Viện Kinh tế Thế giới, đã đưa ra một danh sách các kỹ năng mềm quan trọng cần phát triển, bao gồm kỹ năng giao tiếp, lãnh đạo, quản lý thời gian, tư duy sáng tạo, khả năng giải quyết vấn đề, sự linh hoạt, trách nhiệm, sự sẵn sàng học hỏi và cảm xúc thông minh. Các kỹ năng này đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển sự nghiệp, gắn kết trong mối quan hệ, và đóng góp vào cộng đồng.

Để có thể phát triển những kỹ năng mềm này, người học cần có cơ hội thực hành và trải nghiệm thông qua các hoạt động ngoại khóa, dự án thực tế, tình nguyện, và các hoạt động gắn kết cộng đồng. Bên cạnh đó, các nhà giáo dục cũng cần tạo ra môi trường học tập đa dạng và sáng tạo, khuyến khích học sinh tự tin và độc lập trong học tập, và tạo ra các cơ hội để học sinh có thể trao đổi và học hỏi từ nhau.

Trong thời đại số hóa, việc phát triển các kỹ năng này sẽ giúp người học có thể tự tin đối mặt với thế giới đầy thách thức và đổi mới liên tục.

Để giúp người học phát triển những kỹ năng này thì vai trò của các cơ sở giáo dục là rất quan trọng. Các trường học cần kết hợp các năng lực và chuyên môn của thế kỷ 21 vào trải nghiệm học tập, bao gồm phát triển tư duy phản biện, giải quyết vấn đề phức tạp, hợp tác và bổ sung truyền thông đa phương tiện vào giảng dạy các môn học truyền thống. Ngoài ra, người học cần phát triển ý thức tự chủ trong học tập và niềm tin vào khả năng của mình để thành công trong trường học. (Partnership for 21st Century Learning, 2013)

Việc dạy người học cách trở thành công dân số có trách nhiệm cũng là rất quan trọng. Người học cần được hướng dẫn phát triển năng lực sử dụng công nghệ theo cách có ý nghĩa, hiệu quả, tôn trọng và an toàn. Các nhà giáo dục cần cung cấp cho học sinh các tài nguyên hữu ích để phát triển các kỹ năng này, như chương trình giảng dạy công dân kỹ

thuật số của Common Sense Education hoặc các tiêu chuẩn công nghệ dành cho sinh viên của Hiệp hội Công nghệ Giáo dục Quốc tế (ISTE).

3. Hoạt động học tập dựa trên công nghệ

Các nguyên tắc học tập vượt qua các công nghệ cụ thể, nhưng khi sử dụng đúng cách, công nghệ có thể giúp tăng tốc, mở rộng và khuếch đại tác động của các nguyên tắc học tập hiệu quả. Vì quá trình học tập không thể quan sát trực tiếp, các nhà nghiên cứu thường phải tạo ra mô hình và kết luận phát triển theo thời gian để hiểu cách học tập diễn ra. Sử dụng công nghệ có thể giúp thu hút sự chú ý của người học bằng cách tương tác với sở thích và niềm đam mê của họ. (Ito và c.s., 2013) Nó có thể giúp chúng ta điều chỉnh cách học tập để phù hợp với những gì chúng ta học. Dưới đây là năm cách mà công nghệ có thể cải thiện và tăng cường quá trình học tập, cả trong môi trường học tập chính thức và không chính thức. Mỗi cách sẽ đi kèm với ví dụ về cách mà học tập có thể được thúc đẩy thông qua sự tương tác với công nghệ.

3.1. Công nghệ có thể cho phép cá nhân hóa quá trình học tập hoặc trải nghiệm hấp dẫn và phù hợp hơn.

Công nghệ ngày nay đã cho phép cá nhân hóa quá trình học tập và trải nghiệm hấp dẫn, đặc biệt là tại Việt Nam. Với sự phát triển của các ứng dụng và nền tảng công nghệ, người dùng có thể dễ dàng truy cập vào các khóa học trực tuyến, video hướng dẫn, trò chơi giáo dục và nhiều tài nguyên học tập khác.

Tuy nhiên, việc cá nhân hóa quá trình học tập là yếu tố quan trọng để tăng cường hiệu quả và động lực học tập. Các ứng dụng và nền tảng công nghệ đã cung cấp nhiều giải pháp để giúp cá nhân hóa quá trình học tập, bao gồm cả việc tùy chỉnh nội dung, phương pháp giảng dạy, tốc độ học tập và thời gian học tập.

Thêm vào đó, công nghệ cũng cung cấp những trải nghiệm học tập hấp dẫn và phù hợp hơn với nhu cầu của từng cá nhân. Việc sử dụng game và các hoạt động trực quan trong quá trình học tập sẽ giúp cho các học sinh thấy hứng thú hơn và có động lực hơn trong việc học tập. Ngoài ra, các ứng dụng di động cũng giúp người dùng có thể học tập bất cứ lúc nào và ở bất cứ đâu.

Các nhà giáo dục có thể tạo ra trải nghiệm học tập cho học sinh trong lớp, cho phép học sinh lựa chọn các hoạt động học tập từ một danh sách các trải nghiệm học tập. Những trải nghiệm này được đánh giá thông qua một tiêu chí đánh giá chung để thể hiện việc học của mình. Công nghệ có thể hỗ trợ những trải nghiệm này để làm cho chúng hấp dẫn và phù hợp hơn với học sinh.

Chính sách Công nghệ Giáo dục và Học tập Sớm Hoa Kỳ ủng hộ việc sử dụng công nghệ để hỗ trợ học tập cho trẻ em, bao gồm cả việc cung cấp hướng dẫn cho người lớn về cách sử dụng công nghệ để hỗ trợ học tập ở các độ tuổi khác nhau. Việc sử dụng công nghệ phải được kết hợp với các hoạt động trò chơi không cấu trúc, không được kết nối, tương tác và sáng tạo, để giúp trẻ em khám phá, học hỏi, vui chơi và giao tiếp.

Các nhà phát triển công nghệ giáo dục có thể tích hợp khoa học học tập vào sản phẩm của họ để cải thiện hiệu quả việc học tập của học sinh. Ví dụ, phần mềm Perceptual Learning Modules (PLM) đã được phát triển để giúp các học sinh học toán bằng cách cung cấp cho họ cơ hội phát hiện các mô hình trong nhiều bài toán cùng loại thay vì chỉ dạy học sinh các quy tắc và quy trình giải các bài toán. (Kellman & Massey, 2013)

3.2. Công nghệ giúp tổ chức học tập xung quanh những thách thức trong thế giới thực và học tập dựa trên dự án

Công nghệ đang đóng vai trò quan trọng trong việc giúp tổ chức học tập xung quanh những thách thức trong thế giới thực. Tại Việt Nam, một số ứng dụng công nghệ đã được phát triển để hỗ trợ việc học tập dựa trên dự án, giúp cho học sinh và sinh viên có thể tìm hiểu, áp dụng và phát triển các kỹ năng thực tiễn thông qua việc giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

Nền tảng công nghệ edtech của VietEDU là một trong những ứng dụng đang được sử dụng để tạo ra những trải nghiệm học tập dựa trên dự án. Nền tảng này cho phép giáo viên và học sinh tạo ra các dự án học tập đa dạng, từ các dự án liên quan đến kỹ năng STEM, đến các dự án xã hội nhằm giải quyết các vấn đề cộng đồng.

Một ứng dụng khác là STEMpedia, nơi cung cấp các nội dung học tập STEM dựa trên dự án. Những dự án này được thiết kế để giúp học sinh áp dụng những kiến thức đã học vào các thực tế trong cuộc sống, từ việc thiết kế và xây dựng robot, đến việc phát triển ứng dụng di động.

Journey Through Hallowed Ground là một dự án hợp tác của National Park Service nhằm khuyến khích học sinh tạo ra những mối liên hệ phong phú với lịch sử thông qua học tập dựa trên dự án, đặc biệt là tạo video về các chuyến thăm của họ đến các di tích lịch sử. Các sinh viên đảm nhận vai trò nhà văn, diễn viên, đạo diễn, nhà sản xuất, nhà thiết kế trang phục, giám đốc âm nhạc, biên tập viên và nhà làm phim với sự hỗ trợ của các biên tập viên video chuyên nghiệp. Các video cho phép học sinh nói về lịch sử theo cách riêng của mình cũng như chia sẻ kiến thức với bạn bè. Ngoài việc tìm hiểu về lịch sử, việc tham gia các dự án còn rèn luyện cho học sinh kỹ năng lãnh đạo và làm việc nhóm. Tất cả các video trở thành tài liệu chính thức của Dịch vụ Công viên Quốc gia và được cấp phép mở cho các sinh viên và giáo viên khác trên khắp thế giới sử dụng.

3.3. Công nghệ có thể giúp việc học vượt ra khỏi không gian lớp học

Công nghệ giúp cho việc học không chỉ giới hạn trong lớp học mà còn tận dụng các cơ hội học tập có sẵn ở các viện bảo tàng, thư viện và môi trường bên ngoài trường học khác. Một ví dụ về việc kết nối toàn cầu để đọc sách là chương trình "Đọc sách toàn cầu", cho phép các lớp học từ khắp nơi trên thế giới đọc cùng một cuốn sách và kết nối với nhau để chia sẻ kinh nghiệm và hiểu biết sâu sắc về văn học và về những người cùng học.

P2PU và Thư viện Công cộng Chicago (CPL) đã hợp tác để thí điểm Vòng tròn Học tập, cho phép các nhóm học tập trưởng thành tham gia các khóa học trực tuyến tại thư viện địa phương của họ. Chương trình thử nghiệm đã mở rộng tới 10 chi nhánh CPL vào mùa thu năm 2015 và đã thành công trong việc tạo ra một môi trường học tập đồng đẳng và tự bền vững, giúp người học giảm bớt gánh nặng hành chính và tích hợp các nguyên tắc học sâu hơn vào nội dung học trực tuyến hiện có. Kết quả đầu tiên cho thấy học sinh trong Vòng tròn Học tập có khả năng ghi nhớ cao hơn nhiều so với hầu hết các khóa học trực tuyến khác và được trang bị những kỹ năng phi nhận thức thường không có trong môi trường học tập trực tuyến. P2PU cũng có thể tiếp cận những người học trực tuyến lần đầu và đối tượng tham gia rất đa dạng.

Với sự phát triển của công nghệ thông tin, học trực tuyến đã trở thành một xu hướng phổ biến trong giáo dục tại Việt Nam. Thay vì phải đến trường để học, học sinh và sinh viên có thể truy cập vào các nền tảng học trực tuyến và tham gia các khóa học trực tuyến từ bất kỳ đâu, bất kỳ lúc nào. Các nền tảng học trực tuyến như Edumall, Topica Native, Udemy... cung cấp các khóa học về nhiều lĩnh vực khác nhau, từ khoa học kỹ thuật đến kinh doanh và ngôn ngữ. Ngoài ra, nhiều trường đại học và trung học cũng đã bắt đầu triển khai các khóa học trực tuyến để hỗ trợ học sinh và sinh viên trong quá trình học tập.

Học trực tuyến cũng giúp giảm bớt áp lực cho học sinh và sinh viên khi không cần phải đến trường và tham gia các lớp học đông người. Nó cũng cung cấp cơ hội cho những người không có điều kiện để đến trường học, đặc biệt là ở các vùng xa, hẻo lánh. Từ đó, giúp tăng khả năng tiếp cận giáo dục và nâng cao trình độ học vấn cho tất cả mọi người.

Công nghệ có thể giúp người học theo đuổi đam mê và sở thích cá nhân.

Công nghệ đang ngày càng trở nên phổ biến và phát triển trong nhiều lĩnh vực, đặc biệt là trong giáo dục. Nó mang lại những tiện ích vô cùng hữu ích cho việc học tập và giúp người học dễ dàng theo đuổi đam mê và sở thích cá nhân của mình.

Với sự xuất hiện của các ứng dụng và công nghệ học tập trực tuyến, học viên có thể tiếp cận với nhiều khóa học và chương trình giáo dục khác nhau mà không bị giới hạn về địa điểm hoặc thời gian. Điều này giúp họ tìm kiếm và chọn lựa được các khóa học liên quan đến đam mê và sở thích cá nhân của mình.

Ngoài ra, công nghệ cũng cung cấp cho người học nhiều tài liệu và tài nguyên phong phú, bao gồm cả sách điện tử, bài giảng trực tuyến, video hướng dẫn, các bài tập thực hành và nhiều hơn nữa. Nhờ đó, người học có thể tìm hiểu sâu hơn về lĩnh vực mình yêu thích và phát triển kỹ năng của mình một cách hiệu quả.

Thêm vào đó, công nghệ còn cho phép người học kết nối và học tập cùng với các chuyên gia và giáo viên trên toàn thế giới. Họ có thể chia sẻ kinh nghiệm, tìm kiếm sự hỗ trợ và tư vấn từ những người có kinh nghiệm, và tạo ra các mạng lưới học tập cộng đồng để hỗ trợ và trau dồi kỹ năng của mình.

Hive Learning Networks là một dự án của Mozilla Foundation, tổ chức và hỗ trợ các mạng phát triển chuyên nghiệp ngang hàng, kỹ năng kỹ thuật số và hiểu biết về Web trong các tổ chức phục vụ thanh niên ở các trung tâm đô thị trên khắp thế giới. Mạng Hive được tạo thành từ các tổ chức dựa vào cộng đồng và hỗ trợ tạo cơ hội học tập cho thanh thiếu niên trong và ngoài giới hạn của trải nghiệm lớp học truyền thống.

3.4. Công bằng trong tiếp cận công nghệ

Công bằng trong tiếp cận công nghệ là một vấn đề quan trọng đang được đặt ra trong xã hội hiện đại. Việc giới hạn tiếp cận công nghệ cho một số nhóm người như phụ nữ, người da màu hay những người thuộc tầng lớp thấp, đã và đang gây ra những bất công và khó khăn trong cuộc sống của họ. Do đó, để đảm bảo công bằng trong tiếp cận công nghệ, cần có sự hỗ trợ từ các chính phủ, các tổ chức và các nhà tài trợ để cung cấp tài nguyên và đào tạo cho những nhóm người này.

Ngoài ra, cần có sự tạo ra các chương trình đào tạo và giáo dục công nghệ để giúp những người có tiềm năng và đam mê về công nghệ tiếp cận và phát triển kỹ năng của mình. Các tổ chức và các doanh nghiệp cũng cần phải thúc đẩy việc tuyển dụng các nhân viên đa dạng, đảm bảo sự đại diện của nhiều nhóm người trong lĩnh vực công nghệ.

Ngoài ra, cần phải xây dựng một môi trường công bằng và đa dạng để các nhóm người có thể cảm thấy thoải mái khi tiếp cận công nghệ. Điều này có thể được thực hiện bằng cách tăng cường sự đa dạng trong các ngành công nghệ và đảm bảo rằng mọi người đều được trao quyền và được đánh giá công bằng dựa trên năng lực của họ thay vì trên bất kỳ tiêu chí nào khác. Cuối cùng, công bằng trong tiếp cận công nghệ là một cam kết tất yếu để đảm bảo rằng mọi người đều có thể tham gia và tận dụng những lợi ích của cuộc cách mạng công nghệ đang diễn ra trong thế giới hiện đại.

Tiếp cận công nghệ một cách công bằng có thể giúp thu hẹp khoảng cách kỹ thuật số và tạo cơ hội học tập mang tính chuyển đổi cho tất cả người học. Một người học trưởng thành gặp nhiều khó khăn trong việc tiếp cận giáo dục một cách thường xuyên có thể nâng cao kỹ năng bằng cách tận dụng các chương trình trực tuyến để đạt được các chứng chỉ mới và có thể hoàn thành các mục tiêu này bất kể vị trí địa lý.

Black Girls Code (BGC) được thành lập bởi Kimberly Bryant với mục đích tăng cường sự hiện diện của phụ nữ da màu trong lĩnh vực STEM bằng cách giúp các cô gái da màu trở thành những người đổi mới trong lĩnh vực khoa học máy tính. BGC tổ chức các sự kiện và chuyến đi thực tế để giúp các em gái da màu phát triển nhiều kỹ năng khác nhau, từ lập trình máy tính đến khám phá các vấn đề xã hội và tạo ra các giải pháp cho những vấn đề đó thông qua công nghệ. Tính đến năm 2013, BGC đã tổ chức hơn 5000 hội thảo và có trụ sở chính tại San Francisco và các chi nhánh tại các thành phố khác ở Mỹ và Nam Phi. (Black Girls Code: Imagine, 2013)

BGC cũng tổ chức các sự kiện và hội thảo trên khắp đất nước được thiết kế để giúp các em gái phát triển nhiều kỹ năng khác như lên ý tưởng, làm việc nhóm và trình bày trong khi khám phá các vấn đề công bằng xã hội và tham gia tạo ra các giải pháp cho những vấn đề đó thông qua công nghệ. Một ví dụ về điều này sự kiện xảy ra tại Học viện Dạy nghề Florida nơi các bé gái từ 7 đến 17 tuổi học các khái niệm thiết kế trò chơi và hoạt hình bằng các chương trình như SCRATCH, một ngôn ngữ lập trình giáo dục miễn phí được phát triển bởi Nhóm Mẫu giáo suốt đời tại Học viện Công nghệ Massachusetts. (Resineck, 2009) Các tình nguyện viên trong ngành công nghệ đã dẫn dắt các phiên họp về thiết kế ứng dụng di động, người máy và phát triển trò chơi. Bên cạnh đó còn có một cuộc thảo luận về nghề nghiệp dành cho các cô gái trẻ và cha mẹ của họ. Kể từ khi chương trình được hình thành vào năm 2011, hơn 5000 cô gái trẻ đã tham gia các hội thảo BGC. BGC có trụ sở chính tại San Francisco và các chi nhánh của BGC được đặt tại Atlanta, Boston, Chicago, Dallas, Detroit, Memphis, Miami, New York, Oakland, Raleigh, Johannesburg, Nam Phi và Washington, D.C.

4. Tương lai của công nghệ trong học tập

Công nghệ đang trở thành một phần không thể thiếu trong học tập và giáo dục. Với sự phát triển của các thiết bị di động, phần mềm, và các nền tảng trực tuyến, học sinh và giáo viên có thể tận dụng công nghệ để tăng cường trải nghiệm học tập và nâng cao hiệu suất giảng dạy.

Trong tương lai, công nghệ sẽ tiếp tục đóng vai trò quan trọng trong giáo dục. Học sinh sẽ được tiếp cận với các công nghệ mới như trí tuệ nhân tạo, thực tế ảo và blockchain, mang lại trải nghiệm học tập mới và cải thiện khả năng giải quyết vấn đề.

Các giáo viên cũng sẽ được hỗ trợ bởi các công nghệ mới. Họ sẽ có thể sử dụng trí tuệ nhân tạo để theo dõi sự tiến bộ của học sinh và cung cấp phản hồi tức thì. Ngoài ra, phần mềm hỗ trợ giảng dạy sẽ giúp giáo viên tổ chức và quản lý các lớp học một cách hiệu quả hơn.

Công nghệ cũng sẽ giúp cho học tập trở nên đa dạng hơn. Học sinh có thể tiếp cận với các tài liệu học tập trực tuyến từ khắp nơi trên thế giới, từ các khóa học trực tuyến đến các video giảng dạy và các tài liệu điện tử. Điều này sẽ giúp học sinh tìm thấy các nguồn tài nguyên phong phú và đa dạng hơn, từ đó khơi gợi sự tò mò và khám phá.

Tuy nhiên, trong khi công nghệ đóng vai trò quan trọng trong giáo dục, việc sử dụng công nghệ cũng cần phải được xem xét cẩn thận. Có những rủi ro nhất định liên quan đến việc sử dụng công nghệ, từ việc đánh cắp thông tin cá nhân đến việc phụ thuộc quá nhiều vào các thiết bị di động và máy tính.

Do đó, chúng ta cần cân nhắc kỹ lưỡng việc sử dụng công nghệ trong giáo dục và đảm bảo rằng nó được sử dụng một cách an toàn và hiệu quả.

Quỹ Khoa học Quốc gia (NSF) đang nghiên cứu các cơ hội được tạo ra bằng cách tích hợp các công nghệ mới nổi với những tiến bộ trong khoa học học tập. Sau đây là ví dụ về các dự án được tài trợ bởi NSF như một phần của nỗ lực này:

Trong các lớp học K-12 trên khắp Hoa Kỳ, học sinh đang đến thăm những nơi xa xôi như Machu Picchu, Great Barrier Reef và các địa điểm khác mà không cần rời khỏi lớp học. Các nhà giáo dục có thể truy cập các chương trình như Google Expedition Pioneer Program để có các bài học và tài nguyên bổ sung nhằm tạo trải nghiệm chuyến đi thực địa ảo. Sau đó, học sinh có thể sử dụng Google Cardboard—một cặp kính VR rẻ tiền được làm từ bìa cứng, nam châm, thấu kính và điện thoại thông minh do người dùng cung cấp—để chuyển qua trải nghiệm mà giáo viên của họ điều khiển từ máy tính bảng. Dự án I-Corps™ L, một chương trình trong Quỹ Khoa học Quốc gia, hiện đang thử nghiệm một dự án tương tự cho các cơ sở giáo dục đại học. Ứng dụng Trải nghiệm trường thực tế ảo (VRFE) này sử dụng điện thoại thông minh Android có trình xem thực tế ảo đi kèm, chẳng hạn như Google Cardboard.

Thông qua Trung tâm Nghiên cứu và Phát triển Phòng thí nghiệm Học tập Ảo do IES trao tặng vào năm 2016, các nhà nghiên cứu tại Đại học Florida đang nghiên cứu cách các hệ thống công nghệ giáo dục có thể sử dụng lượng lớn dữ liệu để điều chỉnh hướng dẫn cho học sinh một cách hiệu quả. Trung tâm đang sử dụng dữ liệu từ các học sinh cũ để cá nhân hóa việc học đại số, Algebra Nation một nền tảng học tập trực tuyến miễn phí dành cho học sinh và giáo viên. Các mục tiêu cho nỗ lực này bao gồm nâng cao khả năng nắm vững đại số cơ bản; phát triển các chỉ số về sự tham gia trong quá trình học tập; thiết kế phát triển chuyên môn cho giáo viên; và tham gia vào vai trò lãnh đạo và tiếp cận xung quanh việc thiết kế cá nhân hóa hệ thống học tập ảo thông qua việc sử dụng phân tích học tập và phát triển chuyên môn đi kèm cho giáo viên.

Tăng cường sử dụng các trò chơi và mô phỏng để mang đến cho học sinh trải nghiệm làm việc cùng nhau trong một dự án mà không cần rời khỏi lớp học. Học sinh tham gia tích cực vào một tình huống cảm thấy cấp bách và phải quyết định đo lường cái gì và phân tích dữ liệu như thế nào để giải quyết một vấn đề đầy thách thức. Các ví dụ bao gồm RoomQuake, trong đó toàn bộ lớp học trở thành mô phỏng trận động đất thu nhỏ. Khi loa phát âm thanh của trận động đất, học sinh có thể đọc trên máy đo địa chấn mô phỏng ở các vị trí khác nhau trong phòng, kiểm tra đường đứt gãy mới nổi và căng dây để xác định tâm chấn. Một ví dụ khác là Học ngôn ngữ có sự hỗ trợ của rô-bốt trong giáo dục (RALL-E), trong đó học sinh học tiếng Quan thoại trò chuyện với một rô-bốt thể hiện một loạt các biểu cảm và cử chỉ trên khuôn mặt, kết hợp với phần mềm đối thoại ngôn ngữ. Những robot như vậy sẽ cho phép học sinh tham gia vào trải nghiệm nhập vai mà không phải lo lắng khi nói một ngôn ngữ mới. RALL-E cũng khuyến khích nhận thức về văn hóa đồng thời khuyến khích sử dụng tốt các kỹ năng ngôn ngữ và xây dựng sự tự tin của học sinh thông qua thực hành.

Phần mềm hình ảnh ba chiều tương tác, chẳng hạn như zSpace, đang tạo ra những trải nghiệm học tập có khả năng biến đổi. Với kính ba chiều và bút stylus, học sinh có thể làm việc với nhiều loại hình ảnh từ các lớp của trái đất đến trái tim con người. Mặc dù nội dung và chương trình giảng dạy được cung cấp, nhưng giáo viên có thể tùy chỉnh và điều chỉnh kế hoạch bài học để phù hợp với nhu cầu của lớp học. Loại công nghệ linh hoạt này cho phép học sinh làm việc với các đối tượng mà các trường học thường không có khả năng chi trả, mang lại trải nghiệm học tập phong phú hơn, hấp dẫn hơn.

Thực tế ảo tăng cường (Augmented reality - AR) như một cách mới để khám phá bối cảnh và lịch sử của chúng ta. Trong dự án Học trực tuyến: Chuyển đổi giáo dục EXP, các nhà nghiên cứu đang giải quyết cách thức và mục đích sử dụng các công nghệ AR để hỗ trợ việc học các chiến lược và quy trình điều tra quan trọng. Câu hỏi đang được khám phá trong bối cảnh giáo dục lịch sử và khung Tóm tắt, Bối cảnh hóa, Suy luận, Giám sát và Chứng thực (SCIM-C) được phát triển cho giáo dục tìm hiểu lịch sử. Một nền tảng phần cứng và phần mềm kết hợp đang được xây dựng để hỗ trợ SCIM-C. Học sinh sử dụng thiết bị di động có AR để nâng cao trải nghiệm “thực địa” của họ tại một địa điểm lịch sử địa phương. Ngoài việc trải nghiệm địa điểm như nó tồn tại, công nghệ AR cho phép sinh viên xem và trải nghiệm địa điểm từ một số khía cạnh xã hội cũng như xem cấu trúc và cách sử dụng của nó trong nhiều khoảng thời gian. Nghiên cứu tập trung vào

tiềm năng của công nghệ AR trong nghiên cứu thực địa trong đó phân tích thay đổi theo thời gian là rất quan trọng để thúc đẩy hiểu biết về cách những thay đổi rất nhỏ trong thời gian dài có thể tạo thành những thay đổi rất lớn.

Qua các ví dụ này, chúng ta thấy rằng việc học không nằm trong màn hình hoặc lớp học và công nghệ đó có thể làm phong phú thêm cách học sinh tham gia vào thế giới xung quanh.

5. Khuyến nghị

Các địa phương và trường học nên phát triển và triển khai các tài nguyên học tập thể hiện tính linh hoạt và sức mạnh của công nghệ để tạo ra các hệ sinh thái học tập công bằng và dễ tiếp cận, giúp học sinh có thể học tập ở mọi nơi và mọi lúc. Cho dù tạo tài nguyên học tập trong nội bộ, dựa trên mạng lưới cộng tác hay sử dụng quy trình truyền thống, các tổ chức nên nhấn mạnh vào việc sử dụng tài nguyên và thiết kế trải nghiệm học tập để đảm bảo khả năng tiếp cận và tăng tính công bằng của các cơ hội học tập.

Các địa phương và trường học nên phát triển và triển khai các tài nguyên học tập sử dụng công nghệ. Hệ thống giáo dục có quyền truy cập vào nghiên cứu khoa học học tập tiên tiến. Tuy nhiên, để tận dụng tốt hơn các tài liệu nghiên cứu hiện có, các nhà giáo dục và nhà nghiên cứu sẽ cần làm việc cùng nhau để xác định các phương pháp phổ biến hữu ích nhất để dễ dàng kết hợp và tổng hợp các kết quả nghiên cứu vào thực tiễn giảng dạy của giáo viên.

Các địa phương và trường học nên kiểm kê và sắp xếp tất cả các tài nguyên công nghệ học tập cho các kết quả giáo dục dự kiến. Sử dụng kho dữ liệu này, họ nên ghi lại tất cả các lộ trình có thể có của người học để đạt đến chuyên môn, chẳng hạn như sự kết hợp giữa học tập chính quy và không chính quy, học tập kết hợp và học tập từ xa.

Các bên liên quan đến giáo dục nên phát triển một tiêu chuẩn thiết kế tài nguyên học tập có thể tiếp cận được để giúp các nhà giáo dục lựa chọn và đánh giá các tài nguyên học tập về khả năng tiếp cận và tính công bằng của trải nghiệm học tập.

Cần có nhiều nghiên cứu hơn về khoa học học tập - nghiên cứu về cách mọi người học - có thể cho biết cách công nghệ được phát triển và sử dụng trong môi trường trường học. Các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực này giải quyết các câu hỏi nghiên cứu như cách trình bày thông tin một cách tối ưu cho sinh viên, chiến lược học tập nào dẫn đến khả năng ghi nhớ thông tin tối ưu, nội dung nên được giảng dạy như thế nào. Kiến thức cơ bản về cách mọi người học có thể được sử dụng để thiết kế các sản phẩm công nghệ giáo dục hiệu quả hơn phù hợp với cách thức hoạt động của trí óc. Ví dụ, Hirsh-Pasek và cộng sự đề xuất một khung khoa học học tập để xác định các ứng dụng giáo dục có khả năng hiệu quả dựa trên bốn yếu tố: học tập tích cực, gắn kết, có ý nghĩa và tương tác xã hội. Các khuôn khổ tương tự có thể được phát triển để hướng dẫn phát triển và xác định các loại sản phẩm công nghệ giáo dục hiệu quả khác. (Hirsh-Pasek và c.s., 2015)

Tài liệu tham khảo (References)

- Black Girls Code: Imagine, B. C. (2013). *Programs/events*. <http://www.blackgirlscode.com/programsevents.html>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Governor's Budget FY2012. (2011). *Eliminating the Achievement Gap*. http://www.mass.gov/bb/h1/fy12h1/exec_12/hbudbrief2.htm
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16, 3–34.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., & Watkins, C. S. (2013). Connected learning: An agenda for research and design. *Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub*.
- Kellman, P. J., & Massey, C. M. (2013). Perceptual learning, cognition, and expertise. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. Amsterdam: Elsevier Inc, 58, 117–165.
- Partnership for 21st Century Learning. (2013). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Resineck, M. et. al. (2009). *Scratch: Programming For All*. <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Scratch-CACM-final.pdf>.

ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP TRONG GIẢNG ĐƯỜNG ĐẠI HỌC

Nguyễn Quỳnh Phương¹, Nguyễn Quyết Thắng², Tăng Minh Hưởng¹, Nguyễn Quỳnh Lâm¹

¹Trường đại học Bình Dương

²Trường đại học Công Nghệ TP HCM

nqphuong@bdu.edu.vn

Tóm tắt

Đạo đức trong giáo dục đại học là một chủ đề cần được quan tâm đúng mức. Sự ảnh hưởng của đạo đức trong trường học luôn là mối quan tâm đáng kể của nhiều người, đặc biệt là các nhà giáo dục và phụ huynh học sinh, những người mong muốn cung cấp cho con mình một nền tảng nhân cách vững chắc. Do đó, có ứng xử đúng đắn sẽ tạo ra một lực lượng lao động cao về cả hai mặt số lượng và chất lượng. Trong bài viết này, tác giả khám phá những đức tính cần thiết cho sự phát triển đạo đức, việc phổ biến những đức tính này cho sinh viên đại học và những thách thức trong việc bảo vệ đạo đức. Từ đó, đưa ra các khuyến nghị nhằm thiết lập, nâng cao và phát huy giá trị của đạo đức trong hệ thống giáo dục đương đại.

Từ khóa: Đạo đức; Nhà giáo dục; Giảng viên; Sinh viên; Hệ thống giáo dục

1. Giới thiệu

Đạo đức nghề nghiệp trong giảng đường đại học là chủ đề chung của các học giả trong ngành giáo dục, tâm lý học và các ngành khác. Khi quan điểm và suy nghĩ của công chúng trẻ ngày càng đi theo chiều hướng tiêu cực về cách sống và tương tác với người thân, gia đình và bạn bè, thì xã hội hiện đại ngày càng quan tâm đến các vấn đề đạo đức. Tầm quan trọng của việc phát triển và cấu thành các thuộc tính cần thiết của một giảng viên thành công trong sự phát triển nhân cách của học sinh có thể bị phóng đại. Do đó, bài báo mô tả và phân tích động lực của giáo viên, cách họ nhìn nhận vai trò của mình trong việc hình thành tính cách của những người trẻ tuổi và cách họ chuẩn bị cho vị trí này. Tính cách của trẻ ảnh hưởng đến sự lựa chọn hành động đúng đắn của giáo viên để xử lý các sự việc và cải thiện tích cực nhân cách đạo đức của học sinh. Ở mỗi giai đoạn trong sự nghiệp của người giáo viên sẽ có những cách ứng xử khác nhau ảnh hưởng đến đạo đức của học sinh. Hiện nay, vẫn nạn chạy theo thành tích mà bỏ qua đạo đức và trách nhiệm trong kiểm định chất lượng đang diễn ra gay gắt và sẽ có những hệ lụy khó lường cho nền giáo dục Việt Nam trong tương lai. Mục tiêu của bài viết này là cung cấp cho các giáo sư và sinh viên đại học những thông tin quan trọng về đạo đức nghề nghiệp trong giảng dạy và nghiên cứu. Đạo đức nghề nghiệp có ý nghĩa sống còn trong mọi ngành nghề, đặc biệt là trong ngành sư phạm và giảng dạy, do nó ảnh hưởng đến tương lai của đất nước và các yếu tố cấu thành nên một giáo viên có đạo đức vượt trội so với năng lực chuyên môn và kiến thức.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Đạo đức

Đạo đức là hệ thống các quy tắc, chuẩn mực xã hội mà nhờ đó con người tự giác điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp với lợi ích của cộng đồng, của xã hội. Thuật ngữ đạo đức đề cập đến các chuẩn mực được xã hội thừa nhận về những gì phù hợp và chấp nhận được. Phần lớn mọi người hành động có đạo đức và phù hợp với các tiêu chuẩn xã hội. Đạo đức đòi hỏi mọi người thường xuyên hy sinh những mong muốn trước mắt của họ vì lợi ích lớn hơn của xã hội. Những người thờ ơ với đúng và sai được coi là vô đạo đức, những người thực hiện các hành vi xấu xa được coi là vô đạo đức. Mặc dù một số nguyên tắc đạo đức, chẳng hạn như sự công bằng, dường như vượt qua thời gian và xã hội, đạo đức nói chung không cố định. Đạo đức mô tả các giá trị đặc biệt của một nhóm nhất định tại một thời điểm nhất định. Đạo đức trong lịch sử đã được xác định mật thiết với các truyền thống tôn giáo, nhưng giá trị của nó trong xã hội thế tục đương đại cũng tương tự. Ví dụ, trong các doanh nghiệp và cơ quan chính phủ, nhân viên phải tuân thủ các quy tắc đạo đức. Nhiều cá nhân sử dụng đạo đức khi giải quyết những suy nghĩ, hành động hoặc lý tưởng của họ. Ai đó có thể thường xuyên tuyên bố, "Đạo đức của tôi ngăn cản tôi gian lận.". Do đó, đạo đức là những nguyên tắc kiểm soát hành vi của các cá nhân trong xã hội. Tuy nhiên, mặc dù đạo đức thay đổi, nhưng chúng vẫn tiếp tục hoạt động như một tiêu chuẩn để chúng ta đánh giá điều gì là đúng và sai [1].

2.2. Đạo đức nghề nghiệp của giảng viên

Đạo đức nghề nghiệp của giảng viên trong quá trình giảng dạy là yêu cầu tối quan trọng trong việc góp phần hình thành tư duy đạo đức của sinh viên trong suốt thời gian học tập. Thách thức chính trong việc thiết lập và xây dựng một người có tư cách đạo đức cao không phải là khả năng hành vi, mà là tính cách. Tập trung vào tính cách của người huấn luyện sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc xác định các nguyên nhân cơ bản dẫn đến hành vi của họ trong các bối cảnh khác nhau. Giảng dạy phải được tiếp cận với một khung tư duy đạo đức chuẩn mực. Trở ngại chính trong việc hình thành và phát triển một nhân cách đạo đức mạnh mẽ không phải là kỹ năng ứng xử, mà là tính cách. Mỗi quan tâm gần đây đối với giáo dục nhân cách là một cơ hội to lớn để ngành giáo dục tái khẳng định cam kết của mình đối với đạo đức. Trong sáu năm qua, một số Bộ trưởng Giáo dục người Anh đã nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo dục tính cách [2]. Những bằng chứng về nghĩa vụ đạo đức mang tính xây dựng hơn như là một phần trong lời hứa của chính phủ. Những đặc điểm này thể hiện mạnh mẽ các khía cạnh đạo đức trong công việc của giáo viên, đặc biệt là cách họ phát triển tính cách của học sinh [2]. Sự chuyên nghiệp của giáo viên thể hiện trong những bối cảnh nhất định trong quá trình giảng dạy. Theo truyền thống, ở Vương quốc Anh và những nơi khác, việc đi học được coi là thúc đẩy sự phát triển đạo đức, luân lý và xã hội của trẻ [3], nhưng nhiều chính sách giáo dục trong khoảng ba thập kỷ qua đã tìm cách giảm thiểu vai trò đạo đức của giáo viên và giáo dục nói chung. Các cải cách đa dạng của chính phủ đã dẫn đến một cách tiếp cận máy móc hơn đối với giáo dục, điều này đã làm tổn hại nghiêm trọng đến quyền tự chủ của giáo viên và làm thay đổi đáng kể vai trò trọng yếu của các nhà giáo dục. Những thay đổi trong chính sách này bao gồm thương mại hóa giáo dục thông qua kiến nghị, lựa chọn và kiểm tra; nhấn mạnh vào "đầu ra" và "kết quả" có thể định lượng, đặc biệt thông qua việc sử dụng các bài kiểm tra tiêu chuẩn hóa; việc thu hẹp chương trình giảng dạy theo hướng lựa chọn ít môn học hơn; trái ngược với các sáng kiến và chính sách giáo dục thông qua việc bổ sung các môn học hình thành và xây dựng đạo đức trong học đường của sinh viên; phiên bản đầu tiên của cách thức quản lý mới đã thay đổi vai trò của giáo viên trong lớp học. Ngoài ra, những lo ngại về tiêu chuẩn và chuyên môn môn học đã thúc đẩy một số sáng kiến giúp cải thiện, tiêu chuẩn hóa trách nhiệm và kiểm soát công việc của giáo viên [4]. Có bằng chứng cho thấy tác động của các chính sách tự do và bảo thủ đã dẫn đến các hình thức giảng dạy đạo đức mang tính máy móc và hạn chế ở một số trường học [5], cũng như khoảng cách giữa cách giáo viên hiểu nghề nghiệp của họ theo quy định và cách họ hành động trong thực tế [6]. Mức độ mà chúng ta thể hiện sự đồng cảm với người khác và cách chúng ta phản ứng với các tình huống có yếu tố đạo đức không có nghĩa là tĩnh, mà thay đổi tùy theo hoàn cảnh. Luôn có những khác biệt đáng kể trong cách chúng ta kết nối với gia đình, bạn bè, đồng nghiệp và người lạ. Về hành vi đạo đức, chúng ta thường không nhất quán. Thành viên trong một hiệp hội nghề nghiệp (chẳng hạn như BCS, ACM, IEEE, v.v.) bắt buộc phải tuân thủ Quy tắc ứng xử nghề nghiệp ở cấp độ cơ bản nhất (ít nhất là trên lý thuyết). Trên thực tế, những quy tắc như vậy hiếm khi được thảo luận và thường bao gồm các tuyên bố mơ hồ (thậm chí mâu thuẫn) nhằm xoa dịu nhiều bên liên quan. Trong một số trường hợp nhất định chỉ đơn thuần là "trang trí" [7]. Nghề nghiệp là một nhóm người có cùng nghề nghiệp tập hợp và tổ chức lại với nhau để kiếm sống bằng cách công khai phục vụ một lý tưởng xã hội một cách đúng đắn về mặt đạo đức, luật pháp, thị trường. Các ngành chuyên môn bao gồm y học, điều dưỡng, luật, kế toán, kỹ thuật, giáo dục và máy tính/CNTT sử dụng và xây dựng đạo đức nghề nghiệp dựa trên nghiên cứu của Martin và Schinzinger (2010), từ đó có thể liên kết nhiều phẩm chất nghề nghiệp khác nhau [7].

2.3. Yêu cầu về đạo đức đối với giảng viên

Nhiều trường học, tiểu bang và quốc gia đã thiết lập các quy tắc đạo đức cho ngành giáo dục. Bài báo này xem xét ba bộ nguyên tắc đạo đức: Hội đồng Giáo viên ở Queensland, Bộ Giáo dục Bang Connecticut và Trường Cao đẳng Giảng viên Ontario. Kết quả của việc xem xét các tiêu chuẩn đạo đức này, có hiểu biết chung về khía cạnh nào của tiêu chuẩn đạo đức được coi là quan trọng, vai trò của tiêu chuẩn đạo đức trong chính sách giáo dục và cách các giá trị đạo đức được cấu trúc trong hướng dẫn chính thức [7].

Các tiêu chuẩn đạo đức của Hội đồng Giáo viên ở Queensland (2006) bao gồm bốn loại trách nhiệm chính của giáo viên [7]:

1. Trách nhiệm với Học sinh: chịu trách nhiệm chính về giáo dục và phúc lợi của tất cả học sinh trong việc chăm sóc và tôn trọng cá tính cũng như nhân phẩm của mỗi học sinh.
2. Trách nhiệm đối với Phụ huynh/Người giám hộ và Gia đình của Học sinh: phát triển mối quan hệ với gia đình của học sinh, những người đóng góp cho phúc lợi và giáo dục của họ, nếu phù hợp.
3. Cam kết với Đồng nghiệp và Ngành giáo dục: nuôi dưỡng lòng tin và sự tôn trọng trong tương tác với đồng nghiệp, hỗ trợ những người mới vào nghề và cư xử theo cách nâng cao vị thế của nghề.

4. Trách nhiệm với Chủ Doanh nghiệp, với Cộng đồng và Xã hội: nỗ lực điều hành công ty, với cộng đồng và xã hội bằng hết khả năng của mình.

Niềm tin cơ bản của Bộ luật Cổ vấn pháp lý dành cho giáo viên Connecticut (2007) là học sinh là lý do chính cho sự tồn tại của nghề. Trách nhiệm với Học sinh, Nghĩa vụ với Nghề nghiệp và Nghĩa vụ với Cộng đồng là ba loại cam kết chính trong Quy tắc. Dưới mỗi trách nhiệm đều quy định cụ thể những việc cần làm và không được làm của giáo viên. Ví dụ, một giáo viên có trình độ, khi chấp nhận rõ ràng trách nhiệm của mình đối với học sinh, sẽ nuôi dưỡng sự tôn trọng và đồng cảm suốt đời của các bạn cùng lớp đối với bản thân họ và cả những con người này, bất kể chủng tộc, dân tộc, giới tính, tầng lớp xã hội, khuyết tật, tôn giáo, hoặc sở thích tình dục; không được lợi dụng nghề nghiệp của mình với học sinh để tư lợi.

Các chuẩn mực đạo đức của Trường Cao đẳng Sư phạm Ontario (2006) cho ngành giáo dục nhằm mục đích truyền cảm hứng cho những người đại diện phản ánh và duy trì danh dự và phẩm giá của ngành giáo dục, xác định các nghĩa vụ đạo đức trong ngành giáo dục, hướng dẫn các quyết định và hành động đạo đức trong ngành giáo dục, nâng cao niềm tin của công chúng đối với ngành giáo dục. Có bốn tiêu chí chính [7]:

1. Các thành viên thể hiện sự cống hiến của họ đối với sức khỏe và việc học tập của người học thông qua tác động tích cực, đánh giá chuyên môn và thực hành đồng cảm.

2. Các thành viên coi trọng nhân loại, coi trọng các giá trị văn hóa và tinh thần, công bằng xã hội, bí mật, tự do, cộng hòa dân chủ và môi trường xung quanh trong hành vi nghề nghiệp của họ.

3. Các tương tác nghề nghiệp của các thành viên với học sinh, đồng nghiệp, phụ huynh, người giám hộ và công chúng nói chung được thành lập trên nền tảng của sự tin tưởng.

4. Chính trực: Phản ánh liên tục hỗ trợ các thành viên duy trì các nghĩa vụ và nghĩa vụ nghề nghiệp của họ một cách chính trực.

3. Phương pháp

Trong nghiên cứu này, tác giả trình bày các phân tích, thảo luận về các thông tin thu thập được từ cuộc khảo sát. Nội dung khảo sát xoay quanh các giai đoạn khác nhau trong sự nghiệp của giảng viên như giảng viên tập sự, giảng viên kinh nghiệm và giảng viên có nhiều năm kinh nghiệm.

3.1. Mục tiêu nghiên cứu

- Nghiên cứu những phẩm chất, phẩm chất đạo đức cần có của người giảng viên
- Tìm hiểu những khó khăn mà giáo viên muốn hoàn thiện hơn về mặt đạo đức và những khó khăn mà giáo viên gặp phải trong việc truyền đạt đạo đức cho học sinh.
- Kiểm tra cách thức giáo dục giáo viên và phát triển chuyên môn thường xuyên để hỗ trợ dạy học thông qua việc phát triển tư cách đạo đức của giáo viên.

3.2. Câu hỏi nghiên cứu

RQ1. Các kỹ năng hoặc điểm mạnh quan trọng nhất cần thiết để giảng dạy hiệu quả là gì?

RQ2. Những phẩm chất nào thường được các nhà giáo dục trích dẫn hiện nay?

RQ3. Làm thế nào để chúng ta khuyến khích hành vi đạo đức trong lớp học?

RQ4. Cơ cấu tổ chức và quản lý hỗ trợ hiệu quả giảng dạy đạt chất lượng về mặt đạo đức bao gồm những gì?

RQ5. Làm thế nào để nâng cao đạo đức nghề nghiệp của giảng viên dựa trên môi trường sống của họ?

Các câu hỏi nêu trên bám sát thực chất quan điểm của giảng viên về nhân cách bên trong con người [8], từ đó xác định những yếu tố quyết định nhân cách của một người ảnh hưởng đến cách họ tương tác với người khác và thế giới. Câu hỏi thứ nhất đề cập đến những đặc điểm, phẩm chất cần có của một nhà giáo dục đạo đức. Câu hỏi thứ hai nêu bật những tình huống khó xử mà giáo viên phải đối mặt và điều tra vai trò của các đức tính và giá trị trong việc ra quyết định của giáo viên trong những hoàn cảnh tương tự. Mục đích của câu hỏi thứ ba là điều tra các đồng nghiệp mà họ đã tương tác và những tương tác này đã ảnh hưởng như thế nào đến việc giảng dạy của họ trong thực tế. Câu hỏi thứ tư tập trung vào môi trường làm việc và học tập của giảng viên và sinh viên nhằm thiết lập các điều kiện tối ưu cho việc dạy và học. Câu

hỏi 5 chỉ ra xu hướng nhân khẩu học, phong tục tập quán và đời sống của giảng viên ảnh hưởng như thế nào đến đạo đức giảng dạy của giảng viên [9].

3.3. Nghiên cứu dữ liệu thứ cấp

Tác giả sử dụng nghiên cứu dữ liệu thứ cấp để trả lời RQ1, RQ2, RQ3.

Thông tin thứ cấp là thông tin được thu thập bởi một bên thứ ba trước dự án hiện tại và cho các mục đích khác ngoài mục đích của nghiên cứu hiện tại. Thông thường, thông tin thứ cấp được nhà nghiên cứu tổng hợp mà không cần liên hệ để lấy thông tin về các chủ đề hoặc liên hệ với người trả lời [10]. Lợi ích chính của thông tin thứ cấp là khả năng truy cập của nó. Thu thập dữ liệu thứ cấp thường nhanh hơn và ít tốn kém hơn so với thu thập dữ liệu sơ cấp. Điều này đặc biệt đúng khi các nhà khoa học truy cập tài liệu được lưu trữ điện tử thông qua cơ sở dữ liệu điện tử. Trong nhiều trường hợp, việc thu thập dữ liệu thứ cấp nhanh hơn và ít tốn kém hơn. Nhóm tác giả thu thập dữ liệu thứ cấp từ các trường đại học danh tiếng trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, Bình Dương và các trang web uy tín có thông tin liên quan đến nghiên cứu. Dữ liệu thứ cấp cũng được thu thập thông qua các bài báo khoa học, báo cáo trình bày tại các hội nghị, hội thảo quốc gia tại Việt Nam.

3.4. Phỏng vấn sâu

Tác giả đã lập luận rằng đạo đức là một thành phần cốt lõi của những gì cấu thành nên một nghề nghiệp và lĩnh vực đạo đức nghề nghiệp được hình thành và tiếp cận tốt nhất từ góc độ đạo đức nghề nghiệp, tác giả lập luận rằng động cơ để giáo viên bước vào nghề dạy học phần lớn là vì mục tiêu để tạo ra sự khác biệt và muốn thay đổi cuộc sống của các học sinh của họ theo chiều hướng tích cực và góp phần xây dựng, kiến thiết đất nước.

Tác giả sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu để giải quyết RQ4 và RQ5

Phỏng vấn sâu là cuộc trò chuyện giữa một giáo sư ưu tú, một phó giáo sư và một người tham gia nghiên cứu. Tuy nhiên, phỏng vấn sâu phục vụ một chức năng khác với phỏng vấn tâm lý hoặc lâm sàng. Nghiên cứu viên đã đặt nhiều câu hỏi và kiểm tra từng câu trả lời để làm rõ thêm nội dung và ý nghĩa của vấn đề cần được giải quyết ở câu hỏi RQ4 và RQ5 [10]. Đoàn phỏng vấn bao gồm 10 trường đại học danh tiếng tại TP.HCM và Bình Dương như: ĐH Bách khoa TP.HCM, ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐH Tài chính Ngân hàng, ĐH Quốc tế, ĐH Bình Dương, Đại học Tài chính - Marketing, Đại học Mở, Đại học Tôn Đức Thắng, Đại học Hoa Sen, Đại học Tài chính - Công nghệ và Viện Nghiên cứu và Phát triển Logistics Việt Nam (VLI).

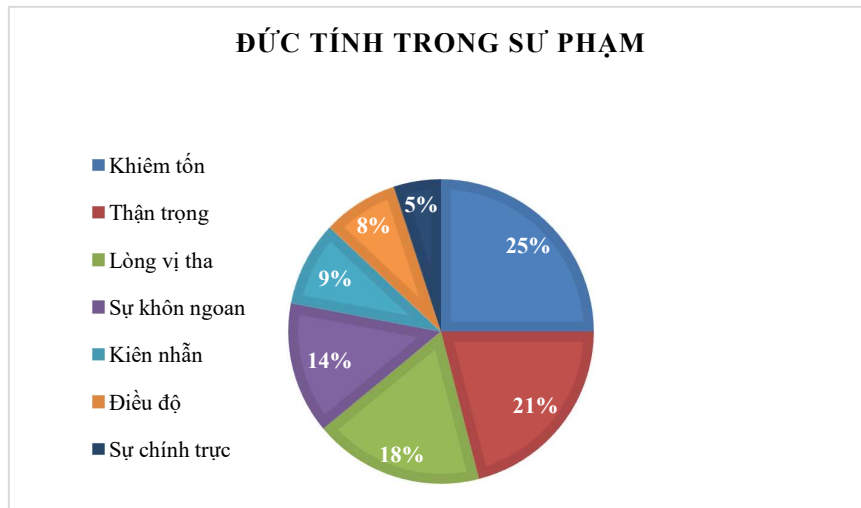
4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp (Conclutions or/and Policy implications)

4.1. Những đức tính quan trọng cần thiết để giảng dạy tốt

Tính sư phạm là một trong những yếu tố nền tảng giúp giáo viên nói chung và giảng viên nói riêng có cơ sở để giảng dạy và quản lý lớp học. Vì vậy, những phẩm chất quan trọng cần có để dạy tốt là một trong những kỹ năng giáo viên cần chú ý rèn luyện, hoàn thiện mình

Qua nghiên cứu hơn 150 tài liệu thứ cấp từ các nguồn khác nhau qua mạng internet và số liệu sơ cấp tại các trường đại học về chất lượng đội ngũ giáo viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy các đức tính như khiêm tốn, thận trọng, vị tha, không ngoan, kiên nhẫn, chừng mực, liêm khiết rất được quan tâm, chú trọng. Trong đó, đức tính khiêm tốn là đức tính được các nhà giáo dục và chuyên gia giáo dục nhắc đến nhiều nhất với tổng số 25% (Hình 1). Đây là những phẩm chất mà theo đánh giá của hội đồng chuyên gia và hầu hết các giáo viên là cần thiết đối với nghề dạy học hiện nay.

Khiêm tốn là một yếu tố cần thiết thể hiện phẩm chất của người thầy, tạo được thiện cảm với học sinh, sinh viên, bên cạnh đó đức tính này được nhiều thầy cô coi là một đức tính có tác động mạnh mẽ đến việc rèn luyện đạo đức của một người thầy chân chính và tương tự như vậy cũng gây ra tiếng vang lan tỏa đối với mọi người xung quanh, nhất là các em học sinh, sinh viên.



Hình 1. Đức tính trong sự phạm

4.2. Những đức tính thường được nhắc đến trong công việc giảng dạy của người giáo viên hiện nay

Theo kết quả nghiên cứu thứ cấp, bên cạnh đức tính khiêm tốn là quan trọng nhất thì thận trọng và vị tha là hai phẩm chất quan trọng nhất được nhắc đến trong nghề dạy học hiện nay. Hai đức tính này lần lượt chiếm 21% và 18% (Hình 1). Vì giảng viên luôn phải đứng trước những tình huống khó xử và cần tìm ra cách giải quyết nhanh chóng, phù hợp với sinh viên phải là những người trẻ, ít tiếp cận với thực tế xã hội hoặc chưa từng trải qua cuộc sống thực tế ngoài xã hội, và cách xử lý tình huống, giảng viên cần xử lý chúng rất cẩn thận để tránh làm tổn thương sức khỏe tinh thần và thể chất của học sinh, sinh viên.

Cũng chính vì hành vi xã hội còn non nớt nên học sinh, sinh viên sẽ vô tình hay cố ý có những cử chỉ, hành động làm tổn thương đến tinh thần và thể chất của thầy cô, lúc này lòng vị tha được sử dụng như một liều thuốc mạnh xóa bỏ những trở ngại, khoảng cách giữa học trò và giảng viên. Lòng vị tha sẽ giúp giáo viên giáo dục học sinh, sinh viên và từ đó bồi dưỡng nhân cách, hoàn thiện nhân cách cho học sinh, sinh viên sau này. Nhiều bằng chứng và thông tin thu thập được, các chuyên gia đã khẳng định rằng lòng vị tha rất dễ lây lan và giúp những người nhận được nó trở nên tốt hơn, hạnh phúc hơn khi làm bất cứ việc gì và nhận được kết quả như mong đợi khi hoàn thành công việc.

4.3. Cách lan tỏa đạo đức trong môi trường dạy học

Theo kết quả nghiên cứu thứ cấp, xây dựng mô hình và hoạt động tình nguyện được đề cập nhiều nhất trong việc thiết lập lan tỏa đạo đức trong môi trường giảng dạy. Trong số các mô hình được đề cập trong cuộc khảo sát, mô hình sống và làm việc theo tấm gương đạo đức Chủ tịch Hồ Chí Minh được nhắc đến nhiều nhất. Chủ tịch Hồ Chí Minh là người đã kết hợp nhuần nhuyễn các giá trị đạo đức truyền thống của dân tộc với quan niệm đạo đức của chủ nghĩa Mác - Lênin, những giá trị xuất phát từ thế giới quan và cơ sở phương pháp luận. Luận cứ đúng đắn về xây dựng nền đạo đức mới theo truyền thống, bản sắc văn hóa của dân tộc Việt Nam. Không vì danh lợi cá nhân mà vì lợi ích chung của Đảng, của dân tộc và nhân loại [11]. Tư tưởng đạo đức Hồ Chí Minh là sự thống nhất cao giữa động cơ và hiệu quả, lời nói và việc làm, đạo đức và chính trị, pháp luật, đạo đức và tài năng.

Người coi đạo đức là nguồn nuôi dưỡng và phát triển con người, như gốc của cây, như ngọn nguồn của sông suối. Người cách mạng phải có đạo đức, không có đạo đức thì dù có tài giỏi mấy cũng không lãnh đạo được nhân dân. Người từng nói “Cũng như sông thì có nguồn mới có nước, không có nguồn thì sông cạn. Cây phải có gốc, không có gốc thì cây héo. Người cách mạng phải có đạo đức, không có đạo đức thì dù tài giỏi mấy cũng không lãnh đạo được nhân dân. Vì muốn giải phóng cho dân tộc, giải phóng cho loài người là một công việc to tát, mà tự mình không có đạo đức, không có căn bản, tự mình đã hắc hoá, xấu xa thì còn làm nổi việc gì”.

Đạo đức là sức mạnh của con người. Làm cách mạng là một việc lớn nên càng phải có sức mạnh. Người viết: “Làm cách mạng để cải tạo xã hội cũ thành xã hội mới là một sự nghiệp vẻ vang, nhưng nó cũng là một nhiệm vụ rất nặng nề, một cuộc đấu tranh rất phức tạp, lâu dài, gian khổ. Sức có mạnh mới gánh được nặng và đi được xa. Người cách mạng phải có đạo đức cách mạng làm nền tảng, mới hoàn thành được nhiệm vụ cách mạng vẻ vang”.

Theo Hồ Chí Minh, có đạo đức cách mạng thì gặp khó khăn, gian khổ, thất bại, cũng không sợ sệt, rụt rè, lùi bước. Khi cần, thì sẵn sàng hi sinh cả tính mạng của mình cũng không tiếc. Có đạo đức cách mạng thì gặp thuận lợi và thành công vẫn giữ vững tinh thần gian khổ, chất phác khiêm tốn, “lo trước thiên hạ, vui sau thiên hạ”, lo hoàn thành nhiệm vụ cho tốt chứ không quan tâm về mặt hưởng thụ; không quan liêu, không kiêu ngạo, không hắc hóa. Hồ Chí Minh chỉ rõ “tuy năng lực và công việc của mỗi người khác nhau, người làm việc lớn, người làm việc nhỏ; nhưng ai giữ được đạo đức đều là người cao thượng” [12].

Những suy nghĩ và hành động về giá trị tư tưởng đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh như sau:

Một là, Chủ tịch Hồ Chí Minh nhận thức rõ vị trí, vai trò của đạo đức trong xã hội và trong đời sống của mỗi người. Người cho rằng: đạo đức là gốc của người cách mạng, là nguồn nuôi dưỡng và phát triển của con người, như gốc của cây, như ngọn nguồn của sông suối. Người viết: “cũng như sông thì có nguồn mới có nước, không có nguồn thì sông cạn. Cây phải có gốc, không có gốc thì cây héo. Người cách mạng phải có đạo đức, không có đạo đức thì dù tài giỏi mấy cũng không lãnh đạo được nhân dân...”

Hai là, đạo đức Hồ Chí Minh thể hiện ở những phẩm chất đạo đức cơ bản của con người Việt Nam trong thời đại: trung với nước, hiếu với dân, suốt đời phấn đấu hy sinh vì độc lập tự do của Tổ quốc, vì CNXH, nhiệm vụ nào cũng hoàn thành, khó khăn nào cũng vượt qua, kẻ thù nào cũng đánh thắng; là suốt đời trau dồi cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư; luôn yêu thương quý trọng con người, sống có tình, có nghĩa; tinh thần quốc tế trong sáng.

Ba là, đạo đức Hồ Chí Minh biểu hiện ở những yêu cầu xây dựng đạo đức mới trong xã hội và chính Người đã suốt đời không mệt mỏi tự rèn mình, giáo dục, động viên cán bộ, đảng viên, nhân dân cùng thực hiện. Đó là: nói đi đôi với làm, phải nêu gương về đạo đức; xây đi đôi với chống; phải tu dưỡng đạo đức suốt đời.

Bốn là, tấm gương trong sáng, mẫu mực về đạo đức của Người trong đời sống đạo đức hàng ngày. Người đã thực hiện nhất quán giữa tư tưởng đạo đức và hành động đạo đức. Suốt một đời tận tụy vì dân, vì nước, Người là biểu tượng cao quý của đức hy sinh, lo cho dân, sống vì dân, thấu hiểu dân tình, dân sinh, dân ý, trở thành lãnh tụ của dân, thân dân và chính tâm. Tình thương yêu rộng lớn của Người đối với nhân dân, đồng bào là không bao giờ thay đổi. Lo trước thiên hạ, vui sau thiên hạ, đó là phương châm ứng xử và hành động của Người.

Trong bối cảnh xu thế hội nhập, toàn cầu hóa, quốc tế hóa hiện nay và sự phát triển nhanh chóng của cuộc Cách mạng khoa học công nghiệp lần thứ tư (4.0) đang dần làm lu mờ đạo đức của giảng viên, sinh viên, việc đẩy mạnh công tác nghiên cứu, tuyên truyền, giáo dục tư tưởng Hồ Chí Minh cũng như việc học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh là một trong những biện pháp quan trọng hàng đầu, hướng dẫn toàn thể cán bộ, giảng viên, sinh viên tạo dựng lối sống, giữ vững niềm tin, ra sức xây dựng đất nước, dân giàu, nước mạnh.

Từ đó, đạo đức học tập theo tấm gương Hồ Chí Minh đã có tác động tích cực đến đời sống nhân dân, làm cho họ trở thành những tấm gương cho thế hệ mai sau và khuyến khích các bạn trẻ có những lựa chọn đúng đắn. Truyền cảm hứng cho các nhà giáo dục trở thành người giỏi nhất có thể bằng cách giữ họ ở tiêu chuẩn cao và cung cấp cho họ cơ hội để phát huy hết tiềm năng của mình.

Hoạt động ngoại khóa tình nguyện được giáo viên vô cùng coi trọng vì nó tạo môi trường để học sinh thể hiện sự đồng cảm, nhân văn, vị tha một cách tự nhiên và có tác động nhiều nhất đến học sinh. Trong những trường hợp này, sinh viên sẽ đóng vai người hỗ trợ, giúp đỡ người già, xây dựng các công trình công cộng ở thôn, xã, nông thôn và xây dựng nhà tình thương cho các gia đình kinh tế khó khăn, neo đơn. Hỗ trợ nông nghiệp phát triển kinh tế các vùng kém phát triển, vùng sâu, vùng xa. Các hoạt động ủng hộ bão lũ miền Trung như hỗ trợ đồ dùng cá nhân, quần áo, đồ gia dụng, lương thực cho đồng bào miền Trung.

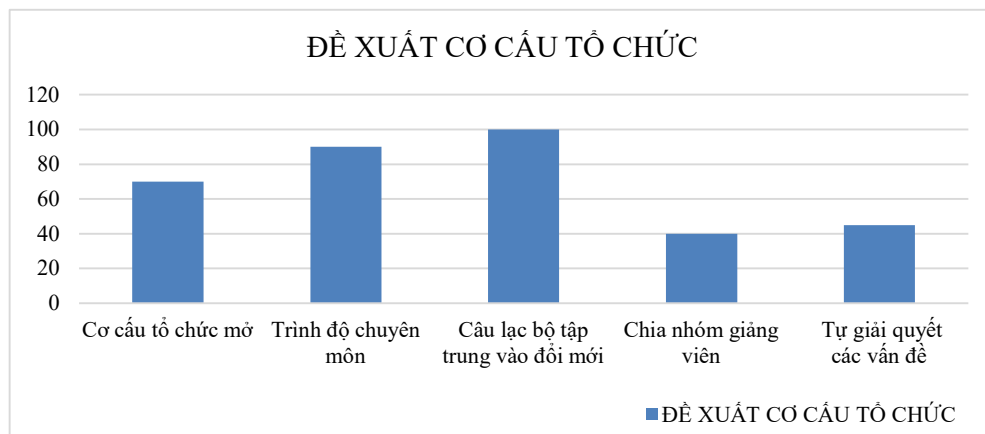
4.4. Cơ cấu tổ chức và quản lý tạo điều kiện hướng dẫn hiệu quả

Qua phỏng vấn sâu 50 giảng viên và chuyên gia đầu ngành, đề xuất cơ cấu tổ chức với chính sách mở chiếm 70% (Hình 2) trong tổng số 50 ý kiến phản hồi; cả giảng viên và sinh viên đều có thể nhận được sự giúp đỡ và hỗ trợ từ tổ chức. Một cơ cấu tổ chức tốt cho phép học tập trong nhiều tình huống và bối cảnh khác nhau, chẳng hạn như bảng phân công linh hoạt, môi trường làm việc cá nhân, kế hoạch năm cá nhân và lịch trình cá nhân cho cả giáo viên và học sinh. Theo đó, chính sách mở giúp giảng viên và kể cả sinh viên thực hiện quyền tự do bày tỏ quan điểm, nguyện vọng của mình trong khuôn khổ của hành vi và thái độ đúng đắn, phù hợp với đạo đức xã hội đương đại.

90 phần trăm tổng số đề xuất bằng cấp đủ tiêu chuẩn (Hình 2). Nhân viên của mỗi bộ phận đều có ít nhất bằng Cử nhân Sư phạm, cao nhất là Thạc sĩ. Tấm bằng có giá trị xác nhận chất lượng đào tạo, uy tín và thương hiệu của một trường đại học. Đây là yếu tố có ý nghĩa quyết định sự tồn tại và phát triển của một cơ sở giáo dục. Trước đây, nhà nước ủng hộ việc chọn trường đại học dựa trên danh tiếng và học phí thấp. Hiện nay, các cơ sở giáo dục đại học đang dần thực hiện độc lập tài chính, dẫn đến mức học phí của trường công và trường tư là như nhau. Điều này phần nào tạo tiền đề cho các trường đại học buộc phải thay đổi và nâng cao chất lượng giảng dạy để thích ứng với nhu cầu của xã hội hiện đại hoặc đối mặt với sự đào thải.

100% (Hình 2) trong tổng số 50 giảng viên và chuyên gia phản hồi ủng hộ đề xuất thành lập câu lạc bộ tập trung vào đổi mới sáng tạo để giúp sinh viên có thái độ tích cực và chủ động nhằm tránh những tác động tiêu cực hiện nay. Theo nghiên cứu của George, các trường mục tiêu có các hệ thống được xác định rõ ràng, khuyến khích việc ra quyết định theo nhóm và giao tiếp lành mạnh [13]. Việc sưu tầm, tạo sân chơi lành mạnh, bổ ích cho học sinh, khuyến khích học sinh có cái nhìn tích cực về cuộc sống, lồng ghép các bài học đạo đức về tinh thần đồng đội là rất cần thiết. Những mầm non tương lai sẽ đưa tinh thần đồng đội, việc thiện vào các chương trình, trò chơi để xây dựng và vun đắp nền tảng đạo đức cho các em. Điều này dựa trên việc bắt đầu phát triển nhân viên và trao đổi ý kiến cũng như thông tin về các xu hướng liên quan, sự phát triển mới, kỹ năng, biện pháp và bộ kỹ năng. Trong hoàn cảnh này, vai trò của hiệu trưởng chỉ giới hạn ở việc đảm bảo cho cấp dưới có thời gian và cơ hội để sáng tạo. Những thông tin trong thế kỷ 21 rất năng động, đa dạng, các phương pháp và tài nguyên giảng dạy thay đổi thường xuyên, đòi hỏi phải có kết quả và điều chỉnh hiệu quả để tăng khả năng và vị thế của đơn vị giáo dục trong ngành giáo dục.

40 phần trăm (Hình 2) trong tất cả các câu trả lời ủng hộ đề xuất phân chia các nhóm giảng viên trong một tổ chức cho mục đích quản lý dựa trên các đặc điểm chung mà họ chia sẻ. Đề xuất tôn trọng hướng tự giải quyết dựa trên kiến thức sẵn có về kinh nghiệm và tầm quan trọng của vấn đề được 45% (Hình 2) trong số 50 giảng viên và chuyên gia được phỏng vấn ủng hộ (Hình 2). Theo Cuthbert [14], trong các cơ sở giáo dục được thiết kế tốt, giáo viên làm việc theo các nhóm nhỏ, có thể quản lý được. Do đó, các nhóm này phải chia sẻ thông tin. Bằng cách này, các nhà giáo dục thiếu kinh nghiệm được tiếp xúc với cách thức vận hành của hệ thống và họ dần dần phát triển các kỹ năng của mình, dẫn đến việc mở rộng trường học. Bush đồng tình với Cuthbert [14] rằng việc cố gắng áp đặt các quyết định lên cấp dưới là tự chuốc lấy thất bại và phi đạo đức, đồng thời tạo ra một môi trường thù địch và sự im lặng thách thức. Điều này đảo ngược mọi tiến bộ tiềm năng [15]. Do đó, theo Ncube, các quyết định mang tính áp đặt có thể làm giảm hiệu quả của các trường học. Các trường được đề cập có chính sách tư vấn mở và giải quyết vấn đề [13]. Các hiệu trưởng tiết lộ rằng giáo viên thường đưa ra những vấn đề mà họ có thể giải quyết trực tiếp và không cần quan liêu nhiều, và họ tự làm như vậy.



Hình 2. Đề xuất cơ cấu tổ chức

4.5. Môi trường sống của giáo sư ảnh hưởng đến việc nâng cao đạo đức nghề nghiệp

Khi được phỏng vấn, đa số giảng viên tập trung trả lời các yếu tố cần phát huy và tập trung hơn nữa để tạo môi trường giáo dục đại học lành mạnh và bền vững. Thứ nhất, Quyền tự chủ của các trường đại học đã khiến thu nhập của các giáo sư tăng lên. Tài trợ đại học hiện nay đang chuyển từ tài trợ công sang tài trợ tư nhân, dẫn đến tăng thu nhập của giảng viên đại học, cải thiện tài chính và điều kiện sống của họ, và cải thiện phẩm chất đạo đức của họ.

Thứ hai, Đào tạo, bồi dưỡng các khóa ngắn hạn nhằm nâng cao đạo đức nghề nghiệp của giảng viên. Bên cạnh việc đưa tư tưởng đạo đức Hồ Chí Minh vào bài học, cần học tập và thi đua những tấm gương ưu tú, gương mẫu của các nhà giáo.

Thứ ba, Thâm nhập, tìm hiểu đời sống sinh viên để thấu hiểu cuộc sống hàng ngày của sinh viên nhằm nhận ra những điểm chung và nắm bắt thực trạng, tính cách của sinh viên để nâng cao giá trị đạo đức giảng đường học thuật của giảng viên đứng lớp.

5. Kết luận

Lần đầu tiên nâng tầm và khẳng định lại việc giáo viên tự nhìn nhận mình có vai trò đạo đức cả ở khía cạnh dạy học là nghĩa vụ đạo đức và ở khía cạnh hình thành nhân cách học sinh, sinh viên. Giảng viên tác động mạnh mẽ đến lối sống và cách giải quyết công việc của sinh viên, tạo ra mô hình hoạt động tích cực, hình thành nhân cách của các em có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy hình thành nhân cách, vận dụng nhận thức của sinh viên trong tương lai khi đi làm. Ngoài ra, một số điều kiện, lề lối làm việc phổ biến trong nghề dạy học làm giảm giá trị đạo đức của người thầy, hướng dẫn những công việc quan trọng để thực hành và trao dồi đạo đức nhà giáo cần được chú trọng hơn nữa. Trước thực trạng đó, cần phải có môi trường làm việc và chế độ làm việc phù hợp để cải thiện tình trạng căng thẳng trong môi trường dạy học, chú trọng phát huy tầm quan trọng của mối quan hệ tích cực giữa đạo đức và công việc.

Tiếp nhận và chất lọc các ý kiến đóng góp từ cộng đồng giáo viên trên cả nước để nâng cao tính cộng đồng, tập thể, đổi mới, xây dựng phương pháp giảng dạy phù hợp với từng thời kỳ và quan trọng nhất là tạo điều kiện, khuyến khích, khen thưởng những giáo viên có đạo đức tốt, đưa đạo đức vào công tác giảng dạy, mang lại kết quả tốt cho sinh viên để định hướng cho lực lượng lao động tương lai này nhận thức rõ và quản lý tốt khi bước vào môi trường kinh tế chính trị của đất nước, giúp đất nước phát triển mạnh mẽ và toàn diện hơn.

Tài liệu tham khảo

- [1] Ethicsunwrapped, “<https://ethicsunwrapped.utexas.edu/glossary/morals>,” <https://ethicsunwrapped.utexas.edu/glossary/morals>, 2020.
- [2] N. Morgan, “Speech at the Conservative Party Conference 2014,” 28 September – 01 October 2014, Conservative Conference 2014, Birmingham, [Online]. Available at: <http://press.conservatives.com/post/98807929855/nicky-morgan-speech-to-conservative-party>; accessed 14th August 2019., 2014.
- [3] J. Arthur, “Education with Character: The Moral Economy of Schooling,” London: RoutledgeFalmer., 2003.
- [4] S. Ball, “‘The teachers’ soul and the terrors of performativity’,” *Journal of Education Policy*, vol. 2, no. 18, pp. 215–228, 2003.
- [5] G. Dishon and J. G. and Goodman, “ ‘No-excuses for character: A critique of character education in no-excuses charter schools,’” *Theory and Research in Education*, vol. 15, no. 2, pp. 182–201, 2017.
- [6] W. Hendriks, “What we should do vs what we do: teachers’ professional identity in a context of managerial reform,” *Educ Stud*, vol. 46, no. 5, pp. 607–623, Sep. 2020, doi: 10.1080/03055698.2019.1620694.
- [7] O. Mantiri, “Professional Ethics in Teaching,” *SSRN Electronic Journal*, 2011, doi: 10.2139/ssrn.2566122.
- [8] C. Peterson and M. Seligman, “Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification,” Washington: Oxford University Press, 2004.
- [9] J. Arthur, K. Kristjánsson, S. Cooke, E. Brown, and D. and Carr, “The Good Teacher: Understanding Virtues in Practice,” Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham, 2015.
- [10] William G., B. J. Zikmund, Babin Jon C., and Carr Mitch Griffin., “Business research methods,” Erin Joyner, 2012.
- [11] Hồ Chí Minh, “Hồ Chí Minh toàn tập,” NXB Chính trị quốc gia - Hà Nội, pp.5–252, 2000.
- [12] Hồ Chí Minh, “Hồ Chí Minh toàn tập,” NXB Chính trị quốc gia - Hà Nội, pp.252–253, 2000.
- [13] J. M. George, G. R. Jones, and W. C. & Sharbrough, “Understanding and managing organizational behavior,” Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2005.
- [14] J. Cuthbert, “Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools,” Norwood: Christopher Gordon, 2015.
- [15] Bush T, “Exploring collegiality: theory, process and structure in managing schools,” Milton Keynes: The Open University, 2014.

QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM HƯỚNG TỚI GIÁO DỤC ĐÀO TẠO CÔNG DÂN TOÀN CẦU

THE INTERNATIONALIZATION OF VIETNAMESE HIGHER EDUCATION TOWARDS GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Cao Thị Cẩm Vân, Văn Thị Thiên Hà
The Saigon International University

Tóm tắt:

Cạnh tranh toàn cầu đã thúc đẩy việc định hình lại giáo dục đại học trên toàn thế giới nói chung và tại Việt Nam nói riêng. Hiện nay, phần lớn các cơ sở đào tạo đại học Việt Nam ngày càng tập trung nguồn lực hướng đến quốc tế hóa giáo dục, để trang bị cho sinh viên đủ năng lực tham gia vào thị trường lao động thế giới và giáo dục đào tạo công dân toàn cầu. Bài viết này sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, trên cơ sở phân tích thực trạng quốc tế hóa giáo dục đại học Việt Nam, làm rõ các hàm ý chính sách và điều kiện cần thiết để góp phần thúc đẩy tiến trình quốc tế hóa giáo dục đại học Việt Nam, hướng tới xây dựng công dân toàn cầu.

Từ khóa: Quốc tế hóa giáo dục Việt Nam, đào tạo, công dân toàn cầu.

Abstract:

Global competition has driven the reshaping of higher education worldwide in general and in Vietnam in particular. Currently, the majority of Vietnamese higher education institutions are increasingly focusing their resources on internationalization of education, in order to provide students with the ability to participate in the world labor market and train students become the global citizenship. This article uses qualitative research methods, based on analyzing the current situation of internationalization of higher education in Vietnam, thereby clarifying the policy implications and necessary conditions to promote the process of internationalization of higher education in Vietnam, towards building global citizens.

Keywords: Vietnam's internationalization education, education, global citizenship

1. Giới thiệu

Quốc tế hóa giáo dục (QTHGD) được xem là sự lựa chọn chiến lược, một phương tiện để nền giáo dục chuẩn bị cho người học tham gia vào một thế giới toàn cầu hóa. Trong đó, quốc tế hóa giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo nhằm đáp ứng nhu cầu ngày càng khắt khe của thị trường lao động chất lượng cao trong một thế giới phát triển nhanh như hiện nay (Altbach và cộng sự, 2009). Nhiều nghiên cứu gần đây đã chỉ ra rằng, khi được đào tạo chương trình tích hợp các yếu tố quốc tế, từ các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến, người học sẽ có lợi thế trên thị trường lao động (Sweeney, 2012). QTHGD không những hỗ trợ đắc lực cho việc trao đổi tri thức và hội nhập văn hóa giữa các quốc gia, mà còn tạo điều kiện cho sự phát triển xã hội và hướng tới đào tạo công dân toàn cầu (CDTC) (Feifei Wanga và Yi Wang, 2022). Vì thế không có gì ngạc nhiên, ngày nay các trường đại học đang tìm cách củng cố mối quan hệ và hình thành các liên minh chiến lược với các trường đại học khác ở nước ngoài nhằm mang lại trải nghiệm quốc tế cho sinh viên của họ với hy vọng sẽ đào tạo những sinh viên được chuẩn bị tốt cho công việc tương lai tại một môi trường làm việc quốc tế, cạnh tranh và thay đổi (Mohammad Ayub Khan và cộng sự, 2016). Đối với Việt Nam, chủ trương “*đẩy mạnh hợp tác quốc tế giáo dục đào tạo*” tại Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ X năm 2006 chính là những định hướng quan trọng đầu tiên cho việc quốc tế hóa giáo dục Việt Nam. Kể từ đó đến nay, chủ trương quốc tế hóa giáo dục Việt Nam được thể hiện rõ trong Nghị quyết Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng từng thời kỳ, đặc biệt là Nghị Quyết 29-NQ/TW năm 2013 với chủ trương “*Chủ động, tích cực hội nhập quốc tế để phát triển giáo dục và đào tạo, đồng thời giáo dục và đào tạo phải đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế để phát triển đất nước*”. Những nỗ lực đáng ghi nhận từ chủ trương, chính sách của Chính phủ, hàng loạt các đề án, các chương trình hội nhập quốc tế về đào tạo, ... đã thúc đẩy tiến trình quốc tế hóa giáo dục Việt Nam (Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự, 2020). Tuy nhiên, vẫn còn nhiều vấn đề đặt ra cho quốc tế hóa giáo dục đại học Việt Nam để hướng tới đào tạo công dân toàn cầu. Bài viết này, nhóm nghiên cứu chúng tôi trên cơ sở phân tích thực trạng giáo dục đại học Việt Nam, làm rõ các hàm ý chính sách và điều kiện để góp phần thúc đẩy tiến trình quốc tế hóa giáo dục đại học, hướng tới xây dựng công dân toàn cầu.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm

- Quốc tế hóa giáo dục

Theo Knight (2008), QTHGD là quá trình tích hợp khía cạnh quốc tế, liên văn hóa và toàn cầu vào các chức năng giảng dạy, nghiên cứu và dịch vụ của các tổ chức nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và nghiên cứu cho sinh viên, giảng viên và toàn xã hội.

De Wit et al. (2015) nhận định, Quốc tế hóa là quá trình có chủ ý tích hợp một khía cạnh quốc tế, liên văn hóa hoặc toàn cầu vào mục đích, chức năng và cung cấp giáo dục sau trung học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và nghiên cứu cho tất cả sinh viên, nhân viên để đóng góp có ý nghĩa cho xã hội.

Ebuchi (1990) cho rằng quốc tế hóa là một quá trình mà các chức năng như giảng dạy, nghiên cứu và dịch vụ của hệ thống giáo dục đại học tương thích hơn với các nhu cầu của quốc tế và đa văn hóa.

Theo Hawawini (2011), Quốc tế hóa các cơ sở giáo dục đại học là quá trình tích hợp cơ sở giáo dục này và các bên liên quan chính vào một thế giới toàn cầu hóa và thay đổi nhanh chóng

Tóm lại, có thể hiểu QTHGD là việc tích hợp các khía cạnh quốc tế, liên văn hóa vào mục đích nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo để đáp ứng yêu cầu, thách thức trong bối cảnh toàn cầu hóa và trang bị cho sinh viên đủ năng lực tham gia vào thị trường lao động thế giới.

2.2. Lợi ích từ quốc tế hóa giáo dục

Quốc tế hóa giáo dục một mặt tạo nên môi trường học tập đa dạng, nâng cao và vì lợi ích của sinh viên trong nước, mặt khác làm thay đổi cuộc sống của sinh viên quốc tế bởi việc tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có kiến thức quốc tế (Hayden và cộng sự, 2003; Vainio-Mattila, A., 2009). Thông qua các chương trình giáo dục quốc tế, sinh viên tìm hiểu về các vấn đề cụ thể tại các quốc gia và khu vực khác nhau. Các khóa học này có thể giúp sinh viên hiểu rõ hơn về văn hóa và lịch sử của các quốc gia, cải thiện khả năng giao tiếp, nâng cao nhận thức của sinh viên về các vấn đề giáo dục đa văn hóa và liên văn hóa, giúp sinh viên trở thành công dân toàn cầu, có tư duy đổi mới sáng tạo (Denson, Loveday và Dalton, 2010). Hayden và cộng sự, 2003 cho rằng Quốc tế hóa giáo dục hình thành “các đặc tính quốc tế” cho sinh viên như tư duy quốc tế, năng lực ngôn ngữ thứ hai, tư duy linh hoạt, quyền công dân quốc gia và quốc tế của các nước kém phát triển được cải thiện. Quốc tế hóa là một chiến lược hiệu quả nhằm tăng cường thương hiệu, danh tiếng và thứ hạng quốc tế của trường đại học (Chan và Dimmock, 2008; Saisana và cộng sự, 2011).

2.3. Rủi ro và thách thức từ quốc tế hóa giáo dục

Một trong những động cơ nổi bật đằng sau các nỗ lực quốc tế hóa là động cơ lợi nhuận, nhiều trường đại học xem quốc tế hóa là cách để thu hút doanh thu nhằm cân bằng ngân sách của họ, các trường đại học quốc tế ráo riết tuyển sinh viên quốc tế để có thể thu học phí cao hơn (Scott, P., 2011). Chính thương mại hóa, chảy máu chất xám và chất lượng thấp là những rủi ro chính mà giáo dục sẽ phải trả giá. Đảm bảo chất lượng là một vấn đề đáng quan ngại, theo đó, các trường đại học và các tổ chức quốc tế liên quan khác đổ xô đến những địa điểm hấp dẫn làm quá tải nguồn cung giáo dục. Điều này có thể làm giảm chất lượng, suy thoái văn hóa và các vấn đề xã hội ở nước sở tại (Baburajan, 2011). Bên cạnh đó, với QTHGD, các nhà cung cấp chương trình đào tạo, chứng chỉ, bằng cấp phải được công nhận ở cấp quốc gia và quốc tế, song nhiều quốc gia không có hệ thống cứng nhắc để đăng ký hoặc đánh giá các nhà cung cấp nước ngoài, việc giám sát hoạt động của họ không đơn giản. Nhiều câu hỏi đặt ra để chuẩn hóa và duy trì chất lượng đào tạo du học sinh tại các nước phát triển, liệu hệ thống đảm bảo chất lượng và kiểm định cấp quốc gia hiện tại có giải quyết được vấn đề dịch chuyển giáo dục giữa các quốc gia, nền văn hóa hay không (Knight, J., 2011). Theo Knight (2007), tác động từ QTHGD đánh mất bản sắc văn hóa là yếu tố rủi ro đáng kể nhất gắn liền với quá trình quốc tế hóa. Hệ thống giáo dục đại học qua quốc tế hóa đang làm gia tăng khoảng cách giữa các tầng lớp kinh tế xã hội, tạo nên sự phân biệt đối xử giữa sinh viên các nước đang phát triển. Sulaiman, FR. (2012) cho rằng QTHGD đe dọa đối với tài sản trí tuệ, văn hóa và kinh tế của các nước kém phát triển, bởi người học thường nhắm vào thị trường lao động quốc tế tại các nước phát triển.

2.4. Giáo dục công dân toàn cầu

Theo Liên hợp quốc (UN), để đáp ứng những thách thức về trí tuệ của thế kỷ 21, giáo dục công dân toàn cầu phải cung cấp các kỹ năng, giá trị và hành vi mà người học cần, bao gồm giáo dục các vấn đề về quyền con người, về công bằng xã hội, biến đổi khí hậu và vấn đề liên văn hóa. Giáo dục công dân toàn cầu bao gồm nhiều lĩnh vực liên quan như giáo dục quyền con người, giáo dục hòa bình, giáo dục hiểu biết quốc tế, gắn với mục tiêu giáo dục vì sự phát triển (Gaudelli, W., 2016). Giáo dục công dân toàn cầu là phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ giúp người học tham gia đảm

nhận vai trò tích cực trong các hoạt động, sẵn sàng đổi mới và giải quyết các thách thức toàn cầu, trở thành người đóng góp tích cực cho một thế giới hòa bình, khoan dung, an toàn và phát triển bền vững (Phạm Minh Mục và cộng sự, 2016).

Tóm lại, Quốc tế hoá giáo dục và đào tạo công dân toàn cầu là hai khái niệm liên quan đến việc tăng cường nhận thức toàn cầu của sinh viên. Sự tương tác giữa hai khái niệm này có thể giúp tạo ra một môi trường giáo dục đa văn hóa, tăng cường khả năng tương tác liên văn hóa và giúp sinh viên hiểu rõ hơn về các vấn đề toàn cầu.

3. Xu hướng quốc tế hóa giáo dục tại các nước trong khu vực

QTHGD cũng trở thành chiến lược quan trọng của các quốc gia Châu Á trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay. Một số nước trong khu vực đã đạt được những thành công đáng kể về thực hiện QTHGD như: Malaysia, Singapore, Trung Quốc, Đài Loan, Hàn Quốc và Nhật Bản. Về cơ bản cách thức thực hiện QTHGD tại các quốc gia này có nhiều điểm tương đồng nhau, theo đó, các dự án thu hút người dạy, người học cũng như các nhà khoa học đã được triển khai thông qua sự tài trợ của Chính phủ như: Đầu tư cho các trường đại học có tiềm năng thành trung tâm QTH, chẳng hạn Nhật Bản triển khai dự án “Global 30” phát triển 13 trường Đại học trọng điểm; Singapore tập trung nguồn lực phát triển 2 trường Đại học công lập; Trung Quốc triển khai dự án 985 và chương trình C-9, tập trung nguồn đầu tư cho một số trường đại học trọng điểm. Bên cạnh đó, Trung Quốc thực hiện chương trình tài trợ học bổng cho sinh viên nước ngoài và mở rộng quan hệ hợp tác tạo nguồn lao động quốc tế. Đài Loan xây dựng các chương trình quốc tế và tham gia các chương trình hợp tác, trao đổi với các trường đại học nước ngoài,... Với những nỗ lực đáng kể, từ năm 2014 – 2016 số lượng sinh viên quốc tế nhập học tại các trường đại học Nhật Bản tăng 32%, tại Đài Loan chỉ năm 2013 thu hút được trên 78.000 sinh viên quốc tế. Malaysia đưa ra mục tiêu đến năm 2020 sẽ thu hút 200.000 sinh viên quốc tế và đưa Malaysia trở thành một trong những điểm đến hàng đầu của sinh viên quốc tế. Ngoài ra, nhằm gia tăng năng lực cạnh tranh các chi nhánh quốc tế cũng được xây dựng tại các quốc gia Châu Á nêu trên bao gồm: Trung Quốc: 32 chi nhánh (CN); Nhật Bản 4 CN; Malaysia 12 CN; Hàn Quốc 5 CN; Singapore 11 CN.

4. Thực trạng quốc tế hóa giáo dục tại Việt Nam

Theo GS TS Nguyễn Trọng Hoài, dựa trên 06 nội dung chiến lược quốc tế hoá giáo dục để đánh giá quốc tế hóa giáo dục Việt Nam, nhóm nghiên cứu dựa trên các nội dung này để đánh giá, cụ thể:

(1) Sự di chuyển người học, người dạy và học giả giữa Việt Nam và các quốc gia khác: Sự di chuyển người học giữa các quốc gia giúp họ tiếp cận với nền giáo dục tiên tiến, các nền văn hóa đa dạng (Van Damme, 2001), từ đó giúp người học nâng cao nhận thức văn hóa đa quốc gia, nâng cao năng lực ngoại ngữ, có khả năng làm việc trên thị trường lao động quốc tế (Brus & Scholz, 2007). Đối với Việt Nam, chủ trương đưa cán bộ, học sinh, sinh viên đi đào tạo nước ngoài và tăng cường quản lý việc học tập, sinh hoạt của lưu học sinh các nước đang học tập tại Việt Nam được thể hiện rõ trong Nghị quyết của Bộ Chính trị khóa X. Kết quả thực hiện:

Bảng 1: Thực trạng di chuyển sinh viên của Việt Nam

Nội dung	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Số SV quốc tế đến học tại Việt Nam	3.996	3.608	2.540	2.874	5.264	4.162
Số SV Việt Nam đi du học nước ngoài	53.835	55.980	59.468	68.046	82.159	82.160

(Tổng hợp từ nghiên cứu của Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự, 2020)

Tiếp theo đó, thống kê từ Cục hợp tác quốc tế tại Hội nghị tổng kết công tác tiếp nhận, đào tạo, quản lý lưu học sinh nước ngoài giai đoạn 2016 – 2020 và phương hướng thực hiện 2022 – 2023. Trong 45.000 lưu học sinh nước ngoài có 26,6 % theo dạng hiệp định và 73,4 % ngoài hiệp định, trung bình tiếp nhận mới hàng năm từ 4.000 đến 6.000 lưu học sinh nước ngoài. Nếu so với các nước trong khu vực ASEAN như Malaysia, Singapore, Thái Lan, số lượng sinh viên quốc tế đến học tại các cơ sở đào tạo của Việt Nam khá khiêm tốn, tuy nhiên, số lượng có tăng qua mỗi năm, đây là một tín hiệu đáng mừng, chứng tỏ chất lượng giáo dục đào tạo của Việt Nam ngày càng được các nước khác công nhận. Đối với sinh viên Việt Nam đi du học nước ngoài nếu như 2012 là 53.835 (Bảng 1) theo số liệu thống kê của Cục Hợp tác Quốc tế, Bộ GD&ĐT năm 2020 Việt Nam có 190.000 sinh viên đang học tập, nghiên cứu tại nước ngoài. Lực lượng này sẽ cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước. Tuy nhiên, một thực trạng phải nhìn nhận đó là các du học sinh do gia đình tự trả chi phí phần lớn họ ở lại nước sở tại do điều kiện làm việc và thu nhập tốt hơn Việt Nam, chỉ lực lượng

du học sinh được tài trợ kinh phí từ ngân sách nhà nước do ràng buộc từ cam kết nên họ mới quay trở lại Việt Nam làm việc.

Bảng 2: Thực trạng di chuyển giảng viên của Việt Nam

Chỉ tiêu		2016	2017	2018	2019
Tỷ lệ GV cơ hữu trên tổng số GV Việt Nam tham gia hoạt động QTHGD	Tỷ lệ GV cơ hữu trên 100 GV có ít nhất 1 học kỳ trao đổi/giảng dạy/nghiên cứu ở nước ngoài	1,4	1,85	1,85	1,85
	Tỷ lệ GV cơ hữu trên 100 GV giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng nước ngoài	5,77	6,3	6,3	7,93
Tỷ lệ GV nước ngoài trên tổng số GV tham gia hoạt động QTHGD	Tỷ lệ GV nước ngoài trên 100 GV dạy ít nhất một học kỳ tại trường	1,7	2	2,45	2,4
	Tỷ lệ GV nước ngoài trên 100 GV dạy ít nhất một môn tại trường	1,6	1,9	2,4	2,1

(Tổng hợp từ nghiên cứu của Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự, 2020)

Chủ trương của Chính phủ về hội nhập quốc tế trao đổi chuyên môn, cải thiện năng lực giảng dạy của giảng viên được thể hiện qua Quyết định số 05/2013/QĐ-TTg, ngày 15 tháng 01 năm 2013 quy định việc công dân Việt Nam ra nước ngoài học tập. Đến nay, Quyết định này được sửa đổi bằng Nghị định 86/2021/NĐ-CP (Điều 18) quy định về việc cử công dân Việt Nam ra nước ngoài giảng dạy, nghiên cứu khoa học và trao đổi học thuật. Thực tế cho thấy (kết quả tổng hợp từ bảng 2) tỷ lệ giảng viên cơ hữu của Việt Nam tham gia vào hoạt động QTHGD có tăng nhưng khá chậm. Tỷ lệ GV nước ngoài trên 100 GV tham gia hoạt động QTHGD có xu hướng giảm, điều này chứng tỏ môi trường giáo dục của Việt Nam chưa thu hút được giảng viên nước ngoài. Ngoài ra, điều kiện sống của du học sinh và giảng viên nước ngoài tại Việt Nam như ký túc xá chưa đáp ứng yêu cầu, những hỗ trợ về việc làm trong và sau tốt nghiệp chưa được quan tâm đúng mức...

(2) Quốc tế hóa chương trình đào tạo: Quốc tế hóa chương trình đào tạo là quá trình xây dựng nội dung chương trình theo định hướng quốc tế, giúp người học thích nghi với môi trường đa dạng về văn hóa và ngôn ngữ, phát triển một cách có chủ đích các góc nhìn mang tính quốc tế và liên văn hóa của sinh viên với tư cách vừa là chuyên gia vừa là công dân toàn cầu (OECD, 1994). Trước hết, nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ cho người học để có khả năng tiếp cận với các chương trình đào tạo theo hướng quốc tế hóa, Đề án dạy và học ngoại ngữ đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Các chương trình đào tạo này được đánh giá là tương thích với chương trình ngoại ngữ quốc tế. Những nỗ lực của Chính phủ để nâng cao năng lực giảng viên trong tiến trình QTHGD cũng được thể hiện qua việc triển khai các đề án nhằm cung cấp nguồn giảng viên chất lượng cao cho các cơ sở giáo dục như đề án 322, đề án 599, đặc biệt là đề án 911 tập trung đào tạo Tiến sĩ. Tuy nhiên, nghiên cứu của Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự (2020), chỉ ra những hạn chế của các đề án bao gồm: Hạn chế trong quản lý, đánh giá và giám sát người học; Đào tạo chưa gắn kết với nhu cầu và chiến lược phát triển; Chưa xây dựng chính sách thu hút nhân tài dẫn đến tình trạng “chảy máu chất xám”; những hạn chế về quy trình, thủ tục vận hành.

Một trong những nỗ lực để nâng cao chất lượng đào tạo theo hướng QTHGD phải kể đến chương trình chất lượng cao. Trong báo cáo Tổng kết 10 năm thực hiện Đề án phát triển giáo dục chất lượng cao giai đoạn 2010-2020, chương trình được đánh giá là đạt được nhiều thành tựu quan trọng. Tuy nhiên, nhìn chung vẫn còn nhiều thách thức cần xem xét như: Điểm chuẩn đầu vào của chương trình này thấp hơn điểm chuẩn của chương trình đại trà, đầu vào không ràng buộc khung ngoại ngữ, chỉ cần đóng một mức học phí cao hơn chương trình đại trà là được công nhận đầu đại học. Trong khi đó, kinh phí mời giảng đối với giảng viên nước ngoài khá cao, vì thế các trường sử dụng giảng viên trong nước có trình độ ngoại ngữ giảng dạy, song các giảng viên này về chuyên môn còn yếu. Hơn nữa, nhiều sinh viên không đủ năng lực về ngoại ngữ cảm thấy bị áp lực phải bỏ học hoặc chuyển xuống chương trình đại trà.

(3) Phát triển chi nhánh giáo dục quốc tế: QTHGD có thể là hoạt động thành lập chi nhánh của cơ sở giáo dục tại nước ngoài cung cấp các chương trình đào tạo phù hợp với điều kiện và nhu cầu của người học tại đây (Van Damme, 2001). Hiện nay, theo nghiên cứu của nhóm Nguyễn Trọng Hoài (2020), Việt Nam chưa có chi nhánh cơ sở giáo dục ở nước ngoài, hay nói khác hơn chủ yếu Việt Nam nhập khẩu các chương trình đào tạo từ nước ngoài. Việc phát triển chi

nhánh giáo dục ở các quốc gia khác cũng đặt ra nhiều thách thức, bao gồm vấn đề tài chính, quản lý và chất lượng đào tạo.

(4) Thiết lập mạng lưới quan hệ hợp tác quốc tế: Các chương trình hợp tác giữa các cơ sở giáo dục thông qua các thỏa thuận như: Nhượng quyền thương mại; Hợp tác song phương (Van Damme, 2001). Qua mỗi quan hệ này, các trường đại học và cơ quan chức năng có thể tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên và các nhà nghiên cứu Việt Nam tiếp cận với kiến thức và kinh nghiệm quốc tế trong các lĩnh vực đào tạo, nghiên cứu và phát triển. Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/11/2013, nhấn mạnh việc hoàn thiện cơ chế hợp tác song phương và đa phương, mở rộng liên kết đào tạo với những cơ sở đào tạo nước ngoài có uy tín. Đến nay, nhiều trường đại học trong nước thiết lập được các mối quan hệ quốc tế như: Đại học Quốc gia Hà Nội; Đại học quốc gia TP Hồ Chí Minh; Đại học Bách khoa TP Hồ Chí Minh; Đại học Đà Nẵng, Đại học Cần Thơ, ... Một số chi nhánh giáo dục quốc tế được thành lập tại Việt Nam như: Đại học RMIT, Đại học Anh Quốc, Đại học Mỹ, Đại học Fubright và một số trường cao đẳng quốc tế.

Theo thống kê của Cục Hợp tác quốc tế (Bộ GD-ĐT) tính đến năm 2022 các trường đại học trên cả nước đang triển khai hơn 400 chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài cho bậc đại học. Trong đó, 186 chương trình do các cơ sở giáo dục đại học tự chủ cấp phép và 222 chương trình do Bộ GD-ĐT cấp phép). Không thể phủ nhận khi tham gia các chương trình liên kết đào tạo sinh viên sẽ có cơ hội tiếp cận với kiến thức kỹ năng quốc tế, tuy nhiên, chất lượng chương trình vẫn là mối lo ngại cho xã hội bởi trong số các cơ sở giáo dục nước ngoài liên kết đào tạo với các cơ sở giáo dục Việt Nam không có nhiều cơ sở có xếp thứ hạng cao trong các bảng xếp hạng uy tín trên thế giới, chưa kể nhiều cơ sở liên kết đào tạo nước ngoài còn không được xếp hạng hoặc nằm ngoài danh sách 1.000 trường ĐH trên thế giới (theo QS World University Ranking và Times Higher Education năm 2021). Hơn nữa, điểm trúng tuyển đầu vào thấp hơn nhiều so với chương trình đại trà, thậm chí thí sinh chỉ cần xét điểm học bạ, nhà trường không yêu cầu về kết quả điểm tốt nghiệp và năng lực ngoại ngữ. Mặc dù Luật GDĐH hiện hành yêu cầu ngay sau khi có sinh viên tốt nghiệp, chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài phải được kiểm định chất lượng và phải kiểm định định kỳ nhưng đến nay chưa có chương trình liên kết đào tạo nào được kiểm định.

(5) Kiểm định tổ chức giáo dục theo chuẩn khu vực hoặc quốc tế: Đảng chủ trương đánh giá chất lượng giáo dục, đào tạo ở cấp độ quốc gia, địa phương, cơ sở giáo dục đào tạo và đánh giá theo chương trình quốc tế. Việt Nam đã tổ chức kiểm định theo tiêu chuẩn quốc tế, khu vực bao gồm: Tiêu chuẩn chất lượng của ASEAN University Network-Quality Assurance (AUN-QA); Chuẩn chất lượng của Hội đồng Châu Âu về Giáo dục Đại học (ENQ); Tiêu chuẩn chất lượng của Tổ chức Đánh giá và Chứng nhận Chất lượng Giáo dục Đại học Châu Á - Thái Bình Dương (APQN). Các Một số trường đại học ở Việt Nam cũng đang tập trung vào việc đạt được các tiêu chuẩn chất lượng quốc tế để nâng cao chất lượng giáo dục và tăng cường sự hấp dẫn đối với sinh viên quốc tế. Bên cạnh việc tổ chức kiểm định theo tiêu chuẩn quốc tế, Việt Nam cũng đã có một số chương trình đào tạo được công nhận bởi các tổ chức đánh giá độc lập trong khu vực, như Tổ chức đánh giá và chứng nhận chất lượng giáo dục Đông Nam Á (APQN), Hiệp hội Đại học Việt Nam (VNUA), Tổ chức đánh giá và chứng nhận chất lượng giáo dục Việt Nam (VQA), và Quỹ châu Á - Thái Bình Dương về Giáo dục Quốc tế (APEID).

(6) Xây dựng trường đại học tầm cỡ thế giới nằm trong ranking thế giới: Theo Quyết định 1216/2011/QĐ-TTg ngày 22/7/2011, Chính phủ chủ trương đến năm 2020, nước ta cần phải triển khai xây dựng 04 trường đại học xuất sắc trình độ quốc tế, 14 trường đại học trọng điểm. Các trường đại học đẳng cấp quốc tế của Việt Nam bao gồm: Đại học Việt Đức, Đại học Việt – Pháp, Đại học Việt – Nhật, Đại học Việt – Nga. Tuy nhiên, cho đến nay các trường đại học này vẫn chưa lọt vào top 200 trường đại học hàng đầu thế giới. Theo nghiên cứu của nhóm Nguyễn Trọng Hoài (2020) một số nguyên nhân làm hạn chế sự phát triển của các trường này bao gồm: Khó khăn về tài chính, hạn chế từ cơ chế quản lý, thiếu nhân lực có chuyên môn cao để điều hành hoạt động, chưa đạt được sự thỏa thuận từ phía đối tác.

5. Các hàm ý chính sách và điều kiện để thực hiện quốc tế hoá giáo dục Việt Nam nhằm đào tạo công dân toàn cầu

1. Tăng cường sự di chuyển người dạy, người học: Để thu hút sinh viên và giảng viên quốc tế đến học và làm việc tại Việt Nam, các cơ sở đào tạo cần: (i) Tăng cường quảng bá thông tin về các trường đại học, chương trình học, môi trường học tập, cũng như các hoạt động ngoại khóa và văn hóa của Việt Nam sẽ giúp các sinh viên quốc tế biết được sự đa dạng của văn hóa Việt Nam; (ii) Đưa ra các chính sách ưu đãi như hỗ trợ học phí, phí ăn ở, hỗ trợ visa, ... sẽ giúp tăng cường sự hấp dẫn của Việt Nam đối với sinh viên quốc tế; tạo kênh thông tin trên web chính thống, hỗ trợ việc làm cho

sinh viên nước ngoài đang học tập và sau khi tốt nghiệp tại Việt Nam và hỗ trợ cho các hoạt động nghiên cứu của họ; (iii) Đảm bảo an toàn và tiện nghi cho sinh viên quốc tế, trong quá trình học tập và sinh hoạt tại đây. Việc xây dựng các khu vực ở riêng, cung cấp những tiện ích như thư viện, phòng thể dục, nhà ăn, ... cũng giúp sinh viên quốc tế cảm thấy thoải mái và tiện nghi hơn khi sống và học tập ở Việt Nam. Thành lập các tổ chức cộng đồng người nước ngoài, hỗ trợ cho sinh viên để tư vấn tâm lý, pháp lý, sức khỏe, tổ chức nhiều sân chơi giao lưu để giao lưu văn hóa như lễ hội, chương trình du lịch giúp sinh viên quốc tế hiểu hơn về văn hóa, lịch sử, địa lý và con người Việt Nam. Các cơ sở đào tạo xem xét những vướng mắc làm cản trở, khó khăn cho các lưu học sinh và giảng viên nước ngoài khi đến học tập, giảng dạy tại Việt Nam để có những giải pháp đề xuất tháo gỡ. Tạo mọi điều kiện thuận lợi và chế độ đãi ngộ để khuyến khích sinh viên đi du học nước ngoài quay về phục vụ cho Việt Nam sau khi tốt nghiệp.

2. Quốc tế hóa chương trình đào tạo: Quốc tế hóa chương trình đào tạo là sự kết hợp các yếu tố quốc tế và liên văn hóa vào nội dung của chương trình. Theo đó, kế hoạch giảng dạy, học tập, đánh giá và cả các hoạt động hỗ trợ phải đảm bảo đáp ứng yêu cầu để thực hiện chương trình đó. Giảng viên tham gia giảng dạy bên cạnh kiến thức chuyên ngành cần hiểu và thích nghi với các nền văn hóa và ngôn ngữ khác nhau, để tạo ra môi trường học tập đa dạng và tôn trọng các giá trị khác nhau. Họ cần được đào tạo về cách giảng dạy và tương tác với sinh viên quốc tế, bao gồm cách truyền đạt kiến thức, tạo tương tác và thúc đẩy sự tham gia của sinh viên. Phương pháp giảng dạy cần tập trung vào việc phát triển kỹ năng sáng tạo, giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, tư duy nhìn nhận đa chiều và kỹ năng xử lý thông tin chứ không chỉ đánh giá trên cơ sở kiến thức. Giảng dạy và đánh giá cần phải linh hoạt, phù hợp với mục tiêu giáo dục toàn cầu. Xây dựng hệ thống quản lý và đánh giá chất lượng giáo dục hiệu quả bằng các phương pháp và công cụ đánh giá thích hợp, đảm bảo tính minh bạch và độ tin cậy của thông tin đánh giá. Việc đánh giá cần phải chú trọng đến đánh giá toàn diện kỹ năng, năng lực của sinh viên. Xây dựng môi trường học tập và rèn luyện kỹ năng ngoại ngữ cho sinh viên và giáo viên. Thúc đẩy việc học tập các ngôn ngữ ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh và tăng cường việc sử dụng ngôn ngữ ngoại ngữ trong giảng dạy, nghiên cứu và các hoạt động khác. Phát triển các hoạt động ngoại khóa, chương trình thực tế, dự án xã hội để tăng cường nhận thức và sự hiểu biết của học sinh về các vấn đề toàn cầu. Sử dụng các công nghệ giáo dục hiện đại để tăng cường truyền thông và tương tác giữa các sinh viên và giảng viên đến từ các quốc gia khác nhau, phát triển kỹ năng sống cho học sinh, giúp học sinh truy cập vào nguồn kiến thức, tài liệu đa dạng và phong phú trên toàn cầu.

3. Phát triển chi nhánh giáo dục quốc tế: Để có thể phát triển các chi nhánh giáo dục quốc tế, hướng đến “xuất khẩu chương trình đào tạo” đòi hỏi chương trình xây dựng phải đạt chuẩn quốc tế và được sự thừa nhận của các nước. Tăng cường mạng lưới liên kết, hợp tác quốc tế, mở rộng các văn phòng đại diện tại nước ngoài, đầu tư tài chính và đào tạo công tác quản lý cho các nhân sự đại diện.

4. Thiết lập mạng lưới quan hệ hợp tác quốc tế: Theo đó, tăng cường các mối liên kết với các trường đại học nước ngoài có uy tín nhằm tạo ra các cơ hội học tập và trau dồi kinh nghiệm cho sinh viên và giáo viên giữa các quốc gia. Việc trao đổi sinh viên theo kế hoạch đào tạo của nhà trường phải theo tiến độ chương trình đào tạo chuyên môn và phải được ký kết giữa các trường đại học, đồng thời phải được quản lý chặt chẽ tiến độ học tập của các đối tượng này. Đối với các trường hợp đưa người đi đào tạo theo đề án của Chính phủ phải gắn kết chặt chẽ giữa định hướng phát triển và nhu cầu đào tạo của các cơ sở giáo dục, có quy trình lựa chọn đối tượng tham gia và ràng buộc những quy định và biện pháp chế tài nếu không hoàn thành nhiệm vụ học tập. Khuyến khích và tạo điều kiện cho giảng viên tham gia giảng dạy nghiên cứu các chương trình trao đổi giữa Việt Nam và các nước, bằng hình thức như khen thưởng, công nhận kết quả và giao nhiệm vụ khi đã hoàn thành. Tạo các kênh thông tin giới thiệu các chương trình được tài trợ học bổng, các dự án hợp tác liên kết đào tạo, nghiên cứu hoặc từ các cuộc thi giúp sinh viên và giảng viên có cơ hội tham gia và được hưởng các nguồn tài trợ trên. Nghiên cứu phát triển các chi nhánh đào tạo ở nước ngoài để xuất khẩu các chương trình đào tạo, quy hoạch cán bộ quản lý và có kế hoạch đào tạo nhân sự quản lý các cơ sở này.

5. Kiểm định tổ chức giáo dục theo chuẩn khu vực hoặc quốc tế: Thực hiện kiểm định quốc tế đối với các chương trình đào tạo trong nước để có thể liên kết đào tạo với các nước khác. Công tác kiểm định phải quy trì thường xuyên theo các yêu cầu kiểm định về chất lượng giáo dục quốc gia và quốc tế. Tăng cường kết nối với các tổ chức kiểm định quốc tế để hiểu biết và có sự chuẩn bị tâm thế để đạt được chuẩn quốc tế khi thực hiện kiểm định.

6. Xây dựng một trường đại học tầm cỡ thế giới và nằm trong các bảng xếp hạng thế giới

Để xây dựng một trường đại học tầm cỡ thế giới và nằm trong các bảng xếp hạng thế giới đòi hỏi nhiều yếu tố quan trọng như: (i) nâng cao chất lượng giáo dục, xây dựng đội ngũ giảng viên có năng lực theo chuẩn quốc tế với phương

pháp giảng dạy mới nhất, công nghệ tiên tiến và cơ sở vật chất hiện đại. Điều này giúp cho sinh viên có thể tiếp cận các kiến thức và kỹ năng mới, giảng viên có thể thực hiện công việc của mình một cách hiệu quả và hiện đại hơn; (ii) nghiên cứu có thể tạo ra các sản phẩm và giải pháp mới, đồng thời giúp cho sinh viên và giảng viên có thể thực hiện các hoạt động nghiên cứu một cách chuyên nghiệp và hiệu quả; thiết lập được mối quan hệ hợp tác với các tổ chức và doanh nghiệp; xây dựng các chương trình đào tạo đa dạng; xây dựng mối quan hệ tốt với cộng đồng; quản lý hiệu quả và nguồn tài chính đảm bảo cho các hoạt động của trường. Bên cạnh đó, những yếu tố quan trọng như sự đổi mới và sáng tạo; thiết lập mối quan hệ liên kết đào tạo với các đối tác quốc tế; đánh giá và cải tiến liên tục là những vấn đề cần được quan tâm. Ngoài ra, cần thực hiện việc kiểm định theo tiêu chuẩn quốc tế và duy trì kiểm định theo định kỳ để đảm bảo chất lượng quốc tế của cơ sở giáo dục.

6. Kết luận

Quốc tế hóa giáo dục hướng tới đào tạo công dân toàn cầu là một xu thế tất yếu, khách quan trong bối cảnh toàn cầu hóa và trước sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ từ cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Nghiên cứu này trên cơ sở phân tích cơ hội, thách thức và đánh giá thực trạng quốc tế hóa giáo dục Việt Nam, nhóm nghiên cứu đề xuất các giải pháp nhằm đẩy nhanh tiến trình quốc tế hóa giáo dục Việt Nam và hướng tới đào tạo công dân toàn cầu. Hạn chế của nghiên cứu là chưa đánh giá mức độ áp dụng nội dung đào tạo công dân toàn cầu trong chương trình đào tạo của các cơ sở giáo dục tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- 1) Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- 2) Baburajan, P.K. (2011). *Impact of Globalization of Higher Education in the UAE*. Delhi Business Review X,12(1).
- 3) Brus, S., & Scholz, C. (Eds.) (2007). *Promoting mobility: Study on obstacles to student mobility*. Berlin: The National Unions of Students in Europe (ESIB).
- 4) Chan, W. W., & Dimmock, C. (2008). *The internationalization of universities Globalist, internationalist and translocalist models*. Journal of Research in International Education, 7(2): 184- 204.
- 5) De Wit, H., F. Hunter, L. Howard, and E. Egron Polak (2015). *Internationalization of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.
- 6) Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? Higher Education Research & Development, 29(4), 339-356.
- 7) Ebuchi, K. (1990). *Foreign students and the internationalisation of the university: A view from the Japanese perspective*. In Ebuchi, K. (Ed.), Foreign Students and the Internationalisation of Higher Education. Hiroshima University: Research Institute for Higher Education.
- 8) Feifei Wanga and Yi Wang (2022). *International Student Mobility and Internationalization of Higher Education in Hungary and China: A Comparative Analysis*. Volume 14, Issue 2 (2022), pp. 85-95 Journal of Comparative & International Higher Education.
- 9) Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education: Everyday transcendence*. New York: Routledge.
- 10) Hayden, MC., Thompson, J., Williams, G. (2003). *Student perceptions of international education: A comparison by course of study undertaken*. Journal of Research in International Education, vol/issue: 2(2), pp. 205-232, 2003.
- 11) Knight, J. (2007). *Internationalization brings important benefits as well as risks*. International Higher Education.
- 12) Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Boston College Centre for International higher Education & Sense Publishers, 2008.
- 13) Knight, J. (2011). *Cross-border education: Issues and implications for quality assurance and accreditation*. Retrieved from aupcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/8109/knight.pdf
- 14) Mohammad Ayub Khan et al (2016). *The Role of Internationalization in the Higher Education Industry: An Exploratory Study*. International Journal of Economics & Strategic Management of Business Process (ESMB)
- 15) Saisana, M., B. d'Hombres, and A. Saltelli (2011). *Rickety numbers: Volatility of university rankings and policy implications*. Research Policy 40, 165–177.
- 16) Scott, P. (2011). *Universities are al'internationalizing' now*. The Guardian, 2011. Retrieved from <http://www.theguardian.com/education/2011/jun/07/universities-global-ambitions-internationalizing>.
- 17) Sulaiman, FR. (2012). *Internationalization in education: The British colonial policies on education in Nigeria. 1882- 1926*. Journal of Sociological Research, vol/issue: 3(2), pp. 84-101, 2012.
- 18) Sweeney, S. (2012). *Going Mobile: Internationalisation, mobility and the European Higher Education Area*. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/going_mobile.pdf

- 19) UN (2021). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available online: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (accessed on 5 January 2022).
- 20) Vainio-Mattila, A. (2009). *Internationalizing Curriculum: A new kind of education?* New Directions for Teaching and Learning, vol. 118, pp. 95-103, 2009.<http://dx.doi.org/10.1002/tl.356>.
- 21) Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. Higher education, Vol 41 No. 4, pp. 415-441, doi: 10.1023/A:1017598422297.
- 1) Nghị Quyết 29-NQ/TW năm 2013 “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng Xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”, ban hành ngày 04/11/2013.
- 2) Nghị định 86/2021/NĐ-CP (Điều 18) về “Quy định việc công dân Việt Nam ra nước ngoài học tập, giảng dạy, nghiên cứu khoa học và trao đổi học thuật”, ban hành ngày 25/09/2021.
- 3) Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự (2020). *Quốc tế hóa giáo dục: Thông lệ thế giới và bằng chứng hệ thống giáo dục đại học Việt Nam*. Sách chuyên khảo, Bộ Giáo dục và đào tạo, Chương trình khoa học và công nghệ cấp quốc gia về khoa học giáo dục.
- 4) Phạm Minh Mực và cộng sự (2016). *Giáo dục công dân toàn cầu một nhiệm vụ cấp thiết hiện nay*. Nghiên cứu lý luận, số 131, tháng 8 năm 2016.
- 5) Quyết định 1216/2011/QĐ-TTg ngày 22/7/2011 về “Phê duyệt quy hoạch phát triển nhân lực Việt Nam giai đoạn 2011 – 2020”, ban hành ngày 22/07/2011.
- 6) Quyết định số 05/2013/QĐ-TTg về “Quy định việc công dân Việt Nam ra nước ngoài học tập”, ban hành ngày 15/01/2013.

HOẠT ĐỘNG NGOẠI KHÓA: YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC ĐÀO TẠO CÔNG DÂN TOÀN CẦU TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: THE FACTOR THAT IMPACTS EDUCATING GLOBAL CITIZENS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION

Phan Nguyễn Phong Luân

Trường Cao đẳng Công Thương thành phố Hồ Chí Minh

phongluan@hitu.edu.vn

Tóm tắt

Trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục hiện nay, việc đào tạo công dân toàn cầu đòi hỏi người học không chỉ cần đáp ứng về kiến thức mà còn là các kỹ năng, vốn là những yếu tố có thể được rèn luyện thông qua các hoạt động ngoại khóa. Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng hợp dữ liệu thứ cấp và thống kê mô tả kết hợp cùng kinh nghiệm thực tế trong hoạt động giảng dạy nhằm chỉ ra vai trò của hoạt động ngoại khóa trong việc đào tạo nhân lực chất lượng cao theo định hướng công dân toàn cầu. Dựa vào đó, nghiên cứu cũng đề ra một số ý kiến đề xuất nhằm nâng cao chất lượng các hoạt động ngoại khóa hướng đến nâng cao chất lượng học tập của sinh viên cũng như phát triển toàn diện về cả kiến thức, kỹ năng lẫn thái độ.

Từ khóa: công dân toàn cầu, hoạt động ngoại khóa, quốc tế hóa

Abstract

In the context of internationalization of education nowadays, the process of educating global citizens requires both of knowledge and skills for the learner, which can be developed through extracurricular activities. Using secondary data and descriptive statistics methods as well as teaching experience of the author, this paper aims to point out the necessary of extracurricular activities in educating high quality human resources follows the standards of global citizen. The research also puts forward ideas to enhance the efficiency of extracurricular in order to improve study quality of students as well as comprehensive development including knowledge, skill and attitude.

Keywords: extracurricular activities, global citizen, internationalization

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục hiện nay, người học không chỉ đòi hỏi phải có đầy đủ kiến thức chuyên môn mà còn phải đáp ứng các yêu cầu về kỹ năng. Điều này giúp người học thích nghi một cách hiệu quả với những vấn đề toàn cầu như cách mạng công nghiệp, cạnh tranh quốc tế, thay đổi thị trường, môi trường làm việc xuyên quốc gia... (Saavedra & Opfer, 2012). Việc học tập trên lớp hiện nay dường như là chưa đủ để đáp ứng với sự thay đổi ngày càng nhanh và mạnh của các yếu tố nói trên (Narkabilova & Khujamberdiyeva, 2021), từ đó đặt ra yêu cầu về việc dạy và học hướng đến phát triển một cách toàn diện về kiến thức, kỹ năng và thái độ cũng như tạo cơ hội cho người học trong việc phát triển bản thân.

Một trong những phương pháp được sử dụng hiện nay chính là các hoạt động ngoại khóa được tổ chức cho người học với các hình thức khác nhau. Nhiều nghiên cứu đã được thực hiện nhằm đánh giá sự ảnh hưởng của các hoạt động ngoại khóa đến với chất lượng của việc dạy và học. Theo đó, việc tham gia hoạt động ngoại khóa tích cực tỷ lệ thuận với kết quả học tập của người học (Bakoban & Aljarallah, 2015). Học sinh, sinh viên cũng có cơ hội phát triển và hoàn thiện bản thân thông qua việc tham gia các công việc được tổ chức trong hoạt động ngoại khóa (Narkabilova & Khujamberdiyeva, 2021). Ở hướng ngược lại, người học được tham gia vào những hoạt động ngoại khóa phù hợp với mong muốn và sở thích của mình cũng sẽ có thêm động lực để học tập chăm chỉ và tốt hơn (Carmona, & Jazmin, 2020). Điều này cho thấy rằng đây là một trong những yếu tố cần thiết đối với hoạt động giáo dục hiện nay. Tuy nhiên, trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục thì việc dạy và học nói chung và tổ chức hoạt động ngoại khóa nói riêng cũng cần có sự thay đổi nhất định để thích nghi với các điều kiện mới và tác nhân mới. Do đó, mục tiêu của nghiên cứu nhằm tìm ra vai trò của các hoạt động ngoại khóa trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục để đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, phù hợp với những yêu cầu của thị trường lao động hiện đại.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Hoạt động ngoại khóa

Khái niệm về hoạt động ngoại khóa đã được nhiều học giả và nhà nghiên cứu trên thế giới đưa ra. Đây được xem là một trong những hình thức tổ chức hoạt động ngoài giờ học cũng như ngoài không gian lớp học với mục đích nâng cao chất lượng hoạt động dạy và học (Lunenburger, 2010). Từ “extra” trong “extra-curricular activities” (hoạt động ngoại khóa) mang ý nghĩa nói về những công việc mà con người sẽ làm vượt ra khỏi giới hạn mà họ được giao hoặc yêu cầu (Wilson, 2009), đồng nghĩa với việc hoạt động ngoại khóa sẽ là những hoạt động mà người học không bắt buộc phải tham gia và không nằm trong hệ thống tín chỉ hoặc niên khóa của chương trình đào tạo. Hoạt động ngoại khóa còn được định nghĩa như một phần không thể thiếu trong hoạt động giáo dục; được tổ chức vào thời gian rảnh rỗi của người học trong năm học; với quy mô làm việc theo tập thể, theo nhóm hoặc từng cá nhân và có liên quan đến chương trình học tổng quát cũng như các môn học cụ thể (Narkabilova & Khujamberdiyeva, 2021). Vụ Giáo dục UNESCO cũng đưa ra khái niệm về hoạt động ngoại khóa rằng đây là những hoạt động được tổ chức ngoài thời gian học thông thường, không bao gồm trong chương trình đào tạo chính khóa và phù hợp với sở thích của người học (IBE-UNESCO, 2020). Dựa vào những khái niệm kể trên, có thể thấy rằng khái niệm hoạt động ngoại khóa liên quan đến ba yếu tố chính: (1) được tổ chức với thời gian và không gian nằm ngoài những buổi học thông thường của người học; (2) hướng đến mục đích phát triển tư duy và kỹ năng của người học và (3) phù hợp với sở thích của người học.

Do nằm ngoài thời gian học nên nội dung của các hoạt động ngoại khóa thường rất đa dạng và phong phú tùy theo nhu cầu và điều kiện của các cơ sở đào tạo. Một số hoạt động phổ biến có thể thấy như nghệ thuật, thể thao, công tác xã hội, nghề nghiệp, phát triển bản thân... Trong đó, nhóm các hoạt động ngoại khóa liên quan đến hoạt động học tập và nghiên cứu khoa học thông thường sẽ được nhà trường ưu tiên vì chúng có mối liên hệ trực tiếp với việc học. Có thể kể đến một số hình thức ngoại khóa liên quan đến học tập và nghiên cứu khoa học như: học nhóm, buổi tập huấn (workshop) kỹ năng, câu lạc bộ ngoại ngữ, hoạt động thực tế do Trường hoặc Khoa tổ chức... Các hoạt động này dành phần lớn thời gian cho việc hệ thống hóa kiến thức, vận dụng kiến thức vào thực tiễn, quan sát môi trường thực tiễn nghề nghiệp... để bổ sung cho các nội dung lý thuyết được học trên lớp.

Đối với người học, đặc biệt là ở lứa tuổi sinh viên, thì việc quan tâm đến các hoạt động xã hội là một phần không thể thiếu bên cạnh việc học tập trên trường lớp. Bởi lẽ tầm nhận thức của lứa tuổi sinh viên đã có thể nhận diện các vấn đề xã hội cũng như tham gia góp phần cải thiện và giải quyết các vấn đề đó. Một số hình thức của hoạt động ngoại khóa liên quan đến xã hội có thể kể đến như: tập huấn kỹ năng mềm, hiến máu tình nguyện, các chiến dịch tình nguyện thường niên, giáo dục truyền thống, hoạt động vì xã hội...

Theo định hướng phát triển nguồn nhân lực thế kỷ mới, sinh viên không chỉ cần được rèn luyện và bổ sung các kiến thức, kỹ năng chuyên môn mà còn cần được phát huy một cách tối đa những khả năng, sở trường của riêng mình. Do đó, việc tham gia các hoạt động ngoại khóa về văn hóa văn nghệ, thể dục thể thao luôn là sự lựa chọn được yêu thích của nhiều sinh viên. Một số hình thức hoạt động thuộc nhóm này có thể kể đến như các câu lạc bộ/ đội văn nghệ, cuộc thi văn nghệ các cấp, câu lạc bộ văn thơ, cuộc thi thể thao các cấp... Những hoạt động này giúp sinh viên nâng cao đời sống tinh thần, làm quen với nhiều bạn mới có cùng đam mê và phát huy tối đa năng khiếu của mỗi cá nhân. Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã quy định về việc “tổ chức các hoạt động thể thao ngoại khóa trong nhà trường nhằm động viên, khuyến khích học sinh, sinh viên tự giác tham gia tập luyện thể thao; hình thành thói quen rèn luyện thân thể thường xuyên cho học sinh, sinh viên” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2008). Có thể thấy rằng nhiều hoạt động ngoại khóa đôi khi không thật sự liên quan đến chuyên môn và ngành nghề của người học (Carmona, & Jazmin, 2020). Tuy nhiên, xét ở góc độ rộng hơn thì đây cũng là yếu tố giúp người học phát triển khả năng tư duy, vận dụng lý thuyết đã học cũng như giải quyết các vấn đề phát sinh trong công việc và đời sống (Hanh & Hang, 2022).

2.1.2. Hoạt động ngoại khóa trong đào tạo công dân toàn cầu

Trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục hiện nay, người học cần phải đáp ứng nhiều hơn nữa các yêu cầu không chỉ trong nước mà còn là quốc tế. Trong quá trình học, ngoài việc tiếp cận với các kiến thức phạm vi chuyên ngành, trong nước thì sinh viên cần phải nắm bắt được các thông tin đa dạng có phạm vi ngoài nước, phải nhìn nhận vấn đề một cách rộng mở, có trách nhiệm và hướng đến mục tiêu phát triển bền vững (Nguyễn Thị Thanh Nga, 2020). Theo Tony Wagner, chuyên gia đến từ Harvard, các kỹ năng cần được chuẩn bị đối với nhân lực ở thế kỷ 21 nhằm thích nghi hiệu quả trong cuộc sống bao gồm:

1. Tư duy phản biện và giải quyết vấn đề
2. Kỹ năng phối hợp và lãnh đạo

3. Khả năng thích nghi nhanh nhạy
4. Khả năng tư duy khởi nghiệp
5. Khả năng giao tiếp hiệu quả bằng lời và bằng chữ viết
6. Khả năng tiếp cận và tổng hợp thông tin
7. Khả năng tìm hiểu và tưởng tượng (như trích dẫn trong Saavedra & Opfer, 2012).

Nguồn nhân lực chất lượng cao hiện nay được đòi hỏi phải sở hữu và thuần thục với các kỹ năng mới mẻ nhằm nâng cao khả năng cạnh tranh trong bối cảnh máy móc và trí tuệ nhân tạo đang dần thay thế những công việc đơn giản của con người (Saavedra & Opfer, 2012). Thêm vào đó, toàn cầu hóa trong giáo dục nói riêng và trong đời sống nói chung cũng khiến cho nguồn nhân lực nội địa không chỉ phải cạnh tranh với các đối thủ trong phạm vi quốc gia mà còn là trong khu vực và quốc tế. Điều này đặt ra yêu cầu về việc người học phải trang bị cho mình nền tảng kiến thức vững chắc, kỹ năng chuyên môn vững vàng, kỹ năng mềm linh hoạt cũng như thái độ sống và làm việc tích cực.

Những yếu tố nói trên một phần có thể được trang bị cho người học thông qua các hoạt động ngoại khóa. Điều này xuất phát từ những công việc cần phải hoàn thành khi người học tham gia vào các hoạt động ngoại khóa giúp họ có thêm động lực để tự tìm tòi, học hỏi và bổ sung kiến thức cũng như kỹ năng cho bản thân (Narkabilova & Khujamberdiyeva, 2021). Thông qua quá trình làm việc và tương tác, người học còn có thể học hỏi và cải thiện khả năng đàm phán, giao tiếp, quản lý xung đột cũng như lãnh đạo nhóm (Bakoban & Aljarallah, 2015), vốn là những yếu tố thuộc nhóm kỹ năng cần thiết ở thế kỷ 21. Điều này phù hợp với các tiêu chuẩn của việc đào tạo công dân toàn cầu hiện nay khi hướng đến mở rộng nhận thức của người học về các vấn đề của thế giới thông qua những kiến thức tiếp thu được trong quá trình học tập, cũng như có được những kỹ năng cần thiết như hợp tác, thuyết trình, ra quyết định... (Nguyễn Thị Thanh Nga, 2020). Hơn nữa, nhiều hoạt động ngoại khóa ngày nay được tổ chức ngoài trời hoặc ở những địa điểm có không gian thiên nhiên rộng rãi, thoáng mát. Điều này cũng tạo cơ hội để người học hòa mình vào môi trường tự nhiên, góp phần giải tỏa căng thẳng sau những giờ học chính khóa cũng như ảnh hưởng tích cực đến sức khỏe tinh thần và thể chất (Carmona, & Jazmin, 2020).

Yếu tố ngoại ngữ luôn là một trong những trở ngại lớn nhất hiện nay đối với nguồn nhân lực Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hóa. Để khắc phục hạn chế đó thì việc rèn luyện sự tự tin khi giao tiếp sẽ là yếu tố cốt lõi giúp người học ngoại ngữ có thể làm quen và vận dụng ngôn ngữ được học một cách hiệu quả (Hanh & Hang, 2022). Và các hoạt động ngoại khóa sẽ là môi trường thực hành thân thiện và tích cực giúp người học làm quen với việc sử dụng ngoại ngữ trong giao tiếp và trong công việc. Đi kèm với đó thì các kỹ năng liên quan đến công nghệ thông tin như vi tính văn phòng, thiết kế đồ họa, trình chiếu hình ảnh, sử dụng các phần mềm hỗ trợ... cũng sẽ được cải thiện khi người học tham gia tích cực vào các hoạt động ngoại khóa được tổ chức hiện nay. Như vậy, có thể thấy rằng trong quá trình đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao theo định hướng công dân toàn cầu thì hoạt động ngoại khóa sẽ là yếu tố không thể thiếu để đảm bảo sự phát triển toàn diện của người học.

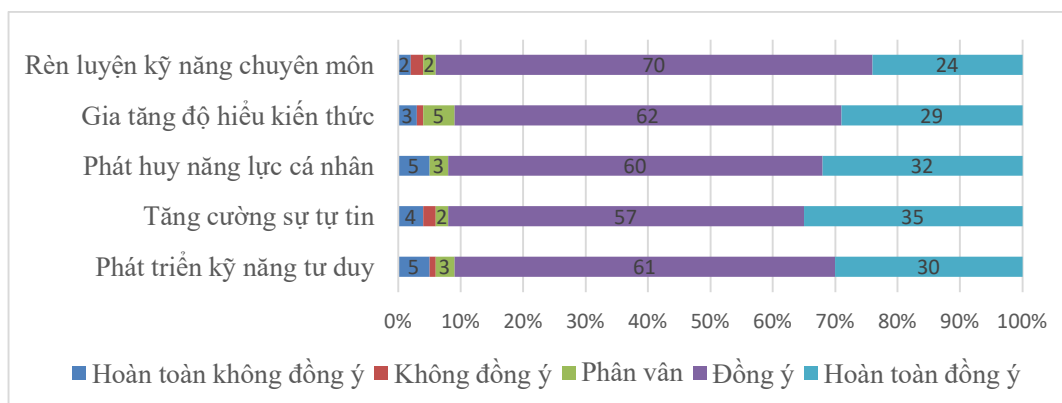
2.2. Phương pháp nghiên cứu

Về phương pháp định lượng, tác giả tiến hành khảo sát 200 sinh viên thuộc tại trường Cao đẳng Công Thương TP. HCM (HITU - đơn vị công tác hiện nay của tác giả). Tỷ lệ giới tính Nữ/ Nam là 77,5% / 22,5%. Đa phần sinh viên được khảo sát là sinh viên năm 2 (65%) do nhóm đối tượng này đã có nhiều thời gian và cơ hội tham gia vào các hoạt động ngoại khóa của Trường, tiếp theo là sinh viên năm 1 (27,5%), còn lại là sinh viên năm 3 hoặc khác. Bản hỏi khảo sát được thiết kế dưới dạng câu hỏi thang đo Likert 5 bằng công cụ Google Form nhằm đánh giá mức độ hài lòng và mức độ đồng ý của sinh viên về các vấn đề liên quan đến các hoạt động ngoại khóa đã tham gia. Trong đó, khảo sát chú ý đến các yếu tố mà sinh viên đánh giá về sự ảnh hưởng của việc tham gia hoạt động ngoại khóa đến chất lượng học tập cũng như sự phát triển của bản thân sinh viên.

Nghiên cứu cũng sử dụng phương pháp tổng hợp cơ sở dữ liệu thứ cấp về hoạt động ngoại khóa cũng như kế thừa một số kết quả nghiên cứu tiền nhiệm về ảnh hưởng của hoạt động ngoại khóa đến việc học tập của học sinh, sinh viên. Những dữ liệu này giúp nghiên cứu nhìn nhận một cách đúng mực về hoạt động ngoại khóa trong bối cảnh hiện nay cũng như là cơ sở để đưa ra các đánh giá và kiến nghị giải pháp phù hợp.

3. Kết quả và thảo luận

Đặc điểm của hoạt động ngoại khóa là dù được tổ chức ngoài thời gian học chính thức nhưng bản thân những hoạt động này cũng là một phần của công tác giáo dục sinh viên, đồng nghĩa với việc chúng cũng mang giá trị giáo dục nhất định. Việc tham gia các hoạt động ngoại khóa sẽ giúp nâng cao chất lượng đào tạo cũng như gắn kết thực tiễn với việc giáo dục sinh viên. Kết quả khảo sát sinh viên về những lợi ích của hoạt động ngoại khóa liên quan đến việc học tập được thể hiện thông qua biểu đồ bên dưới:



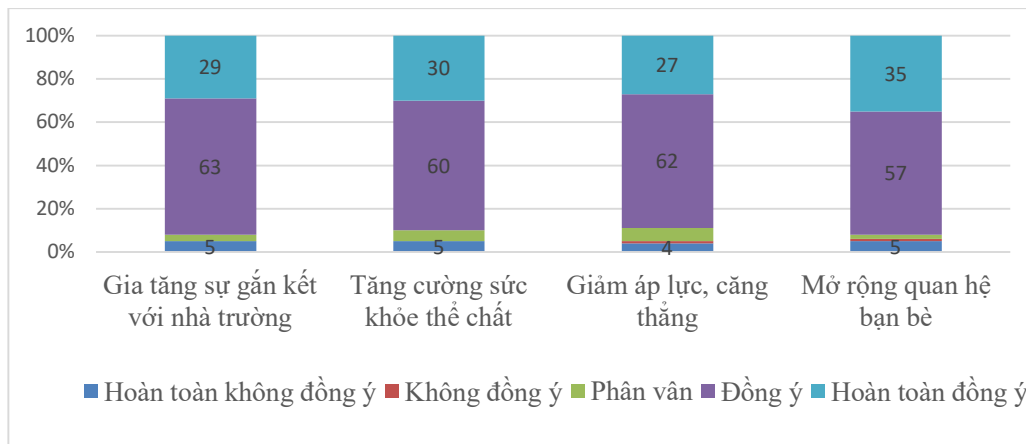
Biểu đồ 1. Đánh giá về ảnh hưởng của hoạt động ngoại khóa đến việc học tập

(Nguồn: kết quả khảo sát của nghiên cứu)

Theo kết quả trên, có thể thấy rằng đa phần sinh viên đều đánh giá cao sự ảnh hưởng của hoạt động ngoại khóa đến việc học tập. Tỷ lệ đồng ý và hoàn toàn đồng ý luôn nằm ở mức cao hơn 90% với các nhận định về ảnh hưởng tích cực của hoạt động ngoại khóa đến khả năng rèn luyện kỹ năng chuyên môn, nắm vững kiến thức, phát huy năng lực cá nhân, tăng cường sự tự tin và kỹ năng tư duy. Kết quả nghiên cứu của Saavedra & Opfer cũng chỉ ra rằng việc không có môi trường ứng dụng thực tế cũng như chưa được đào tạo một cách chính thống là những nguyên nhân chủ đạo dẫn đến tình trạng người học còn hạn chế về các kỹ năng cần thiết trong bối cảnh hiện nay (2012). Do đó, khi tham gia hiệu quả các hoạt động ngoại khóa, đặc biệt là những hoạt động về học tập và nghiên cứu khoa học thì sinh viên sẽ có cơ hội vận dụng lý thuyết vào thực tiễn đời sống cũng như rèn luyện các kỹ năng cần thiết cho việc học tập trên lớp.

Không chỉ về kiến thức mà hoạt động ngoại khóa còn là nơi để các bạn sinh viên có cơ hội rèn luyện, nâng cao các kỹ năng của bản thân bao gồm cả kỹ năng chuyên môn và kỹ năng mềm. Trong đó, kỹ năng chuyên môn được trau dồi thông qua các cuộc thi về ngành học như hội thi tay nghề, các cuộc thi kiến thức tổng quát... Còn kỹ năng mềm như kỹ năng làm việc nhóm, thuyết trình, quản lý thời gian, xử lý tình huống... được rèn luyện thông qua quá trình sinh viên tham gia các hoạt động cùng bạn bè, đội nhóm của mình. Đây là những yếu tố vô cùng cần thiết để đảm bảo khả năng đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động toàn cầu hiện nay.

Bên cạnh sự ảnh hưởng đến kết quả học tập thì việc tham gia hoạt động ngoại khóa còn tác động đến sự phát triển của cá nhân người học. Kết quả đánh giá về yếu tố này được thể hiện thông qua biểu đồ sau:



Biểu đồ 2. Đánh giá về ảnh hưởng của hoạt động ngoại khóa đến cá nhân

(Nguồn: kết quả khảo sát của nghiên cứu)

Theo kết quả trên, tương tự với việc học tập thì đa phần đối tượng được khảo sát cũng đánh giá cao ảnh hưởng của hoạt động ngoại khóa đến cá nhân của sinh viên. Không chỉ có sự liên kết trực tiếp với nội dung học trên lớp mà hoạt động ngoại khóa còn là nơi để sinh viên có thể thư giãn sau những giờ học căng thẳng. Trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục, khả năng mở rộng mối quan hệ cũng như đầu tư cho sức khỏe bản thân về cả thể chất lẫn tinh thần là những mục tiêu được quan tâm bên cạnh kiến thức và kỹ năng. Đặc điểm của hoạt động ngoại khóa cũng luôn có sự tham gia của nhiều người, từ đó tạo cơ hội mở rộng quan hệ bạn bè của sinh viên. Riêng với các hoạt động thể thao thì khả năng tăng cường sức khỏe thể chất, giúp sinh viên có đủ năng lượng để hoàn thành việc học tập là điều có thể dễ dàng nhận thấy.

Một yếu tố quan trọng khác liên quan đến lợi ích của hoạt động ngoại khóa chính là tác động đến việc giảm tỷ lệ bỏ học. Theo như kết quả khảo sát của Bush (2003) thì các sinh viên thường xuyên tham gia vào các hoạt động ngoại khóa sẽ có tinh thần thoải mái, năng động hơn và có mối quan hệ tốt hơn với các bạn cùng lớp cũng như cùng trường. Điều này ảnh hưởng rất lớn đến tinh thần học tập của sinh viên bên cạnh kết quả học tập hoặc các lý do khách quan khác như gia đình, kinh tế, xã hội... Trong những tình huống mất tinh thần học tập, chính những mối quan hệ mà sinh viên xây dựng được thông qua việc tham gia hoạt động ngoại khóa sẽ là nguồn động lực to lớn để sinh viên lấy lại tinh thần và tiếp tục việc học (Bush, 2003). Hơn nữa, kết quả khảo sát cũng chỉ ra khả năng gia tăng sự gắn kết giữa sinh viên với nhà trường, khiến sinh viên cảm thấy tự hào và hãnh diện với ngôi trường mà mình đang theo học. Điều này sẽ góp phần giảm thiểu tỷ lệ bỏ học liên quan đến các nguyên nhân chủ quan.

Tuy nhiên, ở phía ngược lại, có thể thấy rằng nếu hoạt động ngoại khóa được tổ chức một cách không kiểm soát hoặc ảnh hưởng đến việc học chính khóa thì điều này có thể gây ra những ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của người học. Điều này cũng dẫn đến tâm lý của nhiều giáo viên, giảng viên không xem trọng việc tổ chức hoạt động ngoại khóa trong trường hay thậm chí có động thái hạn chế hoặc cấm cản học sinh, sinh viên tham gia vào các hoạt động này. Do đó, việc chú ý đến thời gian tổ chức, các công việc cần chuẩn bị cũng như cách thức đánh giá đảm bảo sự liên quan đến nội dung chuyên môn cũng là điều cần thiết (Carmona, & Jazmin, 2020).

Để nâng cao hiệu quả của các hoạt động ngoại khóa thì các cơ sở giáo dục cần chú ý đến các nhân tố ảnh hưởng để đảm bảo một hoạt động được diễn ra liền mạch, dễ dàng và mang lại những giá trị tích cực cho người học. Theo đó, những nhân tố cần được tập trung như người dạy, người học, không gian hoạt động cũng như nội dung trong mỗi hoạt động (Hanh & Hang, 2022). Theo đó, một không gian tổ chức hoạt động ngoại khóa ngoài phạm vi lớp học tạo cơ hội cho người học tiếp xúc với thực tế đời sống cũng như tăng cường khả năng sáng tạo trong tư duy (Narkabilova & Khujamberdiyeva, 2021). Cũng như vai trò của người dạy và người học cần được nâng cao nhằm đảm bảo tính chủ động, sáng tạo trong hoạt động ngoại khóa để phát huy tối đa sự tích cực đối với việc học tập.

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp

Kết quả khảo sát và tổng hợp dữ liệu thứ cấp đã chỉ ra rằng hoạt động ngoại khóa có vai trò quan trọng trong việc đào tạo công dân toàn cầu trong bối cảnh quốc tế hóa hiện nay, hướng đến việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho thị trường lao động hiện đại. Việc tham gia các hoạt động ngoại khóa sẽ giúp người học có cơ hội nâng cao khả năng vận dụng kiến thức được học, rèn luyện kỹ năng chuyên môn cũng như phát triển bản thân một cách toàn diện. Hơn nữa, các cơ sở đào tạo có tổ chức hoạt động ngoại khóa thường xuyên, phù hợp với nhu cầu và sở thích của người học cũng có thể nâng cao sự gắn kết của người học và hạn chế tình trạng bỏ học.

Để việc tổ chức hoạt động ngoại khóa diễn ra hiệu quả thì trước hết về phía người dạy cần xác định rõ về tư tưởng và đánh giá đúng mực về những tác động tích cực mà hoạt động ngoại khóa mang lại cho việc dạy và học. Để từ đó, giảng viên sẽ có thể chủ động giới thiệu, hướng dẫn người học tham gia. Tại HITU, nhiều hoạt động ngoại khóa do giảng viên trực tiếp tổ chức, điều này cũng tạo điều kiện thuận lợi về mặt thời gian và địa điểm cho sinh viên khi tham gia. Sự phối hợp tổ chức từ phía giảng viên cũng góp phần đảm bảo tính học thuật, khả năng vận dụng kiến thức cũng như nâng cao kỹ năng chuyên môn khi tham gia các hoạt động ngoại khóa như hội thi tay nghề, rung chuông vàng, workshop kỹ năng... Điều này giúp các hoạt động vẫn có sự thu hút nhất định với sinh viên nhưng không xa rời với mục tiêu học tập ban đầu. Giảng viên cũng cần nắm thông tin về thời gian của các hoạt động ngoại khóa để hướng dẫn, tư vấn sinh viên sắp xếp thời gian tham gia hợp lý, tránh ảnh hưởng đến việc học.

Về phía người học thì nhóm đối tượng này cũng cần có nhận thức đúng đắn về việc tham gia các hoạt động ngoại khóa. Tuy nhiên thì người học cũng không được quên trách nhiệm quan trọng nhất của mình là học tập, tránh sa đà quá nhiều để ảnh hưởng đến thời gian, sức khỏe và đặc biệt là quá trình học tập của bản thân. Với tư cách là chủ thể chính

tham gia vào hoạt động nên người học cũng cần có sự đánh giá và góp ý, phản hồi kịp thời nếu gặp những khó khăn hoặc hạn chế trong chương trình. Điều này có thể được thực hiện thông qua phiếu khảo sát sau chương trình, các buổi tổng kết đánh giá định kỳ hoặc trong những buổi trao đổi cùng ban tổ chức, giảng viên hoặc cố vấn học tập.

Không gian tổ chức của các hoạt động ngoại khóa cũng cần được đa dạng hóa nhằm tạo sự hứng thú cho người tham gia. Do tính chất ngoại khóa nên những không gian ngoài trời như sân trường, khu vực tự học, công viên hoặc thậm chí là ở những địa điểm có khoảng cách xa so với địa phương hiện tại cũng cần được cân nhắc. Tuy nhiên, việc lựa chọn không gian và địa điểm cũng cần được cân nhắc để dung hòa các yếu tố về kinh phí, thời gian di chuyển cũng như sự an toàn cho người tham gia. Thời gian tổ chức cũng cần đảm bảo không ảnh hưởng đến việc học tập chính khóa và sức khỏe của các đối tượng tham gia hoạt động. Trong năm học thì các hoạt động ngoại khóa nên được phân chia đều ở các giai đoạn, tránh việc tập trung quá nhiều vào một số giai đoạn cao điểm và thừa thớt ở những giai đoạn còn lại trong năm.

Quan trọng nhất là nội dung của các hoạt động ngoại khóa phải được thiết kế đảm bảo tối đa hóa tính tích cực của nhóm hoạt động này. Một số hoạt động ngoại khóa cần gắn bó mật thiết với nội dung một số môn học hoặc học phần trong chương trình đào tạo, giúp người học cảm nhận được mức độ cần thiết và ý nghĩa của chúng. Các hoạt động có thể kể đến như workshop kỹ năng chuyên môn, hội thi tay nghề, câu lạc bộ học thuật, sân chơi kỹ năng... Tuy nhiên, do tính chất ngoại khóa nên nội dung hoạt động cũng cần tạo được sự vui vẻ, hứng thú và sáng tạo cho người tham gia. Đặc biệt là hiện nay người học đa phần thuộc nhóm đối tượng thế hệ Z (generation Z) vốn yêu thích sự độc đáo, phá cách và sôi động. Hơn nữa, nhằm đảm bảo tinh thần quốc tế hóa thì các hoạt động có sử dụng tiếng Anh hoặc rèn luyện các kỹ năng mềm cần thiết như đàm phán, xử lý vấn đề, tư duy phản biện... cũng cần được chú ý phát triển.

Các nghiên cứu tiếp theo cần được triển khai liên quan đến từng nhóm hoạt động ngoại khóa cụ thể cũng như cách thức tổ chức đối với từng nhóm đối tượng người học ở các ngành nghề khác nhau giúp quá trình tổ chức loại hoạt động này trở nên hiệu quả hơn. Để từ đó hoạt động ngoại khóa sẽ trở thành một phần không thể thiếu trong quá trình đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Bakoban, R. A. & Aljarallah, S. A. (2015). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2737-2744.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2008). Quyết định ban hành Quy định tổ chức hoạt động thể thao ngoại khóa cho học sinh, sinh viên. Số: 72/2008/QĐ-BGDĐT.
- Bush, J. M. (2003). The Effect of Extracurricular Activities on School Dropout. *Honors Projects*, (16).
- Carmona, V. & Jazmin, C. (2020). Teacher Perception about Excessive Amounts of Extracurricular Activities that Interfere with Regular Classes. *Revista Educación*, 44(1), 2215-2230.
- Hanh, N. T. H. & Hang, N. T. (2022). The application of extracurricular activities in teaching English speaking skills for students at National Economics University. *Proceedings of National Conference UNC2022*. Hanoi, Vietnam: VNU Press, Hanoi.
- IBE-UNESCO. Extra-curricular activities. <https://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/e/extra-curricular-activities> (truy cập 05/03/2023)
- Lunenburg, F. C. (2010). *Extracurricular activities*. Schooling, 1(1), 1-4.
- Narkabilova, G. & Khujamberdiyeva, S. (2021). Extracurricular Activities Are A Key Element In The Organization Of The Educational Process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(3), 1029-1033.
- Nguyễn Thị Thanh Nga. (2020). Giáo dục công dân toàn cầu: Nghiên cứu một số trường hợp điển hình và những khuyến nghị. *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia: Phát triển nguồn nhân lực định hướng công dân toàn cầu*. Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 128-140.
- Saavedra, A. R. & Opfer, V. D. (2012). *Teaching And Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. California, US: RAND Corporation.
- Wilson, N. (2009). *Impact of Impact of Extracurricular Activities on Students* (Master Thesis) University of Wisconsin-Stout, U.S.A. Truy xuất từ <https://bit.ly/2HChBrY>

XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO BẠC ĐẠI HỌC TRONG MÔI TRƯỜNG VUCA - NHỮNG TRAO ĐỔI CHO VIỆT NAM

A DISCUSSION ON BUILDING UNIVERSITY CURRICULUM IN VUCA ENVIRONMENT IN VIETNAM

Đào Minh Hồng

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố. Hồ Chí Minh

hongdm@uef.edu.vn

Tóm tắt

Thập niên thứ ba của thế kỷ XXI đang trải qua những thay đổi nghiêm trọng và xuất hiện ngày càng nhiều những dấu hiệu được mô tả bởi khái niệm VUCA: bất trắc, bất ổn, mơ hồ và phức tạp, (volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity). Quy mô và mức độ phức tạp của những thách thức mà thế giới phải đối mặt ngày nay là chưa từng có. Giáo dục đại học ngày càng được yêu cầu đào tạo cho thế giới những công dân có khả năng đối đầu và giải quyết các vấn đề phức tạp mang tính hệ thống ngay cả trong môi trường khoa học và môi trường làm việc chuyên nghiệp mang tính quốc tế hóa cao. Việc học một lĩnh vực trong vài năm để cả đời chỉ làm vài nghề liên quan đang nhanh chóng trở thành quá khứ. VUCA khiến chúng ta phải xây dựng Chương trình đào tạo linh hoạt hơn, liên ngành hơn, nhấn mạnh vào kỹ năng phải đạt được từ kiến thức để người học có thể phát triển bền vững.

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính (ý kiến các chuyên gia) để mô tả những đặc điểm cụ thể của thực tế mới có tầm quan trọng lớn đối với việc xây dựng Chương trình đào tạo mang vừa đảm bảo tính thích ứng, tính linh hoạt, vừa bảo đảm tiêu chí “cá nhân hóa” cho người học. Những luận giải về cách thức xây dựng chương trình đào tạo sẽ được tiếp cận từ những quan điểm của các nhà nghiên cứu giáo dục đại học về mục tiêu đào tạo đại học trong bối cảnh thay đổi mang tính sống còn này.

Từ khóa: *VUCA, Chương trình đào tạo đại học, “cá nhân hóa” người học, quốc tế hóa giáo dục, phát triển bền vững*

1. Đặt vấn đề

Từ Đại dịch COVID 19 đến nay, cụm từ: “Chúng ta đang sống trong thời kỳ chưa từng có.” luôn được nghe nhiều nhất. Hết đại dịch rồi đến suy thoái, đến mối đe dọa của chiến tranh thế giới mới, rồi động đất và sự nóng lên toàn cầu... Không thể phủ nhận rằng chúng ta đang sống trong một thế giới đầy biến động, không chắc chắn, phức tạp và mơ hồ với tên gọi VUCA. Toàn bộ sự vận hành của thế giới đã bị ảnh hưởng và thay đổi nhanh chóng. Đặc điểm của thế giới VUCA là môi trường đòi hỏi bạn phải phản ứng nhanh, hành động quyết liệt, là một trải nghiệm năng động mới chưa từng có trước đó. VUCA đòi hỏi các tổ chức giáo dục phải chuẩn bị sẵn sàng với mọi sự thay đổi trong chương trình đào tạo (CTĐT) để hướng dẫn người học có đủ kỹ năng tồn tại một cách thích ứng mạnh mẽ với mọi biến cố. CTĐT phải hướng đến trang bị cho người học tích hợp hợp tư duy liên ngành, kỹ năng giải quyết vấn đề, làm chủ công nghệ và hợp tác.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Thế nào là một thế giới VUCA

Khái niệm VUCA được Trường Chiến tranh Quân đội Mỹ công bố vào đầu những năm 90 để mô tả về thế giới “đa cực” xuất hiện sau Chiến tranh Lạnh¹. Tình trạng VUCA được xác lập khi thỏa 4 điều kiện: Biến động (Volatility), Không chắc chắn (Uncertainty), Phức tạp (Complexity) và Mơ hồ (Ambiguity). Hai lần gần đây nhất thế giới của chúng ta rơi vào tình trạng VUCA là trong thời gian diễn ra cuộc khủng hoảng tài chính toàn cầu năm 2008-2009. Và mới đây là đại dịch Covid19 với những tác động sâu sắc mà nó mang lại đã đặt thế giới vào trạng thái VUCA một lần nữa.

Cách thức ứng phó với đại dịch COVID19 đã cho chúng ta trải nghiệm cách thức mỗi cá nhân, các nhóm người và cả chính phủ ứng phó với Đại dịch COVID19 đúng như VUCA: không ổn định, không chắc chắn, phức tạp (trong tìm hiểu nguyên nhân, phản ứng và tác động của virus) và mơ hồ (nhiều quy định về kiểm dịch rất khó hiểu và thường không có câu trả lời rõ ràng trong văn bản).

¹ VUCA là từ viết tắt được đặt ra vào năm 1987, dựa trên lý thuyết lãnh đạo của Warren Bennis và Burt Nanus – để mô tả hoặc phản ánh tính không ổn định, không chắc chắn, phức tạp và mơ hồ của các điều kiện và tình huống chung. “volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity.” VUCA lần đầu tiên được sử dụng trong Trường Cao đẳng Chiến tranh Quân đội Hoa Kỳ vào năm 1987 và được xuất bản công khai vào năm 1991 bởi Herbert Barber. Phương pháp này được phát triển dựa trên các khái niệm do Warren Bennis và Burt Nanus trình bày trong cuốn sách Người lãnh đạo: Chiến lược đảm nhận trách nhiệm

Sự thật là lịch sử thế giới và sự tiến hóa của xã hội loài người luôn biến động, không chắc chắn, phức tạp và mơ hồ. Thật ra con người không thể dự đoán chính xác tương lai. Và trong cuộc đời của mỗi cá nhân, bạn không thể dự đoán chính xác tất cả các yếu tố xã hội, kinh tế, chính trị và môi trường khác nhau sẽ diễn ra như thế nào để lựa chọn quyết định một cách hiệu quả nhất. Tuy nhiên, nếu bạn tập trung vào việc đưa ra những lựa chọn đúng đắn ngay bây giờ, thì bạn cũng có thể sẽ ổn trong tương lai. Như người Hy Lạp hơn 2000 năm trước đã nói “những thói quen và hành vi của chúng ta ngày nay sẽ định hình con người chúng ta trong tương lai”-có thể hiểu đơn giản là tập trung vào làm điều đúng đắn hôm nay thường là sự chuẩn bị tốt nhất cho con người ngày mai của chúng ta.

Biến động (Volatility): Thế giới hiện nay với cách mạng công nghệ, với mối liên kết toàn cầu quá sâu rộng và chặt chẽ đã làm mọi thay đổi diễn ra nhanh chóng và không thể đoán trước về bản chất và mức độ. Biến động là những điều mới đến xuất hiện thường xuyên, thay thế cái cũ nhanh chóng và gây tác động đáng kể. Biến cố xảy ra ở một quốc gia cũng gây ảnh hưởng đến các quốc gia khác. Như thương chiến Mỹ-Trung làm thị trường tài chính bị ảnh hưởng trên toàn cầu do chuỗi cung ứng sản phẩm bị ảnh hưởng cùng với hoạt động xuất nhập khẩu sản phẩm quốc tế dẫn đến suy thoái kinh tế toàn cầu. Hay xung đột Nga-Ucraina đã khiến cả châu Âu.

Không chắc chắn (Uncertainty): Sự không chắc chắn xảy ra khi các sự kiện và kết quả không thể đoán trước. Nguyên nhân và kết quả không được hiểu rõ, và kinh nghiệm trước đây có thể không áp dụng cho tình huống. Không rõ các sự kiện tiếp diễn sẽ đi theo hướng nào. Như trong đại dịch Covid biện pháp phong tỏa cực đoan của Trung Quốc có thật sự làm virus không lây lan?

Phức tạp (Complexity): nhiều yếu tố khác nhau, liên kết với nhau xuất hiện, có khả năng gây ra sự hỗn loạn và nhầm lẫn. Sự phức tạp liên quan đến nhiều vấn đề và yếu tố, một số trong đó có thể liên kết phức tạp với nhau. Một thay đổi ở một nơi có thể gây ra những thay đổi ngoài ý muốn đối với những thứ khác. Nguyên nhân và kết quả bị che khuất bởi nhiều lớp và không rõ yếu tố nào là quan trọng trong quá trình ra quyết định. Ví dụ, trong một thị trường phức tạp, sự thay đổi giá xăng ảnh hưởng đến giá của nhiều mặt hàng khác không liên quan trực tiếp.

và *Mơ hồ (Ambiguity)* Sự mơ hồ được hình thành bởi sự thiếu rõ ràng và khó hiểu chính xác tình hình là gì. Thông tin có thể bị đọc sai hoặc giải thích sai. Trong các tình huống mơ hồ, tất cả các sự kiện đều không rõ ràng. Mục tiêu hoặc kết quả dự kiến có thể không rõ ràng đối với tất cả các bên liên quan. Ví dụ, trong một thị trường mơ hồ, không phải tất cả thông tin đều được công khai và các yếu tố vô hình có thể ảnh hưởng đến giá cả.

Như vậy, thuật ngữ VUCA là một cách để mô tả thích hợp với thế giới hiện nay. Cách chúng ta đối xử với thế giới tự nhiên có nghĩa là những đại dịch khác có thể sắp xảy ra, nhưng hãy nhìn xem chỉ riêng đại dịch này đã gây ra những gì cho cuộc sống của chúng ta. Cách chúng ta làm việc, du lịch, tương tác và giáo dục đã thay đổi hoàn toàn và không phải tất cả những thay đổi này sẽ bị đảo ngược. Mặc dù một số đã phát triển mạnh trong thời điểm đầy biến động này, nhưng rất nhiều người thì không. Tóm lại, năm 2020 là một VUCA thực sự.

Như năm 2020 đã chứng minh, không phải là nếu mà là khi nào bạn sẽ đối mặt với một thế giới VUCA. Đó là lý do tại sao bắt buộc phải chuẩn bị ngay từ bây giờ để đương đầu với những thách thức khi chúng xuất hiện. Giáo dục là nơi cung cấp cho người học những khóa đào tạo về quản lý bản thân thích ứng với mọi thay đổi, khả năng phục hồi sau biến cố. Có như vậy mới giúp người học đảm bảo bạn sẵn sàng tồn tại trong thế giới VUCA.

2.2. Giáo dục đại học với VUCA

Tốc độ thay đổi trong thế giới VUCA đặt ra những yêu cầu mới đối với con người, quy trình, công nghệ, cấu trúc và hệ thống nơi tạo điều kiện cho giáo dục của một nhân cách, cho sự phát triển của một phong cách di động, sôi nổi và thích ứng suy nghĩ (Bennis, Warren, 1995). Sự cần thiết phải di chuyển từ thế giới SPOD - (S-Steady; P-Dự đoán được; O-thường; D-Definite) cho VUCA làm phát sinh nỗ lực tìm kiếm "sự chuyển hóa" của ý tưởng thế giới mới này. Sự kết hợp của những ý tưởng ban đầu về cái mới này thế giới, được tích lũy bởi cộng đồng chuyên nghiệp, giúp chúng tôi xác định cụ thể các đặc điểm của thực tế có tầm quan trọng lớn đối với việc xây dựng hiện đại Thế giới của chúng ta là một thế giới VUCA, nhưng giáo dục đại học Việt Nam vẫn mang tính truyền thống, vận hành bằng một hệ thống đã chuẩn mực, đóng hộp gọn gàng, phù hợp với sự phát triển ổn định gần nửa thế kỷ của thời kỳ toàn cầu hóa (1989-2023). Chương trình đó có giúp ích cho người học trong thời kỳ VUCA hay không? Vậy việc học đại học thời VUCA như thế nào và cốt lõi của nó là gì?

Theo cách tiếp cận truyền thống đối với việc lập kế hoạch chương trình giảng dạy, có một khuôn khổ nhất định. Mục tiêu, nội dung, kết quả, đầu ra, tiêu chí đánh giá. Một loạt những hướng dẫn những điều cần biết và thiết lập các phương pháp kiểm tra để đảm bảo người học đạt được mục tiêu chương trình học. Có rất nhiều nghiên cứu ở các khía cạnh khác nhau trong việc xây dựng CTĐT vừa bảo đảm khả năng đáp ứng trong chương trình học phù hợp với năng lực người học, thần kinh... Nhưng xã hội càng mở, mỗi con người càng thể hiện sự khác biệt trong mỗi tình huống. Và người học đã cho chúng ta thấy rằng người học trên thực tế không phải là những sản phẩm được tung ra khỏi dây chuyền sản xuất. Giáo dục truyền thống cố gắng bảo vệ người học khỏi thực tế của thế giới VUCA bên ngoài. Nhưng điều đó chỉ làm trì hoãn điều không thể tránh khỏi và lãng phí thời gian quý báu trong việc chuẩn bị cho người học đối mặt với thực tế.

Trong các lý thuyết về sự phát triển tâm lý xã hội của Freudian, Kohlbergian và Piagetian (2019), đã cho thấy rằng khi bước vào đại học người học thể hiện bản sắc cá nhân mạnh mẽ hơn trong khi chính học cũng đang mơ hồ và hỗn loạn về bản sắc. Các trường đại học cùng CTĐT trên sự vận hành chung làm người học thấy mơ hồ khi nó xuất hiện những tác nhân có khả năng gây mâu thuẫn.

VUCA được nhắc đến trong khủng hoảng kinh tế 2008-2009 đã đặt các trường đại học trước một sự thay đổi về CTĐT. Công nghệ tiếp tục can dự sâu sắc vào mọi ngõ ngách của cuộc sống. Vậy nên người học cần được chuẩn bị cho việc sẵn sàng tồn tại trong một thế giới phát triển không ổn định, có khả năng thay đổi linh hoạt để vượt qua thử thách.

Giáo dục VUCA có nghĩa là chấp nhận sự thay đổi và luôn sẵn sàng đón nhận. Điều đó có nghĩa là người học định hướng khóa học của chính họ thông qua sự tự chịu trách nhiệm, sự tự quyết và sự tự lựa chọn. Để làm được điều đó, CTĐT đại học chuẩn bị cho VUCA không thể tách biệt các chuyên ngành, các chủ đề lớn của nghề nghiệp riêng biệt với nhau, mà tạo cơ hội để người học thấy được mối liên hệ và sự phụ thuộc lẫn nhau của các biến số, các nguyên tắc, các ý tưởng cạnh tranh và mâu thuẫn, đồng thời cung cấp cho người học thấy được mọi nghề nghiệp tồn tại trong thế giới bất ổn đều mang tính đa ngành và liên ngành rất cao.

Giáo dục đại học VUCA có ý nghĩa là đoạn đường quan trọng trong hành trình hướng đến việc hoàn thiện các kỹ năng tồn tại. Đó là các kỹ năng sẽ giúp chúng ta đối mặt với một tương lai không chắc chắn với những lựa chọn hành động tốt nhất cho mình. Muốn đạt được những kỹ năng đó rất cần ý thức học hỏi từ những thất bại, kiên trì vượt qua nghịch cảnh, luôn giữ vững được suy nghĩ tích cực để vượt qua mọi cơn bão ập đến.

CTĐT đại học không phải là điểm khởi đầu. GDDH là tạo ra một môi trường trong đó các nhu cầu cốt lõi của sinh viên được đáp ứng và thiết kế những trải nghiệm mới, mang tính thử thách để người học có thể rèn luyện năng lực, tính cách và niềm tin của những người trưởng thành có năng lực và thấu cảm.

Một cách để xác định vai trò của GDDH là những câu hỏi “Tại sao người học cần việc phát triển những kỹ năng đó?”. Kỹ năng đó sẽ giúp ích gì được cho người học nếu các nhà tuyển dụng quyết định rằng họ thực sự cần người máy để làm một số công việc mà học đã được học? Nhu cầu đào tạo ở đại học với thực tế VUCA có phải chỉ với mục đích duy nhất là tạo ra lực lượng lao động?

Thật ra mục tiêu GDDH trong thế giới VUCA đã thay đổi triệt để. GDDH là sự hiểu biết sâu sắc về cách các cá nhân phát triển, trưởng thành, học hỏi, có tầm nhìn về sự thay đổi của cộng đồng và xã hội, liên kết hướng đến việc tạo ra và một bộ giá trị mới rõ ràng làm nền tảng cho cộng đồng mới đó.²

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Những thay đổi trong GDDH cần để thích ứng với VUCA là gì?

Tầm nhìn liên ngành: Khi đối phó với sự biến động, tầm nhìn liên ngành cho phép bạn có cái nhìn tổng thể về sự hỗn loạn và tìm cách định hình giải pháp vượt qua. Có tầm nhìn như có một chiếc la bàn chỉ mọi người về hướng cần thoát ra, thúc đẩy mỗi cá nhân đối mặt với những điều hỗn loạn một cách hiệu quả nhất.

Kiến thức thực tiễn (Practical knowledge). Kiến thức luôn được coi là chìa khóa tìm ra mọi giải pháp. Trong thời điểm khó lường, khi đối diện với những thách thức mới, chúng ta bắt buộc vẫn phải đưa ra quyết định. Cách đặt câu hỏi cho mọi tình huống, khả năng sắp xếp thông tin có được, đưa ra những hành động để giải quyết những thách thức khó

² Theo Erin Lynn Raab (2017) đam mê tạo ra một xã hội công bằng hơn thông qua một hệ thống trường học thúc đẩy sự phát triển của con người và sự tham gia dân chủ. Cô ấy là Đồng sáng lập của RENVISIONED và 100 Days of Conversations, đồng thời là Giám đốc Chiến lược & Tác động tại Choice-fill Lives Network. < <https://www.gettingsmart.com/author/erin-lynn-raab/>>

khăn đều phụ thuộc vào kiến thức mà bạn đã có được và thực hành được. Do đó, đại học ngoài việc cung cấp kiến thức cần được định vị dùng kiến thức để đương đầu với những thách thức và tìm ra giải pháp.

Tư duy rõ ràng (Explained). Tư duy rõ ràng giúp chúng ta loại bỏ sự phức tạp bằng cách làm cho mọi vấn đề trở nên rõ ràng, đơn giản nhất. Sự rõ ràng giúp chúng ta hiểu được sự hỗn loạn và cung cấp định hướng cho bản thân. Sự tường minh trong suy nghĩ giúp người học có thể thấy rõ con đường phía trước của họ, những gì cần làm trở nên rõ ràng hơn. Sự rõ ràng giúp xác định chiến lược nào sẽ hiệu quả nhất trong việc vượt qua sự hỗn loạn, giải quyết vô số thách thức mà họ gặp phải.

Kỹ năng linh hoạt (Flexibility skills). GDĐH nếu thay đổi nhanh sẽ giúp người học hình thành kỹ năng vượt qua những trở ngại bằng cách ứng phó hoặc thay đổi nhanh chóng khi họ đối mặt với sự mơ hồ. Tính linh hoạt này giúp người học chọn từ nhiều tùy chọn để xác định nguyên nhân và kết quả, giúp bạn có thể thích nghi và quyết đoán. Nếu lựa chọn mà bạn đưa ra không phải là tối ưu, điều này sẽ giúp bạn đánh giá tình hình và điều chỉnh hướng đi để tìm ra giải pháp thay thế tốt nhất có thể.

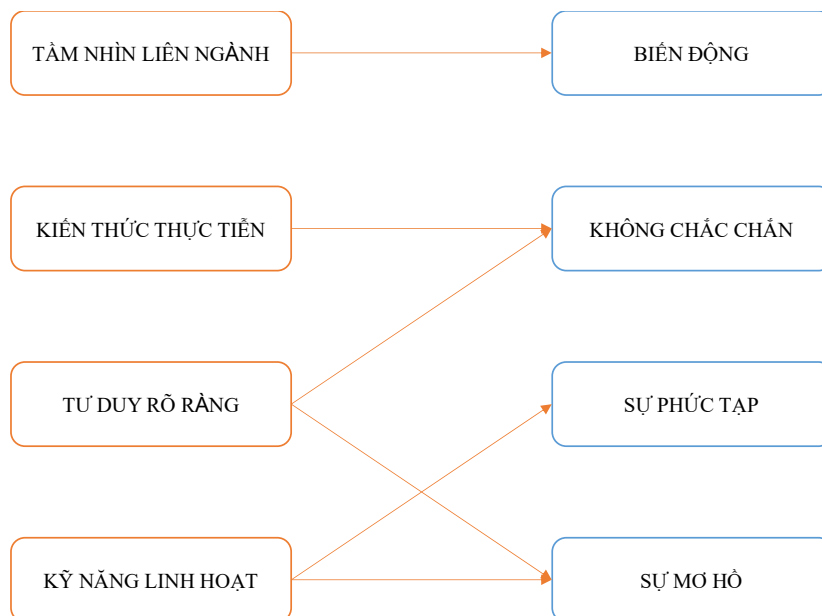
Ba điều được đề xuất trên cho giáo dục sẽ tương ứng với thế giới VUCA như thế nào?

Biến động – Khi đối phó với sự biến động, tầm nhìn cho phép cá nhân vượt qua sự hỗn loạn và xác định được cách xử lý tình huống. Các giá trị cao nhất và thấp nhất có thể mà chúng ta có thể mong đợi là gì? Những giá trị này có thể thay đổi nhanh như thế nào? Lượng thay đổi nào chúng ta có thể hấp thụ trước khi nó tác động tiêu cực đến chúng ta? Phản hồi nhanh chóng và hiệu quả đối với một biến cố có thể ảnh hưởng đến kế hoạch trước đó. Tầm nhìn cũng hình thành cho chúng ta luôn có ý thức lập kế hoạch dự phòng.

Sự không chắc chắn – Điều rõ ràng là chúng ta đã và đang sống trong những thời điểm không chắc chắn. Đại dịch này sẽ diễn ra trong bao lâu? Bất ổn xã hội? Làm thế nào để chúng ta chuẩn bị? Điều gì có thể thay đổi? Chúng ta có thể đáp ứng với một sự thay đổi nhanh như thế nào? Gợi ý tốt nhất là chúng ta hình thành nhóm giữa những người có tư duy phát triển và khả năng giải quyết vấn đề. Trong thời điểm không chắc chắn chúng ta cần có kiến thức mới có thể đặt ra những câu hỏi cho sự phát triển. Sự tường minh giúp chúng ta đơn giản hóa những phức tạp trong mọi sự không chắc chắn.

Sự phức tạp – Đối phó với sự phức tạp, chúng ta cần có kiến thức linh hoạt đưa ra quyết định. Đây có thể là một thách thức. Làm cách nào để có thể xem xét lại những điều đang vận hành là có thể thay đổi được không? Tại sao chúng ta lại cứ vận hành theo cách này? Một ví dụ về việc học, rằng mặc dù luôn tuyên bố rằng “trường học” và “quá trình học tập” có thể diễn ra bất cứ lúc nào hoặc ở bất cứ đâu, vậy việc có 180/365 ngày đi học mỗi năm có hợp lý không? Ý nghĩa của việc xem xét lại các quyết định này sẽ dẫn đến những thay đổi gì? Sự phức tạp luôn buộc chúng ta phải có. Làm thế nào là các mục này được kết nối với nhau? Khả năng của chúng ta để ngăn chặn phản ứng dây chuyền hoặc thất bại nối tiếp là gì?

Sự mơ hồ – Khi GDĐH hình thành một quy trình học tập tăng tính lựa chọn, nhưng được hướng dẫn rõ ràng theo một cấu trúc logic, cùng với sự đa dạng về các hình thức học tập linh hoạt, thay thế lẫn nhau như trực tuyến, từ xa và trực tiếp dựa trên các tình huống. Người học theo chương trình đó sẽ tăng cường ý thức chịu trách nhiệm cá nhân, tăng cường khả năng đưa ra quyết định trong bối cảnh xuất hiện những tình huống mới không rõ ràng.



Hình 3.1.1 Sơ đồ mối liên kết

Khi các trường thay đổi theo VUCA, hiệu quả sẽ tăng đáng kể trong việc cung cấp trải nghiệm giáo dục linh hoạt, phù hợp cho người học của chúng ta. Sẽ có những khoảng thời gian lộn xộn với đầy những thử thách mà chúng ta sẽ mắc rất nhiều sai lầm trên đường đi, nhưng đó không phải là một trong những điều đặc trưng cho việc học thích ứng với tương lai sao?³

Trong thế giới VUCA, điều quan trọng nhất là dự đoán tương lai và tăng cường hợp tác để có giải pháp hiện đại. Quyết định và kết nối là những yếu tố thành công để định hình sự nghiệp chung.

Với VUCA, đặc biệt thách thức cho dự đoán và chuẩn bị cho khả năng thay đổi, hiệu quả của các quyết định và hành động của họ, chuẩn bị và chấp nhận thực tế mới, tạo và duy trì niềm tin vào các nhóm, nơi học thuộc về với sự tự tin và đầy cảm hứng.

Chương trình đào tạo ở các trường đại học hướng đến các mục tiêu giáo dục cơ bản như sau:

Phát triển khả năng phục hồi (resilience). Khả năng phục hồi là cách các cá nhân phản ứng, thích nghi và vượt qua một tình huống như nghịch cảnh, thay đổi, mất mát và rủi ro. Đó là cách mọi người sử dụng các nguồn lực, kỹ năng và sức mạnh của mình để vượt qua thử thách, vực dậy sau những thất bại và thất bại cũng như đối phó với khủng hoảng khi chúng phát sinh. Không có gì đáng ngạc nhiên, với thế giới VUCA mà chúng ta đang ở, 99% số người được hỏi đồng ý rằng khả năng phục hồi là điều cần thiết cho sự thành công trong sự nghiệp của họ. Trong cùng một cuộc khảo sát, 56% đồng ý rằng đó là một kỹ năng quan trọng cần thiết để vươn lên cấp cao nhất trong một tổ chức. Tin tốt là khả năng phục hồi là một kỹ năng và tư duy, và giống như bất kỳ kỹ năng nào, khả năng phục hồi có thể được học, mài giũa và củng cố thông qua quá trình rèn luyện khả năng phục hồi.

Thay đổi suy nghĩ (Change mind). Bill George, một thành viên cao cấp tại Trường Kinh doanh Harvard, tin rằng chúng ta nên điều chỉnh lại suy nghĩ của mình về VUCA và cách chúng ta chuẩn bị cho nó. Vì vậy, anh ấy đã phát triển một quan điểm thay thế mà anh ấy đặt tên là “VUCA 2.0.” Sử dụng cùng một từ viết tắt, anh ấy đã gán ý nghĩa mới cho mỗi chữ cái, xác định bốn phẩm chất cơ bản cần thiết để phản ứng thuận lợi với thế giới VUCA.

Tính linh hoạt (Flexibility): khả năng thích ứng linh hoạt là nguyên tắc cho những cá nhân có thể phát triển mạnh trong thế giới VUCA. Không chỉ các nhà lãnh đạo, mỗi cá nhân trong bất kỳ tình huống nào cũng cần phải linh hoạt,

³ Spike Cook, Ed.D.Hiệu trưởng, Trường trung học cơ sở Lakeside, Millville, NJ. Ngoài vai trò là Hiệu trưởng, Tiến sĩ Cook đã xuất bản hai cuốn sách thông qua Corwin Press (Lãnh đạo Kết nối: Chỉ cần một cú nhấp chuột; Thoát khỏi Cô lập: Trở thành Lãnh đạo Trường học Kết nối). Spike lấy bằng Tiến sĩ tại Đại học Rowan và là giảng viên trợ giảng của Chương trình Thạc sĩ Quản trị Trường học. Anh ấy được giới thiệu trong 30 Người có Ảnh hưởng Giáo dục Bạn Cần Theo dõi, <https://www.linkedin.com/pulse/educators-do-you-know-vuca-here-why-need-asap-spike-cook>

thích nghi và thúc đẩy các chiến thuật để đáp ứng với các tình huống thay đổi trong khi vẫn tiếp tục những mục tiêu mà mình đã xác định.

Khả năng ra quyết định (decision-making skills). VUCA yêu cầu các quyết định nhanh chóng và thường táo bạo mới có thể đương đầu với thử thách. Mỗi cá nhân muốn đạt được kỹ năng này cần tự tin vào kỹ năng và khả năng của mình để có can đảm đưa ra quyết định táo bạo khi thời gian có hạn là điều cốt yếu.

Thế giới của VUCA đang trở thành động lực để sửa đổi các mô hình giáo dục khác nhau thích ứng với thực tế. Tổ chức giáo dục đại học, như một hệ thống chặt chẽ với nền tảng học thuật truyền thống, theo quan điểm của nhà báo và nhà kinh tế học Nassim Taleb, người có uy tín trong nghiên cứu về thế giới mới, là cần phải thích ứng, luôn chú ý đến những thay đổi, nhanh chóng phản hồi và tương tác "thích nghi" với thế giới bên ngoài (Taleb, N., 2014).

Trong một thế giới VUCA, UNESCO cũng đã có Báo cáo với tiêu đề “Giáo dục vì sự phát triển bền vững: lộ trình” (UNESCO, 2020) cũng đã đưa ra những đề xuất về những nội dung mà giáo dục cần hướng tới trong tương lai. 1. Con người và môi trường của họ 2. Tương tác giữa mọi người. Mỗi quan hệ với “những người khác”, bao gồm cả cộng đồng ảo. 3. Quyền công dân và sự tham gia. Mỗi quan hệ với các tổ chức, tập trung vào quyền, sự tham gia tích cực và dân chủ trong thời đại kỹ thuật số, nhằm xây dựng hành động thay đổi và chuyển đổi bền vững trong cộng đồng địa phương. 4. Quyền và phúc lợi xã hội. Mỗi quan hệ với các nhu cầu cá nhân và tập thể, bao gồm việc làm bền vững, lối sống lành mạnh và những tác động của cuộc cách mạng công nghệ. 5. Bối cảnh toàn cầu. Mỗi quan hệ với thế giới, tập trung vào các tổ chức quốc tế (ví dụ: Liên minh châu Âu và Liên hợp quốc), bao gồm cách họ quản lý hòa bình, ổn định khí hậu, Internet, quyền quốc tế và vai trò của một xã hội dân sự được kết nối. 6. Chuyển dịch sang một xã hội bền vững. Mỗi quan hệ với chuyển đổi xã hội, tập trung vào sự bất bình đẳng, lựa chọn tiêu dùng và mô hình sản xuất (từ địa phương đến toàn cầu).

“Công nghệ đang phát triển quá nhanh, chúng tôi không biết thế giới của chúng ta sẽ được tổ chức như thế nào sau 20 năm nữa.” “Kỹ năng người lao động cần ở thế kỷ 21 là gì? “65 phần trăm sinh viên đến trường ngày nay sẽ kết thúc khóa học khi thi trường lao động đã biết mất nhưng nghề đã học và xuất hiện những công việc thậm chí chưa từng có. Làm thế nào chúng ta có thể chuẩn bị cho người học những công việc chưa tồn tại?”⁴

Về cơ bản, những câu hỏi trên đều hướng đến cho câu hỏi chung cho giáo dục đại học “Làm thế nào chúng ta sẽ chuẩn bị cho sinh viên một tương lai VUCA như vậy?” Câu trả lời chắc chắn chỉ là: nếu chúng ta muốn người học được chuẩn bị để phát triển trong một tương lai không thể đoán trước, chúng ta nên tập trung vào việc đảm bảo họ có đầy đủ khả năng tồn tại một cách mạnh mẽ ngay bây giờ.

3.2. Xây dựng chương trình đào tạo mang tính liên ngành

VUCA đã cho thấy cần một sự chuyển đổi mang tính tư duy hệ thống từ công nghệ (khoa học tự nhiên, khoa học kỹ thuật) đến quan điểm xã hội, kinh tế và môi trường để đối phó với những thách thức hiện tại và tương lai đang đan xen nhau. Nghiên cứu liên ngành và và giáo dục trở thành những động lực mạnh mẽ cho sự thay đổi triệt để này. Phương thức tiếp cận mới đã dần thoát khỏi những cách tiếp cận truyền thống đơn ngành hạn hẹp và tăng cường tính liên kết của kiến thức.

Khẳng định này đã được Liên hợp quốc đưa ra từ năm 2012 trong tuyên bố Tương lai chúng ta mong muốn, rằng chúng ta phải thừa nhận “sự cần thiết phải tiếp tục lồng ghép phát triển bền vững ở tất cả các cấp, tích hợp các khía cạnh kinh tế, xã hội và môi trường và công nhận mối liên kết của chúng, để đạt được sự phát triển bền vững ở tất cả các khía cạnh của nó” (UN, Future We Want, 2012). Trong bối cảnh đó, giáo dục và nghiên cứu là động lực mạnh mẽ của sự chuyển đổi hệ thống (UNESCO, 2019), điều đó đặc biệt là khi chúng góp phần thay đổi niềm tin, hành vi và cách tiếp cận của chúng ta, miễn là có thể thoát khỏi sự tách biệt kiến thức đơn ngành, độc ngành hẹp hòi và thúc đẩy sự liên kết kiến thức.

Để hiện thực được xu hướng trên, hướng tiếp cận tích hợp CTĐT phần lớn được mô hình hóa dựa trên mối liên hệ vốn có giữa tính liên ngành và tính bền vững. Các ngành học liên ngành là "ngành học liên quan đến sự tương tác giữa hai hoặc nhiều ngành khác nhau" và kết quả là ngành học mới ra đời tại điểm giao thoa giữa các ngành. Điều này có thể bao gồm từ việc chia sẻ ý tưởng đến việc tích hợp đầy đủ các khái niệm, phương pháp luận, quy trình, lý thuyết, thuật

⁴ Erin Lynn Raab. <https://www.gettingsmart.com/2021/06/24/how-do-we-prepare-students-to-flourish-in-a-vuca-future/>

ngữ, dữ liệu, tổ chức nghiên cứu và đào tạo. (Boix Mansilla et al.2000). Các ngành học liên ngành điển hình như Khoa học vật liệu, Khoa học môi trường, Công nghệ sinh học, Công nghệ hóa học...Ngành học đa ngành thường dựa trên kiến thức từ các ngành khác nhau, nhưng nằm trong ranh giới của một lĩnh vực chính. Những ngành học mang tính đa ngành như khoa học tâm lý (y học, xã hội học, tâm lý học), Tâm lý giáo dục (Tâm lý, giáo dục, y học) hay Tội phạm học (Tâm lý, luật pháp, y học, kỹ thuật, kinh tế...) hay những ngành đã phổ biến như Truyền thông đa phương tiện (Báo chí, truyền thông, công nghệ máy tính), Quan hệ quốc tế (chính trị học, ngoại giao học, báo chí-truyền thông, lịch sử, kinh tế, xã hội học...), Quản trị kinh doanh (kinh tế, xã hội học, văn hóa học, tâm lý...)

Theo cách phân ngành trên, CTĐT đại học cũng chuyển đổi theo hướng xây dựng 04 khối kiến thức chính, trong đó có đến 03 khối kiến thức mang tính liên ngành hoặc đa ngành cao.

Đó là khối kiến thức đại cương (nền tảng). Trong khối kiến thức này sẽ chỉ có 1/3 là kiến thức nền tảng của ngành chủ đạo. 2/3 còn lại các tín chỉ của theo hướng tiếp cận tích hợp bao gồm sự từ chọn của người học với các môn thuộc về lĩnh vực ngành khác, bảo đảm được tính liên ngành.

Khối kiến thức kỹ năng chiếm 1/4 số TC. Đó là những kỹ năng chung cần thiết cho tất cả các ngành học. Những kỹ năng bảo đảm cho người học linh hoạt với mọi thay đổi như tư duy phân biện, giao tiếp đa văn hóa,

Khối kiến thức cơ sở ngành, bao gồm những môn mang tính đơn ngành, nền tảng cơ bản của chuyên ngành.

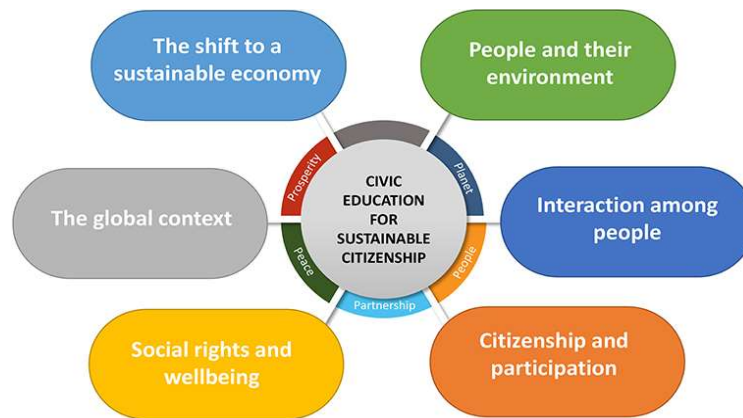
Khối kiến thức chuyên sâu là những chuyên đề mang tính đa ngành, liên ngành cao

Để có một CTĐT mang tính liên ngành và đa ngành cao, đòi hỏi giảng viên phải có khả năng xây dựng những môn học mang tính liên ngành như Phát triển bền vững (kinh tế, chính trị, môi trường, giáo dục...), Toàn cầu hóa (kinh tế, công nghệ, chính trị, văn hóa...), hay các môn kỹ năng như Quản trị khủng hoảng (tâm lý, văn hóa, kinh tế, xã hội học), Đàm phán học (văn hóa, ngôn ngữ, đất nước học, kinh tế), truyền thông quốc tế (báo chí, public relation, public diplomacy, công nghệ), quản trị sự kiện (sự kết hợp của các khóa học kinh doanh, truyền thông, ngoại giao), Nghệ thuật đương đại (nghệ thuật: sự kết hợp của các khóa học nghệ thuật, sinh học và tâm lý học), kinh tế học hành vi (tâm lý, kinh tế, pháp luật) hay AI-Trí tuệ nhân tạo (Tâm lý, công nghệ, xã hội học, truyền thông)

Xây dựng các môn học liên ngành có một số rào cản gây cản trở cho sự tích hợp giữa các môn học. Đó là các mô hình đánh giá giáo dục được chuẩn hóa, không đủ thời gian và nguồn lực, nền tảng kiến thức hạn chế, sự đa dạng của tư liệu đa ngôn ngữ, đa quan điểm của học thuật, phương pháp tiếp cận đa ngành (MacLeod, 2018). Thêm nữa, các phương pháp đánh giá kết quả học tập ở trường là một công cụ quan trọng để thúc đẩy giáo dục, nhưng từ lâu người ta đã nhận thấy rằng giáo viên vẫn phụ thuộc vào kết quả kiểm tra, mà khung đánh giá đã được xác định và không thể đo lường được các kỹ năng tư duy bậc cao. Rào cản lớn nhất chính là bản thân giảng viên cũng là sản phẩm của phương thức giáo dục đơn ngành nên không dễ dàng mở cửa cho nhận thức mới của mình. “Bức tường” nhận thức trong quá trình học tập theo kiểu hàn lâm của họ đã khiến chính họ gặp khó khăn khi chuyển qua tư duy liên ngành.

Giáo dục theo CTĐT liên ngành không chỉ cần thiết cho tiến bộ khoa học, mà còn cần thiết hơn nữa để giải quyết các vấn đề phức tạp mà nhân loại đang phải đối mặt, mà về bản chất, không thừa nhận ranh giới riêng biệt của từng hiện tượng. Đặc biệt, những thách thức phức tạp của biến đổi khí hậu và tính bền vững đòi hỏi một cách suy nghĩ hoàn toàn mới cho nghiên cứu liên kết trong nhiều lĩnh vực, từ sản xuất năng lượng đến bảo vệ sinh thái, từ phát triển đô thị đến tổ chức xã hội (Tejedor và cộng sự, 2018; de Bruin và Morgan, 2019).

Để thúc đẩy tính liên ngành (tức là sự hợp tác của các ngành khác nhau) và lý tưởng nhất là tính xuyên ngành (nghĩa là tạo ra các lĩnh vực tri thức mới ngoài các ngành thông thường), chúng ta cần thay đổi các phương pháp và động cơ khuyến khích trong giảng dạy và nghiên cứu, vốn vẫn được thiết kế để tăng cường kiểm soát, giám sát. Hơn nữa, chúng ta cần phát triển các công cụ mới để giúp sinh viên (và giáo viên) hòa nhập với các mô hình kiến thức tích hợp. Không chắc rằng, nếu không có những chính sách cải cách từ những người quản lý, các hướng dẫn cụ thể, những khuyến khích thay đổi phương pháp giảng dạy, các trường đại học sẽ tự thay đổi và trên hết, họ có nghĩ rằng người học của họ sẽ ứng phó như thế nào, giải quyết như thế nào trước những thách thức của hiện tại và tương lai (Fioramonti, Giordano và Basile, 2021).



Hình 3.2.1 Khung Giáo dục cho công dân toàn cầu bền vững

Để đạt hiệu quả tối đa trong quá trình đào tạo, bạn phải áp dụng sáu nguyên tắc đào tạo cơ bản và quan trọng này – tính đặc hiệu, quá tải, tiến triển, cá nhân hóa, Thích ứng và Khả năng đảo ngược for getting the maximum of your training you have to apply these six important and basic principles of training – specificity, overload, progression, individualization, Adaptation, and Reversibility

Khi đối sánh CTĐT mang tính liên ngành, đa ngành với nhu cầu của thị trường lao động trong hai năm gần đây chúng ta sẽ thấy những nhận định sau

“Thị trường lao động hiện đại, với đặc điểm chính là tính linh hoạt, khả năng thay đổi, động lực sáng tạo cao, tạo ra cái mới là yêu cầu cơ bản đối với người tìm việc” (Bobienko, O.M., 2018).

Một Nghiên cứu được thực hiện bởi Viện Giáo dục, Đại học Nghiên cứu Quốc gia “Đại học Kinh tế” xác nhận rằng các nhà tuyển dụng muốn mời những nhân viên có khả năng tư duy phân biện và phân tích, tương tác hiệu quả với đồng nghiệp, tổ chức các hoạt động làm việc của riêng họ và làm việc theo nhóm, thu thập và phân tích thông tin từ nhiều nguồn khác nhau, đối phó với các vấn đề công việc hàng ngày và đưa ra quyết định sáng suốt” (Podolsky, O. A., 2018).

Nghiên cứu các vấn đề về sự tương tác của thị trường lao động và giáo dục, các nhà nghiên cứu đi đến kết luận rằng các kỹ năng quan trọng nhất cần thiết cho công việc thành công là những công việc chuyên nghiệp. Chuyên nghiệp bao gồm năng lực và phương pháp tổ chức công việc, cũng như kỹ năng giao tiếp, mức độ chịu được áp lực và thái độ khoan dung” (Trufanova, N.N., 2015). Chúng ta cũng có thể xem xét phản hồi từ McKinsey, một công ty tư vấn quốc tế, tin rằng phần lớn các nhà tuyển dụng liên kết sự thành công của các tổ chức của họ với sự hiện diện của nhân viên tài năng “có năng lực hiện đại thích ứng nhanh với thực tế của môi trường thế giới VUCA”. Và xu hướng này sẽ tiếp tục cho đến khoảng năm 2030. (Michaels, E., 2022).

Kết luận

Thế giới của VUCA đang trở thành động lực để sửa đổi các mô hình thực hành giáo dục thích ứng khác nhau ở các quốc gia trên thế giới, một động lực để vượt qua cuộc khủng hoảng giáo dục mang tính hệ thống thông qua quá trình chuyển đổi từ mô hình học tập “kiến thức và kỹ năng” sang mô hình học tập của sự không chắc chắn, mơ hồ bất định và phức tạp.

Giáo dục VUCA có nghĩa là chấp nhận sự thay đổi và tiếp nhận nó. Điều đó có nghĩa là người học định hướng khóa học của chính họ thông qua giáo dục và khám phá niềm vui trong ý nghĩa của quyền tự quyết mang lại. Hãy học cách thoải mái với sự thay đổi, và đừng chống lại nó. Trong thế giới VUCA, điều quan trọng là phải nhận thức được những gì đang diễn ra xung quanh bạn. Chú ý đến tin tức, sự kiện hiện tại và xu hướng toàn cầu. Quy mô và mức độ phức tạp của những thách thức mà thế giới phải đối mặt ngày nay là chưa từng có. Giáo dục đại học ngày càng được kêu gọi đào tạo sinh viên trở nên có khả năng giải quyết các vấn đề và hệ thống phức tạp cả trong môi trường khoa học và chuyên nghiệp. Hệ thống giáo dục đại học phải đảm nhiệm được vai trò cung cấp cho sinh viên có thể thích ứng với những điều kiện môi trường làm việc “VUCA” – “hay thay đổi, không chắc chắn, phức tạp và mơ hồ” (Davie, 2019).

Tài liệu tham khảo

1. Sharda S. Nandram, Puneet K. Bindlish. (2017). *Managing VUCA Through Integrative Self-Management*. Springer
2. Annette Potgieter. (2022). *Resilience in a VUCA world: Reflections on teaching, learning and health in turbulent times*. AOSIS

3. Tatiana V. Korsakova. (2020). "Higher Education in VUCA-World: New Metaphor of University". *European Journal of Interdisciplinary Studies*. Volume 6. Issue 1.
4. Mihnea Moldoveanu. (2020). *A Post-COVID Higher Ed: Which Programs Will Thrive, Which Won't, and Why*, Harvard Business Publishing Education <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/a-post-covid-higher-ed-which-programs-will-thrive-which-wont-and-why> .
5. Martin L. Nass (1966) "The Superego and Moral Development in the Theories of Freud and Piaget", *The Psychoanalytic Study of the Child*, 21:1, 51-68, DOI: [10.1080/00797308.1966.11823252](https://doi.org/10.1080/00797308.1966.11823252)
6. Fioramonti L., Giordano C., and Basile F. L. (2021). "Fostering Academic Interdisciplinarity: Italy's Pioneering Experiment on Sustainability Education in Schools and Universities", *Frontiers in Sustainability*, Volume 2 – 021, <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.631610>
7. Erin Lynn Raab. (2021). "How do we prepare students to flourish in a VUCA future?", *Getting Smart*, <https://www.gettingsmart.com/2021/06/24/how-do-we-prepare-students-to-flourish-in-a-vuca-future/>
8. Spike Cook. (2021). "Educators: Do you know about VUCA? Here is why you need to ASAP!". *LinkedIn*, <https://www.linkedin.com/pulse/educators-do-you-know-vuca-here-why-need-asap-spike-cook>

NÂNG CAO NĂNG LỰC GIẢNG VIÊN VIỆT NAM
ĐÁP ỨNG YÊU CẦU QUỐC TẾ HOÁ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC
IMPROVE VIETNAMESE LECTURER'S CAPABILITIES TO MEET THE REQUIREMENTS
OF THE HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION

Cao Thị Cẩm Vân, Trương Á Bình
The Saigon International University
caothicamvan@siu.edu.vn

Tóm tắt

Quốc tế hoá giáo dục được xem là con đường ngắn nhất để các trường đại học Việt Nam có thể hiện đại hoá giáo dục, theo kịp với các nước trong khu vực và trên thế giới. Quốc tế hoá giáo dục tập trung vào nhiều khía cạnh của đời sống học thuật từ chương trình đào tạo, quan hệ đối tác quốc tế, ... Tuy nhiên, nhiều chuyên gia đồng tình rằng một trong những tác nhân chính tạo nên sự thành công của quá trình quốc tế hoá giáo dục chính là năng lực giảng viên. Mục đích nghiên cứu này là tập trung làm rõ các yêu cầu về năng lực giảng viên trong bối cảnh quốc tế hoá, phân tích và đánh giá thực trạng năng lực của đội ngũ giảng viên của các trường đại học Việt Nam hiện nay. Thông qua kết quả khảo sát ý kiến của giảng viên từ các cơ sở giáo dục Đại học, bao gồm: Đại học Sư phạm kỹ thuật TP HCM; Đại học Công nghiệp TP HCM; Đại học Hùng Vương; Đại học Quốc tế Sài Gòn, nhóm sẽ đề xuất một số hàm ý chính sách và điều kiện cần thiết để nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên nhằm đáp ứng yêu cầu quốc tế hoá giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: Năng lực giảng viên, quốc tế hoá giáo dục, đại học Việt Nam.

Abstract

Education internationalization is considered the shortest way for Vietnamese universities to modernize education, keeping up with other countries in the region and the world. The education internationalization focuses on many aspects of academic life from curriculum, international partnerships, etc. However, many experts agree that one of the main factors that make up the success of the process of education internationalization is lecturer's capability. The purpose of this study is to focus on clarifying the requirements of lecturer's capability in the context of internationalization, analyzing and assessing the current state of lecturer's capability in Vietnamese universities. Through the survey of lecturers from higher education universities, including: Ho Chi Minh City University of Technology and Education, Industrial University of Ho Chi Minh City, Hung Vuong University, The Saigon International University, the researcher will propose a number of policy implications and necessary conditions to improve the lecturer's capability to meet the requirements of the higher education internationalization in Vietnam.

Keywords: lecturer capability, internationalization of education, Vietnamese universities.

1. Giới thiệu

Quốc tế hoá giáo dục (QTHGD) đại học được xem là khâu trọng yếu trong quan hệ quốc tế giữa các trường đại học, đây không còn được coi là mục tiêu tự thân mà trở thành phương tiện để nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa (Tahira và Masha, 2015). Stohl (2007) nhấn mạnh rằng “*Nếu muốn quốc tế hoá cơ sở giáo dục đại học, chúng ta phải quốc tế hoá đội ngũ giảng viên*”. Thật vậy, giảng viên có vai trò quyết định cho sự thành công của một cơ sở giáo dục đại học trong tiến trình quốc tế hóa (Childress, 2010; Knight, 1994; Stohl, 2007). Giảng viên tham gia vào hầu hết các hoạt động quốc tế hoá giáo dục đại học, họ không chỉ là người hoạt động nghề nghiệp mà còn là nhà giáo, nhà khoa học, nhà hoạt động xã hội (Nguyễn Thị Thanh Tùng, 2019). Mục tiêu của nghiên cứu này là tập trung đi sâu phân tích thực trạng năng lực giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam hiện nay. Phương pháp nghiên cứu bao gồm phương pháp định tính và phương pháp định lượng, tuy nhiên phương pháp chủ đạo được sử dụng xuyên suốt trong bài nghiên cứu là phương pháp định tính. Trên cơ sở phân tích, đánh giá thực trạng, nhóm nghiên cứu đề xuất một số hàm ý chính sách và điều kiện cần thiết để nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên đáp ứng yêu cầu quốc tế hoá giáo dục đại học Việt Nam.

2. Cơ sở lý thuyết và lý thuyết nghiên cứu

2.1. Tổng quan về năng lực giảng viên

Khái niệm về năng lực giảng viên

Trước hết, bàn về năng lực nói chung, Phạm Minh Hạc (2013) cho rằng: “*Năng lực là đặc điểm tâm lý cá nhân đáp ứng được những đòi hỏi của hoạt động nhất định nào đó và là điều kiện để thực hiện có kết quả hoạt động đó...*”. Về năng lực giảng viên, Young & Shaw (2015) nhận định năng lực giảng viên là khả năng đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên thông qua việc giảng dạy, đào tạo và hướng dẫn của giảng viên. Năng lực giảng viên không chỉ bao gồm kiến thức chuyên môn, mà còn thể hiện qua các kỹ năng phát triển sinh viên, giao tiếp và xây dựng mối quan hệ với sinh viên. Theo Nguyễn Thị Vân Anh (2019): “*Năng lực giảng viên là tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ mà một giảng viên cần có để thực hiện các hoạt động trong nghề nghiệp theo tiêu chuẩn, nhiệm vụ nghề giáo tại các cơ sở giáo dục đại học*”.

Tóm lại, năng lực giảng viên có thể hiểu là tổng hợp các năng lực cần có để giảng viên thực hiện nhiệm vụ giảng dạy được giao dựa trên những phẩm chất, kiến thức chuyên môn và kỹ năng theo quy định về tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp của giảng viên.

2.2. Yêu cầu năng lực giảng viên trong môi trường quốc tế hoá

Nhóm tác giả tổng hợp các nhận định của các nhà nghiên cứu về yêu cầu năng lực của giảng viên trong môi trường quốc tế hoá.

Bảng 1: Các yêu cầu về năng lực giảng viên trong môi trường quốc tế hoá

Các yêu cầu	Nội dung yêu cầu	Các tác giả
Kiến thức chuyên môn	Giảng viên cần có kiến thức sâu về chuyên ngành và kinh nghiệm thực tế trong lĩnh vực giảng dạy, thể hiện qua chứng chỉ, bằng cấp và đánh giá từ các tổ chức chuyên nghiệp.	Nguyễn Thị Thanh Thảo và cộng sự (2020); Lanier và cộng sự (2013); Simon (2016)
Kiến thức văn hóa và ngôn ngữ	Các giảng viên cần hiểu về các nền văn hóa và ngôn ngữ khác nhau để tạo ra môi trường học tập đa dạng và tôn trọng các giá trị khác nhau. Họ cũng cần có khả năng sử dụng các ngôn ngữ khác nhau để giảng dạy và giao tiếp với sinh viên quốc tế.	Teekens (2003); Simon (2016); Darla (2009)
Năng lực nghiên cứu khoa học	Môi trường quốc tế đòi hỏi giảng viên phải có kỹ năng nghiên cứu tốt và hiểu rõ về phương pháp nghiên cứu khoa học để nắm bắt những thay đổi trong môi trường quốc tế.	Taylor (2004); Nguyễn Thị Thanh Tùng (2019); Nguyễn Thị Thanh Thảo và cộng sự (2020)
Kỹ năng giảng dạy, truyền cảm hứng, kết nối	Là khả năng sử dụng các phương pháp giảng dạy hiệu quả để truyền đạt kiến thức cho sinh viên. Các giảng viên cần phải sử dụng các kỹ năng giao tiếp hiệu quả để đàm phán, thuyết phục, lắng nghe và hiểu những người có nền văn hóa, ngôn ngữ và thái độ khác nhau.	Taylor (2004); Nguyễn Thị Thanh Tùng (2019), Nguyễn Thị Thanh Thảo và cộng sự (2020); Simon (2016); Lanier và cộng sự (2013); Darla (2009)
Kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin	Giảng viên cần phải có kỹ năng sử dụng công nghệ để tạo ra những trải nghiệm học tập mới cho sinh viên. Việc áp dụng công nghệ trong giảng dạy và nghiên cứu cũng đòi hỏi giảng viên phải nắm vững các kỹ năng sử dụng công nghệ mới nhất.	Taylor (2004); Lanier và cộng sự (2013)
Năng lực thích nghi	Các giảng viên cần phải thích nghi với môi trường đa văn hóa và có khả năng đưa ra các giải pháp để giải quyết các vấn đề phát sinh.	Darla (2009), Taylor (2004)
Tinh thần hợp tác, sáng tạo và năng động	Là khả năng tạo ra các giải pháp sáng tạo để giải quyết các vấn đề và cải thiện quá trình giảng dạy, có tinh thần hợp tác để làm việc với các đối tác quốc tế và giảng viên đồng nghiệp từ các quốc gia khác nhau.	Taylor (2004); Nguyễn Thị Thanh Tùng (2019); Nguyễn Thị Thanh Thảo và cộng sự (2020); Simon (2016); Lanier và cộng sự (2013)
Kinh nghiệm quốc tế, tầm nhìn toàn cầu	Kinh nghiệm giảng dạy ở các nước khác hoặc tham gia vào các chương trình hợp tác quốc tế. Họ cần có khả năng đưa ra các giải pháp và đóng góp vào việc phát triển giáo dục toàn cầu.	Lanier và cộng sự (2013), Simon (2016); Darla (2009)

(Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp)

2.3. Cơ hội và thách thức đối với năng lực giảng viên trong môi trường quốc tế hoá

2.3.1. Cơ hội

Có thể nói, quốc tế hoá giáo dục cung cấp cho giảng viên nhiều cơ hội để khám phá và tiếp cận các phương pháp giảng dạy mới. Giảng viên có thể được đào tạo để phục vụ cho nhu cầu của sinh viên quốc tế, được học các kỹ năng giảng dạy hiệu quả trong một môi trường đa văn hóa và mở rộng mạng lưới liên kết chuyên môn (Farrell TSC, 2018). Trong môi trường giáo dục quốc tế, giảng viên có cơ hội trao đổi kiến thức, kinh nghiệm giảng dạy và thực hành nghề nghiệp với giảng viên của các trường đại học và tổ chức giáo dục khác trên toàn thế giới, gặp gỡ sinh viên từ nhiều quốc gia và nhiều địa phương khác nhau có cơ hội nâng cao hiểu biết về văn hóa các quốc gia hỗ trợ cho hoạt động giảng dạy hiệu quả (Johnson KE, 2018). Việc tham gia các dự án hợp tác giáo dục quốc tế cung cấp cho giảng viên cơ hội để làm việc với các chuyên gia và giảng viên từ nhiều quốc gia khác nhau, trải nghiệm thực tiễn các phương pháp quản lý giáo dục quốc tế, tham gia các chương trình hợp tác giữa các trường đại học để thúc đẩy sự đổi mới và trao đổi văn hóa. Các sự kiện, hội thảo quốc tế cũng sẽ cung cấp cho giảng viên cơ hội để trao đổi kiến thức, kinh nghiệm và tìm hiểu các xu hướng và tiến trình mới trong giáo dục quốc tế (Farrell TSC, 2018).

2.3.2. Thách thức

Một trong những thách thức quan trọng từ QTHGD đó là sự khác biệt về ngôn ngữ, văn hóa và phong tục tập quán. Thật vậy, sử dụng tiếng Anh là một thách thức đối với nhiều giảng viên, đặc biệt là giảng viên trung niên. Để giảng dạy, tham gia các hội thảo và viết bài báo quốc tế đòi hỏi giảng viên phải có khả năng sử dụng tiếng Anh thành thạo (Farrell TSC, 2018; Pham HT, 2019). Việc giảng dạy và truyền đạt kiến thức cho sinh viên đến từ nhiều quốc gia sẽ đòi hỏi giảng viên phải hiểu rõ các yêu cầu cũng như quy định liên quan đến học thuật và đạo đức ở các nước khác nhau (Gao & Li, 2020). Giảng viên phải thích nghi với các nền văn hóa khác nhau và đối mặt với thực tiễn giáo dục khác nhau, thậm chí có thể phải sử dụng các phương pháp giảng dạy khác nhau, để đáp ứng nhu cầu của sinh viên quốc tế. Hơn thế nữa, giảng viên cần phải có kỹ năng sử dụng công nghệ để tạo ra những trải nghiệm học tập mới cho sinh viên, giảng viên phải thích nghi với công nghệ giáo dục mới, làm việc nhiều giờ hơn, vì họ phải đối mặt với các sinh viên ở nhiều múi giờ khác nhau. Việc thực hiện nghiên cứu quốc tế đòi hỏi giảng viên phải có kỹ năng nghiên cứu tốt và hiểu rõ về phương pháp nghiên cứu quốc tế. Giảng viên Việt Nam đang gặp khó khăn trong việc truy cập tài liệu, đặc biệt là các tài liệu mới nhất trong lĩnh vực của mình (Pham HT, 2020). Hơn nữa, việc tham gia các chương trình đào tạo quốc tế đòi hỏi chi phí cao, đặc biệt là đối với các giảng viên đang làm việc tại các trường đại học công lập ở Việt Nam.

Tóm lại, quốc tế hoá giáo dục cung cấp nhiều cơ hội nhưng cũng không ít thách thức cho giảng viên. Việc đối mặt với các thách thức này có thể giúp giảng viên phát triển kỹ năng và kinh nghiệm giảng dạy mới, tăng cường tính toàn cầu của họ và đóng góp cho sự phát triển giáo dục toàn cầu.

2.4. Lý thuyết nghiên cứu

Lý thuyết hành vi tổ chức (Organizational Behavior): Lý thuyết này nghiên cứu mối quan hệ giữa một hoặc nhiều người với cá nhân, đội nhóm, tổ chức cũng như hệ thống xã hội. Theo đó, con người phải điều chỉnh hành vi để thích nghi với môi trường. Vận dụng lý thuyết này vào nghiên cứu cho thấy năng lực giảng viên cần phù hợp với môi trường tổ chức và các yêu cầu công việc. Do đó, trong điều kiện QTHGD, giảng viên cần phải nâng cao năng lực để thích nghi với các thay đổi về văn hóa và môi trường công việc.

Lý thuyết đào tạo và phát triển nhân lực: Lý thuyết này cho rằng đào tạo và phát triển nhân lực là một quá trình liên tục. Vận dụng lý thuyết cho thấy, để thực hiện quốc tế hóa giáo dục, giảng viên cần được đào tạo về các kỹ năng và kiến thức cần thiết để đáp ứng được yêu cầu của môi trường quốc tế.

3. Đánh giá thực trạng năng lực giảng viên trong các cơ sở giáo dục Việt Nam hiện nay

3.1. Kết quả khảo sát thực trạng năng lực giảng viên

Đối tượng khảo sát đến từ các trường: Đại học Sư phạm kỹ thuật TP HCM; Đại học Công nghiệp TP HCM; Đại học Hùng Vương; Đại học Quốc tế Sài Gòn.

Bảng 2: Thống kê số mẫu khảo sát theo trường đại học

STT	Trường	Số lượng giảng viên tham gia khảo sát	Tỷ lệ
1	Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật TP HCM	15	28,85%
2	Trường Đại học Công nghiệp TP HCM	18	34,62%
3	Trường Đại học Hùng Vương	5	9,62%
4	Trường Đại học Quốc tế Sài Gòn	14	26,92%
Tổng		52	100%

*(Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp)***Bảng 3: Thống kê số mẫu khảo sát theo độ tuổi và trình độ học vấn**

Tuổi	Số lượng	Tỷ lệ
26-30	0	0.00%
31-40	10	19.23%
41-50	15	28.85%
Trên 50	27	51.92%
Trình độ học vấn	Số lượng	Tỷ lệ
Thạc sĩ	37	71.15%
Tiến sĩ	10	19.23%
Phó giáo sư/Giáo sư	5	9.62%

(Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp)

Từ kết quả khảo sát bảng 3 cho thấy giảng viên thuộc độ tuổi trên 50 chiếm tỷ trọng cao nhất với tỷ lệ 51,92%, tiếp theo là đến nhóm tuổi 41-50 với tỷ lệ 28,85% và cuối cùng là nhóm tuổi 31-40 chiếm tỷ lệ 19,23%.

Bảng 4: Tổng hợp ý kiến khảo sát về thực trạng năng lực giảng viên

STT	Nội dung	Có	Không
1	Bạn đã từng được đào tạo về kiến thức đa văn hóa	32.69%	67.31%
2	Bạn sử dụng tiếng Anh thành thạo	38.46%	61.54%
3	Bạn đã từng tham gia giảng dạy bằng tiếng Anh chuyên ngành	38.46%	61.54%
4	Bạn đã từng tham gia các hoạt động giao lưu với các giảng viên quốc tế	42.31%	57.69%
5	Bạn đã từng tham gia giảng dạy / học tập ở nước ngoài	13.46%	86.54%
6	Bạn đã từng được tham gia dự giờ của giảng viên nước ngoài	25.00%	75.00%
7	Bạn đã cải tiến phương pháp giảng dạy do học hỏi từ các đồng nghiệp quốc tế.	26.92%	73.08%
8	Bạn đã có công bố khoa học quốc tế	23.08%	76.92%
9	Cơ sở đào tạo nơi bạn đang giảng dạy buộc giảng viên phải công bố quốc tế	11.54%	88.46%
10	Bạn đã tham gia hoặc chủ nhiệm đề tài khoa học với giảng viên nước ngoài	7.69%	92.31%
11	Bạn đã từng ứng dụng nghiên cứu khoa học vào bài giảng	30.77%	69.23%
12	Bạn đã được đào tạo kỹ năng giao tiếp trong môi trường quốc tế	42.31%	57.69%
13	Bằng kinh nghiệm và khả năng cá nhân, bạn có thể kết nối sinh viên và thúc đẩy sự đổi mới sáng tạo	11.54%	88.46%
14	Công nghệ thông tin có hỗ trợ tốt hơn cho bạn trong giảng dạy	90.38%	9.62%
15	Công nghệ thông tin có hỗ trợ tốt hơn cho bạn phản hồi nhanh kết quả học tập cho sinh viên	90.38%	9.62%
16	Công nghệ thông tin có giúp bạn điều chỉnh nhanh những phản hồi về phương pháp giảng dạy	90.38%	9.62%

(Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp)

Từ kết quả khảo sát bảng 4 chúng ta thấy 67,31% đối tượng khảo sát chưa từng được đào tạo về kiến thức đa văn hoá, do đó, họ có thể còn gặp khó khăn trong việc hiểu và tương tác với sinh viên đến từ các nền văn hóa khác nhau.

Về trình độ ngoại ngữ, 61,54% giảng viên không sử dụng tiếng Anh thành thạo cũng như chưa từng tham gia giảng dạy bằng tiếng Anh chuyên ngành, 57,69% giảng viên chưa từng tham gia các hoạt động giao lưu với các giảng viên quốc

tế. Điều này gây nhiều khó khăn trong việc truyền tải kiến thức, giao tiếp của giảng viên đến sinh viên, đặc biệt là với sinh viên quốc tế.

Ngoài ra, 86,54% giảng viên tham gia khảo sát chưa từng tham gia giảng dạy hay học tập ở nước ngoài, 75% giảng viên nói rằng họ cũng chưa từng tham dự giờ giảng của giảng viên nước ngoài và 73,08% giảng viên chưa cải tiến được phương pháp giảng dạy do học hỏi từ các đồng nghiệp quốc tế. Điều này cho thấy kinh nghiệm giảng dạy môi trường quốc tế của giảng viên Việt Nam chưa cao, kỹ năng ứng dụng các phương pháp giảng dạy tiên tiến từ nước ngoài cũng chưa nhiều. Do đó, phương pháp giảng dạy đa phần vẫn theo kiểu truyền thống, ít được thay đổi cho phù hợp với môi trường đa văn hoá.

Về nghiên cứu khoa học, 76,92% đối tượng khảo sát chưa từng có công bố quốc tế, 88,46% cơ sở đào tạo nơi giảng viên đang công tác không bắt buộc giảng viên phải công bố quốc tế và 92,31% giảng viên chưa từng ứng dụng nghiên cứu khoa học vào bài giảng. Việc công bố quốc tế là một chỉ số quan trọng đánh giá sự nghiên cứu của giảng viên, vì nó cho phép các nhà nghiên cứu khác trên toàn cầu có thể tiếp cận và đánh giá công trình nghiên cứu của họ. Với tỷ lệ trên có thể thấy giảng viên Việt Nam chưa thực sự có năng lực trong vấn đề này. Đồng thời, các trường đại học cũng chưa có nhiều chính sách hỗ trợ, khuyến khích giảng viên nghiên cứu. Điều này chưa thúc đẩy được đam mê nghiên cứu khoa học cũng như tăng cường kiến thức chuyên môn sâu và kỹ năng học tập suốt đời cho giảng viên.

Bên cạnh đó, 57,69% đối tượng khảo sát cũng công bố rằng họ chưa từng được đào tạo kỹ năng giao tiếp trong môi trường quốc tế, từ đó 88,46% giảng viên cho rằng họ không thể kết nối với sinh viên và thúc đẩy đổi mới sáng tạo.

Về ứng dụng công nghệ thông tin, với tỷ lệ 90,38% phần lớn giảng viên đều đồng tình công nghệ thông tin hỗ trợ tốt cho họ trong giảng dạy, trong phản ánh nhanh kết quả học tập cho sinh viên và điều chỉnh nhanh những phản hồi về công tác giảng dạy. Rõ ràng, công nghệ thông tin đóng vai trò quan trọng trong quốc tế hoá giáo dục, vừa là một công cụ đặc lực hỗ trợ giảng viên trong công tác giảng dạy, kết nối sinh viên quốc tế vừa có thể giúp các trường đại học và các tổ chức giáo dục khác có thể kết nối và hợp tác với nhau trên toàn cầu một cách dễ dàng hơn.

3.2. Kết quả khảo sát ý kiến về yêu cầu năng lực giảng viên trong QTHGD:

Nhóm nghiên cứu dựa trên ý kiến của các nhà nghiên cứu trước lấy ý kiến khảo sát các giảng viên. Kết quả như sau (kèm phụ lục):

- **Về kiến thức chuyên môn:** Kết quả khảo sát cho thấy, 71,15% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng tình rằng có kiến thức chuyên môn sâu giúp giảng viên có thể mở rộng nội dung, hiệu quả giảng dạy tốt hơn. Bên cạnh đó, 51,92% đối tượng khảo cũng đồng tình rằng kinh nghiệm trong thực tế sẽ giúp giảng viên giảng dạy tốt hơn cho sinh viên. Kinh nghiệm giúp giảng viên hiểu rõ hơn về các vấn đề thực tế trong ngành, cách giải quyết các vấn đề đó và cách áp dụng kiến thức vào thực tế. Tuy nhiên, 55,77% đối tượng khảo sát phân vân về việc bằng cấp sẽ là minh chứng đánh giá năng lực giảng viên. Bằng cấp có thể cho thấy trình độ học vấn của giảng viên và khả năng tiếp thu kiến thức nhưng nó không thể đánh giá được khả năng giảng dạy, tương tác với sinh viên và giải quyết vấn đề. Trong thực tế, một số giảng viên có bằng cấp cao nhưng lại không giỏi trong việc giảng dạy và tương tác với sinh viên và ngược lại, một số giảng viên không có bằng cấp cao nhưng lại có kinh nghiệm giảng dạy và kỹ năng tương tác tốt với sinh viên.

- **Về kiến thức văn hoá và ngôn ngữ:** Kết quả khảo sát cho thấy 76,92% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý về việc có năng lực ngoại ngữ sẽ giúp giảng viên giảng dạy tốt trong môi trường quốc tế. Thật vậy, năng lực ngoại ngữ là một yếu tố vô cùng quan trọng trong việc giảng dạy ở môi trường quốc tế. Nếu giảng viên có năng lực ngoại ngữ tốt, họ có thể giao tiếp và tương tác tốt hơn với sinh viên từ nhiều quốc gia khác nhau, hiểu và đáp ứng được nhu cầu học tập của sinh viên đến từ các quốc gia khác nhau. Bên cạnh đó, 67,31% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý rằng hiểu về văn hoá của các nước sẽ giúp giảng viên hiểu về tâm lý và đặc điểm của sinh viên đến từ nhiều quốc gia khác nhau, từ đó việc giảng dạy sẽ hiệu quả hơn. Ngoài ra 71,15% đối tượng khảo sát cũng hoàn toàn đồng tình rằng hiểu biết văn hoá sẽ giúp giảng viên giao tiếp tốt và có khả năng truyền cảm hứng cho sinh viên quốc tế.

- **Về năng lực nghiên cứu khoa học:** 90,38% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý nghiên cứu khoa học giúp giảng viên hiểu biết xu hướng thay đổi nghề nghiệp trong môi trường quốc tế và 65,38% ý kiến đồng ý hiện nay hầu hết các cơ sở đào tạo cần khuyến khích nghiên cứu khoa học, đặc biệt là nghiên cứu khoa học đăng trên các tạp chí quốc tế. Nghiên cứu khoa học có thể giúp giảng viên hiểu được xu hướng thay đổi nghề nghiệp trong môi trường quốc tế thông qua việc

tìm hiểu và phân tích các thông tin, số liệu và dữ liệu liên quan đến các ngành nghề và lĩnh vực đang phát triển trên thế giới.

- **Về kỹ năng giảng dạy, truyền cảm hứng, kết nối:** Theo kết quả khảo sát, 82,69% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng tình rằng đào tạo chuyên sâu về kỹ năng giảng dạy trong môi trường quốc tế hoá giúp giảng viên nâng cao chất lượng giảng dạy. Bên cạnh đó, 73,08% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý giảng viên có khả năng truyền cảm hứng tốt sẽ thu hút được sự quan tâm và niềm đam mê của sinh viên. Giảng viên có khả năng truyền cảm hứng tốt, họ có thể giúp sinh viên phát triển một tư duy sáng tạo, động lực và niềm đam mê với học tập. Đồng thời, 57,69% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý giảng viên có khả năng kết nối với các sinh viên ở các nền văn hoá khác nhau sẽ giúp họ thích nghi, hoà nhập và đạt được kết quả học tập tốt hơn. Khi sinh viên đến từ các nền văn hoá khác nhau, họ có thể đối mặt với nhiều thách thức trong việc thích nghi với môi trường học tập mới.

- **Về kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin:** Kết quả khảo sát cho thấy 67,31% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý rằng có kỹ năng công nghệ thông tin sẽ giúp giảng viên nâng cao hiệu quả truyền tải kiến thức và tương tác với sinh viên ở nhiều quốc gia khác nhau; 61,54% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý rằng có kỹ năng công nghệ thông tin việc đánh giá và phản hồi kết quả học tập của sinh viên đến từ các quốc gia khác nhau trở nên dễ dàng hơn và 73,08% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý giảng viên cần tiếp cận công nghệ mới để đáp ứng yêu cầu giảng dạy. Giảng viên có kỹ năng công nghệ thông tin, họ có thể sử dụng các công nghệ này để tạo ra một môi trường học tập trực tuyến chuyên nghiệp và hấp dẫn. Họ có thể sử dụng các phương tiện như video, âm thanh, chức năng trò chuyện và diễn đàn để truyền tải kiến thức và tương tác với sinh viên.

- **Về năng lực thích nghi:** Từ kết quả khảo sát chúng ta thấy rằng 71,15% đối tượng khảo sát đồng ý rằng việc thích nghi với môi trường đa văn hoá giúp giảng viên có khả năng đưa ra các giải pháp để giải quyết các vấn đề phát sinh trong giảng dạy và 82,69% đối tượng khảo sát đồng ý rằng nâng cao năng lực thích nghi giúp giảng viên luôn sẵn sàng cho những biến động cũng như thay đổi của môi trường đa văn hoá.

- **Về tinh thần hợp tác, sáng tạo, năng động:** Kết quả khảo sát cho thấy 80,77% hoàn toàn đồng ý nâng cao tinh thần hợp tác giúp giảng viên làm việc với các đối tác quốc tế và đồng nghiệp từ các quốc gia khác nhau. Bên cạnh đó, 57,69% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý nâng cao khả năng sáng tạo giúp giảng viên tạo ra các giải pháp đột phá và sáng tạo cho các vấn đề giáo dục quốc tế. Không dừng lại ở đó, 73,08% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý nâng cao khả năng sáng tạo giúp giảng viên cải tiến phương pháp giảng dạy phù hợp với môi trường đa văn hoá, giúp cải thiện chất lượng giáo dục.

- **Về kinh nghiệm quốc tế, tầm nhìn toàn cầu:** Theo kết quả khảo sát, 67,31% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý rằng việc có kinh nghiệm giảng dạy ở các nước khác giúp giảng viên hiểu rõ hơn về môi trường văn hoá cũng như tăng cường kỹ năng giảng dạy quốc tế. Khi giảng viên có kinh nghiệm giảng dạy ở các nước khác, họ sẽ được tiếp xúc với những môi trường văn hoá khác nhau. Điều này sẽ giúp họ hiểu rõ hơn về những nhu cầu và thái độ của sinh viên từ các nền văn hoá khác nhau và họ có thể thích nghi với những cách giảng dạy khác nhau để đáp ứng nhu cầu của các sinh viên này. Bên cạnh đó, 59,62% đối tượng khảo sát hoàn toàn đồng ý rằng tham gia vào các chương trình hợp tác quốc tế giúp giảng viên hiểu rõ hơn về những yêu cầu giáo dục đào tạo trong môi trường đa văn hoá, từ đó phát triển các phương pháp giảng dạy phù hợp. Cuối cùng, 69,23% giảng viên hoàn toàn đồng ý nâng cao tầm nhìn toàn cầu giúp giảng viên đưa ra được những chiến lược phù hợp hội nhập và phát triển trong môi trường đa văn hoá.

4. Một số khuyến nghị và kết luận

4.1. Khuyến nghị

- **Nâng cao năng lực giảng viên tham gia giảng dạy trong môi trường quốc tế:** Trong một nghiên cứu của Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự (2020) cho thấy, từ năm 2016 - 2019 tỷ lệ giảng viên tham gia các chương trình trao đổi/giảng dạy/nghiên cứu tại nước ngoài dao động dưới 2%, tỷ lệ giảng viên có năng lực dạy bằng tiếng nước ngoài có tăng nhưng khá chậm 8%. Do đó, tăng cường năng lực ngoại ngữ cho giảng viên phải được ưu tiên hàng đầu. Theo đó, các chính sách tài trợ, kèm theo tăng chuẩn ngoại ngữ đối với giảng viên sẽ thúc đẩy tăng năng lực ngoại ngữ.

- **Thiết kế các khóa học nâng cao nhận thức và hiểu biết về QTHGD:** Nhà trường liên kết với các tổ chức quốc tế thiết kế các chương trình đào tạo và tập huấn về quốc tế hoá giáo dục nhằm cung cấp cho giảng viên kiến thức và kỹ năng cần thiết để hiểu và thực hiện. Ngoài ra, giảng viên cần được đào tạo để hiểu và tôn trọng các nền văn hoá và ngôn ngữ khác nhau cũng như cách giảng dạy phù hợp với sinh viên quốc tế. Chương trình đào tạo phải chú trọng năng lực giao

tiếp quốc tế, năng lực sáng tạo, năng lực phản biện là những tố chất mà giảng viên cần phải có. Mỗi giảng viên cần phải tự học tập và rèn luyện liên tục, suốt đời để phát triển những năng lực bản thân đáp ứng yêu cầu quốc tế hoá.

- **Xây dựng các chính sách hỗ trợ tài chính cho giảng viên:** Việc tham gia các khóa học, chương trình thực tập hoặc hội thảo quốc tế có thể đòi hỏi chi phí không nhỏ cho giảng viên, do đó, cần xây dựng các chương trình hỗ trợ như cung cấp quỹ học bổng, tài trợ cho việc đào tạo nâng cao năng lực giảng viên và cung cấp các chuyến đi học tập, tham quan, thực tập nước ngoài.

- **Cải thiện môi trường làm việc và thực hiện các chính sách hỗ trợ để thu hút giảng viên nước ngoài đến giảng dạy tại Việt Nam:** Cụ thể, tăng cường quảng bá thông tin về chương trình đào tạo của các trường, giới thiệu môi trường học tập và giới thiệu nét đặc trưng về văn hóa Việt Nam. Đưa ra các chính sách ưu đãi như hỗ trợ học phí, phí ăn ở, hỗ trợ visa, ... Tạo kênh thông tin trên web chính thống, hỗ trợ việc làm cho sinh viên nước ngoài đang học tập và sau khi tốt nghiệp tại Việt Nam và hỗ trợ cho các hoạt động nghiên cứu của họ. Đảm bảo an toàn và tiện nghi cho sinh viên quốc tế trong quá trình học tập và sinh hoạt tại đây. Cung cấp những tiện ích như thư viện, phòng thể dục, nhà ăn, ... cũng giúp sinh viên quốc tế cảm thấy thoải mái và tiện nghi hơn khi sống và học tập ở Việt Nam. Ngoài ra, cần thiết thành lập các tổ chức cộng đồng người nước ngoài, hỗ trợ cho sinh viên để tư vấn tâm lý, pháp lý, sức khỏe, tổ chức nhiều sân chơi giao lưu giúp họ thích nghi với môi trường học tập tại Việt Nam.

- **Tăng cường các hoạt động liên kết đào tạo:** Cụ thể, thực hiện ký kết các chương trình trao đổi giảng viên, tạo cơ hội cho họ trao đổi kiến thức, kinh nghiệm giảng dạy và thực hành nghề nghiệp với giảng viên của các trường đại học và tổ chức giáo dục khác trên toàn thế giới. Kết nối tạo điều kiện cho giảng viên tham gia các dự án hợp tác giáo dục quốc tế. Qua đó, cung cấp cho giảng viên cơ hội để làm việc với các chuyên gia và giáo viên từ nhiều quốc gia khác nhau và trải nghiệm thực tiễn các phương pháp giảng dạy và quản lý giáo dục quốc tế.

- **Tăng cường năng lực nghiên cứu khoa học:** Các trường đại học cần có những chính sách hỗ trợ nghiên cứu khoa học phù hợp, khuyến khích, thúc đẩy giảng viên nghiên cứu theo chuẩn mực quốc tế và xuất bản nhiều công trình nghiên cứu khoa học hằng năm.

- **Nâng cao trình độ công nghệ thông tin và truyền thông:** Trong môi trường quốc tế hoá, người giảng viên cần phải am hiểu và sử dụng thành thạo công nghệ thông tin và ứng dụng trong dạy và học để phát triển năng lực sáng tạo trong sinh viên. Cụ thể, chuyển đổi sang bài giảng số, phương tiện số, ... Các trường đại học cần phát triển cơ sở vật chất, hệ thống công nghệ thông tin, tạo một nền tảng học thuật hiện đại để giảng viên sử dụng và ứng dụng công nghệ số trong giảng dạy. Đồng thời, bên cạnh việc tham gia các khóa đào tạo về công nghệ, người giảng viên cần liên tục tự học, tự cập nhật những phương tiện giảng dạy theo từng xu thế của thời đại, khai thác nguồn dữ liệu lớn (Big data), trau dồi kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp để không bị các robot, phương tiện giảng dạy hiện đại khác thay thế.

- **Xây dựng hệ thống đánh giá năng lực giảng viên:** Các cơ quan quản lý giáo dục có thể xây dựng hệ thống đánh giá năng lực giảng viên, từ đó tăng cường sự đánh giá chất lượng và hiệu quả của quá trình đào tạo và nâng cao năng lực giảng viên

- **Tổ chức các sự kiện, hội thảo quốc tế để trao đổi kiến thức và kinh nghiệm:** Các sự kiện, hội thảo quốc tế tại Việt Nam cũng cung cấp cho giảng viên cơ hội để trao đổi kiến thức, kinh nghiệm và tìm hiểu các xu hướng và tiến trình mới trong giáo dục quốc tế.

4.2. Kết luận

Vai trò quan trọng của giảng viên trong quá trình quốc tế hóa giáo dục đã được khẳng định. Vai trò đó được sự quan tâm từ xã hội và từ các cơ sở giáo dục đại học (Childress, 2010; Stohl, 2007). Do đó, thực hiện các giải pháp nhằm nâng cao năng lực giảng viên chính là tạo thêm động lực thúc đẩy tiến trình quốc tế hóa giáo dục. Bài viết phân tích thực trạng năng lực giảng viên hiện nay và những nhận định về yêu cầu về năng lực giảng viên trong QTHGD, đồng thời nghiên cứu cũng đề xuất một số khuyến nghị nhằm nâng cao năng lực giảng viên đáp ứng yêu cầu QTHGD.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Anh

1. Childress LK (2010). *The Twenty-First Century University. Developing Faculty Engagement in Internationalization* (Vol.32). New York: Peter Lang.
2. Darla KD (2009). *Implementing Intercultural Competence Assessment*. The SAGE Handbook of Intercultural Competence chapter 28.

3. Farrell TSC (2018). *Teacher development for language teachers*. Language Teaching, 51(2), 155-179.
4. Gao X & Li X (2020). *A Study on Enhancing the International Teaching Competence of EFL Teachers in China*. English Language Teaching, 13(7), 168-178.
5. Johnson KE (2018). *Second language teacher education*. Routledge.
6. Knight J (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints* (No.7). Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
7. Lanier AE và cộng sự (2013). *Evaluating Teacher Competence in Internationalizing Higher Education*. Journal of Studies in International Education, 17(5), 601-619
8. Pham HT (2019). *Innovation and change in English language education in Vietnam*. Journal of Asia TEFL, 16(2), 438-449.
9. Pham HT (2020). *English language teaching in Vietnam: An overview of policies, practices, and challenges*. TESOL Quarterly, 54(1), 167-174.
10. Simon M (2016). *The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems*. Higher Education volume 72, pages413–434 (2016).
11. Stohl M (2007). *We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade*. Journal of Studies in International Education 11(3-4): 359-372.
12. Tahira J and Masha AK (2015). *Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs*. International Journal of Evaluation and Research in Education. Vol.4, No.4, pp. 196-199.
13. Taylor J (2004). *Toward a strategy for internationalisation: Lessons and practice from four universities*. Journal of Studies in International Education 8(2): 149-171.
14. Teekens H (2003). *The requirement to develop specific skills for teaching in an intercultural setting*. Journal of Studies in International Education 7(1): 108-119.
15. Young CA & Shaw DG (1999). *Profiles of effective college and university teachers*. Journal of Higher Education, 70(6), 670-686

Tiếng Việt

16. Nguyễn Thị Thanh Thảo và cộng sự (2020). *Những năng lực then chốt của giảng viên trong thời đại giáo dục 4.0*. Tạp chí Công Thương <<https://tapchicongthuong.vn/bai-viet/nhung-nang-luc-then-chot-cua-giang-vien-trong-thoi-dai-giao-duc-40-69686.htm>>
17. Nguyễn Thị Thanh Tùng (2019). *Improving the quality of lecturers to meet the requirements of standardization and international integration of human resources in higher education system*. Kỷ yếu hội thảo quốc tế: Các vấn đề mới trong khoa học giáo dục, tiếp cận liên ngành và xuyên ngành. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
18. Nguyễn Thị Vân Anh (2019). *Nâng cao năng lực giảng viên tại các trường đại học thuộc Bộ Lao động thương binh và xã hội*. Luận án tiến sĩ kinh tế. Trường Đại học Thương mại.
19. Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự (2020). *Quốc tế hóa giáo dục: Thông lệ thế giới và bằng chứng hệ thống giáo dục đại học Việt Nam*. Sách chuyên khảo, Bộ Giáo dục và đào tạo, Chương trình khoa học và công nghệ cấp quốc gia về khoa học giáo dục.
20. Phạm Minh Hạc (2013). *Từ điển Bách khoa Tâm lý học - Giáo dục học Việt Nam*. NXB Giáo dục Việt Nam.

INVESTIGATING THE EFFECTS OF STUDYING ABROAD EXPERIENCES ON EFL LEARNER'S LEARNING STRATEGIES IN AN ESL CONTEXT

Ngo Nguyen Thien Duyen

Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

duyennnt@uef.edu.vn

Abstract

Language learning practices are crucial to learning, according to many research. Language acquisition success may also depend on language learning approaches. While the number of international students studying abroad has skyrocketed, it is exciting and important to explore how students adapt their language learning strategies when their surroundings change. The paper adopted a case study design with semi-structured interviews as the primary instrument to investigate the differences in the two participants' language learning strategies in the two different contexts which have led to changes in the participants' tactics for language acquisition. There were two participants including one Vietnamese and one Chinese who came to Australia to pursue postgraduate education. The participants share some similarities in their learning history and they have the same amount of time studying in Australia at the same university. Data analysis revealed that the participants had different learning strategies before studying abroad; however, their language learning strategy modifications specifically show the increase in social strategy usage necessary to adapt to the new environment to achieve academic success. Additionally, it is hoped that this study will contribute to the research of second language learning strategies and second language acquisition.

Tóm tắt

Theo nhiều nghiên cứu, thực hành học ngôn ngữ là rất quan trọng đối với việc học. Thành công tiếp thu ngôn ngữ cũng có thể phụ thuộc vào phương pháp học ngôn ngữ. Trong khi số lượng sinh viên quốc tế học tập ở nước ngoài tăng vọt, việc khám phá cách sinh viên điều chỉnh chiến lược học ngôn ngữ của họ khi môi trường xung quanh thay đổi là điều thú vị và quan trọng. Bài viết đã áp dụng thiết kế nghiên cứu tình huống với các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc làm công cụ chính để điều tra sự khác biệt trong chiến lược học ngôn ngữ của hai người tham gia trong hai bối cảnh khác nhau, điều này đã dẫn đến những thay đổi trong chiến thuật tiếp thu ngôn ngữ của người tham gia. Có hai người tham gia bao gồm một người Việt Nam và một người Trung Quốc đến Úc để theo học chương trình sau đại học. Những người tham gia chia sẻ một số điểm tương đồng trong quá trình học tập của họ và họ có cùng thời gian học tập tại Úc tại cùng một trường đại học. Phân tích dữ liệu cho thấy những người tham gia có các chiến lược học tập khác nhau trước khi đi du học; tuy nhiên, những sửa đổi chiến lược học ngôn ngữ của họ đặc biệt cho thấy sự gia tăng trong việc sử dụng chiến lược xã hội cần thiết để thích nghi với môi trường mới nhằm đạt được thành công trong học tập. Ngoài ra, hy vọng rằng nghiên cứu này sẽ đóng góp vào việc nghiên cứu các chiến lược học ngôn ngữ thứ hai và tiếp thu ngôn ngữ thứ hai.

1. Introduction

The acquisition of new languages is a complex process that, in addition to being influenced by various factors such as language aptitude and motivation, is also impacted by the environment. According to Benson (2001), the environment plays an essential role in how languages are processed and acquired. Due to its widespread use as a first language, as well as a second language and a language spoken in other countries, English is regarded as the Dominant Language. These days, an increasing number of students decide to pursue their education in English at a school located in another country. They alter not only the environment in which they live but also the environment in which they are educated, which exposes them to a wide variety of novel experiences as well as challenges. During this process, their language learning strategies (LLS) are also changed according to several studies. Many studies (e.g., Altback, 1991; Bista & Foster, 2016; Brown & Brown, 2013; East, 2001) have examined the challenges and triumphs of foreign students as they navigate the processes of cross-cultural transition, adaptation, and acculturation.

In addition, recently, many of Vietnam's educational institutions have offered study abroad programs ranging from one week to more than a year. The dramatic increase in the number of Vietnamese students studying abroad makes it both interesting and important to investigate how students adjust their language-learning strategies when their context changes, such as when moving from an English as a Foreign Language (EFL) setting to an English as a Second Language (ESL) or English to Speakers of Other Languages (ESOL) context. Moreover, a large number of language instructors are now

aware of the significance of LLS because they are aware that classroom instruction alone is not sufficient for a language learner to achieve high proficiency in a target language, particularly in an environment that is conducive to the study of a foreign language such as Vietnam. It is essential for students of foreign languages to develop a sense of autonomy, which involves accepting personal responsibility for their academic objectives (Benson, 2001). It is reasonable to anticipate that language learners' LLS will shift if they are immersed in an environment saturated with a target language and culture, even if this immersion only lasts for a short period. It is essential to have an understanding of how the participants' LLS changes as a result of their participation in the study abroad program.

Within the framework of these significant domains, the current research aims to investigate the shift in LLS experienced by participants in a study abroad program. The participants in this research illustrate how studying in another country might alter LLS. There are two primary areas of inquiry for this research:

1. In the two different contexts, which language learning methodologies do the two International students choose to use?
2. Due to the different environments, are there any distinctive approaches to language acquisition that have emerged? To what end?

This study will address the challenges that international students face when the setting changes, as well as the adjustment in language learning strategy to suit the setting. Additionally, it is hoped that this study will contribute to language learning strategy student training research.

2. Literature review

2.1. Language learning strategies

The behaviors or activities that language learners undertake for the success, self-direction, and pleasure of their language learning is what is meant by the term "language learning strategy." language learner (Ellis, 2008, p. 704). Specifically, Oxford and Schramm (2007, p. 48) also define LLS as any particular plan, action, behavior, process, or method that individual learners utilize, with some degree of intentionality, to better their progress in building abilities in acquiring a second or foreign language. Rubin (1975) initially proposes that a successful language learner may take some particular techniques that may be learned from others. Nguyen and Terry (2017) argue that others can teach these methods. According to Griffiths and Parr (2001, page 249), the success of language acquisition is attributable to the efficacy of a learner's method for acquiring the target language. The authors also make the assumption that teachers are able to help students with the learning methods that need to be acquired and encourage the usage of these tactics. In addition, Rubin (1975) states that there are a number of factors that have an effect on the selection of a language learning strategy. These factors include the proficiency level of the target language, age, context, culture, and learning styles. Research conducted by Huang and Andrews (2010, which was cited by Nguyen and Terry, 2017, page 5) on the topic of the impact of the learning context and environment on language learning strategy reveals that learning experience within the context, cultural elements, and interactions with the community have a significant influence on the choice of strategy and the process by which it is developed. In other words, the learners' social cultures and the communities in which they engage in language acquisition impact the strategies they use to acquire new languages. As a result of Rubin and Stern's research on proficient language students, learning methods have progressed from the more straightforward ones to the more specific ones (1975, cited by Ellis, 2008, p.706).

O'Malley and Chanot (1990, as referenced in Ellis, 2008, p.707) present three types of strategies. They are metacognitive, cognitive, and social. Oxford (1990) offers a different angle on the topic with his approach inventory for language acquisition, which divides methods of studying a new language into two categories: direct and indirect. Memory strategy uses for remembering and reviewing new knowledge. The cognitive strategy uses for practicing and producing language. The compensation strategy uses for applying language even though the users lack knowledge. The metacognitive strategy uses for coordinating the learning process. The effective strategy used for regulating emotions. The social strategy uses for learning with other people (Oxford, 1990, p. 14–15). As stated by Oxford (1990, page 10), language learning strategies may assist students of languages in approaching the concept of self-direction. In addition, training language learners to become self-directed learners is vital since they will continue their education throughout their lives without the assistance of instructors. This means that language learners must get training in order to become self-directed learners. Studying how students adapt their approaches to language acquisition while moving from an

environment that emphasizes English as a foreign language (EFL) to one that emphasizes English as a second language (ESL) is intriguing and motivating for researchers. At this point, international students may alter their technique for learning the language on their own, without the assistance of the instructor, to conform to the new environment and educational system.

2.2. Previous studies

Studying abroad can bring about significant changes in language learning strategies. Golonka (2001) looked at the metacognitive technique of self-monitoring and found that students who corrected their own mistakes in Russian grammar, vocabulary, pronunciation, and pragmatics achieved the most rapid and substantial progress in their language acquisition goals. By comparing changes in learner techniques (classified as analytic and experiential learning) with advances on the TOEFL, Tanaka and Ellis (2003) found no association. Whilst they did note shifts in students' approach to learning, they found little evidence that these alterations were correlated with improvements in their test results.

Yet, some experts believe that the best approaches depend on the situation. Lafford (2004) found that international students preferred self-repairs and accuracy checks to correct their own work, although this may have been an artifact of testing. Self-repairs and accuracy checks were used. Smart (1998), who focused on self-repair approaches, found that foreign learners utilized "language switch" less but "word form search" more. The single self-repair researcher found this. By the post-test, Lafford (2004) found that the studying at home group used more strategies than the studying abroad group. In all categories. Both groups eventually lowered their methods, although the studying abroad group reduced more. The reduction was larger for studying abroad students who spoke Spanish with their host families and others outside of class. These practices likely improved fluency and discourse. Communication gaps decreased, reducing the need for strategies.

In another study, Paige et al. (2004) suggested that more vocabulary exposure may have lowered need for word assault methods and flashcard work while the participants studied overseas. Paige et al. (2004) used a pre-post test control group design using qualitative data to examine how strategy training affected strategy use while studying abroad. Despite the fact that the experimental and control groups did not differ on either the language or cultural learning strategies instruments as a whole, item analysis showed that the two groups did differ and that the experimental group's gains could be attributed to explicit teaching through course materials.

Gao's work (2005) presents a reanalysis of research on the alterations in language-learning tactics adopted by 14 Chinese students following their relocation from mainland China to the United Kingdom. The analysis of the students' first-hand accounts, grounded in a socio-cultural theoretical framework, provides preliminary support for the hypothesis that students' strategy use was mediated by the frequency and choice of popular language learning discourses, assessment methods, and influential agents in China but was unaffected by these factors in Britain. While the current investigation suggests that these students need greater language-learning support at their host institutions, it also demonstrates that the sociocultural approach can aid in developing a more nuanced comprehension of language learners and the strategies they employ.

Constantine, Kindaichi, Okazaki, and others studied how studying abroad affects language learning processes (2005). In this qualitative study, 15 Asian Indian, Japanese, Korean, and Vietnamese female international college students discussed cultural adjustment in semi-structured interviews. Consensual qualitative research highlighted six significant themes relating to these women's cultural adjustment experiences. These topics included the women's attitudes and opinions about living in the US, perceived disparities between their place of origin and the US, English language learning and usage, and US-based prejudice and discrimination. Studying abroad boosted metacognitive and complicated language learning processes. Studying abroad increased awareness of the learning process and the usage of varied language learning tools, such as technology. Nevertheless, studying abroad did not modify other language acquisition processes, such as memory strategies.

In short, studying abroad is a great opportunity for language learners to develop their language skills and learn more about the language and culture of the country they are visiting. According to Kashiwa and Benson (2018), it is an important part of second language acquisition. The authors found that students who studied abroad for one semester or longer showed an increase in their language learning strategies. They used a variety of strategies such as memorizing, using repetition and visualization, and using mnemonics to help them remember new words and phrases. Furthermore,

they used more strategies to review material and improve their proficiency. The students also used more strategies to communicate in their target language, such as asking questions and participating in conversations with native speakers. This suggests that studying abroad had a positive effect on language learning strategies. Therefore, studying abroad can be beneficial for language learners by providing a unique opportunity to develop their language skills and learn more about the language and culture of the host country.

However, there have been not any studies conducted a full qualitative approach to gain more insights into the changes of language learning strategies of International students in a period of time. This study is hoped to fill in the gap in literature and contribute to the study of second language acquisition.

3. Methodology

Considering the study's stated goal of delving into the conceptualizations and tactics, the researchers opted to use a case study technique in conjunction with a qualitative methodology. According to Yin (1994), case studies are a useful tool for studying modern phenomena in their natural settings, such as the English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) classroom. There are two primary considerations to keep in mind while working with qualitative data. The first goal of this study is to collect participant reports on their own experiences and observations. Second, the data must be analyzed in an inductive fashion, rather than by counting or measuring, and this is done via the coding of the major concepts from their replies.

Face-to-face interviews between the researcher and participants are necessary for the collection and analysis of data for a rigorous and in-depth research strategy. Such interviews, as argued by Kvale and Brinkmann (2009), are beneficial for the researcher because they allow for a thorough examination of ideas and concepts from the participants while also being efficient for the interviewer and interviewees= to exchange information within the common theme of interests. The semi-structured interview is used to have some idea of where the interview is going and how to get there. The interview follows a regular format, with introductory and closing questions designed to keep the conversation focused on the research issue (Kvale & Brinkmann, 2009). The interviewees may still have some leeway in a semi-structured interview. The interview questions are structured to elicit information on the respondent's outlook and her personal experiences with various approaches to language study.

3.1. Participants

As this a case study in one year and a half, there are only two participants including one International student from Vietnam and another International student from China. They share some similarities in their learning history and their plan to study in Australia.

Pseudonym names	Nationality	Years of English learning before	Course studying in Australia
Participant 1	Vietnamese	11 years	Master degree in Applied Linguistics and TESOL
Participant 2	Chinese	11 years	Master degree in Accounting

Table 1 provides a comprehensive profile of the participants, identifying them by their country and using pseudonyms in place of their real identities. It includes a description of the program that the participants have finished or are currently enrolled in, as well as the total number of years that they spent learning English in their home countries. The educational system in Vietnam and China is similar that they both learnt English as the compulsory subject at school starting from their secondary school. Besides, the research of Marambe et al (2011) also points out the similarities of Asian countries' educational systems is that Asian culture stigmatizes talking about one's own thoughts. Programs established in childhood are exceedingly difficult to alter because to the powerful influence of the family. As a result, academic settings are crucial to the formation of children's habits. It's clear that the teacher-student pair is replacing the parent-child duo, yet fundamental norms and attitudes persist across generations.

On the other hand, both of the participants came to study in Australia at the same time in February, 2018. They finished Bachelor in their home countries and then go abroad to study master's degree. They planned to stay in Australia in 2 years to complete their study then came back to their home countries. The participants live in the same

accommodation at the campus of the university. They are roommate; therefore, it can be easier for the observation and they also share similar network as well as the learning ecology.

3.2. Procedures and data analysis

Over the course of a year and a half, three interviews including semi-structured and open-ended interview guidelines were used and were conducted at different times, each lasting about an hour. This was done to ensure the validity and trustworthiness of the results. The first interview focused on the student's background and previous language learning strategies used in their home country, whereas the second and third interview focused on the student's background with learning English in Australia. Due of their flexibility and adaptability, interviews are a great method for recording the nuanced details of a person's life story. Although the same requirements for conducting interviews were used, the format was kept open so that the conversations might develop naturally and spread, and so that the participant could have a say in the interview's direction and focus. Although we stuck to certain basic interviewing guidelines, we were able to maintain some leeway in how we conducted them. After the first interview, the interview guidelines were revised to incorporate follow-up questions for the sake of gathering additional data. All interviews were conducted in English, and all participants provided informed permission to have their talks recorded. In addition, the researcher also got access to their learning documents, portfolio and also got the chance to observe some their activities in campus and other setting involving using English language.

The study's analysis and conclusion will be based on the transcription that will be recorded. The strategies will be categorized according to the resources found in Oxford (1990). The emphasis of the research is on the participant's techniques for learning English in two distinct contexts and for overcoming challenges in the new learning environment. As a result, the research might give context for the participant's overall approach to learning the target language.

4. Results and discussion

This part provides an overview of results and findings from the data of the interviews, which are recorded and coded the main ideas due to the inductive approach due to the limitation of the report.

4.1. Participant 1 (P1)

P1 come from the South of Vietnam. Vietnamese is my native language and English is her second language. However, P1 start to learn some simple English vocabulary and conversation at home when P1 was 5. However, my official learning of English had not started until P1 was twelve because it is compulsory subject at secondary school. At school, the focused skills are reading and writing because the curriculum is test-driven. The teacher mainly focused on teaching vocabulary and grammar. Therefore, P1 did not have much chances to practice communicative skills. However, her hobby was watching American TV series which help her to improve listening skills. P1 practice speaking skills mainly by imitating what it said in these TV series. When P1 went to University, because of her major in English literature, P1 spend more of my free time to find and read more books in English. Besides, at that time, P1 had some International friends with different nationalities, which give her the chances to practice more communicative skills. At that time, P1 considered herself as an autonomous language learner because P1 always try to find the resources and activities to improve and practice my language skills. When asking about the difficulties in learning English in the EFL context, the participants mentioned:

I had to remember a lot of vocabulary and grammar rules, but I cannot link it to dialogue in real life. I try to overcome this by naming the subjects around me, the events and activities in English, then making simple sentences using these words. However, when I come to high school, I realize that my speaking and listening skill are not good. But I was very worried about my university exam which focuses on reading and writing. So I cannot pay any attention to speaking and listening skills at all. When I come to university, I had more time to improve my listening and speaking by practice a lot with my classmates, but I do not have many chances to practice with other people outside the class.

However, when P1 come to Australia, she feels that she become more autonomous in her study. Firstly, her surroundings environment and social network that make her just communicate in English. P1 live in the neighbor that do not have much Vietnamese; besides, her housemates and her clients at work also have different nationalities. Therefore, she has to try to learn more vocabulary and cultural knowledge. Besides, she goes to the church with the mass in English

and try to participate in the social activities or Bible study at the church to have more chances to practice her English. Secondly, she concludes that the teaching methodologies and the curriculum at the University in Australia give her more freedom in learning in comparison to Vietnam. She find herself more motivated to read more and more books to support her learning in class.

When asking about language learning strategy, the data drawn from the interviewees revealed that there was an understanding of the importance of language learning strategy in both participants' English learning. Together with the significant role of language learning strategy, the participant also noted the changes in her language learning strategies.

I have changed my language learning strategy sometimes. I think because my English level changes and also because I move to Australia. What I need to learn and how I use English are totally different when I was in Vietnam and when I am in Australia. I think that's why I need to change my language learning strategy. (Participant 1)

When asking about the difficulties of learning English in Australia, participants mentioned:

Sometimes, I feel difficult to understand native speakers because they talk too fast. I have to ask them to slow down or ask them to say it again. Sometimes, I miss some information, so I have to confirm with them again. But the most difficult thing is an idiom, I rarely understand when they use idioms and I have to ask them for help. Besides, I have a lot of readings to finish before my class and for my assignment so I cannot spend time to understand every word in the reading, but I have to skim and understand the main meaning. I find it very hard sometimes with the technical words, but I tried to guess the meanings. At first, it is very difficult for me, but now I'm kind of overcoming that. But I still feel it difficult for me to express my emotions in English, I cannot find suitable words to express that. Sometimes I tried to find the word from the movies, or I explain my feelings to my friends and ask them for help.

On the other hand, when asking about the activities the interviewees use to improve her English learning in Australia, their language learning activities change to:

I watch TV and movie in English. (cognitive strategy)

I try to summarize and take notes on the information in English. (cognitive strategy)

People come from many different backgrounds, so I just can communicate in English. (social strategy)

I always speak English with my classmate and my housemates. (cognitive strategy)

There are some native friends, they help to correct my mistakes. (social strategy)

I also ask them for some things I don't know. (social strategy)

Sometimes, I try to focus on the way other people speaking English, and I try to speak like them. (metacognitive strategy)

I cannot find a word in English; I just describe that. (compensation strategy)

4.2. Participants 2 (P2)

P2 comes from Beijing, China. She started to learn English since primary school as it is a compulsory subject. However, the English teaching in China is similar to the case in Vietnam, it is test-driven curriculum and mainly focus on Reading and Writing skills. P2 does not have chance to conduct her language learning beyond the classroom because the length of time she spent for in-class learning. Her class started from 7 in the morning and finished at 10 in the evening. Moreover, at her school, the classes are divided based on the focus of Science or Social subject. P2 chose to focus on Science subject, therefore, her time for learning English was the time for the English classes at school around 3 to 4 hours a week. When P2 went to University, she majored in Accountants. At this time, she still has to study English as a compulsory subject, but she still did not have much language learning beyond the classroom because she took an extra class to study CPA in her free time. After her graduation, P2 decided to study abroad; therefore, she started to go to Language Learning center to study for IELTS test. Besides, she spends her free time at home to do more exercises and practice for the test. When she came to Australia and started her study, P2 sometimes found herself struggling in understanding her lecturers as well as her reading materials. She thought the lecturer spoke so fast and there were so many new vocabularies in her reading materials that she could not understand. Since that time, P2 spend most of her free time to listen to the lecture again and again. She also tried to look up all the new vocabulary and learn them. Besides, she tried

to communicate more with her housemates and her classmates in English to practice listening and speaking skills. The participant reflected on the ways in which she approached language study differently after studying in Australia.

I feel my previous learning strategies are not suitable anymore. At the moment, I have to a lot of assignment and read a lot of papers in English. If I still keep my old habits as learning by heart the vocabulary I cannot catch up with everything at school.

I do not have time to understand and learn by heart all of them so I try to guess their meaning (cognitive strategy)

I also have chances to watch movies and TV series in English. (cognitive strategy)

I live in dorm with many friends coming from different countries, I always use English with my housemates and also my classmates. (social strategy)

I try to learn new words from my native friends and mimic their accent (metacognitive strategy)

They help me to correct my mistakes (social strategy)

I will ask them about new words, grammar that I don't know (social strategy)

Sometimes I don't know what is the correct word for an objects or an creature, I will ask them (social strategy)

When asking about the difficulties of learning English in Australia, participants mentioned:

I felt the cultural shock in the early time and I felt really difficult to understand what people said. Therefore, I need to spend more time listening again to my lecture to make sure that I do not miss any important information. Before I used to translate the papers from English to China or search the information in Chinese. However, because the workload at university, these ways are not effective at all. After that, I try to read and search in English and just look up the important words that I cannot guess the meaning or I will ask my friends for help when we study in group. (Participant 2)

4.3. Discussion

The activities that the participants conducted when learning English in their home countries are analyzed and categorized into the by the strategy inventory for language learning presents that there are three main strategy used by the participant namely memory, cognitive and metacognitive strategy. However, the usage of memory and cognitive strategies overwhelmed the metacognitive and social strategy. The language learning strategies that the participant uses mainly focus on memory to contribute to the learning of grammar and vocabulary and cognitive strategy as practicing outside of the classroom. The difficulties that the participants met are the common problems happening in the EFL context. It is in line with argument by Nguyen & Terry (2017) that the test-driven curriculum and lack of chance of communication prevent the interviewee to practice English as well as adopt various language learning strategies. However, it can be noted that the interviewee tried to solve the problem of lack of practice by cognitive strategy in her daily life. In addition, she also tried to adopt a social strategy and communicate with others in English. Nevertheless, due to the limitation of the EFL context, this strategy is limited in terms of classroom practice.

The data analysis of participants' LLS in Australia reveals that at this stage, the LLS of the interviewees are bias to cognitive, social, metacognitive and compensation strategy. Due to the ESL setting, the participants have to communicate in the English language most of the time, their language learning strategies include the social strategy. The two participants' struggles and responses suggest that they employs social, cognitive, and emotive approach to problem-solving. Due to their primary difficulties in conversing with other native speakers, they rely heavily on the social technique. The interviewees also needs to do a lot of reading and listening to English lectures, both of which require a shift from a memorization to a cognitive method including summarization and note-taking. In addition, the two participants need to converse mostly in English owing to the location in an English-speaking nation, which has biased their approach to learning the language toward a social strategy. The strategy's inspiration and rationale may also be found in the fact that almost all of our day-to-day interactions, from grocery shopping to chatting with friends to studying to watching television or movies, are performed in English. It is common for students studying abroad to view language

acquisition as an organic process that develops via interaction with the target language, rather than as something that can be forced through the study of grammar and vocabulary (Blaj-Ward, 2017; Hajar, 2017). They also acquire various language learning skills in the two contexts which is accordance with the findings in other research (Gao, 2005; Griffiths & Parr, 2001).

However, the result of the data analysis also show some differences in comparison to other previous studies (Lafford, 2004; Gao, 2005; Alireza & Abdullah, 2009) that the participants in the current study do not seek for the support from formal education for language or the consultancy from the university in terms of language learning anymore. They can find and adjust their own LLS by searching the resources on the Internet or seek help from their peers. They also emphasize that lack of pressure from the learning environment allow them to have a more relaxed approach to studying the language, which motivates them to learn more about the language and culture of Australia. Furthermore, the participants utilize the compensating method and social strategy more to address the challenges they encountered when communicating in English in an the context. In addition, the use of memory techniques is minimized in their study in Australia. This might occur if two educational systems have vastly different curricula. Consequently, it is necessary to conduct a further research to see changes in environment's effects on LLS and motivation to have a better insight for second language acquisition.

On the other hand, participants resisted the classroom procedures when they believed the teachers' pedagogical style and course material were assigning them stressful goals. According to McKinney and van Pletzen (2004), students's resistance revealed instructional shortcomings but also prompted teachers and other educational stakeholders to explore complicated language education concerns. Therefore, language instructors should improve their teaching methodologies, communication methods, and curricular materials. It is also suggested that researchers should also study students' resistance in English-as-a-second-language classes, a developing concern in Vietnamese and Chinese education research.

Yet there are several limitations to this research that should be taken into account. It is clear that the participants' methods for learning English in Australia does not include the memory approach in question. Some students utilize the memory approach without even realizing it, according to Oxford (1990). Second, since this is a limited case study, we can only learn about a subset of the two participants' experience via the questions we ask. It may provide a broad picture of how the learner's approach to English has evolved over time. A more precise and definitive outcome may be achieved by a thorough investigation of the participants' approach to the problem and the acquisition of relevant skills. Lastly, this is a small scale case study. For language acquisition in general, this approach cannot be the panacea. It is meant to be a test run for a larger research on how best to help pupils learn a new language.

5. Conclusion

In conclusion, studying abroad is an integral part of language learning that can bring about positive changes in language learners' strategies. Several studies have shown that those who study abroad tend to move away from traditional analytical strategies and towards more communicative ones. In addition to providing a broad overview of the participants' strategic language learning, this study sheds light on why they employed varying strategies (such as literacy- and interaction-focused approaches) when studying and living in Australia to improve their English proficiency. Strategic language acquisition on their part was dynamic and contextualized across contexts; this was directly related to their varied learning goals and beliefs. A semi-structured interview is used in the research to learn more about the participant's background and thoughts. The participants' preferred method of language acquisition was classified using the Oxford Inventory of Language Learning. As discussed before, after studying abroad, students are likely to become more independent learners with a greater awareness of their own learning process and higher motivation for learning the target language. With increased exposure to the target language, this shift in strategies can improve their overall learning experience. Therefore, it is essential for language learners to consider all aspects of studying abroad before making a decision, as it can be life-changing for students who are looking to develop their skills in foreign languages and cultures. In addition, the study is hoped to contribute to the study of language acquisition.

Having said that, this research does have certain caveats and restrictions. To begin, the questions that are asked and the answers that are provided might show a stage in the participant's learning history. It needs to give a broad and comprehensive picture of how the respondent chooses and uses language learning strategies in general English. As a result, it is essential to carry out a comprehensive and in-depth investigation in order to explore the approach that the

learner employs for certain conditions in order to guarantee the outcomes. Second, two participants were involved in this case study; therefore, it is minimal research, and it is not appropriate to use this as a model for the broader situation when discussing strategies for language acquisition. Last but not least, the participants did not discuss the influence that the environment, including the classroom, the materials, the teaching equipment, and other factors, had on their alterations to the tactics they used to learn the language. However, it is hoped that this study will act as the pilot study for further research with in-depth analysis and a more significant number of participants. It is hoped to contribute to the research of second language learning strategies and second language acquisition.

References

- Alireza, S., & Abdullah, M. H. (2010). Language learning strategies and styles among Iranian engineering and political science graduate students studying abroad. *Educational Research and Reviews*, 5(2), 35-45.
- Blaj-Ward, L. (2017). From language learner to language user in English-medium higher education: Language development brokers outside the language classroom. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 55e64. <https://doi.org/10.1177/1475240917694109>
- Brecht, R., Davidson, D., Ginsberg, R.B., 1995. Predicting and measuring language gains in study abroad settings. In: Freed, B.F. (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Benjamins, Amsterdam, pp. 37-66.
- Chang, L.Y.H., 2007. The influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviors. *System* 35 (3), 322-337.
- Cotterall, S., 1999. Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System* 27 (4), 473-492.
- Constantine, M. G., Kindaichi, M., Okazaki, S., Gainor, K. A., & Baden, A. L. (2005). A Qualitative Investigation of the Cultural Adjustment Experiences of Asian International College Women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(2), 162-175. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.11.2.162>
- Ellis, R. (2008). *Study of second language acquisition*. (2nd ed., Oxford applied linguistics). S.I.]: Oxford Univ Press.
- Ewa M. Golonka. (2006). Predictors Revised: Linguistic Knowledge and Metalinguistic Awareness in Second Language Gain in Russian. *The Modern Language Journal*, 90(4), 496-505. <http://www.jstor.org/stable/4127039>
- Gao (Andy), X. (2006). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System*, 34(1), 55-67. doi:10.1016/j.system.2005.04.003
- Griffiths, Carol, & Parr, Judy M. (2001). Language-Learning Strategies: Theory and Perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-54.
- Hajar, A. (2017). Identity, investment and language learning strategies of two Syrian students in Syria and Britain. *Language Culture and Curriculum*, 30(3), 250e264. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1317266>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publication, Inc.
- Lafford, B., 2004. The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 201-225.
- Le, V. C. (2002). Sustainable professional development of EFL teachers in Vietnam. *Teachers Edition*, 10, 32-37.
- McKinney, C., & Pletzen, E. V. (2004). 'This apartheid story we've finished with it': Student responses to the apartheid past in a South African English studies course. *Teaching in Higher Education*, 9(2), 159e170. <https://doi.org/10.1080/1356251042000195394>
- Nguyen, Hoang, & Terry, Daniel R. (2017). English Learning Strategies among EFL Learners: A Narrative Approach. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(1), 4-19.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

MỐI QUAN HỆ GIỮA TOÀN CẦU HÓA VÀ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TOÀN CẦU HÓA

THE RELATIONSHIP BETWEEN GLOBALIZATION AND HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Trần Quang Cảnh¹, Nguyễn Thị Ngọc Diệp²

¹*Trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh*

²*Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh*
canhtq@uef.edu.vn

Tóm tắt

Mục đích của nghiên cứu nhằm tìm hiểu mối quan hệ giữa chỉ số toàn cầu hóa KOF (KOFGI) và mức độ toàn cầu hóa trong giáo dục đại học mà đại diện bằng số lượng sinh viên du học ở nước ngoài của 34 nước thuộc Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD). Kết quả phân tích mạng Artificial Neural Network bằng phần mềm JASP cho thấy, mức độ toàn cầu hóa của một nước có mối liên hệ với số lượng sinh viên đến từ nước ngoài và số lượng sinh viên du học ở nước ngoài của một nước. Từ kết quả phân tích, nhóm tác giả đề xuất một số hàm ý quản trị nhằm giúp các trường đại học tại Việt Nam tận dụng tốt xu hướng giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa đang tăng nhanh. Cụ thể về (i) phía các trường đại học: cần phải chủ động trong vấn đề nâng cao chất lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng giáo dục theo các tiêu chí của quốc gia cũng như các kiểm định mang tầm quốc tế của các tổ chức giáo dục danh tiếng, xây dựng thương hiệu của riêng mình; (ii) Về phía các cơ quan điều hành giáo dục cần có các chính sách ưu đãi đối với những nguồn lực chất lượng cao, ngăn chặn tình trạng chảy máu chất xám là các giảng viên có trình độ ngang tầm các giảng viên tại các trường đại học lớn trong khu vực. Thêm vào đó, cần nâng cao trách nhiệm giải trình của các cơ quan quản lý kiểm định chất lượng giáo dục đại học, cần kiểm soát tính khách quan và tính độc lập trong vấn đề kiểm định chất lượng các cơ sở giáo dục đại học.

Từ khóa: Chỉ số toàn cầu hóa, giáo dục đại học, bối cảnh toàn cầu hóa.

Abstract

Abstract: The purpose of the study is to understand the relationship between the KOF globalization index (KOFGI) and the degree of globalization in higher education as represented by the number of students studying abroad, and number of foreign students from 34 countries of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The results of the analysis of Artificial Neural Network using JASP software show that the degree of globalization of a country is related to the number of students coming from abroad and the number of students studying abroad in a country. From the analysis results, the authors propose a number of governance implications to help universities in Vietnam make good use of the higher education trend in the context of rapid globalization.

Keywords: Globalization index, higher education, globalization context.

1. Giới thiệu

Toàn cầu hóa là vấn đề tất yếu hiện nay của tất cả các nước trên thế giới, nó xảy ra đối với tất cả các ngành nghề trong nền kinh tế, và đối với ngành giáo dục cũng không ngoại lệ. Nếu nhìn ở khía cạnh quốc tế thì vấn đề quốc tế hóa giáo dục ngành càng trở nên quan trọng hơn bao giờ hết. Trong nửa thế kỷ qua, quốc tế hóa trong giáo dục đại học đã dần trở thành vấn đề quan trọng trong vấn đề cải cách đào tạo giáo dục đại học, đặc biệt là giáo dục sau trung học (De Wit & Altbach, 2021). Một khía cạnh quan trọng của việc thương mại hóa giáo dục đại học phải kể đến các chiến lược và các chính sách của chính phủ các nước trong việc tạo ra môi trường quốc tế nhằm thu hút các du học sinh (Cheung và c.s., 2011; Olds, 2007).

Sự gia tăng nhanh chóng về số lượng sinh viên quốc tế là một chỉ báo và là biểu hiện chính của quá trình toàn cầu hóa giáo dục đại học (Qi, 2016). Bối cảnh giáo dục đại học đã thay đổi đáng kể trong 70 năm qua, tỷ lệ sinh viên quốc tế nhập học (GER) tại các trường đã tăng, cụ thể là ở bậc trung học đã gia tăng hơn 50% như ở tại Ấn Độ tỷ lệ GER là từ 20-25%, Trung Quốc tỷ lệ GER là từ 35-40%, và Mỹ La Tinh tỷ lệ GER là từ 40-50% và tỷ lệ này càng gia tăng ở một số các quốc gia phát triển. Trên toàn thế giới có hơn 260 triệu du học sinh ở mọi chuyên ngành tại hơn 20.000 trường đại học. Ngay cả Châu Phi, toàn cầu hóa về giáo dục đã và đang thay đổi nền giáo dục tại nước này do sự cải thiện về chất lượng giáo dục tiểu học và trung học (De Wit & Altbach, 2021). Hiện nay, các quốc gia có sử dụng ngôn ngữ là tiến Anh

và một số nước EU là những quốc gia cung cấp dịch vụ giáo dục quốc tế mà đối tượng của họ chính là các du học sinh ở các nước đang phát triển (Altbach & Knight, 2007), cụ thể như Canada, Nhật Bản, Hàn Quốc, Vương quốc Anh và Hoa Kỳ, lục địa Châu Âu và Úc. Việc các trường cung cấp các chương trình giáo dục hiện đang gia tăng rất lớn và đang bắt đầu vượt quá nhu cầu, trong đặc biệt trong các lĩnh vực STEM (Altbach và c.s., 2019). Hiện có gần năm triệu sinh viên đang học tập ở nước ngoài, gấp đôi 10 năm trước và dự đoán sẽ tăng thêm ít nhất 8 triệu trong thập kỷ tới, mặc dù ước tính lạc quan đó không tính đến khả năng tác động rõ ràng của Covid-19 (OECD, 2019). Tại các nước Châu Á, tình hình sinh viên là du học sinh ngày càng tăng ngoại trừ Singapore và Nhật Bản (UIS, 2012). Theo chính sách của chính phủ Singapore, chính phủ nước này sẽ giữ những học giả giỏi nhất của nước mình để theo học tại các trường danh giá tại Anh, Pháp, Đức, Nhật Bản và Hoa Kỳ. Có khoảng 20.000 người Singapore đi du học, chủ yếu ở Úc, Anh và Mỹ (Koh, 2010).

Bên cạnh đó, sự đóng góp ngày càng lớn của nền kinh tế tri thức đã dần chứng minh là một trong những nhân tố quan trọng trong công cuộc phát triển của một quốc gia. Sự cạnh tranh dành cho sinh viên quốc tế ngày càng gay gắt và giáo dục đã trở thành một ngành công nghiệp cạnh tranh mang tính toàn cầu (De Wit & Altbach, 2021). Áp lực của toàn cầu hóa ở các nước đang phát triển có lẽ được cảm nhận sâu sắc nhất (Tight, 2021). Làn sóng kiểm định chất lượng giáo dục quốc tế gia tăng mạnh ở các trường đại học tại khắp các quốc gia trên thế giới những năm gần đây. Việc kiểm định đánh giá này có vai trò lớn trong việc giúp các trường đại học thực hiện các chương trình giáo dục đạt chuẩn về chất lượng ngang bằng với các nước có nền giáo dục tiên tiến khác trên thế giới. Đây cũng là cơ sở để các trường tham chiếu với các tiêu chuẩn chung về giáo dục theo qui mô khu vực, có thể kể đến là kiểm định AUN-QA của mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á, kiểm định quốc tế ACBSP (Mỹ), điều này cũng cho thấy xu hướng toàn cầu hóa đang được phát triển và có sức lan tỏa rất rộng.

Nghiên cứu này được thực hiện để xem xét mối quan hệ giữa toàn cầu hóa và giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa. Bộ cục của nghiên cứu này bao gồm phần một là giới thiệu, phần hai là cơ sở lý thuyết, phần ba là phương pháp nghiên cứu, phần bốn là kết quả nghiên cứu và cuối cùng là phần năm kết luận một số khuyến nghị cho các trường Việt Nam trong vấn đề toàn cầu hóa giáo dục trong bối cảnh hiện nay.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Toàn cầu hóa

Toàn cầu hóa là một chủ đề thảo luận, nghiên cứu phổ biến trong thế giới ngày nay. Thuật ngữ “toàn cầu hóa” bao hàm một số nội dung, bao gồm kinh tế, văn hóa, chính trị, công nghệ và truyền thông. Toàn cầu hóa được định nghĩa là quá trình tạo ra mạng lưới kết nối giữa các chủ thể ở khoảng cách đa lục địa, trung gian thông qua nhiều dòng chảy bao gồm: con người, thông tin và ý tưởng, vốn và hàng hóa (*Globalization Index by Country 2022, 2023*). Trong giáo dục, toàn cầu hóa giáo dục đề cập đến sự di chuyển ngày càng tăng của học sinh và giáo viên trên khắp thế giới (Bolton.ac.uk, 2021). Toàn cầu hóa cũng được thể hiện ở khía cạnh hai khía cạnh, (i) ở khía cạnh vĩ mô như để giải quyết các vấn đề mang tính toàn cầu thì các chính phủ làm việc cùng nhau, (ii) ở khía cạnh vi mô cũng có thể hiểu là việc trao đổi thông tin và ý tưởng của các công dân của các quốc gia khác nhau,

Để nghiên cứu các ảnh hưởng của toàn cầu hóa, thông thường các nhà nghiên cứu thường căn cứ vào các chỉ số thương mại giữa các quốc gia, sự lưu chuyển dòng vốn FDI. Tuy nhiên, trong giai đoạn những năm 2000, chỉ số Toàn cầu hóa KOF (KOFGI) nổi lên như một chỉ số toàn cầu hóa được sử dụng rộng rãi trong các nghiên cứu (Haelg, 2020). Về bản chất, chỉ số KOFGI theo thang điểm từ 1 (ít nhất) đến 100 (toàn cầu hóa nhiều nhất). Đây là một chỉ số tổng hợp về kinh tế, chính trị và xã hội cho hầu hết các quốc gia trên thế giới. Thông qua ba khía cạnh này, chỉ số toàn cầu hóa đánh giá chung các dòng vốn của nền kinh tế hiện tại được khảo sát, bao gồm các dữ liệu về liên hệ cá nhân, các hạn chế kinh tế, dữ liệu về sự gắn gũi về văn hóa trong các quốc gia (*Globalization Index by Country 2022, 2023*). KOFGI là số liệu thứ cấp dựa trên 43 biến số khác nhau được thu thập từ năm 1970 đến năm 2016 (Bảng 1), chỉ số này trên thực tế dựa vào sự đa dạng của đối tác thương mại, các biến thương mại dịch vụ (tính theo % GDP), thương mại hàng hóa (tính theo % GDP), và cũng được tính toán bằng cách sử dụng các biến số về doanh thu thuế thương mại, mức độ phổ biến của các quy định thương mại, số lượng hiệp định thương mại được ký kết, thuế suất trung bình (Haelg, 2020).

Bảng 1: Cấu trúc của Chỉ số toàn cầu hóa KOF.

Chỉ số toàn cầu hóa	Trọng số	Chỉ số toàn cầu hóa	Trọng số
<i>Toàn cầu hóa kinh tế, trên thực tế</i>	33,3	<i>Toàn cầu hóa kinh tế, về pháp lý</i>	33,3
Toàn cầu hóa thương mại, trên thực tế	50,0	Toàn cầu hóa thương mại, về pháp lý	50,0
Buôn bán hàng hoá	38,8	Quy định thương mại	26,8
Dịch vụ thương mại	44,7	Thuế thương mại	24,4
Đa dạng đối tác thương mại	16,5	Thuế quan	25,6
		Hiệp định thương mại	23,2
Toàn cầu hóa tài chính, trên thực tế	50,0	Toàn cầu hóa tài chính, về pháp lý	50,0
Đầu tư trực tiếp nước ngoài	26,7	Hạn chế đầu tư	33,3
Danh mục đầu tư	16,5	Độ mở tài khoản vốn	38,5
Nợ quốc tế	27,6	Hiệp định đầu tư quốc tế	28,2
Dự trữ quốc tế	2,1		
Thanh toán thu nhập quốc tế	27,1		
<i>Toàn cầu hóa xã hội, trên thực tế</i>	33,3	<i>Toàn cầu hóa xã hội, về pháp lý</i>	33,3
<i>Toàn cầu hóa giữa các cá nhân, trên thực tế</i>	<i>33,3</i>	<i>Toàn cầu hóa giữa các cá nhân, về pháp lý</i>	<i>33,3</i>
Lưu lượng thoại quốc tế	20,8	Thuê bao điện thoại	39,9
Chuyển khoản	21,9	Tự do tham quan	32,7
Du lịch quốc tế	21,0	Sân bay quốc tế	27,4
Sinh viên quốc tế	19,1		
Di cư	17,2		
<i>Toàn cầu hóa thông tin, trên thực tế</i>	<i>33,3</i>	<i>Toàn cầu hóa thông tin, về pháp lý</i>	<i>33,3</i>
Bảng thông internet đã sử dụng	37,2	Truy cập truyền hình	36,8
Bảng sáng chế quốc tế	28,3	Truy cập Internet	42,6
Xuất khẩu công nghệ cao	34,5	Tự do báo chí	20,6
Toàn cầu hóa văn hóa, trên thực tế	33,3	Toàn cầu hóa văn hóa, về pháp lý	33,3
Kinh doanh văn hóa phẩm	28,1	Bình đẳng giới	24,7
Thương mại dịch vụ cá nhân	24,6	Nguồn lực con người	41,4
nhãn hiệu quốc tế	9,7	Quyền tự do dân sự	33,9
nhà hàng mcdonalds	21,6		
cửa hàng IKEA	16,0		
<i>Toàn cầu hóa chính trị, trên thực tế</i>	33,3	<i>Toàn cầu hóa chính trị, về pháp lý</i>	33,3
Đại sứ quán	36,5	Tổ chức quốc tế	36,2
Phái bộ gìn giữ hòa bình LHQ	25,7	Hiệp ước quốc tế	33,4
NGO quốc tế	37,8	Đa dạng đối tác hiệp ước	30,4

Ghi chú: Các chỉ số tổng thể được tính bằng giá trị trung bình của các chỉ số tương ứng

Nguồn: (*Globalization Index by Country 2022, 2023*).

Với trọng số thay đổi theo thời gian cho các biến, tỷ lệ các trọng số có khả năng thay đổi so với các biến nhất định trong nhóm để truyền tải các thông số về toàn cầu hóa theo thời gian. Khi các trọng số được xác định, việc tổng hợp bao gồm cộng các biến có trọng số riêng lẻ thay vì sử dụng các chỉ số cấp thấp hơn được tổng hợp. Các quan sát của các chỉ số được báo cáo là thiếu nếu hơn 50 % quan sát của các biến cơ bản bị thiếu, hoặc ít nhất hai trong số ba chỉ số phụ không thể tính được (Haelg, 2020).

2.2. Giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa

Hiện nay, quá trình thương mại hóa giáo dục ở tất cả các nền kinh tế quốc gia trên thế giới gắn liền với định hướng toàn cầu ngày càng tăng đối với các nền kinh tế dựa trên tri thức. Cho nên cần phải xem xét xu hướng toàn cầu này có tác động gì đối với bản thân giáo dục đại học và giáo dục đại học đang được chuyển đổi ở mức độ nào (Qì, 2016). Mục đích và vai trò kinh tế của các trường đại học được nhấn mạnh bởi các nhà quản lý học thuật cũng như các quan chức chính

phủ. Ngoài ra, giáo dục đại học đã trở thành một mặt hàng xuất khẩu, đặc biệt là trong các hoạt động đầu tư nước ngoài của Hoa Kỳ, Anh và các nước phương Tây khác nhằm mở rộng ngành công nghiệp giáo dục đại học của họ sang phần còn lại của thế giới. Các quốc gia và tổ chức đang phát triển tận dụng lợi thế hàng đầu của Hoa Kỳ và các quốc gia nói tiếng Anh khác 'thương hiệu' các trường đại học để tăng cường sự phát triển của chính họ (Qi, 2016).

Theo Scott (Tight, 2021) có bốn khía cạnh chính liên quan đến chủ đề của quốc tế hóa. Đầu tiên là sự tương phản giữa chủ đề quốc tế hóa – một phẩm chất mà trường đại học theo đuổi từ những ngày đầu tiên của nó - và toàn cầu hóa. Thứ hai là những thay đổi rất quan trọng đã diễn ra trong giáo dục đại học. Thứ ba, là sự thay đổi căn bản từ quốc tế hóa tân thuộc địa sang toàn cầu hóa hậu thuộc địa. Và cuối cùng là nơi tổ chức học tập gồm các trường đại học, thời gian và không gian nơi và các tri thức đó được chuyển giao. Cơ hội để các trường đại học tham gia vào quốc tế hóa không thể cào bằng cho tất cả các trường đại học (Tight, 2021).

Ngày nay, ngày càng nhiều các nghiên cứu về toàn cầu hóa trong lĩnh vực giáo dục đại học và ngày càng gia tăng theo cấp số nhân (Gümüş và c.s., 2020). Trong những nỗ lực này, các nghiên cứu về quốc tế tính lưu động của sinh viên (ISM) đã được ưu tiên (Gümüş và c.s., 2020). Thật vậy, cho đến nay trọng tâm phổ biến nhất được thực hiện trong nghiên cứu về các chủ đề quốc tế hóa trong giáo dục đại học, thường là tập trung vào việc di cư của sinh viên (Kirkegaard and Nat-George, 2016; Castro et al 2016.). Tác động của toàn cầu hóa đối với giáo dục, không chỉ đối với sinh viên quốc tế, mà cả trong nước sinh viên trong nước (Machin & Murphy, 2017). Một trọng tâm gần đây của giáo dục đại học là việc phát triển và thúc đẩy 'công dân toàn cầu' (Friedman, 2018, Engel & Siczek, 2018).

Một cuộc thảo luận khác liên quan đến việc sử dụng các thuật ngữ “sinh viên quốc tế” và “sinh viên nước ngoài,” khá khác nhau nhưng thường được sử dụng thay thế cho nhau trong các tài liệu và báo cáo chính sách. Trong khi thuật ngữ sinh viên quốc tế có nghĩa rộng hơn, thuật ngữ sinh viên nước ngoài đề cập đến chỉ dành cho “những người không phải là công dân của quốc gia mà họ học tập” (OECD, 2009). Eurostat và Viện Thống kê của UNESCO, bắt đầu sử dụng ISM để đề cập đến tính di động của “những sinh viên đã vượt qua biên giới một cách rõ ràng với ý định học tập” sau năm 2006 như một thuật ngữ chung (OECD, 2009). Richters & Teichler (2006) nhấn mạnh rằng “quốc tịch có thể được coi là là một mô tả quan trọng, nhưng nó không còn là một chỉ số đầy đủ cho tính di động”. Theo họ, ISM trong giáo dục đại học có thể được định nghĩa “là vượt qua thử biên giới vì mục đích hoặc trong bối cảnh giáo dục đại học” (tr. 78). Một định nghĩa khác trong báo cáo của Hội đồng tài trợ giáo dục đại học Anh (HEFCE) về ISM là “bất kỳ hình thức lưu động quốc tế nào diễn ra trong một chương trình học của sinh viên ở bậc đại học” (King và c.s., 2004).

Có một số hình thức của ISM là (i) tính di động bằng cấp: sinh viên theo đuổi bằng cấp đầy đủ, ở nước ngoài (cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ) (De Wit & Altbach, 2021); (ii) Tính di động tín chỉ: sinh viên ở nước ngoài trong một thời gian ngắn – tối đa một năm học và chuyển tín chỉ trở lại và cấp bằng tại quê nhà của họ; (iii) Tính di động chứng chỉ: thời gian ở nước ngoài ngắn hơn để cải thiện một số kỹ năng nhất định, chủ yếu là năng lực ngôn ngữ năng lực, không cần bằng cấp hay tín chỉ .

Tính di động của chứng chỉ là một hiện tượng toàn cầu và có độ dài khác nhau; con số cao nhưng không có số liệu rõ ràng. Một yếu tố phức tạp khác là làm thế nào để giải thích cho sinh viên song bằng và liên kết và cho sinh viên trong các cơ sở chi nhánh, chương trình nhượng quyền và liên kết, và các chương trình trực tuyến (de Wit & Altbach, 2021).

Một sự thay đổi quan trọng trong cơ sở lý luận cho sự dịch chuyển của sinh viên giữa các chính quyền quốc gia/địa phương và các tổ chức, đó là việc dân chuyển từ việc coi nó như một nguồn doanh thu độc quyền, sang hướng tập trung vào khía cạnh nguồn nhân lực. Các quốc gia có xu hướng kích lệ nguồn nhân lực có tay nghề cao (de Wit & Altbach, 2021). Các biện pháp bao gồm các chương trình 'tìm kiếm việc làm' sau khi tốt nghiệp cho phép sinh viên quốc tế ở lại trong nước sau khi tốt nghiệp với mục đích tìm việc làm; hợp lý hóa các thủ tục xin thị thực sinh viên và giấy phép lao động có tay nghề cao; luật nhập tịch và thường trú sửa đổi có tính đến số năm cư trú với tư cách là sinh viên quốc tế; nới lỏng các hạn chế về công việc trong thời gian du học và sau khi du học; các loại thị thực mới được thiết kế đặc biệt để thu hút và giữ chân sinh viên quốc tế; và các đặc quyền dành cho sinh viên tốt nghiệp quốc tế khi tiếp cận các chương trình thị thực nhất định, có thể kể đến hai quốc gia lớn là Vương quốc Anh và Canada (Sykes, 2012), (de Wit & Altbach, 2021).

Cơ hội và thách thức cho vấn đề quốc tế hóa giáo dục đại học đang bước vào một giai đoạn mới. Sự thay đổi từ quốc tế hóa ở nước ngoài với sự tập trung mạnh mẽ vào một nhóm nhỏ sinh viên, giảng viên, quản lý và chương trình lưu động sang quốc tế hóa trong nước cho tất cả các thành viên của cộng đồng học thuật đã trở nên cấp bách hơn bao giờ hết (De

Wit & Altbach, 2021). IEASA (2014) dựa trên quan điểm của các tổ chức như Tuyên bố đối thoại toàn cầu Vịnh Nelson Mandela về tương lai của quốc tế hóa giáo dục đại học đề xuất các hành động sau để chuẩn bị quốc tế hóa là (i) Khuyến khích học tập toàn cầu cho tất cả mọi người, bằng cách quan tâm nhiều hơn đến việc quốc tế hóa chương trình giảng dạy, COIL, quốc tế hóa giáo viên và giáo dục ngoại ngữ; (ii) Tích hợp các sáng kiến quốc tế hóa với nỗ lực đạt được các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs); (iii) Phát triển quá trình quốc tế hóa xã hội và Toàn diện hơn nhằm giải quyết các mối quan tâm về đạo đức, thay vì chỉ tập trung vào doanh thu, quyền lực mềm và sự xuất sắc; (iv) Kích thích sử dụng và phát triển các ngoại ngữ, năng lực liên văn hóa và giáo dục công dân toàn cầu. – Tích hợp các khía cạnh toàn cầu, khu vực, quốc gia và địa phương; (v) Tích hợp quốc tế hóa vào chương trình giảng dạy, tận dụng các cơ hội công nghệ mới; (vi) Đa dạng hóa thành phần sinh viên quốc tế để đạt được môi trường lớp học quốc tế hơn và tránh rủi ro kinh tế; (vii) Khuyến khích và tạo điều kiện thuận lợi cho sự tham gia của các nhóm thiệt thòi trong việc di chuyển, chẳng hạn như người bản địa và các nhóm dân tộc khác, người tị nạn và người nhập cư; (viii) Tăng cường mối quan hệ giữa quốc tế hóa và giáo dục đại học; (ix) Phân đấu cho một cách tiếp cận toàn diện hơn, tích hợp các khía cạnh khác nhau của quốc tế hóa; (x) Giảm thương mại hóa quá mức quốc tế hóa và điều chỉnh và kiểm soát tốt hơn các công ty và tổ chức vì lợi nhuận đã trở nên nổi bật (De Wit & Altbach, 2021). Đại học Stanford không chỉ tuyển sinh sinh viên đại học từ khắp nơi trên thế giới mà còn giữ lại nhiều người trong số họ để nghiên cứu tiến sĩ (Qi, 2016). Đại học Tokyo giữ sự cân bằng về khả năng di chuyển trong và ngoài nước của sinh viên tốt nghiệp, với sinh viên trong nước thường là người trong khu vực, trong khi sinh viên nước ngoài mang tính quốc tế hơn, tìm kiếm bằng tiến sĩ tại các trường đại học ở Hoa Kỳ. Đại học Thanh Hoa ở Trung Quốc là đại diện của các trường đại học gửi sinh viên đại học đến các tổ chức khác; hơn nữa, những người có bằng cử nhân từ Đại học Thanh Hoa thường lấy bằng Tiến sĩ từ các trường đại học nghiên cứu ở Hoa Kỳ (Furukawa và c.s., 2013).

Sự di chuyển của sinh viên quốc tế trong giáo dục đại học thường được thảo luận từ góc độ di cư của những người lao động có kỹ năng cao tiềm năng (Brooks & Waters, 2011); (Cantwell, 2011), một quá trình liên quan đến việc xem xét chảy máu chất xám từ các nền kinh tế kém phát triển hơn sang các nền kinh tế phát triển hơn. chung vấn đề luân chuyển lao động có tay nghề cao trong bối cảnh các vấn đề về lực lượng lao động toàn cầu (Qi, 2016). Trong một phân tích thực nghiệm về dòng sinh viên và dòng di cư, (Dreher & Poutvaara, 2005) chứng minh rằng tồn tại 'mối liên hệ chặt chẽ giữa dòng sinh viên và dòng di cư' và rằng từ 'góc độ của các quốc gia xuất xứ, gửi sinh viên ra nước ngoài liên quan đến chảy máu chất xám' trong chừng mực 'một bộ phận sinh viên ở lại nước ngoài, hoặc sau đó di cư, là cái giá mà các quốc gia này phải đối mặt để nâng cấp nguồn nhân lực của tuổi trẻ'. 'Chảy máu chất xám' dẫn đến tổn thất trí tuệ cho quốc gia đóng góp và nâng cao trình độ học vấn của quốc gia nhận vốn đã hùng mạnh về kinh tế và trí tuệ (Qi, 2014). Những xu hướng này cảnh báo rằng xu hướng toàn cầu hóa giáo dục đại học có khả năng dẫn đến sự gia tăng bất bình đẳng, với các trường đại học hàng đầu ở các nước nói tiếng Anh và ở Tây Âu ngày càng chiếm ưu thế và các trường đại học ở các nước nhỏ hơn và đang phát triển. quốc gia ngày càng bị gạt ra bên lề ((Altbach, 2004; Qi, 2016).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đo lường

Các biến phân tích gồm: số lượng sinh viên du học ở nước ngoài (SVQT), số lượng sinh viên đến từ nước ngoài (TSQT), chỉ số toàn cầu hóa KOF (KOFGI).

3.2. Số liệu nghiên cứu

Số liệu phân tích gồm dữ liệu của 34 nước thuộc Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) bao gồm số lượng sinh viên du học ở nước ngoài (SVQT), số lượng sinh viên đến từ nước ngoài (TSQT) từ oecd-ilibrary (Statistics | OECD iLibrary, không ngày), chỉ số toàn cầu hóa KOF (KOFGI) từ kof.ethz.ch (KOF Globalisation Index, 2023).

3.3. Phương pháp phân tích

Nghiên cứu sử dụng cách tiếp cận Phân tích mạng neuron (sis) bằng phần mềm JASP 0.16.4.0. Nhằm đánh giá mức độ ảnh hưởng lẫn nhau giữa KOFGI, SVQT, và TSQT.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả phân tích

Bảng 2: Kết quả phân tích mạng Artificial Neural Network

Weights matrix			
	Network		
Variable	SVQT	TSQT	KOFGI
SVQT	0.000	0.120	0.028
TSQT	0.120	0.000	0.167
KOFGI	0.028	0.167	0.000

Nguồn: Kết quả từ phần mềm JASP.

Kết quả phân tích cho mối liên hệ giữa các biến số qua hệ số hồi quy. Kết quả phân tích này cho thấy mức độ tác động lẫn nhau giữa các chỉ số. Cụ thể Nếu chỉ số KOFGI tăng thêm 1 mức, thì số lượng SVQT sẽ tăng lên trung bình 0.028, và TSQT sẽ tăng tăng lên trung bình 0.120, với điều kiện các yếu tố khác không đổi.

5. Kết luận

Nghiên cứu này được thực hiện để xem xét mối quan hệ giữa toàn cầu hóa và giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa. Cụ thể là xem xét mối quan hệ giữa chỉ số toàn cầu hóa KOF (KOFGI) và mức độ toàn cầu hóa trong giáo dục đại học mà đại diện bằng số lượng sinh viên du học ở nước ngoài, và số lượng sinh viên đến từ nước ngoài của 34 nước thuộc Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD). Kết quả phân tích mạng Artificial Neural Network bằng phần mềm JASP cho thấy, mức độ toàn cầu hóa của một nước có mối liên hệ với số lượng sinh viên đến từ nước ngoài và số lượng sinh viên du học ở nước ngoài của một nước. Có thể kết luận rằng toàn cầu hóa và quốc tế hóa có một phần ảnh hưởng đến từ các phương pháp giáo dục truyền thống, và phụ thuộc rất nhiều vào các chính sách hỗ trợ phát triển giáo dục của chính phủ các nước và các tổ chức có liên quan, cụ thể trong vấn đề xây dựng các chính sách giáo dục đại học theo hướng quốc tế hóa. Từ kết quả phân tích, nhóm tác giả đề xuất một số hàm ý quản trị nhằm giúp các trường đại học tại Việt Nam tận dụng tốt xu hướng giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa đang tăng nhanh là:

Về phía các trường đại học: cần phải chủ động trong vấn đề nâng cao chất lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng giáo dục theo các tiêu chí của quốc gia cũng như các kiểm định mang tầm quốc tế của các tổ chức giáo dục danh tiếng, xây dựng thương hiệu của riêng mình. Chỉ có vậy, các trường đại học mới có thể gia tăng sức thu hút của mình đối với các sinh viên quốc tế. theo nhóm tác giả đứng dưới góc nhìn của sinh viên thì điều quan trọng nhất là họ được quyền tự lựa chọn các chương trình mà họ muốn theo đuổi. Tuy nhiên, với cơ chế học tập theo tín chỉ hiện nay, không phải khi nào sinh viên cũng có thể theo các chương trình mà họ mong muốn vì còn phụ thuộc và số lượng sinh viên đăng ký học có đảm bảo số lượng hay không.

Về phía các cơ quan điều hành giáo dục: Thứ nhất, cần có các chính sách ưu đãi đối với những nguồn lực chất lượng cao, ngăn chặn tình trạng chảy máu chất xám là các giảng viên có trình độ ngang tầm các giảng viên tại các trường đại học lớn trong khu vực. Cần có những chính sách ưu đãi riêng biệt cho những đối tượng này. Thứ hai, cần nâng cao trách nhiệm giải trình của các cơ quan quản lý kiểm định chất lượng giáo dục đại học, cần kiểm soát tính khách quan và tính độc lập trong vấn đề kiểm định chất lượng các cơ sở giáo dục đại học.

Tài liệu tham khảo

- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65–80.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3–25.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3–4), 290–305.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Barnett, G. A., Lee, M., Jiang, K., & Park, H. W. (2016). The flow of international students from a macro perspective: A network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 533–559.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*, 59–72.
- bolton.ac.uk. (2021). Education in the Context of Globalisation (and How it Impacts Teachers). *University of Bolton*. <https://www.bolton.ac.uk/blogs/education-in-the-context-of-globalisation-and-how-it-impacts-teachers/>
- Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Springer.
- Cantwell, B. (2011). Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena. *Minerva*, 49, 425–445.
- Chen, T.-M., & Barnett, G. A. (2000). Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher education*, 39(4), 435–453.

- Cheung, A. C., Yuen, T. W., Yuen, C. Y., & Cheong Cheng, Y. (2011). Strategies and policies for Hong Kong's higher education in Asian markets: Lessons from the United Kingdom, Australia, and Singapore. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 144–163.
- Choudaha, R., & De Wit, H. (2014). Challenges and opportunities for global student mobility in the future: A comparative and critical analysis. *Internationalisation of higher education and global mobility*, 23.
- coil.suny.edu. (2023). *SUNY COIL Center*. <https://coil.suny.edu/>
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Dreher, A., & Poutvaara, P. (2005). *Student flows and migration: An empirical analysis*.
- Engel, L. C., & Siczek, M. M. (2018). A cross-national comparison of international strategies: Global citizenship and the advancement of national competitiveness. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 749–767.
- Friedman, J. Z. (2018). The global citizenship agenda and the generation of cosmopolitan capital in British higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 436–450.
- Furukawa, T., Shirakawa, N., & Okuwada, K. (2013). An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities. *Higher Education*, 66, 17–37.
- Globalization Index by country 2022. (2023). Statista. <https://www.statista.com/statistics/268168/globalization-index-by-country/>
- Gümüş, S., Gök, E., & Esen, M. (2020). A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping the Existing Knowledge Base. *Journal of Studies in International Education*, 24(5), 495–517. <https://doi.org/10.1177/1028315319893651>
- Haelg, F. (2020). The KOF Globalisation Index – A Multidimensional Approach to Globalisation. *Jahrbücher Für Nationalökonomie Und Statistik*, 240(5), 691–696. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2019-0045>
- Hudzik, J. K. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. *Washington, DC: NAFSA*.
- Khondker, H. H., & Turner, B. S. (2010). Globalization east and west. *Globalization East and West*, 1–256.
- King, R., Ruiz-Gelices, E., Findlay, A., & Stam, A. (2004). *Study: Final Report*. Brighton: Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex.
- Kishun, R. (2011). Student mobility trends in Africa: A baseline analysis of selected African countries. *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions*, 143–165.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20–33.
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107–121.
- KOF Globalisation Index. (2023, Tháng Giêng 6). <https://kof.ethz.ch/en/forecasts-and-indicators/indicators/kof-globalisation-index.html>
- Koh, A. (2010). *Tactical globalization: Learning from the Singapore experiment*. Peter Lang.
- Kondakci, Y., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: Uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75, 517–535.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Machin, S., & Murphy, R. (2017). Paying out and crowding out? The globalization of higher education. *Journal of Economic Geography*, 17(5), 1075–1110.
- Njuguna, F. W., & Itigi, F. M. (2013). Cross-border higher education in Africa: The Kenyan experience. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(5), 752–759.
- Noble, D. F. (2002). Technology and the commodification of higher education. *Monthly Review*, 53(10), 26.
- OECD. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators - OECD*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2009oecdindicators.htm>
- OECD. (2019). *What is the Profile of Internationally Mobile Students? In Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. - Google. <https://search.slimbrowser.org/en/search.php?cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&sa=Search&cx=partner-pub-6743109460058285%3A8825280851&sbSource=&customtag=&q=OECD.+2019.+What+is+the+Profile+of+Internationally+Mobile+Students%3F+In+Education+at+a+Glance+2019%3A+OECD+Indicators.+Paris%3A+OECD+Publishing.>
- Olds, K. (2007). Global assemblage: Singapore, foreign universities, and the construction of a “global education hub”. *World development*, 35(6), 959–975.
- Qi, X. (2014). *Globalized knowledge flows and Chinese social theory*. Routledge.
- Qi, X. (2016). Globalized higher education. *The Routledge international handbook of globalization studies*, 328–343.
- Richters, E., & Teichler, U. (2006). Student mobility data: Current methodological issues and future prospects. *EURODATA: Student mobility in European higher education*, 78–95.
- Sidhu, R. (2009). Running to stay still in the knowledge economy. *Journal of Education Policy*, 24(3), 237–253.
- Statistics | OECD iLibrary. (không ngày). Truy vấn 2 Tháng Hai 2023, từ <https://www.oecd-ilibrary.org/statistics>
- Sykes, B. (2012). *Mobile Talent? The Staying Intentions of International Students in Five EU Countries – Expert Council on Integration and Migration GmbH*. <https://www.svr-migration.de/en/publication/mobile-talent-the-staying-intentions-of-international-students-in-five-eu-countries/>
- Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education*, 36(1), 52–74. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560>
- Tremblay, K. (2005). Academic mobility and immigration. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 196–228.
- UIS. (2012). *Global Education Digest 2012*. <https://search.slimbrowser.org/en/search.php?cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&sa=Search&cx=partner-pub-6743109460058285%3A8825280851&sbSource=&customtag=&q=UIS+%28UNESCO+Institute+for+Statistics%29+%282012%29+Global+Education+Digest+2012%2C>
- Wilkins, S. (2011). Who benefits from foreign universities in the Arab Gulf States? *Australian Universities' Review, The*, 53(1), 73–83.

Appendix 1

Constructs and their corresponding items.

Constructs	Code	Items	Sources
Student Satisfaction	SA1	The educational program of my university met my expectations.	(Gremier & Gwinner, 2000) (Leninkumar, 2017) (Nagy & Marzouk, 2018) (Uzir et al., 2021)
	SA2	I am satisfied with the qualified academic staff of my university.	
	SA3	I have good opportunities to communicate with academic staff in my university.	
	SA4	The educational system of my university ensures better career opportunities compared with other universities.	
	SA5	The educational program of my university ensures what I need for development.	
Student Loyalty	LY1	I consider my university to be my first choice for my education.	(Gremier & Gwinner, 2000) (Leninkumar, 2017) (Nagy & Marzouk, 2018) (Reza et al., n.d.)
	LY2	If I were to choose, I would select the same university again.	
	LY3	I make constructive suggestions to my university on how to improve their quality.	
	LY4	I would attend further education at my university.	
Student Trust	TR1	I always trust that my university consistently provides high – quality educational programs.	(He & Sun, 2020) (Leninkumar, 2017) (Nagy & Marzouk, 2018) (Uzir et al., 2021)
	TR2	My university solves students' complaints/problems with great concern.	
	TR3	I completely trust my university's quality and training.	
	TR4	My university usually fulfills the commitments it assumes.	
	TR5	My university ensures transparency of information to students.	
Advocacy	AD1	I will say positive things about my university to other people.	(Assiouras et al., 2019) (Groth, 2005) (Yi & Gong, 2013)
	AD2	I will encourage friends and relatives to study at my university.	
	AD3	I will recommend my university to others to join it.	
Feedback	FB1	I will let my university know if I have any useful ideas on how to improve quality.	(Assiouras et al., 2019) (Groth, 2005) (Nagy & Marzouk, 2018) (Yi & Gong, 2013)
	FB2	When I experience a problem, I will let my university know about it.	
	FB3	If I notice a problem, I inform my university even if it does not affect me.	
	FB4	When I am unsatisfied with my university's activities, I will comment on them.	
	FB5	If my university provides me with a good educational program, I let them know about it.	
Helping	HP1	I will help other students if they seem to have problems with my university's service.	(Assiouras et al., 2019) (Groth, 2005) (Nagy & Marzouk, 2018) (Yi & Gong, 2013)
	HP2	I will assist other students to use my university's service correctly.	
	HP3	I will give advice to other students at my university when they need it.	
	HP4	I will assist other students to use my university's service if they need my help.	
Long – term Relationship Orientation	LRO1	The universities would like to develop a long – term relationship with their students.	(Ganesan, 1994) (Ryu et al., 2007) (Woo et al., 2019)
	LRO2	Universities expect their relationship with students to continue for a long time.	
	LRO3	Maintaining long – term relationships with students is very important.	
	LRO4	The formation of long – term relationships with students is a benefit to universities.	
	LRO5	The universities share their long – term goals with students.	

PHỤ LỤC KẾT QUẢ KHẢO SÁT

Nhóm	Chỉ tiêu	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
Kiến thức chuyên môn	1. Có kiến thức chuyên sâu giúp giảng viên có thể mở rộng nội dung, hiệu quả giảng dạy tốt hơn	0.00%	0.00%	0.00%	28.85%	71.15%
	2. Kinh nghiệm trong thực tế sẽ giúp giảng viên giảng dạy tốt hơn cho sinh viên.	0.00%	0.00%	0.00%	51.92%	48.08%
	3. Bằng cấp sẽ là minh chứng đánh giá năng lực giảng viên	0.00%	3.85%	55.77%	28.85%	11.54%
Kiến thức văn hoá và ngôn ngữ	1. Có năng lực ngoại ngữ sẽ giúp giảng viên giảng dạy tốt trong môi trường quốc tế	0.00%	0.00%	0.00%	23.08%	76.92%
	2. Hiểu về văn hoá của các nước giúp giảng viên hiểu về tâm lý và đặc điểm của sinh viên đến từ nhiều quốc gia khác nhau từ đó giảng dạy hiệu quả hơn	0.00%	0.00%	0.00%	32.69%	67.31%
	3. Hiểu biết văn hóa sẽ giúp giảng viên giao tiếp tốt và có khả năng truyền cảm hứng cho sinh viên quốc tế	0.00%	0.00%	0.00%	28.85%	71.15%
Năng lực nghiên cứu khoa học	1. Nghiên cứu khoa học giúp giảng viên hiểu biết xu hướng thay đổi nghề nghiệp trong môi trường quốc tế	0.00%	0.00%	0.00%	9.62%	90.38%
	2. Giảng viên được khuyến khích nghiên cứu khoa học hằng năm, đặc biệt là NCKH đăng trên các tạp chí quốc tế	0.00%	5.77%	9.62%	65.38%	19.23%
Kỹ năng giảng dạy, truyền cảm hứng, kết nối	1. Đào tạo chuyên sâu về kỹ năng giảng dạy trong môi trường quốc tế hoá giúp giảng viên nâng cao chất lượng giảng dạy	0.00%	0.00%	0.00%	17.31%	82.69%
	2. Giảng viên có khả năng truyền cảm hứng tốt sẽ thu hút được sự quan tâm và niềm đam mê của sinh viên	0.00%	0.00%	0.00%	26.92%	73.08%
	3. Giảng viên có khả năng kết nối với các sinh viên ở các nền văn hoá khác nhau sẽ giúp họ thích nghi, hoà nhập và đạt được kết quả học tập tốt hơn	0.00%	0.00%	3.85%	38.46%	57.69%
Kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin	1. Có kỹ năng công nghệ thông tin sẽ giúp giảng viên nâng cao hiệu quả truyền tải kiến thức và tương tác với sinh viên ở nhiều quốc gia khác nhau	0.00%	0.00%	0.00%	32.69%	67.31%
	2. Có kỹ năng công nghệ thông tin việc đánh giá và phản hồi kết quả học tập của sinh viên đến từ các quốc gia khác nhau trở nên dễ dàng hơn	0.00%	0.00%	0.00%	38.46%	61.54%
	3. Giảng viên cần tiếp cận công nghệ mới để dễ đáp ứng yêu cầu giảng dạy.	0.00%	0.00%	0.00%	26.92%	73.08%
Năng lực thích nghi	1. Việc thích nghi với môi trường đa văn hoá giúp giảng viên có khả năng đưa ra các giải pháp để giải quyết các vấn đề phát sinh trong giảng dạy	0.00%	0.00%	0.00%	71.15%	28.85%
	2. Nâng cao năng lực thích nghi giúp giảng viên luôn sẵn sàng cho những biến động cũng như thay đổi của môi trường đa văn hoá	0.00%	0.00%	0.00%	82.69%	17.31%
Tinh thần hợp tác, sáng tạo, năng động	1. Nâng cao tinh thần hợp tác giúp giảng viên làm việc với các đối tác quốc tế và đồng nghiệp từ các quốc gia khác nhau	0.00%	0.00%	0.00%	19.23%	80.77%
	2. Nâng cao khả năng sáng tạo giúp giảng viên tạo ra các giải pháp đột phá và sáng tạo cho các vấn đề giáo dục quốc tế	0.00%	0.00%	19.23%	23.08%	57.69%
	3. Nâng cao khả năng sáng tạo giúp giảng viên cải tiến phương pháp giảng dạy phù hợp với môi trường đa văn hoá, giúp cải thiện chất lượng giáo dục	0.00%	0.00%	7.69%	19.23%	73.08%
Kinh nghiệm quốc tế, tầm nhìn toàn cầu	1. Có kinh nghiệm giảng dạy ở các nước khác giúp giảng viên hiểu rõ hơn về môi trường văn hoá cũng như tăng cường kỹ năng giảng dạy quốc tế.	0.00%	0.00%	0.00%	32.69%	67.31%
	2. Tham gia vào các chương trình hợp tác quốc tế giúp giảng viên hiểu rõ hơn về những yêu cầu giáo dục đào tạo trong môi trường đa văn hoá, từ đó phát triển các phương pháp giảng dạy phù hợp	0.00%	0.00%	0.00%	40.38%	59.62%
	3. Nâng cao tầm nhìn toàn cầu giúp giảng viên đưa ra được những chiến lược phù hợp hội nhập và phát triển trong môi trường đa văn hoá	0.00%	0.00%	0.00%	30.77%	69.23%

MỘT NGHIÊN CỨU VỀ CÁC YẾU TỐ CỦA CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP TRỰC TUYẾN CHO GIÁO DỤC TRÍ TUỆ NHÂN TẠO

A RESEARCH ON THE FACTORS OF ONLINE LEARNING COMMUNITY FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE EDUCATION

Hoàng Thị Thủy Tiên¹, Đỗ Ngọc Hào^{2}*
Trường Cao đẳng Công Thương thành phố Hồ Chí Minh
dongochao2212@gmail.com

Tóm tắt

Tổng giám đốc UNESCO Aude Azoulay nhấn mạnh rằng “Trí tuệ nhân tạo sẽ là cuộc cách mạng hóa các công cụ và phương pháp học tập, tiếp cận kiến thức và đào tạo giáo viên”. Giáo dục, nơi nuôi dưỡng những con người sẽ sống trong tương lai, cũng phải hướng tới tương lai hơn bất kỳ lĩnh vực nào khác. Nó phải là một nền giáo dục phát triển khả năng sử dụng trí tuệ nhân tạo dựa trên sự sáng tạo của con người, có thể hiểu và đồng cảm với cảm xúc của con người, đồng thời giao tiếp và cộng tác với những người khác. Bài báo này đề cập các yếu tố của cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo một thành phần cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo, đề cập kết quả vflđhojà phân tích xác thực thành phần giáo dục trí tuệ nhân tạo nên thông qua giao tiếp và chia sẻ giữa những người học trong khi sử dụng các đặc điểm của môi trường trực tuyến. Ngoài ra, người ta hy vọng rằng nó có thể hữu ích trong việc phát triển cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo trong tương lai.

Từ khóa: Giáo dục, trí tuệ nhân tạo, cộng đồng học tập trực tuyến

Abstract

UNESCO Director-General Aude Azoulay emphasized that “Artificial intelligence will revolutionize the tools and methods of learning, accessing knowledge and training teachers”. Education, which nurtures the people who will live in the future, must also be more forward-looking than any other field. It should be an education that develops the ability to use artificial intelligence based on human creativity, to be able to understand and empathize with human emotions, and to communicate and collaborate with others. This paper mentions the elements of online learning community for artificial intelligence education an online learning community component for artificial intelligence education, results mentions and component validation analysis. Artificial intelligence education should be through communication and sharing among learners while using the characteristics of the online environment. In addition, it is hoped that it can be useful in developing an online learning community for artificial intelligence education in the future.

Keywords: Education, artificial intelligence, online learning community

1. Giới thiệu

Ngày nay, sự phát triển của công nghệ mạng truyền thông đã được hội tụ với khả năng của công nghệ lưu trữ và cấu trúc thông tin máy tính để tạo ra một cộng đồng ảo dựa trên giao tiếp qua trung gian máy tính (Rheingold, 1993). Theo đó, số lượng cá nhân tham gia các cộng đồng học tập trực tuyến, là cộng đồng ảo để học tập, cũng ngày càng tăng. Na Il-joo và Hong Seong-yeon (2003) nói rằng việc mở rộng về số lượng của các cộng đồng học tập trực tuyến sẽ tiếp tục trong xã hội học tập suốt đời, và việc tạo ra và phát triển các cộng đồng học tập trực tuyến này cần được giải quyết một cách có ý nghĩa.

Trong xã hội dựa trên tri thức thế kỷ 21, không chỉ các năng lực cốt lõi cần thiết để tồn tại trong xã hội dựa trên tri thức, chẳng hạn như khả năng sản xuất, quản lý và sử dụng tri thức, mà còn là sự hợp tác tạo ra tri thức vượt ra ngoài cấp độ cá nhân và tiến bộ cùng với những người khác là quan trọng hơn (Heejeon Seo, 2004; Drucker, 2002; Nonaka, 1994).

Mạng và công nghệ kỹ thuật số có khả năng mở rộng đáng kể cơ hội học hỏi với những người khác và chia sẻ kết quả với nhiều người (Bruckman, 2006). Khả năng kết nối rộng rãi của các cộng đồng học tập trực tuyến là sản phẩm của những công nghệ này có thể thúc đẩy học sinh tự nguyện tham gia vào các hoạt động. (Buckingham & Willett, 2006). Các cộng đồng học tập trực tuyến được đặc trưng bởi các mối quan hệ theo chiều ngang và trao đổi thời gian thực giữa những người học với mục tiêu học tập chung, bên cạnh việc thoát khỏi các giới hạn vật lý như khu vực và địa điểm diễn ra quá trình sáng tạo tri thức.

Scratch, một nền tảng giáo dục SW (phần mềm) trực tuyến tại Hoa Kỳ, là một ví dụ điển hình về cộng đồng học tập trực tuyến nơi người học trên khắp thế giới chia sẻ hơn 8.000 đến 10.000 tác phẩm mỗi ngày. Scratch dựa trên thuyết kiến

tạo và gợi ý rằng người học có thể tạo ra kết quả sáng tạo và tạo ra kiến thức mới trong quá trình chia sẻ công việc, chia sẻ kiến thức và hợp tác với nhau. Do đó, trong số các thành phần của nền tảng giáo dục SW trực tuyến.

2. Cơ sở lý thuyết về hiệu quả và đặc điểm của cộng đồng học tập trực tuyến

2.1. Định nghĩa về cộng đồng học tập trực tuyến

Trong các cộng đồng học tập trực tuyến, những người học có mục đích chung là học SW/AI (Trí tuệ nhân tạo phần mềm) có xu hướng tự nguyện tham gia vào các hoạt động, giải quyết vấn đề cùng với những người khác và cùng nhau học những lĩnh vực rộng lớn mà lớp học không bao quát được, đánh giá theo “khả năng tư duy máy tính” hiện có và có thể được thể hiện dưới dạng “sự tham gia máy tính” (Fields et al., 2014).

Vì vậy, trong bài báo này, chúng tôi cố gắng trình bày các thành phần của một cộng đồng học tập trực tuyến phục vụ giáo dục trí tuệ nhân tạo và nội dung nghiên cứu cụ thể được đặt ra như sau:

Thứ nhất, qua nghiên cứu tài liệu về cộng đồng học tập trực tuyến trong và ngoài nước, chúng tôi rút ra hai nội dung chính: đặc điểm của cộng đồng học tập trực tuyến, định hướng phát triển

Thứ hai, chúng tôi phát triển các yếu tố cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo bằng cách nghiên cứu các tài liệu liên quan đến cộng đồng học tập trực tuyến trong và ngoài nước, đồng thời khám phá các thành phần cộng đồng học tập trực tuyến của các nền tảng giáo dục SW hiện có.

Thứ ba, tính hợp lệ được xác minh thông qua xác minh của chuyên gia liệu các thành phần được phát triển có thúc đẩy 'sự tham gia tự nguyện' và 'sáng tạo kiến thức hợp tác' hay không, đây là hai đặc điểm chính của cộng đồng học tập trực tuyến.

Nghiên cứu này đề xuất các yếu tố của cộng đồng học tập trực tuyến về giáo dục trí tuệ nhân tạo, cho thấy người học có thể tự nguyện tham gia vào môi trường trực tuyến và cung cấp không gian để tìm hiểu về trí tuệ nhân tạo một cách hợp tác thông qua giao tiếp và chia sẻ. Ngoài ra, nó có thể được sử dụng như một thành phần cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo, điều này cần được xem xét khi thiết kế một nền tảng giáo dục trí tuệ nhân tạo.

2.2. Hiệu quả và đặc điểm chính của cộng đồng học tập trực tuyến

Ngày nay, sự phát triển của công nghệ mạng truyền thông đã hội tụ với khả năng của công nghệ lưu trữ và cấu trúc thông tin máy tính để tạo ra một cộng đồng ảo dựa trên giao tiếp qua trung gian máy tính (Rheingold, 1993). Theo đó, số lượng cá nhân tham gia vào các cộng đồng học tập trực tuyến, là cộng đồng ảo để học tập, cũng ngày càng tăng. Na Il-joo và Hong Seong-yeon (2003) nói rằng việc mở rộng về số lượng của các cộng đồng học tập trực tuyến sẽ tiếp tục trong xã hội học tập suốt đời, và việc tạo ra và phát triển các cộng đồng học tập trực tuyến này cần được giải quyết một cách có ý nghĩa.

Ngoài ra, theo Kwon Seong-ho, Seo Yoon-kyung và Seonghee Choi (2001), những người học trực tuyến từ nhiều nền tảng khác nhau có thể sử dụng thông tin kết nối với Internet và chia sẻ suy nghĩ cũng như ý kiến của họ với những người học khác vượt qua giới hạn về thời gian và địa điểm. Ông cho rằng cộng đồng học tập trực tuyến được tạo dựng trong môi trường có nền tảng kỹ thuật cho hoạt động học tập tích cực nên tiếp cận với góc nhìn khác với thiết kế dạy học truyền thống. Thiết kế giảng dạy truyền thống tập trung vào hiệu quả và hiệu quả từ quan điểm quy định, và thiết kế các mục tiêu, hoạt động và chiến lược học tập theo thiết kế một chiều do người hướng dẫn chỉ đạo.

Vì vậy, trước khi nghiên cứu các thành phần của cộng đồng học tập trực tuyến, cần rà soát và sắp xếp cụ thể định nghĩa về cộng đồng học tập trực tuyến.

Về cộng đồng học tập trực tuyến, Rheingold (1994) đã xác định một nhóm được hình thành bằng cách gặp mặt trực tiếp hoặc không bằng cách tham gia trao đổi ý tưởng và kiến thức thông qua mạng trên web. Ở đây, sự tham gia của người học vào cộng đồng học tập trực tuyến có nghĩa là một quá trình trong đó các thành viên tương tác và hợp tác để đạt được kết quả mới hướng tới một mục tiêu mở (Jeong Min Seung (1997). Điều này phù hợp với cộng đồng học tập truyền thống hiện có, không phải là học tập cá nhân thực hiện các nhiệm vụ một cách độc lập mà người học với các quan điểm khác nhau về các vấn đề liên quan đến cuộc sống thực sẽ tương tác năng động và phát triển các hoạt động học tập tự định hướng. Kwon và 2 người khác, 2001). Nói cách khác, nếu bạn đề ý thì cộng đồng học trực tuyến là một 'cộng đồng', nó không chỉ đơn giản là một nhóm học trực tuyến, mà là sự quan tâm và hiểu biết về một mục tiêu học tập chung. Trên cơ sở đó, người học hình thành và duy trì các mối quan hệ phụ thuộc và hợp tác lẫn nhau.

Nói cách khác, nó đang trở thành một không gian sống, nơi hầu hết các hoạt động trong cuộc sống thực đều có thể thực hiện được và những hạn chế của đặc điểm giao tiếp định hướng bằng văn bản trong quá khứ và việc thiếu sự hiện diện xã hội trong cộng đồng trực tuyến, cũng như các hình đại diện gần đây, hình ảnh thời gian thực, video thời gian thực, môi trường ảo 3D. Nó đang giảm dần theo sự phát triển (Farrior et al., 1999; Preece, 2000; Seo Hee-jeon, 2004; Lee Kun-yong (2003), cho rằng đặc điểm của web liên quan đến tác dụng giáo dục khi nghiên cứu cộng đồng học tập trực tuyến dành cho học sinh năng khiếu tin học. Những điều này được tóm tắt trong Bảng 2.1.

Bảng 2.1: Đặc điểm web và tác động giáo dục của cộng đồng học tập trực tuyến

Đặc điểm của Web	Tác dụng giáo dục
Sử dụng đa phương tiện	Nhiều loại dữ liệu có thể được chia sẻ và trình bày Tạo động lực cho người học học tập tích cực và tự định hướng
Siêu văn bản Siêu phương tiện	Góp phần vào việc học tập không theo trình tự, đa chiều và tính linh hoạt trong nhận thức tự định hướng, tự học
Nguồn thông tin phong phú	Có được thông tin cập nhật đa dạng và phong phú Hỗ trợ các hoạt động trao đổi thông tin về lợi ích chung
Công cụ truyền thông tích hợp	Thúc đẩy các hoạt động tương tác sáng tạo nhưng sống động Hỗ trợ giao tiếp vượt qua các hạn chế về thời gian và không gian cũng như giao tiếp đồng thời và không đồng bộ Nền tảng cho học tập hợp tác

Nguồn: Lee Geon-Yong (2003), Kế hoạch thiết kế và sử dụng trang web giáo dục mạng lấy cộng đồng làm trung tâm cho học sinh có năng khiếu khoa học thông tin cấp tiểu học.

Trong nghiên cứu này, cộng đồng học tập trực tuyến được định nghĩa là “một nhóm trong đó người học có mục đích học tập trung tự nguyện tham gia vào môi trường dựa trên giao tiếp qua trung gian máy tính và học hỏi thông qua trao đổi liên tục và tương tác hợp tác”.

2.2.1. Hiệu quả của cộng đồng học tập trực tuyến

Với sự phát triển của công nghệ Internet, các cộng đồng học tập trực tuyến đã xuất hiện vượt ra ngoài giới hạn về khoảng cách vật lý sử dụng nhiều phương tiện mở và linh hoạt khác nhau như bảng thông báo, trò chuyện và e-mail (Palloff & Pratt, 1999; Preece, 2000). Có thể nhanh chóng có được nhiều thông tin đa phương tiện, không phải văn bản đơn giản, thông qua mạng như thế này giúp cập nhật nhanh chóng thông tin bạn biết và cho phép bạn chủ động đối phó với một xã hội đang thay đổi nhanh chóng (Lee, Geon-Yong, 2003).

Trong một cộng đồng học tập trực tuyến như vậy, các hoạt động giao tiếp tương tác, năng động và tự định hướng diễn ra do đặc điểm của sự tương tác trong môi trường mạng giao tiếp máy tính (Giardina, 1992).

Hee-Jeon Seo (2004) phát hiện ra rằng các hoạt động trong cộng đồng trực tuyến có tiềm năng giáo dục sau đây về trải nghiệm học tập hợp tác xảy ra trong khi chia sẻ thông tin và kiến thức, nâng cao khả năng học tập tự định hướng, cải thiện khả năng giao tiếp và thúc đẩy giao tiếp giữa các cá nhân kỹ năng.

Kết quả của việc khám phá những tác động của cộng đồng học tập trực tuyến, có thể thấy rằng với sự phát triển của công nghệ Internet, các tương tác mang tính tương tác, năng động và tự định hướng giữa những người học trở nên tích cực và kiến thức bao gồm các quan điểm khác nhau được thu thập và xây dựng trong các hoạt động hợp tác. Ngoài ra, các phương tiện khác nhau có thể được sử dụng để lấy và thể hiện thông tin, và thông tin mới có thể được lấy nhanh chóng vì nó có thể được chia sẻ qua mạng. Ngoài ra, quá trình này còn dẫn đến các hiệu quả giáo dục như nâng cao khả năng học tập tự định hướng, nâng cao khả năng giao tiếp, phát huy kỹ năng giao tiếp ở chỗ nó diễn ra trong khi người học dạy và học lẫn nhau trong cộng đồng học tập trực tuyến chứ không phải một mình. đường từ giáo viên đến học sinh.

2.2.2. Tham gia tự nguyện

Yuseon Kim (2017), kết quả của việc nghiên cứu trường hợp của một cộng đồng học tập trực tuyến, nói rằng các thành viên chia sẻ những lo lắng hoặc sở thích của họ, có được cảm giác về mối quan hệ họ hàng và sự gắn kết, đồng thời tích cực tương tác. Nói cách khác, khả năng học hỏi tăng lên trong quá trình chia sẻ kinh nghiệm và kiến thức độc đáo của chính mình.

Khác với cộng đồng truyền thống, cộng đồng học tập trực tuyến, nổi lên cùng với sự phát triển của mạng và công nghệ số, thể hiện đặc điểm nhấn mạnh chủ nghĩa cá nhân hơn là tầm quan trọng của yếu tố địa lý (Kang Myung-soo, 2002; Choi Seong-hee, 2001).

Jeong Min-seung (2000), nói rằng “sự tham gia tự nguyện” là nguyên tắc của cộng đồng học tập trực tuyến và tất cả các thành viên phải là người học và người hỗ trợ tích cực để cộng đồng học tập trực tuyến tiếp tục phát triển. Ngoài ra, nguyên tắc thành viên của cộng đồng học tập trực tuyến cũng được trình bày, Nguyên tắc thành viên đầu tiên là người học tự tạo và tái tạo nhóm thông qua quá trình tự lựa chọn và tự quyết định. Người học là những người học liên tục học điều gì đó thông qua giao tiếp trực tuyến và họ chọn tài liệu phù hợp với sở thích của mình, tốc độ học và lượng học được lựa chọn phù hợp khi xem xét tình hình. Nói cách khác, có thể nói cộng đồng học tập trực tuyến được hình thành do sự lựa chọn và tự nguyện tham gia theo ý thích của bản thân chứ không phải do một mục đích hay nhiệm vụ cụ thể nào đặt ra trước và dẫn đến việc hình thành cộng đồng học tập trực tuyến. Vì vậy, trong nghiên cứu này, với việc coi đặc điểm tham gia tự nguyện của người học là đặc điểm chính của cộng đồng học tập trực tuyến, khi bóc tách, chất lọc các thành phần của cộng đồng học tập trực tuyến, tiêu chí “có thúc đẩy sự tham gia tự nguyện của người học hay không” được lựa chọn làm tiêu chí đầu tiên cho nghiên cứu.

2.2.3. Kiến thức hợp tác thể hệ

Trong cộng đồng học tập trực tuyến, người học từ nhiều nền tảng khác nhau có thể giao tiếp qua Internet vượt qua giới hạn về thời gian và không gian, đồng thời có khả năng chia sẻ các quan điểm và ý kiến khác nhau với nhau bằng cách sử dụng các tài nguyên được kết nối với Internet (Seongho Kwon và 2 người khác, 2001). Ngoài ra, trong không gian trực tuyến, các không gian vật lý hoặc tổ chức đại diện cho quyền hạn của giáo viên hoặc các mối quan hệ thứ bậc đều bị loại trừ (Harasim, 1993). Do những đặc điểm này, nguyên mẫu của mối quan hệ giữa người học và người học có thể được tìm thấy trong cộng đồng học tập trực tuyến (Minseung Jeong, 2000). Giao tiếp trong các cộng đồng trực tuyến này là đa chiều và ảnh hưởng đến tất cả các thành viên của cộng đồng. Vì kiến thức được tạo ra thông qua giao tiếp không chỉ ở lại với những người tham gia thảo luận mà còn ảnh hưởng đến các thành viên cộng đồng đang theo dõi quá trình thảo luận, nên hiệu ứng lan tỏa lớn hơn so với giao tiếp ngoại tuyến (Riegner, 2007). Trong quá trình giao tiếp này, tất cả các thành viên trở thành chủ thể và đối tượng chia sẻ và tương tác thông tin, trở thành “người sản xuất thông tin” (Kim Sun, 2017; Hanson, 2000; Hagel & Armstrong, 1997). Nói cách khác, nội dung của cộng đồng học tập trực tuyến là kết quả học tập do người học hợp tác tạo ra, và trở thành học liệu đóng vai trò tái tạo nội dung mới.

Byung Wook Kim (2015), khi nghiên cứu trường hợp cộng đồng học tập trực tuyến dành cho học sinh tiểu học đã phát hiện ra rằng học sinh tiểu học tự nguyện tham gia vào cộng đồng học tập trực tuyến và hợp tác tạo ra kiến thức đồng thời chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm của mình cùng với việc học tập cá nhân.

Tương tác trong một cộng đồng học tập là một quá trình hợp tác và đáng tin cậy lẫn nhau, và tạo thành nền tảng của việc học tập. Ngoài ra, điều này được phát triển hơn nữa thông qua học tập và trong cộng đồng học tập trực tuyến, không giống như các hoạt động tự học được thực hiện riêng lẻ, học tập hợp tác được nhấn mạnh hơn vì người học trong mối quan hệ hợp tác cùng nhau đạt được mục tiêu học tập chung (Jin seok Lee, 2011; Yoon Chang-guk, 2002). Vì vậy, trong nghiên cứu này, từ đặc điểm tự nguyện tham gia của người học trong cộng đồng học tập trực tuyến, đặc điểm chính của cộng đồng học tập trực tuyến là người học cùng nhau sáng tạo kiến thức.

2.3. Các khái niệm liên quan đến cộng đồng học tập trực tuyến trong giáo dục SW/AL

2.3.1. Sự tham gia máy tính

Kafai & Burke (2014), lập luận rằng “khả năng tư duy máy tính” có thể là điểm khởi đầu của giáo dục SW, nhưng chúng ta nên chuyển sang khái niệm rộng hơn về “sự tham gia máy tính”. “Sự tham gia của máy tính” là một khái niệm đã được mở rộng để bao gồm sự tham gia của xã hội, các hoạt động thể hiện, kết nối và mạng xã hội trong lĩnh vực máy tính, trong đó các hoạt động cá nhân là trọng tâm chính. Về vấn đề này, người ta nói rằng một trang web mã hóa khối, một ngôn ngữ lập trình nhập môn như Scratch, nên vượt ra ngoài một công cụ mã hóa và trở thành một cộng đồng học tập trực tuyến. Học cách viết mã nên được coi là một cách hiệu quả để giao tiếp logic và sáng tạo, cũng như một hình thức thể hiện bản thân trong thời đại mạng và tham gia vào các mạng xã hội và cộng đồng. Tại thời điểm này, “sự tham gia của máy tính” có thể nói là một khái niệm bao gồm việc chia sẻ thông tin và sử dụng công nghệ máy tính một cách có ý nghĩa trong một loạt các mạng xã hội, bao gồm nhưng không giới hạn ở các trường học.

Fields et al (2014), đã chỉ ra sự cần thiết phải nghiên cứu thêm về “sự tham gia của máy tính” này và chú ý đến những người học tham gia vào việc tự lập trình trong một cộng đồng học tập trực tuyến hơn là một cộng đồng trong lớp học. Với hơn 7 triệu dự án được chia sẻ kể từ khi ra mắt công chúng vào năm 2007, Scratch là một cộng đồng học tập SW trực tuyến, nơi có 8.000 đến 10.000 dự án mới được tải lên mỗi ngày. Đây là một ngôn ngữ lập trình đa phương tiện cho phép chỉnh sửa (Resnik, 2009). Fields et al (2014) nhận thấy rằng Scratch, một trang cộng đồng trực tuyến với 1 triệu thành viên tính đến năm 2014 (98 triệu tính đến tháng 11 năm 2022), là một nền tảng nơi người học giải quyết vấn đề cùng với những người học khác và đưa ra ý kiến về công việc của nhau. Nói cách khác, người học học các khái niệm và thực hành cơ bản của khoa học máy tính thông qua “sự tham gia của máy tính” và có được nhiều quan điểm khác nhau. Đây không chỉ là giải quyết vấn đề bằng khoa học máy tính mà còn hiểu được bản chất văn hóa và xã hội của hành vi con người. Đối với điều này, việc học trực tuyến Người ta nói rằng kết nối vốn có trong thế giới kỹ thuật số, chẳng hạn như cộng đồng, nên được tận dụng (Wing, 2006; Kafai & Burke, 2014).

Thông qua nghiên cứu về “sự tham gia của máy tính” trong cộng đồng học tập trực tuyến Scratch, có thể thu được thông tin chi tiết về các hoạt động tạo ra kiến thức hợp tác của người học và các hoạt động hợp tác tiêu biểu diễn ra trong cộng đồng này như sau.

Đầu tiên, đó là một hoạt động hợp tác trong đó người học thành lập một nhóm nhỏ và cùng nhau tạo ra một trò chơi hoặc một câu chuyện tương tác (Aragon và cộng sự, 2009; Brennan và cộng sự, 2011). Thứ hai, đó là hoạt động hòa âm lại (remix), trong đó học sinh tái xuống tác phẩm của những học viên khác và tạo ra tác phẩm của chính mình. Mạng xã hội, là dấu vết còn lại của việc phối lại các tác phẩm của người học khác sau khi chỉnh sửa hoặc học, tạo ra hàng nghìn mạng phối lại (Monroy Hernandez, 2012). Thứ ba, phản hồi xã hội đề cập đến các hoạt động xã hội diễn ra trong cộng đồng học tập trực tuyến, chẳng hạn như viết nhận xét, phản hồi tích cực và phản hồi tiêu cực (Brennan, 2011).

2.3.2. Thực hành tư duy và quan điểm tư duy tính toán

Brennan & Resnick (2012), đã quan sát người học tham gia Dự án Scratch (hoạt động làm việc) và phỏng vấn họ, nói rằng “tư duy tính toán”, đã được nhấn mạnh trước đó, không đủ để giải thích sự tham gia của người học và quá trình học lập trình. Khi người học tham gia lập trình trong một cộng đồng học tập trực tuyến, quá trình học diễn ra trong quá trình tạo ra các tác phẩm tương tác như câu chuyện và trò chơi của chính họ và chia sẻ chúng với những người học khác trên khắp thế giới. Đây là một khái niệm để đánh giá điều này và được giải thích theo ba chiều. nói rằng nó cần phải được thực hiện.

Như trên, ‘Luyện tập tư duy máy tính’ bao gồm 4 thành phần và ‘Góc nhìn tư duy máy tính’ bao gồm 4 thành phần. Trong số đó, các khái niệm liên quan đến cộng đồng học SW trực tuyến là “làm lại và phối lại (reuse and remix)” của ‘thực hành tư duy máy tính’ và “kết nối” của “quan điểm tư duy máy tính”.

Ngoài ra, “làm lại và phối lại” để tạo ra nhiều tác phẩm sáng tạo hơn trong khi học lập trình và “kết nối” để tương tác và học tập với những người học khác là học lập trình lấy cá nhân người học làm trung tâm, nghiên cứu cộng đồng học tập trực tuyến chứ không phải là học tập lấy giảng viên làm trung tâm truyền thống được coi là nhấn mạnh hơn nữa sự cần thiết.

2.3.3. Trường hợp hoạt động cộng đồng học tập của nền tảng giáo dục SW/AL trực tuyến hiện có

Trong giáo dục SW, được giới thiệu trước giáo dục trí tuệ nhân tạo, các nghiên cứu về các lớp học lập trình sử dụng sự hợp tác trong lớp học, chẳng hạn như lập trình theo cặp, dạy học đồng đẳng và trò chơi hợp tác trên bàn, trong đó hai hoặc nhiều người học cùng hợp tác tạo ra kiến thức, đã thu được những kết quả đáng kể (Denner và cộng sự, 2012; Ching & Kafai, 2008; Berland & Lee, 2011).

Ahn Jae-yeop (2021), đã phát triển một chương trình giáo dục sử dụng kỹ thuật lập trình cặp để lập trình và học với một đối tác và áp dụng nó vào lớp học, xác nhận rằng có tác động giáo dục tích cực đối với khả năng xử lý thông tin và hứng thú học tập của người học.

Ngoài ra, Choi Hyun-soo và Choi Hyun-jin đã phân tích nội dung học mã hóa khối trực tuyến trong và ngoài nước và chỉ ra rằng hầu hết chúng đều là nội dung lấy một người làm trung tâm⁵. Trong quá trình mã hóa Geobukseon và

Cheokhuseon, mỗi trong số đó có một chức năng khác nhau, hai hoặc nhiều người học đã tạo ra khả năng tạo ra kiến thức hợp tác trong quá trình giao tiếp.

Tiếp theo, EBS là tên viết tắt của EBS Software Learning Platform, một trong những nền tảng giáo dục SW trực tuyến trong nước. Các thành phần chính của dịch vụ này là dịch vụ học tập, dịch vụ thực hành SW, dịch vụ chia sẻ giáo dục, dịch vụ cộng đồng và dịch vụ chương trình giảng dạy, và được tóm tắt trong Bảng 2.2

Bảng 2.2: Các yếu tố và nội dung chính của nền tảng giáo dục SW/AL trực tuyến

Thành phần	Nội dung
Dịch vụ học tập	Học trực tuyến, quản lý lịch sử học tập, thu thập huy hiệu
Dịch vụ thực hành SW	Thực hành viết mã khối, thực hành mã hóa văn bản Chia sẻ công việc thực hành
Dịch vụ chia sẻ giáo dục	Trình tạo trang chủ, viết và phân phát bài giảng, dịch vụ cố vấn
Dịch vụ cộng đồng	Dự án mã hóa, diễn đàn hợp tác, hỏi đáp miễn phí
Dịch vụ chương trình giảng dạy	Thư viện giáo viên, phòng thực hành môn học, dịch vụ hỗ trợ giảng dạy trên lớp

Trong số này, các thành phần liên quan đến cộng đồng học tập trực tuyến trước tiên là chức năng hỗ trợ học các ngôn ngữ lập trình như Entry hoặc Python bằng cách sử dụng phòng thí nghiệm ảo SW trong số các dịch vụ thực hành SW, tạo tác phẩm và chia sẻ chúng trong một không gian được gọi là “phòng làm việc”, các tác phẩm phổ biến được chọn dựa trên phản hồi của người học (khuyến nghị) và hiển thị ở trên cùng. Giống như chia sẻ tác phẩm trong các mục, bạn có thể nhận xét, sao chép và làm lại (làm lại) và xem mã.

Như thể hiện trong, người học có thể tạo và đề xuất một dự án hoặc tham gia vào một nhóm nhỏ các dự án Scratch, một trường hợp nước ngoài, có thể thấy rằng việc học xảy ra thông qua trao đổi và hợp tác giữa những người học trong một không gian nơi các tác phẩm được chia sẻ. Mặt khác, trong Scratch, các hoạt động nhóm nhỏ, một trong những yếu tố của cộng đồng học tập trực tuyến SW, được vận hành tích cực nhất và người học có xu hướng tham gia tự nguyện dựa trên sở thích và chủ đề của họ. do người khác tạo để cùng nhau tiến hành dự án. Học viên ghé thăm không gian cá nhân của học viên này có thể giao tiếp bằng cách để lại lưu bút (bình luận).

Nhóm nhỏ là một trong những thành tố của cộng đồng học tập trực tuyến, nhưng lại là nơi người học tự nguyện tham gia, trao đổi nên có thể nói tính kích hoạt của nó ảnh hưởng đến hiệu quả của việc hợp tác tạo ra tri thức. Vì vậy, trong bài báo này, chúng tôi cố gắng bóc tách các yếu tố cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo, tập trung vào trường hợp của Scratch.

Nói cách khác, trong quá trình giao tiếp, mọi thành viên trở thành chủ thể, đối tượng chia sẻ, tương tác thông tin, trở thành “người sản xuất thông tin”. Ngoài ra, nội dung được sản xuất đóng một vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự hợp tác lẫn nhau giữa những người dùng và có thể nói nội dung của các nghiên cứu tài liệu trước đây liên quan đến cộng đồng học tập trực tuyến (Kim Yu-sun, 2017; Hanson, 2000; Hagel & Armstrong, 1997) là những ví dụ về ứng dụng thực tế.

Xem xét các tác động giáo dục có thể được xác nhận thông qua nghiên cứu tài liệu về cộng đồng học tập trực tuyến, trao đổi diễn ra trong không gian chia sẻ công việc của các nền tảng giáo dục SW trực tuyến và các nhóm nhỏ được tạo ra một cách tự nguyện, một nghiên cứu để tích hợp các chức năng khác nhau cho từng nền tảng giáo dục SW/AL trực tuyến tại trong và ngoài nước để sử dụng cho giáo dục có thể nói là cần thiết hơn.

3. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích của bài viết này là phát triển một cấu phần cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo để người học có thể tự nguyện tham gia vào cộng đồng học tập trực tuyến và hợp tác sáng tạo tri thức.

Trong giai đoạn lập kế hoạch nghiên cứu, người ta chú ý đến việc người học tự nguyện tham gia và hợp tác tạo ra kiến thức trong cộng đồng học tập SW trực tuyến hiện có và hiệu quả giáo dục của cộng đồng học tập trực tuyến. Thông qua đó, mục đích và đối tượng nghiên cứu được đặt ra là phát triển các thành phần của cộng đồng học tập trực tuyến phục vụ giáo dục trí tuệ nhân tạo.

Trong giai đoạn phân tích, một chuyên gia chuyên sâu (FGI: Phòng vấn nhóm tập trung) lần đầu tiên được thực hiện về sự phù hợp của các thành phần dự thảo của cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo và thành phần của bảng câu hỏi. Dựa trên kết quả phân tích của FGI, trong đó có một chuyên gia giáo dục SW/AI và hai chuyên gia giáo dục tham gia, thành phần dự thảo và bảng câu hỏi đã được cải thiện. Tiếp theo, một đánh giá xác thực đã được tiến hành đối với 320 giáo viên tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông có kinh nghiệm nghiên cứu và giáo dục SW/AI, và kết quả đã được phân tích.

4. Kết quả và phân tích xác thực yếu tố cộng đồng học tập trực tuyến

4.1. Phương pháp phân tích thống kê để xác minh tính hợp lệ

Tính hiệu lực là một phương pháp phân tích mức độ đồng ý của ban hội thẩm và có thể bao gồm sự hội tụ và đồng ý (Dịch vụ thông tin nghiên cứu và giáo dục Hàn Quốc, 2020).

Sự hội tụ là một chỉ số cho biết liệu các kết quả phản hồi thu được thông qua một cuộc khảo sát có hội tụ hay không (Martino, 1970). Biểu thức hội tụ như sau.

$$\text{Mức độ hội tụ} = \frac{Q_3 - Q_1}{2}$$

Q_1, Q_3 , tương ứng biểu thị phần tư thứ nhất và thứ ba, và dựa trên mức độ hội tụ ban đầu, mức độ hội tụ càng nhỏ thì phạm vi liên phần tư càng nhỏ, do đó có thể xác minh rằng ý kiến của chuyên gia đang được hội tụ (2015). Mức độ hội tụ biểu thị rằng các ý kiến hội tụ tại một điểm khi giá trị càng gần 0 thì giá trị càng tăng và giá trị càng tăng khi sự khác biệt giữa các ý kiến càng lớn. Khi giá trị từ 0,5 trở xuống thì có thể được đánh giá là giá trị đáng kể và cộng sự, 2012).

Mức độ đồng ý, giống như mức độ hội tụ, xác định liệu ý kiến của các thành viên tham gia hội thảo có đạt đến điểm thống nhất hay không.

$$\text{Mức độ đồng ý} = \frac{Q_3 - Q_1}{Mdn}$$

Mức độ đồng ý là 1 khi Q_1 (phần tư thứ nhất) và Q_3 (phần tư thứ ba) đồng ý và hoàn toàn đồng ý, và sự khác biệt về ý kiến tăng lên dẫn đến giá trị thu được của Q_1 và Q_3 giảm. 2018 có nghĩa là giá trị trung bình. Nói cách khác, giá trị càng nhỏ khi sự khác biệt giữa các ý kiến càng lớn, vì vậy mức độ đồng ý càng gần 1 thì mặt hàng đó càng phù hợp (Jonghyun Lee, 2018).

Vì vậy, trong nghiên cứu này, khi mức độ hội tụ từ 0,5 trở xuống và mức độ đồng ý từ 0,75 trở lên được coi là kết quả hợp lệ và được lấy làm tiêu chí lựa chọn thành phần cuối cùng.

4.2. Trí tuệ nhân tạo các thành phần cộng đồng học tập trực tuyến

Theo các tiêu chí trên, 13 thành phần trong tổng số 36 mục thành phần trong tổng số 9 lĩnh vực đã bị xóa. khu vực kết nối và giới thiệu (3 khu vực), khu vực hoạt động nhóm nhỏ (2 khu vực), khu vực thể hiện bản thân (1 khu vực) 23 thành phần trong 8 lĩnh vực đã được xây dựng. nó được thể hiện trong Bảng 4.1

Bảng 4.1: Các yếu tố của cộng đồng học tập trực tuyến cho AI Education

Khu vực	Thành phần
Chia sẻ và đồng tác giả	Không gian chia sẻ nghệ thuật Chức năng làm lại Không gian chia sẻ tập dữ liệu Chức năng liên kết nền tảng bên ngoài (YouTube, chèn liên kết bên ngoài)
Truyền thông	Không gian thảo luận theo chủ đề Trò chuyện, nhắn tin Chức năng bình luận Phản ứng tích cực (Lượt thích, Trái tim, Đề xuất)
Nội dung cộng tác	Nội dung học lập trình cặp Vận hành sự kiện dự án nhóm Hoạt động tuần chia sẻ nghệ thuật
Giảng dạy lẫn nhau và đánh giá cộng đồng	Người tạo hoạt động của người học, mở đầu bài giảng Bảng bí quyết & Lời khuyên dành cho Người học Không gian hỏi đáp giữa những người học
Phục hồi	Phần thưởng hoạt động hợp tác (thảo luận, nhận xét, phần thưởng dựa trên hồ sơ hoạt động trợ giúp) Thưởng cho các tác phẩm nổi tiếng (thưởng dựa trên phản hồi tích cực và số lần làm lại)
Kết nối và giới thiệu người dùng	Nhóm nhỏ, Người học theo dõi & Yêu thích, Đăng ký Đề xuất các nhóm nhỏ và người học theo sở thích Hỗ trợ Mentor và Tìm một Mentor
Hoạt động nhóm nhỏ	Trang trí không gian nhóm nhỏ và không gian khuyến mãi Dữ liệu nội bộ nhóm nhỏ, không gian đề chia sẻ công việc
Sự thể hiện bản thân	Trang trí hình đại diện của bạn và không gian cá nhân

5. Kết luận

Nghiên cứu này nhằm mục đích phát triển và xác nhận các yếu tố cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo. Để đạt được điều này, nghiên cứu tài liệu liên quan đến cộng đồng học tập trực tuyến và các trường hợp vận hành cộng đồng học tập trực tuyến trong giáo dục phần mềm đã được khám phá, các thành phần chính được trích xuất, và các khu vực được phân chia và tổ chức. Các thành phần được trích xuất nhằm mục đích tinh chỉnh dựa trên sự tham gia tự nguyện và tạo ra kiến thức hợp tác, vốn là những đặc điểm chính của cộng đồng học tập Dorain, thông qua nghiên cứu tài liệu. Cuối cùng, FGI và xác thực chuyên gia đã được tiến hành và các yếu tố đã được sửa đổi hoặc xóa. Theo kết quả của nghiên cứu, hai thành phần trong tổng số tám lĩnh vực đã được phát triển và các kết luận sau đây có thể được đưa ra dựa trên kết quả của nghiên cứu.

Nghiên cứu này đưa ra các tiêu chuẩn nhất định cho các yếu tố cần thiết cho chức năng của cộng đồng học tập trực tuyến khi thiết kế và phát triển nền tảng trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo bằng cách phát triển và xác thực các thành phần của cộng đồng học tập trực tuyến cho giáo dục trí tuệ nhân tạo. Ngoài ra, nó trình bày các yếu tố cần được xem xét khi tiến hành các lớp học dựa trên cộng đồng trực tuyến để giáo viên trong lĩnh vực này có thể tham gia một cách tự nguyện và tạo ra kiến thức một cách hợp tác, đồng thời có thể được sử dụng khi thiết kế các lớp học liên quan.

Ngoài ra, với mục đích này, khái niệm và tác động giáo dục của việc sử dụng cộng đồng học tập trực tuyến trong giáo dục SW AI đã được thiết lập và hoạt động cộng đồng của nền tảng giáo dục SW trực tuyến hiện có, văn hóa nhóm nhỏ tự nguyện của người học và các ví dụ về hoạt động trao đổi và hợp tác đã được phát hiện. Có Ngoài ra, có thể nói cộng đồng học tập trực tuyến cho thấy tiềm năng trở thành một phương pháp giáo dục hiệu quả trong giáo dục SW AI.

Về phương pháp luận, điều có ý nghĩa là trong quá trình xác thực các thành phần của cộng đồng học tập trực tuyến, hai quan điểm đã được sử dụng cùng nhau để đánh giá liệu chúng có hiệu quả trong việc tạo ra tri thức hợp tác và liệu chúng có thúc đẩy sự tham gia tự nguyện của người học hay không. Nói cách khác, trong việc sử dụng cộng đồng học tập trực tuyến trong giáo dục SW/ AI, không chỉ trích xuất các yếu tố từ các khía cạnh chức năng của nền tảng giáo dục trực tuyến như nhóm nhỏ và không gian chia sẻ, mà còn có thể tìm thấy sự tham gia tự nguyện của người học và ý nghĩa hợp tác trong thực tế rằng nó đã được xác thực với quan điểm phát triển trong việc tạo ra tri thức.

Ngoài ra, nếu sự tham gia của người học vào các hoạt động học tập trong các cộng đồng học tập trực tuyến khác nhau với các chức năng tương tự được phân tích nguyên nhân khác nhau và bổ sung các yếu tố, thì sự tham gia tự nguyện trong cộng đồng học tập có thể được tăng lên nhiều hơn nữa.

Tài liệu tham khảo (References)

- Kang Myung Soo (2002). “Một nghiên cứu về tác động của các đặc điểm cộng đồng trực tuyến đối với sự hòa nhập của cộng đồng và ý định sử dụng”. Tạp chí Quản lý, 3(1), 77-98.
- Kwon Seong-ho, Seo Yoon-kyung và Seonghee Choi (2001). “Khám phá các thành phần cho thiết kế cộng đồng học tập dựa trên WOO (Hướng đối tượng nhiều người dùng trên web)”. Nghiên cứu Truyền thông Thông tin Giáo dục, 7(4), 147-170.
- Byung Wook Kim (2015). “Phương pháp phân tích Delphi, Seoul” Viện Chiến lược Thông tin.
- Yuseon Kim (2017). Luận văn tiến sĩ “Các khía cạnh trí tuệ tập thể trong các hoạt động cộng đồng học tập trực tuyến”, Trường Đại học Ajou
- Na Il-joo, Hong Seong-yeon (2003). “Nghiên cứu quá trình hình thành cộng đồng học tập ảo”, viện nghiên cứu Công nghệ Giáo dục, 19(3), 101-122.
- Hee-jeon Seo (2004). Luận án tiến sĩ “Phân tích mối quan hệ giữa đặc điểm người học, tương tác và kết quả học tập theo các loại nhiệm vụ học tập trong cộng đồng học tập trực tuyến”.
- Lee Geon Yong (2003). Luận văn thạc sĩ “Kế hoạch thiết kế và sử dụng trang web giáo dục mạng lấy cộng đồng làm trung tâm cho học sinh tiểu học có năng khiếu khoa học thông tin”.
- Jeong Min Seung (1997). An Essay on the Concept of Learning Community -Focusing on the Implications of Liberalism and Communitarianism-, Lifelong Education Research, 3(1), 75-90.
- Jeong Min Seung (2000). Các Nguyên tắc của Cộng đồng Học tập Trực tuyến: Một nỗ lực của Giáo dục Người lớn Độc Thực địa Nghiên cứu Giáo dục Suốt đời, 6(1), 135-162.
- Seonghee Choi (2001). “Một chiến lược để cải thiện việc học tập tự định hướng thông qua học tập hợp tác dựa trên web”. Viện nghiên cứu Giáo dục Mỏ, 9(1), 187-201.
- Aragon, C., Poon, S., Monroy-Hernandez, A., & Aragon, D. (2009). *A tale of two online communities: Fostering collaboration and creativity in scientists and children. In Proceedings of the Creativity and Cognition Conference (pp.9–18). Berkeley, CA. New York: ACM Press.*
- Bruckman, A. (2006). *Learning in online communities. na.*
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012, April). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada (Vol. 1, p. 25).*
- Rheingold, H. (1994). *A slice of life in my virtual community. In L. M.*

VIETNAMESE HIGHER EDUCATION TEACHING METHOD IN GLOBALIZATION CONTEXT – A REVIEW

TỔNG QUAN VỀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY CỦA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH TOÀN CẦU HÓA

Lê Hoàng Tiến¹, Phạm Cẩm Duyên²,

¹Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

²Công ty TNHH thiết kế và Quản lý xây dựng ECOHAUS

tienlh@uef.edu.vn

Abstract

Becoming a member of ASEAN in 1995 and signing a free trade agreement with countries in this association in 1996 marked the beginning of Vietnam's entry into the global market. In 2007, by joining the World Trade Organization, Vietnam officially became a part of the globalization era. This article discusses the current status of traditional teaching methods and suggests a common teaching approach used in many innovative countries. By exploring higher education in various regions around the world, including Vietnam, readers can gain a better understanding of the methodologies being applied in each area.

Tóm tắt

Trở thành thành viên của ASEAN năm 1995 và ký kết hiệp định thương mại tự do với các nước trong hiệp hội này năm 1996 đánh dấu bước khởi đầu bước ra thế giới của Việt Nam. Năm 2007, với việc gia nhập Tổ chức Thương mại Thế giới, Việt Nam chính thức trở thành một phần của kỷ nguyên toàn cầu hóa này. Bài viết này đã chỉ ra thực trạng phương pháp dạy học truyền thống và đề xuất một phương pháp dạy học phổ biến ở hầu hết các quốc gia đổi mới. Thông qua việc lướt qua bề nổi giáo dục đại học ở một số khu vực trên thế giới và Việt Nam, độc giả có thể có cái nhìn rõ hơn về phương pháp luận đang được áp dụng ở từng khu vực.

Từ khóa (Keywords): Tertiary education, Methodology, Globalization context, European, Rational choice

1. Introduction

After two years of Covid lockdowns, the global and Vietnamese economies have suffered greatly. In addition, China's zero-covid policy and the Russia-Ukraine war have added further pressure to the situation. However, the high vaccination rate has enabled Vietnam to reopen. According to the World Bank's report "Educate to Grow" (Taking Stock August 2022), "Vietnam's economy is on the path to recovery after two bruising years." In terms of education, according to statistics from the Ministry of Education and Training, the higher education admission rate increased by 8.27% from the 2018-2019 period to 2019-2020 (General Tertiary Education's data). However, the number of students who successfully completed tertiary education decreased by 14.9% compared to the previous period. Through this paper, we will take a closer look at the methodology that is most appropriate for Vietnamese higher education.

2. Literature review

2.1. Higher education trends in the world

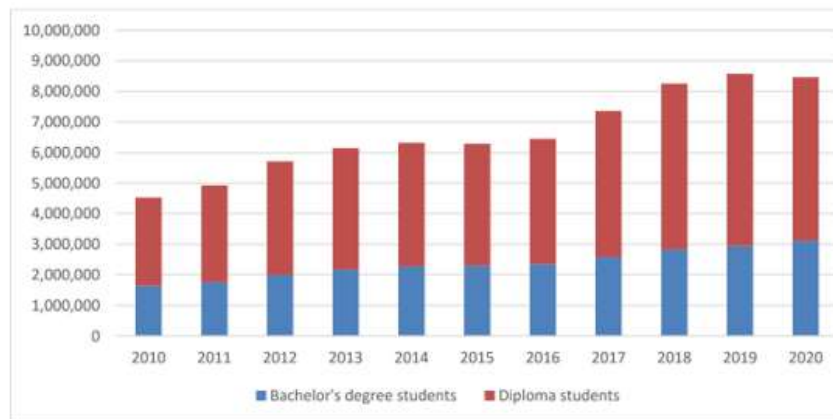
This article mentions education trends in 3 biggest higher education industries: European, United State and China.

"First is the EU's tertiary education. According to 'The Future of Tertiary Education in Europe,' published by the EPRS (European Parliamentary Research Service), the European Commission has established a vision for a continent where people can study, learn, and work without the hindrance of borders, speak more than two languages, and acknowledge their true selves, with interests in the heritage and diversity of the continent itself. In addition, the President of the European Commission, Ursula von der Leyen, has mentioned a new point for the action plan of digital education. The sudden transition from offline to online education due to the Covid-19 pandemic made the Commission reconsider its MFF proposal."

According to the education action plan launched in 2018, digital technology will be enhanced to assist teaching and learning. In addition, this plan aims to boost competencies and skills to meet digital transformation needs. The European Commission also emphasizes the importance of collaboration and partnership between businesses and institutions. Both parties can benefit, for example, graduates in higher education are in demand in industries such as automation, information technology, and more. Funding from businesses can open new opportunities for research and vice versa. The 'Flash

Eurobarometer 466' reports that about 97% of Europeans believe that students can learn a lot through working on a variety of projects with different organizations and enterprises in other countries.

Figure 1. Chinese market size for online education, 2010 - 2020



Source: iResearch

Regarding the US higher education system, there are three levels: bachelor's, master's, and doctoral degrees. The bachelor's degree, also known as undergraduate education, consists of two types: two-year and four-year programs. In some specific fields, the two-year program will prepare students for the four-year program. In 2012, there was a contradiction between the booming online courses around the United States and the traditional curriculum. Online courses provide not only a foundation of knowledge but also allow learners to build up their existing skills. This strategy has worked because it meets the needs of adult learners. Only six years after the first opening of online teaching, the number of institutions in the US had dropped to its lowest since 1998. However, statistics show that the institutions that were heavily affected were mostly for-profit ones, while established public and private non-profit institutions were not strongly affected by this new way of teaching.

The conflict between online courses and traditional courses has now shifted to characterized programs of big tech companies, such as Amazon, Google, and IBM, which specialize in serving their respective companies. The impact of this trend is still under investigation, but data from recent years has shown a slight decrease in the number of students enrolling in traditional colleges and universities. For example, AWS, standing for Amazon Web Services, provides multiple training courses for Amazon employees and the public for free. The courses are divided into role and solution areas. Regarding training by role, there are solutions architects, cloud practitioners, developers, operations, and more. In the solution area, the courses are more diverse with topics such as data analytics, machine learning, security, and other fields not mentioned in this article.

The third area mentioned is China's higher education. The two categories of higher education are as follows: 1) Colleges that offer three-year diploma or certificate programs in both academic and vocational areas; and 2) Universities that offer four- or five-year undergraduate degrees to confer academic degree qualifications. Universities are the only places where postgraduate and doctorate programs are offered (A Brief Introduction to the Chinese Education System, n.d.).

Even though China's tertiary education system was heavily centralized and designed in accordance with Soviet principles, there has been a significant change in favor of privatization over the past few decades (*The Future of Tertiary Education in Europe* | Think Tank | European Parliament, n.d.)

Due to the COVID-19 pandemic's growth and the resultant permanent closure of colleges, universities, and universities, online instruction has become increasingly popular (Gamage et al., 2020). The common softwares are being taken huge advantage of such as WeChat, QQ, Zoom, Tencent Voov, Tencent Meeting. These tools show efficiency as a means to transfer knowledge and a space for positive learning. In addition, Chinese colleges use learning management systems (LMS) that integrate ICT and other learning technologies to smoothly track online teaching and learning. (He & Wei, 2021).

According to recent data, there are fewer students enrolled in diploma programs, particularly fewer new students. This level of enrollment in online programs decreased from 2.16 million students in 2018 to 1.71 million in 2020. This contrasts with an increase in the number of spots available on traditional face-to-face diplomas during the same period (and may be partially responsible for this). The growth of students enrolling in bachelor's programs has also decreased, which once more may be related to an increase in in-person instruction. (British Council, 2022)

2.2. Teaching methodology in higher education in Vietnam

2.2.1. The practical situation of tertiary education in Vietnam

According to a report World Bank published in 2021 about tertiary education in Vietnam, although the gross enrolment rate increased dramatically from 9 percent to 28 percent in the period 2000-2016, the higher education in Vietnam is still 14 years behind other countries such as China and Malaysia. (Salmi, Jamil, n.d.)

The credit system in Vietnam is centered on student learning (the European model); as a result, students must finish at least 14 credits, which are further divided into smaller modules, during a typical academic semester. Depending on the fields, a normal undergraduate degree can be finished in four to six bi-semester academic years. However, programs are designed with too many subjects and classroom hours, depriving students of time for self-learning, project-based learning, and co-op course work. Additionally, student assessments are primarily end-of-term or end-of-year exams rather than competency-based periodic assessments, leaving new graduates lacking in particular transversal skills like problem-solving, leadership, entrepreneurship, communication, and teamwork. (Salmi, Jamil, n.d.)

2.2.2. The teaching method applied before Covid-19 pandemic

Since the Communist Party of Vietnam Central Committee's Resolution 29-NQ/TW, dated November 4, 2013, on "Fundamental, Comprehensive Reform of Education and Training, to Meet the Demand for Industrialization and Modernization in the Context of a Socialist-Oriented Market Economy and International Integration," education and training in Vietnam have been subject to significant, comprehensive reform (Communist Party of Vietnam, 2013). This Resolution calls for higher education to put an emphasis on producing highly skilled human resources, nurturing talents, improving the standard and ability of self-study, and expanding students' knowledge and creativity. The network of higher education institutions, the professional structure, and the training credentials necessary for the national human resource development planning—in which there are numerous schools and specialties disciplines at the regional and international levels—must be perfected. (Hiep & Tram, 2020)

Currently, instruction is done in a very traditional manner. The instructor offers advice and has important discussions about the topic with the students in order to help them find solutions. With this approach, the lecturer takes the initiative to look for, make, and even think on behalf of the students. In other words, the teacher guides students through problem-solving exercises and actively participates in both teaching and learning. In this strategy, a lecturer can only impart a portion of his or her expertise to the students. In order to encourage students to seek and learn new information, instructors must take more suggestive leads. (Hang & Van, 2020)

2.2.3. Teaching method changed due to the heavy effect of the Covid-19 pandemic

Vietnam is not excluded when it comes to dealing with the pandemic and higher education has been extremely changing to adapt with new normal situation. According to Nga et al., 2021, more than 50.000 subjects are transferred into online-platform instead of traditional method and the amount of teaching time has reached 4,4 million credit hours.

During quarantine time, these following platforms are used the most for teaching: the most common tool is Zoom, then Google hangout is used as the second popular medium, the last tool is Microsoft teams. In additional, there are other platforms designed based on each specific requirement of each institute and colleges. (Nga et al., 2021)

In order to provide information and knowledge as much as the traditional way, the institutes and colleges have implemented more theoretical assignments and increased number of questions in the multiple-choice examinations. At the end of each semester, students still take the traditional exam, that is on-paper type.

3. Method

3.1. Rational Choice Theory as a Lens for Innovation in Vietnamese Higher Education Teaching Methodology

The three primary concerns that are addressed when using rational choice theory in Vietnam's innovative higher education teaching methods are: (1) The justification for educational decisions; (2) Maximize learner advantages; and (3)

Highlighting students' choices demands teachers to reevaluate their pedagogical approaches, placing students at the center to encourage student initiative. (Hiep & Tram, 2020)

Decision making is always hard, especially the educational choice. Young people nowadays face tons of pressure including peer pressure, family and their own fear of failure. When it comes to choosing a major for their tertiary education, the decision is under bombing of opinions, trends of the crowd, unqualified information, therefore, the teacher has to show their students way of making their own decision by how to adapt to new environment, self-learn new skills and solve everyday issues. All this foundation skills will help students find their way of surviving and developing in this continuous-changing and globalized era. While the traditional teaching shapes students into a box, the self-making decision methodology will unbox students mind and help them understand it is necessary to take risk for their own good.

In the current curriculum of tertiary education in Vietnam, there are a lot of compulsory subjects relating to political theory. Although these subjects have their own benefit and can bring students a wide-opened eyes to the world, on request, the majority of these subject speakers simply elaborate on the topic, methodology and significance of the subject.

This “maximizing the benefits” of learner directs lecturers to find an efficient method to convey the knowledge in a way that students can take advantages of.

In rational choice theory, the rational proposition is individuals choose the action resulting the best outcomes. According to Vanberg (2004, p.1-29), "Rational choice theorists often share the notion that human behavior is self-interested in the sense that people seek to promote what they consider to be in their interests, putting out the limitations they must have to face." The rational choice approach always assumes that people pursue what they consider reasonable. (Vanberg, 2004)

4. Conclusion

In this globalized time, it is important to have an appropriate method in transfer knowledge to students in order to accomplish the final purpose of education: Building strong, well-trained and responsible citizens for society. The majority of the current FDI goes into low-value manufacturing, which has been crucial in fostering economic growth. A higher value-added sector, more innovation, and a more highly skilled labor force are required to ensure ongoing economic progress. Basic education is of very good quality in Viet Nam, and it is exactly what the nation has required to support poor value-added industry. However, as businesses seek more highly trained workers, TVET (technical and vocational education and training) and higher education systems will need to perform better. (*Higher-Skilled Labour Force Necessary for Viet Nam's Further Economic Development*, 2019)

Reference

- Anon. n.d. "A Brief Introduction to the Chinese Education System." *A Brief Introduction to the Chinese Education System*. Retrieved March 14, 2023 (<https://www.open.edu/openlearn/education-development/education-development/a-brief-introduction-the-chinese-education-system>).
- British Council. (2022). *Online higher education provision in China*. Department for international Trade.<https://educationservices.britishcouncil.org/sites/siem/files/field/file/news/Online%20higher%20education%20provision%20in%20China%20-%20Final.pdf>
- Gamage, K. A. A., Silva, E. K. de, & Gunawardhana, N. (2020). Online Delivery and Assessment during COVID-19: Safeguarding Academic Integrity. *Education Sciences*, 10(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/educsci10110301>
- Hang, L., & Van, V. (2020). Building Strong Teaching and Learning Strategies through Teaching Innovations and Learners' Creativity: A Study of Vietnam Universities. *International Journal of Education and Practice*, 8, 13. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.498.510>
- He, W., & Wei, G. (2021). Higher Education in China, a Paradigm Shift from Conventional to Online Teaching. *Higher Education Studies*, 11(2), 30–41.
- Hiep, N., & Tram, P. (2020). Innovation of University Teaching Methods towards “Maximizing Benefits” of Students in Vietnam. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 8255–8261. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082630>
- Hiep, N., & Tram, P. (2020). Innovation in Vietnamese Higher Education Teaching Methods—Approach from Rational Choice Theory. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 7949–7956. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082583>
- Higher-skilled labour force necessary for Viet Nam's further economic development*. (2019, May 1). [Comment]. http://www.ilo.org/hanoi/Informationresources/Publicinformation/comments-and-analysis/WCMS_694938/lang-en/index.htm *The future of tertiary education in Europe | Think Tank|European Parliament*. (n.d.). Retrieved March 14, 2023, from [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_IDA\(2020\)652095](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_IDA(2020)652095)

Nga, V. T. Q., Phuong, L. D., Hai, D. T., Hao, N. T., & Vinh, N. T. (2021). ONLINE TEACHING IN UNIVERSITIES IN VIETNAM DURING THE COVID-19 PANDEMIC AND SOME MEASURES TO ADAPT TO THE “NEW NORMAL” STATE. *Online Education Ecosystem, Education*(1), 54–60.

Salmi, Jamil. (n.d.). *Improving the Performance of Higher Education in Vietnam: Strategic Priorities and Policy Options* [Text/HTML]. World Bank. Retrieved March 24, 2023, from <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/493671624597856475/Vietnam-Higher-Education-Sector-Report-2020-VN>

Vanberg, V. J. (2004). The rationality postulate in economics: Its ambiguity, its deficiency and its evolutionary alternative. *Journal of Economic Methodology*, 11(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/1350178042000177987>

THỨC ĐẨY QUAN HỆ HỢP TÁC GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ DOANH NGHIỆP TRONG GIÁO DỤC LÀ XU THẾ TẤT YẾU HIỆN NAY

Võ Thị Hoài
Trường đại học Sài Gòn
vthoai@sgu.edu.vn

Tóm tắt

Thiết lập mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với các đối tác trong và ngoài nước là xu thế phát triển tất yếu của các cơ sở giáo dục đại học hiện nay. Nhiều trường đại học ở Việt Nam đã thực sự quan tâm đến vấn đề này và xem đó như chìa khóa trong việc hướng tới xây dựng nền giáo dục mang tính ứng dụng cao, đảm bảo cung ứng nguồn nhân lực đáp ứng được yêu cầu mà doanh nghiệp không mất thời gian đào tạo lại khi sử dụng. Bài viết phân tích vai trò của mối quan hệ hợp tác giữa các trường đại học và các doanh nghiệp; chỉ ra một số vấn đề còn tồn tại, từ đó đề xuất một số kiến nghị cần thực hiện để thúc đẩy mạnh mẽ mối quan hệ liên kết, phối hợp nhằm hướng tới việc đáp ứng mục tiêu của các trường đại học trong bối cảnh hội nhập.

Từ khóa: liên kết trong giáo dục; hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp.

Abstract

Establishing close cooperative relationships with domestic and foreign partners is the inevitable development trend of higher education institutions today. Many universities in Vietnam have really paid attention to this issue and see it as the key in moving towards building a highly applied education, ensuring the supply of human resources that meet the requirements, enterprises do not take time to re-train when using. The article analyzes the role of the cooperative relationship between universities and businesses; pointed out a number of outstanding issues, thereby proposing a number of recommendations to be made to strongly promote the linkage and coordination relationship towards meeting the goals of universities in the context of integration.

Keywords: association in education; cooperation between schools and businesses.

1. Đặt vấn đề

Đào tạo theo định hướng ứng dụng, đào tạo mở, quan tâm đến đầu ra của sản phẩm, lấy sự đánh giá của xã hội về nguồn nhân lực được đào tạo là thước đo sự thành công đã trở thành mục tiêu phổ biến của các cơ sở giáo dục. Để mục tiêu này có thể đạt được thành công như kỳ vọng, một trong những giải pháp hữu hiệu là các trường đại học phải quan tâm đến nhu cầu của doanh nghiệp, thiết lập mối quan hệ chặt chẽ với doanh nghiệp; xem doanh nghiệp là đối tác hỗ trợ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, tạo thế mạnh cạnh tranh trong chiến lược phát triển và tạo vị trí cho mình trong việc trở thành các trung tâm đào tạo có chất lượng theo định hướng ứng dụng. Bên cạnh đó, chương trình đào tạo phải hướng đến cho người học khả năng học tập suốt đời; khả năng làm việc ở bất kỳ một thị trường lao động nào trên thế giới. Để đáp ứng mục tiêu đó các cơ sở giáo dục phải đẩy mạnh hoạt động hợp tác quốc tế giữa cơ sở giáo dục với đơn vị sử dụng lao động trong khu vực và trên thế giới để cải tiến chương trình đào tạo theo hướng hiện đại hoá, cập nhật tri thức mới, công nghệ mới nhằm nâng cao năng lực cạnh tranh với các hình thức giáo dục khác; giúp đào tạo cho thị trường lao động Việt Nam nguồn lao động dồi dào về số lượng và đảm bảo về chất lượng, phù hợp với tình hình hội nhập quốc tế sâu rộng.

Tuy nhiên, thực trạng cho thấy mối quan hệ hợp tác này vẫn chưa thực sự phát triển cả chiều rộng và chiều sâu. Bài viết tập trung vào các vấn đề:

- (i) Phân tích chính sách của Nhà nước trong việc xác định vai trò của mối quan hệ hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp trong và ngoài nước
- (ii) Thực trạng của việc xây dựng mối quan hệ hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp hiện nay
- (iii) Phân tích các nội dung cần hợp tác giữa các bên
- (iv) Đề xuất một số giải pháp mà tác giả cho rằng cần thiết để có thể mang lại hiệu quả cho bản thân mỗi cơ sở giáo dục đại học nói riêng và nền giáo dục Việt Nam nói chung trong quá trình hội nhập và phát triển.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

Nhà triết học Đức Willhelm Humboldt có thể được xem như người khởi xướng cho mô hình đào tạo liên kết giữa cơ sở giáo dục và doanh nghiệp. Theo quan điểm của ông, trường đại học ngoài chức năng đào tạo phải có chức năng nghiên cứu và hợp tác với các ngành công nghiệp. Hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp được hiểu như sự tương tác trực tiếp hay gián tiếp, giao dịch cá nhân hay không mang tính cá nhân giữa cơ sở giáo dục với các doanh nghiệp để mang lại lợi ích cho các bên (Trần Sỹ Nguyên, 2020). Còn Theo Carayon (2003), Gibb & Hannon (2006), mối quan hệ hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp được hiểu như là những giao dịch giữa các trường đại học và doanh nghiệp vì lợi ích của cả hai bên. Theo đó mỗi bên đều nhận được những lợi ích to lớn từ mối quan hệ mà mình tham gia. Hiện nay nhiều cơ sở giáo dục đại học ở Việt nam đã nhận thức được vai trò quan trọng của việc đào tạo nguồn nhân lực sao cho đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động. Đào tạo nguồn nhân lực thị trường cần chứ không phải đào tạo cái mình có là quan điểm đã được rất nhiều cơ sở giáo dục xác định rõ trong mục tiêu đào tạo của mình. Để làm được điều đó việc xây dựng mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với doanh nghiệp là điều mà các cơ sở giáo dục cần quan tâm.

Phương pháp nghiên cứu xuyên suốt toàn bộ nội dung bài viết là phương pháp luận biện chứng duy vật, trên cơ sở chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước, kết hợp giữa lý luận với thực tiễn, kiểm chứng lý luận trong thực tiễn nhằm phân tích, bàn luận những vấn đề lý luận, thực trạng, hạn chế, bất cập để đưa ra một số giải pháp nhằm giải quyết vấn đề thực tiễn. Những phương pháp nghiên cứu cụ thể như: phương pháp nghiên cứu tài liệu thứ cấp (sưu tầm tài liệu, số liệu, nghiên cứu chính sách), phân tích, bàn luận, tổng hợp, đánh giá được tác giả sử dụng trong bài viết của mình.

3. Nội dung nghiên cứu và thảo luận

3.1. Các chính sách của Nhà nước làm định hướng cho các cơ sở giáo dục trong việc thiết lập mối quan hệ hợp tác giữa doanh nghiệp và nhà trường để đào tạo nguồn nhân lực tại Việt Nam

Quan điểm hiệu quả của quá trình học cần được đánh giá thông qua giải quyết các vấn đề thực, nhà trường là một xã hội thu nhỏ và cần thiết lập xung quanh mình đa dạng các mối quan hệ gắn chặt với gia đình, cộng đồng và xã hội ngày càng được xem trọng. Nhận thức rõ nhu cầu cần thiết và tất yếu của việc xây dựng mối quan hệ hợp tác với doanh nghiệp trong và ngoài nước, Nhà nước đã sớm có những chính sách định hướng cho các cơ sở đào tạo. Dự án Phát triển Giáo dục đại học định hướng nghề nghiệp - ứng dụng (Profession Oriented Higher Education - POHE) đã triển khai từ năm 2005, dưới sự quản lý và chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Với mục tiêu nâng cao năng lực nghề nghiệp của sinh viên bằng cách xây dựng các chương trình đào tạo lấy nhu cầu của thị trường lao động làm trung tâm. Dự án này có mục tiêu chính là thực hiện chính sách mang tính đột phá “đào tạo theo nhu cầu xã hội” của Bộ Giáo dục và Đào tạo và hình thành chính sách về mô hình đào tạo theo định hướng ứng dụng. Đặc biệt dự án có 03 mục tiêu rõ ràng cần thực hiện cho các trường tham gia: (i) mục tiêu xây dựng chiến lược giảng dạy có tiếp xúc với doanh nghiệp, trong đó thể hiện rõ vai trò, tiếng nói của doanh nghiệp trong quản trị nhà trường thông qua việc thiết kế và tiến hành chương trình giảng dạy có sự tham gia của doanh nghiệp; (ii) mục tiêu hình thành một lực lượng giảng viên đạt tiêu chuẩn thông qua việc được cấp chứng nhận University Business Cooperation (Hợp tác giữa trường Đại học và Doanh nghiệp); (iii) mục tiêu xây dựng các điều kiện khung cho phép giảng dạy có tiếp xúc với Doanh nghiệp. Đề án đổi mới Giáo dục Đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020 ban hành theo Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP đã phân loại trường đại học ở Việt Nam hoặc theo định hướng nghiên cứu hoặc định hướng ứng dụng nghề nghiệp. Căn cứ vào sự hướng dẫn từ đề án, các cơ sở đào tạo đại học sẽ dần điều chỉnh và xem xét lại thực trạng và định hướng của mình để xây dựng chương trình đào tạo và mô hình đào tạo sao cho phù hợp với yêu cầu từ thực tiễn thị trường lao động. Mô hình đào tạo gắn kết với thực tiễn để nhằm phát huy được sự tích cực, chủ động, sáng tạo của người học qua việc gắn chặt mối quan hệ hợp tác giữa Nhà trường và doanh nghiệp trong đó người học ở vị trí trung tâm, nhà trường và doanh nghiệp mỗi bên từ lợi ích của mình đều nỗ lực thực hiện để đạt đến mục tiêu cuối cùng là có được nguồn nhân lực đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động. Vấn đề này tiếp tục được nhấn mạnh trong Luật Giáo dục đại học sửa đổi 2018. Theo đó, một trong những chính sách phát triển đại học quan trọng của Nhà nước là “Gắn đào tạo với nhu cầu sử dụng lao động của thị trường, nghiên cứu triển khai ứng dụng khoa học và công nghệ; đẩy mạnh hợp tác giữa cơ sở giáo dục đại học với doanh nghiệp, tổ chức khoa học và công nghệ; có chính sách ưu đãi về thuế cho các sản phẩm khoa học và công nghệ của cơ sở giáo dục đại học; khuyến khích cơ quan, tổ chức, doanh nghiệp tiếp nhận, tạo điều kiện để người học và giảng viên thực hành, thực tập, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo” (Điều 1 Luật Giáo dục đại học sửa đổi 2018). Bên cạnh đó, khẳng định trong Nghị quyết Hội nghị lần thứ 6 Trung ương Đảng khóa XI, có nêu rõ “các trường đại học phải thực hiện liên kết chặt chẽ giữa các doanh nghiệp, cơ sở sử dụng lao động, cơ sở đào tạo và Nhà nước để phát triển nguồn nhân lực theo nhu cầu

xã hội (chiến lược phát triển kinh tế - xã hội giai đoạn năm 2011 - 2020)”. Đây là những đường lối chỉ đạo để các cơ sở giáo dục nhận thức được vai trò và đẩy mạnh hoạt động thiết lập mối quan hệ chặt chẽ với doanh nghiệp, tạo nên mối quan hệ liên kết giữa bên cung và bên cầu lao động để có thể đào tạo được nguồn nhân lực đáp ứng được yêu cầu xã hội đặt ra.

3.2. Thực trạng xây dựng mối quan hệ hợp tác giữa doanh nghiệp và nhà trường trong đào tạo nguồn nhân lực tại các cơ sở giáo dục hiện nay

Nội dung của sự hợp tác khá đa dạng và phong phú, mỗi trường đại học hiện nay có những cách thức và nội dung hợp tác khác nhau. Nhưng tựu trung lại sự hợp tác có thể bao gồm trên các lĩnh vực:

- i) Hợp tác trong nghiên cứu và phát triển;
- (ii) Luân chuyển chuyên gia, giảng viên;
- (iii) Luân chuyển của sinh viên;
- (iv) Thương mại hóa các kết quả nghiên cứu và phát triển;
- (v) Phát triển và triển khai chương trình đào tạo;
- (vi) Thúc đẩy học tập suốt đời;
- (vii) Hỗ trợ tinh thần sáng nghiệp và các hoạt động khởi nghiệp;
- (viii) Tham gia quản trị trường đại học (Trần Ái Cẩm&Đặng Như Thảo, 2021).

Hay nói cách khác, để xây dựng được mối quan hệ chặt chẽ giữa cơ sở giáo dục và cộng đồng doanh nghiệp sẽ cần triển khai các hoạt động bao gồm 08 nội dung cơ bản: Thứ nhất, Nhà trường cần có sự nghiên cứu để cải tiến chương trình đào tạo trong đó cần chú trọng chương trình đào tạo kỹ năng phù hợp với kế hoạch đào tạo của nhà trường; Thứ hai, nội dung tham gia của doanh nghiệp thể hiện thông qua hoạt động tài trợ cho các nhà trường trong việc đưa giảng viên, sinh viên tham quan, khám phá, tiếp xúc công việc thực tế của doanh nghiệp phù hợp với thực tiễn; Thứ ba, thiết kế chương trình đào tạo phù hợp để doanh nghiệp cử nhân sự có chuyên môn sâu tham gia vào quá trình giảng dạy một số nội dung đặc biệt trong hoạt động đào tạo; Thứ tư, cơ sở giáo dục cần lập chương trình tích lũy kỹ năng cho sinh viên; Thứ năm, doanh nghiệp thường xuyên tổ chức tọa đàm về những vấn đề cập nhật công nghệ; Thứ sáu, doanh nghiệp trao cơ hội học bổng, việc làm cho sinh viên; Thứ bảy, doanh nghiệp tham gia chứng nhận kết quả thực tập cho sinh viên trên cơ sở đánh giá khách quan và chính xác về kỹ năng, kiến thức và thái độ của sinh viên thực tập tại doanh nghiệp làm cơ sở cho việc nhà trường có sự phản hồi để cải tiến chương trình đào tạo. Cần thiết lập mối quan hệ đánh giá này cả trong quá trình doanh nghiệp sử dụng chính thức lao động của Nhà trường cung cấp; Thứ tám, doanh nghiệp và cơ sở giáo dục thiết lập mối quan hệ là những đối tác chiến lược về các hoạt động nghiên cứu và phát triển, theo đó doanh nghiệp không chỉ là người nhận cung ứng nhân lực của nhà trường mà còn có thể là đối tác thương mại trong việc chuyển giao các sản phẩm nghiên cứu của sinh viên và giảng viên của nhà trường (Nguyễn Thị Kim Dung & Hoàng Thị Thùy, 2019).

Có thể nói quan hệ hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp là tất cả mọi hình thức tương tác trực tiếp hay gián tiếp, có tính chất cá nhân hay tổ chức giữa trường đại học và các doanh nghiệp nhằm hỗ trợ lẫn nhau và vì lợi ích của cả hai bên. Quan hệ hợp tác phải được thúc đẩy cả bề nổi và chiều sâu, cả các chương trình hợp tác ngắn hạn và dài hạn. Nhiều cơ sở đào tạo đã thực sự quan tâm đến vấn đề này và triển khai nhiều nội dung hợp tác và đạt được nhiều thành công nhất định. Chẳng hạn như Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội đã triển khai các Chương trình hợp tác đào tạo “Lớp kỹ sư trình độ cao” trên cơ sở kết hợp giữa Nhà trường với Công ty TNHH Nissan Automotive Technology và Công ty TNHH Pasona Tech Việt Nam, các sinh viên tham gia chương trình được đào tạo tiếng Nhật, chuyên môn thiết kế linh kiện ô tô theo yêu cầu của doanh nghiệp song song với đào tạo chính khóa tại trường. Chương trình hợp tác đào tạo “Lớp kỹ sư chuyên ban” Nhà trường hợp tác với Tập đoàn KHKH Hồng Hải (Foxconn) là một trong những Tập đoàn lắp ráp linh kiện, thiết bị điện tử lớn nhất trên thế giới; Chương trình hợp tác thực tập kết hợp tuyển dụng “Học bổng kỹ thuật Samsung”... Nhà trường còn mở rộng mối quan hệ hợp tác với các doanh nghiệp tại Nhật Bản để đào tạo và tuyển dụng trực tiếp sinh viên sang làm việc tại Nhật Bản (Việt Quang, 2021). Trường Đại học Quốc gia Hà Nội đã triển khai hiệu quả mô hình phòng thí nghiệm “phối thuộc” liên kết giữa trường đại học thành viên với viện nghiên cứu và doanh nghiệp bên ngoài trường tạo điều kiện tốt hơn cho sinh viên được tiếp xúc với thực tế và tăng năng lực nghiên cứu, thực hành trong điều kiện nhà trường chưa đủ kinh phí đầu tư phòng thí nghiệm hiện đại cho các lĩnh vực. Trường Đại học Bách khoa Hà Nội liên kết với Công ty Bóng đèn phích nước Rạng Đông trong R&D, hai phòng thí nghiệm chung (01 đặt tại

Rạng Đông và 01 tại Trường) được xây dựng nhằm tạo điều kiện cho việc triển khai các dự án đề tài khoa học được chuyển giao (Phạm Văn Quân, 2019). Nhiều nước trên thế giới cũng đặc biệt quan tâm đến vấn đề này. Tiêu biểu như Chính phủ Anh từ những năm 1990 đã thành lập cơ quan chuyên trách về sáng tạo, đại học và phát triển, thành lập các tổ chức như quỹ đổi mới giáo dục đại học và các hội đồng về nghiên cứu để hỗ trợ về vốn và cơ chế cho hoạt động này (Wilson, 2012).

Tuy nhiên, thực trạng khảo sát về mối quan hệ hợp tác cho thấy vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề cần giải quyết. Theo báo cáo của Vụ Giáo dục đại học, Bộ GDĐT về một khảo sát vào tháng 6/2021, trong số 135 cơ sở giáo dục đại học có báo cáo gửi về thì 40,7% cơ sở đào tạo có hoạt động hợp tác với doanh nghiệp cả trong lĩnh vực công nghệ thông tin và các lĩnh vực khác; 44,4% có hợp tác trong các lĩnh vực khác; 8,1% có hợp tác trong lĩnh vực công nghệ thông tin và 6,7% không có hoạt động hợp tác nào với doanh nghiệp, tập trung chủ yếu vào các cơ sở đào tạo các khối ngành đặc thù thuộc lĩnh vực nghệ thuật. Tổng số doanh nghiệp có hợp tác với 135 cơ sở giáo dục đại học được khảo sát là 6.126 doanh nghiệp, đạt tỉ lệ trung bình là 60 doanh nghiệp/cơ sở đào tạo. Kết quả khảo sát cũng cho thấy, về nội dung hợp tác, hoạt động hợp tác nổi bật nhất giữa trường đại học - doanh nghiệp là hoạt động tiếp nhận sinh viên đến kiến tập/thực tập (gần 90%), tài trợ cho các hoạt động liên quan đến đào tạo và ngoại khóa bao gồm: trao học bổng sinh viên, tổ chức ngày hội việc làm, và tuyển dụng sinh viên mới tốt nghiệp (gần 70%); doanh nghiệp tham gia góp ý cho chương trình đào tạo, tham gia giảng dạy 30%; sự hợp tác chủ yếu trong ngắn hạn (Trung tâm Truyền thông giáo dục, 2022). Một vấn đề quan trọng hơn cả là các chủ thể chưa thực sự nhận thức vai trò, lợi ích và nhu cầu thực sự cần thiết của việc hợp tác vì vậy thực tế cho thấy việc thiết lập mối quan hệ dựa trên cơ sở quen biết của khối giảng viên hay lãnh đạo khoa, hoặc là các cựu sinh viên. Nhiều doanh nghiệp xem sự thiết lập mối quan hệ với nhà trường như một sự hỗ trợ, giúp đỡ nhà trường mang tính chất tình cảm, chưa thể hiện được mối quan hệ hợp tác trên cơ sở hai bên đều có lợi, nên mối quan hệ này chưa lâu dài và bền vững. Việc đánh giá, góp ý chương trình đào tạo cũng dưới dạng làm cho có, nhận xét, đánh giá chung chung, không cụ thể và thực chất. Các cơ sở đào tạo cũng chưa có chiến lược đầy đủ, rõ ràng và chuyên biệt để xây dựng và thúc đẩy mối quan hệ. Từ đó hiệu quả đạt được chưa cao, dẫn tới vẫn còn một khoảng cách đáng kể giữa kết quả đào tạo và tiêu chuẩn chất lượng yêu cầu của doanh nghiệp về nguồn nhân lực.

4. Kết luận và khuyến nghị giải pháp

4.1. Một số kiến nghị đề xuất nhằm thúc đẩy mạnh mẽ quá trình thiết lập mối quan hệ mật thiết giữa doanh nghiệp và nhà trường

- Về phía các trường đại học: Cần xác định rõ ràng về mục tiêu đào tạo và sứ mạng của Nhà trường là đào tạo những cái gì mà thị trường lao động cần chứ không phải đào tạo những gì mình có. Vì vậy cần có sự chủ động hơn nữa trong việc tiếp cận và thiết lập mối quan hệ với phía người sử dụng lao động, thông qua việc lựa chọn và xúc tiến việc thiết lập quan hệ hợp tác với các doanh nghiệp thực sự đang cần nguồn nhân lực do mình đào tạo. Nhà trường nên quan tâm đến việc xây dựng và duy trì mối quan hệ với các cựu sinh viên thông qua việc thiết lập các kênh liên lạc để duy trì mối quan hệ này. Không nên giữ quan điểm rằng nhà trường chỉ có vai trò đào tạo, sau khi đào tạo sinh viên tốt nghiệp là hết trách nhiệm của nhà trường mà nên có các hình thức, biện pháp để luôn duy trì và kết nối được với các thế hệ sinh viên đã được đào tạo tại trường vì trong số các sinh viên đó, nhiều sinh viên sẽ trở thành người sử dụng lao động và có nhu cầu trở thành đối tác của nhà trường. Những cựu sinh viên đó họ cũng sẽ có thể sẵn sàng hỗ trợ nhà trường trong việc góp ý khi xây dựng chương trình đào tạo; hỗ trợ sinh viên thực tập; dành nguồn tài chính cho học bổng sinh viên hoặc sẵn sàng tiếp nhận các sinh viên mới ra trường của nhà trường.

- Chú trọng việc rà soát, chỉnh sửa, bổ sung chương trình đào tạo định kỳ 2 năm và 4 năm theo quy định. Quá trình rà soát, chỉnh sửa chương trình đào tạo cần quan tâm đến việc lấy ý kiến của các bên liên quan, đặc biệt ý kiến của đại diện phía người sử dụng lao động. Việc lấy ý kiến cần được tổ chức thực chất chứ không phải làm theo hình thức cho đầy đủ quy trình. Nên đẩy mạnh các hoạt động hội thảo, hội nghị, tọa đàm khoa học về chuẩn đầu ra và cấu trúc chương trình đào tạo có sự tham gia đồng đẳng của đại diện các doanh nghiệp. Thiết lập mối quan hệ chặt chẽ với doanh nghiệp trong quá trình xây dựng chương trình đào tạo, trong quá trình sinh viên thực tập, thực hành, thực tế tại doanh nghiệp và cả trong quá trình sinh viên tốt nghiệp làm việc tại doanh nghiệp để đánh giá một cách toàn diện quá trình đào tạo của mình đã đáp ứng được các yêu cầu của nhu cầu thị trường lao động hay chưa, từ đó có những bước cải tiến trên cơ sở nhận diện được các bất cập của mình khi ứng dụng vào thực tiễn.

- Chương trình đào tạo cần thiết xây dựng và kết hợp một cách hài hòa những học phần lý thuyết và thực hành, kỹ năng gắn kết với doanh nghiệp. Tuy nhiên, chương trình đào tạo cũng phải được xây dựng sao cho hợp lý giữa lý luận và thực tiễn, lấy lý luận làm sáng tỏ và ứng dụng vào thực tiễn, vì việc giảm tải liều lượng lý thuyết, tăng kiến thức thực tế, thực hành có thể khiến cho việc học đại học không khác với các trung cấp, cao đẳng nghề dẫn tới sinh viên không hiểu được bản chất của vấn đề, không có các kiến thức tổng hợp, khái quát, phân tích vấn đề

- Cần hướng tới mô hình xây dựng chương trình đào tạo hợp tác nhà trường – doanh nghiệp cùng thiết kế, triển khai các khóa đào tạo chính quy theo đặt hàng của doanh nghiệp.

- Nên tăng cường trao đổi nhân lực giảng viên qua việc để giảng viên có cơ hội được thâm nhập vào môi trường thực tiễn, từ đó có thêm các kiến thức thực tiễn trong quá trình giảng dạy; Đồng thời có thể tập huấn nghiệp vụ sư phạm để các chuyên gia đến từ doanh nghiệp có điều kiện tham gia vào công tác giảng dạy thông qua các hình thức như xây dựng các học phần đào tạo đặc thù có kết hợp giảng dạy giữa giảng viên của nhà trường và các chuyên gia từ các doanh nghiệp một cách hợp lý theo hướng doanh nghiệp là nhà sử dụng lao động cũng đồng thời có thể là nhà đào tạo.

- Sự hợp tác cần có sự chọn lọc để đảm bảo chất lượng, không nhất thiết phải quá nhiều nhưng mang lại hiệu quả. Vì sự hợp tác này được triển khai trên nhiều lĩnh vực không chỉ là với mỗi mục đích kêu gọi tài trợ, học bổng cho sinh viên mà họ còn tham gia vào cả quá trình đào tạo và xây dựng chương trình đào tạo nên cần có những tiêu chí cụ thể khi lựa chọn hợp tác, ngoài thiện chí của doanh nghiệp nên xem cả các yếu tố như sự hiểu biết về giáo dục và thái độ của người lãnh đạo hàng đầu của doanh nghiệp, các giá trị cốt lõi, văn hóa, trách nhiệm xã hội của doanh nghiệp đó.

- Nên xác định việc thiết lập tốt mối quan hệ với doanh nghiệp là một trong những tiêu chí bắt buộc của kiểm định chất lượng.

- Với xu thế hội nhập hiện nay, nhiều lĩnh vực nghề nghiệp đã và đang được xây dựng bộ quy định về tiêu chuẩn nghề nghiệp giữa các nước trong khu vực, vì vậy các cơ sở đào tạo không chỉ quan tâm đến việc thiết lập mối quan hệ giữa nhà trường và các doanh nghiệp trong nước mà còn phải quan tâm đến yêu cầu kỹ năng, trình độ nhân lực của các doanh nghiệp trong khu vực. Vì vậy việc thiết lập mối quan hệ giữa nhà trường và các doanh nghiệp đa quốc gia, các doanh nghiệp lớn trong khu vực là xu thế phát triển tất yếu trong thời gian tới.

- Về phía với doanh nghiệp: Hiện nay phần lớn doanh nghiệp chưa chủ động trong việc hợp tác với nhà trường. Phần nhiều doanh nghiệp xác lập mối quan hệ với nhà trường chủ yếu thông qua việc xem đó là một trách nhiệm xã hội, một hoạt động như là từ thiện qua việc trao một phần kinh phí cho nhà trường để hỗ trợ sinh viên nghèo vượt khó, quỹ học bổng cho sinh viên khó khăn, sinh viên tài năng chứ chưa thực sự thiện chí trong việc liên kết với nhà trường để cùng đào tạo và làm giáo dục. Bản chất của mối quan hệ giữa nhà trường là doanh nghiệp chưa thực sự là mối quan hệ hợp tác. Bởi hợp tác là phải đảm bảo cân bằng quyền lợi giữa các bên, các bên đều thu nhận được những lợi ích tương xứng từ mối quan hệ này. Trong mối quan hệ hợp tác này, doanh nghiệp sẽ là người được thụ hưởng các lợi ích trong việc được cung ứng nguồn nhân lực có chất lượng, không mất thời gian đào tạo lại khi sử dụng. Ngoài ra, doanh nghiệp có thể được tiếp cận các sản phẩm nghiên cứu khoa học của sinh viên và giảng viên nhà trường trên cơ sở đặt hàng hoặc sự liên kết để cùng tạo ra sản phẩm công nghệ mà doanh nghiệp cần. Nếu bản thân doanh nghiệp không thấy được lợi ích của họ thì hoạt động hợp tác này sẽ không kéo dài và trên nhiều phương diện khác nhau. Cho nên, điều quan trọng nhất vẫn là doanh nghiệp xác định được tầm quan trọng của việc hợp tác. Từ đó có kế hoạch dài hạn về việc hợp tác như: trao đổi chuyên môn, hướng dẫn sinh viên, tạo môi trường thực hành cho sinh viên; Tạo điều kiện để thực hiện các điều khoản hợp tác được thực hiện hiệu quả.

- Đối Chính phủ và các cơ quan quản lý về giáo dục: Hoạt động hợp tác giữa Nhà trường và doanh nghiệp mang lại nhiều lợi ích cho các bên. Nhà trường đào tạo được nguồn nhân lực đáp ứng được thị trường lao động từ đó thu hút được nguồn tuyển sinh cao. Doanh nghiệp được cung ứng nguồn nhân lực đảm bảo yêu cầu công việc, được tiếp cận sản phẩm công nghệ phục vụ cho sản xuất kinh doanh. Người học được tiếp cận với thực tiễn ngay từ khi còn đi học, ra trường nhanh chóng tìm được công việc làm phù hợp với chuyên môn mà không mất thời gian chơi vơi giữa lý thuyết và thực tiễn. Nhà nước giải quyết được vấn đề việc làm và tình trạng thất nghiệp với những hệ lụy kèm theo. Mỗi bên trong mối quan hệ này đều nhận được nhiều lợi ích từ quan hệ đó cho nên cũng phải cùng nhau để hỗ trợ cho quan hệ hợp tác đó phát triển. Vì vậy, Nhà nước cần có nhiều chính sách nhằm tạo cơ sở pháp lý thông thoáng cho mối quan hệ hợp tác này trên cơ sở rà soát, bổ sung các quy định về cơ chế quản lý hành chính trong các đại học công lập trên cơ sở tăng quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm nhằm tạo sự chủ động tìm kiếm các đối tác là doanh nghiệp và phát triển các hợp tác nhằm mang

nguồn lợi về cho các đại học; tạo cơ chế xây dựng hệ sinh thái ưu tiên các hoạt động khởi nghiệp, sản xuất thử và xây dựng vườn ươm công nghệ trong các đại học; Có các chính sách ưu đãi cho doanh nghiệp đầu tư vào giáo dục về thuế, về ưu tiên đấu thầu, về xúc tiến thương mại và hỗ trợ ứng dụng khoa học công nghệ. Ngoài ra cần quan tâm đến vấn đề hỗ trợ truyền thông cho các doanh nghiệp có nhiều đóng góp vào giáo dục thông qua các kênh giới thiệu các mô hình liên kết hiệu quả giữa doanh nghiệp và nhà trường trên các phương tiện truyền thanh truyền hình quốc gia. Hoặc trên các trang web của các cơ quan quản lý về giáo dục như Bộ Giáo dục và Đào tạo nên có các chuyên mục giới thiệu về các mô hình hợp tác thành công của các doanh nghiệp và nhà trường vừa nhằm quảng bá cho các bên vừa tạo động lực cho các doanh nghiệp đầu tư vào mối quan hệ này. Các cơ quan nhà nước nên là đầu mối để các bên liên quan có thể nối kết được với nhau một cách hiệu quả tạo thành mạng lưới liên kết giữa các doanh nghiệp và các trường đại học. Các cơ quan quản lý nhà nước cần xác định được vai trò là người thu thập, cập nhật dữ liệu, tư vấn và cung cấp các thông tin để mạng lưới hợp tác được thúc đẩy một cách mạnh mẽ và rộng khắp.

4.2. Kết luận

Với lợi ích đạt được từ tất cả các bên liên quan, doanh nghiệp lựa chọn được nguồn nhân lực chất lượng, có thể đáp ứng yêu cầu của công việc mà không cần đào tạo, đào tạo lại; Nhà trường nâng cao vị thế, chất lượng đào tạo, thu hút được tỷ lệ người học, giảng viên được tiếp cận với thực tiễn, cơ sở vật chất hiện đại; người học được định hướng rõ ràng về yêu cầu nghề nghiệp, dễ dàng tìm kiếm việc làm đúng chuyên ngành đào tạo, việc hợp tác giữa Nhà trường và doanh nghiệp cần được đẩy mạnh theo hướng thực thi và hiệu quả trên nhiều lĩnh vực để mang lại lợi ích cho mọi chủ thể.

Tài liệu tham khảo

1. Carayol, N. (2003). Objectives, Agreements and Matching in Science-Industry Collaborations: Reassembling the Pieces of the Puzzle. *Research Policy*, Vol. 32 (6), pp. 887-908.
2. Gibb, A. A. and Hannon P. (2006). Towards the Entrepreneurial University. *International Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 4, pp. 73-110.
3. Thông tin cơ bản về Dự án POHE 2, Truy cập từ nguồn <http://giaoducedaihoc.moet.edu.vn/vi/about/Thong-tin-co-ban-ve-Du-an-POHE-2.html>
4. Trung tâm truyền thông giáo dục (2022), Đề xuất chính sách hỗ trợ, thúc đẩy hợp tác đại học - doanh nghiệp. Truy xuất từ <https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=8061>
5. Trần Ái Cẩm & Đặng Như Thảo (2021), Giải pháp tăng cường hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp trong giáo dục đại học: Trường hợp nghiên cứu tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, *Tạp chí Công thương* số 25, tháng 10/2021
6. Trần Sỹ Nguyên (2020), Hợp tác giữa đại học với doanh nghiệp trên thế giới và Việt Nam: Một số vấn đề đặt ra và giải pháp, *Tạp chí Công thương*, số 20, tháng 8/2020
7. Quốc hội (2018), Luật Giáo dục đại học sửa đổi 2018 số 34/2018/QH14 sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học năm 2012 số 08/2012/QH13
8. Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006 - 2020
9. Nguyễn Thị Kim Dung & Hoàng Thị Thùy (2019), Hợp tác, đối tác “cơ sở giáo dục - doanh nghiệp” để phát triển kỹ năng cho việc làm, Truy xuất từ nguồn <https://tuyengiao.vn/khoa-giao/giao-duc-hop-tac-doi-tac-co-so-giao-duc-doanh-nghiep-de-phat-trien-ky-nang-cho-viec-lam-125067>
10. Việt Quang (2021), Hợp tác Nhà trường - Doanh nghiệp: Mô hình đào tạo hiệu quả, *Tạp chí Cơ khí Việt Nam*, Truy xuất từ nguồn <https://tapchicokhi.com.vn/post/hop-tac-nha-truong-doanh-nghiep-mo-hinh-dao-tao-hieu-qua>
11. Phạm Văn Quân (2019). Xây dựng mô hình liên kết nhà trường - doanh nghiệp trong đào tạo và nghiên cứu khoa học tại các cơ sở đào tạo. Truy cập tại: <https://gdnn.edu.vn/giao-duc-nghe-nghiep/xay-dung-mo-hinh-lien-ket-nha-truong-doanh-nghiep-trong-dao-tao-va-nghien-cuu-khoa-hoc-tai-cac-co-so-dao-tao-199.html>
12. Wilson, DL, “A Review of Business – University Collaboration”, 2012.

VAI TRÒ CỦA SỐ HÓA TRONG QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

THE ROLE OF DIGITALIZATION IN THE INTERNATIONALIZATION OF UNIVERSAL EDUCATION

Nguyễn Văn Thỏa
Trường Đại học Kinh tế Tài chính thành phố Hồ Chí Minh
thoanv@uef.edu.vn

Tóm tắt

Quốc tế hóa giáo dục đại học là xu thế tất yếu trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hóa. Quốc tế hóa đòi hỏi cả hệ thống giáo dục đại học phải có những chính sách phù hợp, chuẩn bị các nguồn lực và triển khai các giải pháp hiệu quả để đưa giáo dục đại học nhanh tiệm cận với chuẩn mực quốc tế. Trong đó, số hóa là giải pháp, là nhu cầu tất yếu để hệ thống giáo dục đại học chuyển đổi sang nền công nghệ giáo dục số - một nền tảng quan trọng cho quá trình quốc tế hóa giáo dục. Vậy số hóa có vai trò và tác động như thế nào đối với quốc tế hóa giáo dục? Nghiên cứu này sẽ trình bày các khía cạnh bối cảnh, yêu cầu, cơ sở của số hóa trong giáo dục; giới thiệu các nền tảng công nghệ số và các nguồn dữ liệu số hóa trong giáo dục; phân tích làm rõ vai trò của số hóa trong quốc tế hóa giáo dục đại học.

Abstract

The internationalization of higher education is an inevitable trend in the context of integration and globalization. Internationalization of higher education requires the whole system to have appropriate policies, prepare resources and deploy effective solutions to bring higher education quickly closer to international standards. In particular, digitization is a solution, an indispensable need for the higher education system to convert to digital education technology - an important foundation for the internationalization of education. So what role and impact does digitalization have on education internationalization? This research paper will present the contextual aspects, requirements, and basis of digitalization in education; introduce digital technology platforms and digital data sources in education; analysis to clarify the role of digitalization in the internationalization of higher education.

Từ khóa: số hóa, số hóa trong giáo dục, tài nguyên số

Key words: digitalization, digitalization in education, educational resources

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, số hóa trở thành xu thế tất yếu cho sự hình thành một nền tảng công nghệ giáo dục đáp ứng yêu cầu quốc tế hóa giáo dục đại học. Các trường đại học trên thế giới và khu vực đã và đang tăng cường hoạt động số hóa để đảm bảo hoạt động dạy học được đa dạng hóa, tăng cường tính trải nghiệm, tạo sự lôi cuốn hấp dẫn người học, quản lý đào tạo được minh bạch, hiệu quả. Số hóa trong giáo dục đại học với nội dung cốt lõi là xây dựng các nguồn tài nguyên số phục vụ cho các hoạt động của trường đại học như dạy học, quản lý đào tạo, tổ chức thi, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên trên nền tảng số. Kiến tạo nguồn dữ liệu lớn (Big Data) một trong những yếu tố nền tảng để hình thành trường học thông minh.

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá tổng quan về vai trò của số hóa trong quốc tế hóa giáo dục đại học. Bằng phương pháp tiếp cận định tính, tác giả xem xét các khái niệm, quan điểm về quốc tế hóa giáo dục đại học, trên cơ sở đó phân tích những yêu cầu đặt ra đối với số hóa, trình bày những lợi ích và những tác động của số hóa đối với giáo dục đại học trong bối cảnh quốc tế hóa. Dữ liệu thứ cấp bao gồm các bài báo, các tài liệu về số hóa và số hóa trong giáo dục đại học, quốc tế hóa là công cụ chính được sử dụng trong nghiên cứu này. Sau phần 1 giới thiệu về bối cảnh, yêu cầu, bài viết này được bố cục như sau: Phần 2 trình bày các khái niệm có liên quan; phần 3 nội dung số hóa trong các cơ sở giáo dục đại học;

Phần 4 phân tích vai trò, lợi ích số hóa trong quốc tế hóa giáo dục đại học; phần 5 Kết luận và khuyến nghị để nâng cao hiệu quả của số hóa đối với quốc tế hóa giáo dục đại học tại Việt Nam.

2. Bối cảnh, yêu cầu số hóa trong giáo dục đại học

Trong bối cảnh quốc tế hóa và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, công nghệ số hoá đã tạo ra sự thay đổi rất lớn trong các lĩnh vực đời sống xã hội. Giáo dục cũng không nằm ngoài sự tác động này. Quá trình quốc tế hóa giáo dục, đòi hỏi các trường đại học phải nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng chuẩn quốc tế về kiểm định, đánh giá. Bên cạnh đó, quốc tế hóa cũng tạo ra một cơ chế cạnh tranh trong hệ thống giáo dục đại học ở khu vực và thế giới. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang tạo ra bước tiến lớn, thay đổi phương thức vận hành cho tất cả các ngành, lĩnh vực. Trong giáo dục là sự hình thành mô hình công nghệ giáo dục hiện đại – trường học thông minh trên nền tảng công nghệ số. Vấn đề cấp bách đối với hệ thống giáo dục đại học Việt Nam là đề ra những chiến lược và giải pháp tổng thể để theo kịp xu thế của thời đại. Bên cạnh đó, trong quá trình hội nhập quốc tế về giáo dục đại học, các tiêu chuẩn quốc tế, hợp tác với các tổ chức giáo dục quốc tế, các trường đại học danh tiếng trên thế giới cũng là mục tiêu theo đuổi của các trường đại học. Do vậy, xây dựng trường học thông minh trên nền tảng số là xu hướng tất yếu nhằm nâng cao năng lực cạnh tranh của trường đại học, đáp ứng kỳ vọng của người học về chất lượng giảng dạy với các phương pháp dạy học đa dạng, lôi cuốn, hấp dẫn. Qua đó giúp cho sinh viên đạt được các kỹ năng mới về công nghệ số để đáp ứng yêu cầu mới của thị trường lao động.

Chúng ta đang trong giai đoạn công nghệ phát triển ở một tầm cao mới. Với sự hỗ trợ của công nghệ số, hệ thống giáo dục đại học đang phát triển theo hướng phát triển mô hình trường học thông minh để đáp ứng nhu cầu của người học và xã hội cũng như theo kịp chuẩn quốc tế. Về phía người học, các thiết bị như điện thoại thông minh, máy tính xách tay và máy tính bảng là những thiết bị quen thuộc đã đang được sử dụng một cách tích cực trong hoạt động học tập, trao đổi thông tin. Vì vậy, các hệ thống giáo dục truyền thống đã được thiết kế trước đó không thể đáp ứng được tối ưu yêu cầu của hiện tại. Mô hình giáo dục hiện đại, phát triển trường học thông minh là yêu cầu bức thiết để đáp ứng yêu cầu quốc tế hóa. Để đáp ứng yêu cầu đó, số hóa trong giáo dục là giải pháp có vai trò quan trọng trong việc tạo nền tảng cho chuyển đổi số và triển khai phần mềm quản lý toàn diện trường học.

3. Các khái niệm liên quan

Số hóa (Digitization) là việc biến đổi các loại hình thông tin sang thông tin số [9]. Số hóa cũng có thể được hiểu là việc biến đổi các giá trị thực sang giá trị số hay chuyển đổi thông tin từ dạng vật lý, analog sang dạng số [12]. Thông tin số là thông tin được tạo lập bằng phương pháp dùng tín hiệu số [9] – thông tin được biểu hiện bởi các dãy số nhị phân gồm số 0 và 1. Kết quả của quá trình số hóa, các thông tin số được tập hợp vào cơ sở dữ liệu trên hệ thống máy tính và được xử lý bằng các phần mềm chuyên dụng, giúp việc lưu trữ, quản lý và tìm kiếm dễ dàng, nhanh chóng. Ví dụ scan một văn bản, tài liệu ở dạng giấy sang dạng file PDF, lưu trong máy chủ hay cơ sở dữ liệu của cơ quan, doanh nghiệp, trường học.

“Số hóa” là quá trình hiện đại hóa, chuyển đổi các hệ thống thường sang hệ thống kỹ thuật số [12], chẳng hạn như số hóa bài giảng, số hóa giáo trình, tài liệu tham khảo, số hóa truyền hình chuyển từ phát sóng analog sang phát sóng kỹ thuật số...

Số hóa quy trình (Digitalization) là việc sử dụng các dữ liệu, tài liệu đã được chuyển sang định dạng kỹ thuật số để cải tiến, thay đổi quy trình vận hành, các quy trình làm việc của tổ chức [14]. Chẳng hạn như triển khai hoạt động dạy và học online thông qua hệ thống phần mềm Microsoft teams; tổ chức thi, đánh giá kết quả học tập của sinh viên bằng hệ thống phần mềm thi trắc nghiệm Examsuite... Quá trình làm việc được tiến hành nhanh chóng và thuận tiện hơn nhờ vào việc tiếp cận dữ liệu nhanh chóng hơn.

Có thể nói số hóa tài liệu là bước đệm để số hóa quy trình làm việc. Trên nền tảng dữ liệu số, các quy trình làm việc, quy trình vận hành được số hóa làm cho quá trình xử lý thông tin trở nên đơn giản hơn, góp phần tăng hiệu suất và hiệu quả công việc của nhà trường. *Ví dụ, sinh viên thực hiện đăng ký học phần trên hệ thống, điểm danh lớp học bằng phần mềm, báo cáo danh sách sinh viên vắng thi bằng google form, giúp quản lý không cần phải trực tiếp kiểm tra, nhân viên kiểm soát tiết kiệm được thời gian.*

Quốc tế hóa giáo dục đại học

Khái niệm quốc tế hóa giáo dục đại học xuất hiện từ rất sớm trong những nghiên cứu của các học giả nước ngoài. Sau đây là một số khái niệm quốc tế hóa giáo dục đại học đã được giải thích với nhiều góc độ tiếp cận khác nhau:

Các hoạt động, chương trình và dịch vụ giáo dục gắn liền với các nghiên cứu quốc tế, trao đổi giáo dục quốc tế và hợp tác kỹ thuật [1, tr. 202].

Quốc tế hóa là một quá trình có chủ đích nhằm tích hợp các khía cạnh quốc tế, văn hóa và toàn cầu hóa vào mục đích và chức năng của giáo dục, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu cho tất cả học sinh, sinh viên, giảng viên và nhân viên trong các cơ sở giáo dục; đồng thời, tạo ra những đóng góp có ý nghĩa cho xã hội. [11, tr.127]

Đề cập đến những nỗ lực có hệ thống nhằm mục đích làm cho các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng nhiều hơn các yêu cầu và thách thức liên quan đến toàn cầu hóa xã hội, kinh tế và thị trường lao động. [6, tr.673]

Là tổng thể các biện pháp nhằm củng cố và thúc đẩy việc tạo ra một cộng đồng học thuật quốc tế, nhằm mục đích chuẩn bị cho sinh viên hành trang vững chắc trong một môi trường kinh tế và xã hội toàn cầu hóa. [10, tr. 129]]

Số hóa trong giáo dục là việc chuyển đổi các tài nguyên thông tin từ các dạng vật lý, tín hiệu tương tự (analog) sang nguồn tài nguyên thông tin số trong lĩnh vực giáo dục và sử dụng các tài nguyên số để cải tiến, thay đổi quy trình vận hành, các quy trình làm việc, hoạt động dạy và học, thi, đánh giá kết quả học tập của sinh viên, hoạt động nghiên cứu khoa học và hoạt động quản lý đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học.

Số hóa là cơ sở tập trung nguồn thông tin, dữ liệu nhằm xử lý nhanh nhất các thông tin đầu vào thành đầu ra. Số hóa là một bước quan trọng của quá trình chuyển đổi số và sự hình thành của công nghệ giáo dục để đa dạng hóa phương pháp dạy và học, phương pháp thi để đánh giá kết quả học tập và phương pháp quản lý đào tạo của các tổ chức giáo dục đại học và nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng được chuẩn quốc tế.

4. Hoạt động số hóa trong các trường đại học ở Việt Nam

4.1. Số hóa tài nguyên và xây dựng thư viện số

Để xây dựng hay hình thành Thư viện số, các trường đại học ở Việt Nam đã tiến hành mua sắm tài nguyên số thương mại như cơ sở dữ liệu trực tuyến, sách điện tử, tạp chí điện tử... cũng như liên kết thư viện để chia sẻ tài nguyên số [6]. Bên cạnh đó, các thư viện cũng đã thực hiện số hóa tài liệu, chuyển đổi tài liệu thư viện truyền thống như sách, ấn phẩm tạp chí, luận văn, luận án sang dạng số và lưu trữ trên phần mềm quản lý dữ liệu trên máy tính. Trong thư viện, số hóa là nhằm tạo lập những Bộ sưu tập số chuyên ngành thông qua hai công việc tạo lập Siêu dữ liệu (Metadata Building) và Gặt hái Siêu dữ liệu (Metadata Harvesting) [6]. Thư viện số được xây dựng và phát triển nhằm cung cấp tài nguyên số cho giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học của cơ sở giáo dục đại học. *Tài nguyên giáo dục số là tất cả các tài nguyên số được tạo lập, lưu giữ, truy cập, phổ biến, sử dụng thông qua công nghệ số trong học tập, giảng dạy, nghiên cứu, quản lý và các hoạt động khác của lĩnh vực giáo dục* [5, tr.52].

Khảo sát thư viện số của một số trường đại học có thể thấy, thư viện số là biểu hiện rõ nét nhất của số hóa trong giáo dục. Chẳng hạn như thư viện của Trường đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh với Bộ sưu tập số Dspace gồm **35.112** nhan đề (từ nguồn mua, từ nguồn sưu tầm, trao đổi, tặng biếu và nội sinh) [16]. Thư viện trung tâm Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh với hệ thống hiện có các cơ sở dữ liệu điện tử, gồm hơn 26.000 tạp chí điện tử và 20.000 sách điện tử của các nhà xuất bản có uy tín trên thế giới. [17] Thư viện số của Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh với 15.151 tài liệu số [15]. Bên cạnh đó hệ thống liên thư viện các trường đại học và thư viện khác là hình thức liên kết phổ biến của hầu hết các thư viện đại học. Thư viện số được xem là một bộ phận thuộc cấu trúc của trường học thông minh. Thư viện số tổ chức, quản lý và kết nối hệ thống thông tin, tri thức đa dạng hình thành dữ liệu lớn (big data) để phục vụ cho hoạt động nghiên cứu, học tập của giảng viên, sinh viên và các nhà nghiên cứu. Đây là một nguồn lực quan trọng góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học của các cơ sở giáo dục đại học hiện nay.

4.2. Số hóa bài giảng

Tại nhiều trường đại học đã diễn ra các hoạt động tập huấn kiến thức về giáo dục thời đại công nghệ 4.0, kỹ năng ứng dụng công nghệ giáo dục vào hoạt động dạy và học bằng “số hóa bài giảng” và bộ công cụ Office 365. Trọng tâm là sự đổi mới, nâng cao chất lượng công tác giảng dạy, tăng cường tính chủ động và tương tác của sinh viên trong hoạt động dạy học.

Số hóa bài giảng gồm các dạng sau: *1-Bản trình bày slide*. Đây là một dạng bài giảng số phổ biến nhất và không thể thiếu trong giảng dạy ở bậc đại học. Trình chiếu slide là một trong những dạng số hóa e-Learning; *2-Video đào tạo*: Với

mức độ ảnh hưởng sâu rộng của phương tiện truyền thông, nội dung video đã trở nên phổ biến đối với người học và nó hấp dẫn hơn hình ảnh hoặc văn bản tĩnh, vì vậy sử dụng video trong hoạt động dạy học sẽ tạo ra tác động cao hơn đối với người học dù là học theo hình thức trực tiếp hay trực tuyến. Do đó, video hiện là một trong những dạng số hóa bài giảng e-Learning phổ biến nhất. **3-Câu đố – bài kiểm tra (Quizzes & Test):** Việc phát triển câu đố giúp cho người học có thể kiểm tra kiến thức và hiểu biết của họ cũng như cải thiện khả năng duy trì học tập. Với các câu đố được thiết kế tốt và được sắp xếp phù hợp, người học sẽ có nhiều khả năng ghi nhớ thông tin thu được và áp dụng nó vào các tình huống thực tế. Các câu đố cũng giúp các tổ chức theo dõi các kỹ năng và kiến thức của người học và tìm hiểu xem liệu các mục tiêu học tập của các chương trình đào tạo có đang được đáp ứng hay không. Một lý do khác tại sao câu đố là một trong những loại nội dung cần được phát triển vì chúng giúp người học nhận được phản hồi tức thì. Khi hoàn thành bài kiểm tra, người học có ý tưởng rõ ràng về những gì họ đang làm đúng và bất kỳ lĩnh vực nào cần cải thiện. **4- Trò chơi eLearning:** Các dạng số hóa e-Learning phổ biến nhất bao gồm các mô-đun được trò chơi hóa, là một phần của hầu hết các Hệ thống Quản lý Học tập (LMS) hiện có. Chúng bao gồm các yếu tố trò chơi như huy hiệu, bảng xếp hạng... Bên cạnh đó là những trò chơi eLearning (eLearning game) là các chương trình được phát triển tùy chỉnh tạo ra sự trải nghiệm cho người học trên bảng điều khiển trò chơi. Chúng có lối chơi phức tạp và đồ họa phong phú và thưởng cho người học ghi điểm hoặc hoàn thành nhiệm vụ trong trò chơi. **5- Mô phỏng AR (Augmented Reality – Thực tế tăng cường) và VR (Virtual Reality – Thực tế ảo):** So sánh với các dạng số hóa e-Learning khác thì các mô phỏng dựa trên AR và VR là những loại phức tạp nhất. Nó đưa eLearning lên một cấp độ cao hơn và chuyển đổi toàn bộ trải nghiệm học tập cho người học. Đặc biệt, VR là một công nghệ tuyệt vời để đào tạo người học về cả thực tiễn và tương tác giữa con người với các vai trò cụ thể. Chẳng hạn như mô phỏng VR để tái tạo các tình huống vật lý trong đời thực nhằm đào tạo nhân viên của mình về cách hoạt động tốt nhất trong những tình huống cụ thể đó.

4.3. Xây dựng ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm số

Xây dựng ngân hàng câu hỏi thi trắc nghiệm là một giải pháp quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đánh giá kết quả học tập của sinh viên các trường đại học. Việc chuẩn hóa công tác thi, kiểm tra đánh giá là một trong những yêu cầu hết sức quan trọng trong việc đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục ở mọi cấp học và bậc học. Ở bậc đại học, hầu hết các trường đại học hiện nay đều có bộ phận khảo thí, nơi tổ chức công tác thi cử, quản lý điểm thi, đồng thời thực hiện việc xây dựng và quản lý ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm để phục vụ kiểm tra trên số đông những môn học thiên về kiến thức, thường là các học phần thuộc khối kiến thức giáo dục đại cương.

4.4. Số hóa dữ liệu quản lý đào tạo của cơ sở giáo dục đại học

Song song với việc số hóa các tài nguyên dạy học như sách, giáo trình, bài giảng, bài báo khoa học, công trình nghiên cứu khoa học trong trường đại học, thì dữ liệu quản lý đào tạo cũng được tạo lập ở dạng số và số hóa từ các nguồn tài liệu, văn bản giấy. Dữ liệu quản lý đào tạo của trường đại học thường bao gồm dữ liệu Quản lý sinh viên, Quản lý đào tạo và Đánh giá và phân loại xếp hạng của sinh viên. Trong đó, dữ liệu về Quản lý sinh viên trên hệ thống quản lý đào tạo gồm các bảng dữ liệu Quản lý hồ sơ sinh viên với ba nhóm thông tin: Thông tin người học, Thông tin học tập và rèn luyện và Thông tin tuyển sinh [3, tr.125]. Dữ liệu Quản lý đào tạo bao gồm Xếp loại học tập toàn khóa và Quản lý điểm. Trong đó, Quản lý xếp loại học tập toàn khóa bao gồm các trường dữ liệu Xếp loại học lực, Điểm trung bình học tập. Thông tin về điểm của sinh viên được trích xuất theo từng học kỳ và từng năm học [3, tr.125].

Trên cơ sở của dữ liệu được số hóa, những phân tích dự báo sẽ là thông tin hữu ích cho công tác quản lý của nhà trường, giúp nhà quản lý giáo dục ra quyết định hiệu quả trong việc hỗ trợ sinh viên và định hướng cho toàn bộ quá trình học tập của sinh viên.

4.5. Triển khai dạy học trực tuyến

Trước sự phát triển mạnh mẽ của các ứng dụng công nghệ, dạy học trực tuyến là xu thế tất yếu của các trường đại học nhằm đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của người học. Theo nhóm các tác giả Popovic, Lindic, Indihar Stemberger và Jaklic (2005): *Dạy học Online hay còn gọi là e-learning là việc sử dụng Internet và các công nghệ liên quan khác để cung cấp, hỗ trợ và nâng cao việc giảng dạy, học tập và đánh giá* [8, tr.313]. Ở Việt Nam, do tác động của đại dịch Covid nên trong các năm 2020-2021, hầu hết các trường đại học đã áp dụng giảng dạy trực tuyến để đáp ứng yêu cầu học tập của người học và xã hội.

Để nâng cao hiệu quả học trực tuyến, một số công cụ và kỹ thuật hỗ trợ triển khai dạy học đã được sử dụng tích cực như: Ứng dụng *Google biểu mẫu (Google form)* một công cụ để hỗ trợ việc điểm danh, thu thập thông tin từ sinh viên

qua việc trả lời các câu hỏi do giảng viên thiết kế, hoặc để tạo ra bình chọn các phương án, các kế hoạch v.v... những thông tin thu thập từ *Google form* sẽ giúp tăng cường sự tương tác giữa giảng viên với sinh viên. Ứng dụng *Kahoot*: trên trang kahoot.it giảng viên có tạo một trắc nghiệm như một trò chơi cho đông đảo người học tham gia hoặc tạo một khóa học với những câu hỏi trắc nghiệm gắn liền với kiến thức của môn học. Ứng dụng *Quizizz*: là một nền tảng trò chơi hoá việc học tập. Phần mềm được sử dụng trong lớp học, bài tập nhóm, đánh giá trước khi kiểm tra, đánh giá hình thành và câu đố ngắn. Ngoài ra các Ứng dụng *Padlet* và *Canva* cũng được sử dụng để hỗ trợ cho hoạt động dạy học hay thiết kế slide bài giảng.

Các chương trình hỗ trợ được sử dụng là Hệ thống quản lý học tập (LMS) để lên kế hoạch dạy học cho từng môn học, đăng tải tài liệu, tạo diễn đàn trao đổi, thảo luận... Các ứng dụng họp trực tuyến như Google Meet, Zoom, Microsoft Teams được các trường sử dụng để triển khai giảng dạy trực tuyến. Các khóa học trực tuyến được tiến hành trên cơ sở của hệ thống tài liệu học tập, tài liệu tham khảo số, bài giảng điện tử. Với những ứng dụng và công cụ trên kết quả của việc số hóa phương pháp giảng dạy của người dạy, phương pháp học tập của người học và các nguồn tài liệu (educational resources).

5. Vai trò của số hóa trong quốc tế hóa giáo dục

5.1. Số hóa dữ liệu giúp phát triển nền tảng cho sự hình thành trường học thông minh

Trong cách mạng công nghiệp 4.0, dữ liệu lớn - Big data là nền tảng cho mọi ứng dụng. Số hóa dữ liệu trong giáo dục là giải pháp cần thiết cho sự chuyển đổi từ **“trường học truyền thống” thành “trường học thông minh” trên nền tảng công nghệ số**. Để hình thành trường học thông minh, các cơ sở giáo dục đại học phải xây dựng và phát triển ứng dụng phần mềm quản lý toàn diện trường học trên nền tảng của hạ tầng công nghệ thông tin và dữ liệu số. Các hoạt động quản lý - điều hành, quản lý đào tạo, quản lý dữ liệu khách hàng, hoạt động dạy học, quản lý tài nguyên số đều được thông minh hóa và được tương tác trên không gian mạng của nhà trường. Tất cả các hoạt động của trường học thông minh đều vận hành với một nguồn dữ liệu số của nhà trường được gọi là big data. Trong trường học thông minh các hệ thống thông tin quản lý kỹ thuật hạ tầng, các phân hệ quản lý các chức năng, và quản lý cung ứng dịch vụ học tập cho sinh viên của nhà trường được số hóa, liên thông và chia sẻ dữ liệu làm cơ sở cho nhà quản lý giáo dục ra các quyết định phù hợp, hiệu quả. Đặc biệt, là việc áp dụng công nghệ trong quản trị hoạch định chính sách đào tạo, ứng dụng hệ thống ERP trong quản lý giáo dục nhằm **tự động hóa các quy trình làm việc, giảm khối lượng công việc hành chính và tiết kiệm giấy, duy trì kết nối mọi lúc mọi nơi và tăng cường giao tiếp hiệu quả, tăng cường bảo mật dữ liệu**. Trên cơ sở đó, có thể định hướng ứng dụng công nghệ trong việc ra quyết định dựa trên dữ liệu phân tích từ hệ thống quản trị nhà trường.

5.2. Trong bối cảnh quốc tế hóa, số hóa là giải pháp góp phần nâng cao hiệu quả dạy học, cải thiện chất lượng của giáo dục đại học

Hệ thống giáo dục đại học hiện nay đang chịu áp lực lớn về phát triển bền vững, ổn định tài chính và tính cạnh tranh toàn cầu của thị trường giáo dục. Hệ thống giáo dục đại học của Việt Nam cũng đang dần đi đến con đường tự chủ trong giáo dục đào tạo, đây là một thách thức đối với các trường đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa. Yêu cầu đặt ra đối với hệ thống giáo dục đại học phải đảm bảo được chất lượng đào tạo, đáp ứng được các chuẩn quốc tế. Các trường đại học phải không ngừng nâng cao năng lực của đội ngũ giảng viên, cải tiến các phương pháp giảng dạy tạo ra sự tiến bộ trong học tập và phát triển kỹ năng nghề nghiệp của sinh viên. Đặc biệt nhà trường phải kiến tạo môi trường học tập và cung cấp kiến thức, kỹ năng với những trải nghiệm thực tiễn cho sinh viên trong suốt quá trình học tập tại nhà trường. Đó là cơ sở để nâng cao xếp hạng chất lượng đào tạo, kiểm định theo tiêu chuẩn chung của thế giới. Ví dụ như, trên nền tảng số hóa mô hình đào tạo trực tuyến theo tiêu chuẩn quốc tế của Đại học Mở thành phố Hồ Chí Minh triển khai với các chương trình được thiết kế và xây dựng theo tiêu của của tổ chức Quality Matters (Hoa Kỳ).

Những thay đổi và yêu cầu đặt ra trên đây đã chứng minh việc số hóa trong giáo dục đại học là giải pháp quan trọng, tạo nền tảng cải tiến, phát triển các mô hình quản lý của trường đại học trong hoạt động điều hành, hoạt động chuyên môn và hoạt động hỗ trợ để nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng chuẩn quốc tế và xu thế của thời đại 4.0.

5.3. Số hóa giúp kiến tạo những nguồn tài nguyên mới trong giáo dục

Số hóa kiến tạo những nền tảng cho một mô hình công nghệ giáo dục mới cũng đồng thời thúc đẩy tiến trình kiến tạo những nguồn tài nguyên - học liệu số. Nền tảng chủ chốt của những nguồn tài nguyên mới này chính là dữ liệu - hình thành nên một nguồn tài nguyên mới, tài nguyên dữ liệu (education-resource).

Trước hết, số hóa trong quốc tế hóa giáo dục đại học là cơ sở tạo ra một mô hình liên kết các hệ thống tài nguyên học liệu số bao gồm các giáo trình số, sách tham khảo số, các công trình nghiên cứu khoa học, bài báo ở dạng số trong các thư viện của các trường đại học trên thế giới có liên kết, hợp tác với nhau. Bên cạnh đó, các bài giảng ở dạng điện tử - số về các môn học do các chuyên gia, giảng viên biên soạn có thể được chia sẻ, khai thác, tham khảo, học hỏi, bổ sung phục vụ cho giảng dạy các môn học trong các trường đại học.

Xây dựng tài nguyên số là một xu thế tất yếu và phổ biến của các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục đang diễn ra mạnh mẽ hiện nay. Nó giúp giải quyết vấn đề lưu trữ, bảo quản tài liệu, chia sẻ nguồn tài nguyên thông tin và cải thiện dịch vụ cung cấp thông tin cho người dùng tin. Chẳng hạn, các bản luận văn, luận án, các công trình, bài nghiên cứu khoa học, tài liệu chuyên khảo sau khi được số hóa sẽ tạo thành cơ sở dữ liệu để phục vụ cho hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên và sinh viên. Vai trò của số hóa là để dành mở rộng phạm vi cộng đồng người sử dụng nguồn tài nguyên thông tin số của người học.

5.4. Số hóa thúc đẩy quốc tế hóa giáo dục đại học với sự hình thành các mô hình và phương thức đào tạo linh hoạt, đa dạng trên nền tảng kỹ thuật cao

Số hóa là thuật ngữ thịnh hành được dùng để mô tả về xu thế của các lĩnh vực trong thế kỷ 21. Trong đó, ngành giáo dục đã có những sự tiến bộ vượt bậc, đặc biệt là trong giáo dục đại học, trên nền tảng của dữ liệu số những phương pháp và mô hình giảng dạy, học tập liên quan đến các kỹ thuật nâng cao khác nhau đã được hình thành và triển khai rộng rãi: dạy học trực tuyến, dạy học qua ứng dụng thực tế ảo, bài giảng điện tử hấp dẫn, sinh động (hiệu ứng, âm thanh, hình ảnh...), đăng ký học phần trực tuyến, thi trực tuyến...

Số hóa tạo dữ liệu nền tảng làm thay đổi căn bản cơ chế vận hành của hệ thống giáo dục đại học bằng việc hình thành nên những nền tảng (platform), chuyển đổi mô hình giáo dục truyền thống thành một mô hình công nghệ giáo dục trên nền tảng của dữ liệu – tài nguyên số, thông tin, tri thức. Trên nền tảng đó, các dịch vụ đăng ký tín chỉ học tập, tra cứu thông tin quy chế học vụ, các biểu mẫu, quy trình, chương trình đào tạo; tìm kiếm tài liệu tham khảo, giáo trình học tập... được thực hiện một cách thuận tiện, nhanh chóng.

Số hóa cũng tạo dữ liệu nền tảng và là một phần của các khuynh hướng đang được nhắc tới thường xuyên như thực tế tăng cường (augmented reality, viết tắt là AR), thực tế ảo (virtual reality, viết tắt là VR) và thực tế hỗn hợp (mixed reality, viết tắt là MR); Trí tuệ nhân tạo (artificial intelligence, viết tắt là AI); Học tập được cá nhân hoá (personalized learning, viết tắt là PL); Trò chơi hoá (gamification) [7, tr2-3]. **Dạy học bằng hoạt hình và video** là một cách tiếp cận hấp dẫn, trong đó sinh viên học một cách hiệu quả hơn. Bằng cách trình bày trực quan về chủ đề, sinh viên nắm bắt khái niệm một cách dễ hiểu hơn, các tình huống được diễn tả, mô phỏng trực quan trên phim hoạt hình hoặc video đóng vai giúp sinh viên đạt được các kỹ năng dễ dàng hơn. Ngay cả những chủ đề khó nhất cũng có thể được trình bày một cách đơn giản với sự trợ giúp của hoạt ảnh và video.

Số hóa tạo ra thay đổi căn bản cách thức tổ chức lớp học bằng việc tạo nên những không gian học tập mới, hình thành nên những phương thức đào tạo mới, bằng việc sử dụng công nghệ số và dữ liệu số như những nền tảng căn bản định hình nên mô hình trường học thông minh. Số hóa tài liệu sẽ giúp đảm bảo nguồn thông tin số phục vụ đào tạo từ xa. **Trong quá trình quốc tế hóa giáo dục, triển khai đào tạo trực tuyến, đào tạo từ xa là một hình thức không thể thiếu.** Bằng cách chuyển đổi toàn bộ hệ thống giáo dục sang số hóa và công nghệ số, toàn bộ các hoạt động quản lý đào tạo, dạy học đều được tích hợp trên một hệ thống điều hành thông tin. Hoạt động dạy học sẽ được đa dạng với các phương pháp và công cụ hiện đại như khóa học trực tuyến, tổ chức thi, đánh giá kết quả học tập trực tuyến, bài giảng và giáo trình kỹ thuật số... là những yếu tố nâng cao chất lượng giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu quốc tế hóa. Với sự phát triển của công nghệ giáo dục toàn cầu, trên nền tảng số hóa đã giúp cho các trường đại học trên thế giới triển khai các chương trình đào tạo từ xa, dạy học trực tuyến có chất lượng cao như Trường đại học Nottingham Trent (Anh Quốc) với nhiều phương pháp sáng tạo, đem đến trải nghiệm học trực tuyến hấp dẫn cho sinh viên với những tính năng tương tác như video bài giảng, tương tác xã hội, thực hiện case study thực tế, hỗ trợ từ xa...; Đại học Southampton - trường có xếp hạng trong Top 20 trường đại học tốt của Vương quốc Anh (Complete University Guide 2019) và Top 100 trường đại học trên toàn thế giới (QS World University Rankings 2019) với chương trình đào tạo từ xa được Hội đồng Nghiên cứu Kinh tế và Xã hội

Vương quốc Anh công nhận về chất lượng đào tạo nghiên cứu [18]; Đại học Florida (Mỹ) cung cấp hơn 200 khoá học trực tuyến bậc cử nhân và sau đại học dành cho sinh viên; Đại học bang Arizona - Mỹ nằm trong top 1% trường đại học tốt nhất thế giới theo bảng xếp hạng THE 2020. Hiện nay, Đại học bang Arizona cung cấp khoảng hơn 200 khoá học bậc cử nhân và thạc sĩ với hình thức đào tạo trực tuyến 100%; Với slogan "Digital is in our DNA", trường Đại học Deakin (Úc) đã hoàn thiện và phát triển hệ thống khoá học trực tuyến trong suốt hơn 40 năm qua, và sở hữu hơn 200 khoá học online cùng cộng đồng 60.0000 người học trực tuyến [18]. Đại học Deakin (Úc) cũng được công nhận đứng đầu thế giới về những khóa học linh hoạt, cho phép sinh viên lựa chọn hình thức học tập thích hợp với bản thân (tại trường, tại nhà, học trực tuyến....).

Với ngân hàng đề thi, câu hỏi trắc nghiệm số, các kỳ thi trực tuyến được triển khai trên hệ thống phần mềm (ví dụ Examsuite, Testpro, iTest, Quiz Maker...) giúp quá trình thi đánh giá kết quả học tập trở nên thuận tiện và hiệu quả, chính xác, công bằng. Đây cũng là một yêu cầu của giáo dục đại học nhằm đáp ứng chuẩn quốc tế.

6. Kết luận và kiến nghị

Như vậy, số hóa đã góp phần tạo ra những thay đổi căn bản của giáo dục đại học bằng việc kiến tạo nên những nguồn tài nguyên mới, tạo nền tảng áp dụng, triển khai những hình thức và phương pháp giảng dạy và học tập mới và những cách thức quản lý mới trong công tác giáo dục. Phát huy vai trò của số hóa nhằm nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh quốc tế hóa là yêu cầu cấp thiết và đang được các cơ sở giáo dục đại học triển khai mạnh mẽ trong quá trình chuyển đổi số hiện nay.

Để nâng cao hiệu quả số hóa trong giáo dục đại học, xây dựng và phát triển thư viện số với cơ sở dữ liệu, tài nguyên số đảm bảo sự đa dạng, phong phú và cập nhật các giáo trình, tài liệu tham khảo mới giúp cho hoạt động học tập, nghiên cứu, giảng dạy, chia sẻ tri thức của giảng viên và sinh viên trong nhà trường trở nên hiệu quả, thiết thực hơn. Trên cơ sở của dữ liệu số, kết nối tài nguyên, kết nối giáo dục sẽ được mở rộng không chỉ trong nước mà trên phạm vi toàn cầu.

Lựa chọn công nghệ để quản lý và vận hành dữ liệu số là vấn đề có ý nghĩa rất quan trọng vì việc tạo lập, vận hành và khai thác tài liệu số có hiệu quả hay không phụ thuộc công nghệ ứng dụng. Công nghệ lựa chọn phải gắn với mô hình trường học thông minh đảm bảo các yêu cầu: giao diện thân thiện, dễ dàng tiếp cận sử dụng, an ninh, tin cậy; đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về quy trình nghiệp vụ của từng lĩnh vực: quản lý trường học, quản lý đào tạo, quản lý sinh viên, quản lý giảng viên, quản lý thư viện số; có khả năng tích hợp trao đổi dữ liệu với các hệ thống khác, có công cụ sao lưu an toàn dữ liệu.

Bên cạnh đó trường đại học cần phát triển các nền tảng số dùng chung trong hoạt động giáo dục đào tạo của nhà trường; huy động các doanh nghiệp chung tay hỗ trợ các nhà trường, những điều kiện để triển khai số hóa và chuyển đổi số như: đường truyền internet, phần mềm quản lý, phần mềm dạy học trực tuyến, trang thiết bị đầu cuối... Trên cơ sở đó, nhà trường hoàn chỉnh các cơ sở dữ liệu phục vụ công tác phân tích, dự báo và ra chính sách quản lý hệ thống. Các cơ sở dữ liệu quản lý toàn diện trường đại học bao gồm: Quản lý quan hệ khách hàng - Customer Relationship Management (CRM); Quản lý sinh viên, học viên; Quản lý lớp học; Quản lý giảng viên; Quản lý hợp tác doanh nghiệp; Quản lý kho thiết bị; E-Learning; cổng thông tin Portal. Kho học liệu số, học liệu mở được xây dựng đầy đủ nội dung theo chương trình đào tạo của tất cả các ngành học. Đó là những nội dung cần triển khai để nâng cao chất lượng quản lý giáo dục, chất lượng đào tạo đáp ứng chuẩn quốc tế của trường đại học.

Tài liệu tham khảo

Arum, S., & Van de Water, J. (1992). The need for a definition of international education in U.S. universities. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the Futures: Strategies for Internationalizing Higher Education* (pp. 191–203). Carbondale, IL: Association of International Education Administrators.

Trần Mai Đông, và các tác giả (02/8/2021). Kinh nghiệm quốc tế hóa giáo dục đại học của một số nước trên thế giới: Bài học cho Việt Nam. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 32(3), 42–65.

Mai Thu Giang (21/7/2020), Khai phá cơ sở dữ liệu trong hệ thống quản lý đào tạo của trường Đại học Kinh tế, Đại học Huế, *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Kinh tế và Phát triển*, Tập 129, Số 5B, Tr. 123–137;

Nguyễn Minh Hiệp (3/2014), Thư viện số và vấn đề xây dựng thư viện số ở Việt Nam, *Tạp chí Thư viện Việt Nam*. Số 3. - Tr. 20-25,37.

Lê Ngọc Hùng, Bùi Thị Phương (21/6/2020), Quản lý giáo dục số hóa: nghiên cứu trường hợp thư viện số của trường học thông minh, *Tạp chí Khoa học, Giáo dục và Công nghệ*. Tr.52-59.

Jang, E. Y. (2017). Sustainable internationalization in South Korean higher education: Languages and cultures in a foreign professor's course. *Higher Education*, 73(5), 673–689.

Trần Công Phong, Nguyễn Trí Lâm, Chu Thuỳ Anh, Trương Xuân Cảnh, Nguyễn Thị Hồng Vân, Lương Việt Thái, Đỗ Đức Lâm (5/2019), Chuyển đổi số trong giáo dục, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, số 17, Tr.1-7.

Popovic, A., Lindic J., Indihar Stemberger, M. & Jaklic, J. (2005): Web Triad: the Impact of Web Portals on Quality of Institutions of Higher Education -Case Study of Faculty of Economics, University of Ljubljana, Slovenia, *Issues in Informing Science and Information Technology*, Vol. 2. pp. 313-324.

Quốc hội Việt Nam, Luật số 67/2006/QH11 Luật Công nghệ thông tin 2006.

Sharipov, F. (1/2020). Internationalization of higher education: Definition and description. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2020, 127–138.

de Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education, Special Issue 2015*(83), 2–3. doi: 10.6017/ihe.2015.83.9073

Chuyển đổi số là gì và quan trọng như thế nào trong thời đại ngày nay? Link truy cập: <http://tnmt.danang.gov.vn/bai-viet/chi-tiet?id=2237&u=chuyenoisolagivaquantrongnhuthenaotrongthoiaingaynay>, ngày truy cập 18/3/2023.

Chuyển đổi số và số hóa giống và khác nhau như thế nào? Link truy cập: <https://fsivietnam.com.vn/chuyen-doi-so-va-so-hoa/> bài viết:, ngày truy cập 18/3/2023.

So sánh sự giống nhau và khác nhau giữa số hóa và chuyển đổi số; Link truy cập: <https://sotttt.sonla.gov.vn/1229/27531/80600/625664/chuyen-doi-so/so-sanh-su-giong-nhau-va-khac-nhau-giua-so-hoa-va-chuyen-doi-so>, ngày truy cập 18/3/2023.

<https://opac.iuh.edu.vn/>, truy cập ngày 13/3/2023.

TOÀN CẦU HÓA GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: XU HƯỚNG TOÀN CẦU VÀ THÁCH THỨC CỦA VIỆT NAM

GLOBALIZATION OF UNIVERSITY EDUCATION: GLOBAL TRENDS AND CHALLENGES OF VIETNAM

Bui Thi Thu¹, TS. Ta Van Thanh^{2}*

¹ Trường Đại học Tài Nguyên và Môi trường Hà Nội

² Trường Đại học Tài chính – Marketing

tvthanh@ufm.edu.vn

Tóm tắt

Toàn cầu hóa đã mang lại những thay đổi lớn cho giáo dục đại học. Sự chuyển đổi giữa hàng hóa và dịch vụ, quá trình chuyển giao con người, thông tin và ý tưởng một cách nhanh chóng đang có tác động lớn đến giáo dục đại học. Thêm vào đó, sự phát triển kinh tế nhanh chóng, tập trung vào các nước châu Á, đi kèm với sự gia tăng của nhu cầu toàn cầu hóa về giáo dục sau giáo dục phổ thông. Để đáp ứng nhu cầu này, quá trình toàn đa dạng hóa và đại chúng hóa đang được tiến hành, mang lại thị trường giáo dục cùng với việc truy cập tăng. Đồng thời, mạng lưới học thuật không lồ liên kết các trường đại học trên thế giới đã được thiết lập, với sự cạnh tranh và hợp tác quốc tế trong giáo dục và nghiên cứu đang được diễn ra đồng thời. Bài viết này sẽ thảo luận về ý nghĩa của việc toàn cầu hóa giáo dục đại học trên thế giới và Việt Nam, dựa trên việc xem xét các xu hướng toàn cầu trong lĩnh vực này. Bài viết sẽ tiếp tục xem xét các chính sách và những thách thức của việc toàn cầu hóa giáo dục đại học ở Việt Nam và thảo luận về triển vọng trong tương lai

Abstract

Globalization has brought great changes to higher education. The transition between goods and services, and the transfer of people, information, and ideas rapidly are having a major impact on higher education. Moreover, rapid economic development, centered in Asian countries, has been accompanied by an increasing demand for the globalization of higher education after general education. To meet this need, the process of full diversification and massification is underway, bringing the education market along with increased access. At the same time, a huge academic network linking universities around the world has been established, with international competition and cooperation in training and research taking place simultaneously. This article will discuss the implications of the globalization of higher education in the world and in Vietnam, based on a review of global trends in the field. The article will continue to examine the policies and challenges of the globalization of higher education in Vietnam and discuss future prospects.

Từ khóa (Keywords):

Toàn cầu hóa, giáo dục hóa, xu hướng toàn cầu (globalization, education, global trends)

1. Giới thiệu

Trong thời kỳ hội nhập quốc tế, các trường đại học trên thế giới nói chung và các trường đại học tại Việt Nam nói riêng không thể chỉ cố gắng hoạt động hiệu quả chỉ ở thị trường nội địa mà đòi hỏi phải vươn ra thế giới để kết nối toàn cầu và cùng tạo ra một thể hệ công dân quốc tế mới. Để đáp ứng nhu cầu ngày càng tăng về lực lượng lao động chất lượng cao, phát huy tốt năng lực cạnh tranh quốc tế của nền giáo dục đại học tại Việt Nam, quốc tế hóa trong giáo dục đại học đang trở thành yêu cầu ngày càng cấp thiết. Các trường đại học trên thế giới và khu vực đã và đang tăng cường quốc tế hóa để đảm bảo rằng sinh viên của họ được chuẩn bị đầy đủ về kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng và thái độ để sẵn sàng tham gia và cạnh tranh hiệu quả trong thị trường lao động quốc tế. Vì vậy, công tác kiểm định chất lượng đào tạo được xem như chìa khóa để các cơ sở giáo dục đại học mở cánh cổng để tiến xa ra bên ngoài. Theo đó, quốc tế hóa đã trở thành một trong những tiêu chí hàng đầu để đánh giá chất lượng, đẳng cấp và thương hiệu của một cơ sở đào tạo (Ota, 2018; Urban & Palmer, 2014) và trở thành một phần thiết yếu của nhiều chiến lược phát triển ở các trường đại học trên thế giới.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đưa ra cái nhìn tổng quan về quốc tế hóa giáo dục đại học. Dựa trên tổng quan cơ sở lý thuyết bao gồm các bài báo, các tài liệu về quốc tế hóa là công cụ chính được sử dụng trong nghiên cứu này; quốc tế hóa và quốc tế hóa giáo dục đại học là những khái niệm chính được xem xét, phân tích. Nghiên cứu bao gồm phần 1 giới thiệu tổng quan về toàn cầu hóa giáo dục đại học và một số khái niệm có liên quan; phần 2 trình bày thực trạng quốc tế hóa giáo dục đại học tại Việt Nam; phần 3 là kết luận và hàm ý quản trị cho công cuộc quốc tế hóa quản trị đại học tại Việt Nam;

2. Xu hướng quốc tế hóa giáo dục đại học toàn cầu

Vào giữa những năm 1990, Knight (1994) đã giới thiệu một quy trình hoặc cách tiếp cận có tổ chức đối với quốc tế hóa ở cấp độ thể chế. Tác giả cho rằng quốc tế hóa là “quá trình tích hợp khía cạnh quốc tế, liên văn hóa vào các chức năng giảng dạy, nghiên cứu và dịch vụ của cơ sở giáo dục”. Khái niệm này đã được sử dụng rộng rãi để mô tả quốc tế hóa. Tuy nhiên, xem xét những hạn chế của định nghĩa dựa trên thể chế và tính khái quát của định nghĩa, Knight (2008) đã đề xuất một định nghĩa cập nhật, cho rằng “quốc tế hóa ở cấp quốc gia, ngành và thể chế là quá trình tích hợp một khía cạnh quốc tế, liên văn hóa hoặc toàn cầu vào mục đích, chức năng hoặc việc cung cấp giáo dục đại học”. Ngoài ra, Hudzik (2015) đã đề xuất “quốc tế hóa toàn diện”, khái niệm này là cam kết và hành động có chủ ý, thể chế để truyền tải và tích hợp nội dung, quan điểm quốc tế, toàn cầu và so sánh xuyên suốt các nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu của giáo dục đại học. Ngoài những chức năng cơ bản như vậy của các cơ sở giáo dục đại học, ông lập luận rằng, cách tiếp cận toàn diện là mục đích bao trùm nhằm tích hợp quốc tế hóa vào các đặc tính, giá trị và sứ mệnh cốt lõi của cơ sở giáo dục (Hudzik, 2015). Hơn nữa, ông nhấn mạnh rằng để “quốc tế hóa toàn diện, điều cần thiết là nó cần có các thể chế, chính quyền, ban lãnh đạo, giảng viên, sinh viên và các đơn vị hỗ trợ” (Hudzik, 2011).

Từ các khái niệm về quốc tế hóa của Knight và Hudzik ở trên, có thể nói rằng, quốc tế hóa là một quá trình đa diện và đa chiều, tích hợp các nội dung, khía cạnh quốc tế, liên văn hóa và toàn cầu vào các chức năng, mục tiêu của tổ chức và hệ thống giáo dục đại học. Do đó, họ gợi ý rằng, việc đơn thuần đưa ra các chương trình hỗ trợ có nhãn “quốc tế” thuộc loại được gọi là “chương trình đào”, không thể được gọi là quốc tế hóa theo nghĩa gốc của thuật ngữ này. Do nhiều chương trình thuộc loại này không được thiết kế để tích hợp với cấu trúc bên trong hoặc các hoạt động giáo dục và nghiên cứu hiện có, nên chúng có thể hoạt động như một hình thức nâng cao hình ảnh quốc tế của trường đại học ra bên ngoài mà không làm thay đổi cơ bản bản chất của nó. Ở dạng ban đầu, quốc tế hóa không phải là mục đích hay mục tiêu riêng của nó. Mục tiêu là cải cách và nâng cao chất lượng đại học trên quan điểm toàn cầu. Quốc tế hóa là phương tiện và quá trình thực hiện mục tiêu này. Trọng tâm của quốc tế hóa là nỗ lực và phát triển liên tục (Knight, 2008). Gần đây, “toàn cầu hóa” được sử dụng thường xuyên hơn “quốc tế hóa” trong giáo dục đại học. Trong nhiều trường hợp, có thể thấy rằng, bất chấp sự kiên trì của một định hướng tương tự, quốc tế hóa đơn giản đã được thay thế bằng toàn cầu hóa, hướng tới sự mới lạ. Ví dụ như “toàn cầu hóa trường đại học”, “toàn cầu hóa sinh viên và nhân viên”, “toàn cầu hóa chương trình giảng dạy” ... Các khoa, phòng ban và bộ phận của trường đại học ngày càng sử dụng từ “toàn cầu” trong tên của họ hơn là từ “quốc tế”. Tuy nhiên, Knight (2008) tách biệt hai khái niệm này, toàn cầu hóa thúc đẩy quốc tế hóa (toàn cầu hóa là chất xúc tác cho quốc tế hóa), trong khi quốc tế hóa là lò phản ứng cho toàn cầu hóa. Đồng thời, cả hai được cho là có quan hệ với nhau như những tác nhân thay đổi lẫn nhau. Vì vậy, khi so sánh với một quốc gia như Mỹ, quốc gia đi đầu và thúc đẩy quá trình toàn cầu hóa, thì Nhật và các quốc gia không thuộc phương Tây khác, lại có xu hướng quốc tế hóa thụ động. Dù thế nào đi nữa, quốc tế hóa ở cấp độ từng trường đại học có thể nói là một phương tiện và quá trình xác định lại bản chất và vai trò của một trường đại học trong quá trình cải cách trường đại học theo hướng này (Ota, 2011).

Trong ba thập kỷ qua, quốc tế hóa đã chuyển từ rìa hoặc ngoại vi của các trường đại học trở thành một phần cốt lõi của họ và thái độ đối với quốc tế hóa đã thay đổi từ phản ứng sang chủ động. Đồng thời, sự hiểu biết về quốc tế hóa đã chuyển từ khái niệm và lời nói sang hành động và thực tế. Các sáng kiến quốc tế hóa cũng đã thay đổi từ việc bắt chước hoặc cố gắng bắt kịp các trường đại học khác, dựa trên tư duy “làm theo những gì người khác làm” (Joneses) sang các sáng kiến định hướng sứ mệnh dựa trên đặc điểm của từng trường đại học.

Trong nội bộ cũng vậy, có một xu hướng rõ ràng là tránh xa việc tạo ra các chương trình quốc tế bổ sung ở mỗi khoa hoặc phòng ban để ủng hộ cách tiếp cận chiến lược, toàn trường hướng tới quốc tế hóa (Branderburg & de Wit, 2011; Hudzik, 2011; Ota, 2014). Liên quan đến các xu hướng như vậy, các trường đại học hàng đầu ở nhiều quốc gia đã áp dụng các chiến lược trung và dài hạn có tính đến các phản ứng đối với toàn cầu hóa và cạnh tranh toàn cầu giữa các trường đại học. Quốc tế hóa sau đó được giải quyết như một vấn đề trung tâm bởi các chiến lược đại học như vậy. Trong thế giới giáo dục đại học và học thuật, sự thống trị toàn cầu của giáo dục đại học Hoa Kỳ đã được củng cố thông qua việc phổ biến các hệ thống và thông lệ của Hoa Kỳ như là tiêu chuẩn toàn cầu. Ví dụ, sự ra đời của hệ thống dựa trên tín chỉ và hệ thống hai chu kỳ cấp bằng cử nhân và thạc sĩ ở châu Âu theo quy trình Bologna có thể được gọi là sự nhập khẩu của hệ thống đại học Mỹ (Ota, 2014).

Những xu hướng như vậy có liên quan đến sự thống trị ngôn ngữ của tiếng Anh trong quá trình toàn cầu hóa, dẫn đến sự gia tăng số lượng sinh viên quốc tế muốn theo học tại các trường đại học ở Mỹ và các quốc gia nói tiếng Anh khác.

Hơn nữa, chính sách thu toàn bộ học phí của sinh viên quốc tế đối với các chương trình học ở Anh và Úc cùng việc áp dụng học phí ngoài tiểu bang của các trường đại học tiểu bang Hoa Kỳ, dẫn đến sự gia tăng thu nhập của các trường đại học. Kết quả là, tại các trường đại học ở những quốc gia này, sự cạnh tranh gay gắt để thu hút sinh viên quốc tế tự túc đã nảy sinh dưới danh nghĩa “quốc tế hóa”. Đồng thời, giáo dục đại học được định vị là một ngành dịch vụ, cách tiếp cận thương mại và tạo doanh thu đối với việc tuyển sinh viên quốc tế đã được thiết lập (OECD, 2004).

Trong bối cảnh kinh tế phát triển, gia tăng dân số và việc cung cấp giáo dục đại học trong nước không đủ ở châu Á, sự dịch chuyển của sinh viên quốc tế đã được đại chúng hóa mạnh mẽ, thay đổi từ du học cho giới thượng lưu với sự hỗ trợ của chính phủ vì lợi ích phát triển quốc gia, sang du học tự túc. Hiện nay, nhiều quốc gia đang đẩy mạnh quốc tế hóa giáo dục đại học như một quốc sách. Đặc biệt, các mục tiêu tuyển sinh viên quốc tế đang được đặt ra. Ví dụ như 350.000 sinh viên ở Đức, 450.000 ở Canada và 500.000 ở Trung Quốc. Điều này không chỉ làm gia tăng sự cạnh tranh trên toàn thế giới về nguồn nhân lực có tay nghề cao (“cuộc chiến nhân tài”) (Hội đồng Anh, 2017) mà còn dẫn đến vấn đề chảy máu chất xám từ các nước đang phát triển. Theo đó, các trường đại học đã nỗ lực để thu hút sinh viên quốc tế bằng cách thúc đẩy quốc tế hóa. Mặt khác, sự cạnh tranh đang lan rộng ở châu Á đối với cách tiếp cận thiên về kinh doanh đối với việc tuyển sinh viên quốc tế vào các trường đại học và các trường liên kết của các trường đại học đó. Đồng thời, đạo đức và phẩm giá của quá trình quốc tế hóa giáo dục đại học đang bị đặt dấu hỏi.

Ở các quốc gia không nói tiếng Anh, vì khó tạo ra doanh thu thông qua cách tiếp cận quốc tế hóa theo định hướng thương mại và kinh doanh như cách tiếp cận được sử dụng ở các quốc gia nói tiếng Anh, quốc tế hóa được coi là chi phí cao và lợi nhuận thấp. Ngoài ra, không chỉ yêu cầu về tính minh bạch và trách nhiệm giải trình liên quan đến hoạt động giáo dục và nghiên cứu của các trường đại học, việc đánh giá bằng cách sử dụng các chỉ số hiệu suất chính (KPI), một đặc điểm cốt lõi của việc tập trung vào kết quả đầu ra đã được giới thiệu. Do đó, nhu cầu về các kết quả phải được thể hiện rõ hơn trong việc đánh giá các chương trình quốc tế.

Tuy nhiên, đánh giá ngắn hạn về quốc tế hóa quá chú trọng đến kết quả định lượng. Ví dụ: Số lượng sinh viên du học, sinh viên quốc tế, các tổ chức đối tác và các khóa học được cung cấp bằng tiếng Anh, bỏ qua các kết quả định tính và tác động dài hạn của quốc tế hóa, cũng tạo ra một tình huống trong đó bản thân quốc tế hóa trở thành mục tiêu ưu tiên hàng đầu. Mặc dù các chính sách quốc tế hóa thông qua mở rộng định lượng đã có thể tạo thêm về ngoài quốc tế hoặc tăng cường hình ảnh quốc tế nhưng không thể nói rằng, các sáng kiến quốc tế hóa đang được sử dụng như một phương tiện để cải cách chất lượng của toàn bộ trường đại học. Người ta đã chỉ ra xu hướng này thể hiện mạnh trong các sáng kiến chính sách của chính phủ Nhật về quốc tế hóa giáo dục đại học thông qua các dự án tài trợ cạnh tranh (Gayardon, Shimmi, & Ota, 2015). Để khuyến khích phân chia hiệu quả các nguồn lực cho quốc tế hóa và phân tích kết quả phù hợp, việc phát triển các phương pháp đánh giá hiệu quả cao đang được kêu gọi, nhưng quá trình này vẫn đang được tiến hành và gặp phải nhiều vấn đề. Ví dụ, đánh giá dựa trên tự đánh giá có xu hướng trở thành một hình thức đơn thuần, với việc tiến hành đánh giá bản thân nó thường trở thành mục đích. Ngoài ra, việc mở rộng về số lượng của các chương trình quốc tế đang kéo các trường đại học đến giới hạn của họ, không còn khả năng dự phòng cho việc thu thập dữ liệu liên quan đến đánh giá (Ota, 2014).

Toàn cầu hóa giáo dục đại học không chỉ làm tăng tính di động quốc tế của sinh viên, nhà nghiên cứu, giảng viên và nhân viên hành chính mà còn cả tính di động của các tổ chức và chương trình giáo dục như phân hiệu và các chương trình nước ngoài. Hơn nữa, trong khi giáo dục đại học toàn cầu đang có xu hướng hội tụ, khu vực hóa (hội nhập khu vực) đang diễn ra ở châu Âu, châu Á dưới sự quốc tế hóa với các ví dụ về ERASMUS + và quy trình Bologna ở châu Âu và mạng lưới các trường đại học ASEAN (AUN) ở châu Á. Các ý kiến khác nhau về việc nên coi đây là sự phản kháng hay là một giai đoạn trên con đường toàn cầu hóa (Kuroda, 2016).

3. Quốc tế hóa giáo dục đại học Việt Nam

3.1. Chính sách quốc tế hóa giáo dục đại học tại Việt Nam

Tại Việt Nam, các trường đại học đã có mối quan hệ chặt chẽ với quốc tế kể từ sau thời kỳ đổi mới. Quan điểm lãnh đạo toàn diện của Đảng về quốc tế hóa giáo dục được thể hiện rõ ràng, chi tiết trong Nghị quyết Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương từng thời kỳ đặc biệt là Nghị quyết 29-NQ/TW đề cập đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo về hội nhập giáo dục. Quan điểm lãnh đạo toàn diện này đã được cụ thể hóa thành các chủ trương cho hầu hết các khía cạnh quốc tế hóa giáo dục như: (i) tăng cường hợp tác giáo dục quốc tế, (ii) hoàn thiện hệ thống giáo dục, (iii) đào tạo/bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý trong và ngoài nước, (iv) gia tăng nguồn vốn đầu tư cho hoạt động quốc tế hóa

giáo dục, (v) đẩy mạnh tính di chuyển của người học, và (vi) triển khai đánh giá chất lượng giáo dục - đào tạo theo chương trình quốc tế. Luật giáo dục đại học 34/2018/QH14, sửa đổi bổ sung một số điều đã có bước tiến khá mạnh mẽ về quốc tế hóa giáo dục đại học ở các nội dung gồm: hướng đến xếp hạng đại học theo thông lệ quốc tế, ưu tiên đầu tư mạnh mẽ một số cơ sở giáo dục đại học mang tầm khu vực và quốc tế, mở rộng liên kết đào tạo với nước ngoài. Nghị định 86/2018/NĐ-CP đổi mới nhiều và có nhiều khuyến khích rõ nét hơn so với trước đây khi có các quy định thoáng hơn về hợp tác, đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục. Luật Giáo dục 43/2019/QH14, với mục tiêu "phát triển toàn diện con người Việt Nam" theo tiếp cận năng lực, đảm bảo trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội vừa đảm bảo "hội nhập quốc tế". Luật 43 còn chú trọng đến các điều chỉnh hệ thống giáo dục theo thông lệ quốc tế về liên thông và phân luồng, khuyến khích nước ngoài đầu tư, nâng cao quyền tự chủ cơ sở giáo dục thông qua Hội đồng trường, chú trọng kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục theo tiếp cận hội nhập. Luật Giáo dục Nghề nghiệp (2014) cũng khẳng định: Mục tiêu chung của giáo dục nghề nghiệp là nhằm đào tạo nhân lực... có năng lực và có trách nhiệm nghề nghiệp; có khả năng sáng tạo, thích ứng với môi trường làm việc trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Cấp cơ sở giáo dục Chính sách tài trợ cho quốc tế hóa từ các cơ sở giáo dục trong hệ thống giáo dục đại học tăng đáng kể trong giai đoạn 2016-2020, tập trung vào chính sách tài trợ khuyến khích giảng viên công bố quốc tế, thu hút học giả quốc tế hợp tác nghiên cứu, hỗ trợ giảng quốc tế hóa môn học phụ trách, và đi nghiên cứu/học tập ở nước ngoài. Bên cạnh đó, các cơ sở giáo dục cũng tăng cường chính sách tài trợ nhằm khuyến khích các khoa đào tạo xây dựng chương trình đào tạo bằng tiếng Anh, hỗ trợ sinh viên đi trao đổi quốc tế, và kiểm định các chương trình đào tạo theo chuẩn khu vực/quốc tế. Cơ sở giáo dục đại học công lập có mức độ thay đổi các chính sách tài trợ cao hơn ngoài công lập ở hầu hết các khía cạnh. Tỷ lệ cơ sở giáo dục đại học đơn lĩnh vực có mức độ tài trợ nhỉnh hơn trường đại học đa lĩnh vực ở nhiều khía cạnh.

3.2. Quá trình triển khai quốc tế hóa giáo dục đại học tại Việt Nam

Quyết định 69/QĐ-TTg ngày 15/1/2019 về "Nâng cao chất lượng giáo dục đại học 2019-2025" đã góp phần định hướng triển khai các hoạt động có KPI cụ thể cho việc thúc đẩy quốc tế hóa hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Về hội nhập quốc tế, Đề án phấn đấu 100% cơ sở giáo dục đại học khai thác và sử dụng các chương trình đào tạo, học liệu mở được chia sẻ trực tuyến bởi các trường đại học có uy tín trên thế giới; có ít nhất 02 cơ sở giáo dục đại học được xếp hạng trong số 100 trường đại học tốt nhất Châu Á; 10 cơ sở giáo dục đại học được xếp hạng trong số 400 trường đại học tốt nhất châu Á; 4 cơ sở giáo dục đại học được xếp hạng trong số 1.000 trường đại học hàng đầu thế giới theo các bảng xếp hạng quốc tế có uy tín; trên 50% cơ sở giáo dục đại học sử dụng toàn bộ hoặc tích hợp một phần nội dung chương trình đào tạo và giáo trình của nước ngoài vào các chương trình đào tạo của nhà trường; phấn đấu 100% chương trình đào tạo có mục tiêu, nội dung được thiết kế đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội và thị trường lao động. Quan điểm của lãnh đạo về đường hướng tiếp cận quốc tế hóa giáo dục có ý nghĩa to lớn, định hướng các hoạt động cụ thể của trường. Trong 5 năm vừa qua, đã có khoảng 55% các trường chủ động xây dựng chiến lược quốc tế hóa toàn diện nhằm triển khai một cách hiệu quả, và khoảng 65% các trường bước đầu triển khai các hoạt động quốc tế hóa sáng tạo phù hợp với thể mạnh riêng của trường. Thực trạng trên cho thấy nỗ lực tự thân đáng ghi nhận từ các cơ sở giáo dục đại học trong việc nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu với quốc tế hóa là công cụ chủ chốt. Dù vậy, những nỗ lực chỉ dừng lại ở một số ít trường đại học, chưa mang tính chiến lược dài hạn, chủ yếu khởi phát hoặc được nâng tầm từ các thể mạnh riêng của từng trường. Bên cạnh đó, tỷ lệ các trường đại học triển khai các hoạt động quốc tế hóa chưa đồng bộ chiếm khoảng 78%; đồng thời, con số này với nhóm trường có chủ trương quốc tế hóa nhưng các khoa đào tạo còn thụ động là 71%. Như vậy, nhìn chung các trường đã có nhiều nỗ lực từ cấp chiến lược đến hoạt động cụ thể trong quá trình quốc tế hóa, nhưng những nỗ lực trên còn mang tính riêng lẻ và thụ động, chưa tạo được tính đồng bộ giữa các hoạt động, và chưa nhận được sự đồng thuận cao từ các khoa đào tạo và phòng ban.

Ngoài ra, các trường đại học trong nước cũng không ngừng khuyến khích các nhà khoa học trong nước nghiên cứu và xuất bản các nghiên cứu, bài báo có giá trị. Điều này góp phần nâng cao danh tiếng của các trường đại học Việt Nam trên thế giới. Cụ thể là, theo công bố của Tổ chức giáo dục QS (Quacquarelli Symonds, Anh) về kết quả xếp hạng các trường đại học tốt nhất trong khu vực châu Á 2021 (QS Asia University Rankings 2021), Việt Nam có 11 trường nằm trong bảng xếp hạng này, trong đó Đại học Quốc gia TP.HCM và Đại học Quốc gia Hà Nội là hai trường có thứ hạng cao nhất. Bên cạnh đó, trong thời gian gần đây, đã có rất nhiều các công trình nghiên cứu, các ấn phẩm liên quan đến chủ đề quốc tế hóa giáo dục Việt Nam, ví dụ như tài liệu Quốc tế hóa trong giáo dục đại học Việt Nam (Internationalisation in Vietnamese Higher Education) được xuất bản bởi Springer, Cham (Tran & Marginson, 2018).

4. Kết luận và khuyến nghị giải pháp

Uy tín học thuật của hệ thống đại học Việt Nam đang có chiều hướng cải thiện. Tuy nhiên, Việt Nam còn chậm so với các quốc gia khác về chuyển đổi số liên quan đến các nội hàm về giáo dục ảo và đại học ảo, các lĩnh vực này của các quốc gia châu Á đã đi trước Việt Nam ít nhất hai thập kỷ. Kết quả khảo sát các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam (giai đoạn 2016-2020) cho thấy tỷ lệ chương trình đào tạo có ứng dụng yếu tố công nghệ trên tổng số chương trình đào tạo cải thiện chậm và ít có ý nghĩa. Việc tiếp cận dạy và học trực tuyến ở các trường đại học mới chỉ dừng lại ở giai đoạn khởi đầu, đòi hỏi nhiều sự đầu tư cả về cơ sở vật chất, nhân lực, và sự chuẩn bị về tâm lý của các bên có liên quan. Như vậy, việc tiếp tục toàn cầu hóa giáo dục đại học vẫn là một vấn đề thách thức với giáo dục Việt Nam. Để làm tốt được điều này, chúng ta cần:

Thứ nhất, đẩy mạnh xây dựng các chương trình quốc tế đáp ứng định hướng phát triển của hệ thống giáo dục Việt Nam và phát triển kinh tế xã hội của đất nước. Để làm được điều này các trường đại học cần xây dựng chương trình phát triển chi nhánh giáo dục quốc tế tại nước ngoài, hoàn thiện môi trường quốc tế trong hệ thống giáo dục như ngoại ngữ và môi trường sử dụng ngoại ngữ, thu hút người học nước ngoài, chương trình cần có sự thúc đẩy hệ thống giáo dục dạy và học gắn với CNTT&TN theo xu hướng chung của thế giới, phát triển đội ngũ người dạy đạt các năng lực giảng dạy và nghiên cứu quốc tế, thu hút người học và học giả quốc tế.

Thứ hai, đề xuất các tài trợ thúc đẩy hiệu quả các hoạt động quốc tế giáo dục hóa như: nâng cấp và tăng quy mô ký túc xá dành cho người học và người dạy quốc tế; nâng cấp các tạp chí khoa học tiếp cận theo thông lệ quốc tế và phát triển các trung tâm giáo dục quốc tế.

Tài liệu tham khảo (References)

- Brandenburg, U., & de Wit, H. (2011), “*End of internationalization of higher education*”, International Higher Education, 62.
- Knight, J. (1994), “*Internationalization: Elements and checkpoints*”, (Research Monograph, No. 7), Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education. Retrieved
- Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hudzik, J. (2011), “*Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*”, Washington D.C.: NAFSA-Association of International Educators. Retrieved from
- Hudzik, J. (2015), “*Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success*”, New York: Routledge.
- Kuroda K. (2016), “*Regionalization of higher education in Asia*”, In C. Collins, M. Lee, J. Hawkins, & D. Neubauer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education* (pp. 141-156). New York: Palgrave Macmillan
- Ota, H. (2011), “*University internationalization trends and Japan’s challenges and prospects: an East Asian comparative study*”, *Journal of Multimedia Education Research*, 8(1), S1-S12. (Published in Japanese).
- Ota, H. (2014), “*Japanese universities’ strategic approach to internationalization: accomplishments and challenges*, In A. Yonezawa, Y. Kitamura, A. Meerman, & K. Kuroda (Eds.)”, *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education* (pp. 227-252). Heidelberg: Springer.
- Ota, H. (2015), *A springboard for surmounting language barriers*, HQ 2015.
- Ota, H. (2018), “*Internationalization of higher education: Global trends and Japan’s challenges*”. *Educational Studies in Japan*, 12, 91–105.
- Urban, E. L., & Palmer, L. B. (2014), “*International students as a resource for internationalization of higher education*”, *Journal of Studies in International Education*, 18(4), 305–324.

**PHƯƠNG PHÁP
KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ
TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC**

ĐÁNH GIÁ CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA TP.HCM VỀ PHƯƠNG PHÁP KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ THEO HÌNH THỨC TRỰC TUYẾN

VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY - HO CHI MINH CITY STUDENTS' EVALUATION OF THE
ONLINE LEARNING ASSESSMENT AND TESTING METHODS

Nguyễn Thanh Huyền

Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh

huyennt@uel.edu.vn

Tóm tắt

Khi học tập trực tuyến trở thành xu hướng tất yếu, xu thế học tập của tương lai thì nhiều cơ sở giáo dục đại học sẽ xem đây như là một cách thức để hội nhập với xu hướng quốc tế hoá giáo dục nhằm rút ngắn khoảng cách giữa các quốc gia trong việc đào tạo. Do vậy, phương pháp kiểm tra đánh giá trong giáo dục đại học dĩ nhiên sẽ không chỉ thực hiện theo hình thức trực tiếp, kiểm tra đánh giá theo hình thức trực tuyến cũng sẽ là một lựa chọn phù hợp. Tuy nhiên, công tác kiểm tra đánh giá người học dù là bằng hình thức nào cũng có thể tồn tại những hạn chế riêng của nó, nếu như phương thức trực tiếp có thể gặp những bất cập khi người học không trung thực, khó đảm bảo tính công bằng, chính xác trong kiểm tra đánh giá, thì hình thức trực tuyến lại càng khó để thực hiện những mục tiêu trên.

Thông qua bài viết này, tác giả sẽ khảo sát người học, là sinh viên các trường thành viên của Đại học Quốc gia TP.HCM để tìm hiểu quan điểm của người học về những vấn đề liên quan đến phương pháp kiểm tra đánh giá trực tuyến như: những yêu cầu cơ bản trong đánh giá; phương thức đánh giá nào là hiệu quả; ứng dụng nào sử dụng trong việc đánh giá là phù hợp. Từ kết quả đánh giá của sinh viên để tìm ra những mặt tích cực và tiêu cực, từ đó đề xuất một số gợi ý nhằm nâng cao chất lượng công tác kiểm tra đánh giá trong giáo dục đại học theo hình thức trực tuyến.

Từ khóa: *đánh giá môn học, kiểm tra trực tuyến, thi online*

Abstract

When online learning becomes an inevitable trend, the learning trend of the future, various higher education institutions will consider this as a way to integrate with the internationalization trend in education to shorten the training gap between countries. Therefore, assessment methods in higher education, obviously, will not only be face-to-face but also online, a suitable option. However, learner assessment, regardless of its form, may have its own limitations, while direct methods may face inadequacies: dishonesty, difficulty to ensure reliability, and fairness in assessment tests, online is even more difficult to accomplish the above goals.

Through this article, the author surveyed learners who are students of member schools of Ho Chi Minh City National University to find out learners' views on issues related to online assessment methods such as: basic requirements in assessment; which method of evaluation would be effective; which application to use in the evaluation would be appropriate. The author found out the positive and negative aspects, based on the results of student assessments, then offering some suggestions to enhance the quality of online assessment in higher education.

Keywords: *subject assessment, online test, online exam*

1. Đặt vấn đề

Một trong những hoạt động quan trọng trong quá trình đào tạo là nâng cao chất lượng của công tác khảo thí, kiểm tra đánh giá người học; cho dù là giảng dạy trực tiếp hay trực tuyến thì đó luôn là yếu tố quan trọng làm nên chất lượng đào tạo của môn học, của ngành học, thậm chí là của một trường. Công tác đánh giá người học thông qua phương thức trực tiếp cũng có thể gặp những bất cập khi người học không trung thực, vẫn có thể khó đảm bảo tính công bằng, chính xác, độ tin cậy thì công tác đánh giá người học qua dạy học trực tuyến lại càng khó để thực hiện những mục tiêu trên.

Việc không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy là mục tiêu của các trường đại học nói chung và các trường thành viên của ĐHQG TP.HCM nói riêng. Thông qua bài viết này, tác giả sử dụng kết quả khảo sát 333 sinh viên các trường thành viên của ĐHQG trên địa bàn TP.HCM về phương pháp đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong hình thức dạy học trực tuyến (gọi tắt là đánh giá người học trực tuyến) nhằm cung cấp một số đánh giá của SV về những vấn đề cụ thể như: yêu cầu cơ bản trong đánh giá; phương thức đánh giá nào là hiệu quả; ứng dụng nào sử dụng trong việc đánh giá là

phù hợp. Từ kết quả đánh giá của SV để tìm ra những mặt tích cực và tiêu cực, từ đó đề xuất một số kiến nghị nhằm nâng cao chất lượng công tác khảo thí, kiểm tra đánh giá người học trực tuyến tại các trường đại học nói chung và các trường thành viên ĐHQG TP.HCM nói riêng.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết về hình thức học tập trực tuyến và đánh giá người học trực tuyến

2.1.1. Khái niệm về hình thức học tập trực tuyến

Theo Nguyễn Hoài Nam và cộng sự, khái niệm dạy học trực tuyến (dạy Online) hiểu theo nghĩa rộng là một thuật ngữ dùng để mô tả việc học tập, đào tạo dựa trên công nghệ thông tin và truyền thông, đặc biệt là công nghệ thông tin. Theo quan điểm hiện đại, dạy Online là sự phân phát các nội dung học có sử dụng các công cụ điện tử hiện đại như máy tính, mạng vệ tinh, mạng Internet, Intranet,... trong đó nội dung học có thể thu được từ các website, đĩa CD, băng video, audio... thông qua một máy tính hay tivi; người dạy và người học có thể giao tiếp với nhau qua mạng dưới các hình thức như: thư điện tử (e-mail), thảo luận trực tuyến (chat), diễn đàn (forum), hội thảo, video... [Nguyễn Hoài Nam và cộng sự, 2017].

Nhìn chung, dạy học trực tuyến là hình thức dạy học thông qua các thiết bị công nghệ thông tin để đáp ứng một số lượng lớn sinh viên học cùng một lúc và không nhất thiết phải tập trung ở cùng một địa điểm.

2.1.2. Khái niệm về đánh giá người học trực tuyến

Nguyễn Tấn Đại trong nghiên cứu của mình đã tổng hợp khái niệm về đánh giá dạy học trực tuyến theo Williams, cụ thể: đánh giá chất lượng trong giáo dục nói chung, dạy học trực tuyến nói riêng cho đến nay là một khái niệm chưa có sự đồng thuận và rất dễ bị sử dụng nhầm lẫn. Một cách tổng quát, có thể định nghĩa ba khái niệm liên quan như sau:

- Đo lường (*measurement*): là phép đo cụ thể theo một tiêu chí định lượng hay thang đo có nhiều bậc liên tục [Nguyễn Tấn Đại, 2020].

- Lượng giá (*assessment*): là sự đánh giá, phán quyết về một đối tượng trong một bối cảnh nhất định dựa trên các kết quả đo lường cụ thể [Nguyễn Tấn Đại, 2020].

- Đánh giá (*evaluation*): là quá trình xác định mức độ đạt các tiêu chí chất lượng quy định, hoặc kết quả của quá trình đó, có thể bao gồm các hành động: lượng giá, đo lường, kiểm tra, chấm điểm, nhận xét, phân tích, phê bình, thanh tra, bình chọn, xếp hạng,... [Nguyễn Tấn Đại, 2020].

Như vậy, khái niệm đánh giá người học trực tuyến được tác giả đề cập trong bài viết này tương đồng với khái niệm đánh giá của Williams nêu trên.

2.1.3. Yêu cầu cơ bản trong đánh giá người học trực tuyến

Với các mục tiêu học tập xác định rõ ràng và phương pháp dạy học phù hợp, hệ thống công cụ tổ chức, giám sát và theo dõi kết quả kiểm tra đánh giá sẽ quyết định chất lượng đầu ra của hoạt động dạy học trực tuyến. Bất cứ trường học nào khi triển khai dạy học trực tuyến cũng đều có mong muốn chứng minh được kết quả có chất lượng ít nhất là ngang bằng với phương thức dạy học truyền thống, xét về hiệu lực và tính trung thực. Với mục tiêu đó, các trường đều sẽ xây dựng cho mình những yêu cầu cơ bản trong đánh giá dạy học trực tuyến, có thể tham khảo ở một số trường hợp sau đây:

Kiểm tra, đánh giá thường xuyên kết quả học tập trực tuyến của người học được thực hiện trong quá trình dạy học. Các hình thức kiểm tra, đánh giá thường xuyên trong dạy học trực tuyến được thực hiện theo quy định về kiểm tra, đánh giá thường xuyên của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Kiểm tra, đánh giá định kỳ kết quả học tập trực tuyến của người học được thực hiện trực tiếp tại cơ sở giáo dục theo quy định về kiểm tra, đánh giá định kỳ của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trường hợp học sinh không thể đến cơ sở giáo dục tại thời điểm kiểm tra, đánh giá định kỳ vì lý do bất khả kháng, việc tổ chức kiểm tra, đánh giá định kỳ được thực hiện bằng hình thức trực tuyến; người đứng đầu cơ sở giáo dục quyết định lựa chọn hình thức kiểm tra, đánh giá định kỳ theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, bảo đảm việc kiểm tra, đánh giá, chính xác, công bằng, khách quan, trung thực [Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021].

Việc đánh giá kết quả học phần được giảng dạy trực tuyến phải được thực hiện nghiêm túc, đúng quy định của pháp luật và các quy định đào tạo của Nhà trường, bảo đảm chuẩn đầu ra của học phần theo hồ sơ môn học. Kết quả đánh giá quá trình học tập trực tuyến do giảng viên phụ trách lớp học phần quyết định và tính vào điểm bộ phận của học phần. Tất cả các học phần được giảng dạy trực tuyến đều được tổ chức thi kết thúc học phần theo hình thức trực tiếp [Trường đại học Luật TP.HCM, 2020].

Các hình thức đánh giá và trọng số của từng loại điểm do giảng viên đề xuất, Khoa phụ trách chuyên môn phê duyệt và gửi về đơn vị quản lý đào tạo theo quy trình hiện hành. Điểm đánh giá quá trình học tập qua mạng của người học được tính là một điểm đánh giá thường xuyên của học phần với trọng số tối đa không quá 50% tổng điểm của học phần được thể hiện dưới dạng cột điểm quá trình và giữa kỳ. Tùy theo đặc thù môn học, Khoa chuyên môn đề xuất tỷ lệ đánh giá online cho quá trình, giữa kỳ trong đề cương môn học và gửi về đơn vị quản lý đào tạo theo quy trình hiện hành [Trường đại học Kinh tế - Luật, 2020].

2.1.4. Các phương pháp đánh giá sinh viên trong phương pháp dạy học trực tuyến

Trong dạy học trực tuyến hay trong giáo dục từ xa nói chung, do thiếu vắng một môi trường thực sự dành riêng cho các hoạt động giáo dục đúng nghĩa, người học phải đối diện với năm loại rào cản về: không gian, thời gian, công nghệ, tâm lý và kinh tế - xã hội. Một hệ thống dạy học trực tuyến có chất lượng phải được thiết kế để giúp người học vượt qua được tất cả các rào cản ấy nhằm tiếp cận những kiến thức cần thiết cho việc học tập của mình.

Theo Lê Văn Hào đề hạn chế gian lận trong kiểm tra, thi và đánh giá môn học là vấn đề gây nhức nhối trong giáo dục ở hầu hết mọi nơi, mọi trình độ và hình thức đào tạo. Trong đào tạo trực tuyến, do nhà trường và giảng viên hầu như không thể nắm bắt được hành vi của sinh viên khi tham gia kiểm tra, thi cho nên việc gian lận có thể gia tăng so với kiểm tra, thi theo những cách truyền thống nếu giảng viên không chọn lựa được các phương thức đánh giá phù hợp. Một số phương thức có thể được lựa chọn để hạn chế sự gian lận khi đánh giá trực tuyến là: (i) Kiểm tra/thi vấn đáp trực tuyến thông qua các phần mềm cho phép nhìn thấy khuôn mặt người học; (ii) Đánh giá thông qua e-portfolio hoặc blog của sinh viên; (iii) Đánh giá thông qua các sản phẩm (ví dụ một phần mềm, video clip, tác phẩm nghệ thuật,...) được hình thành sau một quá trình có sự theo dõi của giảng viên; (iv) Đánh giá thông qua các hoạt động nhóm có sự hỗ trợ giám sát từ các sinh viên khác [Lê Văn Hào, 2020].

Trong nghiên cứu của Nguyễn Tấn Đại, ông tổng hợp các hình thức kiểm tra đánh giá trong dạy học trực tuyến, ông cho rằng một hệ thống giám sát và theo dõi các hoạt động kiểm tra đánh giá đạt chất lượng cần đảm bảo cho phép thực hiện cả hai hình thức lượng giá tiến trình (formative assessment) và lượng giá tổng kết (summative assessment).

- Đối với lượng giá tiến trình: có vai trò then chốt trong việc quyết định mức độ cam kết và khả năng duy trì động lực người học nhằm giúp họ vượt qua mọi khó khăn do các rào cản gặp phải trong dạy học trực tuyến, lượng giá tiến trình cũng cần có sự đa dạng nhằm đánh giá được nhiều mặt, dựa trên nhiều tiêu chí, gắn bó chặt chẽ với các mục tiêu học tập đã xác định cho môn học: bài tập trắc nghiệm tự đánh giá, bài tập tự luận cá nhân, bài tập hợp tác nhóm, đánh giá chéo,... [Nguyễn Tấn Đại, 2020].

Trong lượng giá tiến trình, có hai cách tiếp cận chủ yếu là: né tránh sai sót và quản trị sai sót. Quản trị sai sót là một hướng tiếp cận phát triển dựa trên nguyên tắc chủ đạo giúp người ta ghi nhớ sâu hơn khi mắc sai lầm, do tác dụng kích ứng các thao tác phân tích chiều sâu trong não bộ, có lợi cho tiến trình học tập chiều sâu vốn rất cần thiết đối với việc xác định mục tiêu học tập. Qua 30 năm nghiên cứu và phát triển, hướng tiếp cận này được chứng minh là có tác dụng tích cực hơn so với cách dạy học né tránh sai sót, giúp cải thiện đáng kể khả năng tự điều tiết cảm xúc và năng lực siêu nhận thức. Trong dạy học trực tuyến, cách tiếp cận quản trị sai sót đặc biệt hiệu quả đối với những người học có tính nhút nhát, rụt rè, vì được giải tỏa tâm lý sợ sai trước giảng viên và bạn bè. Khi được tạo điều kiện, họ sẽ cảm thấy thoải mái để thực hành bài tập mà không sợ sai (ví dụ bài tập trắc nghiệm tương tác, không giới hạn số lượt làm bài), có nhiều cơ hội để sửa sai và tiến bộ từng bước trong quá trình học tập. Nhờ đó, dạy học trực tuyến sẽ giúp khắc phục một nhược điểm thường gặp của phương thức dạy học truyền thống là không có đủ thời gian cho mọi người học làm bài tập cá nhân thường xuyên, trong khi các bài kiểm tra chính thức cố định lại không cho phép mắc sai sót vì chỉ được làm một lần duy nhất.

- Đối với lượng giá tổng kết: nhằm mục đích xác thực kết quả học tập sau cùng của mỗi môn học, về cơ bản không có sự khác biệt lớn giữa dạy học trực tuyến so với phương thức dạy học truyền thống. Tuy nhiên, có một số tiêu chí cụ thể cần lưu ý khi tổ chức các bài kiểm tra để lượng giá tổng kết như sau: (1) rõ ràng: nêu rõ mức độ yêu cầu cần đạt và thang điểm đánh giá; (2) công bằng: không ưu ái cho một nhóm đối tượng này hay gây thiệt thòi cho một nhóm đối tượng khác; (3) xác thực: bài kiểm tra đảm bảo xác thực mức độ đạt được một kỹ năng hay yêu cầu đặt ra trong mục tiêu học tập; (4) tin cậy: diễn tiến bài kiểm tra đảm bảo có độ tin cậy nội tại cao (về thời lượng thực hiện, địa điểm thực hiện và người tham gia chấm điểm); (5) đa dạng: không quá thiên lệch về một hình thức đánh giá riêng biệt nào [Nguyễn Tấn Đại, 2020].

Cũng trong nghiên cứu của mình, Nguyễn Tấn Đại tổng hợp các phương pháp kiểm tra đánh giá trong dạy học trực tuyến tại Việt Nam qua các văn bản pháp luật cụ thể như: Tham chiếu các quy định hiện hành, đối với đào tạo đại học chính quy hiện nay có hai văn bản chính thức là Quyết định số 25/2006/QĐ-BGDĐT Ban hành Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy và Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT Ban hành Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ cùng các văn bản điều chỉnh kèm theo. Ngoài ra, còn có Dự thảo thông tư ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học mà Bộ GD&ĐT đã lấy ý kiến đóng góp công khai từ 24/04/2020 đến 24/06/2020. Trong đó, đối với việc đánh giá các môn học hay học phần, cả hai QĐ 25/2006 và QĐ 43/2007 đều cho phép giáo viên phụ trách đề xuất cách tính điểm tổng hợp để hiệu trưởng phê duyệt và quy định rõ trong đề cương chi tiết của học phần các điểm đánh giá bộ phận, bao gồm: (1) điểm kiểm tra thường xuyên trong quá trình học tập; (2) điểm đánh giá nhận thức và thái độ tham gia thảo luận; (3) điểm đánh giá phần thực hành; (4) điểm chuyên cần; (5) điểm thi giữa học phần; (6) điểm tiểu luận; (7) điểm thi kết thúc học phần (bắt buộc cho mọi trường hợp và có trọng số không dưới 50%). Trong Dự thảo, nội dung liên quan đến đánh giá kết thúc học phần cơ bản vẫn giữ nguyên, nhưng không còn bắt buộc trọng số 50% và cho phép tổ chức dưới dạng tiểu luận thay cho bài thi.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

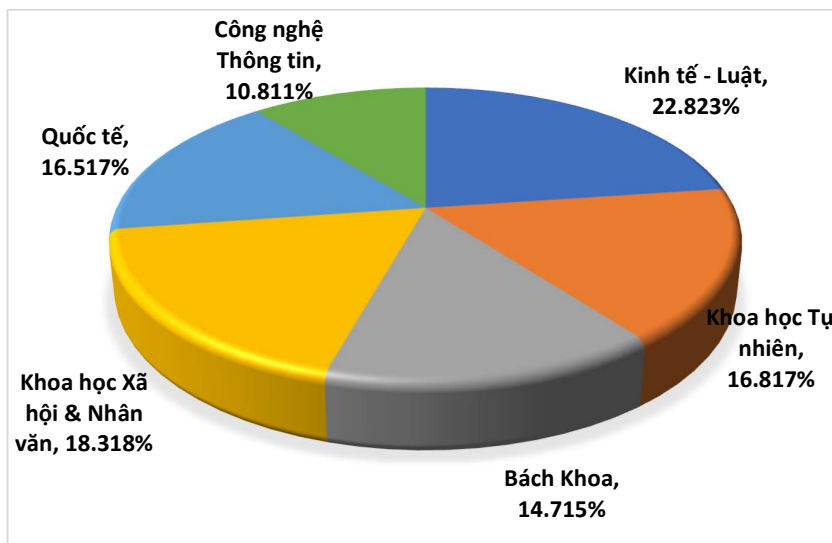
Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính để thực hiện mục tiêu nghiên cứu. Các phương pháp nghiên cứu định tính được sử dụng cụ thể như sau:

- Tổng hợp tài liệu: nhằm tìm hiểu về hình thức học tập trực tuyến và đánh giá người học trực tuyến để xác định rõ vấn đề nghiên cứu.
- Tổng hợp tài liệu thứ cấp: bao gồm các dữ liệu và các văn bản liên quan đến đánh giá người học trực tuyến.
- Khảo sát định tính diện rộng: được dùng để khảo sát trên 346 sinh viên ở các trường thành viên của ĐHQG trên địa bàn TP.HCM, các trường bao gồm: ĐH Kinh tế - Luật, ĐH Bách Khoa, ĐH Khoa học Tự nhiên, ĐH Công nghệ Thông tin, ĐH Quốc tế và ĐH Khoa học – Xã hội & Nhân văn.
- *Thống kê mô tả và phân tích định tính*: được dùng để xử lý số liệu khảo sát trên 333 quan sát hợp lệ, thông qua thống kê mô tả, phân tích số liệu từ kết quả khảo sát để rút ra các kết quả nghiên cứu.

3. Kết quả và thảo luận

Khảo sát trên diện rộng được thực hiện đối với 346 sinh viên ở các 6 trường thành viên của ĐHQG trên địa bàn TP.HCM nhưng có 13 phiếu không hợp lệ, số phiếu hợp lệ là 333. Cơ cấu phiếu khảo sát chia theo các trường thành viên của ĐHQG TP.HCM như sau:

Hình 1: Cơ cấu phiếu khảo sát chia theo các trường



Nguồn: Kết quả khảo sát

Tỷ lệ sinh viên tham gia khảo sát chia theo 6 trường thành viên của ĐHQG trên địa bàn TP.HCM có trường ĐH Kinh tế - Luật chiếm tỷ lệ cao nhất là 22,8%, thấp nhất là trường ĐH Công nghệ Thông tin với tỷ lệ 10,8%. Các trường còn lại là không quá thiên lệch nên cũng đảm bảo tính đại diện của mẫu khảo sát. Các kết quả khảo sát về đánh giá người học trực tuyến cụ thể như sau:

3.1. Kết quả khảo sát về các yêu cầu cơ bản trong đánh giá người học trực tuyến

Từ lược khảo từ các nghiên cứu và văn bản pháp luật ở trên, tác giả tổng hợp thành 9 yêu cầu cơ bản. Kết quả đánh giá của 333 sinh viên cụ thể như sau:

Bảng 1: Kết quả đánh giá về các yêu cầu cơ bản trong đánh giá người học trực tuyến

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

TT	Nội dung	Phần trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	Việc đánh giá kết quả môn học phải bảo đảm chuẩn đầu ra của môn học	0,3	0,6	13,8	54,1	31,2	4,15	0,69
2	Đánh giá phải rõ ràng: nêu rõ mức độ yêu cầu cần đạt và thang điểm đánh giá;	0,6	0,9	15,0	47,1	36,3	4,18	0,76
3	Đánh giá phải xác thực: bài kiểm tra đảm bảo xác thực mức độ đạt được một kỹ năng hay yêu cầu đặt ra trong mục tiêu học tập;	0,3	1,5	15,6	48,6	33,9	4,14	0,75
4	Đánh giá kết quả học tập trực tuyến phải được thực hiện thường xuyên	0,6	1,5	22,5	48,3	27,0	4,00	0,78
5	Đánh giá phải công bằng: không ưu ái cho một nhóm đối tượng này hay gây thiệt thòi cho một nhóm đối tượng khác;	0,3	0,6	12,0	45,6	41,4	4,27	0,72
6	Đánh giá phải tin cậy: diễn tiến bài kiểm tra đảm bảo có độ tin cậy về thời lượng, địa điểm thực hiện và người tham gia chấm điểm;	0,3	0,9	12,0	48,6	38,1	4,23	0,72
7	Đánh giá phải đa dạng: không quá thiên lệch về một hình thức đánh giá riêng biệt nào	0,3	1,5	14,4	51,1	32,7	4,14	0,73
8	Việc đánh giá kết quả môn học chỉ cần đơn giản, điểm cao	5,4	10,5	25,5	34,8	23,7	3,61	1,12

Nguồn: Kết quả khảo sát

Từ kết quả khảo sát trên cho thấy 100% các yêu cầu được đề cập đều có kết quả đánh giá cao hơn mức điểm 3,5 với độ lệch chuẩn ở mức tương đối nhỏ từ 0,69 – 1,12 điều này chứng tỏ các câu trả lời của người khảo sát là không quá thiên lệch.

7/8 yêu cầu có điểm số trung bình được đánh giá từ mức điểm 4,0 trở lên, điều này chứng tỏ người được khảo sát rất đồng tình với các yêu cầu được tác giả đề xuất. Trong đó, 3 yếu tố: Đánh giá phải công bằng: không ưu ái cho một nhóm đối tượng này hay gây thiệt thòi cho một nhóm đối tượng khác, Đánh giá phải tin cậy: diễn tiến bài kiểm tra đảm bảo có độ tin cậy về thời lượng, địa điểm thực hiện và người tham gia chấm điểm và Đánh giá phải rõ ràng: nêu rõ mức độ yêu cầu cần đạt và thang điểm đánh giá; có điểm số rất cao từ 4,23 – 4,27 điểm. Trong khi đó, yếu tố “Việc đánh giá kết quả môn học chỉ cần đơn giản, điểm cao” lại được SV đánh giá với điểm số thấp nhất, chỉ 3,61/5 điểm. Điều này cho thấy SV các trường thành viên của ĐHQG TP.HCM không xem điểm cao là đích đến của việc đánh giá mà đánh giá phải đảm bảo được 5 yêu cầu Công bằng – Tin cậy – Rõ ràng – Xác thực – Đa dạng mới là điều các em quan tâm.

3.2. Kết quả khảo sát về phương pháp đánh giá quá trình người học trực tuyến hiệu quả

Theo quy định của bộ, quy định của các trường đã nêu ở trên, có thể chia đánh giá môn học thành hai loại đánh giá cụ thể sau đây: đánh giá quá trình tham gia học tập (có thể gồm quá trình và giữa kỳ) và đánh giá kết thúc môn học (đánh giá cuối kỳ).

Đối với các phương pháp đánh giá người học trực tuyến cho quá trình tham gia học tập một cách hiệu quả, tác giả tổng hợp thành 7 phương pháp được sử dụng phổ biến hiện nay. Các phương pháp này được sử dụng để đánh giá điểm được hình thành trong quá trình học tập, phần đánh giá cuối kỳ sẽ được khảo sát ở nội dung tiếp theo. Kết quả đánh giá của 333 người trả lời ở từng phương pháp cụ thể như sau:

Bảng 2: Kết quả khảo sát về phương pháp đánh giá người học trực tuyến hiệu quả

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

TT	Phương pháp đánh giá	Phần trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	Đánh giá thông qua các hoạt động nhóm (thảo luận, bài tập nhóm) có sự hỗ trợ giám sát hoặc đánh giá chéo từ các nhóm khác	1,5	3,0	20,1	51,4	24,0	3,93	0,83
2	Đánh giá thông qua các bài tập trắc nghiệm cá nhân	0,6	0,9	22,5	48,9	27,0	4,01	0,77
3	Đánh giá thông qua các bài tập tự luận cá nhân	0,6	2,4	22,2	49,2	25,5	3,97	0,79
4	Đánh giá thông qua nhận thức và thái độ tham gia học tập và thảo luận	0,6	2,1	16,5	48,3	32,4	4,10	0,79
5	Đánh giá thông qua điểm chuyên cần	1,5	2,7	16,5	48,3	30,9	4,05	0,85
6	Đánh giá thông qua điểm thi giữa học phần	0,9	2,4	18,6	49,8	28,2	4,02	0,80
7	Đánh giá thông qua điểm tiểu luận nhóm	1,2	1,2	21,3	48,0	28,2	4,01	0,81

Nguồn: Kết quả khảo sát

Bảy phương pháp được đề cập đều được SV đánh giá với điểm số rất cao từ 3,93 – 4,10 điểm. Điều này cho thấy, các phương pháp đánh giá đều nhận được sự đồng thuận cao từ SV nên việc đảm bảo sử dụng đa dạng các phương pháp trong đánh giá quá trình học tập của SV cần được GV lưu tâm thực hiện. Độ lệch chuẩn ở các phương pháp được đánh giá cũng khá nhỏ từ 0,77 – 0,85 chứng tỏ các câu trả lời cũng không quá thiên lệch.

Trong 7 phương pháp được đề cập thì phương pháp được SV yêu thích nhất chính là “Đánh giá thông qua nhận thức và thái độ tham gia học tập và thảo luận” với điểm số là 4,10 điểm; các phương pháp đánh giá: Đánh giá thông qua điểm chuyên cần; Đánh giá thông qua điểm thi giữa học phần; Đánh giá thông qua các bài tập trắc nghiệm cá nhân; Đánh giá thông qua điểm tiểu luận nhóm có điểm số được đánh giá xấp xỉ nhau, chênh lệch không đáng kể. Riêng phương pháp “đánh giá thông qua điểm tiểu luận nhóm” là phương pháp được ưa thích nhất, tuy nhiên cá nhân tác giả lại cho rằng đây là phương pháp có khá nhiều nhược điểm, điển hình như tình trạng ăn theo của một vài thành viên trong nhóm; tình trạng copy bài trên mạng mà không có trích nguồn, thậm chí nhiều nhóm còn cắt ghép từ nhiều bài có quan điểm mâu thuẫn nhau và tình trạng không đánh giá được xác thực và công bằng công sức đóng góp giữa các thành viên trong nhóm diễn ra khá phổ biến ở hình thức này. Do vậy, tác giả cho rằng đây không nên là phương pháp được sử dụng nhiều và chiếm tỷ trọng quá lớn trong đánh giá môn học, đồng thời nhà trường cần khắc phục được tình trạng đạo văn diễn ra rất phổ biến bằng các phần mềm chống đạo văn thì hãy nên áp dụng phương pháp này rộng rãi.

Tác giả tiếp tục khảo sát đánh giá của SV về các ứng dụng được sử dụng phổ biến trong đánh giá điểm quá trình học tập của người học trực tuyến, kết quả cho thấy:

Bảng 3: Kết quả khảo sát về hiệu quả các ứng dụng trong đánh giá người học trực tuyến

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

TT	YẾU TỐ	Phần trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	Kiểm tra thông qua ứng dụng Google Form	0,3	1,8	21,3	46,5	30,0	3,82	0,92
2	Kiểm tra thông qua ứng dụng Classroom	1,5	4,5	30,6	41,1	22,2	3,66	0,90
3	Kiểm tra thông qua ứng dụng E-learning (LMS)	6,0	8,7	32,1	34,2	18,9	3,84	0,97
4	Cho bài và nộp qua nhóm chat Zalo	1,2	2,7	22,2	46,2	27,6	3,55	1,02

Nguồn: Kết quả khảo sát

Trên đây là một số ứng dụng được tác giả tổng hợp, cũng như bản thân sử dụng trong việc đánh giá quá trình học tập của SV với những bài kiểm tra trắc nghiệm, tự luận, thảo luận nhóm... Kết quả đánh giá cũng SV ở các ứng dụng này không ở mức quá cao, nhưng đều cao hơn mức trung bình. Tuy nhiên, cả 4 phương thức đều được đánh giá với điểm số trung bình dưới 4,0; mức chênh lệch giữa các phương thức cũng không đáng kể, từ 3,55 – 3,84 điểm. Trong đó, hình thức làm bài kiểm tra thông qua ứng dụng E-learning (LMS) của trường được SV ưa thích hơn cả, với điểm số được đánh giá là 3,84 điểm; thấp nhất là ứng dụng cho bài và nộp qua nhóm chat Zalo vì rất khó thực hiện và khó kiểm soát. Tuy vậy, ứng dụng nào cũng đều tồn tại những hạn chế nhất định và đều sẽ tồn tại sự gian lận, thiếu công bằng nếu bản thân SV đã không có tính trung thực. Ngay cả hình thức làm bài kiểm tra trắc nghiệm thông qua ứng dụng E-learning hay Google Form GV có thể cài đặt xáo trộn câu hỏi đối với mỗi SV và cài đặt giờ thi, yêu cầu SV làm bài ở một khung thời gian cố định thì cũng chỉ hạn chế được phần nào.

3.3. Kết quả khảo sát về phương pháp các đánh kết thúc môn học hiệu quả

Đối với phần này, tác giả khảo sát SV về các phương pháp hiệu quả được sử dụng để đánh giá kết thúc các môn học online (đánh giá cuối kỳ), do vậy không bao gồm đầy đủ 7 phương pháp như đánh giá điểm trong quá trình học tập (giữa kỳ và quá trình) như ở bảng 2. Kết quả đánh giá như sau:

Bảng 4: Kết quả khảo sát về các phương pháp đánh kết thúc môn học hiệu quả

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

TT	Phương pháp đánh giá	Phần trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	Thi trắc nghiệm online do Phòng Khảo thí tổ chức tập trung	2,1	4,8	25,8	43,2	24,0	4,02	0,92
2	Thi tự luận cá nhân online do Phòng Khảo thí tổ chức tập trung	1,5	7,2	31,8	42,3	17,1	3,86	0,90
3	Kiểm tra/thi vấn đáp trực tuyến thông qua các phần mềm cho phép nhìn thấy khuôn mặt người học	3,3	4,5	22,8	43,8	25,5	3,32	0,97
4	Đánh giá thông qua các sản phẩm được hình thành sau một quá trình có sự theo dõi của giảng viên	3,9	9,3	33,0	35,4	18,3	3,53	1,02

Nguồn: Kết quả khảo sát

Kết quả bảng 4 cho thấy, điểm số đánh giá của 4 phương pháp này thấp hơn đáng kể so với các phương pháp được sử dụng để đánh giá trong quá trình học tập như ở bảng 2, điểm chỉ từ 3,32 – 4,02 và có tới 3/4 yếu tố có điểm đánh giá dưới 4,0. Độ lệch chuẩn ở các phương pháp được đánh giá cũng khá nhỏ từ 0,90 – 1,02 cho thấy các câu trả lời của người khảo sát là không quá thiên lệch.

Phương pháp thi trắc nghiệm online do Phòng Khảo thí & Đảm bảo chất lượng tổ chức tập trung được đánh giá với điểm số cao nhất 4,02 điểm; tiếp đến là phương pháp thi tự luận cá nhân online do Phòng Khảo thí tổ chức tập trung có điểm số 3,86/5 điểm. Dù là thi trắc nghiệm hay tự luận, được Phòng Khảo thí & Đảm bảo chất lượng tổ chức tập trung như học kỳ 2 và học kỳ hè năm học 2020 – 2021 vừa qua đều cho thấy những bất cập trong từng phương pháp. Bất cập lớn nhất chính là không thể kiểm soát tính trung thực khi chỉ yêu cầu SV mở webcam trong quá trình làm bài, bởi webcam chỉ quay được từ vai của SV trở lên, trong khi không thể kiểm soát tay SV đang làm gì, cũng như SV đang mở những tab nào khác trong quá trình làm bài. Do vậy, nếu SV tìm tài liệu trên mạng, hay SV nhờ người khác giải bài hộ cán bộ coi thi đều không thể kiểm soát. Nhiều trường đã khắc phục tình trạng trên bằng cách, yêu cầu SV khi tham gia thi cuối kỳ online phải sử dụng 2 thiết bị; webcam mở trực diện khi điểm danh, sau khi điểm danh xong, thiết bị có webcam sẽ đặt ở vị trí có thể nhìn thấy màn hình của thiết bị làm bài và toàn cảnh khu vực ngồi làm bài của SV, như vậy có thể kiểm soát phần nào tình trạng trên.

Hai phương pháp còn lại đều có điểm trung bình được đánh giá dưới 3,5 điểm, trong đó phương pháp “Kiểm tra/thi vấn đáp trực tuyến thông qua các phần mềm cho phép nhìn thấy khuôn mặt người học” ít được SV ưa thích nhất với điểm

số được đánh giá khá thấp, chỉ 3,32/5 điểm. Đây là phương pháp dù áp dụng khi giảng dạy online hay truyền thống thì cũng là phương pháp gây ám ảnh nhiều nhất cho SV vì gây căng thẳng cho SV nhiều nhất, do vậy được đánh giá với điểm số thấp như trên cũng là điều dễ hiểu. Tuy nhiên, bản thân tác giả lại cho rằng đây là phương pháp có thể áp dụng khi giảng dạy online vì có thể giảm thiểu những tiêu cực, đặc biệt là sự thiếu trung thực trong thi cử như các phương pháp thi trắc nghiệm và tự luận Online. Tuy vậy, hình thức này chỉ có thể hiệu quả với lớp học có quy mô nhỏ, thật khó để GV có thể thực hiện cùng lúc đối với 1 môn giảng có từ 2 lớp trở lên với số lượng mỗi lớp từ 60 – 80 sinh viên.

Đối với phương pháp đánh giá thông qua các sản phẩm được hình thành sau một quá trình có sự theo dõi của giảng viên, có thể không gặp những hạn chế trên, tuy nhiên điều này đòi hỏi giảng viên phải bỏ nhiều công sức, tâm huyết hơn cho việc giám sát cả một quá trình của sinh viên và điều này cũng chỉ có thể thực hiện với một quy mô nhỏ, với một lớp học trên 40 sinh viên và giảng viên dạy nhiều lớp trong một học kỳ thì phương pháp này cũng trở nên khó đảm bảo được tính xác thực và công bằng.

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác khảo thí, kiểm tra đánh giá người học trực tuyến

Từ kết quả nghiên cứu, tác giả đã lược khảo tài liệu và tổng hợp một số phương pháp đánh giá trong quá trình học tập và đánh giá kết thúc môn học bằng hình thức online. Đánh giá của sinh viên về mỗi hình thức là khác nhau, thông qua kết quả khảo sát cũng để cung cấp cho giảng viên và Nhà trường những khía cạnh đánh giá của sinh viên để làm tài liệu tham khảo. Tuy nhiên, phương pháp nào cũng có những ưu điểm và hạn chế, do vậy để nâng cao chất lượng công tác khảo thí, kiểm tra đánh giá người học bằng hình thức trực tuyến tác giả xin đề xuất một số khuyến nghị dưới đây:

4.1. Khuyến nghị đối với Nhà trường

Đối với việc đánh giá kết thúc môn học (thi cuối kỳ), tác giả cho rằng việc giao nhiệm vụ cho Phòng Khảo thí & Đảm bảo chất lượng tổ chức tập trung là hợp lý (trừ một số môn mà GV lựa chọn hình thức thi là tiểu luận hoặc thi vấn đáp thì GV sẽ tự tổ chức). Tuy nhiên, việc lựa chọn phương pháp thi, cách thức tổ chức thi cần được cải thiện để hạn chế sự bất công, giảm thiểu sự gian lận trong thi cử. Một số kiến nghị đối với nhà trường cụ thể như sau:

Thứ nhất, Bổ sung thêm trong quy chế thi trực tuyến yêu cầu SV khi tham gia thi cuối kỳ bằng hình thức thi online do Phòng Khảo thí & Đảm bảo chất lượng tổ chức tập trung phải sử dụng 2 thiết bị; webcam mở trực diện khi điểm danh, sau khi điểm danh xong, thiết bị có webcam sẽ đặt ở vị trí có thể nhìn thấy màn hình của thiết bị làm bài và toàn cảnh khu vực ngồi làm bài của SV để kiểm soát được hoạt động của SV trong quá trình làm bài. Hầu hết hiện nay SV đều có điện thoại thông minh, hoặc có thể mượn của người nhà, do vậy có thể làm bài trên máy tính và dùng điện thoại để làm webcam với vị trí đặt như yêu cầu.

Thứ hai, yếu tố ảnh hưởng lớn đến chất lượng buổi thi bao gồm cả việc mở webcam của SV trong suốt quá trình làm bài là phải có đường truyền ổn định. Do vậy, việc nâng cấp đường truyền là giải pháp không những nâng cao hiệu quả thi mà còn hiệu quả của các buổi học trực tuyến. Trong trường hợp khi nguồn lực hiện tại chưa thể đáp ứng để nâng cấp đường truyền thì việc tổ chức số lượng các phòng thi và số lượng SV trên 1 ca thi cần phải được xem xét lại với những lưu ý sau đây:

- Đảm bảo số lượng phòng thi trên 1 ca thi phù hợp để không dẫn đến tình trạng đường truyền bị quá tải, có thể bố trí thêm ca thi vào cuối tuần hoặc buổi tối để giảm áp lực cho giờ hành chính, tuy nhiên thù lao coi thi trong 2 trường hợp này phải đảm bảo cao hơn ca thi vào giờ hành chính.

- Số lượng SV trong một phòng thi không nên quá đông vì rất khó để cán bộ coi thi có thể giám sát đầy đủ hoạt động của tất cả SV. Bản thân tác giả đã được trải nghiệm coi thi online qua 2 học kỳ cho thấy nhiều phòng thi có số lượng SV quá đông (lên đến 60 – 70 SV); thậm chí có những phòng thi có 2 danh sách thi và 2 phần nộp bài khác nhau, 2 danh sách này đều từ 20 – 40 SV gây ra rất nhiều khó khăn cho cán bộ coi thi trong việc kiểm soát 2 danh sách, giám sát SV làm bài và kiểm soát việc nộp bài ở 2 tab cho 2 danh sách khác nhau.

Thứ ba, Lựa chọn cách thức tổ chức thi trực tuyến hiệu quả hơn, có thể hạn chế được việc trao đổi của SV hoặc nhờ người làm bài hộ. Một số trường cài đặt thi trên E – Learning đối với trường hợp thi trắc nghiệm bằng cách cài đặt thời gian chờ lâu hơn, xáo trộn câu hỏi đối với mỗi SV, mỗi lần màn hình chỉ hiện 1 câu hỏi và khi bấm sang câu khác sẽ không được trở lại câu trước đó. Cộng với việc kiểm soát được màn hình làm bài và hoạt động của SV trong quá trình

làm bài sẽ hạn chế được tình trạng SV trao đổi bài, chụp hình câu hỏi gửi cho bạn bè hoặc có thể lên mạng tìm kiếm câu trả lời.

4.2. Khuyến nghị đối với Giảng viên

GV đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc đánh giá người học, do vậy để việc đánh giá đạt được hiệu quả cao hơn, GV cần lưu ý một điểm sau đây:

Thứ nhất, lựa chọn phương pháp và ứng dụng tổ chức kiểm tra, đánh giá một cách hiệu quả nhằm đảm bảo các yêu cầu cơ bản: Công bằng – Tin cậy – Rõ ràng – Xác thực – Đa dạng, đó là điều được SV các trường quan tâm. Tuy nhiên, khi công tác đánh giá đảm bảo được những yêu cầu trên thì người GV phải có sự công tâm và khắt khe nhất định, không thể thực hiện việc đánh giá với tâm lý xuê xoa, làm sao cho đơn giản, cho nhanh; điều này sẽ dẫn đến tâm lý lo ngại ảnh hưởng đến kết quả feedback của SV ở cuối môn học, GV cần phải vượt qua tâm lý này bởi vì trong mỗi lớp học vẫn còn rất nhiều SV muốn học và học thật, cái các em cần là có sự phân loại kết quả học tập một cách rõ ràng và chính xác theo năng lực và công sức các em đã bỏ ra.

Thứ hai, đa dạng hoá phương pháp đánh giá, không quá thiên lệch về một hình thức đánh giá riêng biệt nào, có tiểu luận nhóm, thảo luận nhóm, bài tập nhóm, bài tập cá nhân, bài kiểm tra trắc nghiệm, tự luận, thậm chí là một vài phần thi vấn đáp nhỏ để phân loại SV giỏi.... Cần quy định cụ thể và công bố công khai đến SV trọng số điểm cho từng loại trong mỗi cột điểm, không có hình thức nào chiếm trọng số quá lớn. Và việc đánh giá người học cần phải được thực hiện thường xuyên nhất là phần đánh giá điểm cho cả quá trình tham gia học tập của SV nhằm đảm bảo năng lực học tập của SV được duy trì và phát huy liên tục trong suốt quá trình học tập. Tuy nhiên, để làm được như vậy thách thức đặt ra cho GV là khối lượng công việc sẽ trở nên nhiều hơn thông qua hoạt động ra đề, chấm bài, tính điểm và thông báo kết quả học tập. Hãy đặt mình ở góc độ SV để tạo ra năng lượng tích cực cho mình, một trong những động cơ khiến các em học tập tích cực hơn là việc được giảng viên đánh giá thường xuyên, công bằng, chính xác và thông báo kết quả kịp thời để các em còn có cơ hội thay đổi kết quả học tập.

4.3. Khuyến nghị đối với Sinh viên

Dù đánh giá người học theo hình thức nào cũng có những hạn chế nhất định mà hơn ai hết chỉ sinh viên mới có thể khắc phục được triệt để những hạn chế đó. Không sự giám sát nào là đạt hiệu quả tuyệt đối khi mà người học không có thái độ tự giác, trung thực trong thi cử, kể cả trong hình thức thi trực tiếp hay trực tuyến. Do vậy, để công tác khảo thí, kiểm tra đánh giá người học thực sự đạt được hiệu quả thì ý thức trách nhiệm của sinh viên là vô cùng quan trọng để làm nên kết quả đó. Tập cho mình một thói quen trung thực sẽ giúp cho các em trở thành những con người đáng tin cậy trong tương lai, là cộng sự, là cấp dưới, là cấp trên mà nhiều người mong muốn được hợp tác và làm việc lâu dài.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2021), Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT về quản lý và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên, ban hành ngày 30/03/2021.
2. Nguyễn Tấn Đại (2020), Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá, Tham luận Hội thảo “Phương pháp giảng dạy trực tuyến hiệu quả”, Đại học Quốc gia TP. HCM, ngày 02/10/2020, hal-03123377.
3. Lê Văn Hào (2020), Đánh giá trong giảng dạy trực tuyến, Tham luận hội thảo, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam
4. Nguyễn Hoài Nam và cộng sự (2017), nâng cao chất lượng dạy học theo hình thức online ở bộ môn Kinh tế, Khoa Kinh tế, Trường đại học Vinh.
5. Trường đại học Kinh tế - Luật TP.HCM (2020), Quyết định số 786/QĐ-ĐHKTL ban hành quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng ngày 11/09/2020.
6. Trường đại học Luật TP.HCM (2020), Quyết định số 992/QĐ-ĐHL về việc ban hành quy định về giảng dạy và học tập trực tuyến ngày 16/10/2020.

SỬ DỤNG KIỂM TRA MỞ TRONG ĐÁNH GIÁ NHẪM NÂNG CAO HIỆU QUẢ HỌC TẬP VÀ TẠO ĐỘNG LỰC CHO SINH VIÊN CAO ĐẲNG

USING OPEN-BOOK IN ASSESSMENT TO ENHANCE LEARNING EFFICIENCY AND MOTIVATION FOR COLLEGE STUDENTS

Phạm Thị Ngọc Thư, Nguyễn Thị Ngọc Linh
Trường Cao đẳng Công Thương Tp HCM

Tóm tắt

Trong thời đại của cách mạng công nghiệp 4.0, ngành giáo dục đã có những thay đổi to lớn để thích nghi với môi trường và những yêu cầu đặt ra từ chương trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy và đánh giá nhằm hướng đến quy trình mới đó là lấy việc học làm trung tâm (Ramaley & Leskes, 2002). Bên cạnh đó, năng lực sáng tạo lại rất cần thiết đối với sinh viên ngành học Quản trị Kinh doanh. Để xây dựng và phát triển năng lực sáng tạo và thay đổi để phù hợp với quy trình giáo dục mới, bài viết này nhằm tìm hiểu về hiệu quả của việc giảng dạy, cách dùng tài liệu tham khảo, đánh giá bằng đề mở đối với sinh viên cao đẳng Quản trị Kinh doanh trong bài thi cuối kỳ so sánh với đề đóng. Qua đó đề xuất việc sử dụng đề mở như công cụ để tạo động lực học tập, mở rộng thêm kiến thức, sử dụng đề mở hiệu quả hơn trong giảng dạy và đánh giá.

Từ khoá: Đề mở, câu hỏi mở, kiểm tra, Quản trị Kinh doanh

Abstract

The education sector has undergone significant transformation in the era of the fourth industrial revolution to meet the demands of the curricula, teaching strategies, and assessment to direct the new teaching and learning process that is learning-centered (Ramaley & Leskes, 2002). Also, students studying Business Administration need to be innovative. In order to change and develop the capacity to fit the new educational process, this article seeks to learn about the effectiveness of teaching, reference material use, and assessment by open-book exam with college students studying business administration in comparison to the closed-book exam. Thereby advocating the use of open-book exams as a method to promote learning, increase knowledge, and make it better in use of both teaching and evaluation.

Keywords: Open-book exam, open question, test, Business Administration

1. Đặt vấn đề

Quy trình kiểm tra luôn là một chủ đề mà các nhà giáo dục luôn tỏ ra quan tâm đến nó cả về điểm mạnh và điểm yếu cũng như cách thức sử dụng các công cụ một cách hợp lý nhằm đánh giá đúng về kiến thức, kỹ năng và thái độ của học sinh, sinh viên. Trong môi trường giáo dục năng động cũng có sự gia tăng việc quan tâm về các quy trình kiểm tra, xác định kết quả học tập và đánh giá kết quả học tập của học sinh (Yang & Cornelious, 2005). Từ góc độ giáo dục phổ thông, có một phong trào đang diễn ra nhằm giúp học sinh trở thành “những người học có chủ đích” những người có khả năng thích nghi với môi trường mới, tích hợp kiến thức khác nhau và trải qua quá trình học tập liên tục trong suốt cuộc đời của họ (Ramaley & Leskes, 2002). Với sự tăng trưởng theo cấp số nhân của kiến thức sẵn có, khẳng định rằng công nghệ đang làm cho thông tin ngày càng dễ dàng truy cập cũng rất quan trọng. Công nghệ ngày nay đã và đang có ảnh hưởng quan trọng đến phương pháp sư phạm khi hành vi của học sinh thay đổi và trở nên thích nghi với thực tế như sách giáo khoa kỹ thuật số hoặc sách giáo khoa điện tử (Weisberg, 2011).

Tại trường các trường cao đẳng – đại học hiện nay, việc sử dụng các bài kiểm tra mở có thể phù hợp hơn với các mục tiêu học tập đã nêu ra trong mục tiêu đào tạo đã công bố và những công nghệ liên quan mà sinh viên đã được trang bị để học tập và tìm hiểu kiến thức. Quan trọng hơn, các kỳ thi mở sẽ đặt ra những vấn đề có thể mang tính thực tế tại môi trường làm việc chuyên nghiệp mà sinh viên sẽ gặp phải sau khi tốt nghiệp. Một trong những điểm yếu trong kiểm tra, đánh giá là các công cụ, hình thức kiểm tra, đánh giá chưa phong phú, đa dạng, chưa gắn liền với giải quyết tình huống. Hiện nay, phần lớn giảng viên sử dụng các công cụ, hình thức kiểm tra mang tính truyền thống như: viết tiểu luận, làm bài tập kiểm tra giữa kỳ, đề thi kết thúc học phần ở dạng tự luận hoặc trắc nghiệm khách quan. Xuất phát từ những yêu cầu cấp bách về chất lượng nguồn nhân lực phục vụ sự phát triển kinh tế - xã hội, chất lượng nguồn nhân lực cung cấp cho xã hội, các trường đại học, cao đẳng cần nhanh chóng chuyển sang mô hình giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực người học, chuyển từ việc trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực sinh viên. Nghĩa là phải thay đổi quan điểm về kiểm tra, đánh giá: Thay vì yêu cầu người học phải trả lời câu hỏi: Biết cái gì? thì phải chú trọng

đến: Biết làm cái gì? Nếu thực tiễn được kiểm tra, đánh giá hướng vào quá trình giúp phát triển năng lực người học sẽ góp phần giúp quá trình dạy học trở nên tích cực hơn, từ đó nuôi dưỡng hứng thú, tạo sự tự giác trong học tập, đồng thời giúp đánh giá một cách chính xác, khách quan chất lượng sản phẩm đầu ra (Trần Anh Dũng, 2021).

Những áp lực chuyển đổi từ kiểm tra truyền thống với giấy bút sang kiểm tra sang kiểm tra thông qua máy tính cũng đã thúc đẩy các nhà giáo dục nỗ lực tìm ra nhiều cơ hội hơn nhằm cải tiến việc kiểm tra, đánh giá và đảm bảo học tập. Chính vì vậy, bài viết này nhằm đánh giá các bài kiểm tra mở hiện nay đối với sinh viên cao đẳng và cung cấp các minh chứng hữu ích của các bài kiểm tra này. Bên cạnh đó, bài viết là đóng góp vào quá trình cải tiến hình thức kiểm tra đồng thời khuyến khích các nhà giáo dục tiến hành sử dụng và kêu gọi tiếp tục nghiên cứu và cải tiến hình thức này.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Kiểm tra đóng sách và kiểm tra mở

Kiểm tra đóng sách là một cách tiếp cận đã được thiết lập để đánh giá trong giáo dục đại học. Nó vừa được chấp nhận rộng rãi bởi các nhà giáo dục và thường xuyên sử dụng (Theophilides & Koutselini, 2000) và về cơ bản kiểm tra mức độ học sinh sử dụng kiến thức mà họ có thể nhớ lại mà không có tài liệu bổ sung nào có sẵn để sử dụng trong kỳ thi.

Mặt khác, các kỳ thi mở cho phép học sinh tham khảo sách giáo khoa, ghi chú và các tài liệu liên quan đến khóa học khác trong kỳ thi. Một số nhà giáo dục có thể coi các bài kiểm tra sách mở ít thông thường hơn, nhưng chúng đã trở nên phổ biến trên toàn bộ hệ thống giáo dục bao gồm giáo dục tiểu học, trung học và đại học (Baillie & Toohey, 1997; Eilertsen & Valdermo, 2000).

Các trở ngại đối với việc áp dụng rộng rãi các bài kiểm tra sách mở trong các nghiên cứu bao gồm các dấu hiệu cho thấy học sinh dành nhiều thời gian để tìm kiếm câu trả lời thay vì xây dựng câu trả lời, và các bài kiểm tra sách mở dẫn đến giảm thời gian chuẩn bị học tập (Boniface, 1985). Hành vi này rất phức tạp bởi những thay đổi trong hành vi học tập của học sinh dựa trên kỳ vọng của họ về một bài kiểm tra mở và sự suy giảm khả năng ghi nhớ lâu dài (Agarwal & Roediger, 2011). Đây cũng là một vấn đề cần phải được nghiên cứu và giải quyết kịp thời để sinh viên không bị thụ động vào phụ thuộc vào tài liệu, suy giảm khả năng sáng tạo và ghi nhớ khi họ sử dụng quá nhiều công cụ học tập và tìm kiếm thông tin cũng như câu trả lời có sẵn.

2.2. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên bằng phương pháp kiểm tra mở

Sự khác biệt về kết quả học tập của học sinh được ghi nhận khi hình thức thi thay đổi. Ví dụ, những sinh viên làm bài kiểm tra mở trong cả học kỳ có điểm thấp hơn đáng kể trong bài kiểm tra cuối kỳ đóng sách so với những sinh viên làm bài kiểm tra sách đóng trong cả học kỳ (Moore & Jenson, 2007). Trong một nghiên cứu gần đây hơn, đánh giá mức độ hiểu của sinh viên cao hơn khi họ được hưởng lợi từ việc có thể sử dụng định dạng mở trong học tập (Ackerman & Leiser, 2014). Những nhà nghiên cứu đã nhận định rằng các bài kiểm tra cuối kỳ đóng sách không đo lường đầy đủ sự hiểu biết khái niệm một cách sâu sắc. Quan điểm của Williams (2006) là các kỳ thi cuối kỳ đóng sách khuyến khích việc “nhồi nhét” và “dữ liệu không cần thiết” và gợi ý rằng các kỳ thi giám sát trong sách đóng đã trở nên lỗi thời.

Một triết lý giáo dục ủng hộ cho phương pháp kiểm tra mở được gọi là Học tập xây dựng (Constructionist Learning), cho rằng kiến thức được tạo ra bởi các hoạt động học tập của học sinh, không nhất thiết phải được truyền đạt bằng hướng dẫn trực tiếp. Những người theo triết lý trên lập luận rằng việc học sẽ chỉ xảy ra khi người học chủ động tích cực tham gia (Williams, 2006). Cũng như vậy đối với kiểm tra mở, đây là một phương pháp kiểm tra có thể khiến người học tích cực tham gia vào quá trình dạy học và làm chủ kiến thức của mình. Bên cạnh đó, thuyết kiến tạo tập trung vào xây dựng kiến thức chứ không phải tái tạo kiến thức (Herrington & Standen, 2000). Điều này làm cho việc kiểm tra mở trở nên phù hợp hơn và có thể phát huy được thế mạnh của nó khi sinh viên không còn phải học thuộc lòng và cố gắng tái tạo lại kiến thức trên lớp theo một cấu trúc cố định. Williams và Wong (2009) lập luận rằng các bài kiểm tra mở là xác thực hơn và phù hợp hơn với kết quả học tập đầu ra đã cam kết. Quan điểm của họ là các kỳ thi đóng là lỗi thời do nhu cầu của nền kinh tế tri thức và không tương thích với lý thuyết học tập theo chủ nghĩa kiến tạo (Williams & Wong, 2009).

Eilertsen và Valermo (2000) xem các bài kiểm tra sách mở như một phương tiện để khuyến khích tư duy ở cấp độ nhận thức cao hơn và thúc đẩy nghiên cứu và phương pháp giảng dạy. Một trong những phát hiện ban đầu của họ là các bài kiểm tra mở kích thích việc học và lưu ý rằng bản thân bài kiểm tra cũng có thể là một hoạt động thảo luận để học (Eilertsen & Valermo, 2000).

3. Phương pháp nghiên cứu

Sau khi hoàn thành các môn học, tất cả học sinh đã hoàn thành một cuộc khảo sát gồm các câu hỏi điều tra thái độ của họ đối với bài kiểm tra sách mở và mối quan hệ của nó với khóa học, sách giáo khoa và việc học. Học sinh trả lời từng câu bằng thang đo Likert 5 điểm trong đó 1 là rất không đồng ý và 5 là rất đồng ý.

Các câu hỏi khảo sát được tham khảo từ Green, S. G., Ferrante, C. J., & Heppard, K. A. (2016) và tham khảo ý kiến của một số giảng viên ra đề theo cả hai phương pháp đóng và mở, đồng thời phỏng vấn sinh viên về cảm nhận và cách họ hiểu về hai loại đề trên. Các câu hỏi khảo sát nhằm kiểm tra xem: Các tài liệu được trình bày trong các giáo trình và tài liệu tham khảo có sát với các bài giảng trên lớp hay không. Các kỳ thi có liên quan chặt chẽ với bài giảng trên lớp và các giáo trình và tài liệu tham khảo hay không. Sinh viên có đề xuất phương pháp kiểm tra mở hay không. Giáo viên hướng dẫn của sinh viên có đưa ra gợi ý về cách sử dụng giáo trình và tài liệu tham khảo một cách hiệu quả hay không. Kết quả học tập của họ có sát với kiến thức thu nhận được. Nội dung kiểm tra có giúp cho sinh viên thể hiện được kiến thức mà học đang có hay không.

Cuộc khảo sát thực hiện một cách ngẫu nhiên thông qua email được gửi đến sinh viên các ngành học thuộc Quản trị Kinh Doanh tại trường Cao đẳng Công Thương TPHCM và nhận về 245 phiếu trả lời. Bảng khảo sát gồm 12 câu hỏi đóng với 5 lựa chọn theo thang đo 5-point likert-scale và một câu hỏi mở về những yêu cầu của họ về sự cải thiện các loại đề kiểm tra trong tương lai.

4. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu được xử lý bằng SPSS 20 theo các bảng bên dưới.

Paired Samples Correlations								
		N	Correlation	Sig.	Bootstrap for Correlationa			
					Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Pair 1	DTL & MTL	245	.480	.000	-.002	.071	.335	.617
Pair 2	DND & MND	245	.537	.000	-.005	.066	.393	.653
Pair 3	DGVHD & MGVHD	245	.546	.000	-.003	.065	.418	.664
Pair 4	DDX & MDX	245	.426	.000	.001	.069	.287	.553
Pair 5	DKQHT & MKQHT	245	.401	.000	-.001	.071	.256	.533
Pair 6	DTHKT & MTHKT	245	.383	.000	-.001	.077	.224	.531

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 DTL - MTL	-.171	1.178	.075	-.320	-.023	-2.277	244	.024
Pair 2 DND - MND	.073	1.065	.068	-.061	.207	1.080	244	.281
Pair 3 DGVHD - MGVHD	-.110	1.040	.066	-.241	.021	-1.658	244	.099
Pair 4 DDX - MDX	-.347	1.250	.080	-.504	-.190	-4.343	244	.000
Pair 5 DKQHT - MKQHT	-.257	1.196	.076	-.408	-.107	-3.366	244	.001
Pair 6 DTHKT - MTHKT	-.314	1.189	.076	-.464	-.165	-4.138	244	.000

Bảng 1: Kết quả phân tích Paired Samples Test cho hai phương pháp kiểm tra đóng và mở

Kết quả cho thấy sinh viên tham gia khảo sát thấy rằng môn học ra đề mở thì tài liệu và giáo trình tham khảo chặt chẽ với bài giảng trên lớp hơn (pair 1), cụ thể trung bình chênh lệch (-.171, sig. .024) có ý nghĩa thống kê. Tương tự thì sinh viên cũng nhận thấy rằng môn học ra đề đóng, giáo viên hướng dẫn đưa ra gợi ý về cách sử dụng giáo trình và tài liệu tham khảo một cách hiệu quả thấp hơn so với giảng viên ở các môn học đề mở (pair 3, -.110, sig. .099).

Việc đề xuất sử dụng đề đóng hay mở của sinh viên thì đối với môn đã từng kiểm tra đề đóng thì việc họ đề xuất thay đổi sang đề mở thấp hơn so với các môn mà họ đã học đề mở (pair 4, -.347, sig. .000).

Bootstrap for Paired Samples Test

		Mean	Bootstrapa				
			Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
Pair 1	DTL - MTL	-.171	.001	.075	.020	-.322	-.029
Pair 2	DND - MND	.073	.001	.069	.295	-.065	.200
Pair 3	DGVHD - MGVHD	-.110	-.001	.065	.091	-.245	.016
Pair 4	DDX - MDX	-.347	.001	.078	.001	-.498	-.196
Pair 5	DKQHT - MKQHT	-.257	.000	.077	.002	-.416	-.098
Pair 6	DTHKT - MTHKT	-.314	-.001	.076	.001	-.469	-.167

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Bảng 2. Kết quả Bootstrap 1000 samples

Sinh viên cũng cho thấy rằng môn học đề mở có kết quả học tập thể hiện đúng hơn kiến thức mà học nhận được (pair 5, -.257, sig .001). Việc sinh viên có thể thể hiện kiến thức của mình trong cuộc thi đề mở cũng khá cao hơn so với đề đóng (pair 6, -.314, sig .000). Bên cạnh đó, không tìm thấy sự khác biệt giữa nội dung ra đề thi và nội dung giảng dạy giữa hai loại đề này (pair 2, .073, sig .281).

5. Kết luận

Hiện nay, các trường đại học, cao đẳng đều đang cố gắng để đưa nội dung học tập đến gần với thực tế nhiều hơn nữa. Các bài kiểm tra mở theo đó đang và sẽ là một công cụ hữu ích để nâng cao hiệu quả học tập, sử dụng tài liệu học tập hữu ích và thể hiện được kiến thức tốt hơn. Bài nghiên cứu này mới chỉ so sánh giữa cảm nhận của sinh viên tham gia môn học đề đóng và đề mở, và các môn học này có thể khác nhau. Bên cạnh đó, giáo viên và doanh nghiệp cũng là một đối tượng có thể khảo sát để lấy ý kiến khách quan hơn. Ngoài ra, trong tương lai có thể tổ chức nghiên cứu thử nghiệm cùng một môn học nhưng có hai hướng ra đề khác nhau, từ đó có thể tìm ra được môn học có phù hợp và đề mở có phát huy được tác dụng trong việc khuyến khích sinh viên sử dụng tài liệu học tập tốt hơn.

Cuối cùng, việc sử dụng phương pháp kiểm tra đề mở có thể đặt ra rất nhiều thách thức như việc sinh viên có thể tìm ra câu trả lời sẵn có trong các tài liệu, giáo viên chưa có kỹ năng ra đề mở cũng như cần xây dựng thang đo kiến thức trong đề mở để tránh việc sinh viên chép lại bài trong khi kiểm tra. Ngoài ra, đề mở cũng có thể làm cho sinh viên chủ quan, mất tính chủ động, lơ là trong học tập... đây cũng là những vấn đề mà nhiều sinh viên quan tâm và đặt ra trong khi phỏng vấn cũng như trong bảng khảo sát. Qua bài viết này, hy vọng rằng các nhà giáo dục trong các ngành thấy nghiên cứu này hữu ích cho việc phát triển khóa học cũng như cách kiểm tra đánh giá phù hợp đối với ngành Quản trị Kinh doanh, giáo viên có thể xem xét bổ sung vào việc cải thiện chất lượng học tập của sinh viên thông qua kiểm tra đánh giá từ đó nâng cao khả năng học tập và thành công trong nghề nghiệp tương lai của sinh viên.

Tài liệu tham khảo

- Baillie, C., & Toohey, S. (1997). *The "power test": Its impact on student learning in a materials science course for engineering students*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 22(1), 33-49.
- Christos Theophilides & Mary Koutselini (2000) *Study Behavior in the Closed-Book and the Open-Book Examination: A Comparative Analysis*, Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 6:4, 379-393
- Eilertsen, T. V., & Valdermo, O. (2000). *Open-book assessment: A contribution to improved learning*. Studies in Educational Evaluation, 26(2), 91-103.
- Green, S. G., Ferrante, C. J., & Heppard, K. A. (2016). *Using Open-Book Exams to Enhance Student Learning, Performance, and Motivation*. The Journal of Effective Teaching, 16(1), 19-35.
- Ramaley, J. A., & Leakes, A. (2002). *Greater expectations: a new vision of learning as the nation goes to college*. Association of American Colleges and Universities.
- Moore, R., & Jensen, P. A. (2007). *Do open-book exams impede long-term learning in introductory biology courses?* Journal of College Science Teaching, 36(7), 46-49.
- Theophilides, C., & Koutselini, M. (2000). *Study behavior in the closed-book and the open-book examination: A comparative analysis*. Educational Research and Evaluation, 6(4), 379-393.
- Trần Anh Dũng. (2021) *Đổi mới phương thức kiểm tra đánh giá sinh viên theo hướng phát triển năng lực sinh viên tại trường đại học văn hiến hiện nay*, BCCĐKH khoa Kinh tế Quản trị - ĐH Văn Hiến.
- Williams, J. B., & Wong, A. (2009). *The efficacy of final examinations: A comparative study of closed-book, invigilated exams and open-book, open-web exams*. British Journal of Education Technology, 40(2), 227-236.

HỌC KỲ DOANH NGHIỆP VÀ CƠ HỘI VIỆC LÀM CỦA SINH VIÊN
KHOA QUẢN TRỊ KINH DOANH HUTECH
BUSINESS SEMESTER AND CAREER OPPORTUNITIES
AT HUTECH FACULTY OF BUSINESS ADMINISTRATION

Nguyễn Thị Lệ Huyền¹, Đỗ Thị Ánh Nguyệt²
Trường đại học công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh (HUTECH University)
ntl.huyen@hutech.edu.vn

Tóm tắt

Học kỳ doanh nghiệp là một phần quan trọng trong chương trình đào tạo của Khoa Quản trị kinh doanh Trường Đại học Công nghệ TP.HCM (HUTECH). Chương trình là mô hình học tập hiện đại, giúp các bạn sinh viên tích lũy kinh nghiệm thực tế ngay khi còn ngồi trên ghế nhà trường. Chương trình được tổ chức dành cho sinh viên năm thứ hai, thứ ba và thứ tư đạt điểm trung bình tích lũy ($>2.7/4.0$) và điểm rèn luyện cá nhân ($>70\%$). Sinh viên muốn tham gia học kỳ doanh nghiệp sẽ phải trải qua một quá trình tuyển chọn từ phía nhà trường và doanh nghiệp. Trong thời gian vừa qua, học kỳ doanh nghiệp đã góp phần quan trọng trong việc định hướng giảng dạy của Khoa Quản trị kinh doanh, giúp sinh viên hình thành nhận thức về môi trường doanh nghiệp, nhu cầu việc làm, xây dựng mối quan hệ, và phát triển các kỹ năng quan trọng, v.v... thông qua quá trình trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp. Do đó, học kỳ doanh nghiệp đã góp một phần quan trọng trong việc nâng cao cơ hội tìm kiếm việc làm của sinh viên Khoa Quản trị kinh doanh sau khi ra trường.

Abstract

The Business Semester is an important part of the curriculum offered by the Faculty of Business Administration at HUTECH University. The program is a modern learning model that enables students to acquire practical experience while still in university. The program is designed for sophomore, junior and senior, who achieved GPA $>2.7/4.0$ and personal training points $>70\%$. Students who participate in the program must go through a selection process conducted by both faculty and business partners. The Business Semester has played a crucial role in shaping the teaching direction of the Faculty of Business Administration by helping students develop an understanding of the business environments, job market demands, building relationships, and developing key skills through practical experience at enterprises. Consequently, the Business Semester has contributed significantly to improving the job opportunities for students from the Faculty of Business Administration upon graduation.

Từ khóa (Keywords): *Chất lượng đào tạo, Học kỳ doanh nghiệp, Hợp tác đại học – doanh nghiệp, Cơ hội việc làm, University - Enterprise Cooperation, On-job-training.*

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề (Introduction)

Ý tưởng hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp đã xuất hiện từ lâu và được khởi xướng bởi nhà triết học Đức Willhelm Humboldt (1767-1835). Theo ông, trường đại học ngoài chức năng đào tạo phải có chức năng nghiên cứu và hợp tác với các ngành công nghiệp.

Tại Việt Nam, mục tiêu của chương trình đào tạo đại học là tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao, có đầy đủ năng lực và phẩm chất, đáp ứng nhu cầu của giới tuyển dụng và các bên liên quan (*Điều 4, Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT – Quy định về chuẩn chương trình đào tạo*). Muốn đạt được mục tiêu nêu trên, người học không chỉ được đào tạo thông qua các bài giảng, giáo trình tại nhà trường mà còn phải tham gia các trải nghiệm thực tiễn trong môi trường xã hội và doanh nghiệp. Học kỳ doanh nghiệp vừa giúp sinh viên củng cố, bổ sung kiến thức, vừa có thể vận dụng kiến thức đã học vào môi trường công việc thực tế tại doanh nghiệp, đồng thời nâng cao nghiệp vụ chuyên môn và trang bị các kỹ năng cần thiết cho bản thân. Đặc biệt, sinh viên còn có cơ hội học hỏi và làm quen với kỹ năng phối hợp, làm việc nhóm từ đó xây dựng các mối quan hệ trong môi trường công sở.

Thông qua các trải nghiệm thực tiễn, học kỳ doanh nghiệp làm tăng nhận thức của sinh viên về nghề nghiệp, tạo động lực học tập và phát triển các mối quan hệ xã hội. Những tiền đề nêu trên có ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến cơ hội việc làm của sinh viên sau khi ra trường.

Việc nghiên cứu, tìm hiểu để phát huy các điểm mạnh và khắc phục các tồn tại trong chương trình “Học kỳ doanh nghiệp” nhằm giúp sinh viên Khoa Quản trị kinh doanh HUTECH hiểu rõ hơn về ngành học của mình để có thể đưa ra định hướng phát triển phù hợp với bản thân, đồng thời mang đến cho các bạn cơ hội tối đa trong việc tiếp cận doanh

ng nghiệp, tăng cơ hội việc làm sau khi ra trường. Đây chính là nhu cầu cần thiết cho cả sinh viên, nhà trường và doanh nghiệp.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Khái niệm học kỳ doanh nghiệp

Học kỳ doanh nghiệp là hình thức “học tập thông qua làm việc” trong chính môi trường doanh nghiệp, là một trong những nội dung cốt lõi của mô hình đại học ứng dụng mà Đại học HUTECH áp dụng trong nhiều năm qua. Thời lượng của học kỳ doanh nghiệp từ 01 đến 04 tháng tùy theo ngành nghề và tùy thuộc vào điều kiện cụ thể của từng doanh nghiệp. Sinh viên khi tham gia học kỳ doanh nghiệp sẽ tạm dừng việc học tại trường và làm việc / thực tập toàn thời gian tại các Công ty, thực hiện nghiêm túc thời gian, kỷ luật lao động theo quy định.

Đến nay, Khoa Quản trị kinh doanh Trường Đại học HUTECH đã ký kết với hơn 40 doanh nghiệp thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau tham gia chương trình học kỳ doanh nghiệp, như quản lý nhà hàng – khách sạn, bất động sản, quản trị nguồn nhân lực, logistics, v.v... Sinh viên Khoa Quản trị kinh doanh Trường Đại học HUTECH muốn tham gia học kỳ doanh nghiệp phải được sự chấp thuận của chính doanh nghiệp thông qua quá trình phỏng vấn và tuyển chọn.



Khoa Quản trị Kinh doanh gặp gỡ và ký kết biên bản ghi nhớ hợp tác với doanh nghiệp

2.1.2. Sự hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp

Vai trò của các trường đại học như nguồn cung cấp tri thức mới (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Điều này ngày càng trở nên đúng đắn trong nền kinh tế tri thức hiện nay. Với tốc độ phát triển nhanh chóng của công nghệ và sự thay đổi không ngừng của môi trường thực tiễn, việc hợp tác giữa các trường đại học và doanh nghiệp càng trở nên cần thiết, góp phần rút ngắn khoảng cách khác biệt giữa kiến thức hàn lâm và môi trường thực tế. Trong những thập niên gần đây, các doanh nghiệp ngày càng nhấn mạnh tầm quan trọng của các trường đại học, xem các trường đại học là nơi đóng góp quan trọng để tạo ra nguồn lực, của cải và phát triển kinh tế (Lee & Mansfield, 1996).

Trong báo cáo về thực trạng hợp tác giữa các đại học và các doanh nghiệp tại Việt Nam, Davey, Muros, and Sejde (2015) cho rằng cụm từ thường hay được sử dụng tại Việt Nam thời gian gần đây là “đào tạo phải đáp ứng nhu cầu xã hội” (tr.6). Dự án POHE2 (*Professional – Oriented Higher Education: Giáo dục đại học định hướng ứng dụng*) được bắt đầu bằng giả định rằng chất lượng sinh viên được đánh giá dựa vào khả năng làm việc của họ sau khi tốt nghiệp trên thị trường lao động. Việc sinh viên phải đáp ứng các yêu cầu của nhà tuyển dụng đã trở thành thước đo, đồng thời cũng là thách thức trong việc nâng cao hiệu quả đào tạo ở các trường đại học hiện nay. Để đáp ứng phần nào những thách thức đó, các chương trình đào tạo hiện nay tại các trường đại học nói chung và Đại học HUTECH nói riêng đều được khảo sát ý kiến của các bên có liên quan bao gồm nhà tuyển dụng và doanh nghiệp.

Việc hợp tác giữa các trường đại học và doanh nghiệp đã được ứng dụng từ lâu tại Việt Nam dưới nhiều hình thức khác nhau như tham quan học hỏi, thực tập tại văn phòng, nhà máy, công trường xây dựng,... Học kỳ doanh nghiệp tại Khoa Quản trị kinh doanh Trường Đại học HUTECH vừa kế thừa tính ưu việt của hình thức hợp tác nêu trên, vừa phát huy các điểm mạnh về tuyển chọn, thi tuyển, phỏng vấn và cam kết trực tiếp từ doanh nghiệp.

Nhiều báo cáo đã chỉ ra rằng, có nhiều trường đại học đã thành công trong việc đào tạo, cung cấp nguồn nhân lực đáp ứng tốt nhu cầu xã hội và doanh nghiệp (chỉ tiêu đánh giá thông qua tỷ lệ sinh viên có việc làm đúng chuyên ngành đào tạo, ý kiến phản hồi của người sử dụng). Theo đó, tại University of Economics Ho Chi Minh City, Học kỳ doanh nghiệp là một trong các hình thức của học phần “Thực tập và tốt nghiệp”, được bố trí vào học kỳ cuối của chương trình đào tạo với khối lượng 10 tín chỉ. Sinh viên có khoảng thời gian gần 03 tháng tham gia làm việc thực tế tại các doanh nghiệp phù hợp với ngành/chuyên ngành được đào tạo. Tại Trường Cao Đẳng Công nghệ và Kinh tế công nghiệp, Học kỳ doanh nghiệp là mô hình đào tạo mới gắn kết giữa Doanh nghiệp - Nhà trường, đây là một trong các hình thức của học phần “Trải nghiệm và Thực tập tốt nghiệp”, được bố trí xen kẽ từ học kỳ II của chương trình đào tạo và thiết kế với 02 nội dung là: Trải nghiệm tại doanh nghiệp và thực tập tốt nghiệp tại doanh nghiệp.



Chương trình Học kỳ doanh nghiệp tại UEH

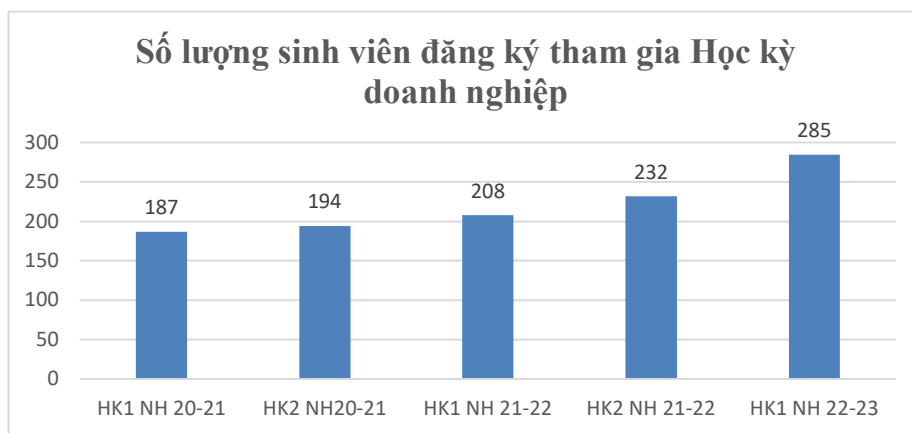
2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu định tính thông qua việc sử dụng như phương pháp khảo cứu tài liệu, tổng hợp, so sánh dựa trên kết quả phản hồi từ sinh viên sau khi hoàn thành học kỳ doanh nghiệp, sinh viên sau khi ra trường và từ chính doanh nghiệp, nhà tuyển dụng.

Từ các phương pháp nghiên cứu nêu trên đưa ra kết quả nghiên cứu, kết luận và đề xuất các giải pháp cho trường đại học, sinh viên và doanh nghiệp.

3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

Học kỳ doanh nghiệp được tổ chức cho các sinh viên các năm thứ hai, ba và tư thuộc Khoa Quản trị kinh doanh Trường Đại học HUTECH. Khoa Quản trị kinh doanh luôn theo dõi trong suốt quá trình học tập của sinh viên, lắng nghe ý kiến phản hồi từ hai phía (sinh viên và doanh nghiệp). Đồng thời, Khoa Quản trị kinh doanh còn tiếp tục ghi nhận thông tin phản hồi của sinh viên sau khi ra trường.

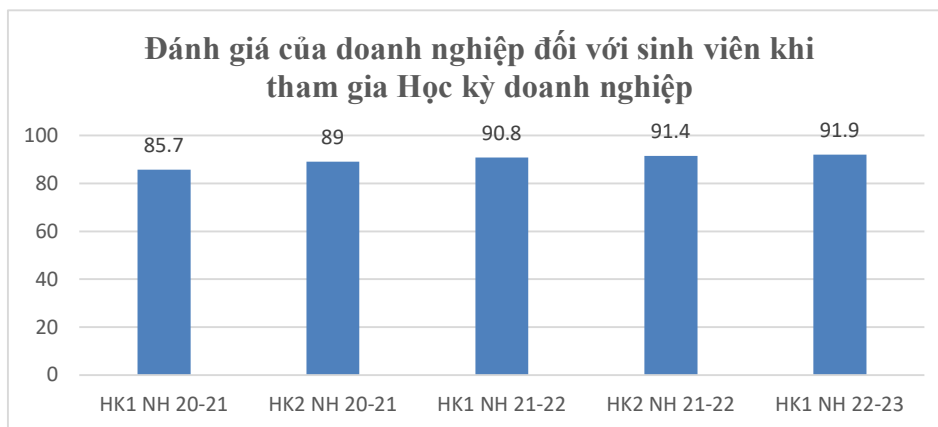


(Từ dữ liệu Khoa Quản trị kinh doanh HUTECH)

Chương trình Học kỳ doanh nghiệp do Khoa Quản trị kinh doanh tổ chức bắt đầu từ HK1 năm học 2020-2021, tính đến nay Khoa đã triển khai 04 đợt. Theo đó, số lượng sinh viên quan tâm và đăng ký tham gia chương trình tăng liên tục qua các đợt.

- Trong năm học 2020 – 2021, số lượng sinh viên đăng ký tăng 7 bạn
- Trong năm học 2021 – 2022, số lượng sinh viên đăng ký tăng 24 bạn
- Qua 04 đợt, số lượng sinh viên đăng ký 98 bạn

Sinh viên khi tham gia Học kỳ doanh nghiệp không chỉ được áp dụng các kiến thức đã học vào thực tế mà còn trang bị cho bản thân những kỹ năng cần thiết, qua đó nâng cao nghiệp vụ và chuyên môn cho chính mình.

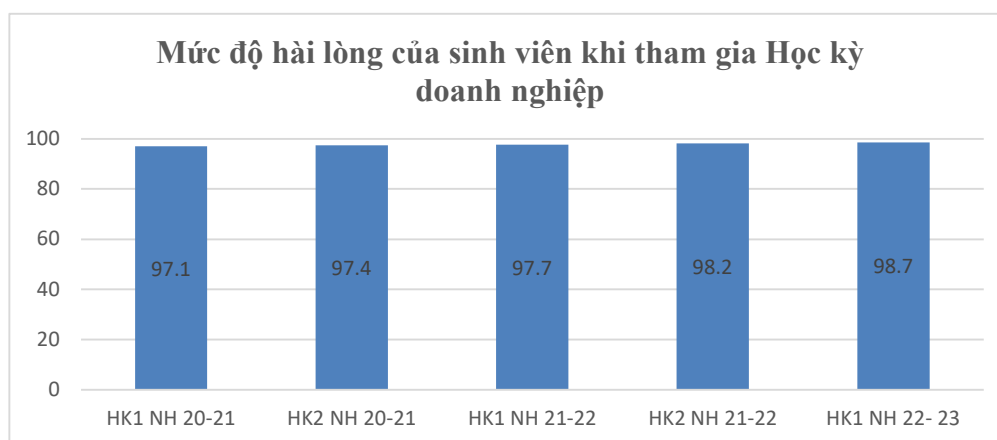


(Từ dữ liệu Khoa Quản trị kinh doanh HUTECH)

Doanh nghiệp là đơn vị trực tiếp đánh giá quá trình làm việc của các bạn sinh viên,

- Trong năm học 2020 – 2021, mức độ đánh giá của doanh nghiệp tăng 3,3%
- Trong năm học 2021 – 2022, mức độ đánh giá của doanh nghiệp tăng 0,6%

- Qua 04 đợt triển khai, mức độ đánh giá của doanh nghiệp tăng 6,2%



(Từ dữ liệu Khoa Quản trị kinh doanh HUTECH)

Tỷ lệ hài lòng của sinh viên khi tham gia Học kỳ doanh nghiệp tăng liên tục qua các đợt.

- Trong năm học 2020 – 2021, tỷ lệ hài lòng của sinh viên tăng 0,3%
- Trong năm học 2021 – 2022, tỷ lệ hài lòng của sinh viên tăng 0,5%
- Qua 04 đợt triển khai, tỷ lệ hài lòng của sinh viên tăng 1,6%

Ngoài ra, Học kỳ doanh nghiệp có tác động tích cực đến nhiều mặt của sinh viên trong suốt quá trình học tập sau đó và tạo ra nhiều cơ hội có việc làm, cơ hội vượt qua thời gian thử việc của sinh viên.

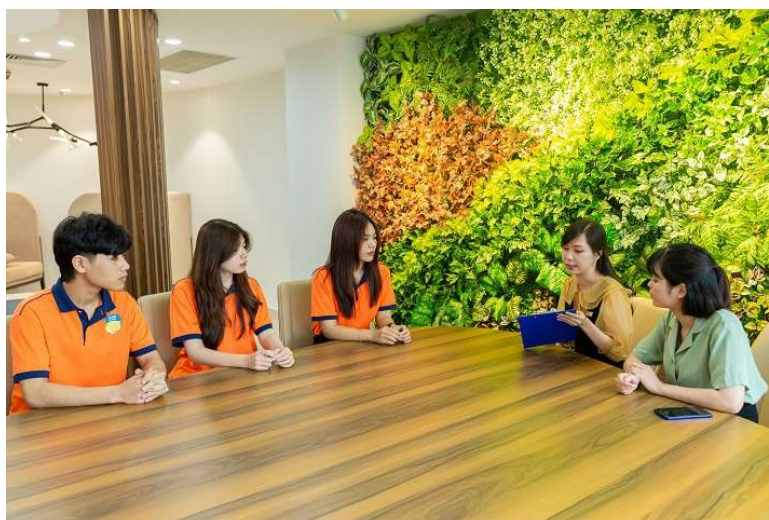
Cụ thể như sau:

3.1. Thay đổi nhận thức của sinh viên về nghề nghiệp:

So với nhận thức của sinh viên tại thời điểm nhà tuyển dụng và Khoa Quản trị kinh doanh phỏng vấn tuyển chọn trước mỗi học kỳ doanh nghiệp, sau khi hoàn tất học kỳ doanh nghiệp tại các công ty, sinh viên đã có sự thay đổi vượt trội trong nhận thức về nghề nghiệp. Sinh viên nắm rõ cơ cấu bộ máy tổ chức và cách thức mà một doanh nghiệp vận hành. Qua đó đã nhận thức rõ vị trí công việc tương lai của mình, những yêu cầu, đòi hỏi từ cấp quản lý, các kỹ năng cần có để hoàn thành công việc.

Điều này cũng giúp sinh viên tự nhận thức rõ hơn về các điểm mạnh và điểm yếu của bản thân, tự đánh giá sự phù hợp của bản thân hiện tại với yêu cầu từ doanh nghiệp, thúc đẩy quá trình tự học tập và rèn luyện. Các kỹ năng được sinh viên đánh giá cao gồm kỹ năng sử dụng thành thạo thiết bị văn phòng, công nghệ thông tin, ngoại ngữ,...

Doanh nghiệp và Khoa Quản trị kinh doanh tổ chức phỏng vấn tuyển dụng trước mỗi đợt học kỳ doanh nghiệp



3.2. Nhiều kỹ năng mềm đã được cải thiện rõ rệt sau học kỳ doanh nghiệp:

Kỹ năng gây được sự hứng thú và cũng là kỹ năng được cải thiện rõ rệt nhất đối với sinh viên trong học kỳ doanh nghiệp chính là kỹ năng giao tiếp văn phòng và xây dựng các mối quan hệ xã hội. Nếu như trong môi trường học tập, sinh viên giao tiếp chủ yếu với các bạn cùng độ tuổi thì trong môi trường doanh nghiệp, sinh viên cùng làm việc, tương tác với nhiều nhân sự có độ tuổi, vị trí công việc khác nhau. Thông qua việc giao tiếp, sinh viên tham gia học kỳ doanh nghiệp học hỏi được tác phong chuyên nghiệp trong môi trường công sở như việc tuân thủ giờ giấc, cách hành xử được chấp nhận tại nơi làm việc, cách xưng hô, trang phục,... Trong việc xây dựng các mối quan hệ xã hội, nhiều sinh viên cho biết vẫn còn tiếp tục duy trì tương tác với các “cựu đồng nghiệp” tại các doanh nghiệp.



Các bạn sinh viên cải thiện nhiều kỹ năng mềm sau khi tham gia Học kỳ doanh nghiệp

Một kỹ năng khác cũng được cải thiện đó là kỹ năng phối hợp, làm việc nhóm. Mặc dù kỹ năng làm việc nhóm sinh viên đã được rèn luyện trong môi trường học tập thông qua các bài tập, bài thuyết trình nhóm. Tuy nhiên, trong môi trường thực tế tại doanh nghiệp, kỹ năng làm việc nhóm được phản ánh đầy đủ và sinh động với nhiều loại nhóm khác nhau như nhóm chức năng, nhóm giải quyết vấn đề,... mà ở đó, mỗi nhóm gồm nhiều thành viên có kỹ năng không đồng nhất, đòi hỏi sự hợp tác và phối hợp ở mức độ cao.

3.3. Học kỳ doanh nghiệp làm tăng cơ hội việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp:

Cơ hội việc làm của sinh viên sau khi ra trường được thể hiện ở hai yếu tố chính:

Khả năng vượt qua vòng phỏng vấn để được nhận vào thử việc.

Khả năng vượt qua thời gian thử việc để trở thành nhân viên chính thức.

Rõ ràng có sự khác biệt lớn về cơ hội được mời phỏng vấn giữa sinh viên tham gia học kỳ doanh nghiệp tại một công ty so với sinh viên không tham gia học kỳ doanh nghiệp, hoặc tham gia học kỳ doanh nghiệp tại một doanh nghiệp khác. Khi có nhu cầu tuyển dụng nhân viên mới không đòi hỏi cao về kinh nghiệm, các công ty có xu hướng mời các sinh viên phù hợp đã có thời gian thực tập tại doanh nghiệp mình để trao các cơ hội việc làm. Điều này làm tăng khả năng có việc làm của sinh viên sau học kỳ doanh nghiệp. Tuy nhiên, việc mời phỏng vấn chỉ được các doanh nghiệp ưu tiên cho những sinh viên năm cuối sẽ tốt nghiệp sau khi hoàn thành học kỳ doanh nghiệp. Đối với các sinh viên năm hai và năm ba, cơ hội này giảm đi rõ rệt.

Các sinh viên đã trải qua học kỳ doanh nghiệp thành công cũng thường có đủ kinh nghiệm và kỹ năng tốt để hoàn thành bài phỏng vấn tuyển dụng hơn so với các sinh viên không tham gia học kỳ doanh nghiệp. Điều này được lý giải thông qua việc nắm bắt tốt các yêu cầu của nhà tuyển dụng cũng như khả năng giao tiếp tốt và thái độ tự tin.

Đối với cơ hội để trở thành nhân viên chính thức, các sinh viên đã từng tham gia học kỳ doanh nghiệp có tỷ lệ thành công cao hơn so với sinh viên khác không tham gia chương trình nhờ vào: (1) các mối quan hệ với công ty đã thực tập trước đó, (2) các kỹ năng đã học được thông qua học kỳ doanh nghiệp, (3) khả năng hòa nhập nhanh chóng. Kết quả này phù hợp với thực tế sinh viên mới ra trường chưa có kinh nghiệm làm việc từ trước nên sự quan sát, học hỏi trong học kỳ doanh nghiệp có ý nghĩa quan trọng ảnh hưởng đến kết quả thử việc của sinh viên sau khi ra trường.

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp (Conclutions or/and Policy implications)

Sự hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp nói chung và học kỳ doanh nghiệp nói riêng là chương trình tích cực, góp phần vào việc định hướng đào tạo sinh viên có chất lượng đầu ra đáp ứng nhu cầu của xã hội và doanh nghiệp. Chương trình này không những tạo ra lợi ích cho nhà trường trong việc định hướng xây dựng, cải tiến chương trình đào tạo, lợi ích cho doanh nghiệp trong việc dễ dàng tiếp cận nguồn ứng viên chất lượng cao, mà còn tạo ra nhiều lợi ích tích cực cho sinh viên và gia đình trong việc nâng cao cơ hội tiếp cận việc làm phù hợp. Đây là hướng đi đúng đắn và cần phát huy, mở rộng hơn nữa trong tương lai. Mở rộng về số lượng sinh viên tham gia, số lượng doanh nghiệp cam kết tiếp nhận sinh viên cũng như sự đa dạng về ngành nghề, nguồn vốn, các doanh nghiệp trong nước và nước ngoài.



Học kỳ doanh nghiệp là mô hình đào tạo mới gắn kết giữa Doanh nghiệp - Nhà trường

Kết quả khảo sát cũng chỉ ra sự khác biệt về cơ hội có việc làm giữa sinh viên năm hai, năm ba so với sinh viên năm tư (năm cuối) cùng tham gia chương trình học kỳ doanh nghiệp. Đối với sinh viên năm thứ hai, thứ ba sau khi tham gia chương trình cho thấy có sự thay đổi tích cực về nhận thức nghề nghiệp và tinh thần học tập nhưng sự duy trì các mối quan hệ với công ty cũ ở mức thấp. Do đó, chương trình cũng cần điều chỉnh cho phù hợp để nâng cao hơn nữa chất lượng đào tạo và cơ hội việc làm. Cụ thể:

4.1. Đối với trường đại học:

Cần duy trì thường xuyên các kênh liên lạc, chia sẻ thông tin, ý tưởng với các doanh nghiệp đã và đang tham gia chương trình học kỳ doanh nghiệp. Đồng tiếp tục mở rộng hơn nữa số lượng và lĩnh vực hoạt động của các doanh nghiệp tham gia chương trình. Các cuộc tuyển chọn sinh viên tham gia chương trình vừa qua cho thấy khả năng tiếp nhận sinh viên từ mỗi doanh nghiệp chưa cao, mỗi công ty đều có sự hạn chế về số lượng thực tập sinh do nhiều điều kiện khách quan. Cần tăng cường số lượng doanh nghiệp để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của sinh viên.

4.2. Đối với các doanh nghiệp:

Doanh nghiệp tham gia chương trình học kỳ doanh nghiệp cần nhận thức rằng đây là sự hợp tác trên tinh thần các bên cùng có lợi, doanh nghiệp vừa đóng góp “trách nhiệm xã hội”, vừa hợp tác với các nguồn tri thức mới. Doanh nghiệp tiêu hao nguồn lực cho việc tiếp nhận, bố trí không gian làm việc, cử nhân sự giám sát, hướng dẫn sinh viên tập sự. Nhưng bù lại, doanh nghiệp cũng có cơ hội quảng bá thương hiệu và danh tiếng công ty đến lực lượng lao động trẻ và khách hàng tiềm năng. Các doanh nghiệp cần xem việc hợp tác, liên kết với các trường đại học là một chiến lược lâu dài. Qua đó, doanh nghiệp tìm kiếm cơ hội hợp tác, kinh doanh, đổi mới, sáng tạo và quảng bá thương hiệu, sản phẩm đến cộng đồng.

4.3. Đối với sinh viên:

Cần mở rộng hơn nữa đối tượng sinh viên và số lần tham gia chương trình học kỳ doanh nghiệp. Đối với sinh viên đã đăng ký tham gia học kỳ doanh nghiệp vào năm hai, năm ba cần được khuyến khích tiếp tục tham gia vào năm thứ tư (năm cuối) để tăng khả năng học hỏi từ môi trường doanh nghiệp vốn thay đổi hàng ngày cũng như tăng cường các mối quan hệ xã hội, giúp ích cho công việc trong tương lai.

Ngoài ra, sinh viên cần nâng cao khả năng giao tiếp, thuyết trình, kỹ năng trả lời phỏng vấn và tìm hiểu kỹ về doanh nghiệp trước khi tham gia các đợt tuyển chọn để nâng cao cơ hội tham gia chương trình. Bởi vì, được tham gia chương trình học kỳ doanh nghiệp là cơ hội để sinh viên học hỏi, trải nghiệm và nâng cao khả năng thành công trong việc tìm kiếm việc làm sau khi ra trường.

Tài liệu tham khảo (References)

- [1] Bộ GD&ĐT, Thông tư số 17/2021/TT-BGD&ĐT ngày 22/6/2021 của Bộ Giáo Dục & Đào tạo Quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- [2] Đoàn Văn Tinh, “Liên kết giữa trường đại học và doanh nghiệp: Kinh nghiệm quốc tế và liên hệ với Việt Nam”, Tạp chí Kinh tế và Dự báo, Bộ Kế hoạch và Đầu tư, Số 13 (2015).
- [3] Nguyễn Phương Anh, “Quan điểm của các doanh nghiệp trong hợp tác với trường đại học”, <http://www.tc-consulting.com.vn/vi/thu-vien/bai-viet-chuyen-gia/>, truy cập ngày 15/8/2016.
- [4] Hà Văn Hội, “Hợp tác giữa Nhà trường và doanh nghiệp trong đào tạo, nghiên cứu: Nhu cầu, lợi ích và biện pháp thực hiện”, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế tại Trường Đại học Ngoại thương, Hà Nội, ngày 15/11/2011.
- [5] Học kỳ doanh nghiệp trong đào tạo tại trường IETC, ietc.edu.vn (<http://ietc.edu.vn/ho-c-ky-doanh-nghiep-p-trong-da-o-ta-o-ta-i-truo-ng-ietc.html>).
- [6] Phạm Thị Lan Hương, T. T. K. (2010), Nhận thức về kỹ năng nghề nghiệp của sinh viên chuyên ngành quản trị marketing tại trường Đại học Kinh tế Đà Nẵng, Tạp chí khoa học và công nghệ, Đại học Đà Nẵng, số 5(40). 165-175.
- [7] Science-to-Business Marketing Research Centre, “The State of European UniversityBusiness Cooperation: Final Report – Study on the cooperation between Higher Education Institutions and public and private organisations in Europe”, 2011, European Commission, <http://bookshop.europa.eu/en/the-state-of-european-university-business-cooperation-pbNC0213081/>.
- [8] Science Business Innovation Board AISBL, “Making industry-university partnership work – Lessons from successful collaborations”, 2012.
- [9] Trường đại học công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh (HUTECH), Chương trình đào tạo ngành QTKD.
- [10] Trường đại học công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh (HUTECH), Khoa QTKD – Thông báo đăng ký tham gia học kỳ doanh nghiệp năm học 2022-2023 (<https://www.hutech.edu.vn/khoaqtkd/hoc-ky-doanh-nghiep/14607676-thong-bao-ke-hoach-chuong-trinh-hoc-ky-doanh-nghiep-khoaqtkd-hk-2a-nam-hoc-2022-2023>).
- [11] UEH triển khai Học kỳ doanh nghiệp đối với toàn bộ các chương trình đào tạo hệ đại học chính quy, [tuyensinh.ueh.edu.vn\(https://tuyensinh.ueh.edu.vn/bai-viet/ueh-trien-khai-hoc-ky-doanh-nghiep-doi-voi-toan-bo-cac-chuong-trinh-dao-tao-he-dai-hoc-chinh-quy/\)](https://tuyensinh.ueh.edu.vn/bai-viet/ueh-trien-khai-hoc-ky-doanh-nghiep-doi-voi-toan-bo-cac-chuong-trinh-dao-tao-he-dai-hoc-chinh-quy/).

THIẾT KẾ VÀ SỬ DỤNG RUBRICS HIỆU QUẢ TRONG VIỆC ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC Ở BẬC ĐẠI HỌC

DESIGNING AND USING RUBRICS EFFECTIVELY FOR STUDENT LEARNING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Trần Thanh Huyền¹

*Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
huyentt@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Với tiến trình quốc tế hóa giáo dục tại Việt Nam, việc sử dụng rubrics để đánh giá quá trình học nhằm đo lường và đánh giá năng lực của người học để gắn kết với chuẩn đầu ra của môn học ngày càng được phổ biến. Việc đánh giá năng lực người học một cách hợp lý và đảm bảo tính công bằng trong công tác đánh giá năng lực người học qua biểu hiện là một trong các tiêu chí quan trọng để đảm bảo chất lượng đào tạo. Bài viết này sẽ xem xét các tiêu chí và các bước để xây dựng rubrics để đánh giá biểu hiện của người học (performance-based assessment) một cách hiệu quả. Đồng thời, bài viết sẽ phân tích lợi ích và những hạn chế trong việc sử dụng rubrics trong đánh giá năng lực người học nhằm giúp cho các giảng viên có thể khắc phục để nâng cao năng lực đánh giá người học.

Từ khóa: rubrics, đánh giá năng lực người học, cơ sở giáo dục đại học

Abstract

With the progress of internationalization of education in Vietnam, using rubrics for in-course assessment to measure and evaluate learners' capabilities to align with the learning outcomes of the courses has been more and more popular. Making sure that the learners' abilities are evaluated in a fair and reasonable manner is one of the most crucial steps in ensuring that the curriculum is of high quality. This article will examine the requirements and procedures for developing effective performance-based assessment evaluation criteria. The essay will also examine the advantages and drawbacks of utilizing rubrics to gauge students' abilities in order to assist professors in honing this skill.

Keywords: Rubrics, learners' assessment, higher education institution

1. Đặt vấn đề

Martin Luther King, Jr. đã từng nói, "Chức năng của giáo dục là dạy một người suy nghĩ sâu sắc và suy nghĩ chín chắn. Trí thông minh cộng với tính cách - đó là mục tiêu của giáo dục thực sự." Vì thế giới đã và đang thay đổi nhanh chóng và trở nên khó lường hơn, nên cần phải có sự thay đổi cấp thiết trong giáo dục. Trước thực tế đòi hỏi đổi mới giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Khung trình độ quốc gia Việt Nam (Quyết định số 1982/2016/QĐ-CP), trong đó Quy định và xác định yêu cầu đầu ra tiêu chuẩn (Learning Outcomes) của chương trình đào tạo đại học. Các tiêu chuẩn này được đưa vào mục tiêu đào tạo/CDR của chương trình và được cụ thể hóa trong từng học phần. Tuy nhiên, để đánh giá được phương tiện kiến thức, kỹ năng, quyền tự chủ, trách nhiệm mà chương trình đào tạo đã công bố, các trường đại học cần hoàn thiện việc tổ chức kiểm tra, phương pháp đánh giá năng lực của sinh viên để xác định mức độ đạt được của kết quả học tập sau quá trình đào tạo tại các trường đại học. Quá trình cải tiến trên muốn đi vào thực tế cần bắt nguồn từ chính mỗi giảng viên phụ trách môn học.

Với tiến trình quốc tế hóa, hầu hết các trường đại học ở Việt Nam đều quan tâm nhiều đến kiểm định chất lượng giáo dục hơn là tính công bằng, chính xác trong kiểm tra đánh giá năng lực người học trên thực tế. Phương pháp truyền thống để nâng cao chất lượng giáo dục đại học vẫn là kiểm định. Tuy nhiên, phương pháp này thường chỉ tập trung vào việc xác định các điều kiện đảm bảo chất lượng tối thiểu để trường được phép hoạt động. Đồng thời, đã có những thách thức khác nhau trong đánh giá sinh viên, đặc biệt là trong khối ngành Khoa học Xã hội, bởi sự không tương thích trong các chính sách đảm bảo chất lượng của phương Tây được vay mượn và định hình sự phát triển của đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học của Việt Nam.

Việt Nam có 652 chương trình đào tạo đã được kiểm định, chiếm khoảng 12% tổng số chương trình đào tạo của Việt Nam, còn các tổ chức nước ngoài chỉ kiểm định cho khoảng 242 chương trình (Ly Trần, 2022). Tuy nhiên, việc áp dụng hệ thống đánh giá của phương Tây hay của Mỹ làm chuẩn vẫn chưa phù hợp và khách quan trong việc đánh giá năng lực của người học ở Việt Nam. Những lý do có thể là (Chính Nguyễn, n.d):

1. thiếu sự thống nhất giữa chương trình giảng dạy, tiêu chuẩn và phương pháp đánh giá,

2. hạn chế tập trung vào năng lực đánh giá của học sinh,
3. bất cập trong việc chuẩn bị và đào tạo của giáo viên và lãnh đạo trường đại học,
4. số lớp và học sinh,
5. phản ánh thành kiến và niềm tin của chính giáo viên
6. sự khác biệt về văn hóa

Ngay cả khi đáp ứng được yêu cầu đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục đại học, một số trường đại học ở Việt Nam vẫn cần hỗ trợ sử dụng các tiêu chí đánh giá đầu vào để đo lường và đánh giá năng lực của người học gắn với chuẩn đầu ra của môn học (TLT Group, n.d.). Trong thực tế giảng dạy, sự công bằng và tin tưởng trong đánh giá của người học vẫn là vấn đề thách thức đối với nhiều trường đại học tại Việt Nam, đặc biệt là các khối ngành khoa học xã hội. Vì vậy, việc làm rõ thách thức trong việc đảm bảo tính công bằng trong thiết kế và áp dụng một cách hiệu quả phương pháp đánh giá năng lực người học, mà cụ thể trong giới hạn bài viết thảo luận là phương pháp sử dụng rubrics sẽ góp phần cho chất lượng giảng dạy và đào tạo trở nên chuẩn hóa, hiệu quả, minh bạch và đi vào thực chất hơn trong quá trình tiến đến quốc tế hóa giáo dục đào tạo ra những công dân toàn cầu bền vững.

2. Lịch sử nghiên cứu vấn đề

2.1. Tính công bằng (Fairness) trong đánh giá năng lực người học (ĐGNL)

Đánh giá (assessment) được định nghĩa chính thức là “việc thu thập thông tin có hệ thống về quá trình học tập của người học, sử dụng thời gian, kiến thức, chuyên môn và nguồn lực sẵn có, để đưa ra các quyết định ảnh hưởng đến việc học tập của người học” (Walvoord, 2010, trang 2)⁶.

Trong quá trình đánh giá năng lực (ĐGNL – competency assessment) người học, bên cạnh việc nhận diện năng lực và xây dựng hệ thống đánh giá năng lực phù hợp, thì việc thiết kế và sử dụng công cụ đánh giá năng lực người học là một bước vô cùng quan trọng. Nếu không có công cụ đánh giá phù hợp, giảng viên sẽ không thể quyết định được sinh viên đã thể hiện được bao nhiêu phần nhiệm vụ/bài tập đặt ra và sinh viên đã đạt được ở mức độ nào.

Tính công bằng (fairness) trong ĐGNL người học sẽ bị hủy hoại nếu tồn tại sự thiên vị trong nhiệm vụ đánh giá hoặc ở người đánh giá. Công bằng là một chuẩn mực đạo đức và là phẩm chất cơ bản trong đánh giá giáo dục. Hiểu biết về tính công bằng trong đánh giá giáo dục đã phát triển cùng với sự phát triển của lý thuyết và phương pháp đo lường năng lực học tập, và nó ngày càng được công nhận là phẩm chất cần thiết cho giáo dục hòa nhập (Tierney, 2016). Để đảm bảo tính công bằng trong đánh giá giáo dục, thì (i) người học cần biết chính xác mục tiêu học tập là gì và phương pháp đánh giá nào sẽ được sử dụng, (ii) hoạt động đánh giá phải được xem như một cơ hội để học hỏi và tiến bộ, và (iii) tính công bằng cũng cần bao hàm cả sự tự do sáng tạo khỏi sự rập khuôn của giảng viên.

Một bảng rubrics có chất lượng tốt có thể loại bỏ những băn khoăn cho tất cả học sinh trong việc đánh giá các hoạt động học tập. Như Eisner (1991, trang 81) lưu ý: “Hơn cả những gì các nhà giáo dục nói, nhiều hơn những gì họ viết trong hướng dẫn chương trình giảng dạy, các hoạt động đánh giá cho cả học sinh và giáo viên biết điều gì là quan trọng trong môn học.” Từ đó cho chúng ta thấy rubrics là một công cụ hữu ích để mô tả những kỳ vọng về việc học tập của học sinh theo các tiêu chuẩn và tiêu chí.

2.2. Định nghĩa Rubrics

Giáo dục và đào tạo lấy người học làm trung tâm đòi hỏi các phương pháp đánh giá tiến bộ cho phép người học xem việc học như một quá trình để phát triển và sử dụng các chiến lược phù hợp nhằm đáp ứng hoặc thậm chí vượt lên trên cả các kỳ vọng đánh giá của môn học hoặc chương trình học. Sự cải tiến liên tục như vậy chỉ có thể thực hiện được khi người học nhận được phản hồi liên tục, kịp thời, khách quan và mang tính xây dựng. Tuy nhiên, hầu hết các hoạt động đánh giá cung cấp ít hoặc thậm chí không cung cấp đủ thông tin để cải thiện hoặc thúc đẩy việc học tập của người học,

⁶ Xem thêm Palomba, C.A.; Banta, T.W. (2015), *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*, 1st ed.; Jossey Bass: San Francisco, CA, USA. Ấn phẩm là công trình tổng hợp từ hơn 100 trường với các mô tả cần thiết về các phương pháp đánh giá trực tiếp và gián tiếp đã giúp các nhà giáo dục, giảng viên, nhân viên và sinh viên về phương pháp đánh giá. Ấn bản hướng dẫn quá trình phát triển một chương trình đánh giá, từ giai đoạn nghiên cứu và lập kế hoạch đến thực hiện và hơn thế nữa, với hơn 100 ví dụ trong suốt quá trình này. Đánh giá là quá trình hình thành nhận định về chất lượng và mức độ thành tích hoặc hiệu suất của người học, và do đó, bằng cách suy luận, đánh giá về quá trình học tập đã diễn ra (Sadler, 2005). Quá trình này được cho là quá trình hình thành khi các quyết định có thể ảnh hưởng trực tiếp nhất đến việc học tập của người học (Tractenberg, 2021). Do đó, thực tiễn đòi hỏi phải đưa ra những đánh giá liên quan đến việc học tập của người học, và những đánh giá như vậy cần được đưa ra dựa trên những mô tả rõ ràng về bản chất và (các) mức độ học tập cần thiết.

mà thay vào đó chỉ cung cấp điểm số các bài kiểm tra để định lượng hiệu suất. Rõ ràng, người học cần có thông tin đánh giá cụ thể về chất lượng bài làm của mình và cần hiểu những yếu tố gì tạo nên thành tích tốt hơn cho môn học. Họ cần hiểu một bài như thế nào là bài làm xuất sắc và thế nào là bài làm kém và có thể làm gì để cải thiện.

Đánh giá trong giáo dục vốn đã diễn ra trong nhiều năm. Theo một nghiên cứu của Penn (2011), cũng là một trong những đánh giá đầu tiên và toàn diện của giáo dục phổ thông là vào cuối những năm 1920. Sau đó, các sáng kiến đánh giá giáo dục được thực hiện ở các cấp cao hơn vào giữa những năm 80 đến đầu 90s một lần nữa cho thấy rằng nhu cầu về đánh giá toàn diện và chi tiết trong giáo dục. Các công cụ đánh giá kết quả học tập (KQHT – Assessment Grading Tools) theo AlgonquinCollege⁷ bao gồm bảng kiểm tra (checklists- xem ví dụ checklists tại hình 2.2.1)⁸, thang đánh giá (rating scales-xem ví dụ bảng đánh giá Rating scales của Likert tại hình 2.2.2) và rubrics. Chất lượng của kết quả thu được thông qua việc sử dụng bảng kiểm tra, thang đánh giá và rubrics phụ thuộc nhiều vào chất lượng của các bảng mô tả được chọn để đánh giá. Lợi ích của chúng cũng phụ thuộc vào sự tham gia trực tiếp của người học vào việc đánh giá và hiểu các phản hồi được cung cấp. Trong các công cụ này, rubric có ưu thế hơn cả. Việc sử dụng rubrics và hướng dẫn chấm điểm giúp sinh viên hiểu rõ hơn về những yếu tố gì đang được đánh giá, điểm dựa trên tiêu chí nào và tiêu chuẩn nào được mong đợi (Brookhart, 2013). –

Table 1. Grading Checklist for Written Reports¹

Student: _____	Project Phase: _____
Date: _____	Evaluator: _____

	Max.	Score	Comments
Technical Content (60%)			
Abstract clearly identifies purpose and summarizes principal content	10		
Introduction demonstrates thorough knowledge of relevant background and prior work	15		
Analysis & discussion demonstrate good subject mastery	30		
Summary & conclusions appropriate and complete	5		
Organization (10%)			
Distinct introduction, body, conclusions	5		
Content clearly & logically organized, good transitions	5		
Presentation (20%)			
Correct spelling, grammar, & syntax	10		
Clear and easy to read	10		
Quality of Layout and Graphics (10%)	10		
Total Score	100		

Hình 2.2.1. Bảng kiểm tra đánh giá dạng checklist cho một bài Báo cáo viết (Felder R. M., Brent R., 2016)

Likert (SUS)

Q1. I think I would like to use this system frequently.

☐ Strongly disagree ☐ Disagree ☐ Neither agree nor disagree ☐ Agree ☐ Strongly agree

Q2. I found the system unnecessarily complex.

☐ Strongly disagree ☐ Disagree ☐ Neither agree nor disagree ☐ Agree ☐ Strongly agree

Q3. I thought the system was easy to use.

☐ Strongly disagree ☐ Disagree ☐ Neither agree nor disagree ☐ Agree ☐ Strongly agree

NNGROUP.COM NN/g

Hình 2.2.2 Bảng câu hỏi Thang đo⁹

Popham (1997) định nghĩa Rubrics là một công cụ đánh giá (assessment tool) liệt kê rõ ràng các tiêu chí cho bài làm của người học và nêu rõ các mức chất lượng cho từng tiêu chí. Đây là một bản tường thuật trực quan, nó chia nhỏ bài tập thành các phần cấu thành và cung cấp các mô tả rõ ràng về các đặc điểm của công việc liên quan đến từng phần, ở các mức độ thành thạo khác nhau. Là một công cụ chấm điểm, rubrics có thể giải quyết những vấn đề liên quan đến quá trình ĐGNL người học, như: giúp giảm thời gian chấm điểm; làm tăng tính khách quan và giảm tính chủ quan; truyền đạt phản hồi kịp thời cho sinh viên và giúp cải thiện khả năng của sinh viên trong việc đưa các yếu tố cần thiết vào bài tập (Stevens & Levi, 2005).

Đối với các nhà nghiên cứu Việt Nam, Tôn Quang Cường (2009, tr. 15) định nghĩa “*Rubric là bảng mô tả chi tiết có tính hệ thống (theo chuẩn, tiêu chí và mức độ) những kết quả (kiến thức, kỹ năng, thái độ) mà người học nên làm và cần phải làm để đạt được mục tiêu cuối cùng khi thực hiện một nhiệm vụ cụ thể*”. Với tác giả Lê Thị Ngọc Nhân (2014, tr.147-151) thì cho rằng: “*Rubric là một công cụ dùng để đánh giá kết quả học tập của người học được thể hiện bằng bản mô tả các tiêu chí đánh giá theo các cấp độ khác nhau trên cơ sở các yêu cầu, mục tiêu cần đạt của môn học*”. Còn tác giả Nguyễn Thị Thanh Trà (2020, tr.31) cho rằng “*Rubric là bản tập hợp các tiêu chí đánh giá về từng năng lực cụ thể và các mức độ đạt được ứng với các tiêu chí đó.*” Tựu chung lại, rubrics được hiểu là một trong các công cụ để đánh giá

⁷ Algonquin College, <https://www.algonquincollege.com/profres/evaluating-learning/assessment-criteria/>. Hoặc có thể tham khảo thêm các trang web của các trường Đại học và cao đẳng như Đại học Waterloo có trang hướng dẫn làm rubrics cho các giáo sư < <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/rubrics-useful-assessment-tool>>, hoặc Kubiszyn, T., & Borich, G. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (10th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

⁸ Xem thêm phương pháp đánh giá Checklists sử dụng trên nền tảng Moodle tại <https://inside.sou.edu/assets/cis/distancelearning/pdf/create-a-checklist.pdf>

⁹ (System Usability Scale - SUS) sử dụng thang đo kiểu Likert, với 5 điểm trả lời cho mỗi mục. SUS yêu cầu người trả lời chọn xem họ có đồng ý với 10 câu khác nhau hay không. Các câu hỏi 1–3 từ bảng câu hỏi SUS được trình bày ở trên. (Nguồn: <https://www.nngroup.com/articles/rating-scales/>)

biểu hiện năng lực người học (performance-based assessment), trong đó nó sẽ mô tả chi tiết tiêu chuẩn, tiêu chí, mức độ những kết quả căn cứ trên chuẩn đầu ra môn học gồm kiến thức, kỹ năng, và thái độ mà người học cần đạt được khi thực hiện một nhiệm vụ (assignment) cụ thể của môn học.

2.3. Thiết kế rubrics

2.3.1. Các hình thức rubrics phổ biến

Trong nghiên cứu nổi tiếng của mình về rubrics, Popham là người đầu tiên xác định ba đặc điểm cơ bản mà rubrics phải có: (i) *tiêu chí đánh giá*; (ii) *các định nghĩa về chất lượng*; và, (iii) *chiến lược cho điểm* (Popham, 1997). Các *tiêu chí đánh giá* xác định các yếu tố quyết định chất lượng bài làm của học sinh. Thứ hai là *Các định nghĩa về chất lượng* cung cấp một mô tả chi tiết về các kỹ năng và kiến thức cho từng cấp độ mà người học phải có để đạt được các mức hiệu suất gọi ý nhằm phân biệt các phản hồi chấp nhận được với các phản ứng không thể chấp nhận được. Cuối cùng là *Chiến lược cho điểm*, là việc sử dụng thang đánh giá để diễn giải các đánh giá, và những đánh giá này có thể được cho điểm phân tích (analytic) hoặc tổng hợp (holistic). Khác với rubrics, Thang đánh giá (rating scales), nếu được sử dụng riêng, chỉ có tiêu chí chứ không có mô tả mức độ thực hiện tương ứng với từng tiêu chí, trong khi bảng kiểm tra (checklists) lại sử dụng những câu hỏi đơn giản để trả lời có/không (Brookhart, 2013)¹⁰.

Rubrics có nhiều hình thức khác nhau và nhiều cách áp dụng khác nhau, như là: phân tích (analytic) vs. tổng hợp (holistic); tổng thể (generic) vs. từng nhiệm vụ cụ thể (task-specific); giảng viên làm trung tâm (teacher-centered) vs. sinh viên làm trung tâm (student-centered) (Jonsson A., Svingby G., 2009). Tuy nhiên, về cơ bản thì rubrics thường được chia làm hai loại là: Rubric phân tích và rubric tổng hợp. Việc phân chia thành rubric phân tích hay rubric tổng hợp là căn cứ vào cách các tiêu chí được mô tả trong một thang đo (Nguyễn, 2020). Theo đó, ta có:

	RUBRICS TỔNG HỢP	RUBRICS PHÂN TÍCH
Cách thức mô tả tiêu chí	Tất cả các tiêu chí của năng lực đồng thời với nhau	Từng tiêu chí được mô tả một cách riêng rẽ
Ưu điểm	Chăm điểm nhanh, đòi hỏi ít thời gian khi chấm bài cho mỗi sinh viên	Cung cấp cho giảng viên và SV một cách chi tiết hơn về điểm mạnh và điểm yếu của sinh viên → Hỗ trợ việc giảng dạy của giảng viên và giúp cho SV học được cách tự đánh giá, giúp họ hiểu rõ những gì cần làm để cải thiện bài làm, cải thiện mức năng lực của họ.
Khuyết điểm	Không phù hợp với đánh giá quá trình vì nó không chú ý đến việc cung cấp thông tin phản hồi cho người học	Mất nhiều thời gian

Bảng 2.3.1 Bảng phân tích ưu và nhược điểm của Rubrics tổng hợp và Rubrics phân tích

Ngoài ra, theo PGS.TS. Lê Văn Hào (2021) còn đề xuất một số hình thức thiết kế rubrics khác nhau như¹¹: Rubrics đánh giá kết quả học tập của người học, các mẫu rubrics cho người học tự đánh giá, các mẫu rubrics đánh giá quá trình làm việc nhóm hoặc cá nhân,...

Bên cạnh đó, một nguồn thiết kế rubrics mà Khoa Quan hệ Quốc tế thường tham khảo, đối chiếu và ứng dụng là VALUE Rubrics¹² được phát triển bởi Hiệp hội các trường đại học và cao đẳng Hoa Kỳ (the American Association of Colleges and Universities – AAC&U). VALUE Rubrics được phát triển bởi các nhóm gồm các chuyên gia giảng dạy đại diện cho các trường cao đẳng và đại học trên khắp Hoa Kỳ thông qua một quá trình kiểm tra nhiều tiêu chí đánh giá hiện có của trường và các tài liệu liên quan cho từng kết quả học tập và kết hợp phản hồi bổ sung từ giảng viên. Các tiêu chí đánh giá nêu rõ các tiêu chí cơ bản cho từng kết quả học tập, với các mô tả hiệu suất thể hiện mức độ đạt được ngày càng tinh vi hơn. Phiếu tự đánh giá nhằm mục đích sử dụng ở cấp độ tổ chức trong việc đánh giá và thảo luận về quá trình học tập của học sinh, không phải để chấm điểm.

2.3.2. Các bước phát triển Rubrics

¹⁰ Brookhart (2013) cung cấp những giải thích rõ ràng về cách đánh giá, danh sách kiểm tra và thang đánh giá bao gồm các tiêu chí nhưng khác nhau về cách thức đánh giá, cần được sử dụng. Xem thêm tại Susan M. Brookhart (2018), "Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics," *Frontiers in Education* 3, no. 22, <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>.

¹¹ Xem thêm tại Hào L. (Chủ biên), Lương Đ., Yên P. (2021), *Hướng Dẫn Thiết Kế, Sử Dụng Rubric Và Bộ Rubric Mẫu Dành Cho Đánh Giá Hoạt Động Học Tập-Version 1.0*, https://hufi.edu.vn/Images/Documents/N00CT/huong-dan-thiet-ke-su-dung-rubric-ver_1_0.pdf

¹² Xem thêm tại <https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics>

Mặc dù sẽ có nhiều yếu tố khác nhau quyết định các tiêu chí và cơ sở cho quá trình thiết kế và xây dựng rubrics, việc thiết kế và phát triển rubrics về cơ bản bao gồm 3 bước sau (Wolf K., Stevens E., 2007):

(i) Xác định tiêu chí thực hiện. Các tiêu chí chính của một bài thuyết trình hiệu quả là gì? Mặc dù nó phụ thuộc vào mục đích và ngữ cảnh của bài thuyết trình, nhưng bốn tiêu chí chung có thể được xác định: *cách truyền đạt, nội dung, ngôn ngữ và biểu hiện*.

Thông thường, khoảng ba đến sáu tiêu chí là hiệu quả nhất. Một cân nhắc quan trọng khác là tiêu chí được đánh giá phải có thể quan sát và đo lường được. Ví dụ, nếu tiêu chí là “Học sinh sẽ biết các tiểu bang của Hoa Kỳ”, thì có thể không rõ “biết” nghĩa là gì. Liệu “biết” có nghĩa là học sinh chỉ cần có thể liệt kê các tiểu bang, hoặc có thể điền tên trên bản đồ, hoặc vẽ bản đồ của Hoa Kỳ, hoặc thảo luận về lịch sử của tiểu bang, hoặc ...? Vấn đề đo lường có thể giảm bớt nếu hiệu suất được đánh giá được mô tả bằng các động từ hành động cụ thể hơn nếu có thể, chẳng hạn như liệt kê, xác định bản vẽ, thảo luận, giải thích, so sánh, phê bình, dự đoán, v.v.¹³

Người dạy có thể yêu cầu sinh viên cung cấp các tiêu chí để đánh giá hiệu suất có thể phục vụ một số mục đích. Thu hút học sinh tham gia thảo luận về “Điều gì tạo nên một bài phát biểu hay” (hoặc bài luận hay) có thể giúp các em hiểu sâu hơn và làm sâu sắc sự hiểu biết của mình về các tiêu chí để có được một sự thể hiện tốt nhất trong lĩnh vực cụ thể đó. Đồng thời, việc lôi kéo người học tham gia vào cuộc trò chuyện này trước khi họ bắt đầu bài tập hoặc dự án có thể giúp họ đưa ra những lựa chọn sáng suốt hơn khi họ bắt đầu xác định chủ đề cho nghiên cứu trong phòng thí nghiệm, phương tiện để thực hiện hoặc thiết kế cho mô hình của họ. Một lợi ích khác là sinh viên đôi khi có thể đưa ra những hiểu biết sâu sắc về hiệu suất mà người hướng dẫn có thể không hình dung được.

(ii) Đặt mức hiệu suất (phần trăm thang đo). Bước thứ hai trong quy trình là quyết định có bao nhiêu cấp độ thực hiện phù hợp để đánh giá. Thông thường, rubrics có từ ba đến sáu mức đánh giá. Điều thúc đẩy việc lựa chọn số lượng cấp độ là mục đích của việc đánh giá. Nếu mục đích chính là đưa ra quyết định tổng kết, chẳng hạn như liệu ai đó sẽ đậu hay trượt một khóa học hoặc một kỳ thi chẳng hạn, thì càng ít cấp độ càng tốt. Càng ít cấp độ hiệu suất để người đánh giá xem xét thì độ tin cậy và hiệu quả trong việc chấm điểm hiệu suất càng cao. Càng nhiều cấp độ, độ tin cậy trong việc chấm điểm càng thấp và càng mất nhiều thời gian để người đánh giá đưa ra quyết định.

Tuy nhiên, nếu mục đích chính của đánh giá là để hình thành, hoặc để đưa ra phản hồi cho người học nhằm hỗ trợ họ cải thiện hiệu suất của mình, thì nên có nhiều cấp độ hiệu suất hơn (và nhiều tiêu chí hiệu suất hơn) sẽ cung cấp cho người học thông tin cụ thể hơn về các đặc điểm của đánh giá, hiệu suất cần chú ý.

(iii) Tạo mô tả hiệu suất. Bước thứ ba trong quy trình là viết mô tả cho từng ô trong ma trận. Ví dụ: “truyền tải” được mô tả trong một tuyên bố ngắn gọn ở mỗi cấp độ trong số ba cấp độ hiệu suất. Thách thức trong việc tạo ra những đoạn mô tả này là cung cấp đủ thông tin để hướng dẫn tạo và chấm điểm cho dự án, nhưng không quá nhiều đến mức khiến người đọc hoặc người thể hiện choáng ngợp. Hãy nhớ rằng rubrics không nhằm mục đích thay thế người hướng dẫn mà thay vào đó để hướng dẫn và hỗ trợ người đó thực hiện phán đoán sáng suốt.

Cấu trúc song song giữa các mô tả cho từng tiêu chí là rất quan trọng. Các mô tả càng song song về hình thức và nội dung thì việc chấm điểm sẽ càng đáng tin cậy và hiệu quả. Một cách để tăng tính song song giữa các mô tả là xác định một tập hợp các thuộc tính cho từng tiêu chí và sau đó xây dựng từng tuyên bố xung quanh các thuộc tính đó. Ví dụ: các mô tả “truyền tải” được phát triển xung quanh ba thuộc tính: khối lượng, nhịp độ và tương tác. Sau đó, quy trình tương tự được thực hiện cho ba tiêu chí khác (ví dụ: nội dung, ngôn ngữ, tinh thần thể hiện) cho đến khi hoàn thành tất cả các ô trong ma trận (xem Bảng 2.3.2.1).

¹³ Có thể xem thêm Thang tư duy Bloom từ Kathleen McMillan & Jonathan Weyers (2010), Kỹ năng làm bài viết ở Đại học, NXB Tổng hợp TPHCM và Kathleen McMillan & Jonathan Weyers (2010), Kỹ năng viết Khóa luận và Luận văn ở Đại học, NXB Tổng hợp TPHCM.

	DƯỚI MỨC THÀNH THẠO	THÀNH THẠO	TRÊN MỨC THÀNH THẠO
TRUYỀN TẢI Khối lượng Nhịp độ Tương tác	Rất khó để nghe người nói và tốc độ quá chậm hoặc quá nhanh. Diễn giả có ít kết nối với khán giả.	Diễn giả nói dễ nghe và tốc độ vừa phải thu hút sự chú ý của khán giả.	Diễn giả thay đổi âm lượng để phù hợp với thông điệp, với tốc độ phù hợp với nhịp điệu của chủ đề. Khán giả được tham gia rõ ràng.
NỘI DUNG Sự chính xác Mức độ liên quan Tổ chức	Nội dung của bài phát biểu không chính xác hoặc không đầy đủ, hoặc không liên quan đến chủ đề hoặc đối tượng. Trình tự của các ý tưởng là khó hiểu.	Nội dung chính xác và đầy đủ, phù hợp với chủ đề và đối tượng. Nội dung được sắp xếp hợp lý và mối quan hệ giữa các ý rõ ràng.	Nội dung chính xác và toàn diện, đồng thời được tùy chỉnh theo đối tượng và phù hợp với chủ đề. Trình tự và tổ chức của các ý tưởng là logic, chặt chẽ.
NGÔN NGỮ Từ vựng Phát âm Ngữ pháp	Từ vựng đơn giản hoặc sáo mòn, hoặc không phù hợp với đối tượng hoặc chủ đề. Bài phát biểu có nhiều từ “ùm” hoặc khó hiểu. Người nói mắc nhiều lỗi ngữ pháp.	Từ vựng phù hợp với đối tượng và chủ đề. Lời nói rõ ràng và dễ hiểu. Ngữ pháp và cú pháp là âm thanh.	Từ vựng phong phú và sinh động, phù hợp với đối tượng và chủ đề. Bài phát biểu rõ ràng và dễ hiểu, cần thận chú ý đến cách phát âm. Các cấu trúc ngữ pháp và cú pháp rất phức tạp và hiệu quả.
BIỂU HIỆN Chuyển động cơ thể Giao tiếp bằng mắt Nét mặt	Chuyển động cơ thể quá nhiều hoặc quá ít. Diễn giả ít giao tiếp bằng mắt và nét mặt.	Chuyển động cơ thể phù hợp với ngữ cảnh. Diễn giả giao tiếp bằng mắt thường xuyên với khán giả và thay đổi nét mặt.	Diễn giả tùy chỉnh chuyển động cơ thể và cử chỉ theo ngữ cảnh và chủ đề. Diễn giả thu hút khán giả thông qua giao tiếp bằng mắt và nét mặt đa dạng và hấp dẫn.

Bảng 2.3.2.1 Mô tả chấm cho bài trình bày/phát biểu

Như vậy, có thể thấy rằng quá trình thiết kế một rubrics sẽ cần 03 giai đoạn cơ bản. Giai đoạn 1 đó là xác định tiêu chí đánh giá. Việc xác định tiêu chí đánh giá cơ bản hay chi tiết sẽ tùy thuộc vào mục đích của người dạy là để đánh giá năng lực người học hay để người học theo đó mà tự phát triển bản thân – năng lực tự học. Giai đoạn 2 là đặt thang đo/hiệu suất cho từng tiêu chí. Điều này phụ thuộc vào chuẩn đầu ra của môn học về kiến thức - kỹ năng – thái độ mà tỷ trọng của các tiêu chí sẽ nặng - nhẹ khác nhau hoặc ngang bằng. Giai đoạn 3 là giai đoạn mất nhiều thời gian nhất – mô tả từng hiệu suất. Việc mô tả rõ ràng, dùng từ ngữ cụ thể có thể giúp người học hoặc đồng nghiệp sử dụng thang đo đo lường được chính xác bài làm hay bài trình bày. Và rõ ràng chính việc mô tả từng hiệu suất này sẽ dẫn đến việc người chấm khác, có thể là đồng nghiệp, hoặc người học, đọc và diễn giải theo cách hiểu riêng của mình. Kể cả thang đo ghi tỉ mỉ về số lượng (ví dụ, sinh viên cung cấp từ 1 đến 3 nguồn → sinh viên cung cấp 4 đến 6 nguồn, nhưng nguồn từ đâu, chất lượng nguồn – dù đều là nguồn có liên quan đến nội dung bài viết, thì việc nhận định chất lượng nguồn vẫn phụ thuộc chủ quan nhiều ở người đọc rubrics).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Lợi ích của việc sử dụng rubrics

Rubrics làm cho mục tiêu học tập rõ ràng hơn. Nếu sinh viên biết mục tiêu học tập là gì, họ có thể đạt được mục tiêu đó tốt hơn (Stiggins, 2001). Rubrics cho phép cả giảng viên và sinh viên phát triển với tư cách là người hỗ trợ và diễn giải kiến thức cũng như đưa ra những ý tưởng rõ ràng về những gì được mong đợi đánh giá và những gì sinh viên có thể đạt được. Rubrics, không giống như mẫu chấm điểm (mẫu chấm với đáp án – marking template), không chỉ tập trung vào việc đưa ra hướng dẫn cho người chấm mà còn phục vụ cho người học. Các mẫu chấm điểm có khả năng chứa đựng sự thiếu đồng nhất, không mô tả được nhiều cách trả lời khác nhau mà chỉ đưa ra một câu trả lời gợi ý. Với yêu cầu về thời gian của việc phản hồi minh bạch cho người học, cùng với việc đối chiếu phương pháp đánh giá tương ứng chuẩn đầu ra trong quá trình kiểm định giáo dục, rubrics rõ ràng đã tạo thuận lợi cho quy trình chấm điểm một cách minh bạch và nhanh chóng hơn. Nhìn chung, việc sử dụng rubrics sẽ đem lại những lợi ích như sau:

- Tiết kiệm thời gian, tạo thuận lợi và đẩy nhanh quá trình phản hồi (Churches, 2015; Jonsson & Svingby, 2007; Reynold-Keefer, 2010; Stevens & Levi, 2013)
- Giúp giải thích các mục tiêu và tiêu chuẩn học tập (Andrade & Du, 2005; Hattie & Timperley, 2007)

- Cải thiện thể hiện của người học để đạt được bộ tiêu chuẩn (Moskal, 2000; Sadler, 2009)
- Cho phép giám sát và theo dõi sự tiến bộ của người học (Reddy & Andrade, 2010)
- Giúp người học tập trung vào nỗ lực học tập, tạo ra chất lượng công việc tốt hơn và bài tập để đạt điểm cao hơn (Andrade & Du, 2005)
- Giúp người dạy đưa ra các đánh giá, đánh giá và cho điểm chính xác và công bằng hơn, minh bạch hơn, có thể tránh được thành kiến cá nhân (Andrade & Du, 2005; Ellis & Kelder, 2012; Isbell & Goomas, 2014; Rivas, De La Serna, & Martinez-Figueira, 2014)
- Công cụ phản hồi tập trung vào các bài tập quá trình (theo tiến độ) và có thể được sử dụng để chấm điểm cho sản phẩm cuối cùng (Andrade & Du, 2005; Rivas và cộng sự, 2014)
- Giảm lo lắng hoặc băn khoăn về bài tập (Andrade & Du, 2005; Reynolds-Keefer, 2010) bởi vì các mô tả trong phiếu tự đánh giá có thể phù hợp với khả năng và mức độ phát triển của người học, dễ hiểu và phản hồi minh bạch và mang tính xây dựng hơn (Churches, 2015).
- Yếu tố chủ quan của rubrics có thể được giảm hơn nữa thông qua việc được đào tạo về cách sử dụng phiếu đánh giá (Lovorn, Michael & Rezaei, 2011).

3.2. Những hạn chế của việc thiết kế và sử dụng rubrics ở khối ngành Khoa học xã hội

Dù cho rubrics là một công cụ rất tốt cho việc đảm bảo tính công bằng trong quá trình đánh giá năng lực người học, nhưng chúng ta vẫn không thể chối bỏ những hạn chế của việc sử dụng, đặc biệt là lạm dụng việc áp dụng rubrics trong đánh giá năng lực người học. Theo Wolf K. và Stevens E. (2007) chỉ ra các hạn chế của việc sử dụng rubrics bao gồm¹⁴:

Yếu tố con người. Mặc dù rubrics được thiết kế tốt làm cho quá trình đánh giá trở nên hợp lý và đáng tin cậy hơn, nhưng giá trị thực sự của chúng nằm ở việc thúc đẩy quá trình dạy và học. Nhưng có rubrics không nhất thiết có nghĩa là nhiệm vụ đánh giá là đơn giản hoặc rõ ràng. Các rubrics tốt nhất cho phép người đánh giá và giảng viên rút ra kiến thức chuyên môn của họ và sử dụng kiến thức chuyên môn đó theo cách mà quá trình đánh giá không trở thành nạn nhân của các hạn chế trong quá trình xử lý thông tin của con người.

Yếu tố thời gian. Một mối quan tâm nghiêm trọng với rubrics là mất bao lâu để tạo ra chúng, đặc biệt là viết mô tả về các màn trình diễn ở mỗi cấp độ. Với ý nghĩ đó, rubrics chỉ nên được phát triển cho những bài tập quan trọng và phức tạp nhất. Tạo ra rubrics được sử dụng để xác định xem người học có thể gọi tên các phần của bài phát biểu/trình bày hay không giống như dùng dao mổ để chặt một cây: Dụng cụ tốt, ứng dụng sai.

Yếu tố khuôn mẫu. Một thách thức khác với rubrics là nếu được thiết kế kém, chúng thực sự có thể làm giảm quá trình học tập. Rubrics có thể đóng vai trò như một chiếc áo khoác “one size fits all” - một khuôn mẫu chung chung cho tất cả các bài viết hay bài trình bày của người học, ngăn không cho những sáng tạo khác với những sáng tạo mà người tạo phiếu đánh giá hình dung ra. (“Nếu nó không có trong tiêu chí đánh giá, thì nó không phải là quan trọng hoặc không được phép.”) Khi đó, thách thức là tạo ra một bảng rubrics làm rõ những gì được đánh giá cao trong hiệu suất hoặc sản phẩm—mà không hạn chế hoặc giảm bớt chúng. Đây chính là yếu tố hạn chế nhất đối với khối ngành Khoa học xã hội. Khi mà bài viết hay bài trình bày nói chung của người học đòi hỏi sự sáng tạo, đồng thời các phương thức trình bày lập luận cũng vô cùng đa dạng, điều này sẽ gây bối rối cho người dạy trong việc đối chiếu từng phần bài làm phù hợp với mô tả của hiệu suất (thang đo) nào.

Tuy nhiên, vấn đề của việc không có rubrics, hoặc rubrics quá rộng đến mức vô nghĩa, là rủi ro có một quy trình đánh giá dựa trên tính hay thay đổi của cá nhân hoặc tệ hơn nữa là những định kiến không được công nhận. Mặc dù không nguy hiểm như nhiệm vụ lái con tàu của Ulysses giữa hai quái vật huyền thoại trong thần thoại Hy Lạp, Scylla và Charybdis, nhưng một người làm rubrics phải đối mặt với thách thức tương tự trong việc cố gắng thiết kế rubrics không quá hẹp cũng không quá rộng.

¹⁴ Xem thêm Rosenberg, H. and Marks, L. (2016), Challenges in Developing a Rubric to Assess Community-Based Learning. *Assessment Update*, 28: 8-12. <https://doi.org/10.1002/au.30060> ; Turley, ED, & Gallagher, CG. (2008). On the uses of rubrics: Reframing the great rubric debate. *Engl J*, 79(4), 87–92; Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Lang Test*, 26(20), 275–304; Weigle, SC. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kết luận

Trong môi trường giáo dục ngày nay, người học muốn được hướng dẫn và định hướng rõ ràng để biết được “bài tập này được chấm điểm như thế nào?” và “bài trình bày này đang yêu cầu điều gì?” Đối lại, ngày càng có nhiều kỳ vọng vào giảng viên để tham gia vào nhiều phương thức đánh giá khác nhau và nâng cao trải nghiệm học tập của sinh viên. Trong thực tế, điều này có nghĩa là đòi hỏi sự chăm điểm minh bạch và phản hồi nhanh chóng để sẵn sàng trong một thời gian ngắn, do đó việc sử dụng rubrics cho mục đích này là một công cụ có thể hỗ trợ điều này. Tuy nhiên, để thiết kế một phiếu đánh giá hiệu quả cần có thời gian và đánh giá lại sau mỗi lần sử dụng, đặc biệt trong khối ngành Khoa học Xã hội, đặt ra nhiều thách thức trong việc đối chiếu thang đo để đánh giá năng lực người học. Mỗi rubrics nên được thiết kế riêng để phản ánh hoạt động đánh giá. Khi bắt đầu, hãy bắt đầu đơn giản hơn là phức tạp vì mục tiêu của rubrics là đáp ứng nhu cầu của giảng viên và học sinh. Các chỉ báo mức độ thực hiện trong rubrics phải cho phép cả giảng viên và sinh viên phân biệt giữa các mức độ thể hiện khác nhau. Do đó, việc mô tả các cấp độ này cần phải được xác định rõ ràng và có trình tự hợp lý. Nó sẽ thúc đẩy việc công nhận các mức độ thành tích khác nhau và khuyến khích người học cải thiện và thúc đẩy việc học của chính mình để nâng cao kiến thức chuyên sâu của họ. Thông qua việc xem xét bài làm của người học và tiêu chí đánh giá ban đầu so với tiêu chí đánh giá đang phát triển, các tiêu chí bổ sung khác sẽ được tạo thêm hoặc xóa đi. Do đó, cần nhớ rằng cách thức tiếp tục phát triển của rubrics được quyết định bởi cách sử dụng và quá trình sửa đổi/đánh giá. Tóm lại, có thể thấy rằng rubrics không phải cố định mà là một công cụ liên tục phát triển và nâng cao quá trình học tập và phụ thuộc rất lớn vào yếu tố con người.

REFERENCES

1. Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14–17. <https://doi.org/Article>
2. Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1–11. <https://doi.org/10.1080/02602930801955986>
3. Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
4. Brookhart, S (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD.
5. Churches, A. (2015). *A guide to formative and summative assessment and rubric development*. 21st Century Project.
6. Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.
7. Felder, R.M., & Brent, R. (2016). *Teaching and learning STEM: A practical guide*. San. Francisco: Jossey-Bass
8. Hào L. (Chủ biên), Lương Đ., Yên P. (2021), *Hướng Dẫn Thiết Kế, Sử Dụng Rubric Mẫu Dùng Cho Đánh Giá Hoạt Động Học Tập-Version 1.0*, https://hufi.edu.vn/Images/Documents/N00CT/huong-dan-thiet-ke-su-dung-rubric-ver_1_0.pdf
9. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03542>.
10. Jonsson, A., Svingby., (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144
11. Kathleen McMillan & Jonathan Weyers (2010), *Kỹ năng làm bài viết ở Đại học*, NXB Tổng hợp TPHCM
12. Kathleen McMillan & Jonathan Weyers (2010), *Kỹ năng viết Khóa luận và Luận văn ở Đại học*, NXB Tổng hợp TPHCM.
13. Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Lang Test*, 26(20), 275–304; Weigle, SC. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Kubiszyn, T., & Borich, G. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (10th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
15. Lovom, Michael, G., & Rezaei, A. R. (2011). Assessing the assessment: rubrics training for pre-service and new in-service teachers. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16, 1–18. Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=16&n=1>
16. Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 1–7
17. Nuha Iter. (2017) Using Performance Task-GRASPS to Assess Student Performance in Higher Education Courses. *American Journal of Educational Research*; 5(5):552-558. doi: 10.12691/education-5-5-12.
18. Palomba, C.A.; Banta, T.W. (2015), *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*, 1st ed.; Jossey Bass: San Francisco, CA, USA
19. Penn J. D., (2011) The case for assessing complex general education student learning outcomes, *New Directions for Institutional Research* 149, 5-14. <https://doi.org/10.1002/ir.376>
20. Popham, W. James. "Rubrics, What's Right, What's Wrong?" *Educational Leadership*, September 1997
21. Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
22. Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8), 1–9. Retrieved from <http://www.pareonline.net/pdf/v15n8.pdf>
23. Rosenberg, H. and Marks, L. (2016), Challenges in Developing a Rubric to Assess Community-Based Learning. *Assessment Update*, 28: 8-12. <https://doi.org/10.1002/au.30060>
24. Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
25. Sadler, R. (2005) Interpretations of Criteria-Based Assessment and Grading in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>
26. Tiemey, R. D. (2016). Fairness in educational assessment. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Science+Business Media. DOI (1) (PDF) *Fairness in Educational Assessment*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/304999512_Fairness_in_Educational_Assessment [accessed Mar 20 2023].

27. Tra, N. (2020). Xây dựng rubric đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục học của sinh viên đại học sư phạm theo tiếp cận năng lực. Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam. Số 26, tháng 2/2020.
28. Tractenberg, R. E. (2021). The Assessment Evaluation Rubric: Promoting Learning and Learner-Centered Teaching through Assessment in Face-to-Face or Distanced Higher Education. *Education Sciences*, 11(8), 441. <https://doi.org/10.3390/educsci11080441>
29. Turley, ED, & Gallagher, CG. (2008). On the uses of rubrics: Reframing the great rubric debate. *Engl J*, 79(4), 87–92
30. Wilson, W. (2010). Walvoord, B. E. (2010). *Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general education* (2 nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
31. Wolf K., Stevens E. (2007) “The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning”. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 7, No. 1, 2007 3-14

Website:

1. Algonquin College, <https://www.algonquincollege.com/profres/evaluating-learning/assessment-criteria/>
2. Chinh, Nguyen (n.d). Đánh Giá Thực Kết Quả Học Tập Trong Giáo Dục Đại Học Và Đào Tạo Nguồn Nhân Lực. VNH3.TB14.586. http://www.hids.hochiminhcity.gov.vn/c/document_library/get_file?uuid=f96d68e2-d50e-47b4-b844-b79ee700f7da&groupId=13025
3. Khung trình độ quốc gia Việt Nam (Quyết định 1982/QĐ-TTg ngày 18/10/2016) <https://phongdaotao.ntt.edu.vn/sinh-vien/tin-tuc/khung-trinh-do-quoc-gia-viet-nam-quyet-dinh-1982qdtg-ngay-18102016.html>
4. Ly Tran (2022). Việt Nam có 242 chương trình đào tạo ĐH được công nhận đạt chuẩn nước ngoài. *Báo Giáo dục*. <https://giaoduc.net.vn/viet-nam-co-242-chuong-trinh-dao-tao-dh-duoc-cong-nhan-dat-chuan-nuoc-ngoai-post226875.gd>
5. SUS <<https://www.nngroup.com/articles/rating-scales/>>
6. The Teaching, Learning, and Technology Group (n.d.). Rubrics: Definition, tools, examples, references. <http://www.tltgroup.org/resources/flashlight/rubrics.htm>
7. The TLT Group < <http://www.tltgroup.org> >

**ĐÁNH GIÁ CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA TP.HCM VỀ XU HƯỚNG
HỌC TẬP TRỰC TUYẾN TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY**
**VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY - HO CHI MINH CITY STUDENTS' EVALUATION OF THE
ONLINE LEARNING TENDENCY IN THE CURRENT STAGE**

Nguyễn Thanh Huyền, Nguyễn Thị Thu Hương
Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh
huyennt@uel.edu.vn

Tóm tắt

Học tập trực tuyến không còn là giải pháp đối phó tạm thời trong giai đoạn dịch bệnh Covid-19 mà đã trở thành xu hướng tất yếu giúp các cơ sở giáo dục hội nhập với bối cảnh quốc tế hoá giáo dục. Với sự phát triển của khoa học công nghệ ngày càng hiện đại thậm chí hình thức này còn được đánh giá là xu hướng học tập hiện đại, xu hướng học tập của tương lai. Tuy nhiên, ở góc nhìn từ người học (sinh viên) họ có đánh giá đây là xu hướng học tập hiện đại, có phải là hình thức học tập mà họ mong đợi? Với bài viết này, nhóm tác giả khảo sát người học là sinh viên các trường thành viên của Đại học Quốc gia TP.HCM để tìm hiểu quan điểm của người học về vấn đề trên, nhóm tác giả tiếp tục tìm hiểu đánh giá của họ về ứng dụng học tập trực tuyến nào với họ là hiệu quả nhất, đánh giá những ưu điểm và hạn chế của một vài ứng dụng học tập trực tuyến mà các trường đại học đang sử dụng hiện nay, từ đó đưa ra một vài gợi ý nhằm nâng cao hiệu quả áp dụng các hình thức học tập trực tuyến.

Từ khóa: Học tập trực tuyến, LMS, E-Learning, Quốc tế hoá giáo dục đại học

Abstract

Online learning is no longer a temporary solution during the Covid-19 epidemic but has become an inevitable trend to help educational institutions integrate into the context of internationalization of education. With the development of increasingly modern science and technology, even this form is considered a modern learning trend, the learning trend of the future. However, from the perspective of learners (students) do they assess that this is a modern learning trend, is it the form of learning that they expect? With this article, the authors surveyed learners who are students of member schools of The National University of Ho Chi Minh City. In order to find out the views of learners on the above issue, the authors continue to find out their assessment of which online learning application for them is the most effective, assessing the advantages and limitations of some online learning applications that universities are using today, from there, give a few suggestions to improve the effectiveness of applying online learning forms.

Keywords: Online Learning, LMS, E-Learning, Internationalization of Higher Education

1. Đặt vấn đề

Học tập trực tuyến đã và đang trở thành một trong những mô hình học tập tiên tiến và phát triển ở nhiều quốc gia trên thế giới trong đó có Việt Nam. Ngày nay, nhu cầu học tập ngày càng đa dạng ở mọi đối tượng, mọi vùng miền, mọi quốc gia thì giới hạn về địa lý không còn là trở ngại khi phương pháp dạy học trực tuyến (DHTT) được phát triển ngày càng mạnh mẽ. Đặc biệt, trong bối cảnh đại dịch Covid-19 xảy ra nghiêm trọng trên toàn thế giới như vừa qua thì hình thức này lại phát huy được tối đa ưu thế của mình. Ngay cả khi đại dịch đã có dấu hiệu thuyên giảm ở nhiều quốc gia trên thế giới thì DHTT cũng đã và đang trở thành xu hướng lựa chọn của nhiều trường đại học với mục tiêu đẩy mạnh quốc tế hóa giáo dục Việt Nam. Trong nghiên cứu của nhóm tác giả Nguyễn Trọng Hoài khảo sát với 76 trường đại học công lập, và 15 trường đại học ngoài công lập về năng lực triển khai quá trình quốc tế hóa của các cơ sở giáo dục đại học cho thấy, trong vòng 5 năm qua, tỷ lệ trường chủ động liên kết dựa trên chiến lược quốc tế hóa chiếm hơn 70%, đối tác chủ động tìm đến trường về hợp tác quốc tế từ mức cao đến rất cao chiếm hơn 50% trên tổng số trường được khảo sát; khoảng 55% các trường đã chủ động xây dựng chiến lược quốc tế hóa toàn diện nhằm triển khai một cách hiệu quả, và khoảng 65% các trường bước đầu triển khai các hoạt động quốc tế hóa sáng tạo phù hợp với thế mạnh riêng của trường. Tuy nhiên, nghiên

cứu cũng chỉ ra rằng, Việt Nam còn chậm so với các quốc gia khác về chuyển đổi số liên quan đến các nội hàm về giáo dục ảo và đại học ảo. Kết quả khảo sát các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam cho thấy tỷ lệ chương trình đào tạo có ứng dụng yếu tố công nghệ trên tổng số chương trình đào tạo cải thiện chậm và ít có ý nghĩa. Tỷ lệ chương trình sử dụng LMS (e-learning) kết hợp giảng dạy truyền thống trên tổng số chương trình tăng từ 9% lên 16%. Tỷ lệ chương trình sử dụng giảng dạy trực tuyến kết hợp với giảng dạy truyền thống tăng nhưng chậm hơn, từ mức 1,3% lên 2,6%. Trong khi đó, tỷ lệ chương trình giảng dạy trực tuyến hoàn toàn rất thấp, tỷ lệ dưới 1% và có xu hướng giảm. Các chương trình đào tạo có ứng dụng công nghệ thông tin chiếm khoảng 11-19% trên tổng số chương trình đào tạo; con số này đã có sự tăng trưởng qua các năm, dù vậy vẫn còn khá khiêm tốn so với kỳ vọng của xã hội và các nhà làm chính sách. Điều đó phản ánh tiếp cận dạy và học trực tuyến ở các trường đại học mới chỉ dừng lại ở giai đoạn khởi đầu [Nguyễn Trọng Hoài, 2021].

Đối với các trường thành viên của ĐHQG – HCM cũng cho thấy thực trạng tương tự, khi mà các trường ứng dụng phương pháp DHTT chủ yếu là để ứng phó trong giai đoạn dịch Covid-19. Vậy khi tình hình dịch bệnh đã phần lớn được khống chế thì phương pháp học tập này có được người học đánh giá là phương pháp học tập mong đợi? Để có cơ sở đề xuất những gợi ý nhằm nâng cao chất lượng DHTT, bài viết tiến hành khảo sát 346 sinh viên ở các trường thành viên của ĐHQG trên địa bàn TP.HCM, các câu hỏi được khảo sát bao gồm: đánh giá của họ về hình thức DHTT có phải là xu hướng tất yếu, là hình thức học tập mong đợi; các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng DHTT; các phương thức DHTT hiệu quả... Trong đó, có 333 phiếu trả lời hợp lệ sẽ được nhóm tác giả sử dụng làm dữ liệu minh họa cho các nội dung nghiên cứu, từ đó đề xuất những gợi ý chính sách nhằm nâng cao chất lượng DHTT tại các trường thành viên của ĐHQG – HCM nói riêng và các trường đại học nói chung.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết về dạy học trực tuyến

2.1.1. Dạy học trực tuyến là gì

DHTT là các hoạt động dạy học được diễn ra trong môi trường ảo với các hoạt động mô phỏng và tái tạo làm tăng cơ hội tiếp cận thông tin, tri thức, điều kiện học tập cho người học đồng thời cũng tạo ra một không gian học tập và tài nguyên dữ liệu khổng lồ để chia sẻ trong xã hội. Các khóa học trực tuyến hiện nay thường được thiết kế dựa trên mã nguồn mở, cho phép thay đổi cấu hình thành phần, giao diện làm việc. Nội dung của khóa học trực tuyến rất đa dạng, thường không bị đóng khung vào bất kỳ một chương trình của đơn vị hay cơ sở đào tạo nào. Nó bám sát và đáp ứng các nhu cầu học tập đa dạng của người học và cung cấp các kỹ năng, năng lực nghiên cứu hoặc nghề nghiệp thực tế trong xã hội [Trần Quang Thuận, Bùi Văn Hồng, 2020].

Trong Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục & Đào tạo có đề cập đến 2 đối tượng trong hoạt động DHTT:

- Người học tập trực tuyến thực hiện các hoạt động chính sau: tham dự giờ học trực tuyến do giáo viên tổ chức; thực hiện các hoạt động học tập và kiểm tra, đánh giá theo yêu cầu của giáo viên; khai thác nội dung học tập từ học liệu DHTT; đặt câu hỏi và trả lời câu hỏi đối với giáo viên và các học sinh khác.

- Giáo viên dạy học trực tuyến thực hiện các hoạt động chính sau: tổ chức giờ học trực tuyến để giảng bài và hướng dẫn học sinh học tập; giao nhiệm vụ học tập và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh; theo dõi và hỗ trợ học sinh khai thác nội dung học tập từ học liệu DHTT; tư vấn, hỗ trợ, trả lời câu hỏi và giải đáp thắc mắc của học sinh.

Trong Quyết định số 992/QĐ-ĐHL của Trường đại học Luật TP.HCM quy định về giảng dạy và học tập trực tuyến có nêu, giảng dạy trực tuyến là hoạt động giảng dạy thông qua phần mềm ứng dụng trên môi trường internet, đảm bảo giảng viên và người học tương tác đồng thời hoặc không đồng thời trong quá trình giảng dạy và học tập.

- Học tập trực tuyến (e-Learning) là hình thức học tập qua đó người học có thể tự học thông qua các học liệu điện tử đa phương tiện (lời giảng, lời thuyết minh, âm thanh, hình ảnh, video, đồ họa,...). Các hình thức học tập như học thông qua thiết bị di động: điện thoại thông minh, máy tính bảng, màn hình tương tác; học thông qua các phương thức tương tác thực tế ảo; hay phương tiện học tập thông minh đều là các hình thái của học tập trực tuyến.

Trong Quyết định số 786/QĐ-ĐHKTU của trường đại học Kinh tế - Luật quy định về ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng có nêu: Ứng dụng công nghệ thông tin trong đào tạo qua mạng là việc sử dụng các trang thiết bị điện tử, phần mềm, học liệu điện tử và mạng viễn thông (chủ yếu là mạng Internet) hỗ trợ các hoạt động dạy và học nhằm đổi mới phương pháp dạy - học, nâng cao hiệu quả công tác đào tạo.

2.1.2. Các yếu tố tác động đến chất lượng dạy học trực tuyến

Thứ nhất, nghiên cứu của Vũ Hữu Đức đã tổng hợp được 8 yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công của DHTT từ nghiên cứu của Khan bao gồm:

(1) Tổ chức: Tác giả sử dụng thuật ngữ này tập trung vào các khía cạnh quản lý và học thuật và dịch vụ sinh viên. Các vấn đề cụ thể hơn trong khía cạnh quản lý có thể kể ra là khảo sát nhu cầu, quản trị thay đổi, lập và quản lý ngân sách, tiếp thị, quan hệ với các đối tác và trường bạn, chiêu sinh và tuyển sinh, học bổng, hỗ trợ tài chính, đăng ký học và đóng học phí, hoạt động cựu sinh viên, ...; khía cạnh học thuật bao gồm các vấn đề như kiểm định, chất lượng giảng dạy, hỗ trợ giảng viên, tổ chức lớp học, ...; các hoạt động liên quan đến dịch vụ sinh viên bao gồm thư viện, thư quán, định hướng học tập, phát triển kỹ năng học tập, tham vấn, tư vấn, ... Như vậy có thể thấy thuật ngữ tổ chức ở đây trên thực tế bao hàm gần như các hoạt động cần thiết và phổ biến của công tác tổ chức và hỗ trợ giảng dạy và học tập của một trường.

(2) Sư phạm: Khía cạnh này của e-learning bao gồm các vấn đề liên quan đến giảng dạy như phân tích nội dung, phân tích người học, phân tích mục tiêu, các phương pháp và chiến lược giảng dạy. Một số phương pháp và tiếp cận có thể được sử dụng bao gồm: trình bày, thực hành, hướng dẫn, kể chuyện, thực địa, v.v...

(3) Công nghệ: Khía cạnh này xem xét tất cả các vấn đề liên quan đến cơ sở hạ tầng công nghệ của môi trường e-learning, bao gồm các kế hoạch về cơ sở hạ tầng (các kế hoạch về công nghệ, các tiêu chuẩn, siêu dữ liệu, v.v...), các vấn đề liên quan đến cả thiết bị phần cứng lẫn phần mềm (ví dụ các hệ thống quản lý học tập).

(4) Giao diện: Bao gồm các khía cạnh liên quan đến giao diện của các chương trình e-learning, khía cạnh này bao gồm cả thiết kế trang, thiết kế về nội dung, cách di chuyển giữa các trang, các thành phần, tính dễ sử dụng và dễ truy cập.

(5) Đánh giá: Bao gồm đánh giá người học, đánh giá việc giảng dạy và đánh giá môi trường học tập.

(6) Quản trị: Bao gồm tất cả các vấn đề liên quan đến duy trì môi trường học tập và phổ biến thông tin.

(7) Hỗ trợ: Bao gồm hỗ trợ trực tuyến (ví dụ hỗ trợ tư vấn học tập, hỗ trợ kỹ thuật, tham vấn nghề nghiệp và các hỗ trợ trực tuyến khác), các nguồn lực (cả trực tuyến lẫn ngoại tuyến) cần thiết để tạo lập một môi trường học tập thuận lợi.

(8) Đạo đức: Khía cạnh này liên quan đến việc xem xét các tác động xã hội – chính trị, các thiên kiến, tính đa dạng hóa về văn hóa, đa dạng hóa về địa lý, đa dạng hóa của người học, ... và cả các vấn đề liên quan đến pháp lý.

Vũ Hữu Đức cũng đã tổng hợp được 3 yếu tố ngăn trở sự thành công của E-learning từ nghiên cứu của Ali và cộng sự, bao gồm: Sư phạm, Công nghệ và Người học. Tuy nhiên, xem xét chi tiết các vấn đề, có thể phân bổ lại các vấn đề này theo khung phân tích do Khan đề xuất, cụ thể: vấn đề phát triển năng lực giảng viên được xếp vào nhóm Sư phạm trong khi theo Khan thuộc về khía cạnh Tổ chức; vấn đề Thái độ chấp nhận của xã hội được xếp ở nhóm Người học trong khi đây là vấn đề thuộc về khía cạnh Đạo đức trong khung phân tích 8 nhân tố của Khan.

Thứ hai, nghiên cứu của Nguyễn Hoàng Thuận, Đại học RMIT cho kết quả các yếu tố để tạo ra môi trường học tập trực tuyến giàu tính hợp tác và thu hút người học bao gồm: hiện diện người dạy, hiện diện nhận thức và hiện diện yếu tố xã hội.

(1) Hiện diện người dạy liên quan tới cách thiết kế bài dạy và điều phối các hoạt động học tập trực tuyến nhằm kết nối người học với người dạy và các tài liệu giảng dạy.

(2) Hiện diện nhận thức chú trọng vào kết nối bài giảng trực tuyến với những kiến thức sẵn có của người học, giúp người học kiến tạo thông tin và tri thức mới.

(3) Hiện diện yếu tố xã hội xoay quanh việc giúp người học trực tuyến kết nối với cả nhóm bằng cách tạo bối cảnh học tập tương tự như lớp học ngoài đời thật.

Trong ba yếu tố hiện diện trực tuyến, sinh viên đánh giá cao tính đầy đủ của **hiện diện người dạy**, bao gồm cơ sở hạ tầng trực tuyến, hệ thống quản lý học tập và các phương thức giảng dạy trực tuyến khác nhau. Sinh viên cảm thấy hài lòng khi có thể tương tác liên tục và hai chiều với người dạy. Họ cũng nhận định rằng việc sử dụng hiệu quả và thường xuyên các công cụ truyền thông xã hội giữa giảng viên và sinh viên và giữa sinh viên với nhau là rất cần thiết cho quá trình học tập trực tuyến.

Thứ ba, nghiên cứu của Nguyễn Hoài Nam và cộng sự, trong nghiên cứu của mình đã chỉ ra các yếu tố tác động đến chất lượng giảng dạy Online tại Bộ môn Kinh tế, Trường đại học Vinh bao gồm: Người học; Người dạy; Hình thức tổ chức dạy học; Hình thức kiểm tra, đánh giá; Phương tiện kỹ thuật dạy học; Công nghệ hỗ trợ trong giảng dạy và Số lượng

sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trong số các yếu tố tác động đến chất lượng giảng dạy các học phần Online thì người dạy có tác động lớn nhất (59/150) người trả lời có trọng số cho mức điểm 5 (mức cao nhất); sau đó là đến hình thức tổ chức dạy học (56/150); Phương tiện kỹ thuật dạy học (48/150); Số lượng sinh viên (46/150); Công nghệ hỗ trợ trong giảng dạy (42/150); người học (39/150); hình thức kiểm tra đánh giá có tỷ lệ người trả lời ít nhất (30/150).

2.1.3. Dạy học trực tuyến có phải là xu hướng tất yếu

Theo nhiều chuyên gia giáo dục, xu hướng học trực tuyến (online) không chỉ là biện pháp tình thế trong giai đoạn dịch bệnh mà sẽ là xu hướng mà Việt Nam cần tiến tới trong tương lai. Nhiều nghiên cứu cho thấy chỉ số về phát triển số như: người dùng Internet, điện thoại thông minh, thương mại điện tử, của Việt Nam đều nằm trong top 5 thế giới. Tuy nhiên, việc dạy và học trực tuyến lại chưa được chú trọng, nguyên nhân chính là do nền giáo dục Việt Nam vốn chuộng sự tương tác trực tiếp giữa người học và người giảng dạy. Tại nhiều quốc gia khác, việc học trực tuyến cũng được ưa chuộng bởi tính tiện lợi và tiết kiệm chi phí.

Thời gian qua, đại dịch Covid-19 đã thay đổi phương pháp giảng dạy và học tập trên phạm vi toàn cầu. Trong giai đoạn dịch bệnh diễn ra căng thẳng và kéo dài, hầu hết các trường đều bắt buộc phải chuyển qua hình thức DHTT để hạn chế sự lây lan của dịch bệnh và cũng để đảm bảo thực hiện đúng thời gian đào tạo. Trong bối cảnh hiện nay, nhu cầu học tập ngày càng đa dạng ở mọi đối tượng, mọi vùng miền thì giới hạn về địa lý không còn là trở ngại khi phương pháp dạy học trực tuyến (DHTT) được phát triển ngày càng mạnh mẽ thì DHTT có vẻ như sẽ là một xu hướng tất yếu.

Trong nghiên cứu của nhóm tác giả Nguyễn Trọng Hoài cũng cho thấy, để đánh giá năng lực hội nhập quốc tế hoá giáo dục của một trường đại học thì việc ứng dụng chuyển đổi số về giáo dục ảo và đại học ảo là một trong những yếu tố quan trọng giúp các trường đạt được mục tiêu quốc tế hoá giáo dục của mình.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

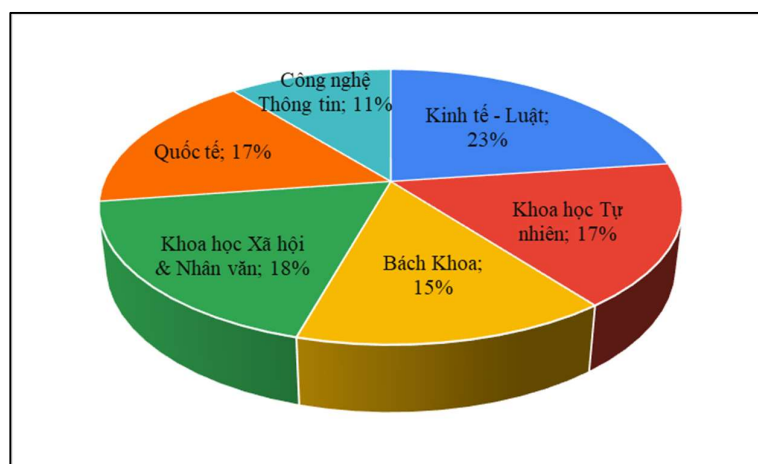
Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính để thực hiện mục tiêu nghiên cứu. Các phương pháp nghiên cứu định tính được cụ thể hóa như sau:

- *Tổng hợp tài liệu:* nhằm tìm hiểu về phương pháp DHTT, xu hướng cũng như các yếu tố ảnh hưởng để xác định rõ vấn đề nghiên cứu.
- *Tổng hợp tài liệu thứ cấp:* bao gồm các dữ liệu và các văn bản liên quan đến xu hướng quốc tế hoá giáo dục cũng như xu hướng ứng dụng chuyển đổi số, công cụ dạy học hiện đại tại các trường.
- *Khảo sát định tính diện rộng:* dùng để khảo sát trên diện rộng 346 sinh viên ở các trường thành viên của ĐHQG trên địa bàn TP.HCM, bao gồm các trường: ĐH Kinh tế - Luật, ĐH Khoa học Tự nhiên, ĐH Công nghệ Thông tin, ĐH Quốc tế, ĐH Bách Khoa, ĐH Khoa học – Xã hội & Nhân văn.
- *Thống kê mô tả và phân tích định tính:* dùng để xử lý số liệu khảo sát và tính toán số liệu dùng làm minh chứng trong bài thông qua thống kê mô tả, phân tích số liệu thống kê này để rút ra các vấn đề cần lưu ý cho mục tiêu nghiên cứu của mình.

3. Kết quả và thảo luận

Mặc dù khảo sát diện rộng đối với 346 sinh viên ở các trường thành viên của ĐHQG trên địa bàn TP.HCM nhưng 13 phiếu trả lời không hợp lệ, còn lại 333 phiếu hợp lệ sẽ được nhóm tác giả sử dụng phân tích kết quả trong phần này. Cơ cấu phiếu khảo sát được chia theo các trường như sau:

Hình 1: Tỷ lệ sinh viên tham gia phỏng vấn chia theo trường



Nguồn: Kết quả khảo sát

Số sinh viên tham gia khảo sát chia theo các trường có ĐH Kinh tế - Luật chiếm tỷ lệ cao nhất là 23%, thấp nhất là ĐH Công nghệ Thông tin với tỷ lệ 11%. Tuy nhiên, tỷ lệ giữa các trường cũng không quá thiên lệch nên cũng đảm bảo tính đại diện.

3.1. Dạy học trực tuyến có phải là xu hướng tất yếu, là hình thức học tập mong đợi

Khi được hỏi “DHTT có phải là xu hướng tất yếu” thì câu trả lời của sinh viên như sau:

Bảng 1: Kết quả sinh viên trả lời về “DHTT có phải là xu hướng tất yếu”

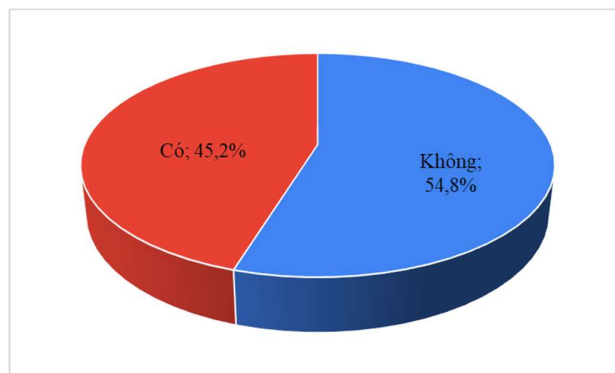
TT	Các mức độ	Số phiếu	Tỷ lệ
1	Rất không đồng ý	12	3,6%
2	Không đồng ý	51	15,3%
3	Không có ý kiến	102	30,6%
4	Đồng ý	137	41,1%
5	Rất đồng ý	31	9,3%
	TỔNG	333	100%

Nguồn: Kết quả khảo sát

Kết quả trên cho thấy, hơn 50 sinh viên được hỏi cho rằng DHTT là xu hướng tất yếu trong tương lai, chỉ chưa đầy 20% không đồng ý với nhận định trên. Tuy nhiên, số sinh viên không có ý kiến lại chiếm tỷ lệ khá lớn, tới hơn 30%.

Mặc dù phần lớn sinh viên cho rằng DHTT sẽ là xu hướng tất yếu nhưng khi được hỏi đó có phải là hình thức học tập mong đợi của họ hay không thì kết quả lại cho thấy:

Hình 1: Tỷ lệ sinh viên tham gia phỏng vấn chia theo trường



Nguồn: Kết quả khảo sát

Rõ ràng hình thức DHTT có thể sẽ là xu hướng tất yếu trong tương lai theo như nhận định của nhiều chuyên gia và kết quả nghiên cứu của một số đề tài, cũng như kết quả khảo sát của nhóm tác giả. Nhưng nó lại không phải là hình thức học tập mà hầu hết sinh viên ĐHQH – HCM mong đợi, 54,8% họ cho rằng đây không phải là hình thức học tập đáng mong đợi của họ, chỉ 45,2% là đồng ý. Kết quả này cho thấy, có thể DHTT sẽ là xu hướng học tập tất yếu trong tương lai, đặc biệt là trong bối cảnh các trường đại học đẩy mạnh quốc tế hoá giáo dục, tuy nhiên bản thân phương pháp này có thể chưa đem lại những hiệu quả nhất định. Do vậy, cần phải tìm ra các nhược điểm khi áp dụng nó trong thực tiễn, từ đó có những giải pháp để nâng cao hiệu quả áp dụng trong tương lai.

3.2. Đánh giá của sinh viên về các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng dạy học trực tuyến

Đối với các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng DHTT, tác giả đã lược khảo các yếu tố từ các nghiên cứu trên và tổng hợp thành 11 yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng DHTT. Kết quả đánh giá mức độ đồng ý của 333 người trả lời ở từng yếu tố cụ thể như sau:

Bảng 2: Kết quả đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng DHTT

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

T T	YẾU TỐ	Phần trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	Công tác tổ chức và hỗ trợ giảng dạy và học tập của các phòng ban liên quan	0	2	13,6	56,2	28,2	4,12	0,92
2	Lựa chọn phương thức giảng dạy: Skype, BBB, Zoom, GGMeeet, Microsoft Teams...	1,3	4,3	15,7	44,6	35,4	4,06	0,82
3	Cơ sở hạ tầng công nghệ của môi trường e-learning	0	3,7	17,4	50,4	28,5	4,10	0,86
4	Giao diện của các chương trình e-learning (tính dễ sử dụng và dễ truy cập)	1,6	3,1	16,2	47,8	32,9	4,03	0,79
5	Giám sát việc giảng dạy của GV	8,8	18,9	32,7	31,7	16,7	3,02	0,81
6	Đánh giá việc học tập của SV	1,6	2,2	16,3	49,6	31,9	4,17	0,78
7	Duy trì môi trường học tập và phổ biến thông tin	0	1	13,7	51,9	33,4	4,07	0,79
8	Hỗ trợ công tác DHTT: tư vấn học tập, hỗ trợ kỹ thuật, hỗ trợ tài liệu online	1,1	2,3	15,2	46,1	36,4	4,16	0,81
9	Sự trung thực của người học	1	2,9	16,9	52,9	27,3	3,93	0,78
10	Sự tương tác thường xuyên giữa GV và SV	0	1,7	18,1	56,9	23,3	4,26	0,79
11	Sự hợp tác của SV: chủ động, nghiêm túc, hào hứng với việc học	0,6	2,1	13,9	52,2	31,8	4,08	0,76

Nguồn: Kết quả khảo sát

Từ kết quả khảo sát, có thể thấy 11/11 yếu tố đều được đánh giá điểm trung bình cao hơn mức trung lập (mức 3,0); phổ điểm rải đều từ 3,32 – 4,26; độ lệch chuẩn ở các yếu tố cũng khá nhỏ, từ 0,76 – 0,92 điều này chứng tỏ các câu trả lời của người khảo sát là không quá thiên lệch.

Các yếu tố được đánh giá có mức độ tác động lớn nhất đến chất lượng DHTT lần lượt là: Sự tương tác thường xuyên giữa GV và SV là 4,26; Đánh giá việc học tập của SV là 4,17; duy trì môi trường học tập và phổ biến thông tin là 4,17 điểm; hỗ trợ công tác DHTT: tư vấn học tập, hỗ trợ kỹ thuật, hỗ trợ tài liệu online và sự tương tác thường xuyên giữa GV và SV đều đạt 4,16 điểm; Công tác tổ chức và hỗ trợ giảng dạy và học tập của các phòng ban liên quan là 4,12; Cơ sở hạ tầng công nghệ của môi trường e-learning là 4,10 điểm; Sự hợp tác của SV: chủ động, nghiêm túc, hào hứng với việc học là 4,08 điểm; lựa chọn phương thức giảng dạy là 4,06 điểm; giao diện của các chương trình e-learning (tính dễ sử dụng và dễ truy cập) là 4,03 điểm. Trong khi đó, sự trung thực của người học chỉ được đánh giá ở mức 3,93 điểm, ít có ảnh hưởng hơn hẳn các yếu tố khác trong chất lượng DHTT. Điểm đặc biệt là yếu tố giám sát việc giảng dạy của GV lại được đánh giá có điểm số thấp nhất trong 11 yếu tố, chỉ 3,02/5 điểm. Điều này đồng nghĩa với việc SV không cho rằng yếu tố giám sát việc giảng dạy của GV trong quá trình DHTT là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy, hay nói cách khác đó là yếu tố kém quan trọng nhất ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy trực tuyến của GV. Cá nhân nhóm tác giả cũng cho rằng dù với hình thức học tập trực tuyến hay trực tiếp thì yếu tố giám sát người dạy cũng là ít cần thiết bởi lẽ ở bậc đại học công việc giảng dạy cũng được xem như một ngành nghề yêu cầu tính sáng tạo cao, do vậy môi trường làm việc thoải mái sẽ tạo cho người dạy nhiều cảm hứng để sáng tạo hơn là một môi trường gò bó. Mặt khác, hầu hết các trường đều có hệ thống feedback đánh giá GV sau khi kết thúc môn học về các vấn đề như bài giảng, tài liệu học tập, phương pháp sử dụng, khả năng truyền đạt, đánh giá người học, thậm chí là cả giờ giấc lên lớp nên cũng hạn chế được tình trạng GV thiếu nghiêm túc trong việc giảng dạy.

3.3. Đánh giá của sinh viên về phương thức dạy học trực tuyến hiệu quả

Từ kết quả khảo sát ở bảng 2, yếu tố “Lựa chọn phương thức giảng dạy” được sinh viên đánh giá là yếu tố quan trọng thứ 8 trên tổng số 11 yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng DHTT. Do vậy, nhóm tác giả tiến hành khảo sát ý kiến của SV về phương thức DHTT hiệu quả để GV có thể tham khảo trong việc lựa chọn cho mình một phương thức DHTT hiệu quả và phù hợp nhất. Các phương thức giảng dạy được đề cập được tác giả tổng hợp từ những phương thức được các trường sử dụng phổ biến hiện nay, kết quả khảo sát như sau:

Bảng 3: Kết quả đánh giá về phương thức DHTT hiệu quả

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

TT	YẾU TỐ	Phản trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	BigBlueButton	4,9	26,1	36,2	27,8	9,9	3,07	1,10
2	Zoom	0	4,3	14,6	52,2	28,9	4,08	0,87
3	Google Meet	0	2,7	13,6	37,4	46,3	4,37	0,98
4	DHTT bằng Zalo	3,5	16,6	36,8	27,4	19,2	3,42	1,03
5	DHTT trên Facebook	8,2	17,6	36,8	26,5	19,1	3,26	1,14
6	DHTT với Microsoft teams	2,7	18,2	36,2	34,4	11,2	3,96	0,96
7	DHTT Youtube	4,9	13,3	29,8	33,7	23,2	3,64	1,05
8	Phần mềm DHTT Skype	8,6	16,2	30,3	32,9	20,6	3,24	0,97

Nguồn: Kết quả khảo sát

Từ kết quả khảo sát cho thấy 8/8 phương thức DHTT đều được đánh giá điểm trung bình đều cao hơn mức 3,0 điểm rải đều từ 3,07 – 4,37; độ lệch chuẩn ở các câu trả lời cũng tương đối nhỏ, chỉ từ 0,87 – 1,14 điều này chứng tỏ các câu trả lời của người khảo sát là không quá thiên lệch.

Kết quả đánh giá của SV cho rằng, Google Meet là phương thức DHTT hiệu quả nhất trong số 8 phương thức được đề cập với điểm số đánh giá rất cao là 4,37 điểm; tiếp đến là phương thức DHTT qua Zoom với điểm số được đánh giá cao thứ 2/8 phương thức với điểm được đánh giá là 4,07 điểm (chỉ thấp hơn ứng dụng GG Meet 0,29 điểm phần trăm). Hai phương pháp này có thể gọi là tiện dụng và ít tốn kém nhất với một số những ưu điểm nổi bật như: tiện lợi, phổ thông,

dễ sử dụng, giao diện đơn giản; mỗi giờ học không cần tạo link mới, dễ share màn hình, dễ theo dõi trong quá trình học; tạo lớp học mới và mời người học tham gia một cách đơn giản, hiệu quả nhất; có thể thu nhỏ màn hình thuận tiện khi thuyết trình; thuận tiện khi hoạt động trên web; dễ dàng share màn hình với cả người dạy và người học, việc trả lời câu hỏi của giảng viên cũng dễ dàng thực hiện qua khung chat hoặc mic. Tuy nhiên ứng dụng GG Meet vẫn có những ưu điểm nổi trội hơn Zoom khi mà không bị giới hạn về thời gian của mỗi cuộc họp, số lượng tham dự có thể lên tới 100 hoặc 250 với tài khoản Education Plus mà vẫn đảm bảo đường truyền ổn định; một tính năng vượt trội khác là nếu ghi âm thì sau khi kết thúc cuộc họp sẽ tự động gửi về mail và cho phép được chia sẻ file ghi âm.

Tiếp theo là ứng dụng Microsoft Teams được đánh giá có điểm số cao thứ 3 là 3,96/5 điểm. Thực tế đây được xem là ứng dụng phát triển nhanh nhất trong lịch sử của Microsoft và có **khả năng bảo mật dữ liệu rất cao**. Toàn bộ các cuộc họp sẽ được tự động hóa, từ việc lập lịch biểu, ghi chú cuộc họp tới tính năng chia sẻ màn hình, ghi âm lại nội dung và nhắn tin tức thời ngay trong phòng họp. Tính năng ưu việt nhất có thể kể đến là khả năng tích hợp cùng các ứng dụng khác trong bộ Office 365 (như Word, Excel, Powerpoint....) dưới dạng các tab, người dùng không cần rời khỏi ứng dụng Teams mà vẫn có thể tiếp tục công việc của mình trên Word, Excel, Powerpoint. Nhưng nhược điểm lớn nhất của ứng dụng này là phần dùng miễn phí có tính năng rất giới hạn, do vậy phải trả chi phí và Teams thường được bán kèm trong gói Office 365 với giá phần mềm Teams được tích hợp sẵn trong các gói với giá từ \$2.50 - \$35.00/người dùng/tháng tùy theo gói. Do vậy, một số trường có hạn chế về nguồn lực cũng khó để có thể cung cấp cho người học các gói này.

Tiếp theo là các ứng dụng qua Youtube, Zalo, Facebook, Skype có điểm đánh giá khá gần điểm với nhau. Ứng dụng BigBlueButton được đánh giá là phương thức kém hiệu quả nhất với điểm số chỉ đạt 3,07/5 điểm. Ứng dụng này là một trong những giải pháp mà Trường đại học Kinh tế - Luật lựa chọn để xây dựng hệ thống lớp học ảo vì BigBlueButton là một giải pháp hiệu quả và phù hợp với khả năng của nhà trường ở giai đoạn đầu áp dụng E-learning. Nhưng qua thời gian ứng dụng này không phát huy được những ưu điểm và cũng thiếu đi tính tiện dụng nên hiện nay Trường cũng đã chuyển sang lớp học ảo – Virtual trên một hệ thống quản lý học tập (LMS - Learning Management System).

3.4. Đánh giá của sinh viên về ưu và nhược điểm của phương thức dạy học trực tuyến

3.4.1. Ưu điểm

Kết quả đánh giá của 333 sinh viên về những ưu điểm của dạy học trực tuyến được trình bày ở bảng sau:

Bảng 4: Kết quả đánh giá về ưu điểm của dạy học trực tuyến*(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)*

TT	YẾU TỐ	Phần trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	Việc học diễn ra linh hoạt (có thể diễn ra mọi lúc, mọi nơi)	0,0	2,1	15,1	45,9	37,0	4,18	0,76
2	Tiết kiệm chi phí tối đa (thời gian và tiền bạc)	0,0	0,0	15,8	47,9	36,3	4,21	0,69
3	Giảm tải áp lực	2,7	11,6	21,9	34,2	29,5	3,76	1,08
4	Chủ động hơn trong quá trình học tập	4,8	13,0	24,7	31,5	26,0	3,61	1,15
5	Không gian học tập thoải mái	1,4	4,1	15,1	46,6	32,9	4,05	0,88
6	Tạo động lực để người dạy và người học ứng dụng công nghệ hiện đại	2,1	5,5	21,2	39,7	31,5	3,93	0,97
7	Lưu trữ tài liệu học tập dễ dàng	0,0	1,4	15,8	38,4	44,5	4,26	0,77
8	Quá trình học tập nhóm đơn giản và hiệu quả hơn	2,7	11,6	34,2	30,1	21,2	3,55	1,04

Nguồn: Kết quả khảo sát

Trong 8 ưu điểm được đề cập ở trên thì cả 8 đều được sinh viên đánh giá có mức điểm trên mức trung bình, điểm từ 3,55 – 4,26 điểm. Trong đó những ưu điểm được sinh viên đánh giá nổi bật hơn những ưu điểm khác bao gồm: DH TT có thể lưu trữ tài liệu học tập dễ dàng với điểm số được đánh giá cao nhất là 4,26/5 điểm; tiếp theo cũng có điểm số được đánh giá tương đối cao là “Tiết kiệm chi phí tối đa về cả thời gian và tiền bạc”, chỉ thấp hơn 0,07 điểm phần trăm so với vị trí đứng đầu; ưu điểm tiếp theo cũng được đánh giá có điểm số cao 4,18/5 điểm là “Việc học diễn ra linh hoạt, có thể diễn ra mọi lúc, mọi nơi”. Tiếp theo là ưu điểm “Không gian học tập thoải mái” cũng có điểm số được đánh giá trên 4 điểm, tuy nhiên, ở góc độ của nhóm tác giả thì ưu điểm “Không gian học tập thoải mái” có khi lại là hạn chế nếu như sinh viên không có ý thức nghiêm túc, tự giác trong học tập vì thiếu đi sự giám sát của GV như hình thức học tập trực tiếp.

3.4.2. Nhược điểm

Kết quả đánh giá của 333 sinh viên về nhược điểm của dạy học trực tuyến như sau:

Bảng 5: Kết quả đánh giá về nhược điểm của dạy học trực tuyến*(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Không ý kiến; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)*

T T	YẾU TỐ	Phần trăm mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
		1	2	3	4	5		
1	Dễ bị phân tâm, thiếu tập trung	1,4	4,1	11,0	52,1	31,5	4,08	0,84
2	Hiệu quả tiếp thu bài thấp hơn học trực tiếp	2,1	11,6	26,7	35,6	24,0	3,68	1,03
3	Lệ thuộc nhiều vào công nghệ và internet	2,1	4,1	19,2	45,9	28,8	3,95	0,91
4	Khả năng tương tác kém	2,1	10,3	26,7	39,7	21,2	3,68	0,99
5	Khó đánh giá tính trung thực	0,0	3,4	23,3	41,1	32,2	4,02	0,83
6	Hạn chế với những SV không có điều kiện về máy tính và mạng	0,7	2,1	11,6	45,2	40,4	4,23	0,79
7	Hạn chế với GV là người lớn tuổi vì phải cập nhật công nghệ	0,7	4,1	11,6	48,6	34,9	4,13	0,82
8	Làm nảy sinh ra các vấn đề liên quan đến an ninh mạng cũng như các vấn đề về sở hữu trí tuệ.	0,7	5,5	20,5	39,0	34,2	4,01	0,91

Nguồn: Kết quả khảo sát

Kết quả cho thấy 8/8 nhược điểm đều nhận được sự đồng tình cao của sinh viên, theo đó điểm trung bình được đánh giá đều cao hơn mức điểm 3,5, thấp nhất cũng là 3,68 điểm. Các nhược điểm nổi bật được sinh viên đánh giá có mức điểm cao hơn 4,0 lần lượt là: hạn chế với những SV không có điều kiện về máy tính và mạng; hạn chế với GV là người lớn tuổi vì phải cập nhật công nghệ; dễ bị phân tâm, thiếu tập trung; khó đánh giá tính trung thực và cuối cùng trong nhóm này là làm nảy sinh các vấn đề liên quan đến an ninh mạng cũng như các vấn đề về sở hữu trí tuệ.

4. Kết luận và khuyến nghị giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học trực tuyến

Từ kết quả nghiên cứu ở trên, có thể kết luận rằng DHTT được sinh viên đánh giá có thể trở thành xu hướng học tập tất yếu trong tương lai, tuy nhiên đây lại không phải là hình thức học tập mong đợi của họ. Sở dĩ như vậy là do hình thức học tập này vốn dĩ còn tồn tại nhiều hạn chế và cũng có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng học tập ở phương pháp này. Từ những kết quả nghiên cứu ở trên, để nâng cao chất lượng DHTT tại các trường thành viên của ĐHQG – TP.HCM cần tập trung giải quyết các vấn đề sau:

Thứ nhất, nhóm giải pháp về duy trì môi trường học tập và phổ biến thông tin; hỗ trợ công tác DHTT như tư vấn học tập, hỗ trợ kỹ thuật, hỗ trợ tài liệu online, hỗ trợ giảng dạy và học tập của các phòng ban liên quan; sự tương tác thường xuyên giữa GV và SV. Từ kết quả khảo sát ở bảng 2, đây là yếu tố được đánh giá là quan trọng nhất và nhiều ảnh hưởng đến chất lượng DHTT. Nhóm yếu tố này cần có sự tác động đến từ 2 chủ thể sau đây:

- *Đối với Nhà trường*: cần tạo môi trường học tập hiệu quả và thể hiện sự quan tâm sâu sắc của nhà trường đối với DHTT thông qua những việc làm cụ thể như: có kênh công khai để phổ biến các thông tin về DHTT để SV dễ dàng tìm kiếm khi có nhu cầu tìm hiểu; có đội ngũ tư vấn, hỗ trợ về kỹ thuật và các vấn đề liên quan đến việc học tập trực tuyến để trợ giúp SV khi quá trình học bị gặp sự cố hoặc khi SV có những thắc mắc không biết phải hỏi ai; đẩy mạnh hiệu quả hoạt động của thư viện, phối hợp cùng với GV bộ môn trong việc cung cấp các tài liệu học tập trực tuyến như ebook, file sách... ngoài bài giảng đã được gửi tới SV.

- *Đối với Giảng viên*: sự tương tác thường xuyên giữa GV và SV là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến chất lượng DHTT, để tránh tình trạng người dạy và người học chỉ có cảm giác như đang đối diện với máy tính thì việc mở Webcam trong suốt quá trình dạy cũng sẽ giúp người học có sự tương tác tốt hơn. Ngoài ra, GV cần có những hoạt động để kiểm tra mức độ tham gia và theo dõi của người học thông qua các bài tập, các câu hỏi nhỏ lấy điểm cộng và được trả lời bằng cách gõ kết quả vào boxchat; thường xuyên đặt những câu hỏi và gọi ngẫu nhiên SV trả lời, tổ chức một số trò chơi cho SV đỡ buồn ngủ và nhàm chán (có thể sử dụng Kahoot)... Mặt khác, việc đảm bảo môi trường học tập hiệu quả còn liên quan đến việc phổ biến chi tiết thông tin môn học đến SV, đây là nhiệm vụ rất quan trọng mà GV thường thực hiện ở buổi đầu tiên của môn giảng. Việc học tập trực tuyến càng khó khăn hơn với SV khi không thể nghe kịp những thông tin được phổ biến như khi học trực tiếp, do vậy GV cần chú trọng hơn đến việc cung cấp những thông tin chi tiết liên quan đến môn học, tuyệt đối không bỏ qua bước này.

Thứ hai, nhóm giải pháp về lựa chọn phương thức DHTT cũng như giao diện của các chương trình e-learning và cơ sở hạ tầng công nghệ của môi trường e-learning. Rõ ràng đây là nhóm các yếu tố rất quan trọng để hình thành nên một môi trường dạy và học trực tuyến hiệu quả với cả người dạy và người học. Sau khi phân tích các nội dung ở trên, tác giả cho rằng Microsoft Teams là một phương thức DHTT rất tốt bởi nhiều ưu điểm và tính năng vượt trội của phương thức này. Tuy nhiên, để thực hiện được điều này sẽ liên quan trực tiếp đến nguồn lực hiện tại của nhà trường có thể đáp ứng được hay không. Trong điều kiện nguồn lực hiện tại không thể đáp ứng được, phương thức DHTT bằng Google Meet hay Zoom là lựa chọn phù hợp, tuy nhiên cần khắc phục nhược điểm ở từng phương pháp để việc dạy và học trực tuyến đạt được kết quả cao hơn. Cụ thể:

- *Đối với phương thức Google Meet*: mặc dù GG Meet được SV đánh giá không nhiều tiện ích như Zoom, màn hình chia sẻ nhỏ và khó theo dõi, song lại được ưa thích nhất vì không bị giới hạn thời gian; về số lượng người tham gia, dù bị giới hạn 100 người/lớp học, song điều này lại không gây khó khăn trong DHTT vì quy mô lớp học hiện nay ở các trường cũng tương đối nhỏ, thường dưới 100 SV/lớp. Bên cạnh đó, GV cần lưu ý để khắc phục hạn chế của việc phải duyệt vào lớp để tránh mất thời gian của GV, không bị ảnh hưởng đến việc giảng dạy và cũng tạo điều kiện thuận lợi cho SV nếu bị trục trặc về đường truyền phải đăng nhập nhiều lần trong một buổi học. Đối với nhà trường, khi GV sử dụng GG Meet để giảng dạy cần có phương thức để kiểm tra, giám sát việc giảng dạy của GV khoa học hơn, hạn chế sử dụng cách thủ công và tăng thêm công việc cho từng GV và từng khoa khi phải làm công tác thống kê và cung cấp minh chứng thủ công ở mỗi buổi giảng.

- *Đối với phương thức Zoom*: nếu lựa chọn phương thức DHTT bằng Zoom miễn phí, không phải trả phí thì nhược điểm bị giới hạn thời gian là không thể khắc phục. Nếu nhược điểm này được khắc phục thì Zoom sẽ là một lựa chọn tốt hơn cả GG Meet vì nhiều SV trả lời GG Meet có màn hình nhỏ, khó theo dõi hơn Zoom. Ngoài ra, GV khi lựa chọn phương thức này, cần yêu cầu SV tải sẵn Zoom về máy tính để thuận tiện, đỡ mất thời gian đăng nhập và ổn định hơn trong quá trình sử dụng. Đối với nhà trường, cũng tương tự như GG Meet, cần có phương thức để kiểm tra, giám sát việc giảng dạy của GV khoa học hơn, hạn chế sử dụng cách thủ công và tăng thêm công việc cho GV và khoa khi phải làm công tác thống kê và cung cấp minh chứng.

Ngoài ra, cũng có thể xem xét thêm một vài phương thức khác để tăng hiệu quả DHTT, ví dụ như nhiều SV đề xuất thêm ứng dụng skype để học tập vì skype vẫn có thể lưu lại khung chat khi học tập qua các ngày. Đồng thời khi recording bài giảng có thể gửi lên khung chat và các bạn nghỉ hôm đó có thể vẫn xem được bài giảng của ngày nghỉ.

Thứ ba, sự hợp tác của SV như sự chủ động, nghiêm túc, hào hứng và sự trung thực trong học tập và thi cử cũng là yếu tố quan trọng làm nên chất lượng của DHTT. Do vậy, ý thức tự giác của mỗi cá nhân là rất quan trọng, ngay cả hình thức học trực tiếp cũng không có bất kỳ sự kiểm tra, giám sát nào là hiệu quả tuyệt đối nếu như người học không có ý thức và thái độ tự giác, trung thực. Tuy vậy, GV cũng có thể chia nhỏ quyền giám sát bằng cách chuyển quyền giám sát về cho các nhóm trưởng thông qua các hoạt động nhóm cùng với minh chứng tham gia của từng thành viên trong nhóm. Việc học tập theo nhóm cũng là hình thức học tập hợp tác, nâng cao chất lượng của mỗi thành viên nhờ học hỏi từ bạn bè thông qua quá trình trao đổi và chia sẻ kiến thức cùng nhau, do đó có thể tích lũy nhanh kinh nghiệm làm việc nhóm, xây dựng tinh thần đồng đội và các mối quan hệ tương hỗ lẫn nhau, đồng thời cũng thúc đẩy sự tích cực trong học tập của từng cá nhân. Để làm được điều này yêu cầu trưởng nhóm phải có sự báo cáo trung thực về mức độ tham gia của từng thành viên trong nhóm, không bao che cho các thành viên kém tích cực để tạo thành thói quen xấu và thiếu công bằng cho các thành viên còn lại.

Thứ tư, công tác đánh giá kết quả học tập của SV cũng được các SV trả lời là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng DHTT. Do vậy, công tác đánh giá SV cần phải được thực hiện đầy đủ, thường xuyên, công bằng và kịp thời. Tuy nhiên, để thực hiện được điều này cũng đồng nghĩa với khối lượng công việc của GV sẽ trở nên nhiều hơn, từ việc thiết kế các bài tập, bài kiểm tra, cách thức thực hiện, đến cả khối lượng bài phải chấm cũng nhiều hơn và công tác đánh giá từng cột điểm cũng phức tạp và mất nhiều công sức hơn trước. Do vậy, sự nỗ lực của mỗi thầy cô nhằm đảm bảo kết quả học tập của SV được đánh giá thường xuyên, liên tục và công bằng sẽ tạo được động lực tích cực giúp các em học tập tốt hơn.

Tài liệu tham khảo

- 1) Bộ Giáo dục & Đào tạo (2021), Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT về quản lý và tổ chức DHTT trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên, ban hành ngày 30/03/2021.
- 2) Vũ Hữu Đức (2017), Nghiên cứu về phương thức học tập, đào tạo dựa trên công nghệ thông tin (E-learning) trong giáo dục Đại học và đào tạo trực tuyến mở dành cho đại chúng MOOCs (Massive Online Open Courses): Kinh nghiệm thế giới và ứng dụng tại Việt Nam. Đề tài cấp quốc gia, mã số đề tài: KHGD/16-20.ĐT.043
- 3) Nguyễn Trọng Hoài và cộng sự (2021), Nghiên cứu đề xuất các giải pháp đẩy mạnh quốc tế hóa giáo dục Việt Nam. Trong khuôn khổ chương trình khoa học và công nghệ cấp quốc gia giai đoạn 2016 – 2020, mã số đề tài: KHGD/16-20.ĐT.018.
- 4) Nguyễn Hoài Nam và cộng sự (2017), nâng cao chất lượng dạy học theo hình thức online ở bộ môn Kinh tế, Khoa Kinh tế, Trường đại học Vinh.
- 5) TS Nguyễn Hoàng Thuận (2020), Covid-19 và Giáo dục: Học và dạy trong môi trường bị hạn chế bởi đại dịch, Chủ nhiệm cấp cao bộ môn Kinh doanh Kỹ thuật số Đại học RMIT, NXB Informing Science Press.
- 6) Trần Quang Thuận, Bùi Văn Hồng (2020), Quản lý DHTT trong các trường đại học kỹ thuật tại Thành phố Hồ Chí Minh, Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh, 15(1), 51-59.
- 7) Trường đại học Kinh tế - Luật TP.HCM (2020), Quyết định số 786/QĐ-ĐHKTL ban hành quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng ngày 11/09/2020.
- 8) Trường đại học Luật TP.HCM (2020), Quyết định số 992/QĐ-DHL về việc ban hành quy định về giảng dạy và học tập trực tuyến ngày 16/10/2020.

CÁC YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

**FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF EDUCATION
AT HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE**

Trương Thành Lộc, Vũ Thị Minh Hạnh, Quách Hoàng Gia Bảo, Nguyễn Bảo Nhi
Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
loctt@uef.edu.vn

Tóm tắt

Giáo dục được coi là “xương sống” của một quốc gia. Trong bối cảnh phát triển hiện tại ở Việt Nam, cấp độ giáo dục Đại học đóng vai trò vô cùng thiết yếu trong việc đào tạo - phát triển năng lực của sinh viên, tạo nền tảng cho mỗi cá nhân được vươn xa và tỏa sáng trong tương lai sau này. Nghiên cứu hướng đến xác định các yếu tố tác động đến chất lượng giáo dục tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh (UEF), tạo tiền đề cho các nhà quản lý, giảng viên và phụ huynh có thể hiểu được các yếu tố tác động đến chất lượng giáo dục của sinh viên, từ đó có giải pháp để nâng cao chất lượng dạy và học. Kết quả nghiên cứu đã xác định 10 yếu tố có ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục tại UEF, đó là: Năng lực trí tuệ, Sở thích học tập, Động cơ học tập, Động cơ của ba mẹ, Giảng viên, Cơ sở vật chất, Học bổng, Cách thức quản lý, Áp lực bạn bè cùng trang lứa, Áp lực xã hội. Từ kết quả nghiên cứu nhóm tác giả đề xuất một số kiến nghị nhằm giúp sinh viên cải thiện chất lượng giáo dục của mình.

Abstract

Education is deemed the "backbone" of a country. In the current development background in Vietnam, the education level plays an indispensable role in training and developing students' capacities, creating a foundation for each individual to reach and shine in the future. The research aims at determining many factors that affect the quality of education at Ho Chi Minh City University of Economics and Finance (UEF) and creates a premise for managers, lecturers, and parents to understand some factors affecting the quality of students' education. From these, there are some approaches to improving the quality of teaching and learning. The results of the study identified 10 factors that affect the quality of education at UEF, namely: Intellectual capacity, Learning interests, Learning motivation, Parents' motivation, Lecturers, Facilities, Scholarships, Management methods, Peer pressure and Social pressure. From the results of the research, the authors proposed a number of recommendations to assist students in improving the quality of their education.

Từ khóa: chất lượng giảng dạy, chất lượng giáo dục, nhân tố cơ bản

Keywords: basic factors, quality of education, quality of teaching

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, chất lượng giáo dục được coi là một trong những thước đo đánh giá năng lực tiêu biểu trong xã hội ngày càng chú trọng vào giáo dục và phát triển con người, đại diện cho một quá trình phấn đấu không ngừng nghỉ của một cá nhân trong việc tiếp thu những kiến thức mới, chịu khó tìm tòi sáng tạo để mở rộng vốn hiểu biết của bản thân mình (Thanh, 2005). Hiểu được điều đó, ban lãnh đạo của Trường đại học UEF đã đặt việc nâng cao chất lượng giáo dục của sinh viên thành một trong những mục tiêu hàng đầu, đồng thời đặt ra câu hỏi liệu có những yếu tố nhất định nào ảnh hưởng đến thành tích mà họ đạt được trong môi trường học thuật. Để cung cấp thêm cơ sở cho những quyết định của ban lãnh đạo của trường, nhóm tác giả quyết định thực hiện nghiên cứu này trong phạm vi sinh viên thuộc UEF.

UEF là môi trường học tập được sinh viên từ nhiều vùng miền trên cả nước lựa chọn, quy tụ nhiều nhân tố với sự đa dạng về tính cách, sở thích, nguồn gốc,... và là một nơi lý tưởng để thực hiện nghiên cứu. Qua quá trình khảo sát, tìm hiểu về hoạt động học tập của 300 sinh viên đang theo học tại trường cho thấy: dù điểm đầu vào đại học của sinh viên gần như đều nhau nhưng thành tích học tập của mỗi sinh viên lại khác nhau, có những sinh viên nổi trội đạt được thành tích tốt nhưng ngược lại, có sinh viên thậm chí nghỉ học do không đáp ứng đầy đủ những tiêu chí đào tạo. Điều này chứng tỏ có nhiều yếu tố tác động đến chất lượng giáo dục của sinh viên. Để nghiên cứu vì sao lại có sự phân hóa này, nhóm tác giả đã xác định mục tiêu nghiên cứu đi từ phân tích, xác định những yếu tố cơ bản nhất tác động đến chất lượng giáo dục của sinh viên.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu đề xuất

2.1.1. Cơ sở lý thuyết

Sau khi cân nhắc nhiều giả thuyết khác nhau, nhóm tác giả quyết định lựa chọn 10 giả thuyết để đặt trọng tâm nghiên cứu. Liên quan đến mức độ ảnh hưởng tới chất lượng giáo dục của sinh viên UEF, các giả thuyết lần lượt được đưa ra là:

Sở thích học tập

Sự yêu thích của mỗi cá nhân là một yếu tố mang tính chủ quan có nhiều ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên (Nga & Kiệt, 2016). Trên thực tế, khi yêu thích một thứ gì đó, ta sẽ có hứng thú, dành nhiều thời gian cho thứ đó hơn và điều này hoàn toàn đúng với việc học (Dũng, Phương, & Nhi, 2020). Sinh viên học tập hiệu quả hơn ở những môn học yêu thích, sở trường (Entwistle & Ramsden, 2015) trong khi việc học những môn không yêu thích lại dễ gây ra cảm xúc chán nản, làm giảm khả năng tiếp thu đối với môn học đó.

Giả thuyết H1 đầu tiên được đưa ra là Sở thích học tập có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Động cơ học tập

Đối với mỗi sinh viên, động cơ học tập không có sẵn, cũng không thể ép buộc, đó là câu trả lời cho việc sinh viên đến trường và học tập là vì điều gì (HUYỀN & PHƯƠNG, 2021). Động cơ học tập đúng đắn dẫn đến thái độ học tập tích cực và ngược lại, khi không có động cơ học tập rõ ràng, sinh viên sẽ dễ dàng bị nản lòng trước những khó khăn thử thách (Thị, 2018). Quá trình để hình thành một động cơ tích cực cần có nhiều yếu tố tác động, quan trọng nhất là nó biểu thị nhu cầu của mỗi sinh viên về những định hướng tốt đẹp trong tương lai (Oanh, 2013).

Giả thuyết H2 được đưa ra là Động cơ học tập có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Động cơ của ba mẹ

Cái nôi giáo dục đầu tiên của con người chính là gia đình và trong đó, cha mẹ là một trong những nhân tố tác động lâu dài, gần gũi nhất ảnh hưởng tới mọi mặt cuộc sống con cái (Minh, 2012). Động cơ là kỳ vọng hay một số quan niệm của các bậc phụ huynh đối với vấn đề học tập của con, là tiền đề cho những hành vi như là đưa ra định hướng, lời khuyên hay tạo áp lực về việc học tập, gián tiếp ảnh hưởng đến biểu hiện học tập của sinh viên (NAM & NAY, 2022).

Giả thuyết H3 được đưa ra là Động cơ của ba mẹ có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Giảng viên

Ở môi trường đại học, giảng viên có vai trò định hướng nội dung học và gợi mở tri thức trong quá trình học tập của sinh viên (Hải, 2010). Vai trò giảng viên không chỉ là động lực thúc đẩy tính tích cực và tính say mê tìm tòi mà còn là chất xúc tác giúp tính chủ động của sinh viên thăng hoa trong việc nghiên cứu nội dung mới, vấn đề mới, bài học mới (Dung, 2021). Vì vậy, một giảng viên phù hợp sẽ là một yếu tố thiết yếu để sinh viên gặt hái được nhiều thành công trong lĩnh vực học thuật (Tiến & Tien, 2022).

Giả thuyết H4 được đưa ra là Giảng viên có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất có thể được hiểu là toàn bộ hệ thống phương tiện vật chất được sử dụng để nâng cao hiệu suất trong suốt quá trình truyền tải và tiếp thu tri thức (Lợi, 2021). Ở một mức độ nào đó, khi được đào tạo trong một môi trường với thiết bị dạy học tiêu chuẩn, hiện đại và các cơ sở hạ tầng khang trang, mỗi sinh viên sẽ tự nâng cao mức kỳ vọng cá nhân về tiêu chuẩn sống, từ đó tạo thành động lực học tập, phát triển không ngừng nghỉ để có thể duy trì được mức kỳ vọng đó trong tương lai sau này (Tấn, 2020).

Giả thuyết H5 được đưa ra là Cơ sở vật chất có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Học bổng

So với thời điểm ra đời, học bổng đã tiến một bước dài, từ đơn thuần là phần thưởng cho những sinh viên đạt thành tích cao trong học tập đến trở thành chính sách được chú trọng ở tất cả các trường đại học (Howard, 2001). Yếu tố vật chất này là mơ ước của nhiều sinh viên, giúp họ có thể trang trải cho cuộc sống hay thậm chí là điều kiện để được theo đuổi quá trình học tập và đào tạo chuyên sâu tại nước ngoài (Khánh, Tiên, & Ngọc, 2021).

Giả thuyết H6 được đưa ra là Học bổng có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Cách thức quản lý

Quản lý là một cơ chế thuộc tổ chức, liên quan trực tiếp là tổ chức giáo dục ở cấp bậc Đại học. Quá trình lập kế hoạch, tổ chức và chỉ đạo các hoạt động trong nhà trường, sử dụng các nguồn nhân lực và tài nguyên hợp lý sẽ tạo ra môi trường lý tưởng cho sinh viên phát huy tối đa năng lực cá nhân trong việc học tập (Đỗ, 2017). Có thể nói, cách thức quản lý ở đây vừa là khoa học, vừa là nghệ thuật đòi hỏi sự cố gắng không ngừng của ban lãnh đạo cũng như mọi thành viên của tổ chức (Thâm, 2007).

Giả thuyết H7 được đưa ra là Cách thức quản lý có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Áp lực bạn bè

Hiện nay, áp lực bạn bè cùng trang lứa đã trở thành một thuật ngữ phổ biến trong ngành tâm lý - giáo dục, được biểu hiện qua việc sinh viên cảm thấy tự ti, áp lực, stress khi không đạt được những thành tựu như những người cùng một nhóm xã hội với mình (G. Turner & Shepherd, 1999). Bất kỳ sinh viên nào cũng đều có thể gặp phải tình trạng này, nguyên nhân có thể xuất phát từ ngoại cảnh hay từ chính chương ngại tâm lý của bản thân mỗi người (Ryff, 1995).

Giả thuyết H8 được đưa ra là Áp lực bạn bè có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Áp lực xã hội

Cũng như áp lực từ bạn bè, áp lực xã hội thường mang lại những ảnh hưởng tiêu cực đến tâm lý của sinh viên (Ryff, 1995). Về bản chất, loại áp lực này chính là sự dồn nén tiêu cực về mặt cảm xúc mà xuất phát từ số đông người mong muốn người khác phải thay đổi bản thân (J. H. Turner, 2007) sao cho phù hợp với khuôn mẫu của xã hội như là sự so sánh năng lực hay định nghĩa về mức độ thành công trong cộng đồng. Áp lực xã hội ngày càng tăng lên khi xã hội phát triển mạnh mẽ, đòi hỏi sinh viên phải không ngừng chạy theo những điều mới để bắt kịp thời đại (Gibson & Chase, 2002).

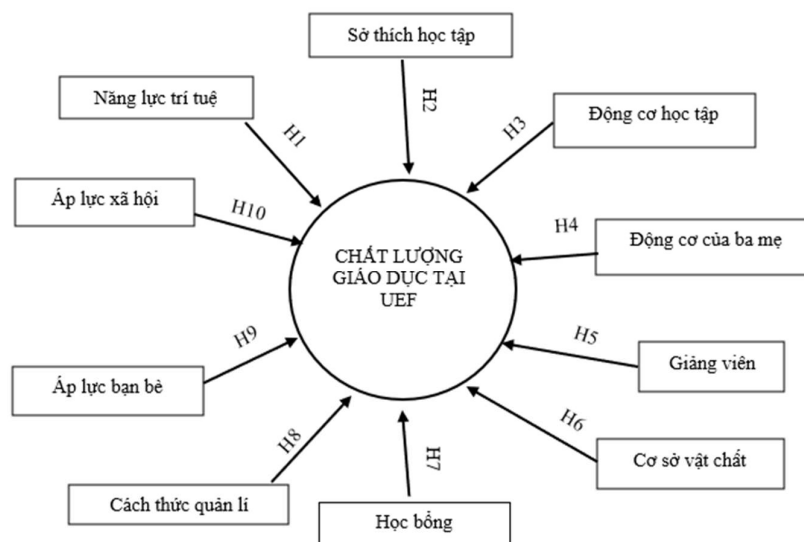
Giả thuyết H9 được đưa ra là Áp lực xã hội có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

Năng lực trí tuệ

Năng lực trí tuệ đơn giản được hiểu là khả năng thực hiện các nhiệm vụ, công việc liên quan đến trí tuệ, bao hàm cả việc học tập (Hạnh, 2014). Có nhiều quan niệm cho rằng đây là loại năng lực bẩm sinh, là yếu tố tạo ra sự khác biệt to lớn đến chất lượng giáo dục của sinh viên (Gagné, 2004). Tuy nhiên, khi xem xét và tìm hiểu từ nhiều góc độ, đây không phải là một cơ cấu khép kín, không thể thay đổi và sinh viên hoàn toàn có thể tự nâng cao năng lực trí tuệ của mình bằng nhiều cách thức khác nhau (Fazlagic, 2005).

Giả thuyết H10 được đưa ra là Năng lực trí tuệ có sự ảnh hưởng dương tới Chất lượng giáo dục tại UEF

2.1.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất



(Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất)

Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Với nghiên cứu này, tác giả thực hiện phương pháp định lượng. Các bước nghiên cứu từ tổng hợp nghiên cứu tài liệu, đến nghiên cứu sơ bộ và nghiên cứu chính thức.

+ Tổng hợp nghiên cứu tài liệu: Tổng quan nghiên cứu trước liên quan, các lý thuyết về khái niệm cơ bản, thực trạng vấn đề nghiên cứu, tìm các khoảng trống nghiên cứu và đề xuất mô hình.

+ Nghiên cứu sơ bộ: Nhằm khám phá, thực hiện và điều chỉnh bổ sung các biến quan sát, đo lường các khái niệm trong nghiên cứu. Thông qua các hội thảo, phỏng vấn, thảo luận lấy ý kiến của vài giảng viên UEF

+ Nghiên cứu chính thức: Sau khi thực hiện sơ bộ, tác giả tiến hành thu thập dữ liệu nghiên cứu bằng phương pháp điều tra. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn bằng phương pháp ngẫu nhiên đơn giản từ sinh viên đại học chính quy đang theo học tại UEF. Có 300 phiếu điều tra đã được phát ra, sau khi tiến hành nhập số liệu và sàng lọc thì kết quả có 265 phiếu hợp lệ được sử dụng để phân tích. Thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục được xây dựng dựa trên cơ sở của lý thuyết về chất lượng giáo dục, các yếu tố tác động đến chất lượng giáo dục đã nghiên cứu trước đây, mô hình ứng dụng của Bratti và Staffolani (*Bratti & Staffolani, 2002*), Checchi và cộng sự (*Checchi, Franzoni, Ichino, & Rustichini, 2000*),... đồng thời thang đo cũng được điều chỉnh cho phù hợp.

Phù hợp với tình hình thực tế của bối cảnh nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên UEF. Các phát biểu được đo lường dựa trên thang đo Likert 5 cấp độ từ 1 đến 5. Thang đo các yếu tố và thang đo tổng thể được đánh giá thông qua việc sử dụng hệ số tin cậy Cronbach Alpha. Tác giả cũng phân tích hồi quy ANOVA kết quả từ cuộc điều tra, kiểm định lại mô hình và giả thiết nghiên cứu bằng giả định liên hệ tuyến tính, giả định phân phối chuẩn phần dư, giả định về tính độc lập của sai số (không có tương quan giữa các phần) và giả định không có mối tương quan giữa các biến độc lập (Đo lường đa cộng tuyến).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu

Mô hình lý thuyết đề xuất sau khi đã điều chỉnh gồm có 10 thành phần: Năng lực trí tuệ (NLTT); Sở thích học tập (STHT); Động cơ học tập (ĐCHT); Động cơ của ba mẹ (ĐCBM); Giảng viên (GV), Cơ sở vật chất (CSVC); Học bổng (HB); Cách thức quản lý (CTQL); Áp lực bạn bè cùng trang lứa (ALBB); Áp lực xã hội (ALXH). Trong đó, Chất lượng giáo dục của sinh viên là thành phần phụ thuộc, 10 thành phần còn lại là những thành phần độc lập và được giả định là các yếu tố tác động đến chất lượng giáo dục của sinh viên.

$$KQ = \beta_1 NLTT + \beta_2 STHT + \beta_3 ĐCHT + \beta_4 ĐCBM + \beta_5 GV + \beta_6 CSVC + \beta_7 HB + \beta_8 CTQL + \beta_9 ALBB + \beta_{10} ALXH$$

Tiến hành phân tích hồi quy để xác định cụ thể trọng số của từng thành phần tác động đến chất lượng giáo dục của sinh viên. Giá trị của các yếu tố được dùng để chạy hồi quy là giá trị tổng của các biến quan sát đã được kiểm định. Phân tích hồi quy được thực hiện bằng phương pháp hồi quy tổng thể các biến với phần mềm SPSS 20.0. Kết quả kiểm định mô hình hồi quy giữa các yếu tố tác động đến chất lượng giáo dục được thể hiện qua hệ thống các bảng sau.

Bảng 1. Phân tích phương sai ANOVA

Model		Tổng bình phương	Bậc tự do	Trung bình bình phương	F	Mức ý nghĩa (Sig.)
1	Hồi quy	69,063	10	6,906	63,469	0,000b
	Số dư	34,168	314	0,109		
	Tổng	103,231	324			

(Nguồn: Tính toán từ SPSS)

Phân tích phương sai ANOVA cho thấy trị số F có mức ý nghĩa Sig. = 0,000 < 0,05, có nghĩa là mô hình hồi quy phù hợp với dữ liệu thu thập được và các biến đưa vào đều có ý nghĩa trong thống kê với mức ý nghĩa 5%. Ở đây ta thấy mối quan hệ tuyến tính có ý nghĩa với Sig. < 0,05; Kết quả này cũng khẳng định các giả thuyết nêu ra trong mô hình nghiên cứu (H1-H10) được chấp nhận và được kiểm định phù hợp. Như vậy, các biến độc lập trong mô hình có quan hệ đối với biến phụ thuộc Kết quả học tập (Bảng 2).

Bảng 2: Các hệ số hồi quy trong mô hình

Mô hình	Các hệ số chưa chuẩn hóa		Các hệ số chuẩn hóa	t	Mức ý nghĩa	Thống kê đa cộng tuyến	
	B	Độ lệch chuẩn	Beta			Dung sai	VIF
(Hằng số)	-0,561	0,139		-2,453	0,000		
NLTT	0,067	0,012	0,151	4,246	0,000	0,808	1,237
STHT	0,044	0,004	0,235	5,434	0,000	0,665	1,505
ĐCHT	0,032	0,012	0,072	1,643	0,001	0,637	1,570
ĐCBM	0,043	0,041	0,132	3,528	0,001	0,683	1,465
GV	0,031	0,013	0,064	1,563	0,000	0,505	1,980
CSVc	0,341	0,011	0,128	4,573	0,000	0,660	1,515
HB	0,243	0,021	0,145	3,563	0,001	0,579	1,728
CTQL	0,942	0,031	0,056	1,463	0,001	0,505	1,981
ALBB	0,249	0,023	0,147	4,732	0,000	0,771	1,297
ALXH	0,031	0,056	0,187	4,437	0,000	0,579	1,728

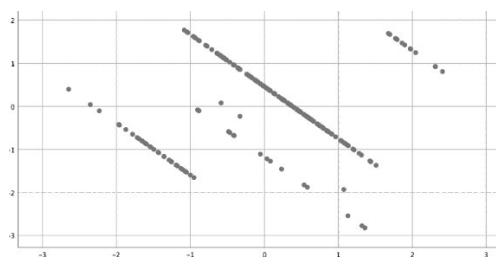
(Nguồn: Tính toán từ SPSS)

Kết quả phân tích các hệ số hồi quy trong mô hình cho thấy, mức ý nghĩa của các thành phần NLTT, STHT, ĐCBM, CSVc, HB, ALBB, ALXH, ĐCHT, GV, CTQL Sig. = 0,000/0,001 < 0,05. Các biến độc lập (NLTT, STHT, ĐCBM, CSVc, HB, ALBB, ALXH, ĐCHT, GV, CTQL) đều có tác động đến chất lượng giáo dục của sinh viên. Mười thành phần đều có ý nghĩa trong mô hình và tác động cùng chiều đến chất lượng giáo dục của sinh viên, do các hệ số hồi quy đều mang dấu dương.

Tuy nhiên, mô hình hồi quy tuyến tính được thực hiện với một số giả định và mô hình chỉ thực sự có ý nghĩa khi các giả định này được đảm bảo. Do vậy, để đảm bảo cho độ tin cậy của mô hình, việc dò tìm sự vi phạm các giả định là cần thiết.

3.1.1. Giả định liên hệ tuyến tính

Về giả định liên hệ tuyến tính, phương pháp được sử dụng là biểu đồ phân tán Scatterplot. Nhìn vào biểu đồ ta thấy phần dư không thay đổi theo một trật tự nào đối với giá trị dự đoán. Do đó giả thiết về liên hệ tuyến tính không bị vi phạm.

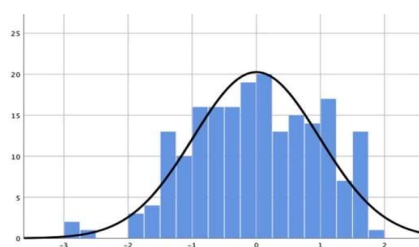


(Nguồn: Tính toán từ SPSS)

Hình 2: Đồ thị phân bố ngẫu nhiên của phần dư chuẩn đoán

3.1.2. Giả định phân phối chuẩn của phần dư

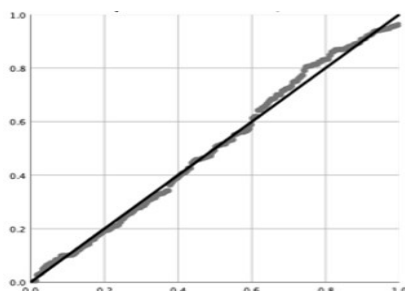
Giả định phân phối chuẩn của phần dư được kiểm tra qua biểu đồ Histogram và đồ thị Q-Q plot. Nhìn vào biểu đồ Histogram ta thấy phần dư có dạng gần với phân phối chuẩn, giá trị trung bình gần bằng 0 và độ lệch chuẩn gần bằng 1.



(Nguồn: Tính toán từ SPSS)

Hình 3: Biểu đồ tần số của phần dư chuẩn hóa

Đồ thị P-P plot biểu diễn các điểm quan sát thực tế tập trung khá sát đường chéo những giá trị kỳ vọng, có nghĩa là phần dư có phân phối chuẩn.



(Nguồn: Tính toán từ SPSS)

Hình 4: Đồ thị so sánh với phân phối chuẩn (p-p) của phần dư chuẩn hóa

3.1.3. Giả định về tính độc lập của sai số (không có tương quan giữa các phần)

Bảng 3: Kết quả hồi quy của mô hình Model Summary^b

Mô hình	R	R ²	R ² hiệu chỉnh	Sai số chuẩn của ước lượng	Durbin-Watson
1	0,712a	0,579	0,526	0,3452	1,935

(Nguồn: Tính toán từ SPSS)

Trị số R có giá trị 0,712 cho thấy mối quan hệ giữa các biến trong mô hình có mối tương quan khá chặt chẽ. Báo cáo kết quả hồi quy của mô hình cho thấy giá trị R² là 0,579 điều này nói lên mức độ thích hợp của mô hình là 57,9% hay nói cách khác 57,9% sự biến thiên của biến Chất lượng giáo dục được giải thích bởi 10 thành phần. Giá trị R² hiệu chỉnh phản ánh chính xác hơn sự phù hợp của mô hình đối với tổng thể, giá trị R² hiệu chỉnh bằng 0,526 (hay 52,6%) có nghĩa mô hình hồi quy tuyến tính giữa đã xây dựng phù hợp với các thành phần đo.

Hệ số Durbin Watson dùng để kiểm định tương quan chuỗi bậc nhất cho thấy mô hình không vi phạm khi sử dụng phương pháp hồi quy bội vì giá trị Durbin Watson đạt được là 1,935 (nằm trong khoảng từ 1 đến 3) và chấp nhận giả thuyết không có sự tương quan chuỗi bậc nhất trong mô hình. Như vậy, mô hình hồi quy bội thỏa các điều kiện đánh giá và kiểm định độ phù hợp cho việc rút ra các kết quả nghiên cứu.

3.1.4. Giả định không có mối tương quan giữa các biến độc lập (Đo lường đa cộng tuyến)

Đại lượng chuẩn đoán hiện tượng đa cộng tuyến với hệ số phóng đại phương sai VIF (Variance Inflation Factor) đều < 2, thể hiện tính đa cộng tuyến của các biến độc lập là không đáng kể và các biến độc lập trong mô hình chấp nhận được.

3.1.5. Kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Qua kiểm định hồi quy cho thấy có 10 yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên UEF. Giá trị hồi quy chuẩn của các biến độc lập trong mô hình có giá trị báo cáo lần lượt: Năng lực trí tuệ là 0,151; Sở thích học tập là 0,235; Động cơ học tập là 0,072; Động cơ của ba mẹ là 0,132; Giảng viên là 0,064; Cơ sở vật chất là 0,128; Học bổng là 0,145; Cách thức quản lý là 0,056; Áp lực bạn bè cùng trang lứa là 0,147; Áp lực xã hội là 0,187

Qua kết quả phân tích hồi quy ta có mô hình:

$$KQ = 0,151NLTT + 0,235STHT + 0,072ĐCHT + 0,132ĐCBM + 0,064GV + 0,128CSVC + 0,145HB + 0,056CTQL + 0,147ALBB + 0,187ALXH$$

3.2. Kết quả

Bảng 4: Tổng hợp kết quả kiểm định giả thuyết

Giả thuyết	Kết quả kiểm định
H1: Năng lực trí tuệ có tương quan tuyến tính thuận chiều đến chất lượng giáo dục của sinh viên	Chấp nhận
H2: Sở thích học tập có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H3: Động cơ học tập có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H4: Động cơ của ba mẹ có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H5: Giảng viên có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H6: Cơ sở vật chất có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H7: Học bổng có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H8: Cách thức quản lí có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H9: Áp lực bạn bè cùng trang lứa có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận
H10: Áp lực xã hội có tương quan tuyến tính thuận chiều đến kết quả học tập của sinh viên	Chấp nhận

(Nguồn: Nhóm tác giả tổng hợp)

Bảng tổng hợp kết quả kiểm định giả thuyết cho thấy khi tăng các yếu tố H₁, H₂, H₃, H₄, H₅, H₆, H₇, H₈, H₉, H₁₀, chất lượng giáo dục của sinh viên cũng sẽ tăng lên, đồng thời thể hiện rằng các giả thuyết này đều được chấp nhận. Như vậy, mô hình lí thuyết thích hợp với dữ liệu nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu được chấp nhận (giả thuyết H₁, H₂, H₃, H₄, H₅, H₆, H₇, H₈, H₉, H₁₀).

3.3. Bàn luận

Kết quả kiểm định cho thấy được tầm quan trọng của các thành phần phụ thuộc vào giá trị tuyệt đối của hệ số hồi quy đã chuẩn hóa. Thành phần nào có giá trị tuyệt đối càng lớn thì càng ảnh hưởng đến kết quả càng nhiều. Chất lượng giáo dục chịu ảnh hưởng:

Sở thích học tập ($\beta = 0,235$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Dũng et al., 2020; Entwistle & Ramsden, 2015; Nga & Kiệt, 2016). Nguyên nhân cho kết quả này là có nhiều môn đòi hỏi sinh viên phải thật sự có đam mê với việc học. Để học tập tốt, sinh viên phải ngồi hàng giờ để tìm kiếm tài liệu, dành thời gian để học những thứ hàn lâm, phải kết hợp các phương pháp học tập khác nhau, nâng cao khả năng tự học từ các phương tiện giáo trình, tài liệu tham khảo mà giảng viên giảng dạy cung cấp hoặc khai thác dữ liệu điện tử khổng lồ trên Internet để tăng sự hiểu biết của mình.

Áp lực xã hội ($\beta = 0,187$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Gibson & Chase, 2002; Ryff, 1995; J. H. Turner, 2007) mỗi cá nhân đều là một phần tử của cộng đồng nên việc sinh viên bị ảnh hưởng bởi những quy định chuẩn mực trong xã hội nơi mà mình đang sinh sống là điều không thể tránh khỏi. Lối mòn của cách thức suy nghĩ cần phải có điểm cao để kiếm được công việc mức lương mong muốn, sau cùng là đạt được những thành tựu về vật chất vẫn là con đường quen thuộc mà nhiều sinh viên đang đi qua.

Năng lực trí tuệ ($\beta = 0,151$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Fazlagic, 2005; Gagné, 2004; Hạnh, 2014). Có thể nói, đây là điều kiện cần để học tốt bất cứ môn học nào. Năng lực trí tuệ là khả năng tư duy logic, ngôn ngữ chính xác, khả năng suy đoán và tưởng tượng, các hoạt động trí tuệ cơ bản. Các thành phần của trí tuệ nói trên không tách rời nhau mà gắn bó hữu cơ với nhau. Tuy nhiên để có được năng lực trí tuệ tốt sinh viên cần phải trải qua quá trình rèn luyện tư duy, khả năng suy đoán.

Áp lực bạn bè cùng trang lứa ($\beta = 0,147$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Ryff, 1995; G. Turner & Shepherd, 1999). Áp lực của bạn bè ở trường ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục của học sinh từ những khía cạnh khác nhau. Xu hướng của con người là luôn khao khát những điều mà mình không có và khi bạn bè đạt được thành tích tốt hơn, sinh viên sẽ tự lấy bản thân mình ra so sánh và đưa mình vào tình trạng tự ti, áp lực.

Học bổng ($\beta = 0,145$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Howard, 2001; Khánh et al., 2021). Học bổng hay phần thưởng được xem như động lực thúc đẩy việc học tập của sinh viên, đồng thời cũng ảnh hưởng đến ý thức học tập của sinh viên qua các đầu điểm chuyên cần, điểm thảo luận và điểm rèn luyện. Khi học bổng mang lại cho học sinh nhiều lợi ích, họ sẽ chăm chỉ đến lớp và lắng nghe thầy cô giáo giảng bài.

Động cơ của ba mẹ ($\beta = 0,132$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Minh, 2012; NAM & NAY, 2022). Dưới sự quan tâm, đốc thúc của ba mẹ thì chất lượng giáo dục của sinh viên cũng được cải thiện phần

nào. Tuy nhiên trong một số trường hợp, chính ba mẹ là người chạy theo thành tích, quá kỳ vọng vào khả năng học tập của con cái, vô hình chung gây ra những áp lực tinh thần ở sinh viên, dẫn đến chất lượng giáo dục suy giảm.

Cơ sở vật chất ($\beta = 0,128$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Lợi, 2021; Tấn, 2020). Mặc dù có tác động ít mạnh mẽ nhưng trên thực tế, tinh thần học tập của sinh viên sẽ tăng cao khi được học trong môi trường có đầy đủ cơ sở vật chất phục vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học như hệ thống giảng đường, trang thiết bị, phòng thí nghiệm, Bên cạnh đó, yếu tố này cũng gián tiếp ảnh hưởng việc lĩnh hội kiến thức vì nó là phương tiện giúp giảng viên có thể truyền tải kiến thức đến sinh viên một cách dễ dàng, linh động và đa dạng hóa phương thức.

Động cơ học tập ($\beta = 0,072$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (HUYỀN & PHƯƠNG, 2021; Oanh, 2013; Thi, 2018). Động cơ học tập của học viên là cái mà việc học của họ phải đạt được để thỏa mãn nhu cầu của mình. Nói ngắn gọn, học viên học vì cái gì thì cái đó chính là động cơ học tập của học viên. Động cơ học tập có thể đến nhiều yếu tố bên ngoài chẳng hạn như nguyện vọng của ba mẹ, học bổng,... Và để có được động cơ nói chung động cơ học tập nói riêng trước hết cần phải có tác động bên ngoài

Giảng viên ($\beta = 0,064$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Dung, 2021; Hải, 2010). Những phẩm chất của giảng viên thường gồm các phẩm chất về dạy học, giáo dục, giao tiếp sư phạm. Một giảng viên giảng dạy hiệu quả thể hiện những tri thức, kỹ năng và thái độ bằng những phương pháp cụ thể. Ngoài ra, giảng viên liên tục đưa ra quyết định và hành động trong quá trình giảng dạy.

Cách thức quản lý ($\beta = 0,056$): việc chấp nhận giả thuyết này phù hợp với các nghiên cứu của (Đỗ, 2017; Thâm, 2007). Cách thức quản lý có tác động ít tới chất lượng giáo dục tại chất lượng đào tạo của UEF, tuy nhiên cách thức quản lý đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao hoạt động dạy và học, tổ chức thi kết thúc học phần, các hoạt động cấp văn bằng, quản lý tài chính,... Việc thực hiện cách thức quản lý này cần được áp dụng toàn diện trên tất cả các công đoạn của quá trình đào tạo.

4. Kết luận và khuyến nghị giải pháp

4.1. Kết luận

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm xác định các yếu tố có ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục của sinh viên, trường hợp nghiên cứu tại UEF. Kết quả nghiên cứu cho thấy có 10 yếu tố có ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục lần lượt là Năng lực trí tuệ; Sở thích học tập; Động cơ học tập; Động cơ của ba mẹ; Giảng viên; Cơ sở vật chất; Học bổng; Cách thức quản lý; Áp lực bạn bè cùng trang lứa; Áp lực xã hội. Như vậy, kết quả trong nghiên cứu đã thỏa mãn các mục tiêu đã đề ra. Việc hình thành nên môi trường thuận lợi cho việc học tập và phát triển của sinh viên được xem là điều cần thiết song không hề dễ dàng. Tuy nhiên, các kiến nghị được thảo luận có thể giúp chúng ta hiểu được mối quan hệ giữa các nhân tố độc lập đối với chất lượng giáo dục của sinh viên, tạo cơ sở để đánh giá tính hiệu quả của quá trình học tập, giúp hệ thống kịp thời có những điều chỉnh hợp lý để tạo ra nhiều điều kiện tốt hơn cho sinh viên thực hiện nhiệm vụ học tập.

4.2. Khuyến nghị giải pháp

Sở thích học tập

Để tạo được sở thích học tập và sức hấp dẫn của ngành học đối với sinh viên UEF, nhà trường cần tổ chức các hoạt động tư vấn, hướng nghiệp ở trường đại học UEF. Công tác này sẽ tạo được sự nhận thức đúng đắn cho sinh viên khi lựa chọn nghề nghiệp và các sinh viên sẽ có được những động cơ học tập đúng đắn phù hợp với sở thích của bản thân. Nhà trường UEF cũng nên thực hiện các buổi sinh hoạt đầu khóa chuyên ngành để các tân sinh viên có cơ hội giao lưu với giảng viên bộ môn, các sinh viên của UEF khóa trước. Từ đó, các tân sinh viên sẽ hiểu hơn về chương trình đào tạo, kinh nghiệm học tập, nghề nghiệp tương lai để có tâm thế sẵn sàng và có kế hoạch học tập phù hợp, hiệu quả.

Áp lực xã hội

Chính phủ nên tạo ra nhiều phương án và chính sách nhằm giải quyết việc làm cho sinh viên. Tại các cuộc họp, chính phủ có thể đưa ra chương trình hành động về giải quyết vấn đề việc làm và thất nghiệp cho sinh viên, chương trình đó trước hết nên tập trung bảo đảm nhằm duy trì việc làm càng nhiều càng tốt. Từ đó nhà trường UEF bám những chương trình hành động của chính phủ để tạo điều kiện cho sinh UEF. Ví dụ của một mô hình hiệu quả là sự hỗ trợ đầu tư của Quỹ xã hội đã khuyến khích các doanh nghiệp tạo thêm việc làm, tổ chức thử việc, thử trình độ và thực tập cho sinh viên.

Năng lực trí tuệ

Để nâng cao năng lực trí tuệ, mỗi sinh viên UEF cần chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang hình thức tự học, tự mình tìm hiểu, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ như là quan sát, so sánh,... Lý do người học phải có năng lực tự học là để trở nên chủ động trong việc làm chủ tri thức, không còn bó buộc theo học chế độ tín chỉ với thời lượng trên lớp có hạn trong khi khối lượng kiến thức ngày càng tăng. Theo đó, nhà trường UEF cần tạo ra môi trường để sinh viên phát huy nội lực trong quá trình tìm hiểu, khám phá kiến thức.

Áp lực bạn bè đồng trang lứa

Khi phải đối mặt với áp lực từ bạn bè cùng trang lứa, sinh viên cần phải có những biện pháp tích cực để đối phó với nó. Thay đổi cách suy nghĩ, biến áp lực thành động lực, nhìn nhận lại sứ mệnh của mình mỗi ngày để biết được rằng hành trang quý giá nhất mà chúng ta cần mang theo là tinh thần học hỏi và cầu tiến, biết nhìn vào mặt tốt của người khác là để cải thiện chính mình. Ngoài ra, sinh viên UEF cũng có thể chia sẻ vấn đề cùng với những người thân quen để giải tỏa áp lực hay thậm chí là nhận được những lời khuyên hữu ích.

Học bổng

Học bổng đầu vào là cơ hội, cũng là động lực để các bạn sinh viên UEF nỗ lực cho một chất lượng giáo dục tốt hơn, đảm bảo được chất lượng đầu ra cho chính bản thân và nhà trường. Vì vậy mà ban lãnh đạo trường UEF nên thực hiện nhiều chính sách học bổng đầu vào hấp dẫn hơn như: học bổng tuyển sinh, học bổng doanh nghiệp, học bổng tài năng, học bổng con em ngành giáo dục để khuyến khích tinh thần học tập của sinh viên.

Động cơ của ba mẹ

Điều cha mẹ nên làm là giữ được sự chừng mực, hài hòa giữa yêu thương và nghiêm khắc, giữa khen thưởng và kỷ luật trong giáo dục. Thay vì áp đặt những định hướng của mình lên con cái thì hãy hỗ trợ để con mình tìm ra hướng đi phù hợp sau này, luôn thấu hiểu và lắng nghe những suy nghĩ của con cái để giúp con cái vượt qua khó khăn trong việc học. Bên cạnh đó, không được tạo áp lực quá mức với con cái mà thay vào đó là nhắc nhở và đưa ra lời khuyên tích cực để các sinh viên chuyên tâm học hành.

Cơ sở vật chất

Đầu tư cơ sở vật chất, hệ thống máy móc phục vụ học tập cũng cần được coi trọng, bởi có cơ sở vật chất thì các giảng viên mới có thể thiết kế ra được các bài giảng sinh động, lôi cuốn sinh viên học tập hơn. Trường UEF cần có sự đầu tư nhằm nâng cao số lượng cũng như chất lượng máy chiếu; khi bố trí các lớp học phải cần xem xét kỹ lưỡng tương quan giữa số lượng sinh viên và số lượng bàn ghế, thiết kế bàn ghế cơ động sẽ dễ dàng cho giảng viên tổ chức các hoạt động học tập tích cực cho sinh viên.

Động cơ học tập

Động cơ học tập được hiểu là cái mà con người muốn vươn tới, muốn đạt được thể hiện ở nguyện vọng, mong muốn của cá nhân. Để có được động cơ học tập tốt và hiệu quả mỗi sinh viên UEF cần phải trải qua quá trình rèn luyện. Tự trả lời câu hỏi và làm bài tập có trong tài liệu đang học,... Để động cơ học tập trở thành động cơ có hiệu lực đòi hỏi mỗi sinh viên cần hiểu rõ hơn trách nhiệm của mình đối với bản thân, gia đình và xã hội.

Giảng viên

Giảng viên UEF là bộ phận then chốt trong quá trình truyền tải kiến thức đến sinh viên cũng như là việc giảng dạy trong nhà trường. Đòi hỏi giảng viên UEF là người năng lực chuyên môn cao và có các thành tích học tốt. Trường UEF cần mở thêm các chương trình đào tạo nâng cao cho giảng viên để nâng cao năng lực chuyên môn được hiệu quả hơn nữa. Từ đó họ có kiến thức và năng lực sư phạm tốt, vừa để giảng dạy trên cương vị của mình vừa có thể biết được mình phải làm gì và làm như thế nào khi cần nâng cao chất lượng dạy học.

Cách thức quản lý

Để có được một hệ thống quản lý tốt, trước tiên cách thức quản lý của trường đại học UEF phải được xem xét, thông qua việc quản lý tài chính để mua trang thiết bị cơ sở vật chất hay là quản lý trong hoạt động giảng dạy. Nhà trường cũng nên tập trung phát triển chuyên môn có thể nâng cao chất lượng giáo viên. Cần lưu ý rằng có rất nhiều cơ hội phát triển chuyên môn. Các nhà lãnh đạo trường học cần phải xem xét kỹ lưỡng sự phát triển chuyên môn mà họ đang lập kế hoạch để đưa ra cách thức quản lý sinh viên UEF hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

- Bratti, M., & Staffolani, S. (2002). Student time allocation and educational production function university department of economics working. In: Canada: Thomson.
- Checchi, D., Franzoni, F., Ichino, A., & Rustichini, A. (2000). College Choice and Academic Performance, version of paper prepare for the conference on "Politiche pubbliche per il lavoro. In: Pavia.
- Dũng, B. Q., Phương, N. T. H., & Nhi, T. T. X. (2020). Một số khó khăn của sinh viên khi học trực tuyến trong bối cảnh đại dịch COVID-19. *CSDL Khoa học và công nghệ Đại học Huế*.
- Dung, N. T. T. (2021). Tạo động lực học tập cho học sinh-Một năng lực cần thiết của giáo viên phổ thông đáp ứng giáo dục 4.0. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 43, 1-5.
- Đỗ, V. H. (2017). Tài nguyên giáo dục mở-yếu tố tích cực cho đổi mới giáo dục đại học và mục tiêu phát triển bền vững quốc gia.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning (routledge revivals)*: Routledge.
- Fazlagic, A. (2005). Measuring the intellectual capital of a university. *Trabajo presentado en Trends in the management of human resources in higher education. París, Francia*.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gibson, H. L., & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science education*, 86(5), 693-705.
- Hải, N. T. (2010). Phương pháp học tập chủ động ở bậc đại học. *Trung tâm nghiên cứu cải tiến phương pháp dạy và học Đại học, Trường Đại học Khoa Học Tự Nhiên-ĐH Quốc Gia TP. HCM*.
- Hạnh, N. T. (2014). Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam. *Tạp chí Khoa học*(56), 88.
- Howard, T. C. (2001). Telling their side of the story: African-American students' perceptions of culturally relevant teaching. *The Urban Review*, 33, 131-149.
- HUYỀN, Đ. T. T., & PHƯƠNG, N. Á. M. (2021). GIẢI PHÁP NÂNG CAO HOẠT ĐỘNG TỰ HỌC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH TRONG BỐI CẢNH HỌC TẬP SUỐT ĐỜI. *Journal of Science and Technology-IUH*, 53(05).
- Khánh, M. T. K., Tiên, H. N. N., & Ngọc, C. H. (2021). Các yếu tố thu hút sinh viên quốc tế đến học tập tại Trung Quốc và những gợi ý cho các trường đại học ở Việt Nam.
- Lợi, P. T. B. (2021). Đề xuất quy trình thiết kế dạy học trực tuyến. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 42, 7-9.
- Minh, N. H. (2012). Các mối quan hệ trong gia đình ở Việt Nam: Một số vấn đề cần quan tâm. *Tạp chí Xã hội học số*, 4(120), 2012.
- NAM, T. T. N. Ở V., & NAY, H. (2022). QUAN ĐIỂM VỀ BẢN SẮC TRONG TƯ TƯỞNG CỦA FRANCIS FUKUYAMA. *HỘI NGHỊ KHOA HỌC TRẺ LẦN 4 NĂM 2022 (YSC 2022)*, 42.
- Nga, H. T. M., & Kiệt, N. T. (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*(46), 107-115.
- Oanh, D. T. K. (2013). Một số hướng tiếp cận trong nghiên cứu động cơ học tập. *Tạp chí Khoa học*(48), 138.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Tần, Đ. N. (2020). *Đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến: Đề xuất cách tiếp cận mới tại Việt Nam*. Paper presented at the Hội thảo “Cải tiến chất lượng trong quản trị đại học”, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia TP. HCM.
- Thanh, P. X. (2005). Kiểm định chất lượng giáo dục đại học. *Tạp chí giáo dục*.
- Thâm, H. B. (2007). Xây dựng tầm nhìn toàn cầu trong nghiên cứu và phát triển khoa học nghiệp vụ sư phạm, thúc đẩy sự nghiệp đổi mới và hội nhập quốc tế của ngành. *Tạp chí Khoa học*(10), 101.
- Thi, L. B. (2018). Hứng thú và một số kỹ thuật dạy học tạo hứng thú cho sinh viên trong giờ học Tiếng Anh tại Trường đại học Tân Trào. *SCIENTIFIC JOURNAL OF TAN TRAO UNIVERSITY*, 4(8), 154-161.
- Tiến, T. N. H., & Tien, N. H. (2022). Phân tích so sánh tác động của các phong cách giảng dạy của giảng viên đại học tới khả năng sáng tạo trong học tập của sinh viên.
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health education research*, 14(2), 235-247.
- Turner, J. H. (2007). *Human emotions: A sociological theory*: Taylor & Francis.

ACCOUNTABILITY FOR INTERNATIONALISATION AND PROFESSIONAL CERTIFICATES ON PERCEIVED IMPORTANCE OF GLOBAL HARMONISATION OF FINANCE, ACCOUNTING, AND AUDITING

Nguyen, Tan Dat¹, Le, Dinh Thang²

¹Trường Đại học Mở thành phố Hồ Chí Minh

*²Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
dat.ngt@ou.edu.vn*

Abstract

This paper examines the importance of global harmonisation of finance, accounting, and auditing among Vietnamese university academics and internationalisation accountability for Vietnam's education to be a regional leader by 2030. It discusses new quality assurance methods and a methodical reform plan that updates the competency framework, maps the current programme, designs and develops a new one, fills gaps, and trains teachers and trainers. To strengthen international regulation, finance, accounting, and auditing must be taught globally. Targeted training-of-trainers activities are needed to successfully implement the revised curriculum. Learning outcomes, including competency-based assessments, should be pursued alongside technical knowledge acquisition. The Vietnam and Global University Rankings improved quality performance and guided the ICEAW, ACCA, CPA Australia, and CFA professional qualification curricula. Vietnam should reform its higher education quality assurance system to give the national quality assurance organisation and accrediting organisations autonomy and independence and model programme certification after the US and other countries. Finally, universities' obligations to students and ASEAN competition are discussed.

Keywords: *University quality assurance, University Ranking, Professional qualification.*

1. Introduction

Supported by a surge in corporate sector development and direct foreign investment, Vietnam's economic growth in 2022 has been among the region's fastest, leading to a rise in demand for experts in Finance, accounting, and auditing (Vu, 2022). It is widely accepted that increased access to higher education contributes to a more prosperous society. The development of a skilled and versatile labour force, the creation of new knowledge, and the encouragement of innovative ideas are all ways in which higher education contributes to economic expansion and the alleviation of poverty (Salmi, 2017). The government places a high priority on developing the workforce so that it can maintain this growth and ensure the strong development of the private sector in the face of growing regional and international integration and the requirements of a knowledge-based economy. The private sector has established critical industries, but it has not yet developed a skilled labour force to support those industries. Because of a potential mismatch between graduate skills and the needs of employers and firms, the current quality of education received by university students in Finance, accounting, and auditing in Vietnam may not be able to adequately support accelerated economic growth (Busuioc, Borgonovo, Mai, 2019). In fact, the gap between the learning outcomes' requirements and the actual teaching, testing, and evaluating activities of the module/subject tends to widen as the standardisation of university-level training programmes in many universities across the country tends to be developed in a general and highly integrated manner (Luu & Phan, 2020).

Vietnam's education reaching an advanced level in the region by 2030 was affirmed in Resolution No. 29-NQ/TW of the 8th Conference of the XI Central Committee, which emphasised the importance of building an open education and modernising education and training. On the basis of this need, the establishment, development, use, and sharing of OER (Open resource) have become a prerequisite for the success of the fundamental and comprehensive reform of Vietnam's higher. Openstax is a non-profit organisation out of Rice University in the United States, and its website claims that several Vietnamese universities, including Vietnam National University, University of Commerce, and Fulbright University Vietnam, are currently involved in the initiative (Complete list, n.d.). There is growing recognition of the importance of OER for teaching, research, and learning in higher education settings in Vietnam, as evidenced by the active participation of local universities in Vietnam's open learning system, including Vietnam Open courseware (Truong, 2015) and Vietnam Open Educational Resources (Do, 2013). Vietnam also needs to strengthen its Quality Assurance (QA) culture and expand its External Quality Assurance (EQA) and Internal Quality Assurance (IQA) capacity in order

to meet the requirements of the new National Quality Assurance Framework (NQAF). Leveling up in the region will necessitate the establishment of a comprehensive NQAF and the development of implementation capacity.

Although Vietnam's higher education has made some strides towards internationalisation, the benefits have largely been concentrated in a small number of top HEIs (High Education internationals) and degree programmes due to a lack of a systematic approach. Equally compelling is the need for worldwide congruence in the teaching of finance, accounting, and auditing for the sake of a more robust and effective international regulatory framework. They have a positive outlook on this worldwide standardisation, in contrast to undergraduate and ordinary postgraduate lecturers in universities. As the majority of yearly successful ICEAW, ACCA, CPA, and CFA examinees graduate from these undergraduate and ordinal postgraduate schools, this is a concern for the finance, accounting, and auditing profession. By Increase the quality of education provided by colleges and professional organisations. The success of a programme depends on its components, which must be carefully implemented by personnel with the necessary experience and expertise. In order to effectively adopt and implement the revised curriculum, and in particular how to teach principle-based standards, it is necessary to provide fundamental technical and pedagogical skills through targeted training-of-trainers activities, beginning with the leading universities and professional organisations. Implementing a learning outcomes approach, which includes designing competency-based assessments, is essential and should be pursued in tandem with technical knowledge acquisition. International Finance, Accounting, and Auditing Standards necessitate the exercise of professional judgement, and this training will equip professors with the knowledge and skills to impart these standards to their students. The academic teaching staff will also acquire the knowledge necessary to implement "student-centric" learning through the incorporation of student-led teams and independent research projects. Support and encouragement for the academic teaching staff is also warranted.

This paper analyses the significance of global harmonisation of finance, accounting, and auditing among Vietnamese university academics, as well as the accountability for internationalisation, in order for Vietnam's education to reach an advanced level in the region by 2030, which is the objective of this study. We use this analysis to make suggestions for improving finance, accounting, and auditing education in Vietnam, including (a) new methods of quality assurance and (b) a methodical plan for reform that involves updating the competency framework, mapping the current programme, designing, and developing a new one, filling in the gaps, and training teachers and trainers. The ICEAW, ACCA, CPA, and CFA professional qualification curricula were used as a guide, and (c) the quality performance was enhanced by advancing the Vietnam and the Global University Rankings.

2. Literature Review

This section provides fundamental, concept, and best practise information regarding the IQA of academic programmes, the quality assurance and accreditation, Theoretical of evaluating students using university programme learning outcomes methodology, Definitions and Characteristics of Open Educational Resources, and Professional Associations (PA) such as "ICEAW, CFA, CPA, ACCA", which are significant and vital to universities.

2.1. Concept, Process and Purpose of quality assurance and accreditation.

There are various conceptions of quality assurance and accreditation. Campbell and Rozsnyai (2002) define quality assurance as "all the policies, processes, and actions that maintain and develop the quality of higher education" (p. 32). Accreditation is a system developed and utilised by the academic sector to evaluate the quality of its institutions and the effectiveness of its various programmes and courses for the purposes of maintaining and enhancing their standing as trusted educational institutions and providing students with a positive learning experience. It is common practise for accrediting bodies to assess a school's ability to meet minimum (input) standards for things like faculty credentials, research output, student enrollment, and availability of instructional materials (Eaton, 2015, p. 1). Accreditation is the process by which a programme is recognised for the quality of its teaching and learning, or for the quality of the professionals it prepares for the workforce (Harvey, 2004).

Assessment, monitoring, guaranteeing, maintaining, and improving the quality of a higher education system, institution, or programme are all components of quality assurance (Vlăsceanu, Grünberg, & Pârlea, 2007). In order to determine whether or not an institution or programme merits accreditation, a series of procedures is followed (Harvey, 2004). Self-evaluation (or self-assessment, or self-study) by the institution's administration, faculty, and staff, study visit by a panel of peers, and review by the accrediting organisation of evidence and recommendations based on the

given set of criteria concerning quality are the three components of the accreditation process. Quality assurance procedures can serve two essential functions: improvement and accountability (Kis, 2005).

There are three aspects to accreditation: the process itself, the label that institutions or programmes may acquire as a result of the accreditation procedures, and the abstract concept of a formal authorising power enacted via official decisions about recognition. The United States Department of Education (2021) cites the following as some of the goals of accreditation: evaluating the quality of academic programmes at colleges and universities; fostering a climate of continuous improvement of academic quality at colleges and universities; encouraging a general raising of standards among educational institutions; fully engaging faculty and staff in institutional evaluation and planning; and establishing criteria for professional competence (Eaton, 2015).

2.2. Evaluating students using university programme learning outcomes methodology

Ralph W. Tyler (1949) argued that assessment should be put in close relationship with the three major components of the teaching process: programme objectives, learning experience, and student assessment.



Figure 1: Relationship between 3 factors of teaching activities by Ralph W. Tyler (1949)

Ralph W. Tyler and John Biggs (2009) stated that the teaching process is thoroughly reflected in three components connected in a systematic manner (constructive alignment): learning outcomes, teaching and learning activities, and assessment technique.

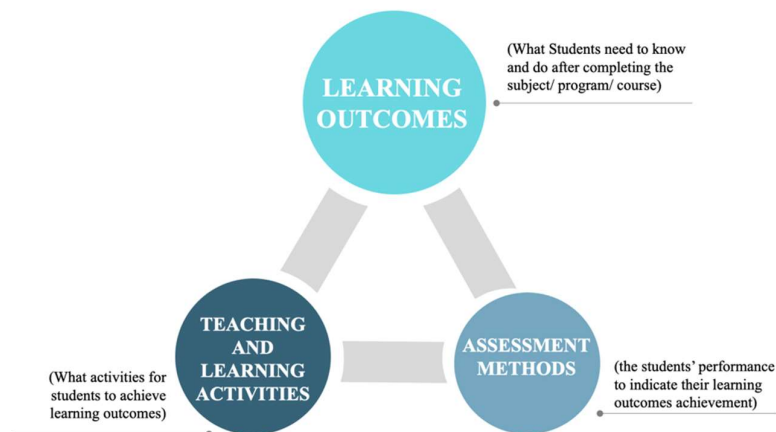


Figure 2: The constructive alignment between 3 factors of teaching activities by Biggs & Tang, 2009

In recent years, goal-oriented education has been exemplified by the outcomes-based education approach, which is utilised globally (AUN-QA). In Vietnam, the Ministry of Education and Training used the term "learning outcomes" in Official Dispatch No. 2196/BGDDT-GDDH dated April 22, 2010 with standards for constructing and assessing learning outcomes.

The Ministry of Education and Training has instructed educational institutions to instruct, assess, and evaluate learning results in accordance with stated training programme criteria. Universities must develop a system of performance indicators (PI) of the learning outcomes in order to achieve this objective. The PI approach helps to concretize the setting of learning outcomes based on better weighted and visible expectations than the traditional measurement. It may also help the creation of the training program's structure, module organisation, and learning goals, as well as the selection of appropriate teaching, testing, evaluation, and learning activity techniques. There are research in this area, such as Le Ngoc Quynh Lam's (2017) proposal of a set of KPIs to assist managers in managing and operating learning outcomes successfully throughout time. Through the KPI system, Sharma (2019) created a mathematical model to evaluate the attainment of the program's learning outcomes and its individual modules. Ayadi (2020) presented the findings of study on the combination of key performance indicators (KPI) and rubric for assessing the degree to which training programme learners have attained the program's learning outcomes.

2.3. IQA description, purposes, faculty involvement model, global deployment, challenges, and best practises to engage faculty.

QA is a method used within educational institutions for checking, assessing, and bettering the quality of instruction (Martin, 2017; AUN-QA, 2020). It varies widely depending on the specific context, which can be different for various institutions, countries, and academic fields. According to a global survey conducted by UNESCO, the majority of respondents (80%) believe that IQA serves the following purposes: institutional performance assessment; institutional learning; improvement of academic activities; improvement of management; equitable resource allocation; compliance with external standards; accountability to government and society; and accountability to external stakeholders (Martin, 2017). Assessing students' knowledge and skills is mandatory for U.S. universities in order to show stakeholders that they are making an effort to improve their instruction. Aligning assessment results with resource allocation for continuous quality improvement is a crucial part of the IQA process.

Jankowski et al. (2018) acknowledged that accreditation, external accountability, and quality improvement drove the institutional IQA activities in UNESCO examples, whereas NILOA (NILOA) offered an outstanding IQA model with eight criteria: stakeholder participation, proclamation of student learning outcomes, formulation of an IQA activities evaluation plan, allocation of resources to execute and evaluate internal quality assurance activities, initiation of current IQA activities, enactment of IQA policies, and evaluation of IQA activities.

As shown in Figure 3, the assessment cycle is followed by each stage of the IQA system in the United States.

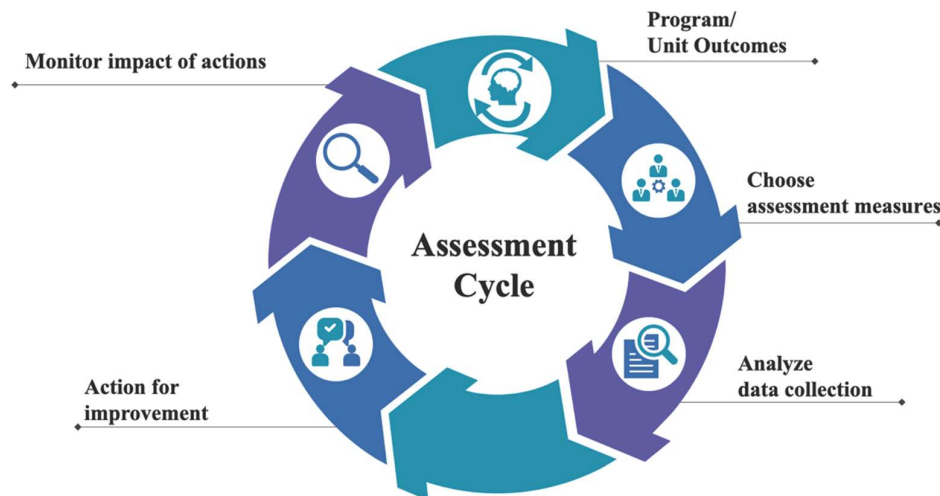


Figure 3: Assessment Cycle (Kuh et al.,2015)

Explicit outcomes are needed as major indicators for presenting proof of programme performance, and the U.S. assessment cycle has four parallels with the Plan-Do-Check-Act (PDCA) framework. However, many articles in the literature stated IQA procedures increased bureaucracy in documenting and formalising procedures, created extra workload in monitoring academic performance, increased demand and availability for non-academic tasks, resulted in

invisible evidence of quality improvement, and distracted the faculty from major responsibilities like teaching and research.

To engage faculty, institutions must be cautious and harmonise the implementation of international IQA with the culture, characteristics, and actors of the institution, as well as with the institution's traditional management and teaching practises. AUN-QA (2020) suggested five elements for effective IQA: keep it simple, avoid making it a bureaucratic process, ensure the support of management and staff, strike the right balance between a centralised and decentralised approach, employ effective instruments, and ensure the internal quality assurance system is in line with national and international trends. Banta (2002) proposed 17 criteria for evaluating the effectiveness of outcome assessment: involving stakeholders, having a written plan with clear purposes, basing assessment approaches on clear, explicitly stated programme objectives, having knowledgeable, effective leadership, recognising multidimensional and developmental learning, being conducted in an environment that is receptive, supportive, and enabling, producing data that guides improvement, producing credible evidence of learning and organisational effectiveness, and ensuring that assessment data are used continuously.

2.4. Open Educational Resources: Descriptive Conceptualization

Open educational resources (OER) are digital resources that can be used and repurposed without cost by instructors, students, and independent learners. OER were first defined by UNESCO as materials for teaching and learning that make use of ICT. Bissell (2009) defined OER as a "digitised document that is freely and publicly available," which is a simplification (as cited in Hilton III et al., 2010, p.3). Based on a definition provided by the Hewlett Foundation, OER are "teaching, learning, and research materials in any medium that reside in the public domain or have been released under an open licence that permits no-cost access, use, adaptation, and redistribution by others, with no or limited restrictions." Content development of learning materials is one way to approach, while focusing on comprehensive educational solutions with the help of technology, software, interfaces, providers, and users is another. This allows students to gain access to course materials and other learning materials outside of a traditional classroom setting.

University courses and programmes can also use OER. Educational institutions can use open educational resources to teach a variety of courses. Open educational resources are versatile. Open educational resources (OERs) can be accessed in a variety of formats, including downloadable modules, online videos, and syllabi. Reuse, redistribution, revision, and remix were proposed by Hilton III et al. (2010) as necessary components of an entire OER. The degree of openness, or reuse, means that users are free to take whatever they need from the resources and put it to their own use. User-created content can be freely disseminated with redistribute. Users are free to make any changes they like to the work's structure, including adaptations, modifications, translations, and alterations. With the help of Remix, users can combine two or more resources into one entirely new one. As the term "open" is used in OER, it means that the information can be used by anyone without permission from the original creators. Adding a personal touch to the project increases its openness and encourages the development of additional OER. When creating open educational resources (OER), it's important for owners to support all four pillars of open education.

2.5. Professional Associations such as ICEAW, CFA, CPA, and ACCA are relevant and vital to universities.

World Bank Studies to Viet Nam found that economic university Finance and Accounting and auditing faculties/schools require more change. This research is based on a comprehensive review of four accounting and auditing faculties/schools at economic institutions, as well as additional focus group discussions with twenty-one other faculties/schools. Finance, accounting and auditing curricula and teaching methods need additional modernisation, even though universities have made certain changes.

Worldbank (2019) proposed 11 ways to improve university education with professional outcome assessment in Vietnam that Vietnam university outcome assessment effectiveness such as update MOF, MOET, and Professional Association (POs) s' national competency framework for finance, accounting and auditing degrees. This framework will define proficiency levels and knowledge topics for each competence area required to become a CPA. Detailed competency maps will link the competency framework and formal education and practical experience programmes that holistically develop aspiring profession. Competency frameworks and maps can help develop specialisations, which Vietnam needs due to changing business practises and higher stakeholder accountability and competence requirements.

This research also develops a competency framework for Vietnamese accountants and auditors. Research and preliminary drafting, broad-based consultation, using the results of the consultations to refine draught competency statements, testing the final draught version of the proposed competency framework with a limited, but reasonably diverse group of key stakeholders, including internationally recognised POs, finalisation, and dissemination. Mapping the current programme to Vietnam's new competency framework requires reviewing current certification programme elements, compiling a comprehensive list of education, evaluation, and practical experience elements, cross-referencing every programme element and its components, and reviewing and documenting current professional accountants' competence. Finally, MOET should consider accounting and auditing degree accreditation.

The research show the most efficient and effective programme gap closure methods. Set programme element scope, design new elements, map competencies, develop new elements, and update mappings. Vietnam Bankers Association (VBA), Vietnam Federation of Accountants and Auditors (VAA) and Vietnam Association of Certified Public Accountants (VACPA) should certify and train finance, accountants and auditors. IES-6 requires university faculties to develop examination blueprints, test competencies through exams, develop and mark case studies, create effective multiple-choice questions, give students feedback, secure exams, and more. The training-of-trainers programme should teach teachers how to make materials. For teaching, universities should provide textbooks, digital platforms, finance, accounting, and auditing software.

Supporting local professors to create their own course materials is a better use of resources than providing local language textbooks. Professor groups could create course materials. Traditional methods cannot teach students professional judgement, ethics, communications, and strategy. Universities and PAs should conduct focused training-of-trainers activities to implement the revised curriculum and teach principle-based standards. Academic teaching staff should be supported in completing local or international accounting and auditing professional qualifications. Professional competence requires practical experience as well as requires accounting and auditing students to intern before graduating. Accounting students may benefit from case studies and business simulations.

Vietnam universities and PAs should implement the revised programme with careful monitoring and PAs collaboration. A clear launch approach and timeline, adequate resources, piloting/initial offerings of education and examination programme elements, introduction of new practical experience programme elements, piloting of *Continuing Professional Development* (CPD) programme elements, evaluation and adjustments, international cooperation and professional body recognition, and Universities should consult with Vietnam-recognized PAs to ensure curricula meet professional needs and qualify students. PAs members should guest teach and provide work experience.

2.6. Global Ranking Position and Vietnam Idea Revised

Global rankings can be used to compare tertiary education across countries in the absence of comparable learning achievement measures like PISA or TIMSS (Busuioc, Mai, 2019). International rankings help identify universities that offer high-quality teaching with innovative curricula and teaching methods, produce graduates who excel in the global labour market, and advance knowledge through cutting-edge research, despite their methodological limitations (bias towards hard sciences and arbitrary weights of indicators). The Shanghai Academic Ranking of World Universities (ARWU), Times Higher Education (THE) World University Rankings, QS World University Ranking, and Webometrics Rankings are the four major HEI rankings. Vietnam has two 2023 THE ranking, two 2022 Shanghai ARWU ranking (Ton Duc Thang and Duy Tan University), and three 2023 QS rankings in the top 1,000 for Duy Tan University, VNU- Hanoi and VNI-Ho Chi Minh. In the Webometrics rating, which evaluates the internet presence of universities, Five Vietnamese University (VNU-Hanoi, Ton Duc Thang, Duy Tan, Nguyen Tat Thanh, HUST) round out the top 1,500, Only one Vietnamese university is among the top 1,000.

Table 1: Global University Rankings for Vietnam and Comparators 2022,2023 Updated

	No. of Universities in Top 1,000 Webometrics	No. of Universities in the Top 1,000 QS	No. of Universities in the Top 1,000 THE
Denmark	6	5	7
Finland	10	10	8
France	40	35	32
Germany	60	45	47
Netherlands	13	13	13
Poland	11	14	5
Switzerland	11	9	10
United Kingdom	80	76	92
Australia	34	37	35
China	105	40	63
Indonesia	2	9	3
Japan	26	44	51
Korea, Rep.	21	30	24
Malaysia	5	13	9
Philippines	0	4	2
Singapore	3	3	2
Thailand	6	8	5
Vietnam	5	2	2

Source: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>;

<https://www.topuniversities.com/university-rankings>; <https://webometrics.info/en>

Note: THE = Times Higher Education

3. Discussion

Based on the literature review we discuss below; we will present the results of our empirical study as well as our analysis of the critical factors involved in the accountability of internationalising university-level pedagogical instruction for each individual sections. The lecture was written with a university target audience in mind. It's possible, though, that this concept may be used in other industries as well.

3.1. Higher education quality assurance and accreditation in Asia-Pacific

Higher education quality control and accreditation in Vietnam are currently administered centrally. The Ministry of Education and Training formulates and distributes quality assurance policies such as accreditation processes, standards, and recommendations (MOET). Under MOET's wing is the Vietnam Education Quality Management Agency (VQA), which serves as the country's official quality assurance agency. In addition, the Minister of Education and Training (MOET) established accrediting agencies to evaluate and validate the quality of universities and colleges (National Assembly, 2012). VQA and accreditation agencies rely on MOET for their organisational framework, personnel resources, and funding (Nguyen, Evers, & Marshall, 2017). Results from evaluations and accreditations may not be reliable if they depend on these factors. This appears to be in contrast to standard procedures used in quality assurance across the globe. Developed external quality certification bodies in countries like Australia, France, and the United States demonstrate that such organisations may function without interference from the Ministry of Education or the government. In light of these examples, Vietnam might reform its higher education quality assurance system in a way that grants autonomy and independence to the national quality assurance organisation and accrediting organisations. Success in their professional tasks is impossible without complete freedom and independence for quality assurance and accreditation (Nguyen et al., 2017).

The only source of revenue for Vietnam's accrediting agencies comes from the fees paid by universities and colleges for accreditation. This has prompted concerns about the reliability of outcomes from external evaluations. The United States' model of having four different government entities contribute to certification funding is something Vietnam should

learn from. To be more specific, colleges must pay annual accreditation fees to a government agency that allocates funds to accreditation agencies proportionally to the number of institutions and/or programmes they intend to certify that year.

Accreditation for educational institutions and for individual courses is in effect in Vietnam. Nonetheless, all five Vietnamese accrediting agencies have authority to perform both types of certifications and have consistently applied the same MOET-issued assessment standards. On top of that, all programmes in higher education are held to the same assessment standards. What this means is that Vietnam's system of programme accreditation is not the same as professional accreditation, and it does not reflect the actual content of any given programme. Accreditation is a process in which specialised accrediting bodies evaluate a degree programme to determine if it adequately prepares students for employment in a specific field (Harvey, 2004). There is no doubt that nations with more developed accreditation systems, such as Australia, Norway, and the United States, can teach Vietnam a thing or two about accrediting policy and practise. In order to further its programme certification, Vietnam should look to the United States and other countries as models. Specialized programme accreditation agencies in fields including engineering, business, finance, and teacher preparation are needed immediately. Specialist accreditation bodies should also create evaluation batteries for these courses.

Vietnam's higher education quality assurance and certification system has been in place for about twenty years, but it has run into issues with its independence process, accreditation standards, financing, and programme accreditation. Vietnam could learn from the West and the East by emulating their quality assurance and accreditation implementation best practises.

3.2. Importance and results of programme learning Outcome.

The Important reasons to measure and evaluate learning outcomes in a programme include: comparing students' actual knowledge, skills, and attitudes to the training program's stated goals and expectations; making public claims about students' competencies and learning outcomes; providing students with opportunities for self-assessment; allowing students to see their own growth; and motivating and inspiring students to become more effective students. The term "performance indicators of learning outcomes" (PI indicators) refers to the quantifiable criteria that students must achieve in order to satisfy the expectations set by the Program Learning Outcomes (PLOs). They are employed in the process of judging the worth of a group or department. Researchers at the forefront of a course can assess the information and skill sets gained by participants. Achievement criteria (Criterion), a goal level (Target), a percentage of students expected to meet the learning outcomes (PIs), and student evaluation based on learning outcomes must all be established before a program's learning outcomes can be evaluated. These are some ways to gauge student progress towards their goals: In order to measure the effectiveness of the program's learning outcomes, it is necessary to determine the most important courses based on the competency matrix.

Develop the intended outcomes, instructional strategies, and evaluation criteria. The curriculum is replete with in-depth knowledge modules. The courses have varying effects on student achievement. In order to establish a connection between course learning outcomes and programme learning objectives, course information is only introduced during instruction or analysed in depth. To evaluate PIs with a low cognitive level, there will be frequent assignments, brief questions, and short answers in class (on the Bloom scale).

It is a new topic in Vietnam that neither professors nor administrators at universities have been too concerned with so far by: measuring and evaluating the extent to which students have attained the program's learning outcomes. Luu & Phan, 2020 described a way to evaluate how well students are meeting the program's learning outcomes by collecting artificially generated data. Students' progress towards learning outcomes can be measured and evaluated, with the findings providing valuable information for updating and refining instructional strategies, infrastructure, resources, and assessment tools. In addition, the training quality of educational institutions can be evaluated based on the percentage of students who meet the programme learning outcomes, which raises the profile of universities among many constituencies (including parents, the general public, businesses, and students).

3.3. Engage faculty in academic programme IQA.

IQA's success and sustainability depend on faculty, but faculty engagement is difficult. Resources, IQA model, and reward/recognition emerged from article analysis (Pham,2022). Resources include explaining the institution's resources, and institutional leaders must support quality assurance by mentioning its importance at meetings, providing continuous financial support for quality assurance activities, integrating IQA activities into faculty tenure and promotion, and

providing highly qualified faculty members who have mastered IQA to provide professional development in IQA to other faculty members.

Through continuous professional development of programme outcomes assessment (IQA) at a centre for teaching and learning, faculty can support each other in collecting, analysing, and sharing assessment results for quality improvement. Smith and Gordon (2018) suggested building a community of faculty interested in IQA and training them to lead workshops and seminars, and connecting faculty to easy-to-use resources like Listserves, professional organisations, online training, and IQA seminars. To improve academic programmes, research suggests embedding the IQA model into the current and annual teaching and learning process for faculty members, including quality assurance of academic and co-curricular affairs.

Furthermore, Most HEIs use quality assurance to provide external stakeholders with accountable evidence, according to IQA literature content analysis. Higher education policymakers should issue programme standards with basic requirements to maintain academic programme quality across the system. A revised academic programme policy should emphasise student success, particularly programme learning outcomes at graduation. Institutional and programmatic accreditation standards should reflect global accreditation practises for the accreditation agency. Finally, HEIs should include more language about faculty engagement in the guidelines, especially faculty commitment to IQA activities, to facilitate institution-level implementation.

This policy can motivate HEIs to improve IQA. This should help international accreditation agencies implement IQA of academic programmes at institutions. Faculty engagement is linked to IQA's success in improving student learning, according to the literature. Faculty engagement depends on process and reward/recognition. Faculty engagement should also be included in tenure and promotion criteria, faculty annual reports, and annual recognition/rewards.

HEIs should fund annual IQA initiatives and offer incentives to faculty. The majority of the literature was written by U.S. researchers, but this analysis may yield new perspectives that could be applied in international higher education settings.

Faculty's role in IQA's success and sustainability was extensively discussed in the literature. However, engaging faculty in academic programme IQA presents many challenges, including increased workload, no direct impact on student learning outcomes, and insufficient resources to sustain good IQA practises. Three main themes emerged from article analysis: resources, IQA model, and reward/recognition.

However, most of the literature in this review was written by U.S. researchers, so it may not represent international perspectives on strategies to engage faculty in academic programme IQA. However, this analysis may yield new perspectives for international higher education.

3.4. OER in higher education: advantages and limitations

The discussion focuses on open educational resources (OER) in higher education. OER enable learners to study anywhere, at any time, in any medium, and at their own pace, in addition to providing improved ways to share and contribute to materials, as well as a greater degree of material flexibility. OER have also increased educational growth by removing restrictions on resource sharing, allowing materials to be pre-adjusted based on individual goals, and allowing users to participate actively in the learning process. Additionally, OER enable educators to create and share high-quality learning resources at low or no cost, which accelerates access to education by providing those who cannot afford quality education with access to resources of the same quality. Finally, OER enable faculty and researchers to customise instructional resources to meet the specific needs of each student, thereby ensuring that learning materials remain current and of high quality.

Students and faculty are still not utilising OER in higher education around the world, despite their growing popularity. Weak Internet connections in schools, ambiguity in OER guidelines, and a lack of autonomy in learning are OER's disadvantages. Online learning and access to educational resources are hampered by a lack of adequate network infrastructure and slow connection speeds. The vast amount of information covered by OER and the large number of OER websites make it difficult for students to select the most appropriate resources. To properly utilise OER, students frequently require guidance from instructors.

Lin's (2019) study indicates that Open Educational Resources necessitate learner autonomy (OER). The majority of Hong Kong students will not access or share OER unless their instructors force or entice them with additional test scores. According to Doan and Dao (2020), the lecturers' influence on students' OER use is one of the most significant factors in Vietnam. Additionally, OER can present problems for university professors, such as a lack of copyright information and inconsistent quality. When published, OER typically include a Creative Commons (CC) or GNU open licence that specifies how they may be used, reused, adapted, and shared.

According to Vu (2016), up to three-quarters of Thang Long University professors are unaware of Creative Commons licences, and one-third use OER without authorization. Copyright and licence knowledge hinder the use of OER.

According to Do et al. (2019) and Dao and Nguyen (2020), few lecturers are able to comprehend open licence. Professors devote a considerable amount of time to locating and integrating high-quality OER into their courses. To overcome OER's limitations, universities should invest more in infrastructure and equipment for online access, install a high-speed Internet connection, enhance the stability of Wi-Fi networks, provide students with clear and specific instructions, model OER assessment, make reasonable use of common copyright principles, and develop appropriate learning strategies. In addition to being repeated in class, via email, and on the course management system, OER instructions should also be reiterated in the course materials.

University libraries should provide exhaustive descriptions of Open Educational Resources (OER). Student organisations should advocate for OER. Teachers should encourage students to utilise OER and develop learner autonomy. Raising instructors' awareness of copyright and open licence concerns helps to overcome OER's limitations. Universities must also submit legal documents to the Vietnam Copyright Office regarding OER and open licence policies.

Lastly, instructors should conduct brief seminars on copyright and open licences. This safeguards OER owners and users and ensures the continued development of OER.

Hilton III et al. (2010) suggest that instructors may freely create, use, modify, and distribute Open Educational Resources (OER). It is necessary to collect OER on a single platform, verify their quality, and organise them by educational level in order to assist university professors in Vietnam in selecting OER for classroom use. The nature of OER necessitates that instructors actively share their pedagogical materials, and the lecturers' willingness to do so is essential to the growth of OER. To create, distribute, and trade open educational resources, universities must collaborate with other educational institutions in Vietnam and around the world. OER have made education accessible to all by providing abundant and high-quality learning resources, allowing teachers to be more innovative and to provide students with an abundance of easily accessible learning materials. Universities must submit a proposal to the Copyright office of Vietnam to resolve intellectual property issues, schools must encourage lecturers and students to improve their knowledge and actively use OER, and instructors must instruct students on how to use OER effectively and efficiently to motivate students to personalise their learning. There is a need for empirical research on the use of OER in particular educational contexts in order to develop solutions that fit particular operating mechanisms.

3.5. Systematic review for accounting education reform

Four institutions of higher learning the ones below who took part in the extensive interview by for the result.

NUMBER	UNIVERSITY NAME	HANOI/HCMC
Universities participating in in-depth interview		
1	Academy of Finance	Hanoi
2	National Economic University	Hanoi
3	Open University	HCMC
4	Economics & Marketing University	HCMC

The debate shows if a systematic strategy to changing accounting education in Vietnam is necessary to enhance university finance, accounting, and auditing education, and this portion of the paper outlines the high-level proposals to be considered for a successful reform. The recommended order of reforms and capacity development is shown in the table below.

No	Reform/Actions	Results
1	Building blocks for the competence framework by the MOF, MOET, and POs.	The result of research and preliminary drafting, wide-ranging consultation to understand the environment, applying the results of consultations to refine draught competency statements, testing the final draught version with a variety of stakeholders, and finally, finalisation and dissemination of the competency framework.
2	Map the current program against the competency framework to identify gaps by PAOs and Universities	Before developing new program elements for initial professional development (IPD) or continuing professional development (CPD), it is important to understand which program elements should be retained and to what extent the framework is being covered. To map the current program against the new competency framework in Vietnam, it is necessary to review current certification program elements, compile a comprehensive list of education, evaluation, and practical experience elements, cross reference every program element and all of its components to the new framework, review and document the competence level of current professional accountants, determine the extent to which existing IPD program elements support the requirements in the competency framework, and determine and document the gaps between the expected competence level and the current level for professional accountants in practice.
3	Accreditation of Finance, Accounting and Auditing Programs by MOET:	After a competency framework has been established for accounting and auditing degrees, MOET should take it into account when deciding whether or not to grant accreditation to individual schools.
4	Universities should enhance their instructional materials	Lecturers will need to learn how to create their own lesson plans and resources as part of the training-of-trainers initiative. Materials in the native language are also included, as well as online resources, accounting and auditing programmes, and case studies. Course materials might be created by specialised groups of academics. As today's graduates will be expected to exercise discretion, ethics, communication, and strategy in the workplace, it is imperative that educators acquire these abilities. Teachers also require the capacity to lead class discussions, assign and evaluate student participation in group projects and research, and provide constructive feedback.

Develop international cooperation and recognition by professional bodies by universities and PAOs, and further increase recognition of Vietnamese accounting and auditing university degrees by local qualification and foreign professional bodies, is the final important thing we found out that we should never miss in this process. The reforms will be more likely to last if academic programmes are acknowledged by the field; this will also assist reduce the likelihood of unnecessary repetition of work and wastage of resources. Universities in Vietnam should seek out chances for consultation and collaboration with the local and international PAOs that are recognised in the country in order to modernise accounting education. This will assist make sure that college education is relevant to the needs of the field and counts towards professional certification. Potentially, PAO members might share their knowledge and experience with students in the form of guest lectures and internships, fostering closer linkages between the academic and professional worlds.

3.6. Global Ranking and Vietnam: From university to ASEAN

At present, the only university rankings where Vietnamese institutions feature are in QS Asia. Vietnam's higher education institutions can use the QS Asia university ranking results as a benchmark against which they can measure their

progress as they make their way up to the region's elite. The QS Asia University Ranking is an opportunity for Vietnamese institutions to express their commitment to providing high-quality education to students in the area and beyond by actively promoting their participation in the ranking. This is also an important stepping stone for Vietnamese institutions as they work towards realistic continental goals prior to attempting global integration of higher education. If a university wants to get to the top of the QS Asia university rankings, it must first demonstrate that it adheres to both regional and international benchmarks for excellence in higher education, a reliable foundation upon which colleges can build their rankings participation. Verifying the high standard of their education in the area and the globe at large is the next critical step.

4. Solution

As we indicated before, the quality of higher education plays a role, therefore Vietnamese institutions in front of us see the need to establish themselves by earning high ranks in the QS Asia university rankings. They are also beginning to consider other rankings with stricter criteria and more global importance, including ARWU, THE World, QS World, etc., because the quality of higher education is an important factor by giving the key resources for the building to develop our nation into a modern industrialised country. In order for higher education to achieve its goals, it must first carefully and thoroughly evaluate the aforementioned shortcomings and concurrently implement the following Five solutions:

First of all, deepen your integration efforts in order to take in the world's essence and ways while also comparing and contrasting to find approaches to boost competitiveness. Wherein the primary measures of a university are its research capacity, scientific publications, and foreign publications.

Secondly, the risk of falling into the "ASEAN top 5 trap" in education, training, and science and technology demonstrates that the current development approach, which is sequential and linear, will not inspire development. Development in Vietnam needs to be rethought from the ground up, including how it is organised (from the level of state administration to the level of higher education institutions), how much is invested (investment meets the threshold, investment goes first), and how things move. A new driving force (innovation) to break out of the top-five depression, join the regional elite, and lay the groundwork for breaking out of the middle-income rut on the road to becoming a fully industrialised, first-world nation.

Thirdly, Vietnam must devote more resources to talent training in order to address the ten issues that have been identified in the country's higher education institutions. These areas include basic science and engineering technologies. It is the primary driver of the industrial revolution. The quality of new hires in several sectors of the manufacturing and processing industries is currently quite low.

Fourthly, there is a need for a more precise and comprehensive understanding of the perspective and content of fundamental innovation in higher education. We believe that the focus of innovation should be on developing inventive entrepreneurial mindsets and abilities, with the ultimate goal of generating economic growth and social benefit. That's the bedrock of civilisation and national development.

Last but not least, it is crucial to assess the standard of education simultaneously and in depth across three tiers—individual training programmes, individual schools, and entire school districts. Simultaneously, in line with the autonomy responsibility and specialised strategic management of universities, there has been a rise in the use of a wider variety of quality assessment methodologies. Quality and reputation are fully managed thanks to accreditation, education quality evaluation, rating, and matching. Here, the accreditation of higher education institutions is especially dependent on the national set of standards for evaluating and approving the quality of education. Therefore, there should be minimal expectations that training programmes will fully adhere to national requirements. After reaching this milestone, universities will be able to proactively select quality management strategies for their departments.

5. Conclusion

With a focus on experiences research on accountability for internationalisation and professional certificates on perceived importance of global harmonisation of finance, accounting, and auditing among Vietnamese university academics through quality assurance and accreditation; learning outcomes methodology; IQA description, purposes, faculty involvement model, global deployment, challenges, and best practises for engaging faculty; Open Educational

Resources: Conceptualization of Descriptive Terms; Professional Associations such as ICEAW, CFA, CPA, and ACCA are pertinent and essential to universities, Global Ranking Position, and Vietnam Concept Revised.

Vietnam should reform its higher education quality assurance system to grant autonomy and independence to the national quality assurance organisation and accrediting organisations, given the continued emphasis of the MOET. The higher education quality assurance and certification system in Vietnam has been in place for roughly twenty years, but there have been problems with its independence process, accreditation standards, funding, and programme accreditation. Vietnam should look to the United States and other countries as models for programme certification. Urgently required are specialised programme accreditation agencies in fields such as engineering, business, finance, and teacher preparation, as well as evaluation batteries to measure and evaluate learning outcomes.

Overall, the article discusses the responsibilities, care, and duty of universities towards students and competition in ASEAN regarding the international good practises benchmarks, a structured approach to reforming accounting education, how faculty engage the learning outcome, the responsibility for quality assurance and accreditation, and participate in the game for global ranking. This paper reveals a vantage point from which new methods of quality assurance and a methodical reform plan were implemented to enhance quality performance. The POs curricula were utilised as a guide, and the quality performance was improved by advancing the Vietnam and Global University Rankings.

Reference

- "Busuioc, Andrei; Borgonovo, Alfred Jean-Marie; Mai, Tran Thi Phuong. 2019. Vietnam Corporate Accounting Education in Universities. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33469> License: CC BY 3.0 IGO."
- AUN-QA. (2020). AUN-QA manual for the implementation of the guidelines. Asian University Network- Quality Assurance. Accessed at http://www.aunsec.org/pdf/aunwebsite/02_AUNQAImplementationManual.pdf
- Ayadi, T., Ahmed, T., Chowdhury, S., Asiz, A. (2020). Measurable performance indicators of student learning outcomes: a case study. *Global Journal of Engineering Education*, 22(1), 40-50.
- Banta, T. W. (2002). Characteristics of effective outcomes assessment: Foundations and examples. In T. W. Banta & Associates, Building a scholarship of assessment. San Francisco: Jossey-Bass
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University Maidenhead. Open University Press, McGraw Hill.
- Campbell, C. & Rozsnyai, C. (2002). Quality assurance and the development of course programmes. Papers on higher education regional university network on governance and management of higher education in South East Europe. Bucharest: UNESCO.
- Dao, T. Q., & Nguyen, T.T.N. (2020). Barriers to students' intention to use open educational resources at universities in Vietnam. In *Developing a digital knowledge center model for Vietnamese libraries* (pp. 377-290). Vietnam National University Press. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/98592
- Dao, T. Q., & Nguyen, T.T.N. (2020). Barriers to students' intention to use open educational resources at universities in Vietnam. In *Developing a digital knowledge center model for Vietnamese libraries* (pp. 377-290). Vietnam National University Press. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/98592
- Do, M. (2013). Open educational resources in Vietnam. In G. Dhanarajan & D. Porter (Eds.), *Open educational resources: an Asian perspective* (pp. 159-172). Commonwealth of Learning and OER Asia. <http://hdl.handle.net/11599/23>
- Do, M. (2013). Open educational resources in Vietnam. In G. Dhanarajan & D. Porter (Eds.), *Open educational resources: an Asian perspective* (pp. 159-172). Commonwealth of Learning and OER Asia. <http://hdl.handle.net/11599/23>
- Do, V. H. (2016). An overview of OER and factors affecting the development and sharing of OER in Vietnamese universities. In T. Q. Tran, V. H. Do, H. C. Nguyen, T. K. D. Nguyen, T. T. Bui, T. T. Pham, D. H. Dong, T. T. V. Tran, T. T. N. Nguyen & T. A. T. Bui (Eds), *Building an OER platform for Vietnamese higher education: Policy recommendations, community creation and technology development* (pp. 80-106). Vietnam National University Press.
- Duc, N., Anh, T., & Hien, T. (2023). Vietnamese Higher Education Challenges: Quality Accreditation, Rankings and Ratings. *VNU Journal Of Science: Education Research*, 39(1). doi:10.25073/2588-1159/vnuer.4740
- Eaton, J. (2015). An overview of U.S. accreditation. Washington D.C.: Council for Higher Education Accreditation
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Practice*, 26(2), 207-223.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Practice*, 26(2), 207-223.
- Hilton III, J., Wiley, D., Stein, J., & Johnson, A. (2010). The four 'R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 25(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/02680510903482132>
- Hilton III, J., Wiley, D., Stein, J., & Johnson, A. (2010). The four 'R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 25(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/02680510903482132>
- Jankowski, N. A., Timmer, J. D., Kinzie, J., & Kuh, G. D. (2018). Assessment that matters: Trending toward practices that document authentic student learning. Accessed at <http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/NILOA2018SurveyReport.pdf>
- Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. Paris: OECD.
- Kuh, G. D., Ikenberry, S. O., Jankowski, N. A., Cain, T. R., Ewell, P. T., Hutchings, P., & Kinzie, J. (2015). Using evidence of student learning to improve higher education. Jossey-Bass.
- Le Ngoc Quynh Lam, Vu The Dung, Do Ngoc Hien, Lam Tuong Thoai, Vu Thi Thuy Trang, Dinh Ngoc Anh (2017). Developing a set of indicators to evaluate the effectiveness of university training programs in the fields of engineering and technology. *Science and Technology Development Journal*, 20, Book 3, 44-50.
- Lin, H. (2019). Teaching and learning without a textbook. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4224>
- Luu, L. K., & Phan, L. (2020). The process of evaluating students based on university program learning outcomes. *Vietnam Journal of Education*, 4(4), 93-99. <https://doi.org/10.52296/vje.2020.86>
- Luu, L. K., & Phan, L. (2020). The process of evaluating students based on university program learning outcomes. *Vietnam Journal of Education*, 4(4), 93-99. <https://doi.org/10.52296/vje.2020.86>
- Martin, M. (2017). Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability. UNESCO Publishing
- National Assembly (2012). *Law on higher education*. Retrieved from <http://vbpl.vn/tw/Pages/vbpg-print.aspx?dvid=13&ItemID=27706>
- Nguyen, C. H., Evers, C. & Marshall, S. (2017). Accreditation of Vietnam's higher education: Achievements and challenges after a dozen years of development. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 475-488.

- Nguyen, C. H., Marshall, S. J., & Evers, C. W. (2021). Higher Education Quality Assurance and Accreditation Implementation in Several Countries across the World and Lessons Learned for Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 5(1), 11–17. <https://doi.org/10.52296/vje.2021.27>
- Nguyen, Tra & Phan, Duc & Maheshwari, Greeni. (2022). Perceived internationalization of accounting education: the case of Vietnam. *Asian Review of Accounting*. 31. 10.1108/ARA-04-2022-0108.
- Openstax. (n.d.). *Complete list of institutions that have adopted OpenStax*. <https://openstax.org/adopters>
- Pham, N. T. T. (2022). Faculty Engagement in Internal Quality Assurance of Academic Programs: A Literature Review. *Vietnam Journal of Education*, 6(1), 10–19. <https://doi.org/10.52296/vje.2022.143>
- Salmi, J. 2017. *The Tertiary Education Imperative: Knowledge, Skills and Values for Development*. Rotterdam: Brill/Sense Publishers.
- Sharma, S. K., Tirumalai, S. V., Alhamdan, A. A. (2019). Mathematical models for evaluating programme and course learning outcomes in higher education. *International Transaction Journal of Engineering, Management, Applied Sciences & Technologies*, 10(3), 283-297. DOI: 10.14456/ITJEMAST.2019.28
- T. T. T. Hien et al., Higher Education Quality Assurance and Accreditation and University Autonomy Implementation in Vietnam, VNU Journal of Science: Education Research, [S.l.], Vol. 38, No. 2, 2022, pp. 83-101, <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4660>.
- Truong, M. H. (2015). A discussion on OER and the role of OER in library information science programs at universities in Vietnam. In T. Q. Tran, V. H. Do, H. C. Nguyen, T. K. D. Nguyen, T. T. Bui, T. T. Pham, D. H. Dong, T. T. V. Tran, T. T. N. Nguyen & T. A. T. Bui (Eds), *Building an OER platform for Vietnamese higher education: Policy recommendations, community creation and technology development* (pp. 244-273). Vietnam National University Press.
- Truong, V., Denison, T., & Stracke, C. M. (2021). Developing institutional open educational resource repositories in Vietnam: Opportunities and Challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(4), 109-124. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5582>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of training program and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- U.S. Department of Education (2021). Accreditation in the United States. Retrieved from <http://www2.ed.gov/admins/finaid/accrred/accrreditation.html#Overview>

VAI TRÒ CỦA SỐ HÓA TRONG VIỆC ĐỔI MỚI VÀ CẢI THIỆN HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY, CÔNG TÁC KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ SINH VIÊN: TRƯỜNG HỢP CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

THE ROLE OF DIGITALIZATION IN INNOVATION AND IMPROVEMENT OF TEACHING
ACTIVITIES, STUDENT INSPECTION AND ASSESSMENT:
CASE OF UNIVERSITY IN VIETNAM

Châu Hoài Bảo, Lê Trần Phương Vi
Trường Đại học Lao động – Xã Hội (CS2)

Tóm tắt

Trong bối cảnh xã hội hiện nay, hội nhập quốc tế được coi là một quá trình tất yếu. Do đó, để kết thúc quá trình hội nhập này, mọi ngành nghề đều cần áp dụng số hóa như một trong những điều kiện tiên quyết. Trong đó, giáo dục là một lĩnh vực quan trọng cần tiên phong trong công tác số hóa, vì đây là nguồn cung cấp nhân lực chính cho thị trường lao động. Để cải thiện chất lượng đào tạo và giảng dạy, các trường đại học cần phải quan tâm đến việc thay đổi và cải thiện phương pháp giảng dạy cũng như đánh giá sinh viên. Điều này đòi hỏi sự kết hợp đồng bộ giữa mô hình giảng dạy trực tiếp và trực tuyến để tạo ra những trải nghiệm học tập phù hợp và hiệu quả trong thời đại số hóa. Bài báo này sẽ đề xuất các phương pháp thúc đẩy và nâng cao hiệu quả quá trình chuyển đổi số, tập trung vào việc cải thiện phương pháp giảng dạy và đánh giá sinh viên tại các trường đại học.

Từ khóa: Số hóa, quốc tế hóa, quốc tế hóa giáo dục, giáo dục đại học

Abstract

In the current social context, international integration is considered an inevitable process. Therefore, to promote this integration process, every industry needs to apply digitalization as one of the prerequisites. Among them, education is an important area that needs to be pioneered in digitalisation, as it is the main source of human resources for the labor market. To improve the quality of training and teaching, universities need to focus on changing and improving teaching methods and student assessment. This requires a synchronous combination of face-to-face and online teaching models to create relevant and effective learning experiences in the digital age. This article will propose methods to promote and improve the efficiency of the digital transformation process, focusing on improving teaching methods and student assessment at universities.

Keywords: Digitization, internationalization, internationalization of education, higher education

1. Đặt vấn đề

Để có thể đào tạo lực lượng lao động chất lượng cao, có năng lực cạnh tranh ở thị trường quốc tế, việc vươn kết nối toàn cầu và quốc tế hóa trong giáo dục đại học đang trở thành yêu cầu ngày càng cấp thiết. Để trang bị những hành trang cần thiết cho sinh viên, bao gồm năng lực, kiến thức, thái độ sống và nghiệp vụ chuyên môn, các trường đại học cần phải tăng cường quốc tế hóa để nâng cao năng lực cạnh tranh trên thị trường lao động quốc tế (Ebert & Duarte, 2018). Urban & Palmer (2014) nhận định rằng, để đánh giá chất lượng giảng dạy, thương hiệu, yếu tố quốc tế hóa đã trở thành một trong những tiêu chí hàng đầu. Để quốc tế hóa thành công, Webb và cộng sự (2021) cho rằng các trường đại học cần tận dụng ưu điểm vượt trội mà công nghệ thông tin mang lại, từ đó thực hiện số hóa tại trường học.

Trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, vấn đề số hóa cũng được đặt ra từ năm 2010. Tuy nhiên, trước đại dịch COVID 19, việc tích hợp số hóa vào chương trình giảng dạy đại học là rất ít, hoặc chỉ tích hợp một phần nhỏ vào quá trình giảng dạy (Webb và cộng sự, 2021). Điều đó dẫn đến việc không thể phát huy triệt để được những tính năng mạnh mẽ của kỹ thuật số và công nghệ. Cho đến khi đại dịch COVID 19 xảy ra, số hóa trong hoạt động giảng dạy và đánh giá sinh viên mới được các trường đại học thực hiện. Các nhà khoa học cũng nhận định rằng, COVID 19 là sự thúc đẩy mạnh mẽ trong quá trình số hóa ngành giáo dục và đào tạo trên toàn thế giới theo hướng toàn diện hơn (Bozkurt & Sharma, 2020; Fullan và cộng sự, 2020).

Trở lại trường hợp các trường đại học ở Việt Nam hiện nay, sự phát triển về công nghệ, kỹ thuật đang ảnh hưởng trực tiếp đến mọi hoạt động liên quan đến nhà trường, giảng viên và sinh viên. Ở bậc đại học, việc chuyển đổi số chủ yếu sẽ tập trung vào hai hoạt động chính, là chuyển đổi số trong hoạt động giảng dạy, và công tác kiểm tra, đánh giá sinh viên. Các công tác này khi tích hợp số hóa sẽ phát huy tối đa những lợi ích của công nghệ số, chẳng hạn như nâng cao tính chủ

động, sự sáng tạo. Bên cạnh đó vẫn đảm bảo được tính khách quan, minh bạch và chính xác trong quá trình học và đánh giá kiểm tra, cũng như giải quyết được các vấn đề về thời gian, khoảng cách địa lý của người dạy lẫn người học. Vì vậy nhóm tác giả dựa trên dữ liệu thứ cấp, là các tài liệu và bài báo về chủ đề số hóa để đưa ra một số hàm ý quản trị để ứng dụng số hóa vào bối cảnh các trường đại học tại Việt Nam một cách hiệu quả.

2. Lý thuyết liên quan

2.1. Số hóa

Theo Westerman, Bonnet và McAfee (2014, trang 2), "Số hóa là quá trình sử dụng các công nghệ kỹ thuật số để chuyển đổi mô hình kinh doanh, quy trình và trải nghiệm của khách hàng". Số hóa đến việc chuyển đổi thông tin tương tự sang định dạng kỹ thuật số, giúp lưu trữ, truy cập và thao tác dễ dàng hơn. Hiện nay, việc thực hiện số hóa đã trở thành nhu cầu thiết yếu trong mọi ngành nghề, các tổ chức cũng đang khai thác triệt để sức mạnh của số hóa để cải thiện hoạt động và dịch vụ của họ.

Trong bối cảnh giáo dục tại các trường đại học, số hóa đề cập đến việc áp dụng các công nghệ kỹ thuật số trong hoạt động giảng dạy, học tập, đánh giá và quản lý. Cụ thể hơn, áp dụng số hóa trong nhà trường sẽ chuyển đổi các tài liệu học tập truyền thống (sách giáo khoa và ghi chú bài giảng) thành các định dạng kỹ thuật số, có thể dễ dàng truy cập từ nhiều nơi, nhiều người trên nền tảng kỹ thuật số. Bên cạnh đó, các hệ thống quản lý, học tập cũng sẽ được chuyển sang định dạng số. Việc áp dụng số hóa sẽ giúp các trường đại học dễ dàng tiếp cận với sinh viên hơn, bên cạnh đó việc giảng dạy của giảng viên cũng sẽ được tối ưu, hiệu quả so với giảng dạy truyền thống. Về phần sinh viên cũng sẽ có môi trường học tập linh hoạt, phù hợp và cá nhân hóa.

2.2. Những nhân tố tác động đến phương pháp giảng dạy và đánh giá sinh viên trong quá trình số hóa

2.2.1. Khả năng sử dụng các thiết bị công nghệ và nền tảng số

Để có thể số hóa quá trình giảng dạy, học tập cũng như quy trình đánh giá, kiểm tra sinh viên, các thiết bị công nghệ và các nền tảng số đóng vai trò rất lớn. Việc áp dụng CNTT sẽ nâng cao chất lượng đào tạo, cũng như gia tăng sự thuận lợi cho cả giảng viên và sinh viên. Để quá trình học tập và giảng dạy trên nền tảng số hóa thành công, điều kiện tiên quyết là giảng viên và sinh viên phải có khả năng sử dụng các thiết bị công nghệ và các phần mềm.

- Đối với giảng viên: Nếu giảng viên sử dụng thành thạo các thiết bị công nghệ và nền tảng kỹ thuật số, họ sẽ có những bài giảng dạy, trình bày sống động, thu hút sinh viên học tập nhiều hơn. Ngược lại, nếu các giảng viên không sử dụng thành thạo công nghệ sẽ gặp khó khăn trong việc kết hợp các yếu tố đa phương tiện hoặc sử dụng các nền tảng kỹ thuật số một cách hiệu quả, khiến sinh viên khó tương tác và học tập.

- Đối với sinh viên: những sinh viên sử dụng thành thạo công nghệ có thể tận dụng các tài nguyên học tập kỹ thuật số do giảng viên cung cấp. Sinh viên có thể truy cập các tài liệu trực tuyến, tham gia vào các cuộc thảo luận trực tuyến và làm việc với các thành viên trong lớp bằng cách sử dụng các nền tảng kỹ thuật số. Mặt khác, nếu học sinh không sử dụng thành thạo công nghệ, sẽ gặp khó khăn để theo kịp môi trường học tập kỹ thuật số, ảnh hưởng đến kết quả học tập.

Tuy nhiên thực trạng hiện nay cho thấy rằng, nhiều giảng viên lẫn sinh viên họ chưa thành thạo ngay về kỹ năng công nghệ thông tin. Điều này cũng dễ dàng hiểu được bởi các giảng viên lẫn sinh viên đều đã quen thuộc môi trường giảng đường, chưa quen với việc học và dạy trên nền tảng số (Dastbaz và Cochrane, 2019). Bên cạnh đó các yếu tố ngoại cảnh như thiết bị, đường truyền mạng cũng sẽ có sự ảnh hưởng, nên đôi khi khiến việc học tập trên nền tảng số chưa đạt hiệu quả tối đa. Do đó, cả người học lẫn người dạy đều cần thời gian để thích ứng với công nghệ và phương pháp giảng dạy mới.

2.2.2. Hệ thống lưu trữ dữ liệu

Trong quá trình số hóa, hệ thống lưu trữ dữ liệu cũng đóng vai trò rất lớn trong việc thay đổi và phát triển phương pháp giảng dạy và đánh giá sinh viên trong quá trình số hóa. Bởi vì chúng cung cấp cơ sở hạ tầng cần thiết để quản lý, lưu trữ và truy cập khối lượng dữ liệu kỹ thuật số ngày càng tăng mà các trường đại học tạo ra, sau đó dựa vào những dữ liệu này để nghiên cứu, giảng dạy và quản lý.

Một số vai trò chính của hệ thống lưu trữ dữ liệu trong quá trình số hóa tại các trường đại học bao gồm:

- Bảo toàn dữ liệu: Hệ thống lưu trữ dữ liệu giúp các trường đại học dễ hơn trong việc bảo toàn dữ liệu kỹ thuật số, ngăn ngừa mất dữ liệu, lỗi dữ liệu hay các truy cập trái phép. Bằng cách bảo quản dữ liệu, các trường đại học có thể

đảm bảo rằng các kết quả nghiên cứu quan trọng, hồ sơ học thuật và thông tin hành chính đều có thể truy cập và sử dụng một cách dễ dàng và lâu dài hơn.

- Tạo điều kiện cho sự chia sẻ kiến thức: Hệ thống lưu trữ dữ liệu giúp các nhà nghiên cứu, giảng viên, sinh viên và quản trị viên dễ dàng làm việc cùng nhau hơn thông qua việc làm việc trên một nền tảng chung. Từ đó, các trường đại học có thể tận dụng chuyên môn và nguồn lực để giải quyết nâng cao kiến thức và hiệu quả chung của các bên liên quan.

- Quản lý dữ liệu hành chính: Hệ thống lưu trữ dữ liệu cũng hỗ trợ quản lý dữ liệu hành chính như hồ sơ sinh viên, điểm số,... Bên cạnh đó, việc số hóa cũng hỗ trợ nhà trường thu thập và phân tích dữ liệu của sinh viên, từ đó có thể nhìn nhận được các đặc điểm, nhu cầu, thói quen và phong cách học tập. Từ đó nhà trường sẽ dễ dàng thiết kế các chương trình, giao diện học tập phù hợp hơn với sinh viên. Thêm nữa, xây dựng hệ thống lưu trữ dữ liệu tốt, việc đánh giá và kiểm tra sinh viên cũng sẽ toàn diện, minh bạch và dễ dàng thực hiện hơn.

2.2.3. Một số nhân tố khác

Bên cạnh hai yếu tố về các thiết bị công nghệ và nền tảng số của giảng viên, sinh viên; và hệ thống lưu trữ dữ liệu tại các trường đại học, vẫn còn một số các nhân tố khác tác động đến việc số hóa tại các trường đại học:

- Các yếu tố văn hóa: Các yếu tố văn hóa có thể ảnh hưởng đến việc áp dụng và hiệu quả của các phương pháp giảng dạy số hóa và đánh giá, kiểm tra sinh viên. Ví dụ, hiện nay môi trường giáo dục tại nước ta vẫn đang ưu tiên các phương pháp giảng dạy truyền thống, chẳng hạn như giảng dạy dựa trên bài giảng, điều này có thể gây khó khăn cho việc kết hợp các phương pháp giảng dạy kỹ thuật số.

- Các yếu tố về pháp lý: Các yếu tố về pháp lý cũng sẽ tác động đến việc áp dụng phương pháp giảng dạy số hóa và đánh giá, kiểm tra sinh viên. Chẳng hạn các tổ chức giáo dục phải đảm bảo rằng họ tuân thủ các luật và quy định liên quan đến như: quyền riêng tư về dữ liệu; bản quyền và sở hữu trí tuệ; sự liêm chính trong học thuật hay các vấn đề về an toàn an ninh mạng. Thêm nữa, giảng viên, quản trị viên và cả sinh viên cũng cần có sự nhận thức các vấn đề pháp lý khi thực hiện số hóa giáo dục, từ đó đảm bảo rằng sự tuân thủ các yêu cầu pháp lý.

- Yếu tố tài chính: các yếu tố tài chính cũng có tác động đến việc số hóa phương pháp giảng dạy và đánh giá sinh viên. Các trường đại học muốn số hóa thành công cần phải đầu tư tài chính rất lớn vào phần cứng, phần mềm và cơ sở hạ tầng để hỗ trợ số hóa. Để phát triển hệ thống số hóa còn đòi hỏi chi phí liên tục để bảo trì và cập nhật. Ngoài ra, các trường đại học còn phải đào tạo và phát triển chuyên môn cho giảng viên, chuyên viên để phát huy tối đa hiệu quả của việc số hóa. Điều này đòi hỏi một khoản đầu tư tài chính đáng kể về cả nguồn lực và thời gian.

3. Tác động của số hóa đến các hoạt động giảng dạy và đánh giá sinh viên

3.1. Hoạt động giảng dạy

Khi thực hiện số hóa các hoạt động giảng dạy, các tài liệu học tập của sinh viên sẽ không đơn thuần chỉ nằm trên sách vở giấy truyền thống như trước đây, mà sẽ là các tài nguyên điện tử như: sách điện tử, các giáo trình online, video clip học tập. Thêm nữa, việc số hóa quá trình giảng dạy, học tập cũng sẽ giúp sinh viên lẫn giảng viên trao đổi thuận tiện hơn thông qua các công cụ trực tuyến, hay các diễn đàn học tập. Bên cạnh đó, việc áp dụng số hóa sẽ hỗ trợ giảng viên tạo thành các lớp học đảo ngược, sinh viên có thể xem được các bài giảng theo các tập tài liệu sẵn có trước khi đến lớp. Thời gian đến lớp sẽ tập trung vào việc học tập, thảo luận, làm việc nhóm và thực hành dưới sự giám sát của giảng viên.

3.2. Hoạt động đánh giá, kiểm tra sinh viên

Về hoạt động đánh giá, kiểm tra sinh viên khi áp dụng số hóa, nhóm tác giả nhận thấy được nhiều điểm lợi ích, khiến hoạt động này trở nên hiệu quả hơn rất nhiều so với phương thức truyền thống trước đây. Chẳng hạn, số hóa giúp việc ra đề kiểm tra nhanh chóng hơn, việc chấm điểm cũng được các phần mềm và công cụ hỗ trợ. Ngoài ra, số hóa trong công tác đánh giá kiểm tra sẽ theo dõi được cả một quá trình học tập, hoạt động của sinh viên thông qua nền tảng số. Từ đó, sẽ giúp giảng viên phân tích được dữ liệu của sinh viên, từ đó dễ dàng hơn trong việc điều chỉnh phương thức ra đề hay hỗ trợ sinh viên kịp thời trong quá trình học tập.

3.3. Cá nhân hóa việc học tập của sinh viên

Số hóa ngoài việc thay đổi các hoạt động giảng dạy, đánh giá kiểm tra của giảng viên, còn giúp cho học tập của sinh viên được cá nhân hóa, cho phép sinh viên làm chủ việc học của mình và phát triển tư duy phân biện cũng như kỹ năng giải quyết vấn đề. Cụ thể hơn, các trường đại học khi áp dụng số hóa sẽ cá nhân hóa việc học tập của sinh viên dựa trên việc hành vi của họ. Nhà trường sẽ áp dụng hệ thống số hóa sẽ có thể thu thập, phân tích và báo cáo dữ liệu về việc học

của sinh viên (số lượng sinh viên truy cập, truy cập trong bao lâu, các thao tác như thế nào,...). Sau đó sẽ dựa trên dữ liệu này để phân tích, xác định các mẫu hành vi của học sinh và điều chỉnh các phương pháp giảng dạy để phù hợp hơn với nhu cầu của sinh viên. Bên cạnh đó, giảng viên dựa trên các kết quả này cũng có thể kịp thời hỗ trợ, phản hồi sinh viên thông qua các công cụ và nền tảng mà nhà trường tạo nên. Điều này có thể thúc đẩy một môi trường học tập tương tác và gắn kết, dẫn đến kết quả học tập tốt hơn.

4. Giải pháp hoàn thiện phương pháp giảng dạy và đánh giá, kiểm tra sinh viên thông qua số hóa

4.1. Nâng cao nhận thức của giảng viên, chuyên viên và sinh viên về việc số hóa

Nâng cao nhận thức của giảng viên, chuyên gia và sinh viên về số hóa là rất cần thiết khi ứng dụng số hóa vào phương pháp giảng dạy, đánh giá và kiểm tra sinh viên. Để thực hiện việc này, các trường đại học có thể tạo ra các hội thảo, các lớp học nhằm phổ biến các kiến thức, cách sử dụng các công cụ công nghệ hay cách thao tác trên nền tảng kỹ thuật số. Một cách khác đơn giản hơn, là các trường học có thể thực hiện video hướng dẫn giúp giảng viên, chuyên gia và sinh viên hiểu cách sử dụng các công cụ và nền tảng kỹ thuật số. Những tài nguyên này có thể được cung cấp trên trang web của tổ chức hoặc hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS). Điều này sẽ giúp giảng viên, chuyên gia và sinh viên quen thuộc hơn với việc sử dụng các công cụ kỹ thuật số và cách họ có thể nâng cao trải nghiệm dạy và học.

Để việc học hỏi, nâng cao nhận thức này diễn ra suôn sẻ, nhà trường có thể đưa ra các tiêu chí để công nhận và khuyến khích giảng viên, chuyên gia và sinh viên bằng giải thưởng, chứng chỉ hoặc các cách thức khác khi họ áp dụng thành công các công cụ và nền tảng kỹ thuật số. Sự công nhận này sẽ nâng cao nhận thức và khuyến khích những người khác tham gia vào công cuộc số hóa của nhà trường.

4.2. Kết hợp các phương thức học tập và giảng dạy

Khi áp dụng số hóa, các giảng viên sẽ có thể kết hợp nhiều phương thức giảng dạy, nhiều loại tài liệu hơn, như là các video giảng dạy, podcast chia sẻ kiến thức. Bên cạnh đó, giảng viên còn có thể ghi hình bài giảng, tương tác trực tiếp với sinh viên trong quá trình giảng dạy trên nền tảng kỹ thuật số. Các giảng viên cũng có thể tạo và chia sẻ tài liệu khóa học trực tuyến, chẳng hạn như video, câu đố tương tác và diễn đàn thảo luận, để bổ sung cho hướng dẫn trực tiếp. Họ cũng có thể sử dụng các công cụ đánh giá trực tuyến, chẳng hạn như các câu đố và bài kiểm tra trực tuyến, để đánh giá quá trình học tập của học sinh. Điều này sẽ hỗ trợ quá trình giảng dạy lẫn học tập toàn diện và hấp dẫn hơn, giúp sinh viên có động lực và hứng thú học tập cao hơn.

4.3. Hoàn thiện các phương pháp đánh giá kết quả của sinh viên

Khi áp dụng số hóa vào hoạt động đánh giá sinh viên, các giảng viên có thể sử dụng các công cụ và nền tảng kỹ thuật số để thực hiện. Chẳng hạn như các câu đố và bài kiểm tra trực tuyến sẽ đưa ra phản hồi ngay lập tức, hay các hoạt động mô phỏng trực tuyến, trò chơi và nghiên cứu tình huống. Hoặc các giảng viên có thể sử dụng yếu tố trò chơi như điểm, huy hiệu và bảng xếp hạng để khuyến khích học tập và đánh giá. Bằng cách tạo ra các trò chơi yêu cầu học sinh sử dụng tư duy phân biện và kỹ năng giải quyết vấn đề, việc học tập và giảng dạy cũng sẽ trở nên thú vị hơn, việc đánh giá sinh viên cũng khách quan hơn.

4.4. Hoàn thiện các phương pháp chấm điểm, kiểm tra của sinh viên

Để việc chấm điểm, kiểm tra sinh viên hiệu quả hơn trong môi trường số hóa, các giảng viên có thể sử dụng các công cụ kỹ thuật số. Chẳng hạn chấm điểm trực tuyến, sử dụng các phần mềm trình kiểm tra đạo văn, từ đó tự động hóa một số tác vụ chấm điểm. Các nền tảng kiểm tra trực tuyến có thể áp dụng như Google Forms, Quizlet hoặc Edulastic sẽ cho phép nhà trường và chấm điểm các bài kiểm tra kỹ thuật số. Hay các công cụ chấm điểm luận văn tự động như Turnitin, Grammarly hoặc ETS e-rater cung cấp phản hồi tức thì về bài luận và dự án. Những công cụ này sử dụng các thuật toán để phân tích nội dung, ngữ pháp và cấu trúc của văn bản, đồng thời cung cấp phản hồi về những điểm cần cải thiện. Các nền tảng này nhìn chung sẽ tự động cung cấp phản hồi cho sinh viên, cho phép họ xem lại lỗi sai để sinh viên tự cải thiện. Bên cạnh đó, khi áp dụng số hóa vào việc kiểm tra, chấm điểm sẽ tiết kiệm thời gian của giảng viên mà không cần phải chấm thủ công, cho phép giảng viên tập trung vào các khía cạnh khác của việc giảng dạy và đánh giá.

5. Kết luận

Hiện nay, các hoạt động số hóa đang có ảnh hưởng rất lớn đến ngành giáo dục nói chung và đại học nói riêng. So với phương thức dạy và học truyền thống, các công cụ trực tuyến và nền tảng số hóa giúp nâng cao trải nghiệm học tập của

sinh viên, tạo ra môi trường học tập hấp dẫn và cá nhân hóa hơn cho sinh viên. Đặc biệt, những công cụ này giúp tiết kiệm thời gian cho cả sinh viên và giảng viên giảng dạy, học tập lẫn việc đánh giá, kiểm tra kết quả học tập của sinh viên.

Tuy nhiên, để phát huy lợi ích tối đa mà số hóa mang lại, các trường đại học cần có một chiến lược rõ ràng và phương pháp triển khai số hóa phù hợp. Điều này bao gồm việc cải thiện và đổi mới phương pháp giảng dạy, đánh giá, kiểm tra kết quả học tập cũng như quản lý đào tạo. Mong rằng các giải pháp nêu trên sẽ góp phần giúp các trường đại học nâng cao hiệu quả trong việc áp dụng số hóa thông qua việc đổi mới và cải thiện phương pháp giảng dạy, đánh giá, kiểm tra sinh viên.

Tài liệu tham khảo

- Ebert, C., & Duarte, C. H. C. (2018). Digital transformation. *IEEE Softw.*, 35(4), 16-21.
- Urban, E. L., & Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of studies in international education*, 18(4), 305-324.
- Hùng, v. X., & bình, n. T. T. Xu hướng thế giới và chủ trương, định hướng, của đảng, nhà nước về phát triển giáo dục nghề nghiệp. *Hội thảo giáo dục việt nam 2019*, 152.
- Webb, A., McQuaid, R. W., & Webster, C. W. R. (2021). Moving learning online and the COVID-19 pandemic: A university response. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, 18(1), 1-19.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), i-x.
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next?. *Prospects*, 49(1-2),

BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TỪ XA - HƯỚNG NGHIÊN CỨU MỚI TẠI VIỆT NAM TRONG GIAI ĐOẠN HỘI NHẬP QUỐC TẾ

QUALITY ASSURANCE IN DISTANCE PROGRAMS – NEW RESEARCH ORIENTATION IN THE INTERNATIONAL INTEGRATION PERIOD IN VIETNAM

Hồ Đắc Hải Miên

*Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh
Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh
hdhmiem@vnuhcm.edu.vn*

Tóm tắt

Trong giai đoạn hội nhập vào kỷ nguyên công nghệ số của khu vực và thế giới, giáo dục đại học Việt Nam có nhiều thay đổi ở các phương thức đào tạo, từ phương thức giảng dạy truyền thống sang phương thức đào tạo từ xa. Bài viết tập trung nghiên cứu cơ sở lý luận về bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo từ xa, đồng thời trình bày tình hình nghiên cứu tổng quan trong và ngoài nước. Từ đó khẳng định bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo từ xa là một định hướng mới cần được các nhà giáo dục tập trung nghiên cứu một cách hệ thống và khoa học, từ đó nâng cao chất lượng đào tạo loại hình này ở các trường đại học tại Việt Nam.

Abstract

In the period of the digital technology era of the region and the world, Vietnam higher education has undergone many changes in training methods, from traditional teaching methods to distance teaching and learning methods. The paper focuses on researching the theoretical basis for quality assurance in distance higher education programs, and presents a literature review in Vietnam as well as in the world. Since then, it has been confirmed that quality assurance in distance education programs is a new research orientation that should be studied by educators in a systematic and scientific manner, thereby helping to improve the quality of this type of teaching methods higher education institutions in Vietnam.

Từ khóa: bảo đảm chất lượng, chương trình đào tạo, đào tạo từ xa, giáo dục đại học, kiểm định chất lượng

Key words: quality assurance, program, distance education, higher education, accreditation

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, trong kỷ nguyên công nghệ số, thế giới và Việt Nam đang chứng kiến nhiều sự thay đổi mạnh mẽ từ cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ IV. Sự phát triển này tác động toàn diện đến mọi lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội; trong đó tác động đặc biệt đến các phương thức giảng dạy trong giáo dục đại học, dịch chuyển từ dạy học truyền thống sang dạy học ứng dụng nền tảng công nghệ số như đào tạo từ xa (ĐTTX)/giáo dục từ xa (distance learning). Đây là hình thức giảng dạy và học tập thu hút sự quan tâm của nhiều cơ sở giáo dục của khắp mọi nơi trên thế giới.

Tại Việt Nam, chủ trương phát triển đào tạo từ xa và ứng dụng công nghệ thông tin đã được thể hiện trong nhiều văn bản. Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban chấp hành TW 8 khóa XI (Ban chấp hành Trung ương 8 khóa XI, 2013) chỉ rõ quan điểm: “Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng hệ thống giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập; Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học”. Về bảo đảm và kiểm định chất lượng ĐTTX, Đề án “Phát triển đào tạo từ xa giai đoạn 2015-2020” được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt đã đặt ra mục tiêu đến năm 2020 phải tiến hành kiểm định các chương trình đào tạo từ xa (CTĐTTX) các văn bằng đã được cấp phép. Các trường thực hiện ĐTTX cũng được khuyến khích tham gia kiểm định bởi các tổ chức quốc tế có uy tín. Để triển khai Đề án này, theo Kế hoạch số 431/KH-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2016), Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành hai Thông tư quan trọng: Thông tư số 10/2017/TT-BGDĐT ngày 28/4/2017 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về Quy chế đào tạo từ xa trình độ đại học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017) và Thông tư số 39/2020/TT-BGDĐT ngày 09/10/2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo từ xa trình độ đại học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020). Đây là hai văn bản chính tạo nền tảng pháp lý để phát triển hình thức đào tạo từ xa, cũng như nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phải quan tâm đến bảo đảm chất lượng của loại hình này.

Ngoài ra, Luật số 34/2018/QH14 ban hành ngày 19/11/2018 của Quốc Hội về sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật GDĐH (Quốc Hội, 2018) (sau đây gọi tắt là Luật 34) có hiệu lực từ tháng 7/2019 có nhiều nội dung mới, trong đó điểm đáng chú ý là không có sự khác biệt về giá trị văn bằng giữa các hình thức đào tạo khác nhau. Tất cả các yêu cầu về chuẩn đầu ra, nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy... của các chương trình đào tạo, dù được thực hiện theo hình thức đào tạo nào, đều phải bảo đảm chất lượng như nhau. Điều chỉnh này thể hiện tinh thần hội nhập với giáo dục toàn cầu,

tạo sự bình đẳng cho người học, đồng thời đặt nặng vai trò quan trọng của bảo đảm chất lượng đối với mọi hình thức đào tạo không phân biệt chính quy hay vừa làm vừa học, ĐTTX.

Với những chủ trương mang tầm chiến lược quốc gia như trên, có thể thấy hình thức ĐTTX, đặc biệt là bảo đảm và kiểm định chất lượng các CTĐTTX đang được sự quan tâm rất lớn của Đảng, Nhà nước và Bộ GD&ĐT. Trong giai đoạn 2013-2019, Việt Nam đứng thứ 4 thế giới về tốc độ phát triển ĐTTX và cho đến nay cả nước đã có gần 150 chương trình ĐTTX do hơn 21 trường đại học tổ chức đào tạo (Vũ Hữu Đức, 2019). Tuy nhiên, theo thống kê từ Bộ GD&ĐT, số lượng sinh viên theo học hệ đại học từ xa đang có sự sụt giảm đáng kể. Nhiều trường chưa thực sự đầu tư nhân lực, công sức, tài chính để xây dựng học liệu, phát triển cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin, bồi dưỡng năng lực tiếp cận công nghệ dạy mới cho giảng viên và sinh viên, chưa kể các vấn đề về hỗ trợ người học từ phía nhà trường trong suốt quá trình đào tạo. Bên cạnh đó, việc học đại học từ xa vấp phải rào cản về nhận thức xã hội, chưa được xã hội thừa nhận và được đánh giá ngang bằng như đào tạo chính quy.

Với xu thế ngày càng gia tăng các hình thức ĐTTX, nhưng lại tỉ lệ nghịch với chất lượng đào tạo như vậy, đã đến lúc phải nhìn nhận lại vấn đề bảo đảm chất lượng của loại hình này một cách hệ thống và khoa học. Việc này cũng là để chuẩn bị, đón đầu cho xu hướng các CTĐTTX phải được đánh giá, kiểm định trong một tương lai rất gần, để mọi bằng cấp khi đã được công nhận đều có chất lượng ngang nhau và được xã hội chấp nhận. Với lý do đó, tác giả bài viết này nhận thấy rất cần thiết phải thực hiện các nghiên cứu về lĩnh vực *Bảo đảm chất lượng các chương trình đào tạo từ xa ở các trường đại học tại Việt Nam*. Và để các nghiên cứu liên quan đến nội dung này có cơ sở khoa học vững chắc, trong phạm vi bài viết này, tác giả tập trung trình bày cơ sở lý luận về bảo đảm chất lượng các CTĐTTX cũng như tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước, từ đó tìm thấy được khoảng trống khoa học, những định hướng mới cần được nghiên cứu, phát triển.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong phạm vi bài viết này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu văn bản, tài liệu. Phương pháp này tập trung vào việc nghiên cứu và phân tích các tài liệu, các bài báo, các công trình nghiên cứu khoa học trong nước và ngoài nước, các văn bản pháp lý của Bộ GD&ĐT liên quan đến bảo đảm chất lượng CTĐTTX từ đó tìm ra định hướng và các khoảng trống trong lĩnh vực bảo đảm chất lượng ĐTTX. Đây được xem là phương pháp phù hợp nhất khi thực hiện các nghiên cứu tổng quan để tìm ra các định hướng nghiên cứu mới (Patton, 2014).

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận về bảo đảm chất lượng giáo dục từ xa

3.1.1. Đào tạo từ xa/Giáo dục từ xa

Theo UNESCO, thì giáo dục từ xa (distance education) là hình thức đào tạo trọng tâm vào cách tiếp cận mở đối với giáo dục và đào tạo, giúp người học thoát khỏi những ràng buộc về không gian và thời gian, để có thể linh hoạt trong việc lựa chọn các cơ hội học tập cho bản thân và nhóm.

Tại Việt Nam, ĐTTX hay GDTX được định nghĩa một cách chính thức trong văn bản pháp lý của Bộ GD&ĐT như sau: “Hình thức GDTX thuộc phương thức giáo dục không chính quy trong hệ thống giáo dục quốc dân. GDTX là một quá trình giáo dục, trong đó phần lớn có sự giãn cách giữa người dạy và người học về mặt thời gian và không gian. Người học theo hình thức GDTX chủ yếu là tự học qua học liệu như giáo trình, băng hình, băng tiếng, đĩa CD-ROM, phần mềm vi tính, bằng việc sử dụng các phương tiện nghe nhìn cá nhân, phát thanh, truyền hình, các tổ hợp truyền thông đa phương tiện, mạng Internet dưới sự tổ chức, trợ giúp của nhà trường.” (Điều 1). Theo quy định của Bộ GD&ĐT, chương trình GDTX có khối lượng, nội dung và cấu trúc kiến thức tương đương với chương trình chính quy cùng ngành học, cấp học. Văn bằng, chứng chỉ của hình thức GDTX do các cơ sở giáo dục có thẩm quyền cấp là văn bằng, chứng chỉ thuộc hệ thống giáo dục quốc dân, được Nhà nước bảo đảm về tính pháp lý và giá trị sử dụng như văn bằng, chứng chỉ của các loại hình giáo dục khác (Điều 3) (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2003).

Theo Thông tư 10/2017/TT-BGDĐT ngày 28/4/2017 của Bộ GD&ĐT, ban hành quy chế ĐTTX trình độ đại học, có 4 phương thức ĐTTX như sau: a) Thư tín; b) Phát thanh - truyền hình: CTĐTTX; c) Mạng máy tính; d) Kết hợp: kết hợp các phương thức nêu tại các điểm a, b và c (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017).

3.1.2. Bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo từ xa

* Chất lượng

Có rất nhiều định nghĩa về chất lượng được các chuyên gia giáo dục trong và ngoài nước đề cập. Theo quan điểm của Green (1994), có các loại định nghĩa về chất lượng như sau: (i) Chất lượng là sự xuất sắc; (ii) Chất lượng là phù hợp với mục tiêu; (iii) Chất lượng là một ngưỡng đánh giá; (iv) Chất lượng là giá trị gia tăng; (v) Chất lượng là đáng đồng tiền; (vi) Chất lượng là sự hài lòng của khách hàng.

Harvey và Green (1993), sau khi đã nghiên cứu các định nghĩa khác nhau kết luận rằng chất lượng trong giáo dục đại học do nhiều bên liên quan tác động bao gồm chính phủ, nhà tuyển dụng, cộng đồng học thuật, sinh viên, phụ huynh và xã hội. Tùy thuộc vào từng đối tượng mà chất lượng được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Theo Barnett (1992), quan điểm về chất lượng cũng được định hình bởi quan điểm riêng của mỗi người về giáo dục đại học. UNESCO cũng định nghĩa chất lượng là một khái niệm đa khía cạnh (đa chiều), đa mức độ và có tính động, liên quan đến bối cảnh của mô hình giáo dục, đến sứ mạng và mục tiêu của nhà trường. Trong đó, có chất lượng đầu vào, chất lượng của quá trình và chất lượng đầu ra. Tùy thuộc vào quá trình phát triển, các quan điểm về chất lượng sẽ thay đổi.

Tóm lại, chất lượng không thể chỉ bao gồm một khía cạnh, không có khái niệm về chất lượng được tất cả mọi người chấp nhận. Vì vậy, cần tích hợp cái nhìn đa chiều về chất lượng từ các quan điểm khác nhau.

* Bảo đảm chất lượng

Theo Nguyễn Đức Chính (2002), bảo đảm chất lượng là “quá trình xảy ra trước và trong khi thực hiện quản lý chất lượng. Chất lượng của sản phẩm được thiết kế ngay trong quá trình sản xuất ra nó từ khâu đầu đến khâu cuối theo những tiêu chuẩn nghiêm ngặt bảo đảm không có sai phạm trong bất kỳ khâu nào”.

Trong giáo dục đại học, UNESCO và AUN-QA cùng định nghĩa bảo đảm chất lượng là một quá trình đánh giá liên tục (đánh giá, giám sát, bảo đảm, duy trì và cải thiện) chất lượng của hệ thống giáo dục đại học, cơ sở giáo dục và chương trình. Bảo đảm chất lượng bao gồm tất cả các chính sách, quy trình, hành động mà qua đó chất lượng được đo lường, duy trì và phát triển (AUN-QA, 2011).

Về cơ chế pháp lý, bảo đảm chất lượng tập trung vào trách nhiệm giải trình và cải thiện, cung cấp thông tin và phán đoán (không phải xếp hạng) dựa trên các quy trình nhất quán và các tiêu chí tốt. Các hoạt động của bảo đảm chất lượng tùy thuộc vào sự tồn tại của các cơ chế tổ chức cần thiết của cơ sở giáo dục được duy trì bởi một nền văn hoá chất lượng vững chắc.

Ở khía cạnh quản lý chất lượng toàn diện (TQM: Total Quality Management), bảo đảm chất lượng là một giải pháp để các tổ chức tìm cách phát triển và cải thiện hiệu suất lao động. Các khái niệm về TQM trong các tổ chức giáo dục đã chỉ ra rằng bảo đảm chất lượng trong các trường đại học là một quá trình liên tục, được đo lường theo các tiêu chí, tiêu chuẩn. Nó nhằm phân tích những hạn chế, thiếu sót đã được xác định và triển khai các hành động cần thiết để cải thiện, phát triển và đo lường chất lượng. Như vậy, các khái niệm đã cho thấy rõ rằng bảo đảm chất lượng là một hoạt động mà trường đại học cần thực hiện, đảm bảo phát triển cả về học thuật và quản trị để cung cấp những sản phẩm tốt và đáp ứng yêu cầu của xã hội.

Trong bảo đảm chất lượng, có 2 khái niệm thường được đề cập là bảo đảm chất lượng bên trong (Internal Quality Assurance - IQA) và bảo đảm chất lượng bên ngoài (External Quality Assurance - EQA). Bảo đảm chất lượng bên trong liên quan đến các chính sách và cơ chế của mỗi cơ sở giáo dục hoặc chương trình đào tạo để đảm bảo rằng cơ sở giáo dục hoặc chương trình đào tạo đó đảm bảo được các mục tiêu và các tiêu chuẩn áp dụng cho cơ sở giáo dục nói chung. Bảo đảm chất lượng bên ngoài liên quan đến các hoạt động của một tổ chức, ví dụ tổ chức kiểm định chất lượng được thành lập để đánh giá hoạt động của các cơ sở giáo dục hoặc các chương trình đào tạo để quyết định công nhận cơ sở hoặc các chương trình đào tạo của cơ sở có đáp ứng hay không các tiêu chuẩn đã được quy định trước. Bảo đảm chất lượng bên trong và bảo đảm chất lượng bên ngoài luôn tồn tại song hành, bảo đảm chất lượng bên ngoài thực hiện kiểm định để hỗ trợ, tư vấn và khuyến khích hoạt động bảo đảm chất lượng bên trong.

* Chương trình đào tạo

Theo Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 (Bộ Giáo dục và đào tạo, 2021) chương trình đào tạo được định nghĩa là “một hệ thống các hoạt động giáo dục, đào tạo được thiết kế và tổ chức thực hiện nhằm đạt được các mục tiêu đào tạo, hướng tới cấp một văn bằng giáo dục đại học cho người học”.

Wentling (1993, trích dẫn bởi Phạm Hữu Lộc, 2016) cho rằng “Chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo, chỉ rõ những gì có thể mong đợi ở người học sau khóa học, phác thảo ra quy trình cần thiết để

thực hiện nội dung đào tạo, cho biết các phương pháp đào tạo và các cách thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập, và tất cả những cái đó được sắp xếp theo một thời gian biểu cụ thể”.

Nhiều trường đại học trên thế giới đồng tình với quan điểm chương trình đào tạo là một tập hợp các khóa học và các hoạt động được thực hiện để người học đạt được một bằng cấp cụ thể, có thể là bằng đại học, thạc sĩ, tiến sĩ.

*** Bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo từ xa**

Theo Nguyễn Hữu Cương và Lê Mỹ Phong (2018) bảo đảm chất lượng CTĐTTX được hiểu là một hệ thống các chính sách, hành động, quy trình và tiêu chuẩn được xây dựng để giám sát và/hoặc nâng cao chất lượng các CTĐTTX. Các nhà nghiên cứu chỉ ra rằng việc bảo đảm chất lượng và kiểm định chất lượng CTĐTTX khá phức tạp do khó định nghĩa và chuẩn hóa. GDTX liên quan đến nhiều đối tượng, bao gồm nhiều mối quan hệ như giảng viên, người xây dựng học liệu, người học, nhà quản lý, nhà cung cấp phương tiện cho ĐTTX, nhà tuyển dụng lao động, chính phủ và các bên liên quan khác (Darojat, O., Nilson, M. & Kaufman, 2015).

Trên thế giới, nhiều tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục đã quan tâm đến việc đánh giá chất lượng các CTĐTTX (Nguyễn Hữu Cương & Lê Mỹ Phong, 2018). Tại Hoa Kỳ, ngoài Hội đồng kiểm định chất lượng giáo dục từ xa (DEAC), các tổ chức kiểm định quốc gia và kiểm định vùng của Hoa Kỳ cũng thực hiện kiểm định cơ sở đào tạo trực tuyến. Tại Úc, tổ chức tiêu chuẩn và chất lượng giáo dục đại học (TEQSA) đảm nhận nhiệm vụ đánh giá các CTĐTTX theo phương thức trực tuyến. Tại Anh, Tổ chức đảm bảo chất lượng (QAA) và Hội đồng chất lượng học tập mở và từ xa (ODL QC) đã thực hiện tốt việc đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến. Các tổ chức trên đều có ban hành các bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐTTX bao quát nhiều lĩnh vực liên quan.

Tại Châu Á, vấn đề bảo đảm và kiểm định chất lượng ĐTTX ở các quốc gia tương đối đa dạng. Một số nước sử dụng quy trình và tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo truyền thống để đánh giá các cơ sở và chương trình đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến (như HongKong và Singapore). Một số quốc gia khác đã xây dựng những tiêu chí riêng biệt để đánh giá chất lượng CTĐTTX, ví dụ như Malaysia và Sri Lanka (Nguyễn Hữu Cương & Lê Mỹ Phong, 2018).

3.2. Tổng quan tình hình nghiên cứu

3.2.1. CTổng quan tình hình nghiên cứu ngoài nước

*** Các nghiên cứu liên quan đến đào tạo từ xa**

Bản về lịch sử phát triển của GDTX, Olaf Zawacki-Richter (2015) đã tổng hợp các định nghĩa và lịch sử phát triển của hình thức đào tạo này. Theo đó sự phát triển của GDTX gắn bó mật thiết với sự phát triển của nền tảng công nghệ thông tin, có thể chia làm 3 giai đoạn phát triển chính: (i) Giai đoạn tương ứng (Correspondence generation, từ những năm 1850s); (ii) Giai đoạn đa phương tiện hoặc Đại học mở (Multimedia or Open University generation – từ những năm 1960s); (iii) Máy tính và trực tuyến (Computer and online generation – từ những năm 1990s). Tác giả cũng nêu ra các hướng nghiên cứu chính mà các tác giả khác trên toàn thế giới đã thực hiện, có thể chia làm 3 cấp độ tiếp cận. Ở cấp độ vĩ mô: Lý thuyết và hệ thống GDTX bao gồm: (i) tiếp cận, bình đẳng và đạo đức; (ii) toàn cầu hoá giáo dục và các khía cạnh giao thoa văn hoá; (iii) các hệ thống giảng dạy từ xa; (iv) lý thuyết và mô hình; (v) các phương pháp nghiên cứu trong GDTX. Ở cấp độ trung: Quản lý, tổ chức và công nghệ bao gồm: (i) quản lý và tổ chức; (ii) chi phí và lợi ích; (iii) công nghệ giáo dục; (iv) đổi mới và thay đổi; (v) phát triển chuyên môn và hỗ trợ giảng viên; (vi) dịch vụ hỗ trợ người học; (vii) bảo đảm chất lượng. Ở cấp độ vi mô: Giảng dạy và học tập từ xa bao gồm: (i) thiết kế bài giảng và học tập; (ii) tương tác và giao tiếp trong cộng đồng học tập; (iii) đặc điểm của người học. Với 3 cấp độ trên thì khoảng 50% nhà nghiên cứu tập trung các nội dung ở cấp độ vi mô, phần lớn bỏ qua cấp độ vĩ mô và cấp trung.

Bản về các mối tương tác trong khóa học ĐTTX, Moore và Kearsley (1996) cho rằng có ba mối tương tác quan trọng, đó là: (i) học viên – nội dung học; (ii) học viên – giảng viên; (iii) học viên – học viên. Khóa học ĐTTX cần tạo điều kiện cho tất cả các mối tương tác này được phát huy hiệu quả và đạt được mong muốn của học viên một cách tốt nhất. Người học theo phương thức ĐTTX có thể cảm thấy bị cô lập, thất vọng và lo lắng ở mức độ cao nếu thiếu các giao tiếp và tương tác. Một cách để giải quyết vấn đề này chính là thiết lập ý thức cộng đồng cho người học ngay từ đầu bằng cách tạo cho họ một khoảng thời gian khởi động không chính thức cùng với việc sử dụng các bài tập cấu trúc.

Bản về các thách thức và rào cản tiềm ẩn khi triển khai giáo dục từ xa, Berge and Muilenburg (2000) đã xác định 64 trở ngại, trong đó 10 trở ngại lớn nhất mà GDTX gặp phải, đó là: (i) các cam kết tăng thời gian; (ii) Thiếu kinh phí

thực hiện; (iii) Ngại thay đổi, (iv) Thiếu tầm nhìn chung; (v) Thiếu nhân viên hỗ trợ; (vi) Thiếu kế hoạch chiến lược; (vii) Tốc độ thực hiện chậm; (viii) Khen thưởng/trách phạt giảng viên; (ix) Khó theo kịp sự thay đổi công nghệ; (x) Thiếu các lớp học, phòng thí nghiệm hoặc cơ sở hạ tầng có ứng dụng công nghệ. Nhóm nghiên cứu cũng nêu ra 10 rào cản ít quan trọng nhất như sau: (i) Cạnh tranh với các khóa học chính quy, trực tiếp; (ii) Thiếu chuyên gia công nghệ; (iii) Thiếu chính sách khả thi; (iv) Thiếu khả năng chuyển đổi tín chỉ; (v) Vấn đề với khoảng cách và múi giờ; (vi) Chi phí công nghệ; (vii) Học phí; (viii) Các quy định của địa phương, tiểu bang hoặc liên bang; (ix) Vấn đề đạo đức; (x) Thiếu sự tham gia của phụ huynh.

Liên quan đến các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên, Wagner (2005) chỉ ra rằng có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên trong chương trình ĐTTX gồm: chất lượng tài liệu học tập, nội dung chương trình học, chất lượng và tương tác giữa sinh viên và người dạy, giữa sinh viên với sinh viên, cấu trúc và cách trình bày của khóa học.... Parsad và Lewis (2008) xác định sự năng lực ứng dụng công nghệ thông tin để giảng dạy từ xa cũng như các kiến thức chuyên sâu là những nhân tố tác động trực tiếp đến sự hài lòng của sinh viên. Sự thiếu tự tin cũng như mức độ hiểu biết kém của giảng viên trong việc sử dụng công nghệ mới có khả năng dẫn đến hiệu quả giảng dạy thấp, từ đó ảnh hưởng đến mức độ hài lòng của sinh viên.

Liên quan đến các khía cạnh văn hoá trong ĐTTX, thống kê của Sadeghi (2018) về E- learning tại một số quốc gia trên thế giới tập hợp các nghiên cứu liên quan đến các khía cạnh văn hóa trong đào tạo trực tuyến cùng với những vấn đề phát sinh khi triển khai hoạt động đào tạo trực tuyến tại trường đại học. Kết hợp cơ sở nghiên cứu lý thuyết và kinh nghiệm thực tiễn, một mô hình hiệu quả để triển khai đào tạo trực tuyến đã được hình thành.

* Các nghiên cứu liên quan đến bảo đảm chất lượng đào tạo từ xa

Petru (2016) trong nghiên cứu về “*Bảo đảm chất lượng trong đào tạo trực tuyến*” đã trình bày hệ thống các tiêu chuẩn, tiêu chí và các chỉ số để đánh giá các chương trình trực tuyến. Theo đó, bài báo có đề cập đến việc các CTĐTTX phải đáp ứng các Bộ tiêu chuẩn đã được thông qua và ban hành tại Hội nghị Thượng đỉnh Erevan, đó là “*Tiêu chuẩn và Hướng dẫn bảo đảm chất lượng giáo dục đại học Châu Âu (ESG)*”. Tài liệu này gồm 10 tiêu chuẩn và các hướng dẫn để thực hiện bảo đảm chất lượng bên trong và bên ngoài trong giáo dục đại học Châu Âu. Một tài liệu khác được đề cập là ENAEE (European Network for Engineering Accreditation) dùng để kiểm định các chương trình kỹ sư.

Bản về bảo đảm chất lượng cho các chương trình giáo dục đại học trực tuyến: Thiết kế và xác nhận mô hình đánh giá tích hợp áp dụng cho các trường đại học Tây Ban Nha, Marciniak (2018) cho rằng việc bảo đảm chất lượng của các chương trình đại học trực tuyến là một trong những thách thức lớn mà các trường đại học Tây Ban Nha phải đối mặt. Việc thường xuyên đánh giá các chương trình là cần thiết để triển khai các hành động cải thiện chất lượng. Quá trình đánh giá cần toàn diện và bao gồm tất cả các thành phần của chương trình, từ giai đoạn lập kế hoạch, triển khai và nghiên cứu tác động.

Turner (2016) thực hiện luận văn tiến sĩ mang tên “*Bảo đảm chất lượng các chương trình sau đại học bằng hình thức trực tuyến: Việc rà soát chương trình và các kỹ thuật đánh giá được sử dụng*”. Nghiên cứu được thực hiện thông qua khảo sát điện tử và phân tích nội dung các văn bản liên quan đến chính sách và bảo đảm chất lượng của trường, từ đó xây dựng các khuyến nghị về việc thực hiện các quy trình bảo đảm chất lượng các chương trình trực tuyến. Kết quả nghiên cứu cho thấy các cơ sở giáo dục và các chương trình cần xem xét các chính sách để đảm bảo các đánh giá phản ánh đúng yêu cầu của các chương trình và kiểm định viên. Ngoài ra, cần tập hợp các thông tin cần thiết về hiệu suất của chương trình và kết quả đầu ra của sinh viên phục vụ cho quá trình đánh giá và báo cáo.

3.2.2. Tổng quan tình hình nghiên cứu trong nước

* Các nghiên cứu liên quan đến đào tạo từ xa

Hình thức GDTX hay ĐTTX bắt đầu xuất hiện tại nước ta vào giữa những năm 1990, sau đó vào năm 2003 thì được quy định chính thức bằng văn bản. Mặc dù GDTX được thực hiện thông qua nhiều hình thức, nhưng với sự phát triển vượt bậc của công nghệ thông tin, thì hình thức ĐTTX được áp dụng phổ biến hơn cả. Chính vì vậy, đa phần các nghiên cứu khoa học được thực hiện tại Việt Nam chủ yếu tập trung vào ĐTTX.

Bản về các ưu nhược điểm của hình thức ĐTTX, nghiên cứu của Nguyễn Thị Lương (2013) đã nêu ra một số ưu điểm nổi bật như tính tương tác cao, tận dụng hiệu quả thời gian giảng dạy, tối ưu hoá thời gian học tập cho người học, giúp học viên tiếp cận nguồn kiến thức đa dạng, hay thực hiện việc trao đổi thông tin tích cực và nhanh chóng. Tác giả cũng

liệt kê một số nhược điểm như việc “tương tác trực tiếp giữa thầy và trò khó khăn”, ý thức tự học của người học không tốt, nguồn kiến thức quá nhiều để lựa chọn, hay cơ sở hạ tầng chưa tốt. Nghiên cứu còn mô tả cấu trúc hệ thống E-learning với 2 thành phần quan trọng là hệ thống quản lý học tập (Learning Management System) và các công cụ tạo nội dung trực tuyến (online) cũng như ngoại tuyến (offline). Nghiên cứu cũng khẳng định E-Learning không thể thay thế hoàn toàn cách học truyền thống” mà cần kết hợp gọi là mô hình đào tạo kết hợp (Blended Learning Model).

Nguyễn Minh Tân và các cộng sự (2014) thực hiện đề tài nghiên cứu “*Khảo sát và đánh giá thực trạng việc xây dựng và sử dụng tài liệu điện tử và phần mềm hỗ trợ dạy học trực tuyến tại ĐH Thái Nguyên*”. Kết quả nghiên cứu cho thấy hạ tầng kỹ thuật, trang thiết bị, phương tiện dạy học điện tử cơ bản như máy tính, máy chiếu, hệ thống mạng... của các trường đã được chú trọng đầu tư, có thể đáp ứng những nhu cầu cơ bản trong việc sử dụng các tài liệu điện tử trong việc dạy và học. Kỹ năng sử dụng máy tính, kỹ năng truy cập và khai thác thông tin trên mạng của hầu hết giảng viên đều ở mức trung bình trở lên, trong đó, một số lớn được đánh giá là sử dụng thường xuyên và thành thạo.

Phan Thị Mai Quyên (2019) có nêu một số cách thức nhằm nâng cao chất lượng đào tạo E-learning trong bối cảnh giáo dục đại học. Ở góc độ giảng viên cần rèn luyện kỹ năng đứng trước ống kính máy quay, lập kế hoạch giảng dạy, cải tiến các nội dung bài tập thực hành, kết nối thường xuyên với sinh viên, ghi nhận những phản ứng tiêu cực của sinh viên. Ở góc độ trung tâm trực tuyến, cần phát triển các chương trình đào tạo đa dạng, mở rộng các kênh quảng bá hình ảnh, phát triển nguồn nhân lực trung tâm, nâng cấp ứng dụng LMS, đẩy mạnh công tác hỗ trợ, nghiên cứu đánh giá tính hiệu quả của chương trình đào tạo.

Gần đây nhất có luận án tiến sĩ của Trần Thị Lan Thu (2019) nghiên cứu về “*Quản lý Đào tạo trực tuyến tại các trường đại học tại Việt Nam*”. Luận án được nghiên cứu trên 3 trường đại học tại Việt Nam thực hiện đào tạo trực tuyến trình độ đại học. Luận án được thực hiện theo hướng tiếp cận CIPO từ đó đề xuất các giải pháp góp phần nâng cao hiệu quả ĐTTX tại các trường đại học. Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy có một số hạn chế chính như (i) Hoạt động lập kế hoạch và kiểm tra đánh giá xây dựng, phát triển, vận hành hạ tầng công nghệ ĐTTX chưa tốt; (ii) Việc triển khai biên soạn, cập nhật, phát triển hệ thống học liệu điện tử còn chưa đáp ứng được chất lượng học liệu; (iii) Đội ngũ giảng viên còn chưa đáp ứng tốt về phương pháp giảng dạy từ xa; (iv) Quản lý quá trình đào tạo còn chưa đáp ứng so với yêu cầu chất lượng ngày càng cao, hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên còn hạn chế; (v) Hoạt động hỗ trợ sinh viên chưa được chú trọng; (vi) Quản lý thông tin về sự hài lòng của các bên liên quan chưa toàn diện. Từ thực trạng, tác giả đã đề xuất 7 giải pháp khả thi khi áp dụng vào thực tiễn quản lý ĐTTX tại các trường đại học Việt Nam.

* Các nghiên cứu về bảo đảm chất lượng đào tạo từ xa

Bùi Trung Kiên (2016) nghiên cứu mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ đào tạo với sự hài lòng và mức độ trung thành của sinh viên trong đào tạo từ xa dưới hình thức trực tuyến. Nghiên cứu đã chứng minh sự hài lòng của sinh viên là nền tảng hình thành lòng trung thành của sinh viên trong môi trường ĐTTX, từ đó đưa ra khuyến nghị về quản lý ĐTTX: (i) *Đối với các cơ quan quản lý nhà nước*: Đẩy mạnh cải cách toàn diện nền giáo dục Việt Nam, tạo sân chơi bình đẳng cho các trường đại học, các cơ sở giáo dục có đủ điều kiện và năng lực tham gia phương thức ĐTTX; Quy hoạch nguồn lực theo từng giai đoạn phát triển cụ thể của đất nước, trên cơ sở đó các tổ chức giáo dục ĐTTX sẽ xây dựng kế hoạch đào tạo phù hợp; Có chính sách, dự án ưu tiên đầu tư phát triển loại hình ĐTTX; (ii) *Đối với các đơn vị tổ chức ĐTTX*: Định hình cơ cấu tổ chức phù hợp; Phát triển chương trình ĐTTX theo hướng mở rộng; Nâng cao chất lượng dịch vụ hỗ trợ đào tạo trong ĐTTX; Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên đáp ứng nhu cầu ĐTTX theo tính chất đặc thù của loại hình đào tạo; Phát triển hệ thống công nghệ thông tin trực tuyến; Nghiên cứu đã cung cấp cho nhà quản lý nhận thức đúng đắn về chất lượng đào tạo trực tuyến và sự hài lòng của sinh viên về chất lượng đào tạo trực tuyến để từ đó thấy được vai trò và sự cần thiết của công tác quản lý đào tạo trực tuyến để có các giải pháp quản lý chất lượng nhằm cung cấp các khoá học E- learning đáp ứng cho ngày càng đông đảo người học.

Trần Thị Lan Thu (2016) tiến hành nghiên cứu đánh giá chất lượng đào tạo từ xa theo phương thức trực tuyến của Trường Đại học Mở Hà Nội, trong đó chỉ ra vai trò quan trọng của công tác đánh giá chất lượng ĐTTX trong nhà trường, đồng thời cho thấy vai trò của công tác đảm bảo chất lượng nhằm thực hiện đào tạo theo hướng mở rộng quy mô, đáp ứng nhu cầu học tập của xã hội. Nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cần thiết phải xây dựng các tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng cho loại hình đào tạo từ xa qua mạng.

Đỗ Sa Kỳ (2019) đã thực hiện nghiên cứu về “*Chuẩn bảo đảm chất lượng đào tạo đại học từ xa tại một số trường đại học Việt Nam*”. Xuất phát từ những trở ngại đối với chất lượng các CTĐTTX, đặc biệt trong cuộc Cách mạng công

nghiệp 4.0, tác giả đã tiến hành khảo sát, thu thập, phân tích thông tin về vấn đề thực hiện các chuẩn mực ĐTTX trong một số cơ sở giáo dục đại học, từ đó đề xuất 45 tiêu chí bảo đảm chất lượng ĐTTX. Các tiêu chí này được đánh giá theo mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện tại các cơ sở giáo dục đại học có hệ từ xa. Kết quả khảo sát cho thấy có nhiều tiêu chí được đánh giá ở mức độ cao, cho thấy sự quan tâm của lãnh đạo nhà trường đối với hình thức đào tạo này.

Nguyễn Hữu Cương và Lê Mỹ Phong (2018) đã trình bày vấn đề về thực trạng ĐTTX tại Việt Nam. Bài nghiên cứu cho thấy hiện nay cả nước đã có 144 chương trình ĐTTX do 21 trường đại học tiến hành đào tạo. Một trong những khuyến nghị được tác giả nhấn mạnh là để bảo đảm chất lượng các CTĐTTX thì cần thiết phải xây dựng các bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐTTX và kiểm định viên tham gia các đoàn đánh giá ngoài cần được bồi dưỡng về kiến thức và các kỹ năng chuyên biệt đối với đặc thù của loại hình đào tạo này; các cơ sở giáo dục cũng cần chuẩn bị các nguồn lực cần thiết để tiến hành kiểm định chất lượng các CTĐTTX đang thực hiện đào tạo.

4. Kết luận

Từ tổng quan cơ sở lý luận và tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước về ĐTTX, có thể thấy phần lớn các đề tài tập trung vào việc nghiên cứu các vấn đề lý luận liên quan đến lý thuyết ĐTTX, các mô hình quản lý hoạt động cũng như các mối tương tác trong ĐTTX, các rào cản và các thách thức tiềm ẩn khi triển khai ĐTTX. Đối với các lĩnh vực đảm bảo chất lượng, phần lớn các đề tài tập trung vào các yếu tố góp phần và nâng cao chất lượng ĐTTX. Một số ít có đề cập đến chuẩn đảm bảo chất lượng và hệ thống các tiêu chuẩn, tiêu chí để đánh giá chương trình trực tuyến nói chung mà chưa tập trung vào cấp độ đào tạo là bậc đại học. Ngoài ra, các nghiên cứu tập trung ở phạm vi hẹp là hai trường đại học mở (Viện Đại học mở Hà Nội và Trường Đại học Mở Tp. HCM), nơi có bề dày ĐTTX nên chưa có được cái nhìn tổng thể về thực trạng ĐTTX tại các trường đại học non trẻ hơn, vì vậy vẫn còn một khoảng trống trong nghiên cứu lý luận và thực tiễn về đảm bảo chất lượng các CTĐTTX trình độ đại học tại Việt Nam. Do đó, việc nghiên cứu về bảo đảm chất lượng các CTĐTTX tại các trường đại học ở Việt Nam là cần thiết và kỳ vọng có nhiều đóng góp mới mẻ và có ý nghĩa vào việc củng cố nền tảng cơ sở lý luận về GDTX, cung cấp thêm luận cứ khoa học cho lĩnh vực bảo đảm và kiểm định chất lượng CTĐTTX tại Việt Nam, cũng như nâng cao chất lượng đào tạo của loại hình này trong hệ thống văn bằng tại Việt Nam trong thời kỳ hội nhập.

Tài liệu tham khảo

- Ban chấp hành Trung ương 8 khóa XI. (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2003). Quyết định 40/2003/QĐ-BGDĐT ngày 08/8/2003 ban hành quy chế tổ chức đào tạo, thi, kiểm tra, cấp chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp theo hình thức đào tạo từ xa.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2016). Kế hoạch số 431/KH-BGDĐT ngày 22/6/2016 ban hành kế hoạch thực hiện đề án “Phát triển đào tạo từ xa giai đoạn 2015—2020.”
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2017). Thông tư số 10/2017/TT-BGDĐT ngày 28/4/2017 về việc ban hành Quy chế đào tạo từ xa trình độ đại học.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). Thông tư 39/2020/TT-BGDĐT ngày 09/10/2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo từ xa trình độ đại học.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- Bùi Kiên Trung. (2016). Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ đào tạo với sự hài lòng và mức độ trung thành của sinh viên trong đào tạo từ xa e-learning. Trường Đại học Kinh tế Quốc dân Hà Nội.
- Đỗ Sa Kỳ. (2019). Chuẩn bảo đảm chất lượng đào tạo đại học từ xa tại một số trường đại học Việt Nam. Tạp Chí Giáo Dục, Số Đặc Biệt Tháng 4/2019, 139, 100–103.
- Nguyễn Đức Chính. (2002). Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học. Nhà Xuất Bản ĐHQG Hà Nội.
- Nguyễn Hữu Cương, & Lê Mỹ Phong. (2018). Đảm bảo và kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đại học từ xa ở Việt Nam: Cơ sở lý luận và hướng triển khai. Tạp Chí Khoa Học, ĐHQGHN: Nghiên Cứu Giáo Dục, Tháng 12.
- Nguyễn Thị Lương. (2013). Nghiên cứu e-learning và ứng dụng thiết kế bài giảng điện tử e-learning. Học viện công nghệ bưu chính viễn thông, Hà Nội.
- Phạm Hữu Lộc. (2016). Phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội. Tạp chí Giáo dục số 381 (Kì 1 – 5/2016), 28-31.
- Phan Thị Mai Quyên. (2019). Thực trạng đào tạo E-learning tại Việt Nam, xu thế thế giới và các yếu tố (điều kiện) phát triển các hình thức đào tạo trên ở Việt Nam). Một Số Biện Pháp Nâng Cao Chất Lượng Đào Tạo E-Learning Trong Bối Cảnh Giáo Dục Đại Học Tại Việt Nam (Góc Nhìn Từ Kinh Nghiệm Giảng Dạy Thực Tế), 236–242.
- Quốc Hội. (2018). Luật số 34/2018/QH14 ban hành ngày 19/11/2018 của Quốc Hội về sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.
- Trần Thị Lan Thu. (2016). Xây dựng tình huống dạy học trong đào tạo trực tuyến. Tạp Chí Khoa Học Viện Đại Học Mở Hà Nội, 23, 1.
- Trần Thị Lan Thu. (2019). Quản lý đào tạo trực tuyến tại các trường đại học Việt Nam hiện nay.
- Vũ Hữu Đức. (2019). Hội thảo “Thực trạng đào tạo e-learning tại Việt Nam, xu hướng thế giới và các yếu tố phát triển các loại hình đào tạo trên ở Việt Nam.”

- AUN-QA. (2011). AUN-QA Manual for the Implementation of the Guidelines. AUN-QA.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education, Total Quality Care*. London :Open University Press/SRHE.
- Berge, Z., & Muilenburg, L. (2000). Barriers to distance education as perceived by managers and administrators: Results of a survey. In M. Clay (Ed.), *Distance learning administration annual 2000*.
- Darojat, O., Nilson, M. & Kaufman, D. (2015). Quality assurance in Asian open and distance learning: Policies and implementation, , Vol. 2, No. 2 (2015) 1. *Journal of Learning for Development*, 2(2), 1.
- Green, D. (1994). What is quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. In *What is Quality in Higher Education?* London:SRHE/Open University Press.
- Harvey, L and Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Marciniak, R. (2018). International Review of Research in Open and Distributed Learning. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3443/4580>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A System View*. Belmont, CA: Wadsworth Publisher.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry.
- Petru, T., Cristina, G., Petru, V., & Adrian, A. (2016). Quality Assurance in Education. *Quality Assurance in Education*,. 24(1), 7–94.
- Sadeghi, S. H. (2018). E-learning practice in higher education: A mixed-method comparative analysis. In Springer International Publisher.
- Turner, L. N. (2016). *Quality Assurance in Online Graduate Education: Program Review Processes and Assessment Techniques Used in Higher Education*. University of Arkansas, Fayetteville Follow.
- Wagner, R., & Schramm, J. W. ve R. (2005). An Evaluation of Student Satisfaction with Distance Learning Courses. Annual 18th Conference on Distance Teaching and Learning. <http://www.uwex.edu/disted/conference/>
- Zawacki-richter, O. (2015). Distance Education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7>

CURRENT TRENDS AND ISSUES ON FORMATIVE ASSESSMENT IN TEFL

Nguyen Dinh Tuan

Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

tuannnd@uef.edu.vn

Abstract

Assessment practices in general have been experiencing some critical changes in recent years, and formative assessment has particularly received noticeable attention. Its necessity and educational values have stimulated interest among many researchers, educators, and policy-makers. As for English language teaching and learning, the roles of formative assessment are also of great importance. In this paper, the concept of formative assessment, its elements as well as benefits are meticulously reviewed and fathomed. Besides, different techniques and activities pertaining to ‘assessment for learning’ are briefly discussed. Following that are several fundamental issues or challenges in implementing such practices in education in general and in TEFL in particular. At the end of the paper, some implications for better employment of formative assessment will also be provided.

Key words: formative assessment, assessment for learning, classroom practice, TEFL.

1. Introduction

With various types and forms, assessment has always been considered an essential part in educational practice, including English teaching and learning. Without a doubt, the term is known more or less by every TESOL teacher these days. As a key pillar in the educational system, assessment profoundly exerts an impact on different but related processes like teaching, learning, and decision-making (Coombs et al. 2018). Tosuncuoglu (2018) emphasized the importance of assessment procedures, stating that not only does assessment regularly inform instructional decisions, it also assists teachers in diagnosing learners’ strengths and weaknesses, as well as providing timely feedback to foster their learning and enhance their motivation. Furthermore, thanks to assessment, English teachers can obtain immediate feedback so that they can render necessary changes to the teaching practices in order to suit the students’ dissimilar learning styles (Broadfoot, 1987).

One noticeable fact these days is that the practice of English teaching and learning is experiencing significant changes, and assessment is not an exception. Such occurrence has been highlighted by many scholars and researchers, some of whom are Lynch (2001), Richards and Renandya (2002), Browne (2016), or Bawane and Sharma (2020). First and foremost, limitations of traditional test-based assessment have triggered a conspicuous shift to the new alternative assessment forms, especially ‘assessment for learning’ or ‘formative assessment’. Richards and Renandya (2002) accentuated the problems pertaining to standardized testing and proposed that students should be evaluated on what they can integrate and produce rather than on their ability to recall and reproduce. The two authors buttressed the utilization of alternative assessment, which reflects the syllabus requirements and is manifested in classroom activities. Secondly, the concept of lifelong learning has been a pressing force for new approaches and perceptions in education in general and language assessment in particular (Ates & Alsal, 2012). According to OECD (2008), formative assessment is shown to positively affect students’ learning, guiding them towards the development of “learning to learn” skills, which are evidently essential in a world full of competitions as well as unexpected changes. More importantly, unanticipated school closures during the Covid-19 pandemic have engendered various countries worldwide to implement new pedagogic approaches at different levels, including how students are evaluated and assessed. As stated by Bawane and Sharma (2020), with summative and high-stake examinations often being cancelled or postponed in the Covid-19 crisis, formative assessment has proved to be considerably efficient in supplying teachers with better options and solutions in evaluating students’ progress.

Remarkably, Resolution No. 29-NQ/TW of Vietnam Central Executive Committee on Fundamental and Comprehensive Renovation of Education and Training (2013) emphasized that schools and institutions need to “make essentially positive changes regarding the forms and methods of testing, pedagogic evaluation and assessment, ensuring the integrity as well as objectivity”. Additionally, the Resolution necessitated the combination between formative assessment and summative assessment, encouraging the students to be offered the opportunities to get involved in the assessment process. Such reform manifested the government’s determination to enhance the quality of education so as to

satisfy the requirements of industrialization and modernization in the conditions of Socialist-oriented market economy and international integration.

In short, new approaches in language assessment, including the development of assessment for learning or formative assessment, have emerged as an inevitable change in light of many different incentives. This paper aims to provide a comprehensive overview of formative assessment. Besides, several different trends and issues of such practice in TEFL will be carefully explored. At the end of the paper, some implications regarding the implementation of formative assessment in EFL teaching and learning will also be given.

2. Literature Review

2.1. Assessment and its different types

According to Concise Oxford English Dictionary (2011), assessment is “the process of testing students and making a judgement about their knowledge, ability or progress”. Islam and Bt Stapa (2019) defined assessment as a broad term which refers to an ongoing process utilizing different tools to ascertain if the learners are progressing in learning. It is worth noting that assessment is a much broader term compared to testing, which only involves formal exercises to measure students’ capacity (Brown & Lee, 2015). Noticeably, assessment practices vary according to the purpose for which assessment information is required. As Broadfoot (1987) proposed, there are basically three primary purposes of educational assessment: assessment for curriculum, assessment for communication, and assessment for accountability. According to him, the first one aims to provide diagnostic information and motivates learners while the second helps to inform certification as well as selection. The last purpose, which also seems common, publicly demonstrates achievement of outcomes. Earl and Katz (2006) adopted a novel way to look at assessment. The two scholars presented the concepts of assessment for learning, assessment as learning, and assessment of learning. Concisely, assessment for learning, which happens throughout the learning process, focuses on providing information about each student’s understanding, so that teachers can determine what can be done to foster students’ progress. Laying an emphasis on the students themselves, assessment as learning involves the process of metacognition for students. It arose from the belief that learning is not just a matter of transferring ideas from a teacher to a learner, but is “an active process of cognitive restructuring that occurs when individuals interact with new ideas” (p. 41). Assessment of learning entails various strategies developed to confirm whether a student has satisfied curriculum outcomes or the targets of a program, or to evaluate his/her proficiency and make pivotal decisions regarding the student’s future. The main aim is to inform parents, employers, other educational institutions, and the student him/herself (p. 55).

In the field of TEFL, assessment can be distinctly divided into different types. Above all, the concept of alternative assessment, as opposed to traditional assessment, is worth mentioning. According to Hargreaves et. al (2002), while the latter is often associated with standardized test and decontextualized test items, the former is commonly believed to enhance students’ autonomy and make assessment a fundamental part of the learning experience. Alternative assessment also involves authentic activities that help to identify students’ abilities and inspire them to create and apply a wide range of knowledge, rather than simply spending time in acts of tedious memorization and basic skill build-up (pp. 91-92). In brief, the advent of alternative assessment was ultimately meant to fill up a space where traditional assessment leaves empty (Lynch, 2001). Another way to categorize assessment is to describe it as summative one, diagnostic one, and formative one. Diagnostic assessment, as the name suggests, is employed to diagnose students’ strengths and weaknesses, so that teachers can better plan what to teach and how to teach (Barera, 2019). It may take the forms of pre-tests, interviews, or self-assessments. Summative assessment takes place at the end of the course, seeking to measure the overall learning achievement. In contrast, formative assessment, which occurs during the instructional process, provides feedback and information to improve learning. That is to say, while summative assessment is more product-oriented and accentuates the final product, formative assessment primarily concentrates on the process toward completing the product. The next section of this paper will delve more deeply into formative assessment, fathoming its characteristics, its significance, as well as its implementation.

2.2. Formative assessment and its features

Since its appearance in 1967, formative assessment has been a term that attracts rapt attention from many researchers and scholars. As depicted by Shavelson (2006), formative assessment, or assessment *for* learning, greatly concentrates on active formative feedback loops that support learning. More lucidly, it refers to “work that a student carries out during a

module, for which they get feedback to improve their learning, whether marked or not” (Higgins et al., 2010). In other words, formative assessment is conducted via the interactions between teacher and students during the learning program (Newman et al., 1989). Popham (2008) highlighted the word “process” when defining this assessment practice, stating that formative assessment occurs throughout the teaching – learning activity, as opposed to summative assessment, which is usually a one-time event taking place at the end of a learning program, aiming to make final judgements about student competence. As summative assessment has not proved to be highly effective in identifying the learners’ areas of weaknesses, formative assessment is increasingly coming under the spotlight with regard to educational reform and professional improvement of teachers (Newman et al., 1989). Not only does it help to gauge students’ progress, results from formative assessment are utilized to determine teaching effectiveness, enabling teachers to make timely adjustments and reconsider the current teaching methods.

Formative assessment can practically be broken down into four major parts: (a) planning formative assessment tasks, (b) asking questions to elicit student responses, (c) interpreting students’ ideas, and (d) providing feedback that to support students (Furtak et al., 2016, p. 267). Some researchers like Sadler (1989) or Black and Wiliam (1998) synthesized and described the four essential elements of formative assessment, including (a) *identifying the gap*, (b) *feedback*, (c) *learning progressions*, and (d) *student involvement*. The first feature refers to the efforts to pinpoint the discrepancy between what is known by the learners and what they are expected to know. It necessitates the active collaboration between teacher and learners to determine the learning goals and the required steps to attain those. Feedback, understood as the “rich teacher-student conversations”, is of paramount importance as it informs the two about the current problems as well as the measures needed to tackle them. Sadler (1989) emphasized that teachers’ feedback needs to be both constructive and timely so that it can considerably benefit the students. Besides, reflections and feedback from the students can notify if the teachers need to modify their approaches. The third essential element of formative assessment is learning progressions. Specifically, a learning goal can be split into smaller and more realizable sub-goals, and teachers need to ascertain the students’ position on the learning continuum, then work with them judiciously to reach each sub-goal. Lastly, student involvement is a key factor in the implementation of formative assessment. Enabling students to make decisions about their own learning and in self-assessment is proved to exert a positive influence on students’ motivation and ameliorate their metacognitive skills (Nguyen & Nguyen, 2021).

Looney (2011) asserted that formative assessment should be seen as an integrated part of teaching, learning and assessment. In addition, besides the other elements like feedback or questioning, he emphasized ‘classroom cultures’ as an essential element that assures successful formative assessment practice. Conspicuously, classroom cultures cement the relationships among and between teachers and students, enabling formative assessment activities to be conducted efficiently as well as smoothly.

2.3. The importance of applying formative assessment

The necessity of implementing formative assessment in education in general and in English-language teaching in particular has been underlined by many researchers, some of whom are Black & Wiliam, (1998), Hattie & Temperly (2007), Clark (2010), Cullinane (2011), and Ho (2018). As Clark (2010) and Ho (2018) concluded, formative assessment helps optimize learning outcomes. Although different implications were proposed, many researchers agree that formative assessment, conducted during the training process, can be employed to foster teaching and learning activities, assist students in achieving the desired outcomes, as well as increase training efficiency (Nguyen & Nguyen, 2021). Sharing the similar conclusion, Ainsworth and Viegut (2006, p. 23) explained that different techniques in formative assessment enable teachers to recognize how much their students have grasped so that they can make necessary instructional changes, plan appropriate activities, and inform the students of their progress. In the same vein, OECD (2008) comprehensively listed the evident benefits of formative assessment. Above all, formative assessment can be considered as a means to meeting the goals of lifelong learning. Moreover, such practice helps to raise levels of student achievement, promote educational equity, as well as build up students’ skills for learning to learn. To sum up, just like what Zahersharifian (2021) emphasized, the role of formative assessment should not be overlooked if we want to boost the academic quality and productivity.

2.4. Several common techniques in formative assessment

As Yorke (2005) stated, formative assessment may assume dissimilar forms and techniques, and it can be judiciously utilized as a part of the final scores or just for ordinary evaluation. Remarkably, such practice can be inherently formal or informal. Ramsden (1992) judged that the distinction between summative and formative assessment can be blurred at times since some class assignments are both, i.e., students can receive feedback but also attain a grade. Below are some types of formative assessment suggested by Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning:

- Observations during in-class activities or students' non-verbal feedback during lectures
- Homework exercises as review for exams and class discussions
- Reflection journals reviewed periodically during the program
- Q&A sessions, both formal/planned and informal/spontaneous
- Conferences between the instructor and students at different points in the semester
- In-class activities where students informally present their results
- Students' feedback collected by periodically answering specific question about the instructions and their self-evaluation of performance and progress.

Accentuating that formative assessment activities are instruments to provide feedback for teachers and students so that the teaching and learning activities can be modified in a timely and proper manner, Black and Wiliam (1998) focused their attention on two types of the formative assessment namely peer-assessment and self-assessment. Self-assessment, which stimulates students to ponder about the quality of their own work, is considered a crucial activity in formative assessment. Boud (1995) even asserted that it is undoubtedly "a necessary skill for lifelong learning" (p. 13). When it comes to self-assessment, students are required to self-reflect on their study results, appraise their performances as well as establish their future goals. Peer-assessment, on the other hand, encourages students to compare their work with that of their fellows. In other words, they are offered a chance to mutually assess performances and outcomes. As they are permitted to see their peers' strengths and weaknesses, students can gradually gain more confidence and diminish their anxiety in making mistakes. Black and Wiliam assumed that these two formative assessment techniques can be fruitfully employed to design writing assignments during the course. Later in 2021, Li, in his study conducted in 2021, specified the four remarkable types of formative assessment, which are respectively self-assessment, peer assessment, teacher assessment, and collaborative assessment.

Basera (2019) also mentioned the common formative assessment techniques, some of which are similar to the aforementioned ones. The first technique in the list, 'Question and answer during lectures', is, according to him, almost instinctive for lecturers. Basera asserted that the strategy is favorable as the feedback comes immediately for both the students and the teachers. The employment of short in-class tests is also a good strategy. Teachers can compile and have the students do a series of quizzes as a way to measure the extent to which they have grasped the covered lessons or chapters. Some other types of formative assessment are homework exercises, assignments, and portfolios. Basera especially supported the use of student portfolios, stating that this approach enables students to conduct self-evaluation and make a personal reflection in their learning.

Cullinane (2011) proposed and carefully explained her seven favorite formative assessment classroom techniques (or FACTs). The author ardently believed that those FACTs can considerably benefit the students "in taking ownership of their learning" (p. 1). The mentioned techniques are respectively Think-Pair-Share, Pass the question, Muddiest point, Two-tier multiple-choice questions, Student generated test questions, "What are you doing and why?", Concept Card Mapping. Though sounding weird, the "Muddies point" is a useful FACT in which the students are asked to note down the part of the lesson they find the most unclear or challenging at the end of the class. Obviously, this offers the students an opportunity to reflect their own learning and inform the teachers of the problems (Cullinane, 2011). Asking students to formulate test questions seems quite arduous, yet the ability to devise proper questions about a topic can indicate how much and how well students have understood the lesson. This technique, however, may need to be administered several times so that the students can differentiate between high- and low-level questioning.

VanVoorhis (2008) made a great effort in listing more than 70 formative assessment strategies. The list consists some feasible techniques that can be used in any class, such as Chain notes, Class vote, Concept cartoon, Cross/Uncross arms, Crystal ball, Dialogues, Exam evaluations, Flash cards, Journals, Letters, Modeling, One-minute paper, Outcome sentences, Portfolio, Read-Write-Pair-Share, Retelling, Rich Question, Student-generated test questions, Summarizing,

and Take a stand. Likewise, Lambert (2012) meticulously shared 60 formative assessment techniques, especially for checking understanding and triggering feedback. Some examples of them are 3-Minute Pause, Observation, Quiz, A-B-C Summaries, Debriefing, One-word summary, Four corners, 3-2-1, Writing frames, and Likert scale.

To recapitulate, formative assessment, whether formal or informal, can take different forms, from quizzes, self/peer assessment, oral questioning, learning logs, to written essays or portfolios. It is necessary that these techniques are employed in a properly way and that the key characteristics of formative assessment are always put into account.

3. FORMATIVE ASSESSMENT IN EFL – TRENDS AND ISSUES

3.1. Several trends in formative assessment

As mentioned earlier, assessment in general and formative assessment in particular can be said to be experiencing considerable changes. The first development is the integration of formative and summative assessment. According to UNESCO (2019), despite the discrepancy between the two types of assessment, the distinction has recently become blurred, with an increasing number of hybrid assessments mixing the two different purposes. More often than not, there are situations where formative assessment systematically leads to summative assessment. In many universities in Ho Chi Minh City (Vietnam), including University of Technology, Nguyen Tat Thanh University, or University of Economics and Finance (UEF), results from EFL formative assessment count up to 20 or 30 percent of the students' total grades. This clearly reflects the spirit of Resolution No. 29-NQ/TW of Vietnam Central Executive Committee on Fundamental and Comprehensive Renovation of Education and Training in the period 2012-2025. In the Resolution, the combination between formative and summative assessment is particularly accented. Such integration would create a "balanced assessment model" where each kind of assessment can complement each other (Burke, 2010; Houston & Thompson, 2017). Looney (2011) also buttressed the notion, stating that formative assessment is now regarded as an integrated part of the teaching-learning process, rather than as a separated activity.

Among many techniques of formative assessment, the use of portfolios has been receiving special attention (Nhi, 2018; Hoang, 2021). Formative portfolios refer to those portfolios that exhibit on-going work that is in progress. McKay (2016) asserted that student self-reflection is a significant aspect of the portfolio assessment since students can be encouraged to become more active in their English study, and they can find it easier to see where they are in their learning, by which means they have reached that state, and where to go from there. Efendi et al. (2017) concluded that the implementation of portfolio assessment significantly develops the English writing skills and the responses of the learners. The action research conducted by Sabrina (2012) also yielded the similar findings. Nhi (2018) highlighted the use of e-portfolios or digital portfolios, which are actually the digital formats of the traditional ones. In her research conducted in the Mekong Delta area, the use of Facebook-based e-portfolios in EFL writing was proved to benefit the students significantly. Besides providing useful information about students' performances and achievements, web-based learning portfolios can be employed to help students engage in learning meaningfully (Chen & Chen, 2009). Hoang (2021) also underlined the utilization of e-portfolios in EFL, stating that they are more beneficial than traditional portfolios thanks to their convenience, interactivity, and connectivity. To add more evidence, at University of Economics and Finance (UEF), where the write is working, the implementation of portfolios in English teaching is being promoted. Each student from the General English Program (GEP) classes is officially required to build up a portfolio of his/her speaking and reading practices. More clearly, students have to rehearse and then record themselves role-playing different English conversations. Moreover, various English short stories and articles are provided so that they can enhance their reading skills as well as ameliorate their command of English vocabulary. In fact, each student has to submit his/her lists of newly-learned vocabulary and the summaries of what he/she has read. From the writer's observation, many students have shown their interest in creating their collections and witnessed an improvement in their English proficiency.

Online formative assessment is another topic which has been attracting much attention from not only researchers but also policy-makers (Chen & Chen, 2009; Baleni, 2015; Todd, 2020; Rahim, 2020). Baleni (2015) demonstrated his great concerns about the development and proliferation of cyber applications and learning management systems (LMS) bound up with Web 2.0. The researcher proposed that as distance and blended learning has become increasingly popular, especially in higher education, it is high time that lecturers deliberated certain basic issues about teaching, learning, and assessment in non-traditional contexts. His research concluded that online formative assessment, once conducted efficiently, can significantly promote and enrich student's learning experiences. Todd (2020) stated that the COVID-19

pandemic coerced many institutions to make a switch from face-to-face teaching to online instruction, and thus, made online formative assessment more urgent as well as necessary (p. 5). Rahim (2020) shared the same notion, asserting that it is crucial for lecturers to employ online formative assessment in order to foster their professional development and cultivate students' learning. According to Newhouse (2011), online formative assessments, which are learner- and learning-centric, can offer students a chance to demonstrate their learning, help to keep track of their progress, and facilitate the analysis of performances. Sharing the same idea, Ai (2017) supplemented that the exploitation of technology will help individualize feedback and enhance learning motivation. Remarkably, the integration of online Project-based learning and formative assessment also yielded encouraging outcomes (Chanpet et al.,2020). The research of Alharbi and his partners in 2021 demonstrated that using Google Forms as an online formative assessment technique exert a positive influence on students' learning. However, as suggested, teacher involvement and design interventions need to be carefully considered so that students' progress can be better monitored and cheating can be reduced.

McLaughlin and Yan (2017) described some primary tools that teachers can utilize for online formative assessment, such as Google Docs, WhatsApp, and Facebook. The two researchers listed such factors that influence teachers' choice of online tool as easy access, content suitability, tool familiarity, learners' interest, and data requirement. Yilmaz et al. (2020), however, claimed that the preferences of online formative assessment tools and strategies are dependable upon "perceived usefulness, perceived ease of use, computer self-efficacy, social influence, perceived relationship with the course content, enjoyment, interest and behavioral intention dimensions" (p. 32).

3.2. Challenges with formative assessment

Formative assessment is widely considered an essential part of classroom assessment practices. Its important role has been underscored by many different studies (Clarke, 2012; Hill, 2013). Together with appropriate feedback, it is an incredible moderator which fosters education quality and enhances achievement (Hattie & Temperly, 2007). However, the proper implementation of formative assessment in classrooms still encounters some problems, especially in developing contexts. Teaching conditions can be considered a common issue. As Browne (2016) claimed, teachers may find it strenuous to provide individualized attention to the students. Some teachers even worry that formative assessment strategies are demanding and time-consuming, especially when they have to cope with the extensive curriculum requirements. Husam AlMofti (2020) agreed with the aforesaid points, stating that the time-consuming nature of the formative assessment strategies and the limited class time can make it arduous for the teachers to conduct formative assessment activities. As a result, some teachers may comply with the policies but actually do not utilize assessment outcomes to promote learning and teaching (Browne, 2016). School- and system-level support is another issue that attracts attention. Browne (2016) claimed that although a shift towards formative assessments can be noticed in educational policies, more institutional support, especially teacher training and materials, needs to be supplied. School culture appears to be a sticky point as many countries still put a focus on summative assessments regarding accountability purposes (OECD, 2005). Besides, teacher autonomy, i.e. their freedom to modify teaching methods and made decisions based on assessment results, needs promoting. As Muskin (2017) reported, teachers may not receive enough freedom from school directors, academic inspectors, or the wider system.

Another challenge in implementing formative assessment in education in general and in TEFL in particular is the issue of teaching training (Mahapatra, 2021). As a matter of fact, despite the widely-accepted merits of formative assessment, many teachers just ignore such practices and concentrate primarily on summative assessments, such as midterm or final examinations. More seriously, Kuzel and Sumba (2011) indicated that some teachers may have limited understanding of formative assessment and even developed a negative viewpoint of it. Muskin (2017) supported this point, adding that they may copy test items from course books or conduct improperly constructed activities. More remarkably, even when they have been trained and provided with access to adequate resources, some teachers may revert to previous practices if they do not profoundly comprehend the purpose of formative assessment, lack belief, or are discouraged by school culture (Browne, 2016). With regard to online formative assessment, the challenges may even be more serious. As Mahapatra (2021) described, ESL teachers encounter real difficulties providing feedback online. Some other common issues include teachers' lack of experience with the employment of online feedback tools, big class size, students' access to the internet, and heavy workload.

In short, together with the irrefutable benefits of formative assessments, plenty of challenges are identified regarding such practices. Those aforementioned issues are not insurmountable; however, time, resources, and genuine efforts from not only the students and teachers but also policy-makers are required.

4. Several implications for better practice of formative assessment

Although formative assessment is not a “silver bullet” tackling all the flaws in education, it can serve as a great measure to facilitate students’ performances and outcomes, promote active learning, and equip them with the knowledge and skills needed for lifelong learning (OECD, 2008). In order to effectively apply formative assessment techniques in education in general and in TEFL in particular, some major implications can be taken into consideration. First and foremost, teachers need to attain a deeper understanding of “assessment *for* learning”. As Widiastuti and Saukah (2017) described, such understanding includes the apprehension of the nature of formative assessment, the feature and principles of formative assessment, the ability in offering feedback, and the capacity to perform the follow-up actions (p. 52). Among them, the ability to provide feedback to students properly was especially emphasized (Black & Wiliam, 2009). Furthermore, the follow-up actions carried out by the instructors are of ultimate importance since those actions can directly promote students’ learning. Such notion is especially rational when it comes to English teaching and learning.

To derive more benefits from formative assessment practices, the coherence and agreement regarding the implementation of different types of assessment from different management levels should be highlighted. More supports from the educational system and institutions are also needed so that classroom practices of formative assessment can be conducted widely and efficiently. It is highly likely that teachers will show more enthusiasm in formative assessment if both education systems and schools offer them more freedom and facilitate innovation. Transfusing a culture of evaluation throughout the whole system is also crucial. It is necessary that “teachers and school leaders use information on students to generate new knowledge on what works and why, share their knowledge with colleagues, and build their ability to address a greater range of their students’ learning needs” (OECD, 2008, p. 3).

Because the distinction between formative and summative assessment is becoming less conspicuous, it is recommended that the two types of assessment should be combined in education. Moreover, the application of portfolios, as described in the previous section, can be considered and encouraged. However, teachers need to determine what type of portfolios should be the focus, establish the standards, assist and motivate students during the whole process.

As online teaching and the use of cyber applications are growing in popularity, the practices of online formative assessment should also be supported. Despite some related problems that have been discussed above, the development of e-learning is evolutionary and inevitable. Hence, teachers as well as policy-makers need to familiarize themselves with the new evaluation forms and take advantage of formative assessment in such virtual environment. Furthermore, the dearth of teacher training is an acute issue that should receive more concerns. In other words, more workshops, meeting sessions, or seminars where different teachers can meet, network, and constructively share their experience can be organized. In addition, more research pertaining to the practices and feasible techniques of formative assessment, both online and offline, need to be well-conducted.

5. Conclusion

Assessment is broadly considered to be a cornerstone in the educational system and among its various types, formative assessment has been receiving special attention over the recent years (Coombs et al. 2018). It has been proved that formative assessment allows teachers to monitor, adjust, and amend their teaching practices. In addition, such practices engender a more active learning environment which encourages students’ engagement, improves their motivation, and fosters academic equity. Whether informal or formal, online or offline, formative assessment can assume dissimilar forms, such as self/peer assessment, feedback, oral questioning, Q&A sessions, and many other classroom techniques. After all, when it comes to formative assessment, the focus should be put on the students and the various activities they are engaged in the classroom (Wiliam, 2007). Despite several thorny issues or challenges, the employment of formative assessment needs more promotion and propagation. Also, more studies, especially empirical ones in TEFL field, should be undertaken so that both the quality and quantity of assessment practices can be raised.

References

Ai, H. (2017). Providing graduated corrective feedback in an intelligent computer-assisted language learning environment. *ReCALL*, 29(3), 313–334.

- Ainsworth, L., & Viegut, D. (2006). *Common formative assessments*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Alharbi, A. S., Alhebshi, A. A., & Meccawy, Z. (2021). EFL Students' and Teachers' Perceptions of Google Forms as a Digital Formative Assessment Tool in Saudi Secondary Schools. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 7, 140-154.
- Ates, H. & Alsai, K. (2012). The Importance of Lifelong Learning has been Increasing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092-4096.
- Baleni, Z. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236.
- Barera, C. H. (2019). Learners' Perceptions of Assessment Strategies in Higher Education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(2), 76-81.
- Birjandi, J. & Sarem, S. N. (2012). Dynamic Assessment (DA): An Evolution of the Current Trends in Language Testing and Assessment. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 747-753.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boud, D. (1995). *Assessment and learning: Contradictory or complementary?* In P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in higher education*. London, UK: Kogan Page.
- Broadfoot, P. (1987). *Introducing Profiling*. London: Macmillan.
- Browne, E. (2016). *Evidence on formative classroom assessment for learning*. K4D Helpdesk Report. Brighton: Institute of Development Studies.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (4th ed.)*. New York: Pearson.
- Burke, K. (2010). *Balanced Assessment - From Formative to Summative*. Solution Tree Press.
- Chanpet, P., Chomsuwan, K., & Murphy, E. (2020). Online Project-Based Learning and Formative Assessment. *Technology, Knowledge and Learning*, 25, 685-705.
- Chen, C. M., & Chen, M. C. (2009). Mobile formative assessment tool based on data mining techniques for supporting web-based learning. *Computers & Education*, 52(1), 256-273.
- Clark, I. (2010). Formative assessment: There is nothing so practical as a good theory. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341-352.
- Clarke, M. (2012). *What matters most for student assessment systems: A framework paper*. Washington D.C.: The World Bank. Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/17471/682350WP00PUBL0WP10READ0web04019012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Concise Oxford English Dictionary (2011) "assessment n.". Concise Oxford English Dictionary 12th ed. Oxford, Oxford University Press. Accessed on 2 March 2023.
- Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, 71, 134-144.
- Cullinane, A. (2011). Formative Assessment Classroom Techniques. *Resource & Research Guides*, 2(13), 1-4.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Efendi, Z., Usman, B., & Muslem, A. (2017). Implementation of portfolio assessment in teaching English writing. *English Education Journal*, 8(2), 187-198.
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D., & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44(3), 267- 291.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2007). *Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?* *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Herman, J. L., Osmundson, E., & Silver, D. (2010). *Capturing Quality in Formative Assessment Practice: Measurement Challenges (CRESST Report 770)*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Los Angeles.
- Hill, P. W. (2013). *The Role of assessment in measuring outcomes*. In: M. Barber and S. Rizvi (eds), *Asking More: The Path to Efficacy*. London: Pearson.
- Higgins, G., Spencer, R. L., & Kane, R. (2010). A systematic review of the experiences and perceptions of the newly qualified nurse in the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 30(6), 499-508.
- Ho, T. N. (2018). *Assessment for learning in higher education*. Ha Noi National Education University's Publishing House.
- Hoang, D. T. N. (2021). Teachers' perspectives on the use of digital portfolios in EFL teaching context. *Journal of Asia TEFL*, 18(2), 711-718.
- Houston, D., & Thompson, J. N. (2017). Blending Formative and Summative Assessment in a Capstone Subject: 'It's not your tools, it's how you use them'. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3). <https://doi.org/10.53761/1.14.3.2>
- Husam AlMofti, K. W. (2020). Challenges of Implementing Formative Assessment: by Iraqi EFL Instructors at University Level. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 181-189.

- Islam, M. S. (2019). *Assessment dilemmas in educational institutions*. Dhaka Tribune: Retrieved from <https://www.dhakatribune.com/opinion/op-ed/2019/07/25/assessment-dilemmas-in-educational-institutions>.
- Islam, M. S., & Bt Stapa, M. (2019). Investigating the potentials of classroom assessment: A critical discussion. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(5), 1172–1179.
- Kunnan, A. J. (Ed.). (2016). Talking about language assessment: The LAQ interviews. *Language Testing and Assessment*, 5(1), 124-126.
- Kuzel, M.W., & Shumba, A. (2011). An Investigation into Formative Assessment Practices of Teachers in Selected Schools in Fort Beaufort in South Africa. *J Soc Sci Journal*, 29 (2), 159-170.
- Lambert, K. (2012). *Tools for Formative Assessment*. OCPS Curriculum Services. Retrieved from: Tools_for_formative_assessment.pdf (mdek12.org)
- Le, T. H., Le, T. H. H., & Nguyen, T. P. V. (2022). Assessment for Learning: Perspectives, Beliefs and Practice of School Teachers in Vietnam. *VNU Journal of Science: Education Research*, 38(2), 61-72.
- Li, H. (2012). The researches on correlation between learner autonomy and formative assessment. *Psychology Research*, 8, 85-89.
- Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351–372.
- Looney, J. W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system?* OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) Education Working Papers, No. 58. Paris: OECD. Retrieved from: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(2011\)4&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2011)4&doclanguage=en)
- Lynch B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4): 351–372.
- Mahapatra, S. K. (2021). Online Formative Assessment and Feedback Practices of ESL Teachers in India, Bangladesh and Nepal: A Multiple Case Study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 519-530.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, T., & Yan, Z. (2017). Diverse delivery methods and strong psychological benefits: A review of online formative assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(6), 562–574.
- Muskin, J.A. (2017). *Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice*. Geneva: IBE-UNESCO (UNESCO International Bureau of Education). Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002555/255511e.pdf>
- Newhouse, C. P. (2011). Using IT to assess IT: Towards greater authenticity in summative performance assessment. *Computers & Education*, 56(2), 388-402.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.
- Nguyen, V. H., & Nguyen, T. M. H. (2021). Impacts of formative assessment on pedagogical English major's learning motivation at teacher education universities in Vietnam. *Journal of Science*, 50(2b), 32-42.
- Nhi, T. T. Q. (2018). High school students' perceptions of the use of Facebook-based e-portfolios in EFL writing: A case in the Mekong Delta, Vietnam. *European Journal of Education Studies*, 4(8). 27-48.
- Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2012). *Formative and summative assessment*. In Instructional guide for university faculty and teaching assistants. Retrieved from <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide>
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Policy brief. Paris: OECD.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2008). *Assessment for Learning: The Case for Formative Assessment*. OECD/CERI International Conference 'Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy'.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rahim, A. F. A. (2020). Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Education in Medicine Journal*, 12(2), 59–68.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge
- READ (Russian Education Aid for Development). (2020). *Formative assessment and student learning: How to ensure students continue to learn outside of the classroom*. Newsletter 13.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2): 119–144.
- Sabrina, A. (2012). *Improving the writing ability of the students of grade VIII at SMPN 14 Yogyakarta in the academic year of 2011/2012 through portfolio assessment*. (Unpublished undergraduate thesis). Yogyakarta, State University of Yogyakarta.
- Shavelson, R. J. (2006). *On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education*. Paper prepared for the Stanford Education Assessment Laboratory and the University of Hawaii Curriculum Research and Development Group. Available at www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL.
- Todd, R. W. (2020). Teachers' perceptions of the shift from the classroom to online teaching. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 4–16.

- Tosuncuoglu, I. (2018). Importance of assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 163-167.
- Tran, T. T. T., & Ma, Q. (2021). Using Formative Assessment in a Blended EFL Listening Course: Student Perceptions of Effectiveness and Challenges. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 11(3), 17-38.
- UNESCO. (2019). *The Promise of Large-Scale Learning Assessments: Acknowledging Limits to Unlock Opportunities*. Paris: UNESCO.
- VanVoorhis, J. (2008). 70 + Formative Assessment Strategies: Assessment FOR Learning. Retrieved March 10, 2023, from <https://www.bhamcityschools.org>
- Vietnam Central Executive Committee. (2013). *Resolution No. 29-NQ/TW on Fundamental and Comprehensive Renovation of Education and Training, Meeting the Requirements of Industrialization and Modernization in the Conditions of Socialist-oriented Market Economy and International Integration* (in Vietnamese).
- Widiastuti, S., & Saukah, A. (2017). Formative Assessment in EFL Classroom Practices. *Bahasa Dan Seni*, 45(1), 50-63.
- William, D. (2007). *Keeping Learning on Track: Formative Assessment and the Regulation of Learning*. In Second Handbook of Mathematics Teaching and Learning, edited by Frank K. Lester Jr., pp. 1053-1098. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Yilmaz, F. G. K., Yilmaz, R., & Öztürk, T. (2020). Examining university students' acceptance of web-based formative assessment system. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 25-36. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020063671>
- Yorke, M., (2005). Formative assessment and student success. In Quality Assurance Agency. Scotland (Ed.), *Reflections on assessment. Mansfield: Quality Assurance Agency*, 2, 125-137.
- Zahersharifian, Z. (2021). Investigating the impact of the formative assessment on students' educational achievement. *International Journal of Education & Management*, 11(2), 61-65.

ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ CỦA NGƯỜI HỌC - NHỮNG PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN MỚI QUA TRƯỜNG HỢP MÔN TỔ CHỨC SỰ KIỆN

EVALUATION OF STUDENT RESULTS - NEW ACCESS METHODS THROUGH THE CASES OF EVENT ORGANIZATION

Huỳnh Vũ Thạch
Trường Đại học quốc tế Hồng Bàng
thachhv@hiu.vn

Tóm tắt

Người lao động của thế kỷ 21 cần có những nhóm kỹ năng tinh vi hơn so với trước đây. Chủ sử dụng lao động hiện nay không chỉ tìm kiếm những kỹ năng chuyên môn cần thiết cho từng công việc, mà còn đòi hỏi cả những kỹ năng xã hội-hành vi như kỹ năng giải quyết vấn đề, giao tiếp, khả năng làm việc độc lập, kỹ năng làm việc tập thể. Đây đều là những kỹ năng mà môn học Tổ chức sự kiện có thể giúp sinh viên hoàn thiện, bên cạnh một số nội dung khác như kích thích sự sáng tạo, khả năng phán đoán và xử lý tình huống. Là môn học thiên về thực hành, hình thức kiểm tra cũng phải phát huy được yếu tố thực hành và giúp đánh giá chuẩn xác những kỹ năng mà môn học này mang lại cho người học. Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính (ý kiến của sinh viên và giảng viên tham gia giảng dạy) để đánh giá những đặc điểm cụ thể của thực tế áp dụng vào việc xây dựng phương pháp đánh giá phù hợp vừa đảm bảo tính thích ứng, tính linh hoạt, vừa bảo đảm tiêu chí sáng tạo, chủ động cho người học. Từ đó, tác giả đề xuất hình thức tổ chức việc kiểm tra đánh giá môn học thông qua việc cho sinh viên thực hiện một sự kiện thật sự nhằm phát huy vai trò của người học một cách tối đa.

Từ khóa: Tổ chức sự kiện, thực hành, phương pháp kiểm tra, vai trò người học

Abstract

Workers of the 21st century need more sophisticated skills than in the past. Today's employers are not only looking for the necessary technical skills for each job, but also require socio-behavior skills such as problem-solving, communication, interpersonal skill and teamwork skill. These are all skills that Event Organizing can help students to be more professional, in addition to some other contents such as provoking creativity, having ability to analyze situations. As a practice-oriented subject, the test form must also promote the practical element and help to accurately assess the skills that this subject brings to learners. The article uses qualitative research methods (opinions of students and lecturers participating in teaching) to evaluate the specific characteristics of reality and apply it to build an appropriate assessment method to ensuring adaptability, flexibility, as well as creative and proactive criteria for learners. From there, the author proposes a form of organizing the assessment of the subject by allowing students to perform a real event in order to maximize the role of learners.

Keywords: Event organization, practice, test methods, role of learners

1. Đặt vấn đề

1.1. Khái quát về môn học Tổ chức sự kiện

Môn học Tổ chức sự kiện được đưa vào giảng dạy cho các ngành thuộc Khoa khoa học xã hội như ngành Truyền thông đa phương tiện, Quan hệ công chúng. Ngoài ra, môn học cũng nằm trong danh sách các môn học tự chọn của sinh viên nhiều ngành khác trong Khoa như Ngôn ngữ Anh, Ngôn ngữ Hàn, Ngôn ngữ Nhật,... nhằm trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về công tác tổ chức sự kiện như: quy trình tổ chức, các yếu tố ảnh hưởng đến công tác tổ chức sự kiện; công tác lập kế hoạch, triển khai, giám sát, xử lý tình huống trong quá trình tổ chức một số sự kiện phổ biến và các kỹ năng cần thiết cho quá trình tổ chức sự kiện.

Người học môn học này không chỉ có thể áp dụng vào công việc cụ thể thuộc lĩnh vực PR – Quan hệ công chúng hay Truyền thông mà cũng có thể ứng dụng vào việc tổ chức các sự kiện, hoạt động mang tính chất tập thể ở các công ty, cơ quan. Vì vậy, môn học thường được sinh viên ưu tiên lựa chọn (nếu là môn tự chọn) hoặc là môn nhận được sự quan tâm và kỳ vọng đạt được kết quả tốt từ các em (nếu là môn bắt buộc).

Một số phương pháp đánh giá môn học

Đánh giá là quá trình thu thập thông tin, chứng cứ về đối tượng được đánh giá và đưa ra những phán xét, nhận định về mức độ đạt được theo các tiêu chí đã được đưa ra trong các tiêu chuẩn hay kết quả học tập. Như vậy, ta có thể hiểu

kiểm tra đánh giá kết quả học tập là sự so sánh, đối chiếu kiến thức, kỹ năng, thái độ thực tế đạt được ở những người học để tìm hiểu và chuẩn đoán trước, trong hoặc sau quá trình học tập với các kết quả mong đợi đã xác định trong mục tiêu dạy học.

Với đặc thù môn học Tổ chức sự kiện, một số phương pháp kiểm tra đánh giá có thể áp dụng là phương pháp kiểm tra đánh giá tự luận hoặc phương pháp đánh giá thông qua dự án thực tế. Đối với phương pháp kiểm tra đánh giá tự luận, yêu cầu đặt ra cho sinh viên là phải phát huy kỹ năng tư duy phân tích, tổng hợp, giải quyết vấn đề và trình bày nội dung thảo luận. Đối với phương pháp đánh giá thông qua dự án thực tế, sinh viên được tạo cơ hội để thực hiện một dự án (với yêu cầu của môn học thì dự án sẽ là một sự kiện cụ thể). Mỗi phương pháp kiểm tra đánh giá đều sẽ có những ưu – khuyết điểm khác nhau, tuy vậy, hiện nay với nhu cầu thực tiễn đòi hỏi sinh viên tốt nghiệp chuyên ngành xã hội và đặc biệt với môn học Tổ chức sự kiện, đòi hỏi về khả năng vận dụng vào thực tế khiến phương pháp đánh giá thông qua dự án có phần nổi trội.

1.2. Quá trình áp dụng phương pháp đánh giá môn học Tổ chức sự kiện tại Khoa Khoa học xã hội

Bài kiểm tra cuối khóa trong các đề cương giảng dạy môn Tổ chức sự kiện thời gian vừa qua tại Đại học quốc tế Hồng Bàng sẽ là bài thuyết trình theo nhóm, với nội dung đa dạng dựa vào cách lựa chọn đề tài của giảng viên, gồm:

- + Thực hiện theo mô hình một buổi thuyết trình trước các nhà đầu tư sự kiện
- + Xây dựng một kịch bản và kế hoạch tổ chức sự kiện đó theo yêu cầu cho trước và trình bày
- + Dự đoán những tình huống xảy ra trong quá trình tổ chức sự kiện và trình bày

Tham khảo thêm nội dung kiểm tra cuối kỳ môn Tổ chức sự kiện tại Đại học Văn Lang, hình thức tổ chức cũng là thực hiện một buổi báo cáo dưới dạng trình bày/thuyết trình về sự kiện dự kiến tổ chức. Sinh viên được khuyến khích sáng tạo trong hình thức thể hiện phần thuyết trình, không nhất thiết phải trình bày dưới dạng powerpoint mà có thể kết hợp thêm bằng các sơ đồ mô phỏng, clip 3D phác thảo ý tưởng...

1.3. Khuyết điểm của các phương pháp đánh giá khác

Tổ chức sự kiện hiện nay được xem là môn học lý thuyết – thực hành với số tín chỉ phân bổ tương đối đồng đều. Vì vậy, phương pháp đánh giá cũng khá linh hoạt, có thể kết hợp cả việc kiểm tra lý thuyết lẫn kiểm tra thực hành. Tuy nhiên, do một số yếu tố khách quan lẫn chủ quan nên lâu nay việc tổ chức kiểm tra, đánh giá môn học chỉ dừng lại ở hình thức phân chia nhóm và thực hành làm bảng kế hoạch, đề xuất (proposal) và thuyết trình, trình bày nội dung. Khuyết điểm lớn nhất của phương pháp này là sinh viên chỉ mới dừng lại ở việc tưởng tượng, phác thảo ý tưởng và diễn giải mà thiếu đi cơ hội được biến ý tưởng thành hiện thực. Thực tế cho thấy đối với đặc thù ngành nghề tổ chức sự kiện, nhiều kiến thức – kỹ năng chỉ có thể học hỏi được khi các thành viên tham gia tự tay thực hiện. Trong khuôn khổ môn học, việc chỉ kiểm tra thành quả của nhóm thông qua tài liệu hay slide powerpoint không bộc lộ hết được sự sáng tạo của sinh viên, dễ tạo ra sự ỷ lại của một số cá nhân và sự nhàm chán trong việc tiếp thu môn học.

1.4. Đề xuất áp dụng phương pháp đánh giá môn học Tổ chức sự kiện bằng hình thức tổ chức sự kiện thực tế

Từ thực tế tham gia giảng dạy môn học Tổ chức sự kiện tại Đại học quốc tế Hồng Bàng và Đại học Văn Lang, tác giả đề xuất việc thay đổi hình thức kiểm tra, đánh giá môn học này bằng việc chuyển nội dung thuyết trình dự án, trình bày kế hoạch tổ chức sự kiện ở phần thi giữa kỳ hoặc quy đổi thành điểm bài tập tích lũy. Thay vào đó, cuối kỳ sẽ là tổ chức sự kiện thực tế, áp dụng các nội dung đã học vào thực tiễn việc triển khai các bước từ đầu cho đến khi kết thúc một sự kiện.

Bài viết thu thập ý kiến đánh giá của các sinh viên đã học và đang học môn Tổ chức sự kiện, từ đó đúc kết ra những ưu khuyết điểm của hình thức tổ chức sự kiện bằng hình thức thực hiện sự kiện thực tế. Tác giả tham khảo thêm ý kiến các giảng viên, từ đó đề xuất cách thức tổ chức kiểm tra và đánh giá môn học mang tính linh hoạt, tăng tính ứng dụng và tạo sự hứng thú cho người học đối với môn học Tổ chức sự kiện.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mục tiêu nghiên cứu

Nhằm cho thấy tác dụng của việc cho tổ chức sự kiện thực tế ở phần thi cuối kỳ/kết thúc môn, cho thấy cả những ưu điểm và nhược điểm của phương pháp này, từ đó đề xuất một số giải pháp để áp dụng hiệu quả và tổ chức hiệu quả, giúp đánh giá chuẩn xác năng lực của các em sau khi học xong môn học.

2.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

2.2.1. Đối tượng nghiên cứu

Tác dụng của việc tổ chức thực hiện sự kiện thực tế - giải pháp đánh giá kết quả người học mới qua môn học cụ thể:
Tổ chức sự kiện

2.2.2. Phạm vi nghiên cứu

+ Về thời gian: 1 năm học 2022-2023

+ Về không gian: Trường Đại học quốc tế Hồng Bàng, Trường Đại học Văn Lang

+ Về khách thể nghiên cứu:

- 56 sinh viên của lớp Quan hệ công chúng, khóa 2021-2022 đang học tại Khoa khoa học xã hội (Trường Đại học quốc tế Hồng Bàng) – trả lời hai câu hỏi phỏng vấn

- 4 sinh viên ngành Truyền thông đa phương tiện (Trường Đại học quốc tế Hồng Bàng), khóa 2018-2019 và 2 sinh viên ngành Quan hệ công chúng (Trường Đại học Văn Lang), khóa 2019-2020 đã từng theo học môn Tổ chức sự kiện – trả lời câu hỏi

- 2 giảng viên Trường Đại học Văn Lang tham gia giảng dạy môn Tổ chức sự kiện – đóng góp ý kiến

2.2.3. Công cụ và cách thức tiến hành khảo sát

Tác giả đặt ra hai câu hỏi đơn giản để khảo sát ý kiến 56 sinh viên đang học về suy nghĩ và nguyện vọng của các em với môn học Tổ chức sự kiện (câu hỏi được nêu ra trong buổi đầu tiên trao đổi về hình thức kiểm tra môn học).

+ *Câu hỏi 1: Em nghĩ việc tổ chức sự kiện thực tế trong phạm vi lớp học nhằm đánh giá môn học Tổ chức sự kiện có những ưu điểm gì?*

+ *Câu hỏi 2: Em nghĩ việc tổ chức sự kiện thực tế trong phạm vi lớp học nhằm đánh giá môn học Tổ chức sự kiện có những khuyết điểm gì?*

Sinh viên được bày tỏ suy nghĩ, không giới hạn nội dung trả lời (có thể đưa ra nhiều ý kiến về ưu điểm – khuyết điểm), từ đó tác giả tổng hợp đánh giá của các em về phương pháp kiểm tra môn học hiện nay và cách vận dụng hình thức tổ chức sự kiện thực tế vào đề cương giảng dạy cho phù hợp.

Tác giả cũng trao đổi, phỏng vấn các sinh viên đã hoàn thành môn học với hình thức thi cuối kỳ là tổ chức một sự kiện thực tế, ghi nhận thêm ý kiến các giảng viên tham gia giảng dạy môn học Tổ chức sự kiện bằng hình thức tổ chức sự kiện thực tế nhằm tìm ra cách thức tổ chức đánh giá môn học phù hợp.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Kết quả khảo sát về ưu điểm của phương pháp đánh giá môn học thông qua việc thực hiện một sự kiện thực tế

Kết quả khảo sát hiệu quả của việc tổ chức sự kiện thực tế nhằm đánh giá khả năng vận dụng kiến thức đã học của môn học như bảng dưới đây:

Bảng 1. Kết quả khảo sát sinh viên về hiệu quả của việc tổ chức sự kiện thực tế nhằm đánh giá môn học (theo số lượng phương án trả lời thứ tự)

	Số lượng ý kiến trả lời
Tăng cường tinh thần tập thể, làm việc nhóm	39/56
Hứng thú, vui vẻ	35/56
Phát triển khả năng sáng tạo	34/56
Phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề	34/56
Phát triển kỹ năng tư duy	32/56
Tăng cường khả năng giao tiếp	25/56
Phát triển kỹ năng sử dụng công nghệ, kỹ thuật	22/56

Kết quả ghi nhận ý kiến cho thấy việc tổ chức sự kiện thực tế mang lại nhiều lợi ích thiết thực cho sinh viên trong việc học. Gần 70% sinh viên cho rằng hoạt động này sẽ giúp tăng cường tinh thần làm việc tập thể khi đề cao sự phối hợp với nhau giữa các thành viên. Sự hứng khởi khi tham gia môn học và phát huy tính sáng tạo cũng như khả năng giải quyết vấn đề cũng là những yếu tố được sinh viên đánh giá cao khi đạt tỉ lệ 62,5% và 60,7%.

Ngoài những ý kiến liệt kê trong *Bảng 1*, các sinh viên cũng có đưa ra thêm một vài ý kiến khác về ưu điểm của việc tổ chức sự kiện thực tế, như: Giúp mở rộng mối quan hệ, Phát triển kỹ năng thi đua, Nâng cao năng lực phán đoán tình huống, Phát triển kỹ năng đàm phán...

3.2. Kết quả khảo sát về khuyết điểm của phương pháp đánh giá môn học thông qua việc thực hiện một sự kiện thực tế

Kết quả khảo sát hiệu quả của việc tổ chức sự kiện thực tế nhằm đánh giá khả năng vận dụng kiến thức đã học của môn học như bảng dưới đây:

Bảng 2. Kết quả khảo sát sinh viên về khuyết điểm của việc tổ chức sự kiện thực tế nhằm đánh giá môn học

	Số lượng ý kiến trả lời
Mất nhiều thời gian chuẩn bị	29/56
Tạo ra sự ỷ lại, phụ thuộc vào một số cá nhân	28/56
Bị hạn chế bởi chi phí tổ chức	25/56
Việc đánh giá có thể không chuẩn xác	20/56

Kết quả ghi nhận ý kiến cho thấy việc tổ chức sự kiện thực tế cũng mang lại nhiều khuyết điểm, tuy nhiên rõ ràng ý kiến đánh giá yếu tố khuyết điểm (bao gồm các khuyết điểm được liệt kê lẫn số lượng ý kiến) đều ít hơn rõ rệt so với phần nhận xét ưu điểm. Điều đó cho thấy sinh viên đánh giá việc tổ chức sự kiện trực tiếp trong lớp có nhiều lợi ích, ưu điểm hơn so với mặt khuyết điểm.

Đáng chú ý, trong số các ý kiến thu nhận về điểm bất lợi trong việc tổ chức sự kiện trực tiếp ở lớp học, việc mất nhiều thời gian để đầu tư cho một sự kiện thực tế được xem là điểm yếu lớn nhất của phương pháp đánh giá này, chiếm 51,8%. Một vấn đề khác sinh viên cũng quan tâm đó là dễ tạo ra sự ỷ lại ở một số cá nhân khi làm một sự kiện đòi hỏi tinh thần tập thể. Ngoài những ý kiến liệt kê trong *Bảng 2*, các sinh viên cũng có đưa ra thêm một vài ý kiến khác về khuyết điểm của việc tổ chức sự kiện thực tế, như: Dễ xảy ra tranh cãi, không thống nhất vấn đề, Khó khăn trong triển khai từ ý tưởng thành hiện thực, Khó khăn trong việc phân công công việc phù hợp...

3.3. Khó khăn trong việc đánh giá môn học Tổ chức sự kiện bằng hình thức tổ chức sự kiện thực tế

Việc tổ chức đánh giá môn học Tổ chức sự kiện bằng hình thức tổ chức sự kiện thực tế thì có ưu điểm nổi trội là dễ dàng tạo sự thú vị và hứng khởi cho sinh viên khi các em có cơ hội trải nghiệm trực tiếp trong việc tổ chức một sự kiện cụ thể. Dù sự kiện diễn ra có thể thành công, có thể thất bại, nhưng bài học đúc kết từ đó là rất lớn, sinh viên cũng dễ dàng tiếp thu, học hỏi từ chính sự kiện mình làm và từ chính những bạn bè mình (sự kiện do các nhóm khác tổ chức). Từ đó, chính các em sẽ áp dụng những nội dung lý thuyết đã học vào thực tiễn và tự đúc rút những kinh nghiệm, bài học một cách sinh động, rõ ràng. Tuy nhiên, việc tổ chức sự kiện thực tế với tính chất môn học sẽ gặp hai khó khăn dễ thấy:

Một là, nếu lớp có sĩ số, quy mô lớn, việc cùng làm một sự kiện sẽ khó có sự sàng lọc, đánh giá chuẩn xác vai trò, khả năng và sự tham gia đóng góp của từng người. Trong cách tổ chức một sự kiện, sẽ có những vị trí đặc thù đòi hỏi nhiều yêu cầu công việc và sự phân bổ không đồng đều. Từ đó, việc chọn lựa công việc và việc đánh giá không hoàn toàn chuẩn xác.

Hai là, cũng với trường hợp đó, nếu chọn phương án chia thành những nhóm nhỏ để dễ kiểm tra, đánh giá thì lại phát sinh quá nhiều sự kiện, dễ dẫn đến sự bảo hòa, “loãng”, khiến sinh viên khó theo dõi, giảng viên khó đánh giá. Yếu tố kinh phí tổ chức cũng là một vấn đề cần xem xét.

3.4. Đánh giá và thảo luận

Khi thực hiện phương pháp kiểm tra đánh giá môn Tổ chức sự kiện, cần khuyến khích các em sinh viên được thoải mái sáng tạo trong việc chọn đề tài, xây dựng nội dung và cách thức tổ chức một sự kiện thực tế. Phương pháp đánh giá môn học Tổ chức sự kiện bằng hình thức thực hành tổ chức một sự kiện thực tế được xem là sự lựa chọn phù hợp nhất với bối cảnh hiện tại, dựa trên nhu cầu người học, thực tiễn của khoa, của trường luôn có rất nhiều sự kiện để sinh viên thử sức thực hiện.

Trong vấn đề triển khai việc tổ chức sự kiện thực tế làm cơ sở để đánh giá môn học, có ba vấn đề cần quan tâm giải quyết:

- Một là, vấn đề thời gian tổ chức. Với quy mô lớp học khá đông, việc chia nhóm để tổ chức sự kiện là cần thiết. Lúc này, giảng viên nên giới hạn thời gian tổ chức của một sự kiện chỉ gói gọn trong khoảng 30 phút (có thể bao gồm 10

phút chuẩn bị và 20 phút diễn ra phần nội dung chính của sự kiện). Trong trường hợp cần thiết, có thể lấy thêm thời gian của môn học, thay vì thực hiện bài kiểm tra trong ngày cuối cùng của môn học thì có thể chia ra thành những sự kiện được trải dài trong 2-3 buổi học (theo cách thức cả lớp cùng tham dự 2 sự kiện trước khi tiếp tục nội dung bài học của ngày hôm đó). Làm như vậy vừa tạo sự thoải mái trong khâu chuẩn bị, vừa khích lệ sinh viên có thêm động lực đến lớp để tiếp thu bài giảng và thưởng thức những sự kiện khác nhau của bạn bè.

- Hai là, vấn đề chọn lọc sự kiện. Giảng viên nên tạo điều kiện cho sinh viên được tự do chọn đề tài sự kiện để tổ chức. Trên cơ sở ý tưởng của sinh viên, giảng viên sẽ góp ý, phân tích để sinh viên thấy thuận lợi – khó khăn khi thực hiện sự kiện đó. Ngoài ra, để tránh sự trùng lặp về ý tưởng sự kiện, đồng thời giải quyết được “bài toán” thời gian khi tổ chức nhiều sự kiện trong tổng thể chương trình học, giảng viên cũng có thể phối hợp với ngành, với khoa, thậm chí với nhà trường để tạo điều kiện cho sinh viên được tổ chức chính các sự kiện của đơn vị. Hiện nay, hầu như tất cả các khoa các ngành đều có nhiều dạng sự kiện khác nhau tổ chức hàng tháng: các buổi lễ lớn, các hội thảo – tọa đàm, chương trình giao lưu, workshop, hoạt động ngoại khóa – teambuilding, hội trại truyền thống khoa, các cuộc thi học thuật hoặc các hoạt động vui chơi - giải trí... Tất cả những hoạt động này đều là những sự kiện hay mà sinh viên học môn Tổ chức sự kiện hoàn toàn có thể tham gia tổ chức. Việc này để có thể phối hợp trôi chảy, giảng viên có thể làm đề xuất và thống nhất với Ban chủ nhiệm khoa, Ban chủ nhiệm ngành nhằm đưa nội dung này vào chương trình hàng năm. Ví dụ: Sinh viên năm III sẽ học môn Tổ chức sự kiện vào Học kỳ 2 của năm học. Các em sẽ chia thành 2 nhóm lớn, tham gia tổ chức hai sự kiện của khoa trong tháng thanh niên (tháng 3 hàng năm) là Hội trại truyền thống của khoa và Lễ 8/3. Cứ như vậy, tuần tự mỗi năm học, lứa sinh viên năm III đều sẽ có sẵn nguồn sự kiện để tổ chức...

- Ba là, vấn đề kinh phí tổ chức. Hiện nay, việc tổ chức sự kiện của các nhóm “thành công” hay “thất bại” còn dựa vào khả năng đầu tư của sinh viên. Vì điều kiện kinh phí không có, các sự kiện được tổ chức trên tinh thần “cây nhà lá vườn”, dựa vào chính khả năng của các bạn. Vì vậy, dễ dẫn đến tình trạng có nhóm “chịu chơi”, sẵn sàng bỏ tiền đầu tư để làm những sự kiện hoành tráng. Ngược lại, sẽ có nhóm e ngại chi tiêu nên khi so sánh các sự kiện với nhau sẽ thấy có nhiều khác biệt. (dù có thể, sự kiện không quá đầu tư ở trang phục, đạo cụ nhưng vẫn đạt tiêu chí về nội dung, cách thể hiện, MC dẫn dắt...). Vì vậy việc kết hợp với khoa để triển khai các sự kiện của khoa, của ngành – với nguồn kinh phí đã có – cũng sẽ giúp sinh viên bớt áp lực về nguồn tài chính. Khi đã đưa việc tổ chức các sự kiện của khoa làm cơ sở đánh giá môn học, giảng viên và Ban chủ nhiệm khoa cũng có thể đề xuất xin chi phí để làm sự kiện, và sẽ dùng chính nguồn kinh phí đó hỗ trợ sinh viên làm sự kiện.

4. Kết luận

Việc tạo tâm lý thoải mái và phát huy tối đa yếu tố thực hành, tính sáng tạo cho sinh viên đối với môn học Tổ chức sự kiện là điều rất cần thiết. Tác dụng của việc tạo điều kiện và hỗ trợ tối đa để sinh viên tự tổ chức một sự kiện hoàn chỉnh, qua khảo sát, cho thấy phương pháp kiểm tra và đánh giá này có nhiều ưu điểm, cần được đưa vào áp dụng.

Tuy nhiên, phương pháp này muốn đạt hiệu quả thì cũng cần được triển khai và tổ chức chín chu, bài bản và có sự phối hợp chặt chẽ giữa các bên để không những giúp sinh viên nắm vững kiến thức mà cũng không gây quá nhiều khó khăn, áp lực cho sinh viên khi tổ chức. Trong đó, vấn đề sắp xếp thời gian làm sự kiện, việc chọn lọc dạng sự kiện và yếu tố kinh phí nên được hướng dẫn rõ ràng.

Khi có thể phối hợp tổ chức những sự kiện thực tế thành công, kết quả đạt được không dừng lại ở việc sinh viên hoàn thành bài kiểm tra của một môn học mà thầy và trò còn có thể cùng nhau làm ra nhiều sự kiện giá trị, chất lượng cho ngành, cho khoa, thậm chí cho nhà trường.

Tài liệu tham khảo (References)

Trần Đức Khánh (2016). *Đo lường và đánh giá trong giáo dục*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

ThS. Trần Thị Ngát (03/3/2022). “*Phương pháp kiểm tra đánh giá người học*” <http://hict.edu.vn/khoa-kinh-te/phuong-phap-kiem-tra-danh-gia-nguoi-hoc.htm>

Getz, D. (2008). *Event tourism: Definition, evolution, and research*. *Tourism Management*, Vol. 29 (3), pp. 403-428.

Lưu Văn Nghiêm (2007). *Giáo trình Tổ chức sự kiện*. NXB Đại học Kinh tế quốc dân.

CẢM NHẬN VỀ CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA GIẢNG VIÊN VỀ ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

PERCEIVED SERVICE QUALITY AND SATISFACTION OF LECTURERS WITH ONLINE TRAINING IN VIETNAM UNIVERSITIES

Phạm Thị Huyền, La Gia Long, Trần Quế Nhi
Trường Đại học Kinh tế Quốc dân
huyenpt@neu.edu.vn

Tóm tắt

Cảm nhận về các yếu tố đầu vào cũng sẽ phản ánh chất lượng dịch vụ, đặc biệt dưới góc nhìn từ người tạo ra dịch vụ. Bài viết phân tích cảm nhận của giảng viên đại học Việt Nam về đào tạo trực tuyến trong bối cảnh Covid-19 vừa qua về chất lượng dịch vụ đào tạo đại học, thông qua các yếu tố cấu thành nên chất lượng dịch vụ, bao gồm: i) Chương trình và nội dung đào tạo, (ii) Phương pháp dạy và học, (iii) Hoạt động kiểm tra đánh giá, (iv) Hạ tầng kỹ thuật; (v) Nguồn học liệu. Tuy nhiên, kết quả phân tích dữ liệu thu thập được từ 15.979 cán bộ, giảng viên từ 222 trường đại học trên toàn quốc cho thấy, 3 yếu tố (i), (ii); và (iv) được chứng minh là có đóng góp tích cực vào cảm nhận của người học về chất lượng dịch vụ ĐTTT và do đó ảnh hưởng trực tiếp tới mức độ hài lòng của giảng viên vào hoạt động ĐTTT. Việc cải thiện ba yếu tố trên có thể góp phần cải thiện sự hài lòng của giảng viên với hoạt động ĐTTT.

Abstract

Perceived input factors will also reflect service quality, especially from the perspective of service creators. The article analyzes the feelings of Vietnamese university lecturers about online training in the recent Covid-19 context on the quality of higher education services, through the constitutive factors of service quality, including i) Training program and content, (ii) Teaching and learning methods, (iii) Assessment and evaluation activities, (iv) Technical infrastructure; (v) Learning resources. However, the results of data analysis collected from 15,979 officials and lecturers from 222 Vietnam universities showed that 03 factors (i), (ii); and (iv) have a positive contribution to the learners' perceived quality and thus directly affects the level of lecturers' satisfaction with online training activities. Enhancing of the three factors above can improve the satisfaction of lecturers with online training services.

Từ khóa: Chất lượng dịch vụ, đào tạo trực tuyến, giáo dục đại học, yếu tố đầu vào, sự hài lòng của giảng viên

Keywords: higher education, input factor, lecturer satisfaction, online training, service quality

1. Giới thiệu

Hệ thống giáo dục trên toàn thế giới đã và đang chuyển đổi mạnh mẽ cả về cách tiếp cận, cơ chế, chủ trương và định hướng quản trị trong suốt hai thập kỷ qua (deJager & Gbadamosi, 2013) - thời kỳ phát triển nhanh và mạnh của công nghệ số. Toàn cầu hóa trong giáo dục buộc các cơ sở giáo dục nói chung và giáo dục đại học (GDĐH) phải nâng cao chất lượng dịch vụ (Kristoffersen & Woodhouse, 2005). Sự cạnh tranh ngày càng gay gắt ở cấp độ đại học toàn cầu đã tiếp cận giáo dục đại học như một dịch vụ và “sinh viên là khách hàng”, thúc đẩy các cơ sở GDĐH tham gia vào các hoạt động cạnh tranh dựa trên việc đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo.

Đào tạo trực tuyến là hoạt động tiên phong trong quá trình Chuyển đổi số Giáo dục Đại học ở Việt Nam, và hoạt động này cần nhiều chủ thể và tác nhân cùng tham gia thực hiện trong mối quan hệ không thể tách rời, bao gồm bên cung ứng và bên thụ hưởng dịch vụ. Về bản chất, đào tạo trực tuyến vẫn là một loại hình dịch vụ mà vai trò của yếu tố con người - giảng viên và cán bộ nhân viên (Ogunnaike và cộng sự, 2014) đóng vai trò vô cùng quan trọng tới chất lượng dịch vụ được cung cấp. Giảng viên luôn có ảnh hưởng lớn trong định hướng, truyền cảm hứng, tạo động lực nhằm giúp sinh viên có thể thực hiện hoạt động tiếp thu tri thức một cách hiệu quả nhất. Giảng viên là yếu tố vô cùng quan trọng điều phối, vận hành những điều kiện sẵn có để cung cấp dịch vụ cho khách hàng là sinh viên. Sự hài lòng với phương thức đào tạo sử dụng sẽ ảnh hưởng tới chất lượng dịch vụ mà giảng viên cung cấp, và do đó, sẽ ảnh hưởng tới chất lượng dịch vụ đào tạo.

Theo Philip Kotler (2000), trong marketing-mix, yếu tố con người (People) đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra và cung ứng dịch vụ cho khách hàng, là chủ thể vận hành dịch vụ, tương tác với khách hàng một cách trực tiếp. Đặc biệt, với dịch vụ ĐTTT bậc đại học, giảng viên - chủ thể của các hoạt động giảng dạy và truyền thụ kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm và văn hóa, thái độ cho người học. Vai trò của giảng viên là sử dụng kiến thức chuyên môn và kỹ năng để thực

hiện các hành động có thể được dự kiến một cách hợp lý để tạo điều kiện học tập cho sinh viên (Regan, 2012). Từ đó kích thích sự tự phát triển kiến thức về thể giới và trí thông minh của người học nhằm mục tiêu sử dụng kiến thức đó cho việc giải quyết vấn đề và tư duy sáng tạo. Cảm nhận của giảng viên sẽ ảnh hưởng tới chất lượng dịch vụ giảng dạy họ cung cấp và ngược lại.

Năm 2019-2020, khi đại dịch Covid-19 bùng phát mạnh mẽ khiến hàng trăm triệu người học không thể đến trường vì giãn cách xã hội, thì đào tạo trực tuyến (ĐTTT) trở nên cứu cánh cho giáo dục để đảm bảo “dừng đến trường nhưng không ngừng học”. ĐTTT đặt ra yêu cầu người thầy phải thay đổi vai trò từ người dạy truyền thụ kiến thức theo cách truyền thống sang điều phối, thúc đẩy và dẫn dắt. Họ phải thực hiện nhiệm vụ linh hoạt hơn, chủ động học hỏi trở nên một “chuyên gia” thiết kế, cố vấn, huấn luyện và tạo ra môi trường học tập trên các nền tảng trực tuyến. Những nỗ lực của họ sẽ có ảnh hưởng không hề nhỏ tới chất lượng bài giảng; và cảm nhận về chất lượng bài giảng sẽ ảnh hưởng tới sự hài lòng của chính họ với công việc mình làm. Điều này mở ra hướng nghiên cứu mới về chất lượng dịch vụ - cảm nhận về chất lượng dịch vụ từ góc độ người cung ứng. Các nghiên cứu trước đây thường nghiên cứu đối tượng sinh viên, là khách hàng của nhà trường. Trong khi sinh viên, với tư cách là đối tượng thụ hưởng dịch vụ, quan tâm đến những lợi ích bản thân nhận được trong quá trình học tập trực tuyến, các giảng viên quan tâm nhiều hơn đến khả năng cung cấp các trải nghiệm hiệu quả cho sinh viên, khi họ đã được cung cấp những điều kiện về chính sách, hạ tầng, thiết bị... để giảng dạy và tương tác với sinh viên.

Bài viết nghiên cứu cảm nhận về chất lượng dịch vụ ĐTTT từ góc nhìn của giảng viên dựa theo các tiêu chí điều kiện thực hiện – các yếu tố đầu vào, được tổng hợp từ các nghiên cứu trước đó. Trên cơ sở dữ liệu từ cuộc khảo sát được điều phối bởi Bộ Giáo dục và Đào tạo, với sự tham gia của 15.979 giảng viên ở nhiều trường đại học trong cả nước, đánh giá của giảng viên về đào tạo trực tuyến được phân tích kỹ lưỡng. Từ đó, một số khuyến nghị giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ GDDH và sự hài lòng của giảng dạy trong ứng dụng ĐTTT ở Việt Nam, góp phần vào công cuộc chuyển đổi số quốc gia.

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Chất lượng dịch vụ

Chất lượng dịch vụ là một khái niệm đã được nhiều nghiên cứu quan tâm. Trong đó, Parasuraman và cộng sự (1988) định nghĩa “chất lượng dịch vụ là mức độ khác biệt giữa nhận thức của khách hàng về kết quả dịch vụ mà họ nhận được với kỳ vọng của họ”. Tuy nhiên, Lehtinen & Lehtinen (1982) cho rằng, chất lượng dịch vụ phải được đánh giá trên hai khía cạnh: Quá trình cung cấp dịch vụ và Kết quả của dịch vụ. Điều đó có nghĩa làm dịch vụ chất lượng cao chỉ có thể được tạo ra từ một quá trình cung cấp dịch vụ được thiết kế phù hợp, với các yếu tố đầu vào đảm bảo theo yêu cầu. Và Quá trình cung cấp dịch vụ tốt sẽ hứa hẹn Kết quả dịch vụ như mong muốn của người thụ hưởng – Chất lượng dịch vụ cao. Tuy nhiên, không phải *Quá trình cung cấp* tốt cũng đảm bảo một *Kết quả* dịch vụ tốt. Gronroos (1984) xác định, chất lượng dịch vụ cần được xác định trên hai khía cạnh, đó là (i) những gì mà khách hàng nhận được và (ii) chất lượng chức năng thể hiện thông qua việc diễn giải dịch vụ được cung cấp như thế nào. Điều đó cũng có nghĩa là, chất lượng dịch vụ cũng cần được xem xét từ góc độ các yếu tố đầu vào và quá trình cung cấp dịch vụ.

2.2. Chất lượng dịch vụ giáo dục đại học

Chất lượng trong lĩnh vực giáo dục đại học (GDDH) khác với các lĩnh vực sản xuất về khía cạnh các sản phẩm hữu hình và cũng khác với các dịch vụ khác trên phương diện tương tác và tiếp xúc với khách hàng, bởi dịch vụ GDDH không thể thông qua một lần tiếp xúc mà đã có thể đánh giá đúng giá trị của dịch vụ. Dù cùng là “trải nghiệm” nhưng GDDH không phải là một thời khắc, mà là cả một quá trình với 3-7 năm trải nghiệm, tùy từng trường, từng ngành và từng đối tượng người học. Chất lượng dịch vụ GDDH được định nghĩa là sự khác biệt giữa kỳ vọng và trải nghiệm dịch vụ GDDH của sinh viên (Stodnick & Rogers, 2008). Việc cải tiến chất lượng dịch vụ GDDH chỉ có thể được thực hiện bằng cách cải thiện những khiếm khuyết, nâng cao trải nghiệm học tập cho người học nhờ việc đo lường chất lượng dịch vụ đang cung cấp (Zakariah, Zakariah và Pyeman, 2016). Nâng cao chất lượng dịch vụ là một quá trình liên tục (Nikel & Lowe, 2010) với trách nhiệm của các trường đại học phải cải tiến liên tục dịch vụ cung ứng cho khách hàng của trường - sinh viên. Nhà quản trị có nhiều cơ sở để cải thiện dịch vụ cung cấp, học hỏi từ những sai lầm có thể có để làm hài lòng khách hàng thông qua những trải nghiệm tích cực (Henderson-Smart và cộng sự, 2006). Đó có thể là kết quả của các yếu tố như cách thức giảng dạy trong lớp, các hoạt động ngoại khóa, giám sát, hỗ trợ hành chính hoặc định hướng lãnh đạo, và hơn

hết có thể đạt được thông qua phương pháp tiếp cận chất lượng theo định hướng lấy khách hàng làm trung tâm (customer-oriented).

2.3. Chất lượng dịch vụ đào tạo trực tuyến

Đào tạo trực tuyến (ĐTTT) đang trở nên phổ biến và ngày càng quan trọng trong giáo dục đại học (Tsai, Shen, & Chiang, 2013; Wu, 2016) khi các ứng dụng của CNTT cung cấp thêm nhiều lựa chọn dạy và học cho giảng viên và sinh viên (Sarabadani, Jafarzadeh, & ShamiZanjani, 2017). ĐTTT được coi là một cách tiếp cận sáng tạo để cung cấp các dịch vụ giáo dục thông qua các dạng thông tin điện tử nhằm nâng cao kiến thức, kỹ năng và các kết quả học tập của người học (Fazlollahatabar & Muhammadzadeh, 2012). Nói cách khác, ĐTTT là việc sử dụng CNTT và máy tính hiện đại được kết nối Internet để cung cấp nội dung dạy và học (Beqiri, Chase, & Bishka, 2010). Đây là xu thế tất yếu của thời đại với khả năng ứng dụng tự động hóa và trao đổi dữ liệu trong công nghệ sản xuất với các công nghệ như: IoT - Internet of Things, AI - Artificial Intelligence, VR - virtual reality, AR - Augmented Reality; mạng xã hội, điện toán đám mây, SMAC - Social Mobile Analytics Cloud...

Nhiều nghiên cứu trước đây khi đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo được cung cấp đều sử dụng thang đo của mô hình kinh điển như SERVQUAL hay những phiên bản hiệu chỉnh của nó; đồng thời đã chứng minh mối quan hệ tác động giữa chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của người trải nghiệm (Kashif et al, 2014; Yousapronpaiboon, 2014; Đonlagić and Fazlić, 2015). Và thực tế cũng đã có nhiều nghiên cứu đánh giá chất lượng dịch vụ ĐTTT bậc Đại học (Hughey và cộng sự, 2003; O'Neill, 2003; Sahney và cộng sự, 2004; Dado và cộng sự, 2011; Legcevic và cộng sự, 2012).

Tuy nhiên, sự phát triển của công nghệ thông tin, công nghệ số và đặc trưng về sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên cho thấy SERVQUAL không phù hợp để đánh giá và đo lường chất lượng dịch vụ ĐTTT. Vì vậy, nhiều học giả đã phát triển các mô hình nghiên cứu mới để đo lường chất lượng của các dịch vụ trực tuyến. Các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ ĐTTT trước đây đã xác định một số yếu tố có ảnh hưởng tới chất lượng dịch vụ như chất lượng hệ thống, chất lượng thông tin và chất lượng dịch vụ (Shaik, Lowe, and Pinegar, 2006; Wang, Wang, and Shee, 2007); chất lượng bài giảng, nội dung khóa học, cấu trúc khóa học và sự hỗ trợ và cố vấn của giảng viên (Peltier, Schibrowsky, and Drago, 2007); các dịch vụ hỗ trợ và giao diện người dùng (Martinez-Arguelles et al., 2013).

2.4. Sự hài lòng của giảng viên với chất lượng dịch vụ giáo dục đại học

Theo Kotler và cộng sự (2001), sự hài lòng được định nghĩa là “cảm giác vui mừng hoặc thất vọng của một người, xuất phát từ việc so sánh hiệu suất hoặc kết quả nhận được của sản phẩm/dịch vụ với những kỳ vọng trước đó của họ về sản phẩm/dịch vụ đó”. Sự hài lòng được đề cập dựa trên hai khía cạnh bao gồm: khía cạnh nhận thức (là sự so sánh giữa kỳ vọng và kết quả của dịch vụ) và khía cạnh cảm xúc (cảm giác thỏa mãn, yêu thích), xuất hiện sau khi đối tượng đã trải nghiệm và so sánh trải nghiệm với kỳ vọng/mong đợi trước khi họ sử dụng dịch vụ. Trên cơ sở đó, Kotler và cộng sự (2001) đã xác định ba mức độ của sự hài lòng: (1) Không hài lòng nếu kết quả nhận được thấp hơn mong đợi. (2) Hài lòng nếu kết quả nhận được như mong đợi. (3) Rất hài lòng, phấn khích nếu kết quả nhận được vượt quá mong đợi.

Sự hài lòng được xem là yếu tố quan trọng ảnh hưởng tới hành vi tiếp theo của mỗi con người. Hansemark, O.C. và Albinsson, M. (2004) xác định, sự hài lòng của khách hàng tạo nên lòng trung thành của họ. Còn Sarker, Crossman & Chinmetepituck (2003) khẳng định rằng sự hài lòng của nhân viên có thể tạo ra hiệu suất làm việc cao hơn và gắn bó với doanh nghiệp trong khoảng thời gian lâu dài hơn. Nghiên cứu của Schneider (1998) và Hartline & Ferrell (1996) cũng chỉ ra rằng mức độ hài lòng trong công việc là lý do chính mà nhân viên đưa đến dịch vụ tốt và vì thế các nhân viên thỏa mãn với công việc sẽ làm việc tốt hơn. Cả sự hài lòng và cam kết của nhân viên đều có mối liên quan với chính sự hài lòng của khách hàng mà họ phục vụ (Sarker Crossman & Chinmetepituck, 2003; Javeria Shabbir và Rashid A. Salaria, 2014). Trong khi đó, các nhân viên có thái độ bất mãn thường làm việc kém hiệu quả và có thể dẫn đến quyết định nghỉ việc. Các nghiên cứu khẳng định, sự hài lòng của nhân viên chính là yếu tố có ảnh hưởng quan trọng tới chất lượng dịch vụ mà họ cung cấp.

Yếu tố con người đóng vai trò hết sức quan trọng trong từng quá trình cung ứng dịch vụ giáo dục (Ogunnaike và cộng sự, 2014). Một mặt, con người tạo ra dịch vụ và do đó, họ có đóng góp vô cùng quan trọng tới bản chất dịch vụ được cung cấp. Do đó, họ cần được đào tạo nghiệp vụ, tạo động lực, được trao thưởng... Khi tiếp xúc với khách hàng, hành vi cung ứng dịch vụ của người cung cấp thậm chí góp phần hình thành nên nhận thức của khách hàng về dịch vụ đó (Brkanlić và cộng sự, 2020). Ballantyne (2003) thì khẳng định, yếu tố con người là vô cùng quan trọng trong cung ứng dịch vụ và marketing đối nội là một trong những phương cách hiệu quả nhất để đảm bảo chất lượng dịch vụ được cung cấp. Khi áp

dụng marketing đối nội, nhân viên có những quyền hạn nhất định và họ biết cách kết hợp để tạo ra và lưu hành những nhận thức mới về chất lượng dịch vụ trong đánh giá của khách hàng”. Silberstang, (1995) khẳng định, những người lao động hài lòng với công việc thường làm việc chu đáo hơn, hữu ích hơn. Họ có ý thức tránh xa hoặc báo cáo những hành vi trái với đạo đức nghề nghiệp hơn là so với những người lao động không mấy hài lòng về công việc của mình. Một số nghiên cứu khác cũng khẳng định mối quan hệ thuận chiều giữa sự hài lòng của nhân viên và chất lượng dịch vụ (Zeithaml và cộng sự, 1990; Reichheld và Sasser, 1990; Schlesinger và Heskett, 1991; Heskett và cộng sự, 1994; 1997; Zeithaml và Bitner, 2000...).

Với dịch vụ GDĐH, sự hài lòng của khách hàng (người học) phụ thuộc vào cảm giác, động lực và sự hài lòng của chính người cung ứng dịch vụ (giảng viên). Họ là người truyền thụ kiến thức - những kiến thức mà họ tích lũy được theo thời gian, kinh nghiệm và học hỏi của bản thân, thông qua các bài giảng được thiết kế và thực hành qua các phương pháp giáo dục đại học ngày càng được nâng tầm. Khi giảng viên không có động lực và không hài lòng ở những đặc tính dịch vụ mà họ tham gia cung cấp, họ có thể không nỗ lực trong cung cấp dịch vụ, chất lượng dịch vụ do đó có thể sẽ không thể cao như thực tế năng lực mà giảng viên có thể tạo ra. Điều đó thậm chí có thể tạo ra sự không hài lòng ở học sinh (Zeithaml và cộng sự, 1990). Do đó, để tăng hiệu suất giảng dạy, cần cải thiện môi trường làm việc, các yêu cầu của giảng viên phải được đáp ứng để đạt được nghiên cứu & phát triển vượt trội. Vì vậy các nhà quản lý giáo dục có xu hướng ủy quyền cho giảng viên và giao cho họ trách nhiệm đối với các dịch vụ chất lượng. Qua đó, thúc đẩy trách nhiệm của giảng viên trong nâng cao chất lượng dịch vụ để đạt được các mục tiêu của tổ chức. Khi giảng viên được tham gia vào việc ra quyết định, họ sẽ có động lực tích hợp mục tiêu của chính họ với các mục tiêu của tổ chức.

Giảng viên đóng vai trò quan trọng trong quá trình sản xuất, cung ứng dịch vụ với nhiều hoạt động phức tạp như tổ chức giảng dạy, truyền đạt kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm cho sinh viên. Để thực hiện được quá trình ĐTTT, giảng viên cần có sự hỗ trợ từ nhà trường, được cấp quyền và được mời sử dụng các dịch vụ để phục vụ cho việc giảng dạy của mình (Vân, 2013). Khi giảng viên không hài lòng về chất lượng dịch vụ mà chính mình đang trải nghiệm và cung cấp, họ có thể gây ảnh hưởng và tạo ra sự không hài lòng trong sinh viên (Zeithaml và cộng sự, 1990). Do đó, để tăng hiệu suất giảng dạy, các yêu cầu của giảng viên về chất lượng dịch vụ phải được đáp ứng (Javeria Shabbir và Rashid A. Salaria, 2014).

Tuy vậy, trên cả phạm vi trong và ngoài nước, rất hiếm những nghiên cứu đánh giá chất lượng dịch vụ ĐTTT theo góc nhìn của giảng viên - đối tượng trực tiếp cung ứng dịch vụ. Bản chất của dịch vụ là quá trình tương tác giữa con người, giữa người mua và người bán, họ đều có vai trò quan trọng trong suốt quá trình trải nghiệm dịch vụ (Surprenant và Solomon, 1987; Lewis và Entwistle, 1990). Với cách nhìn đó, nhóm tác giả tập trung nghiên cứu góc nhìn của giảng viên về chất lượng dịch vụ ĐTTT trong thời gian qua để bàn luận sâu hơn về chất lượng dịch vụ ĐTTT nhìn từ góc độ của chính người tham gia vào quá trình cung cấp, góp phần lấp đầy khoảng trống mà những công trình trước đây đã tập trung nhiều vào đối tượng người học – người thụ hưởng chất lượng dịch vụ.

2.5. Mô hình nghiên cứu cảm nhận của giảng viên về chất lượng dịch vụ và sự hài lòng với đào tạo trực tuyến

Tricia (2022) cho rằng, đo lường chất lượng dịch vụ ĐTTT nên dựa vào Bộ tiêu chuẩn gồm 9 lĩnh vực, bao gồm Lãnh đạo và quản lý; Đội ngũ nhân viên và phát triển chuyên môn; Đánh giá tổng kết và cải thiện; Các nguồn tài nguyên; Thông tin và dịch vụ hỗ trợ sinh viên; Trải nghiệm của sinh viên; Thiết kế chương trình giảng dạy; Kiểm tra đánh giá và tính liêm chính; Kết quả học tập. Nghiêm Xuân Huy (2021) cho biết, có 5 yếu tố quan trọng liên quan đến vấn đề đảm bảo chất lượng trong dạy học trực tuyến, bao gồm (i) Chương trình và nội dung đào tạo, (ii) Phương pháp dạy và học, (iii) Hoạt động kiểm tra đánh giá, (iv) Hạ tầng kỹ thuật; (v) Nguồn học liệu. Các yếu tố này đã được xác lập thành tiêu chí cốt lõi để đánh giá chất lượng của hình thức đào tạo mới này tại các CSGD tại Việt Nam.

Trên cơ sở tổng quan nghiên cứu, cùng với kết quả phỏng vấn sâu trực tiếp tại 10 cơ sở giáo dục đại học được lựa chọn theo công văn số 1024/BGDĐH-GDĐH và thực tiễn trải nghiệm, nhóm tác giả đã xây dựng mô hình nghiên cứu với các yếu tố đầu vào của quá trình đào tạo: (i) chương trình và nội dung đào tạo, (ii) phương pháp dạy và học, (iii) hoạt động kiểm tra đánh giá, (iv) hạ tầng công nghệ và (v) tài nguyên học liệu - là những yếu tố phản ánh chất lượng đào tạo, tạo nên sự hài lòng của giảng viên về chất lượng ĐTTT ở các trường đại học Việt Nam trong bối cảnh Covid-19 vừa qua.

Cụ thể, **Chương trình và nội dung đào tạo** đề cập đến phương thức, khối lượng tổ chức đào tạo trực tuyến, xác lập các nguyên tắc xây dựng và lựa chọn nội dung ĐTTT (Minh, 2021). Việc đảm bảo của chương trình đào tạo sẽ giúp giảng viên có được định hướng rõ ràng trong quá trình cung cấp kiến thức, kỹ năng cho sinh viên; đóng góp vào sự thành công

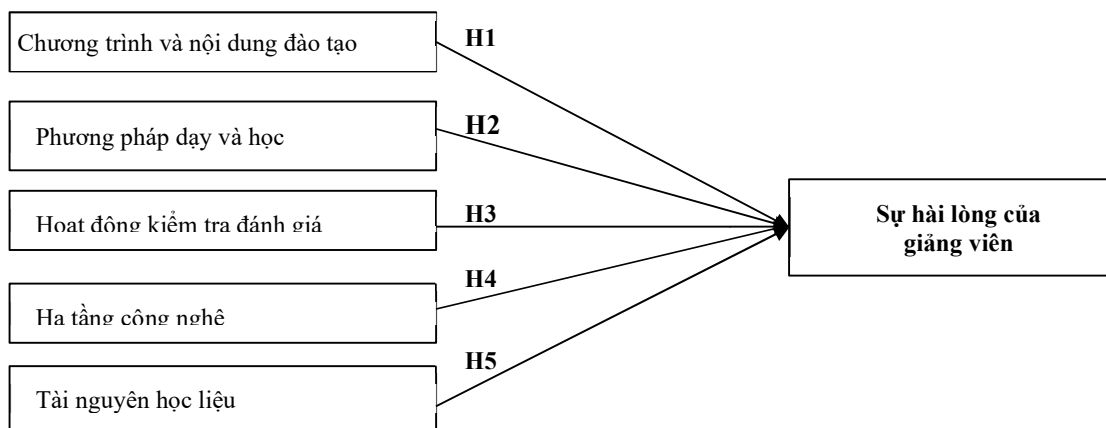
trong giảng dạy, khiến họ cảm thấy hài lòng về hoạt động đào tạo, giảng dạy (Sulis Sandiwarno, 2021). Nhóm tác giả cho rằng, Chương trình và nội dung đào tạo có ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên với ĐTTT (H1).

Phương pháp dạy và học ở bậc đại học đề cập đến phương thức truyền tải, cung cấp kiến thức, hỗ trợ sinh viên tiếp thu, khám phá và áp dụng kiến thức vào hoạt động thực tiễn của giảng viên (Trần, 2016). Việc chuyển đổi hình thức đào tạo từ truyền thống sang trực tuyến đã buộc người dạy phải thay đổi cách thức truyền tải, phương pháp giáo dục của mình (Phạm, 2021). Trong quá trình giảng dạy, giảng viên cũng sẽ có những đánh giá nhìn nhận thực tế về phương pháp truyền thụ kiến thức. Nếu cách truyền tải kiến thức thúc đẩy sinh viên tích cực tham gia bài giảng, hứng thú với môn học thì sẽ khiến bản thân người dạy gia tăng cảm giác hứng khởi và hài lòng. Nhóm tác giả cho rằng, Phương pháp giảng dạy có ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên với ĐTTT (H2).

Khi chuyển sang đào tạo trực tuyến, **hoạt động kiểm tra đánh giá** cũng có sự thay đổi đáng kể (Tấn, 2020). Tham gia vào quá trình đánh giá sinh viên trong suốt quá trình học tập, rèn luyện, giảng viên có thể thay đổi hình thức và nội dung kiểm tra để đảm bảo phù hợp với phương thức ĐTTT. Giảng viên cũng sẽ phải cung cấp cho người học các hướng dẫn, quy định cụ thể về hoạt động kiểm tra, đánh giá; tích cực sử dụng phương thức đánh giá quá trình trong ĐTTT để điều chỉnh việc dạy và học (Minh, 2021). Việc triển khai công tác kiểm tra đánh giá hiệu quả trong quá trình triển khai ĐTTT giúp giảng viên đánh giá chính xác được khả năng học tập của người học từ đó gia tăng sự hài lòng của họ đối với hình thức đào tạo này (Sulis Sandiwarno, 2021). Giả thuyết H3 được đề xuất: Hoạt động kiểm tra đánh giá có tác động đến sự hài lòng của giảng viên với ĐTTT.

Để có thể triển khai đào tạo trực tuyến hiệu quả không thể không đề cập đến vai trò của yếu tố cơ bản và đặc trưng nhất - **Hạ tầng công nghệ**. Việc đảm bảo đường truyền ổn định, cung cấp các phần mềm, hệ thống đào tạo trực tuyến đáp ứng được các yêu cầu về khối lượng giảng dạy, tương tác với người học giúp việc giảng dạy, truyền đạt kiến thức kỹ năng của giảng viên được diễn ra suôn sẻ và hiệu quả nhất (Minh, 2021); từ đó gia tăng sự hài lòng của họ về những dịch vụ hỗ trợ mà nhà trường cung cấp (Donlagić and Fazlić, 2015). Từ đó, giả thuyết Hạ tầng công nghệ có ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên với đào tạo trực tuyến (H4) được đề xuất.

Bên cạnh đó, khi chuyển sang hình thức ĐTTT, **Tài nguyên học liệu** cũng cần có sự thay đổi nhất định về hình thức, định dạng, cách thức cung cấp. Các trường đại học có nhiệm vụ phải hỗ trợ giảng viên trong việc thiết kế tài nguyên học liệu số, liên kết với thư viện số để đảm bảo mọi giảng viên, sinh viên có thể truy cập được nguồn học liệu, giảng dạy này; đồng thời đảm bảo quá trình chuyển giao tri thức tới sinh viên của các cán bộ giảng viên trong trường được diễn ra hiệu quả (Martinez-Arguelles et al, 2013). Giả thuyết H5 được đưa ra: Tài nguyên học liệu tác động thuận chiều đến sự hài lòng của giảng viên với ĐTTT.



Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất

3. Phương pháp nghiên cứu

Dựa trên cơ sở lý thuyết và tổng quan nghiên cứu, nhóm tác giả xây dựng mô hình nghiên cứu và thang đo nháp. Nghiên cứu định tính được tiến hành thông qua việc phỏng vấn sâu với 8 chuyên gia (trong đó có 3 chuyên gia quản lý giáo dục và 5 giảng viên) với mục tiêu hoàn thiện các thang đo lường biến số trong mô hình nghiên cứu, xây dựng bảng hỏi định lượng. Dựa trên quan điểm góp ý từ các chuyên gia, văn phong của các thang đo lường ở tất cả các biến trong

mô hình nghiên cứu đều được sửa đổi để phù hợp với cách hiểu của người trả lời. Logic của các câu hỏi cũng được sắp xếp lại để đảm bảo người trả lời thấy được sự hợp lý của vấn đề nghiên cứu.

Khảo sát định lượng quy mô lớn được thực hiện với sự tham gia thúc đẩy các trường gửi thông tin và yêu cầu trả lời của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Bằng cách gửi đường link bảng hỏi tới tất cả các trường đại học trong cả nước, thông qua phương pháp lấy mẫu thuận tiện, nhóm nghiên cứu đã nhận được ý kiến đóng góp từ 15.990 giảng viên đến từ 222 CSGD đại học khác nhau trên toàn quốc, trong đó có 15.979 phiếu trả lời hợp lệ. Trong đó, tỷ lệ giảng viên nữ là 61%, nam là 39% phù hợp với cơ cấu giảng viên chung của hệ thống giáo dục đại học (theo Thống kê của Bộ GD&ĐT). Đa số giảng viên tham gia khảo sát thuộc nhóm 31-40 tuổi (48,6%), 34,6% giảng viên thuộc độ tuổi 41-55. Giảng viên trẻ dưới 30 tuổi chiếm 8%; 7,2% cơ cấu mẫu là giảng viên 51-60 tuổi; các thầy/cô trên 60 tuổi chiếm tỷ lệ chỉ 1,6%. Về thâm niên giảng dạy, cơ cấu mẫu nghiên cứu không có sự chênh lệch quá lớn, bảo đảm tính đại diện của nghiên cứu. Tỷ lệ giảng viên có từ 10 đến dưới 15 năm kinh nghiệm là cao nhất, chiếm 29,8%. Tiếp theo đó là nhóm giảng viên đã đi dạy “Từ 15 năm - dưới 20 năm” và “Từ 5 năm - dưới 10 năm”, với tỷ lệ lần lượt là 20% và 19,4%. Số lượng giảng viên có thâm niên từ 20 năm trở lên chiếm 87,7% và cuối cùng là các giảng viên dưới 5 năm kinh nghiệm chiếm tỷ trọng ít nhất, 12,3%.

Song song với quá trình thu thập dữ liệu định lượng, việc phỏng vấn sâu các đại diện của 10 trường đại học tại 3 địa điểm là thành phố Hà Nội, thành phố Đà Nẵng và Thành phố Hồ Chí Minh cũng đã được thực hiện nhằm mục tiêu bổ sung thêm các khía cạnh cần khảo sát mà nghiên cứu định lượng chưa giải thích được toàn bộ.

Với kết quả thu được, các thang đo đã được mã hóa và tiếp tục thực hiện các bước phân tích dữ liệu như phân tích hệ số Cronbach's Alpha, phân tích EFA, và phân tích hồi quy tuyến tính bội bằng phần mềm SPSS 26.0.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đánh giá sự hài lòng của giảng viên đối với ĐTTT trong bối cảnh Covid-19

Khi đánh giá cảm nhận của giảng viên về ĐTTT (Hình 2), đã số các câu trả lời của thầy cô đều nằm trong khoảng 3.4 đến 4.2 (thuộc khoảng Hài lòng). Có thể thấy, giảng viên cảm thấy hài lòng trên nhiều phương diện khác nhau của việc ĐTTT.

“Hoạt động giảng dạy trực tuyến của bản thân” và “Các quy định của nhà trường về đánh giá kết quả học tập trực tuyến” là hai khía cạnh được đánh giá cao nhất, lần lượt đạt mức 3.75 và 3.69. Mặc dù giảng viên cũng tương đối hài lòng với “Kết quả học tập trực tuyến của người học” nhưng đây lại là khía cạnh có đạt được sự hài lòng thấp nhất (mức 3.46). Ngoài ra, khía cạnh “Việc học tập của người học” chỉ nhận được ý kiến Trung lập với điểm trung bình đạt 3.34 cho thấy các giảng viên chưa hài lòng về quá trình học tập của người học khi ĐTTT.



Hình 5.5: Đánh giá mức độ hài lòng của giảng viên về ĐTTT

Nguồn: Tổng hợp kết quả khảo sát, 2022

4.2. Ảnh hưởng của các điều kiện đảm bảo chất lượng tới sự hài lòng của giảng viên về hoạt động ĐTTT

4.2.1. Kiểm định độ tin cậy Cronbach Alpha

Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha được sử dụng để đánh giá độ tin cậy của các thang đo lường biến số nghiên cứu thông qua từng yếu tố đảm bảo chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của giảng viên khi về hoạt động đào tạo trực tuyến. Độ

tin cậy của thang đo được đánh giá trên mẫu khảo sát với hệ số Cronbach's Alpha tổng thể đạt 0.963 và hệ số Cronbach's Alpha tương quan biến tổng đều trong khoảng 0.528 tới 0.823. Để cải thiện độ tin cậy của các yếu tố điều kiện đảm bảo chất lượng, tác giả đã lược bỏ hai thang đo thuộc yếu tố “Phương pháp dạy học” và “Nguồn học liệu” (*Q31.PPDH.4* và *Q31.NHL.1*). Kết quả cuối cùng (Bảng 1) cho thấy các thang đo lường biến số đều đáng tin cậy và tương quan dữ liệu phù hợp với các thang đo đã xây dựng, thỏa mãn các tiêu chí để sử dụng cho phân tích yếu tố khám phá EFA.

Bảng 1: Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo

Yếu tố	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng	Số biến loại
Chương trình đào tạo (CTDT)	0,897	0,641 - 0,766	0/6
Phương pháp dạy học (PPDH)	0,862	0,528 - 0,760	1/5
Kiểm tra đánh giá (KTĐG)	0,920	0,772 - 0,811	0/4
Hạ tầng công nghệ (HTCN)	0,879	0,662 - 0,754	0/5
Nguồn học liệu (NHL)	0,803	0,512 - 0,682	1/6
Sự hài lòng (SAT)	0,935	0,718 - 0,823	0/3

Nguồn: Tổng hợp kết quả của nhóm nghiên cứu, 2022

4.2.2. Phân tích yếu tố khám phá EFA

Phân tích yếu tố khám phá (EFA) được thực hiện để phát hiện những biến tiềm ẩn trong mô hình nghiên cứu đề xuất. Phương pháp “Principal Component” và phép quay “Varimax” được sử dụng để kiểm định tính hội tụ và phân biệt của biến phụ thuộc và các biến độc lập trong mô hình nghiên cứu. Khi phân tích với biến phụ thuộc “Sự hài lòng”, hệ số KMO = 0,918 ($> 0,5$) và kiểm định Bartlett có giá trị Sig. = 0,000 cho thấy kết quả EFA có ý nghĩa, chỉ có duy nhất một yếu tố được trích xuất từ 8 biến quan sát với phương sai là 69,16%. Kiểm định EFA với 24 biến quan sát đại diện cho các biến độc lập trong mô hình nghiên cứu. Các chỉ số phân tích thể hiện kết quả EFA hoàn toàn có ý nghĩa thống kê, với hệ số KMO = 0,95 ($> 0,5$) và kiểm định Bartlett có giá trị Sig. = 0,000. Tại Eigenvalue > 1 , có 4 yếu tố được trích xuất với phương sai chiết xuất là 68,26%.

Hai thang đo lường có hệ số tải trọng thấp ($< 0,5$) đã bị loại bỏ, có 22 thang đo lường còn lại được nhóm thành các yếu tố: *Chương trình và nội dung đào tạo*, *Phương pháp dạy và học*, *Hoạt động kiểm tra đánh giá trực tuyến*, *Hạ tầng công nghệ*. Trong đó, yếu tố *Hạ tầng công nghệ* nhận thêm 1 biến quan sát NHL.2, yếu tố *Nguồn học liệu* từ mô hình nghiên cứu đề xuất cho thấy không có thang đo nào hội tụ, nên đã được nhóm loại bỏ hoàn toàn.

Bảng 2: Kết quả phân tích yếu tố khám phá EFA

Rotated Component Matrixa				
	1	2	3	4
CTĐT.4	0,796			
CTĐT.2	0,719			
CTĐT.6	0,684			
CTĐT.5	0,675			
CTĐT.7	0,668			
CTĐT.1	0,647			
CTĐT.3	0,623			
KTĐG.2		0,789		
KTĐG.3		0,770		
KTĐG.5		0,764		
KTĐG.1		0,741		
KTĐG.4		0,736		
HTCN.2			0,805	
HTCN.1			0,794	

Rotated Component Matrixa				
	1	2	3	4
HTCN.5			0,764	
HTCN.3			0,715	
HTCN.4			0,636	
NHL.2			0,506	
PPDH.2				0,763
PPDH.1				0,755
PPDH.3				0,692
PPDH.5				0,541
Extraction variance	48.549	8.106	7.055	4.559
Eigenvalues	10.681	1.783	1.552	1.003

Nguồn: Tổng hợp kết quả của nhóm nghiên cứu, 2022

4.2.3. Phân tích hồi quy và kiểm định giả thuyết

Với kết quả phân tích EFA như trên, phân tích hồi quy tuyến tính đã được thực hiện để kiểm định giả thuyết và đánh giá mức độ tác động của bốn biến độc lập lên biến phụ thuộc trong mô hình nghiên cứu. Mức ý nghĩa là 5% đối với phương pháp thống kê này với kết quả được nhóm tác giả trình bày như sau:

Mức độ bao quát mô hình của các biến độc lập:

Chỉ số R^2 hiệu chỉnh đạt 52,1% cho thấy mức độ bao quát của các yếu tố Chất lượng dịch vụ ĐTTT tới Sự hài lòng của giảng viên là tương đối lớn. Phần còn lại (47,9%) sẽ đến từ những yếu tố ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên. Như vậy, 04 yếu tố được đưa vào nghiên cứu phản ánh 52,1% kết quả của biến phụ thuộc “Sự hài lòng của giảng viên đối với dịch vụ đào tạo trực tuyến”.

Chỉ số P (sig) của mô hình nghiên cứu là 0,000, đạt đủ độ tin cậy 99% nên tác giả khẳng định mô hình hồi quy tuyến tính là phù hợp và có ý nghĩa thống kê.

Bảng 3: Kết quả hồi quy tuyến tính lần 1

Yếu tố	Unstandardized Coefficients	P-Value (Sig)	VIF	Kết quả
CTDT	0,377	0,000	2,034	Chưa đạt yêu cầu
PPDH	0,262	0,000	2,415	Chưa đạt yêu cầu
KTDG	-0,012	0,216	2,358	Chưa đạt yêu cầu
HTCN	0,277	0,000	1,885	Đạt yêu cầu

Nguồn: Tổng hợp kết quả của nhóm nghiên cứu, 2021

Phân tích mô hình hồi quy tuyến tính với 4 biến độc lập cho thấy hiện tượng đa cộng tuyến, với chỉ số VIF của các biến CTDT, PPDH, KTDG đều >2. Điều đó có thể do mô hình đang có sự tương quan mạnh giữa các yếu tố với nhau. Khi các biến độc lập có sự tương quan thì chúng sẽ có xu hướng thay đổi đồng nhất. Sự thay đổi trong một biến sẽ liên kết làm thay đổi một biến khác và mối tương quan càng mạnh thì càng khó thay đổi một biến mà không thay đổi một biến khác. Khi đó, mô hình trở nên khó khăn trong việc ước tính mối quan hệ giữa từng biến độc lập và biến phụ thuộc một cách độc lập, khiến cho ước lượng hồi quy không chính xác. Để cải thiện vấn đề này, yếu tố KTDG không có ý nghĩa thống kê khi có chỉ số Sig= 0,216 > 0,05 đã bị loại bỏ và hồi quy tuyến tính với 3 biến độc lập được thực hiện.

Bảng 4: Kết quả hồi quy tuyến tính lần 2

Yếu tố	Unstandardized Coefficients	P-Value (Sig)	VIF	Kết quả
CTDT	0,375	0,000	1,976	Đạt yêu cầu

PPDH	0,274	0,000	1,684	Đạt yêu cầu
HTCN	0,257	0,000	1,989	Đạt yêu cầu

Nguồn: Tổng hợp kết quả của nhóm nghiên cứu, 2021

Sau lần phân tích thứ hai, các chỉ số R bình phương hiệu chỉnh vẫn không thay đổi, chỉ số Sig của mô hình hồi quy tiếp tục đạt 99% độ tin cậy. Chỉ số P-Value của cả 3 biến độc lập đều < 0.01 , đạt đủ độ tin cậy 99% nên các mối quan hệ tác động của biến độc lập lên biến phụ thuộc đều có ý nghĩa. Giá trị VIF đều < 2 cho thấy không còn xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến. Kết quả cho thấy, các giả thuyết **H1**, **H2**, **H4** được chấp nhận.

Xét về mối quan hệ tác động, hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa B (Unstandardized Estimate) đều mang giá trị dương cho thấy các biến độc lập có sự tác động thuận chiều lên biến phụ thuộc.

Xét về thứ tự tác động, hệ số này cho biết mức độ tác động từ mạnh nhất đến thấp nhất của giữa các biến. Theo đó, các yếu tố “Chương trình và nội dung đào tạo” (CTDT), “Phương pháp dạy và học” (PPDH) và “Hạ tầng công nghệ” (HTCN) lần lượt có mức độ ảnh hưởng tới biến phụ thuộc với sự chênh lệch không quá lớn.

Xét về mức độ tác động, trong trải nghiệm cung ứng dịch vụ đào tạo trực tuyến bậc Đại học, yếu tố Chương trình và nội dung đào tạo đóng vai trò quan trọng nhất, ảnh hưởng sự hài lòng của giảng viên về dịch vụ này, với mức độ ảnh hưởng đạt 37,5%. Phương pháp dạy và học có mức độ ảnh hưởng mạnh thứ hai (0,274), tương ứng với khả năng tác động làm thay đổi đạt 27,4%. Cuối cùng, hạ tầng công nghệ tác động đến 25,7% sự hài lòng của giảng viên với đào tạo trực tuyến.

5. Thảo luận về kết quả nghiên cứu

Có thể thấy, kết quả nghiên cứu đã tiết lộ những thông tin có giá trị, cho thấy đánh giá của giảng viên Việt Nam về hoạt động ĐTTT của hệ thống giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh Covid-19. Trong bối cảnh Covid-19 tác động mạnh mẽ, thực hiện chủ trương “dừng đến trường nhưng không dừng học, ĐTTT đã trở thành một giải pháp cứu cánh cho ngành giáo dục, tạo tiền đề thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục trong hiện tại và tương lai.

Để nâng cao chất lượng ĐTTT, cần xác định được các yếu tố tạo nên chất lượng đó. Có 5 yếu tố tạo nên chất lượng ĐTTT bao gồm: i) Chương trình và nội dung đào tạo, (ii) Phương pháp dạy và học, (iii) Hoạt động kiểm tra đánh giá, (iv) Hạ tầng công nghệ; (v) Nguồn học liệu. Các yếu tố này đã được xác lập thành tiêu chí cốt lõi để đánh giá chất lượng của hình thức đào tạo mới này tại các CSGD tại Việt Nam.

Tuy nhiên, không phải tất cả các yếu tố đó đều được chứng minh có ảnh hưởng tới sự hài lòng của giảng viên với ĐTTT. Kết quả phân tích dữ liệu thu thập được từ 15.979 cán bộ, giảng viên từ 222 trường đại học trên toàn quốc cho thấy, 3 yếu tố (i) Chương trình và nội dung đào tạo, (ii) Phương pháp dạy và học; (iii) Hạ tầng công nghệ được chứng minh là có đóng góp tích cực vào cảm nhận của người học về chất lượng dịch vụ ĐTTT và do đó ảnh hưởng trực tiếp tới mức độ hài lòng của giảng viên vào hoạt động ĐTTT.

Chương trình và nội dung đào tạo là yếu tố tích cực có mức độ ảnh hưởng cao nhất tới sự hài lòng của giảng viên đối với dịch vụ đào tạo trực tuyến, khả năng thúc đẩy sự hài lòng đạt 37,5%. Điều đó có nghĩa là, nếu giảng viên có cảm nhận tốt về CTDT thì họ sẽ cảm thấy hài lòng với dịch vụ dạy học trực tuyến mà họ đang cung cấp. Kết quả nghiên cứu cho thấy, giảng viên đánh giá tích cực về ĐTTT khi chuẩn về kiến thức, kỹ năng vẫn bảo đảm với những điều chỉnh nhất định trong nội dung bài giảng. “Nội dung bài giảng đã được điều chỉnh để áp dụng cho ĐTTT” và “Hoạt động giảng dạy trên lớp học trực tuyến vẫn bám sát chuẩn đầu ra của CTDT” là hai khía cạnh được đánh giá cao nhất. Các nhận định “Đề cương các học phần đã được điều chỉnh để áp dụng cho ĐTTT”, “CTDT được thiết kế có thể áp dụng tốt cho ĐTTT” và “Nhà trường có hướng dẫn điều chỉnh nội dung giảng dạy để áp dụng cho ĐTTT” cũng nhận được sự đánh giá tích cực của các giảng viên.

Phương pháp dạy và học có ảnh hưởng thuận chiều với cường độ mạnh thứ hai đến sự hài lòng của giảng viên. Với mức độ tác động lên tới 27,4%, kết quả phân tích phản ánh ý nghĩa, nếu như giảng viên có đánh giá tích cực về phương pháp ĐTTT của bản thân, biện pháp hỗ trợ của nhà trường và cách thức tương tác của sinh viên với người dạy thì sự hài lòng của thầy cô sẽ được nâng cao. Giảng viên cho rằng phương pháp giảng dạy của bản thân đã khiến người học chủ động hơn trong quá trình học tập, giúp người học tiếp thu kiến thức, kỹ năng hiệu quả và có sự kết hợp chặt chẽ giữa việc tự học và làm việc nhóm. Với điểm trung bình dao động trong khoảng 3.4 đến 4.2 thuộc khoảng đồng ý, đây

được coi là những đánh giá mang tính tích cực. Ngoài ra, giảng viên cho biết, sinh viên, với nhận thức và phương tiện làm việc chủ động, họ đã biết cách kết hợp đa dạng các phương thức thức giao tiếp (thư điện tử, mạng xã hội, diễn đàn,...) với thầy/cô trong quá trình học tập trực tuyến.

Hạ tầng công nghệ là cũng là yếu tố có ảnh hưởng đáng kể tới sự hài lòng của giảng viên về ĐTTT với việc giải thích được 25,7% sự hài lòng. Yếu tố này thể hiện vai trò của nhà trường trong việc cung cấp cơ sở vật chất, điều kiện về internet, kết nối, phần mềm giảng dạy. Các trường đại học Việt Nam, thực tế đã có những động thái rõ ràng và chuẩn bị điều kiện để thích nghi với bối cảnh CMCN4.0 trước khi có Covid19. Và khi dịch bệnh có ảnh hưởng đáng kể tới hoạt động giáo dục, đòi hỏi đưa ra quyết định thay đổi nhanh chưa từng có trong lịch sử và cũng chưa từng được thử nghiệm trước đó (Trần Thị Vân Hoa và cộng sự, 2020). Kết quả phân tích dữ liệu cũng cho thấy, giảng viên thể hiện quan điểm tích cực khi cho rằng thông tin về chính sách khai thác/bảo mật dữ liệu; các công cụ, dịch vụ hỗ trợ khi giảng viên gặp khó khăn về kỹ thuật hay các tài liệu hướng dẫn sử dụng được nhà trường cung cấp đầy đủ.

Như vậy, ba yếu tố trên đều góp phần tạo nên cảm giác về chất lượng của giảng viên với ĐTTT, và việc cải thiện ba yếu tố trên có thể góp phần cải thiện sự hài lòng của giảng viên với hoạt động ĐTTT. Những lập luận từ kết quả nghiên cứu củng cố và làm cơ sở cho nhau, khi những yếu tố chất lượng dịch vụ đều được đánh giá tương đối tích cực và sự hài lòng của giảng viên cũng được phản ánh ở mức tốt. Kết quả phân tích mô tả với quy mô mẫu nghiên cứu là 15.979 cho đã góp phần khẳng định kết quả phân tích hồi quy tuyến tính. Như vậy, từ dữ liệu thực tế thị trường thu thập được, nhóm tác giả đã thành công nghiên cứu chất lượng dịch vụ đào tạo trực tuyến dưới góc nhìn của giảng viên, thấu hiểu được những yếu tố chất lượng nào có thể ảnh hưởng tới sự thỏa mãn của họ về dịch vụ mà họ đang cung cấp.

Tài liệu tham khảo

- Ballantyne, D. (2003). A relationship-mediated theory of internal marketing. *European Journal of Marketing*, 37(9), 1242–1260. <https://doi.org/10.1108/03090560310486979>
- Beqiri, M., Chase, N., & Bishka, A. (2009). Online Course Delivery: An Empirical Investigation of Factors Affecting Student Satisfaction. *Journal Of Education For Business*, 85(2), 95-100. <https://doi.org/10.1080/08832320903258527>
- Brkanlić, S., Sánchez-García, J., Esteve, E. B., Brkić, I., Ćirić, M., Tatarski, J., Gardašević, J., & Petrović, M. (2020). Marketing mix instruments as factors of the improvement of students' satisfaction in Higher Education Institutions in the Republic of Serbia and Spain. *Sustainability*, 12(18), 7802. <https://doi.org/10.3390/su12187802>
- Dado, J., Taborecka-Petrovicova, J., Riznic, D., & Rajic, T. (2022). *An Empirical Investigation into the Construct of Higher Education Service Quality*. Econjournals.com. Retrieved 26 June 2022, from <https://www.econjournals.com/index.php/irmn/article/view/35>.
- Donlagić, S., & Fazlić, S. (2015). Quality assessment in higher education using the SERVQUALQ model. *Management: journal of contemporary management issues*, 20(1), 39-57.
- Fazlollahab, H., & Muhammadzadeh, A. (2012). A Knowledge-Based User Interface to Optimize Curriculum Utility in an E-Learning System. *International Journal Of Enterprise Information Systems*, 8(3), 34-53. <https://doi.org/10.4018/jeis.2012070103>
- Gronroos, C. *A Service Quality Model and Its Marketing Implications*, European Journal of Marketing, 18 (4): 36-44., (1984)
- Hansemark, O.C. and Albinsson, M. (2004), "Customer satisfaction and retention: the experiences of individual employees", *Managing Service Quality: An International Journal*, Vol. 14 No. 1, pp. 40-57. <https://doi.org/10.1108/09604520410513668>
- Hartline, M. D., & Ferrell, O. C. (1996). The management of customer-contact service employees: An empirical investigation. *Journal of Marketing*, 60(4), 52–70. <https://doi.org/10.1177/002224299606000406>
- Henderson-Smart, C., Winning, T., Gerzina, T., King, S., & Hyde, S. (2006). Benchmarking learning and teaching: developing a method. *Quality Assurance In Education*, 14(2), 143-155. <https://doi.org/10.1108/09684880610662024>
- Hughey, D., Chawla, S., & Khan, Z. (2003). Measuring the Quality of University Computer Labs Using Servqual: A Longitudinal Study. *Quality Management Journal*, 10(3), 33-44. <https://doi.org/10.1080/10686967.2003.11919071>
- Kashif, M., Ramayah, T., & Sarifuddin, S. (2014). PAKSERV – measuring higher education service quality in a collectivist cultural context. *Total Quality Management & Business Excellence*, 27(3–4), 265–278. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.976939>
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., & Wong, V. (2001). Principles of Marketing, 2nd edition. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(3), 164–165. <https://doi.org/10.1108/ccij.2001.6.3.164.1>
- Lehtinen, U & J. R. Lehtinen, *Service Quality: A Study of Quality Dimensions*, Working Paper, Service Management Institute, Helsinki, Finland., (1982).
- Lewis, B. R., & Entwistle, T. W. (1990). Managing the service encounter: A focus on the employee. *International Journal of Service Industry Management*, 1(3), 41–52. <https://doi.org/10.1108/09564239010001136>
- Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: a multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, 40(5), 589-605. <https://doi.org/10.1080/03057920902909477>

- Nghiêm Xuân Huy (2021), December 18). Conference “Online training in higher education in Vietnam”. Retrieved June 20, 2022, from <https://giaoduc.net.vn/tin-hiep-hoi/dam-bao-chat-luong-trong-dao-tao-truc-tuyen-phai-gan-voi-chuan-dau-ra-post223140.gd>
- Ogunnaike, O. O. (2014). Empirical analysis of marketing mix strategy and student loyalty in Education Marketing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23). <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p616>
- O'Neill, M. (2003). The influence of time on student perceptions of service quality. *Journal Of Educational Administration*, 41(3), 310-325. <https://doi.org/10.1108/09578230310474449>
- Parasuraman, A., V. A. Zeithaml, & L. L. Berry, *SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality*, Journal of Retailing, 64 (1): 12-40.,(1988).
- Peltier, J. W., Schibrowsky, J. A., & Drago, W. (2007). The interdependence of the factors influencing the perceived quality of the online learning experience: A Causal model. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 140–153. <https://doi.org/10.1177/0273475307302016>
- Pyeman, J., Wan Rashid, W., Hanif, A., Syed Mohamad, S., & Tan, P. (2016). *Proceedings of the 1st AAGBS International Conference on Business Management 2014 (AiCoBM 2014)*. Springer Singapore.
- Phạm, M. (2021). *Quality Assurance In Online Training Must Be Associated With Output Standards*. Vietnamese Education. Retrieved June 26, 2022, from <https://giaoduc.net.vn/tin-hiep-hoi/dam-bao-chat-luong-trong-dao-tao-truc-tuyen-phai-gan-voi-chuan-dau-ra-post223140.gd>
- Regan, J. A. (2012). The Role Obligations of Students and Lecturers in Higher Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 14–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00834.x>
- Sahney, S., Banwet, D., & Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education. *International Journal Of Productivity And Performance Management*, 53(2), 143-166. <https://doi.org/10.1108/17410400410515043>
- Sandiwarno, S. (2021). Empirical lecturers' and students' satisfaction assessment in e-learning systems based on the usage metrics. *REID (Research and Evaluation in Education)*, 7(2).
- Sarabadani, J., Jafarzadeh, H., & ShamiZanjani, M. (2017). Towards Understanding the Determinants of Employees' E -Learning Adoption in Workplace. *International Journal Of Enterprise Information Systems*, 13(1), 38-49. <https://doi.org/10.4018/ijeis.2017010103>
- Schneider, B., White, S. S., & Paul, M. C. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Tests of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 150–163. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.150>
- Shabbir, J., & Salaria, R. A. (2014). Impact of internal marketing on employee job satisfaction: An investigation of higher education institutes of Pakistan. *Journal of marketing management*, 2(2), 239-253.
- Shaik, N., Lowe, S., & Pinegar, K. (2006). DL-sQUAL: A multiple-item scale for measuring service quality of online distance learning programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(2), 201-214.
- Solomon, M. R., Surprenant, C., Czepiel, J. A., & Gutman, E. G. (1985). A Role Theory Perspective on Dyadic Interactions: The Service Encounter. *Journal of Marketing*, 49(1), 99–111. <https://doi.org/10.1177/002224298504900110>
- Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to Measure the Quality of the Classroom Experience. *Decision Sciences Journal Of Innovative Education*, 6(1), 115-133. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00162.x>
- Tấn, Đ. N. (2020, October). Đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến: Đề xuất cách tiếp cận mới tại Việt Nam. In *Hội thảo “Cải tiến chất lượng trong quản trị đại học”, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia TP. HCM*.
- Tsai, C., Shen, P., & Chiang, Y. (2013). The Application of Mobile Technology in E-Learning and Online Education Environments. *International Journal Of Enterprise Information Systems*, 9(4), 85-98. <https://doi.org/10.4018/ijeis.2013100106>
- Tricia (2022), Hội thảo “Bảo đảm chất lượng đào tạo trực tuyến trong giáo dục đại học” được tổ chức bởi Bộ Giáo dục và đào tạo và Đại sứ quán Úc ngày 23-23/6/2022
- Trần Thị Vân Hoa và cộng sự (2020), “Đại dịch COVID-19: Cơ hội và thách thức cho Giáo dục Đại học Việt Nam”, Tạp chí Kinh tế và phát triển, tháng 4/2020
- Wang, Y.-S., Wang, H.-Y., & Shee, D. Y. (2007). Measuring e-learning systems success in an organizational context: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1792–1808. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.006>
- Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring Higher Education Service Quality in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088–1095. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.350>
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, 60(2), 31–46. <https://doi.org/10.1177/002224299606000203>
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service*. Amsterdam University Press.

PHƯƠNG THỨC XÉT TUYỂN ĐẠI HỌC VÀ NHU CẦU THI LẤY CHỨNG CHỈ IELTS TRƯỚC KHI TỐT NGHIỆP THPT CỦA HỌC SINH HÀ NỘI

Phạm Thị Huyền, Nguyễn Vũ Thanh An, Trần Minh Đạo
Trường đại học Kinh tế Quốc dân
huyenpt@neu.edu.vn

Tóm tắt

Với xu hướng quốc tế hoá trong giáo dục và toàn cầu hoá, trở thành công dân toàn cầu là mong muốn của không chỉ mỗi học sinh, sinh viên mà còn là của cả gia đình, dòng họ và các nhà trường. Học ngoại ngữ trở thành một xu hướng không thể tránh khỏi để có thể thực hiện mong muốn đó. Trong bối cảnh đó, cùng với xu hướng tự chủ, nhiều trường Đại học đã áp dụng hình thức xét tuyển dựa trên chứng chỉ tiếng Anh quốc tế. Trên cơ sở khảo sát 307 học sinh phổ thông ở Hà Nội, kết quả cho thấy, chính việc áp dụng các hình thức xét tuyển dựa trên chứng chỉ tiếng Anh quốc tế, đã làm cho nhu cầu học và thi chứng chỉ IELTS tăng lên.

Từ khoá: Xét tuyển đại học, học và thi chứng chỉ IELTS, học sinh phổ thông

1. Mở đầu

Phương thức xét tuyển vào đại học luôn nhận được sự quan tâm của học sinh phổ thông, gia đình và các trường THPT bởi sự thay đổi phương thức xét tuyển chắc chắn sẽ ảnh hưởng đến lộ trình học tập và chuẩn bị của học sinh phổ thông trước ngưỡng cửa bước vào thế giới nghề nghiệp sau này. Trong những năm trở lại đây, trong xu thế “cởi trói” cho các trường đại học, việc cho phép các cơ sở giáo dục (CSGD) đại học được tự chủ trong quyết định hình thức tuyển sinh thì hình thức xét tuyển kết hợp chứng chỉ tiếng Anh quốc tế đang dần trở nên phổ biến. Năm 2017 là kỳ tuyển sinh đầu tiên chứng chỉ tiếng Anh quốc tế được đưa vào một tiêu chí xét tuyển đầu vào hệ chính quy ở chỉ 5 trường đại học với xấp xỉ 5% chỉ tiêu tuyển sinh của từng trường. Đến năm 2022, số lượng các trường sử dụng chứng chỉ tiếng Anh quốc tế (TOEFL, IELTS...) là tiêu chí xét tuyển đã tăng lên đáng kể, với gần 40 trường Đại học trên cả nước (Hoàng Quỳnh, 2022).

Cụm từ “chứng chỉ ngoại ngữ quốc tế” (cụ thể hơn là IELTS, TOEFL) đã xuất hiện trong đề án tuyển sinh của Đại học Kinh tế quốc dân từ 2017, trong đó thí sinh có IELTS 6.5 hoặc TOEFL ITP 575, TOEFL iBT 90 trở lên và có tổng điểm hai môn tại kỳ thi THPT quốc gia (gồm Toán và một môn khác Tiếng Anh) từ 15 trở lên thuộc diện được xét tuyển kết hợp. Tổng chỉ tiêu xét tuyển kết hợp năm 2017 chỉ 5-10%. Các trường đại học khối Kinh tế tiên phong áp dụng phương thức xét tuyển kết hợp chứng chỉ tiếng Anh quốc tế, tiếp đến, các trường đại học khối kỹ thuật như Đại học Bách khoa (Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh), các trường khối y dược, các trường quân sự, công an cũng bắt đầu sử dụng phương thức này (Dương Tâm, 2022). Trong đó, IELTS là chứng chỉ được quan tâm nhất bởi nó không chỉ có giá trị trong xét tuyển đại học danh tiếng trong nước mà còn có giá trị cho việc xét tuyển ở nhiều trường đại học trên thế giới và được xem là “vé thông hành” vào thế giới học thuật rộng mở với ngôn ngữ quốc tế là tiếng Anh.

Với việc được tự chủ tuyển sinh, các trường thường có ba phương thức xét tuyển kết hợp với chứng chỉ IELTS: (i) Xét tuyển kết hợp với điểm hai môn thi tốt nghiệp THPT gồm Toán và một môn khác Ngoại ngữ (như Đại học Ngoại thương, Kinh tế Quốc dân), (ii) Xét tuyển kết hợp với học bạ THPT (Học viện Ngoại giao, Báo chí và Tuyên truyền) hoặc (iii) ưu tiên trong xét tuyển (Đại học Y Hà Nội, Dược Hà Nội, Y Dược TP HCM) theo Dương Tâm, 2022. Với phương thức xét tuyển kết hợp, điểm IELTS được quy sang thang điểm 10, mức quy đổi cũng rất đa dạng và tùy thuộc từng trường. Nhiều trường IELTS ở mức 5.0-5.5 đã được quy đổi thành 8-9 điểm, IELTS 6.0 tương đương 9-10, thậm chí có trường còn xác định ngưỡng xét tuyển với chứng chỉ IELTS là 5.5 và tính tương đương điểm 10 (Trường ĐH Kinh tế Quốc dân). Phương thức này cũng tạo điều kiện dễ dàng hơn cho các trường có nhu cầu tuyển sinh cho các liên kết tác quốc tế, việc sử dụng tiếng Anh trong quá trình học là bắt buộc.

Mặc dù các phương thức xét tuyển kết hợp IELTS chỉ chiếm khoảng 5-20% tổng chỉ tiêu xét tuyển của mỗi trường, nhưng việc hàng loạt trường ở nhiều lĩnh vực sử dụng kết quả IELTS trong xét tuyển khiến chứng chỉ này được quan tâm nhiều hơn. Nếu như trước đây việc học và thi IELTS thường nhằm mục đích hoàn thiện hồ sơ du học, thì hiện nay việc sở hữu chứng chỉ này cũng có thể tác động đến cơ hội trúng tuyển các CSGD đại học danh tiếng ở Việt Nam mà không quá lo lắng. Năm 2022, trường Đại học Kinh tế Quốc dân dành 10-15% trong số 6.100 chỉ tiêu để xét tuyển kết hợp chứng

chỉ tiếng Anh quốc tế với điểm bài thi Đánh giá năng lực của Đại học Quốc gia Hà Nội hoặc Đại học Quốc gia TP.HCM; 15-20% chỉ tiêu để xét tuyển kết hợp chứng chỉ này với điểm 2 môn thi tốt nghiệp THPT.

Khi phương thức xét tuyển kết hợp chứng chỉ IELTS đang dần trở nên phổ biến, học sinh THPT sẽ có nhu cầu tìm hiểu, học và thi chứng chỉ này. Tuy nhiên, việc đạt kết quả tốt trong bài thi IELTS là không hề dễ dàng, đòi hỏi một quá trình ôn tập nghiêm túc và trong một khoảng thời gian đủ dài. Đây cũng được coi là một khoản đầu tư cần phải cân nhắc của các gia đình vì mức chi phí để học và thi IELTS tương đối cao. Vì vậy, câu hỏi đặt ra là sự thay đổi trong phương thức xét tuyển đại học có những tác động như thế nào đến nhu cầu học và thi chứng chỉ IELTS của học sinh THPT. Bài viết được thực hiện với mục tiêu đo lường mức độ ảnh hưởng của các phương thức xét tuyển đại học kết hợp chứng chỉ quốc tế gợi nhu cầu học và thi IELTS của học sinh THPT, nghiên cứu tại các trường THPT trên địa bàn nội thành Hà Nội.

2. Xây dựng giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Các trường Đại học hiện đã tự chủ trong quá trình tuyển sinh, trong đó, có thể nhận thấy sự đa dạng hơn trong các phương thức xét tuyển. Từ 20 phương thức được quy định của Bộ Giáo dục và đào tạo, các trường có thể lựa chọn và công bố các phương thức sẽ được sử dụng trong giai đoạn tuyển sinh. Mỗi trường cũng sẽ có số lượng phương thức, cách kết hợp với chứng chỉ quốc tế, cách quy đổi điểm IELTS khác nhau. Điều này vừa mang lại cơ hội cho học sinh THPT có nhiều sự lựa chọn hơn để bước chân vào Đại học, nhưng cũng mang lại khó khăn trong việc tìm hiểu và lựa chọn phương án, lộ trình phù hợp với bản thân. Liệu rằng, việc có ngày càng nhiều các phương thức xét tuyển để vào các trường đại học có ảnh hưởng tới ý định tham gia các khóa luyện thi IELTS của học sinh THPT không? Giả thuyết H1 được đề xuất nhằm giải đáp vấn đề này.

Giả thuyết H1: Sự đa dạng của các phương thức xét tuyển ảnh hưởng ý định tham gia học và thi IELTS

Bên cạnh sự đa dạng của phương thức xét tuyển, thì cơ cấu chỉ tiêu cho từng phương thức xét tuyển trong đó có tỷ lệ chỉ tiêu cho xét tuyển kết hợp chứng chỉ IELTS thay đổi hàng năm tại các trường. Tuy rằng, xu hướng chung, tỷ lệ chỉ tiêu cho phương thức xét tuyển kết hợp tăng lên nhưng liệu sự thay đổi này có phải là vấn đề mà học sinh quan tâm khi lựa chọn đăng ký phương thức xét tuyển không? Giả thuyết H2 được đề xuất.

Giả thuyết H2: Cơ cấu phân bổ chỉ tiêu cho các phương thức xét tuyển có điểm IELTS ảnh hưởng đến ý định tham gia học và thi IELTS

Tất nhiên, khi cân nhắc các phương thức xét tuyển, học sinh THPT quan tâm rất lớn tới việc lựa chọn một phương thức xét tuyển nào đó đem lại khả năng trúng tuyển cao. Liệu rằng việc sở hữu chứng chỉ IELTS có giúp tăng khả năng trúng tuyển, đặc biệt là trúng tuyển vào các trường họ mơ ước hay không luôn là câu hỏi mà họ muốn trả lời. Giả thuyết H3 liên quan tới vấn đề này.

Giả thuyết H3: Khả năng trúng tuyển cao hơn với chứng chỉ IELTS ảnh hưởng đến ý định tham gia học và thi IELTS.

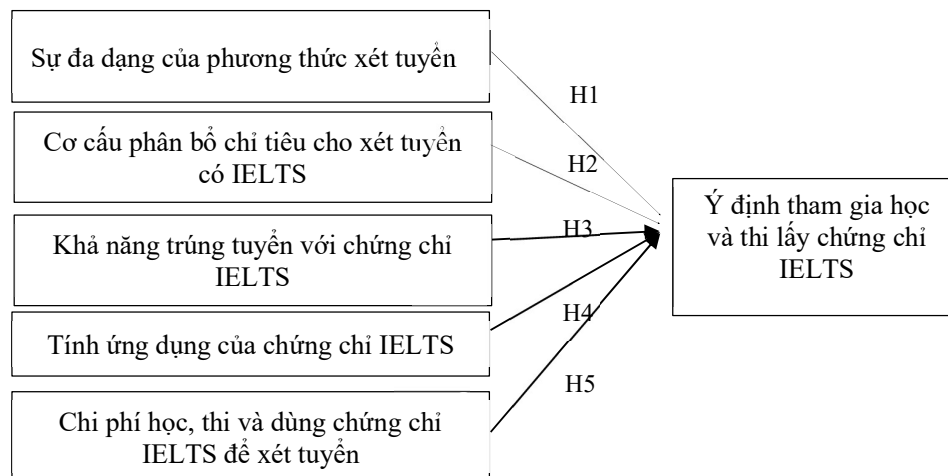
Ngoài việc có thể sử dụng chứng chỉ IELTS cho mục đích xét tuyển đại học, hiện nay, IELTS còn là “giấy thông hành” cho người sở hữu khi tiếp cận các cơ hội việc làm quốc tế hoặc cơ hội tham gia vào các chương trình có yếu tố nước ngoài. Do đó, tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS cũng có thể được xem là giá trị của nó với người học. Tuy nhiên, liệu rằng, đó có phải là một yếu tố mà người học quan tâm hay không? Giả thuyết H4 được đề xuất.

Giả thuyết H4: Tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS trong thực tiễn có ảnh hưởng đến ý định tham gia học và thi IELTS.

Tuy nhiên, luyện thi và dự thi lấy chứng chỉ IELTS không chỉ đòi hỏi nỗ lực của người học mà còn cần có sự hỗ trợ của gia đình học sinh THPT vì chi phí cho việc luyện thi và dự thi không hề thấp. Để tham dự kỳ thi, kinh phí phải nộp cho đơn vị tổ chức là 4.750.000đ (năm 2021 tới nay). Nếu tính tiền ôn luyện, có thể học phí lên tới hàng trăm triệu đồng, tùy từng trình độ của người học và từng trung tâm. Chính vì thế, khi lựa chọn phương thức xét tuyển phù hợp với bản thân, học sinh và gia đình thường có cân nhắc về chi phí. Chi phí ở đây bao gồm những chi phí bằng tiền (học phí, lệ phí thi) và chi phí không bằng tiền (thời gian, công sức, tinh thần) để đạt được số điểm IELTS mong muốn. Thành tố chi phí nào sẽ ảnh hưởng tới ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh phổ thông cũng là vấn đề cần nghiên cứu. Do đó, giả thuyết H5 được đề xuất.

Giả thuyết H5: Chi phí phải bỏ ra để ôn, thi và nộp theo phương thức xét tuyển kết hợp IELTS ảnh hưởng đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS.

Với 5 giả thuyết như trên, mô hình nghiên cứu được xây dựng như sau:



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết tập trung nghiên cứu sự ảnh hưởng của các phương thức xét tuyển đại học tới nhu cầu học và thi lấy chứng chỉ IELTS trước khi tốt nghiệp THPT của học sinh Hà Nội. Để xây dựng mô hình nghiên cứu, các tài liệu về phương thức xét tuyển và các vấn đề liên quan tới xét tuyển đại học đã được nhóm nghiên cứu thu thập, phân tích. Trên cơ sở các mô hình nghiên cứu ý định hành vi và phỏng vấn sâu 10 học sinh phổ thông đang theo học các khóa luyện thi IELTS, nhóm tác giả đã có được bộ câu hỏi phục vụ khảo sát sơ bộ với 20 thang đo cho 5 biến độc lập trong mô hình nghiên cứu và 4 thang đo cho biến phụ thuộc – ý định học và thi IELTS. Sau khi thử nghiệm bảng hỏi và khảo sát sơ bộ, các thang đo đều phù hợp để nghiên cứu song cần diễn đạt lại cho dễ hiểu với người trả lời. Bảng hỏi chính thức được sử dụng để mã hóa thành đường link và gửi qua các trung tâm luyện thi IELTS trên địa bàn Thành phố Hà Nội để khảo sát.

Đối tượng khảo sát của nghiên cứu là học sinh đang học THPT tại Hà Nội, và có nguyện vọng đăng ký thi vào các trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Ngoại thương, Đại học thương mại. Đây là 3 trường có sử dụng hình thức xét tuyển kết hợp với chứng chỉ IELTS và trong các môn học tại trường, việc sử dụng tiếng Anh cũng được ưu tiên trong các chương trình chất lượng cao, chương trình quốc tế. Có thể khẳng định, đây là nhóm đối tượng này có sự quan tâm đặc biệt hơn tới phương thức xét tuyển kết hợp, cũng như việc hoàn thành chứng chỉ IELTS trước khi tốt nghiệp THPT.

Tác giả sử dụng phương pháp chọn mẫu phi xác suất theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện trong tháng 03/2022. Theo Zikmund & cộng sự (2013), phương pháp này phù hợp với các cuộc nghiên cứu về sự khác biệt trong hành vi người tiêu dùng. Tỷ lệ quan sát/thang đo tối thiểu là 5:1 theo đề xuất của Hair và cộng sự (2010). Với mô hình của nhóm nghiên cứu gồm 24 thang đo, cỡ mẫu an toàn là từ 120. Nhóm đã thu thập được 307 bảng hỏi, đạt yêu cầu cho phân tích dữ liệu. Bảng 1 dưới đây cho biết đặc điểm của mẫu nghiên cứu.

Các dữ liệu sơ cấp sau khi thu thập và chọn lọc sẽ được mã hoá, và phân tích thông qua phần mềm SPSS, phiên bản 23.0. Đầu tiên, tác giả sử dụng phân tích thống kê mô tả để nghiên cứu đánh giá của học sinh THPT về các phương thức xét tuyển năm 2022, nhu cầu học và thi chứng chỉ IELTS. Kiểm định Anova được sử dụng để phân tích sự khác biệt giữa các nhóm học sinh về nhu cầu học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh phổ thông. Sau đó, tác giả kiểm tra hệ số tin cậy thang đo (Cronbach's Alpha) để đưa ra quyết định giữ lại hay bỏ đi biến quan sát. Tiếp đến, tác giả sử dụng phương pháp Hồi quy tuyến tính (Linear Regression) để xem xét mức độ tương quan tuyến tính giữa biến độc lập về phương thức xét tuyển Đại học năm 2022 và biến phụ thuộc – ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh THPT.

Bảng 1. Đặc điểm của mẫu khảo sát

Các tiêu chí phân chia nhóm quan sát		Số lượng	Tỷ lệ (%)
Khối lớp học	Khối 10	37	12.1
	Khối 11	58	18.9
	Khối 12	212	69.1
	Tổng số	307	100
Kiểu trường học	Công lập	225	73.3
	Dân lập	36	11.7
	Quốc tế	18	5.9
	Trường chuyên	28	9.1
	Tổng số	307	100
Trường đang theo học có tập trung vào dạy tiếng Anh	Có tập trung	279	91.2
	Không tập trung	28	9.1
	Tổng số	307	100
Tổ hợp xét tuyển dự kiến	Tổ hợp có tiếng Anh	271	88.3
	Tổ hợp không có tiếng Anh	36	11.7
	Tổng số	307	100
Có nguyện vọng xét tuyển vào 1 trong 3 trường: NEU, FTU, TMU	Có	300	97.7
	Không (dùng khảo sát)	7	2.3
	Tổng số	307	100

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Trong 307 phiếu khảo sát, nhóm nghiên cứu thu được 300 phiếu (97.7%) từ học sinh THPT có nguyện vọng xét tuyển vào 1 trong 3 trường Đại học: NEU, FTU, TMU, tương đương 300 kết quả khảo sát được lựa chọn để tiến hành phân tích.

Tỷ lệ học sinh lớp 12 tham gia là lớn nhất (69.1%). Học sinh khối 12 cũng là đối tượng quan tâm và chịu ảnh hưởng nhiều nhất từ những đổi mới trong phương thức xét tuyển của các trường Đại học. Tỷ lệ học sinh từ các trường công lập tham gia khảo sát chiếm đa số (73.3%), sau đó đến các trường dân lập (11.7%), trường chuyên (9.1%) và trường quốc tế (5.9%). Sự chênh lệch này cũng tương ứng với sự phân bố về kiểu trường ở Việt Nam hiện nay, với trường công lập chiếm ưu thế và các trường quốc tế mới xuất hiện nhưng chưa thực sự phổ biến do mức học phí cao.

Trong 307 phiếu khảo sát, 90,9% học sinh THPT tham gia được học trong môi trường giảng dạy tiếng Anh, điều này cũng phù hợp với xu hướng coi trọng bộ môn tiếng Anh trong các trường THPT hiện nay, khi việc sử dụng tiếng Anh ngày càng trở nên quan trọng trong nền kinh tế hiện đại và xu hướng hội nhập quốc tế. Tỷ lệ học sinh tham gia xét tuyển tổ hợp có tiếng Anh chiếm 88,3%, điều này có thể giải thích do sự tăng vọt của thí sinh đăng ký tổ hợp này, năm 2021, tổ hợp D01 có 24971 thí sinh, tổ hợp A01 có 19.022 thí sinh – tăng 3 lần so với năm 2020 trong khi đó tổ hợp A00 lại giảm 50% chỉ còn 8.553 thí sinh (Doãn Hùng, 2022).

Các phân tích dưới đây chỉ tập trung kết quả nghiên cứu từ 300 người trả lời có nguyện vọng xét tuyển vào các trường có sử dụng IELTS.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đánh giá của học sinh về các phương thức xét tuyển năm 2022

Về sự đa dạng của phương thức xét tuyển năm 2022

Bảng 2. Đánh giá về sự đa dạng của phương thức xét tuyển

	Mô tả	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
SDD1	Sự đa dạng của các phương thức xét tuyển giúp bạn dễ tìm kiếm thông tin về phương thức mà bạn quan tâm	3,52	0,916
SDD2	Sự đa dạng của các phương thức xét tuyển tạo ra nhiều cơ hội giúp bạn đổ vào các trường Đại học mà bạn quan tâm	3,99	0,844
SDD3	Trước sự đa dạng của các phương thức xét tuyển, gia đình định hướng bạn lựa chọn các phương thức xét tuyển kết hợp bằng chứng chỉ TA	4,13	1,004
SDD3	Điều kiện kèm theo của các phương thức xét tuyển của từng trường Đại học là khác nhau, giúp bạn có nhiều định hướng cho việc học tập của mình	3,80	0,892
SDD4	Các quy định đổi điểm của mỗi phương thức xét tuyển và mỗi trường Đại học là khác nhau, giúp bạn có nhiều cơ hội để xét tuyển hơn	3,82	0,870

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Đa số học sinh tham gia khảo sát đồng ý rằng sự đa dạng của các phương thức xét tuyển tạo ra nhiều cơ hội để đổ vào các trường Đại học mà họ quan tâm (mức điểm trung bình được ghi nhận từ 3.52 đến 4.13). Đồng thời, sự khác nhau trong quy định của các trường cũng tạo ra nhiều cơ hội hơn, và góp phần vào việc học sinh THPT có thể định hướng cho quá trình học tập của mình (điểm trung bình của SDD4 là 3,82). Ví dụ, IELTS 6.5 là band điểm tối thiểu để đăng ký xét tuyển bằng chứng chỉ tiếng Anh tại Đại học Ngoại thương, nhưng ở Đại học Kinh tế Quốc dân thì chỉ cần IELTS 5.5 là đã có thể đăng ký. Những thông tin này sẽ giúp học sinh THPT và gia đình xây dựng lộ trình học tập phù hợp.

Hình thức xét tuyển kết hợp bằng chứng chỉ IELTS đã nhận được nhiều sự quan tâm từ các gia đình có con đang học THPT với nhận định SDD3 có giá trị trung bình cao nhất (4,13). Điều này phản ánh mức độ quan tâm của các phụ huynh trong việc định hướng cho con về việc thi Đại học ở Hà Nội. Ở Việt Nam, việc học và thi Đại học vẫn còn chịu nhiều sự ảnh hưởng từ sự tư vấn của phụ huynh, đồng thời, các cha mẹ cũng tích cực trong việc tìm kiếm các thông tin mới nhất về các phương thức xét tuyển, số lượng chỉ tiêu, tỷ lệ cạnh tranh của các trường. Tuy nhiên, độ lệch chuẩn của biến Sự đa dạng ở mức 1,004 cho thấy có những gia đình vẫn còn lưỡng lự.

4.2. Về cơ cấu chỉ tiêu phân bổ cho các phương thức xét tuyển có IELTS

Bảng 3. Cơ cấu chỉ tiêu phân bổ cho phương thức xét tuyển có IELTS

	Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
TL1	Việc thay đổi tỷ lệ chỉ tiêu của từng phương thức xét tuyển có ảnh hưởng tới lộ trình học tập của bạn	3,71	0,914
TL2	Các trường đại học tăng chỉ tiêu xét tuyển kết hợp bằng chứng chỉ IELTS khiến bạn muốn tìm hiểu thêm về phương thức này	3,97	0,786
TL3	Các trường đại học giảm chỉ tiêu xét tuyển theo kết quả thi tốt nghiệp THPT khiến bạn muốn tìm hiểu về phương thức xét tuyển kết hợp bằng chứng chỉ IELTS	3,90	0,844

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Kết quả khảo sát cũng cho thấy, tỷ lệ đồng ý tương đối cao với các nhận định về cơ cấu chỉ tiêu, với mức điểm trung bình đều lớn hơn 3.6. Trong đó, khi các trường đại học có những thay đổi trong phương thức xét tuyển như tăng chỉ tiêu kết hợp bằng chứng chỉ IELTS, giảm chỉ tiêu theo kết quả tốt nghiệp phổ thông, nhóm học sinh này muốn tìm hiểu thêm về phương thức xét tuyển kết hợp bằng chứng chỉ IELTS. Đồng thời, việc tăng hay giảm tỷ lệ chỉ tiêu của từng phương thức như vậy cũng sẽ ảnh hưởng tới lộ trình học tập của các học sinh này. Bởi vì bên cạnh việc học và thi tốt nghiệp THPT, họ có thể học và thi lấy chứng chỉ IELTS phục vụ cho việc đăng ký xét tuyển vào các trường đại học có nhiều chỉ tiêu của phương thức xét tuyển kết hợp IELTS.

4.3. Về khả năng trúng tuyển với phương thức xét tuyển có IELTS

Bảng 4. Khả năng trúng tuyển với phương thức xét tuyển có IELTS

	Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
KN1	Bạn cảm thấy phương thức xét tuyển kết hợp bằng IELTS sẽ làm tăng khả năng trúng tuyển của bạn so với các phương thức khác.	3,92	0,889
KN2	Bạn cảm thấy xét tuyển bằng phương thức kết hợp bằng IELTS sẽ tạo cho bạn lợi thế hơn so với các thí sinh ở vùng nông thôn.	4,32	0,994
KN3	Bạn cảm thấy xét tuyển kết hợp bằng IELTS sẽ làm tăng cơ hội đỗ vào các trường top đầu.	4,35	0,844
KN4	Giá trị quy đổi của điểm IELTS làm tăng tổng điểm của bạn.	4,25	0,967

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Các học sinh trong mẫu nghiên cứu có mức độ đồng ý khá cao về khả năng trúng tuyển khi xét tuyển kết hợp bằng IELTS (với 3/4 nhận định có điểm trung bình lớn hơn 4.2), cho thấy nhóm học sinh khảo sát tin rằng phương thức xét tuyển này đem đến nhiều lợi thế hơn, và tăng cơ hội cho họ đỗ được vào các trường Đại học mà họ mong muốn.

Về tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS

Bảng 5. Đánh giá về tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS

	Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
TUD1	Bạn nhận thấy chứng chỉ IELTS có tính ứng dụng cao hơn các phương thức xét tuyển như: xét tuyển bằng học bạ, xét tuyển theo kết quả thi tốt nghiệp THPT,...	3,93	0.942
TUD2	Bạn nhận thấy chứng chỉ IELTS sẽ giúp bạn tự tin hơn trong kỹ năng giao tiếp	3,94	0,869
TUD3	IELTS giúp bạn có nhiều cơ hội việc làm hơn ngay cả khi bạn còn ngồi trên ghế nhà trường	4,39	0,921
TUD4	IELTS tạo thuận lợi cho bạn trong việc học các bậc học cao hơn	4,36	0,924

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Kết quả từ bảng 4 cho thấy, các học sinh được khảo sát có mức độ đồng tình với các nhận định về tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS khá cao (điểm trung bình từ 3,93 đến 4,39). Trong đó, học sinh cũng đồng ý ở mức cao với hai nhận định rằng chứng chỉ IELTS mang đến cơ hội thuận lợi hơn để tìm việc khi còn đi học và lợi thế trong việc học ở các bậc học cao hơn.

4.4. Về chi phí liên quan tới việc ôn, thi lấy chứng chỉ IELTS và chi phí xét tuyển bằng chứng chỉ IELTS

Bảng 6. Chi phí cho việc ôn, thi lấy chứng chỉ IELTS và chi phí xét tuyển bằng chứng chỉ IELTS

	Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
CP1	Gia đình bạn hoàn toàn có đủ điều kiện kinh tế để chi trả cho các khóa luyện thi IELTS ở các trung tâm TA	3,34	1,011
CP2	Bạn vẫn sẵn sàng lựa chọn phương thức xét tuyển kết hợp bằng IELTS dù phương thức này tốn kém hơn các phương thức xét tuyển khác.	3,82	0,957
CP3	Bạn cảm thấy thời gian và công sức phải bỏ ra khi lựa chọn phương thức xét tuyển bằng IELTS là hoàn toàn xứng đáng.	3,97	0,792
CP4	Bạn cảm thấy phương thức xét tuyển bằng IELTS ít áp lực hơn các phương thức xét tuyển khác.	3,02	0,988

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Từ bảng 5, các học sinh THPT tham gia khảo sát có mức độ khá đồng tình với việc chi phí bỏ ra cho phương thức xét tuyển kết hợp IELTS là tương xứng, tuy nhiên, mức độ đồng ý về khả năng chi trả của gia đình và áp lực thời gian, công sức, tinh thần cho phương thức này ở mức trung lập.

4.5. Ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh phổ thông

Bảng 7. Ý định học IELTS

	Mô tả	Trung bình	Độ lệch chuẩn
YD1	Bạn sẽ tìm hiểu thêm thông tin về các khóa luyện thi IELTS	3,92	0,889
YD2	Bạn sẽ tham khảo ý kiến của những người xung quanh về việc học IELTS	4,32	0,994
YD33	Bạn sẽ học và thi lấy chứng chỉ IELTS trong thời gian gần nhất	4,35	0,844
YD4	Bạn sẽ rủ bạn bè cùng học và thi lấy chứng chỉ IELTS	4,25	0,967

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Số liệu phân tích cho thấy những học sinh được khảo sát giữ ý kiến trung lập trong ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS, với giá trị trung bình cho 4 mệnh đề phân bố từ 3.14 đến 3.71 và độ lệch chuẩn xấp xỉ 1. Trong đó, mệnh đề YD2 có mức độ đồng tình cao nhất, chỉ ra rằng nhóm học sinh này có xu hướng tham khảo ý kiến của những người xung quanh về việc học IELTS ở các trung tâm tiếng Anh. Điều này phản ánh hành vi phổ biến của đối tượng học sinh THPT khi quyết định học và thi lấy chứng chỉ IELTS bởi quyết định này đòi hỏi thời gian, chi phí và lộ trình học tập rõ ràng. Chính vì vậy, họ sẽ cần ý kiến tham khảo trong quá trình ra quyết định, đó có thể là những ý kiến về khóa học, trung tâm, giáo viên nào phù hợp... Có thể nhận thấy về nhu cầu học IELTS tại các trung tâm hiện đang ở mức trung bình, chủ yếu là các học sinh THPT sẽ tham khảo ý kiến xung quanh, tìm hiểu về các khóa học nhưng chưa chắc chắn trong việc sẽ tham gia và rủ bạn bè cùng học và thi lấy chứng chỉ IELTS tại trung tâm tiếng Anh.

4.6. Sự khác biệt giữa các nhóm học sinh về nhu cầu học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh phổ thông

Giữa các nhóm học sinh THPT xét tuyển Đại học theo tổ hợp có tiếng Anh và tổ hợp không có tiếng Anh:

Bảng 8. Kiểm định ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Giữa các nhóm	3,553	1	3,553	4,426	0,036

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Kết quả phân tích ANOVA cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm đối tượng: học sinh THPT xét tuyển có tổ hợp tiếng Anh (A01, D01, D08,...) và xét tuyển không có tiếng Anh (A00, B00, C00,...) về ý định học IELTS với hệ số Sig nhỏ hơn 0,05.

Bảng 9. So sánh ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS giữa các học sinh xét tuyển có tổ hợp tiếng Anh và không có tổ hợp tiếng Anh

	Tổng	Trung bình (YD)	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Tổ hợp có tiếng Anh	264	3,4044	0,88695	0,5459
Tổ hợp không có tiếng Anh	35	3,0694	0,96105	0,16017
Tổng	300	3,3642	0,90109	0,05202

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Đa số học sinh tham gia khảo sát có mức độ trung lập với ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS, tuy nhiên, giữa hai nhóm học sinh thì nhóm xét tuyển tổ hợp không có tiếng Anh thì mức độ lưỡng lự thấp hơn nhóm còn lại.

4.7. Giữa các nhóm học sinh THPT học tại trường có tập trung dạy tiếng Anh và không tập trung dạy tiếng Anh

Bảng 10. Kiểm định ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Giữa các nhóm	3.553	1	8,508	10,823	0,01

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Với hệ số Sig $0,01 < 0,05$, kết luận có thể đưa ra là có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm đối tượng: học sinh học tại trường tập trung dạy tiếng Anh và trường không tập trung dạy tiếng Anh.

Bảng 11. So sánh ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS giữa các học sinh trường tập trung dạy tiếng Anh và trường không tập trung dạy tiếng Anh

	Tổng	Trung bình (YD)	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Trường tập trung dạy tiếng Anh	272	3,4182	0,84225	0,5107
Trường không tập trung dạy tiếng Anh	28	2,8393	1,24792	0,23578
Tổng	300	3,3642	0,90109	0,05202

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Học sinh tham gia khảo sát từ các trường không tập trung dạy tiếng Anh có xu hướng đồng tình rất thấp với ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS. Có thể giải thích kết quả này bởi các học sinh được học trong các môi trường đầu tư cho việc dạy tiếng Anh sẽ có nền tảng tốt hơn và từ đó, sẽ cởi mở hơn khi tiếp cận với một bài kiểm tra ngôn ngữ đòi hỏi cao như IELTS.

4.8. Ảnh hưởng của phương thức xét tuyển tới nhu cầu học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh phổ thông

Kiểm định độ tin cậy của thang đo

Kết quả kiểm định cho thấy thang đo tốt với hệ số Cronbach's Alpha có giá trị từ 0,7 đến 0,9 (Hair và cộng sự, 2010), hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến của từng đo đều lớn hơn 0,3 nên không có thang đo nào bị loại. Tác giả sử dụng tất cả các thang đo để phân tích hồi quy.

Bảng 12. Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha tổng hợp

	Số biến	Hệ số Cronbach's Alpha
Sự đa dạng của phương thức xét tuyển	5	0,836
Cơ cấu chỉ tiêu phân bổ cho phương thức xét tuyển có IELTS	3	0,743
Khả năng trúng tuyển	4	0,892
Tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS	4	0,897
Chi phí cho việc ôn, thi và xét tuyển với IELTS	3	0,760
Ý định	4	0,918

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

4.9. Ảnh hưởng của phương thức xét tuyển tới ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh THPT

Nghiên cứu này sử dụng mô hình hồi quy tuyến tính bội để phân tích mối quan hệ giữa các biến độc lập: (1) Sự đa dạng, (2) Tỷ lệ chỉ tiêu, (3) Khả năng trúng tuyển, (4) Tính ứng dụng, (5) Chi phí và biến phụ thuộc Ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS.

Bảng 13. Kết quả hồi quy

Nhân tố	Hệ số chưa chuẩn hoá		Hệ số chuẩn hoá	t	Sig
	B	Sai số chuẩn	Beta		
Hằng số	0,621	0,287		2,159	0,032
Sự đa dạng của phương thức xét tuyển	-0,018	0,105	-0,014	-0,167	0,867
Cơ cấu chỉ tiêu phân bổ cho phương thức xét tuyển có IELTS	0,090	0,094	0,069	0,959	0,338
Khả năng trúng tuyển	0,388	0,086	0,355	4,527	0,000
Tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS	-0,057	0,100	-0,051	-0,569	0,570
Chi phí cho việc ôn, thi và xét tuyển với IELTS	0,302	0,100	0,240	3,207	0,003
R2 hiệu chỉnh: 0,263 Giá trị Durbin-Watson: 1,874 Giá trị F (ANOVA): 22,383 Mức ý nghĩa (Sig của ANOVA): 0,000					

Nguồn: Khảo sát của nhóm nghiên cứu, 2022

Kết quả ANOVA cho thấy với độ tin cậy 95%, mô hình hồi quy phù hợp với tập dữ liệu và có thể sử dụng được với giá trị kiểm định $F = 22,383$ và mức ý nghĩa $Sig < 0,005$.

Ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh cấp 3 tại Hà Nội chịu sự ảnh hưởng, tuy nhiên không nhiều từ sự thay đổi của phương thức xét tuyển, với 26,3% biến thiên của biến phụ thuộc được giải thích bởi các nhân tố có ý nghĩa thống kê.

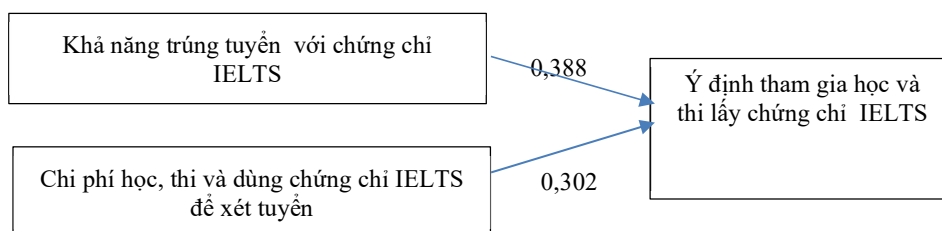
Kết quả nghiên cứu cho thấy chỉ có 2 biến có ý nghĩa thống kê ở mức 5% ($Sig. \leq 0,005$) là Khả năng trúng tuyển và Chi phí. Trong đó, yếu tố Khả năng trúng tuyển có ảnh hưởng nhiều nhất đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS ($\beta = 0,388$, $Sig. = 0,000$), chứng tỏ rằng học sinh THPT quan tâm đến các khoá học IELTS với mục tiêu nâng cao khả năng trúng tuyển vào Đại học mà mình mong muốn.

5. Kết luận

5.1. Kết quả nghiên cứu chính

Kết quả nghiên cứu cho thấy, hai yếu tố có ảnh hưởng đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh THPT tại Hà Nội là Khả năng trúng tuyển và Chi phí, trong đó yếu tố khả năng trúng tuyển với chứng chỉ IELTS có mức độ ảnh hưởng cao hơn.

Cụ thể, kết quả nghiên cứu được thể hiện như trong mô hình sau:

**Hình 2. Kết quả nghiên cứu**

Điều đó có nghĩa là, kết quả nghiên cứu cho thấy, chỉ có các giả thuyết H3 và H5 được chấp nhận. Dữ liệu thu được từ nghiên cứu này không minh chứng cho mối quan hệ thuận chiều giữa các biến số: Sự đa dạng của các phương thức xét tuyển, Cơ cấu chỉ tiêu phân bổ cho IELTS và Tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS có ảnh hưởng tới ý định ôn và dự thi lấy chứng chỉ IELTS. Chỉ có Khả năng trúng tuyển với chứng chỉ IELTS và Chi phí học, thi và dùng chứng chỉ IELTS để xét tuyển được chứng minh là có ảnh hưởng trực tiếp tới ý định tham gia học và thi lấy chứng chỉ IELTS.

Bảng 14. Tóm tắt kết quả kiểm định giả thuyết

Nội dung giả thuyết	Kết quả
Giả thuyết H1: Sự đa dạng của các phương thức xét tuyển ảnh hưởng ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS	Không chấp nhận
Giả thuyết H2: Cơ cấu phân bổ chỉ tiêu cho các phương thức xét tuyển có điểm IELTS ảnh hưởng đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS	Không chấp nhận
Giả thuyết H3: Khả năng trúng tuyển cao hơn với chứng chỉ IELTS ảnh hưởng đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS.	Chấp nhận
Giả thuyết H4: Tính ứng dụng của chứng chỉ IELTS trong thực tiễn có ảnh hưởng đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS.	Không chấp nhận
Giả thuyết H5: Chi phí phải bỏ ra để ôn, thi và nộp theo phương thức xét tuyển kết hợp IELTS ảnh hưởng đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS	Chấp nhận

5.2. Hàm ý quản trị

Từ kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đề xuất một số hàm ý quản trị cho các trường Đại học áp dụng hình thức tuyển sinh kết hợp với chứng chỉ IELTS và các trường THPT trong việc nâng cao ý thức học tiếng Anh và thi các chứng chỉ quốc tế. Đối với các trường Đại học, hình thức tuyển sinh kết hợp chứng chỉ IELTS hiện đang thu hút được sự quan tâm từ học sinh THPT, đặc biệt là khả năng trúng tuyển, vì vậy các trường cần phải cung cấp các thông tin đầy đủ và kịp thời về hình thức tuyển sinh này như cách thức quy đổi điểm... để đối tượng học sinh THPT có thể cân nhắc về việc lựa chọn hình thức xét tuyển này, đồng thời, có đủ thời gian chuẩn bị cho việc ôn tập và thi lấy chứng chỉ IELTS. Đối với các trường THPT, trước bối cảnh các hình thức tuyển sinh đang trở nên đa dạng hơn và học sinh cũng đang có nhu cầu học và thi lấy chứng chỉ IELTS, các trường THPT có thể phát triển chương trình học tiếng Anh tại trường THPT với những yếu tố tương đồng kỳ thi IELTS như đưa thêm các bài thi nghe – nói – viết. Các trường THPT cũng có thể sử dụng yếu tố khả năng trúng tuyển với chứng chỉ tiếng Anh để làm động lực nâng cao tinh thần tự học và chủ động tham gia vào bộ môn này.

Kết quả nghiên cứu cũng mang đến những hàm ý quản trị cho các trung tâm giảng dạy tiếng Anh. Nếu muốn thu hút người học theo học các khoá học và ôn thi chứng chỉ IELTS, họ cần có các chương trình truyền thông phù hợp. Bên cạnh việc đăng tải các thông điệp cập nhật phương thức xét tuyển mới để tăng nhu cầu tìm kiếm thông tin về chứng chỉ IELTS, các trung tâm có thể tập trung nội dung vào khả năng trúng tuyển khi sở hữu chứng chỉ này vì đây được đánh giá là yếu tố có mức độ ảnh hưởng nhất đến ý định học và thi lấy chứng chỉ IELTS của học sinh. Chi phí cũng là vấn đề được quan tâm, vì vậy, các trung tâm tiếng Anh cần chứng minh được giá trị của khoá học tương xứng với chi phí. Điều này có thể thực hiện thông qua việc chia sẻ kết quả của những học viên cũ đạt kết quả cao trong kỳ thi IELTS và xét tuyển Đại học. Cũng cần chứng minh, việc xét tuyển với chứng chỉ IELTS dễ dàng, thuận tiện và thậm chí chi phí cũng không hề cao, trong mối quan hệ với việc phải học thêm nhiều môn khác với mức chi phí và nỗ lực bỏ ra nhiều hơn. Cũng có thể cần làm rõ giá trị gia tăng của chứng chỉ IELTS không chỉ cho xét tuyển đại học trong nước mà IELTS còn có giá trị cho xét tuyển đại học nước ngoài, và còn là yếu tố quan trọng khác trong cuộc sống sau này của mỗi học sinh.

Danh mục tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), Hướng dẫn tuyển sinh Đại học – Cao đẳng 2022. <https://moet.gov.vn/content/vanban/Lists/VBDH/Attachments/3187/2598-bgddt-gddh-huong-dan-tuyen-sinh-dh-cd-2022.pdf>
- Dương Tâm (2022), Lợi thế của thí sinh sở hữu IELTS trong xét tuyển Đại học, truy cập ngày 6/2/2023, <https://vnexpress.net/loi-the-cua-thi-sinh-so-huu-ielts-trong-xet-tuyen-dai-hoc-4413552.html>
- Doãn Huỳnh (2022), Biến động phổ điểm các tổ hợp xét tuyển Đại học năm 2022, truy cập ngày 6/2/2023, <https://vietnamnet.vn/bien-dong-pho-diem-cac-to-hop-xet-tuyen-dai-hoc-nam-2022-va-2021-2042934.html>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010), Multivariate data analysis, 7th ed., Prentice Hall, Inc.
- Hoàng Quỳnh (2022), Lợi thế của chứng chỉ tiếng Anh quốc tế khi xét tuyển đại học, truy cập ngày 6/2/2023, <https://zingnews.vn/loi-the-cua-chung-chi-tieng-anh-quoc-te-khi-xet-tuyen-dai-hoc-post1303309.html>
- Zikmund, W. G., Babin, B. J., Carr, J. C., & Griffin, M. (2013), Business research methods, Cengage Learning.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN NGÀNH LUẬT VÀ QUẢN LÝ NHÀ NƯỚC TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

**IMPROVE THE EFFICIENCY OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES
OF LAW AND STATE MANAGEMENT STUDENTS, QUY NHON UNIVERSITY**

Lê Đức Hiền, Đào Bích Hạnh

Trường đại học Quy Nhơn

duchiendhq@gmail.com

Tóm tắt:

Trong những năm qua, hai nhiệm vụ quan trọng mà các trường đại học, viện nghiên cứu tại Việt Nam phải triển khai thực hiện là đào tạo và nghiên cứu khoa học. Một trong những hoạt động quan trọng nhằm giúp sinh viên nói chung và sinh viên ngành Luật và Quản lý Nhà nước nói riêng rèn luyện nhiều kỹ năng đó là hoạt động nghiên cứu khoa học. Thông qua bài viết này, nhóm tác giả đã phân tích, đánh giá thực trạng và từ đó đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học đối với sinh viên ngành Luật và Quản lý Nhà nước, trường Đại học Quy Nhơn.

Từ khóa: nghiên cứu khoa học; Trường Đại học Quy Nhơn; ngành Luật; ngành Quản lý Nhà nước

Abstract:

In recent years, two important tasks that universities and research institutes in Vietnam have to carry out are training and scientific research. One of the important activities to help students in general and students of Law and State management students in particular practice many skills is scientific research. Through this article, the authors have analyzed and evaluated the current situation and then proposed some solutions to improve the effectiveness of scientific research activities for students majoring in Law and State Management, University of Science and Technology in Quy Nhon University.

Keywords: scientific research, Quy Nhon University, faculty of Law, faculty of State Management

1. Đặt vấn đề

Tại Điều 3 của Quyết định số 78/2008/QĐ-BGDĐT ban hành quy định về quản lý hoạt động sở hữu trí tuệ trong cơ sở giáo dục đại học quy định: “*Tài sản trí tuệ trong cơ sở giáo dục đại học là quyền sở hữu trí tuệ và các tài sản khác (quyền đối với sáng kiến, giải pháp hợp lý hóa trong giáo dục và đào tạo và các đối tượng khác) phát sinh từ các hoạt động đào tạo, khoa học và công nghệ*”. Một trong những hoạt động không thể thiếu trong các cơ sở giáo dục đại học là hoạt động khoa học và công nghệ. Cùng với sự phát triển mạnh mẽ của nền khoa học kỹ thuật, công nghệ hiện nay, giáo dục đại học đang ngày càng được chú trọng và phát triển. Hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên luôn được các trường đại học chú trọng. Mục tiêu hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên là hình thành và phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho sinh viên; góp phần phát hiện và bồi dưỡng các nhà khoa học trẻ tài năng, đáp ứng yêu cầu đào tạo nhân lực trình độ cao. Tạo môi trường thuận lợi để hỗ trợ sinh viên tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học nhằm hình thành các ý tưởng, dự án khởi nghiệp góp phần tạo cơ hội việc làm cho sinh viên sau khi tốt nghiệp. (Thông tư 26/2021/TT-BGDĐT)

2. Quy định của pháp luật về hoạt động nghiên cứu khoa học đối với sinh viên

Trong những năm vừa qua, Chính phủ và Bộ Giáo dục và đào tạo đã ban hành nhiều chính sách nhằm khuyến khích hoạt động sinh viên NCKH trong các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) như: Luật Khoa học và công nghệ 2017; Thông tư 26/2021 của Bộ Giáo dục và đào tạo. Qua đó đã giúp hoạt động nghiên cứu khoa học (NCKH) của sinh viên tạo sự lan tỏa lớn trong các cơ sở GDĐH cả về số lượng và chất lượng, nhiều đề tài NCKH của sinh viên đoạt giải được các tổ chức, doanh nghiệp trong và ngoài nước tài trợ kinh phí. Nhiều đề tài NCKH của sinh viên với ý tưởng hay được các nhà đầu tư hỗ trợ và tạo điều kiện thành lập doanh nghiệp khởi nghiệp Start-up; nhiều đề tài đã có kết quả nghiên cứu được công bố trên các tạp chí khoa học uy tín trong nước và nước ngoài. Năm 2022, có 94 đơn vị giáo dục đại học cùng 416 đề tài đã đăng ký tham gia xét tặng Giải thưởng. Bộ Giáo dục và đào tạo thành lập 10 Hội đồng khoa học đánh giá, xét giải vòng sơ khảo gồm: 01 Hội đồng lĩnh vực 1 khoa học tự nhiên; 02 Hội đồng lĩnh vực 2 khoa học kỹ thuật và công nghệ; 01 Hội đồng lĩnh vực 3 khoa học y, dược; 01 Hội đồng lĩnh vực 4 khoa học nông nghiệp; 04 Hội đồng lĩnh vực 5 Khoa học xã hội; 01 Hội đồng lĩnh vực 6 khoa học nhân văn. (Trung tâm truyền thông giáo dục 2022).

Theo quy định tại Thông tư 26/2021/TT-BGDĐT quy định về hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên trong cơ sở giáo dục đại học thì hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên bao gồm:

Tổ chức triển khai thực hiện các đề tài nghiên cứu khoa học cho sinh viên; Tổ chức các hoạt động hỗ trợ kiến thức, bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ cho sinh viên; Tổ chức hội nghị, hội thảo và các diễn đàn khoa học; các cuộc thi ý tưởng, dự án khởi nghiệp dành cho sinh viên. Hướng dẫn, khuyến khích sinh viên tham gia các giải thưởng, triển lãm khoa học và công nghệ, các cuộc thi, các diễn đàn học thuật trong và ngoài nước dành cho sinh viên; Tổ chức các hoạt động truyền thông về khoa học và công nghệ nhằm nâng cao nhận thức đạo đức nghiên cứu, kiến thức về sở hữu trí tuệ cho sinh viên; giới thiệu các ý tưởng, dự án khởi nghiệp, kết quả nghiên cứu khoa học của sinh viên với các nhà đầu tư, các doanh nghiệp trong và ngoài nước; Khen thưởng và đề xuất khen thưởng, biểu dương sinh viên, tập thể sinh viên và người hướng dẫn có thành tích xuất sắc trong hoạt động nghiên cứu khoa học; tôn vinh các tổ chức, cá nhân có nhiều đóng góp trong hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên; Các hình thức hoạt động khoa học và công nghệ khác của sinh viên theo quy định hiện hành.

Thứ nhất, về việc thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Sinh viên đề xuất đề tài nghiên cứu khoa học theo kế hoạch của cơ sở giáo dục đại học.

Sinh viên thực hiện đề tài sau khi được phê duyệt. Mỗi đề tài do 01 sinh viên chịu trách nhiệm chính và các sinh viên khác cùng tham gia, số lượng sinh viên tham gia thực hiện do cơ sở giáo dục đại học quy định.

Thời gian thực hiện đề tài theo kế hoạch của cơ sở giáo dục đại học.

Thứ hai, việc tổ chức hội nghị khoa học và công nghệ cho sinh viên. Hằng năm, cơ sở giáo dục đại học tổ chức hội nghị khoa học cho sinh viên nhằm mục đích: Đánh giá kết quả và định hướng kế hoạch hoạt động khoa học và công nghệ của sinh viên. Tôn vinh các kết quả nghiên cứu nổi bật của sinh viên; chia sẻ các ý tưởng, dự án khởi nghiệp của sinh viên. Công bố và trao giải thưởng cho các tập thể, cá nhân có kết quả nghiên cứu, các ý tưởng, dự án khởi nghiệp tiêu biểu, xuất sắc.

Thứ ba, giới thiệu kết quả nghiên cứu khoa học của sinh viên. Cơ sở giáo dục đại học tổ chức giới thiệu kết quả nghiên cứu, các sản phẩm khoa học và công nghệ tiêu biểu, các ý tưởng, dự án khởi nghiệp của sinh viên cho các doanh nghiệp, các tổ chức, các nhà đầu tư nhằm kêu gọi sự đầu tư, hợp tác hướng tới triển khai ứng dụng các kết quả nghiên cứu vào thực tiễn, hỗ trợ sinh viên hình thành các dự án khởi nghiệp.

Thứ tư, hoạt động thông tin khoa học và công nghệ của sinh viên

Xuất bản các tập san, thông báo khoa học, kỷ yếu hội nghị, hội thảo công bố kết quả đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên và các loại hình khác đúng quy định của pháp luật.

Quản lý, lưu giữ và tổ chức khai thác hiệu quả, đúng quy định các kết quả nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Công bố các kết quả nghiên cứu khoa học của sinh viên theo quy định hiện hành; đăng tải kết quả nghiên cứu khoa học của sinh viên trên trang thông tin điện tử của cơ sở giáo dục đại học và các phương tiện thông tin đại chúng khác.

3. Thực trạng hoạt động nghiên cứu khoa học đối với sinh viên ngành Luật và Quản lý Nhà nước, Trường Đại học Quy Nhơn

Trong những năm qua, hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước của trường Đại học Quy Nhơn đã đạt được một số thành tích nhất định, góp phần nâng cao uy tín của hai ngành đào tạo trong nhà trường. Các đề tài đều được nghiệm thu đúng hạn, mức điểm đánh giá nghiệm thu đều đạt mức tốt trở lên. Đặc biệt, năm 2020, có 01 đề tài đạt loại xuất sắc và nhóm tác giả đã công bố 01 bài báo khoa học đăng trên tạp chí có phản biện. Đồng thời, đề tài này cũng đạt giải nhì (Trường Đại học Quy Nhơn 2020).

Để tăng độ tin cậy khi phân tích thực trạng nghiên cứu, kết hợp với các số liệu thứ cấp đã thu thập, nhóm tác giả tiến hành điều tra xã hội học để định lượng một số yếu tố tác động lên hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước của trường Đại học Quy Nhơn. Theo Hair và cộng sự (2014), kích thước mẫu tối thiểu theo ước lượng tổng thể là 100 trở lên với tỷ lệ số quan sát trên một biến phân tích là 5:1 để đảm bảo độ tin cậy của số liệu thống kê. Do đó, với tổng số sinh viên năm thứ hai, năm thứ ba và năm thứ tư của hai ngành Luật và Quản lý nhà nước là 505 sinh viên, tác giả phát 112 phiếu khảo sát (đã tính tỷ lệ 10% phiếu dự phòng trên tổng số mẫu hợp lệ dự kiến) và thu về 101 phiếu hợp lệ, đảm bảo tính khoa học của kết quả nghiên cứu. Nhóm tác giả sử dụng phần mềm SPSS 20 để

thống kê tần số và thống kê mô tả trên các tiêu chí cụ thể trong phiếu khảo sát. Độ lệch chuẩn trung bình (Std. Deviation) của các thang đo trong mẫu khảo sát đều đạt mức tiêu chuẩn, vừa đảm bảo tính đại diện của số liệu, vừa phản ánh sự đa dạng của thực trạng khảo sát. Trong 101 mẫu có 67,3% là sinh viên ngành Luật, 32,7% là sinh viên ngành Quản lý nhà nước; 18,8% sinh viên được hỏi đang học năm thứ hai, 44,6% sinh viên học năm thứ ba và 36,6% sinh viên học năm thứ tư. Những con số thống kê trên phù hợp với thực trạng số lượng sinh viên ngành Luật của trường Đại học Quy Nhơn hiện tại nhiều gấp đôi sinh viên ngành Quản lý nhà nước và thực tế không có sinh viên năm thứ nhất của cả hai ngành tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học. Điều này có thể được lý giải bởi đặc thù chương trình đào tạo năm thứ nhất chưa có môn chuyên ngành, sinh viên chỉ mới tiếp cận các môn chung nên chưa có đủ nền tảng kiến thức cơ bản để tiếp cận nghiên cứu khoa học chuyên ngành; thậm chí nhiều sinh viên năm thứ nhất vẫn chưa có sự hình dung về nghiên cứu khoa học sinh viên là hoạt động hỗ trợ việc học tập ở bậc đại học.

Theo kết quả phân tích, hiện có 12% đối tượng khảo sát cho rằng hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên là “không cần thiết”, 82,1% ý kiến cho rằng “tương đối cần thiết” và 5,9% chọn phương án “rất cần thiết”. Thực trạng nhận thức như trên trong sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước về vai trò, tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học sinh viên ở bậc giáo dục đại học cơ bản là tích cực, tạo thuận lợi nhất định để xúc tiến, đẩy mạnh hoạt động này trong thời gian tới.

Bên cạnh một số kết quả tích cực đã đạt được, hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước của trường Đại học Quy Nhơn không tránh khỏi một số hạn chế làm giảm hiệu quả nói chung, cụ thể như sau:

Số lượng của các đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước còn khiêm tốn nếu quy ra tỷ lệ trên tổng số đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên trong toàn trường Đại học Quy Nhơn hàng năm. Cụ thể, trường Đại học Quy Nhơn hàng năm phê duyệt trung bình 70 - 75 đề tài, trên 90% đề tài nghiệm thu đúng hạn. Theo mỗi năm học, có 03 chỉ tiêu phân bổ số lượng đề tài nghiên cứu khoa học sinh viên được duyệt cấp kinh phí về Khoa chủ quản ngành Luật và Quản lý nhà nước nhưng thực tế chỉ có một đến hai nhóm sinh viên đăng kí tham gia. Từ năm 2019 đến nay, chỉ có 01 công bố khoa học trên tạp chí có phản biện từ nhóm tác giả đề tài Trách nhiệm bồi thường thiệt hại do nhà cửa, công trình xây dựng khác gây ra theo quy định của pháp luật dân sự Việt Nam năm 2020 (Trường Đại học Quy Nhơn 2020).

Hai ngành Luật và Quản lý nhà nước của trường Đại học Quy Nhơn do Khoa Lý luận chính trị - Luật và Quản lý nhà nước chủ quản từ năm 2017, Khoa đã sớm chủ trương thành lập Câu lạc bộ Pháp luật – Hành chính – là câu lạc bộ học thuật trực thuộc Liên chi đoàn Khoa để tạo sân chơi bổ ích, hỗ trợ chuyên môn, khuyến khích sinh viên nghiên cứu khoa học. Theo điều lệ quy định về tổ chức, hoạt động các câu lạc bộ trong trường Đại học Quy Nhơn, các câu lạc bộ phải sinh hoạt định kỳ 1 lần/ tháng, tuy nhiên, từ khi thành lập đến nay, câu lạc bộ Pháp luật - Hành chính kết nạp ít hội viên, chủ yếu họp tổng kết hoạt động, rất ít tổ chức các buổi nói chuyện chuyên đề về phổ biến kiến thức hay rèn luyện kỹ năng nghiên cứu khoa học sinh viên. Mỗi năm chỉ tổ chức được 02 lần hội thi Tranh luận pháp pháp lý và Phiên tòa giả định. Chỉ có 02 đề tài nghiên cứu khoa học sinh viên đã được nghiệm thu trong giai đoạn 2019 – 2022 thuộc về thành viên câu lạc bộ học thuật của Khoa.

Về nguyên nhân:

Hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước, trường Đại học Quy Nhơn chưa đạt được như kỳ vọng xuất phát từ nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan.

Thứ nhất là nguyên nhân thuộc về nhận thức. Như đã thống kê, vẫn còn 12% sinh viên cho rằng hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên là “không cần thiết”. Khi được hỏi về tần suất tìm hiểu thông tin, dự tập huấn về phương pháp nghiên cứu khoa học thông qua các hội nghị, hội thảo chuyên đề của nhà trường, câu lạc bộ sinh viên, chỉ có 5,9% sinh viên tham gia khảo sát chọn phương án “thường xuyên”, 57,4% sinh viên chọn phương án “không thường xuyên” và 36,6% sinh viên “không tham gia”. Điều này cho thấy nhận thức về sự cần thiết của hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên là một phần nguyên nhân khiến cho các em không tích cực tham gia nghiên cứu khoa học, đồng thời cũng không tích cực tìm hiểu thông tin có liên quan, chưa nhiệt tình, chủ động trau dồi kiến thức, kỹ năng cần thiết từ các hoạt động hỗ trợ học thuật từ nhà trường, Đoàn, Hội. 12,9% sinh viên được hỏi tự đánh giá bản thân không đam mê nghiên cứu khoa học.

Thứ hai là nguyên nhân thuộc về mức độ đạt được các phương pháp, kỹ năng phục vụ hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên. Mức độ thông thạo của sinh viên về các phương pháp, kỹ năng phục vụ hoạt động nghiên cứu khoa học được xem xét trên 03 nội dung là thông thạo phương pháp nghiên cứu khoa học, thông thạo kỹ năng thu thập và xử lý tài

liệu và thông thạo kỹ năng viết. Kết quả thống kê trong Bảng 1 cho thấy hơn 70% đối tượng khảo sát đạt mức “bình thường” – nghĩa là mức độ thành thạo các phương pháp, kỹ năng ở tầm trung bình. Về mức độ thành thạo phương pháp nghiên cứu khoa học, gần 24% sinh viên dừng lại ở mức yếu, kém, chỉ có 5% đạt mức khá. Về mức độ thành thạo kỹ năng thu thập và xử lý tài liệu, có tổng cộng 17,9% sinh viên yếu, kém, 2% đạt mức khá và chỉ 1% đạt mức tốt. Về kỹ năng viết, có tổng cộng 17,8% sinh viên yếu, kém, 5,9% sinh viên đạt mức khá và không có sinh viên đạt mức tốt. 32,7% sinh viên cho biết vì “không đủ kiến thức nền” nên không tự tin tham gia nghiên cứu khoa học – tất cả ý kiến này thuộc về sinh viên năm thứ hai và năm thứ ba.

Bảng 1. Thống kê mức độ thông thạo phương pháp, kỹ năng phục vụ hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước, trường Đại học Quy Nhơn

STT	Mức độ thông thạo của sinh viên về các phương pháp, kỹ năng phục vụ hoạt động nghiên cứu khoa học.	Rất không hài lòng	Không hài lòng	Bình thường	Hài lòng	Hoàn toàn hài lòng
1	Phương pháp nghiên cứu khoa học	2,0%	21,8%	71,3%	5,0%	0%
2	Kỹ năng thu thập và xử lý tài liệu	3,0%	14,9%	79,2%	2,0%	1,0%
3	Kỹ năng viết	1,0%	16,8%	76,2%	5,9%	0%

Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp từ kết quả khảo sát

Với mức độ thông thạo phương pháp, kỹ năng còn hạn chế như trên, đa phần sinh viên chưa thể tự phát hiện vấn đề nghiên cứu. Nếu đã được giảng viên định hướng thì các em vẫn gặp trở ngại khi triển khai đề tài và hoàn thiện sản phẩm.

Thứ ba là nguyên nhân thuộc về chất lượng các hoạt động hỗ trợ nghiên cứu khoa học sinh viên từ nhà trường, các tổ chức Đoàn, Hội. 19,8% ý kiến khảo sát cho biết họ “thiếu thông tin” về quy định cụ thể triển khai nghiên cứu khoa học sinh viên của nhà trường; 11,9% cho rằng “thiếu sự động viên, khuyến khích từ nhà trường và giảng viên”. Tháng tư hàng năm, nhà trường chỉ có một thông báo chung cho các Khoa chủ quản về thông tin đăng kí đề tài nghiên cứu khoa học sinh viên, sinh viên biết thông tin thông qua sự truyền đạt lại của cố vấn học tập vào 01 buổi sinh hoạt lớp cuối tháng; các thông tin chi tiết được khuyến cáo tự tìm hiểu thêm trên trang web của Phòng Nghiên cứu khoa học & Hợp tác quốc tế. Điều này cho thấy công tác truyền thông của nhà trường chưa rộng rãi và sâu sát, rất ít sinh viên vốn có nhu cầu nghiên cứu có thể chủ động tìm tòi thông tin nhưng đa phần sinh viên đang hình dung mơ hồ về nghiên cứu khoa học thì sẽ nảy sinh trở ngại tâm lý, không muốn tham gia một hoạt động mà bản thân họ không nắm chắc ngay từ thông tin ban đầu. Hiện nay, các kênh hỗ trợ thông tin và trang bị kỹ năng nghiên cứu từ những câu lạc bộ học thuật trong trường còn yếu, đặc biệt trong thời kỳ dịch bệnh và do chủ trương sáp nhập nhiều khoa quản lý chuyên môn nên 7/14 câu lạc bộ đã tự giải tán, số còn lại hoạt động cầm chừng.

Bảng 2. Thống kê mức độ hài lòng về nguồn học liệu phục vụ hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên của trường Đại học Quy Nhơn

STT	Mức độ hài lòng về nguồn học liệu phục vụ hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên	Rất không hài lòng	Không hài lòng	Bình thường	Hài lòng	Hoàn toàn hài lòng
1	Nguồn học liệu do Thư viện nhà trường cung cấp	12,9%	61,4%	24,8%	1,0%	0%
2	Nguồn học liệu do giảng viên hỗ trợ	0%	4,0%	59,4%	34,7%	2,0%

Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp từ kết quả khảo sát

Có 22,8% ý kiến khảo sát cho rằng “không đủ nguồn tài liệu phục vụ nghiên cứu”. Bảng số liệu cho thấy có tới 61,4% ý kiến không hài lòng với nguồn học liệu do Thư viện nhà trường cung cấp. Thực tế hiện nay ở trường Đại học Quy Nhơn, Thư viện trường chỉ mới nhập về một số đầu sách giáo trình, tuyển tập Hiến pháp, Bộ luật, Luật, ... phục vụ giảng dạy và học tập ngành Luật và Quản lý nhà nước, rất thiếu tài liệu chuyên ngành nên khó lòng phục vụ nhu cầu nghiên cứu học thuật của sinh viên. Nguồn học liệu do giảng viên hỗ trợ chủ yếu phục vụ học phần cụ thể, có thể hỗ trợ thêm khi bản thân giảng viên là người hướng dẫn nhóm nghiên cứu khoa học hoặc khi cá nhân sinh viên có đề nghị mà không thể cung cấp đại trà.

Thứ tư là nguyên nhân thuộc về đặc thù ngành đào tạo. Luật và Quản lý nhà nước thuộc nhóm ngành khoa học xã hội phức tạp, mang tính liên ngành, vấn đề nghiên cứu bị ràng buộc bởi nhiều văn bản quy phạm pháp luật và quá trình chính sách của Nhà nước; sản phẩm nghiên cứu lại mang nhiều tính định tính, khó đánh giá hiệu quả tác động xã hội

trong khoảng thời gian hạn chế nên gây áp lực nhất định lên sự lựa chọn nghiên cứu của sinh viên. Ngoài ra, nguồn số liệu thứ cấp phục vụ nghiên cứu đều lấy từ nguồn của cơ quan hành pháp và tư pháp của địa phương nên nhiều sinh viên còn e ngại khi tìm kiếm số liệu hoặc chưa được tạo thuận lợi tối đa khi tiếp cận nguồn tài liệu. Đến nay, sản phẩm công bố khoa học của sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước không đa dạng và có tính ứng dụng cao như sản phẩm nghiên cứu của sinh viên các khối khoa học tự nhiên và kỹ thuật.

4. Giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học cho sinh viên ngành Luật và Quản lý Nhà nước, Trường Đại học Quy Nhơn

Để nâng cao hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước của trường Đại học Quy Nhơn trong thời gian đến, rất cần sự quan tâm nghiên cứu từ các cá nhân, đơn vị có liên quan và thực hiện đồng bộ các giải pháp sau:

Về phía Nhà trường, cần tăng cường tổ chức hội nghị, hội thảo nói chuyện chuyên đề hướng dẫn về công tác nghiên cứu khoa học sinh viên. Công tác thông tin, phổ biến quy định, tuyên truyền về vai trò, tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học cần được tiến hành thường xuyên hơn nữa - có thể làm định kỳ theo quý - để góp phần hình thành nhận thức tích cực trong sinh viên. Để hỗ trợ hoạt động nghiên cứu khoa học nói chung và nghiên cứu khoa học sinh viên nói riêng, không thể xem nhẹ việc tăng cường đầu tư nguồn học liệu trong Thư viện – đặc biệt là tài liệu chuyên ngành chứ không đơn thuần chỉ trang bị giáo trình của các ngành đào tạo. Nhà trường cũng cần xem xét tăng mức hỗ trợ kinh phí trong cân đối ngân sách và bổ sung chính sách đãi ngộ khác cho hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên. Đơn cử như việc tạo điều kiện cho các nhóm sinh viên nghiên cứu khoa học có cơ hội đăng bài trên tạp chí khoa học có phản biện của nhà trường, hiện tại mỗi năm nhà trường chỉ có 06 số tạp chí và chia đều theo hai chuyên trang là khoa học tự nhiên và khoa học xã hội – số lượng còn quá khiêm tốn so với tiềm năng của sinh viên cho nên chúng tôi kiến nghị nhà trường tăng số xuất bản tạp chí để tạo động lực cho sinh viên tích cực nghiên cứu, công bố bài báo khoa học. Các trung tâm hỗ trợ sinh viên, Phòng Công tác chính trị sinh viên, đại diện Ban chủ nhiệm khoa Lý luận chính trị - Luật và Quản lý nhà nước của trường Đại học Quy Nhơn cần tích cực hơn nữa trong kết nối quan hệ, kí biên bản hợp tác với các cơ quan chính quyền tỉnh Bình Định, Tòa án nhân dân và Viện Kiểm sát nhân dân tỉnh để tạo điều kiện cho sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước đi thực tập, thực tế, tìm kiếm tài liệu thứ cấp phục vụ học tập và nghiên cứu khoa học thuận lợi hơn. Thường xuyên tổ chức các cuộc thi về nghiên cứu khoa học sinh viên, khen thưởng sinh viên có những bài báo hay, mở các chuyên san tạp chí dành riêng cho sinh viên, phát hành dạng online. Trao các giải thưởng vinh danh cho các em tích cực trong nghiên cứu khoa học, cộng điểm ưu tiên cho sinh viên làm nghiên cứu khoa học vào các học phần trong chương trình như: khóa luận tốt nghiệp, chuyên đề tốt nghiệp hoặc báo cáo tốt nghiệp...để thúc đẩy sinh viên có động lực làm nghiên cứu khoa học.

Về phía Đoàn thanh niên, Hội sinh viên cần tăng cường các hoạt động của câu lạc bộ nghiên cứu khoa học với hình thức đa dạng hơn để tạo sân chơi bổ ích. Các bạn sinh viên vừa có cơ hội sinh hoạt chuyên môn, vừa được giải trí lành mạnh, được khuyến khích tích cực chủ động nghiên cứu khoa học. Bên cạnh việc tổ chức các hội thi kiến thức riêng cho từng ngành đào tạo, rất cần sự phối kết hợp giữa Đoàn thanh niên, Hội sinh viên, đại diện Ban chủ nhiệm các Khoa để tổ chức các hội thi kỹ năng theo từng nhóm ngành gần, góp phần hình thành tính tự giác rèn luyện, trau dồi kiến thức, kỹ năng trong sinh viên, vừa có lợi cho học tập, vừa khuyến khích đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học.

Về phía giảng viên, rất cần các thầy cô xác định rằng ngoài nhiệm vụ giảng dạy, sự nhiệt tình động viên, khuyến khích, hỗ trợ chuyên môn cho sinh viên nghiên cứu khoa học cũng sẽ góp phần hoàn thiện phẩm chất của sinh viên, tăng cường hiệu quả đào tạo cho ngành cũng như cho toàn trường. Các thầy cô có thể tham gia ban tư vấn chuyên môn cho các hội thi học thuật do Khoa, Đoàn Hội tổ chức. Nếu đang đảm nhiệm công việc cố vấn học tập, thầy cô có thể thường xuyên thông tin, giải đáp thắc mắc, nhắc nhở sinh viên về vai trò của nghiên cứu khoa học – đây cũng là một kênh quan trọng tác động lên nhận thức của sinh viên. Đồng thời, cũng không thể xem nhẹ việc đổi mới phương pháp giảng dạy, tăng thời lượng thực hành của học phần Phương pháp Nghiên cứu khoa học. Giảng viên có thể kiến nghị và trực tiếp tham gia điều chỉnh mô tả học phần trong quá trình xây dựng chương trình khung của ngành Luật và Quản lý nhà nước.

Về phía sinh viên, bản thân các em không nên ỷ lại, chờ đợi cơ hội sẵn có mà cần tự rèn luyện tính tích cực, tìm tòi, chủ động lập nhóm tham gia nghiên cứu khoa học, đề nghị sự hỗ trợ từ thầy cô và các đơn vị hữu quan. Xuất phát từ nhận thức đúng đắn, tư duy cầu thị thì các em sẽ tự tạo ra cơ hội cho bản thân, cũng như góp phần đẩy mạnh phong trào nghiên cứu khoa học trong ngành nói riêng và toàn trường nói chung.

5. Kết luận

Như vậy, nghiên cứu khoa học sinh viên nói chung vốn đã khẳng định được vai trò quan trọng của mình trong quá trình phát triển toàn diện người học, hoàn thiện quá trình đào tạo trong các nhà trường. Hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên ngành Luật và Quản lý nhà nước của trường Đại học Quy Nhơn hiện nay đã đạt được thành tích nhất định nhưng vẫn không tránh khỏi những hạn chế, bất cập do nhiều nguyên nhân mang lại. do đó, để nâng cao hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học này, cần thực hiện đồng bộ các giải pháp từ phía nhà trường, phối kết hợp với các tổ chức hữu quan, giảng viên cũng như chính bản thân các em sinh viên.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và đào tạo. 2021. Thông tư 26/2021/TT-BGDĐT quy định về hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên trong cơ sở giáo dục đại học.

Hair và cộng sự. 2014. Multivariate Data Analysis. Pearson, New Jersey.

Trung tâm truyền thông giáo dục .2022. Khai mạc Giải thưởng Khoa học Công nghệ cho sinh viên năm 2022. <https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/khoa-hoc-va-cong-nghe/Pages/tin-tuc.aspx?ItemID=8112>, truy cập ngày 10/11/2022.

Trường Đại học Quy Nhơn. 2020. Quyết định về việc phê duyệt danh mục và hỗ trợ kinh phí đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên năm học 2020-2021.

ĐÁNH GIÁ THỰC NĂNG LỰC SINH VIÊN – MÔ HÌNH TỪ NƯỚC MỸ VÀ KHẢ NĂNG ÁP DỤNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KINH TẾ Ở VIỆT NAM

**STUDENTS' PERFORMANCE ASSESSMENT – AN AMERICAN MODEL AND ABILITY
TO APPLY IN VIETNAMESE ECONOMIC UNIVERSITIES**

Lưu Thanh Thủy

Trường Đại học Tài chính – Marketing

sophiathuy1301@gmail.com

Tóm tắt

Đánh giá thực năng lực hay đánh giá sự thực hiện của sinh viên trong tình huống thực là một phương pháp đánh giá được coi là quan trọng và cần thiết trong lĩnh vực giáo dục đào tạo ngày nay vì có khả năng đo lường các kỹ năng phức tạp, thúc đẩy việc giảng dạy và học tập tích cực. Được phát triển bởi các nhà giáo dục Mỹ vào đầu thế kỷ 20, phương pháp này khắc phục được những hạn chế của các phương pháp đánh giá truyền thống. Để có thể áp dụng phương pháp này, cần có sự cam kết, chủ động và hiểu biết từ cả người dạy và người học. Bài viết được thực hiện nhằm giới thiệu phương pháp đánh giá thực năng lực người học là gì, khả năng có thể áp dụng trong việc đánh giá đầu ra của sinh viên thông qua tổng hợp các thông tin thứ cấp, khảo sát định tính và mô tả từ kinh nghiệm thực hành phương pháp này qua thực tế giảng dạy tại một số trường đại học khối ngành kinh tế ở thành phố Hồ Chí Minh.

Abstract

Authentic assessment or students' performance assessment in a real situation is an assessment method that is considered important and useful in today education and training field because of its ability to measure complex skills, promote active learning and teaching. Developed by American educators in the early of 20th century, this method overcomes the limitations of traditional assessment methods. Commitment, initiative and understanding from both teachers and learners are required to be able to apply this method. This article is made to introduce what is the authentic or performance assessment, the ability that can be applied in assessing students learning outcomes by synthesizing of secondary information, by conducting a qualitative survey and by description the practical teaching experience in some economic universities in Ho Chi Minh City.

Từ khóa (Keywords):

Đánh giá thực, đánh giá sự thực hiện, học theo dự án

Authentic assessment, performance assessment, project-based learning

1. Giới thiệu

Kiểm tra, đánh giá là một hoạt động trọng yếu của quá trình dạy và học. Nhiều năm qua, các chuyên gia, các nhà quản lý và giảng viên các trường đại học khối ngành kinh tế đã có sự quan tâm và đầu tư đáng kể vào thay đổi chương trình đào tạo, thiết kế chuẩn đầu ra, trong đó, nhấn mạnh đến các hình thức và hoạt động kiểm tra, đánh giá, nhằm phản ánh được năng lực sinh viên một cách sát thực nhất.

Sinh viên được đánh giá bằng nhiều hình thức khác nhau, đã có sự chuyển đổi mạnh mẽ từ hình thức đánh giá truyền thống (viết, trả lời câu hỏi, tại phòng thi) sang nhiều hình thức cải tiến hơn (làm tiểu luận, đồ án môn học, vấn đáp, trực tuyến). Tuy nhiên, năng lực của sinh viên vẫn chưa được thể giới việc làm công nhận tương xứng với kết quả trên bằng cấp. Tỷ lệ thất nghiệp đối với lao động có trình độ cao đẳng – 3,5%, đại học – 2,8% cao hơn lao động có trình độ trung cấp – 1,1% và chưa từng đi học – 1,5% (Tổng cục thống kê, 2019).

Trong lĩnh vực đào tạo khối ngành kinh tế, thực trạng tỉ lệ tốt nghiệp khá, giỏi quá cao trong khi khả năng làm việc và hội nhập của sinh viên còn nhiều hạn chế đặt các nhà quản lý và giảng viên khối ngành kinh tế trước một thách thức mới. Theo Minh Phong (2022) dẫn nhận định của Bộ trưởng Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội Đào Ngọc Dung và một số đại biểu quốc hội, Việt Nam đang thiếu lao động cục bộ, đặc biệt nhân lực chất lượng cao, dẫn đến năng suất lao động thấp. Tốc độ tăng năng suất lao động là chỉ tiêu quan trọng để đánh giá hiệu suất làm việc của lao động và là yếu tố cơ bản để thúc đẩy phát triển kinh tế. Sinh viên cần phải được nâng cao cả năng lực tư duy lẫn năng lực nghề nghiệp. Trước thực tế sinh viên quen với việc học để lấy điểm, học để có bằng, kiểm tra, đánh giá theo đề cương cho trước, bệnh

thành tích, v.v. cách đánh giá nào là hiệu quả để giúp sinh viên nhìn ra được điểm mạnh, điểm yếu của bản thân, từ đó phát huy và cải thiện nhằm tự nâng cao năng lực của mình đáp ứng nhu cầu của công việc trong tương lai?

Đánh giá thực (authentic assesment) hay Đánh giá sự thực hiện (performance assesment) là hình thức đánh giá giúp sinh viên phát triển những kỹ năng, năng lực trong tình huống, bối cảnh thực bằng cách áp dụng những kiến thức lý thuyết từng phần hoặc toàn phần vào một dự án thực hành cụ thể. Giảng viên giao nhiệm vụ, hướng dẫn, kiểm tra, đánh giá trong suốt quá trình sinh viên thực hiện với sự hỗ trợ của một bản mô tả những tiêu chí đánh giá việc hoàn thành nhiệm vụ đó, được gọi là rubric. (Nguyễn Đức Chính, 2018).

Theo Palm (2008) hình thức đánh giá này được phát triển mạnh ở Mỹ từ đầu thế kỷ 20 do những bất cập mà hệ thống đánh giá bằng hình thức trắc nghiệm lúc đó rất phổ biến gây ra. Các nhà nghiên cứu giáo dục ở Mỹ cho rằng đánh giá bằng hình thức trắc nghiệm không cho thấy được khả năng vận dụng tổng hợp kỹ năng và kiến thức để giải quyết những vấn đề phức tạp và thực tế. song song nó còn gây ảnh hưởng tiêu cực tới việc dạy và học. Đánh giá thực/ đánh giá sự thực hiện không chỉ được quan tâm ở lĩnh vực dạy nghề chuyên nghiệp (du lịch, làm bánh, nhập liệu, âm nhạc...) mà còn cả những lĩnh vực dạy các môn khoa học tự nhiên như toán, lý, hóa. Hình thức đánh giá này nhấn mạnh vào sự quan sát trên thực tế gắn với các tiêu chí theo tình huống, thúc đẩy sự mong muốn thực hiện của sinh viên, thúc đẩy giảng dạy và học tập tích cực, có khả năng đo lường các kỹ năng phức hợp kết hợp kiến thức chuyên môn, được coi là quan trọng và cần thiết trong xã hội ngày nay.

Các trường đại học đào tạo khối ngành kinh tế ở Việt Nam hiện nay đang rất chú trọng vào việc cải tiến chương trình đào tạo theo định hướng ứng dụng. Mục tiêu là đào tạo sinh viên đáp ứng được yêu cầu của công việc. Khả năng áp dụng hình thức đánh giá thực/ đánh giá sự thực hiện có khả thi trong đào tạo bậc đại học khối ngành kinh tế ở Việt Nam? Các bước chuẩn bị và thực hiện là gì? Những thách thức và yêu cầu đặt ra đối với các nhà quản lý, các giảng viên giảng dạy trực tiếp? Hiệu quả dự kiến hình thức này có thể mang lại? Bài viết này được tác giả tổng hợp lý thuyết liên quan và mô tả kết quả, kinh nghiệm từ những dự án giảng dạy trên thực tế theo phương pháp đánh giá thực/ đánh giá sự thực hiện nhằm trả lời phần nào cho những câu hỏi trên.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Các khái niệm

Đánh giá dựa vào năng lực

Đánh giá dựa vào năng lực là một tập hợp sự đo lường được kiến thức, kỹ năng và thái độ mà sinh viên cần phải thực hiện một nhiệm vụ có hiệu quả. Hình thức đánh giá này bắt buộc phải dựa theo các tiêu chí, chỉ công nhận sinh viên khi nào họ thực hiện được tất cả kỹ năng của chương trình đào tạo, của môn học, bài học theo tiêu chuẩn nhất định (Nguyễn Hữu Hợp, 2012). Đồng quan điểm, tác giả Hoàng Thị Tuyết (2013) cho rằng đánh giá dựa vào năng lực là quá trình giáo viên thu thập minh chứng về năng lực, đối chiếu so sánh với chuẩn của chương trình.

Như vậy, có thể hiểu đánh giá dựa vào năng lực là đánh giá theo chuẩn về sản phẩm đầu ra, nhưng sản phẩm đó không chỉ là kiến thức, kỹ năng, thái độ mà chủ yếu là khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ cần có để thực hiện nhiệm vụ học tập đạt hiệu quả.

Đánh giá thực/ đánh giá sự thực hiện

Đánh giá thực với nhiều tên gọi khác nhau như authentic assesment (đánh giá thật), performance/ perfomance-based assesment (đánh giá sự thực hiện), alternative assesment (đánh giá thay thế) hay direct assesment (đánh giá trực tiếp) là một hình thức đánh giá trong đó sinh viên được yêu cầu thực hiện những nhiệm vụ thực sự diễn ra trong cuộc sống, đòi hỏi phải vận dụng một cách có ý nghĩa những kiến thức, kĩ năng thiết yếu (Mueler, 2018).

Đánh giá thực năng lực liên quan đến việc thực hiện và ứng dụng các kiến thức, kỹ năng, thói quen làm việc vào thực hiện một nhiệm vụ. Nhiệm vụ cần có ý nghĩa và lôi cuốn được sinh viên tham gia, cần giúp họ kết nối được với cuộc sống cá nhân của mình (Daggett, 2016)

Còn Wiggins (2016) cho rằng, đánh giá thực “đó là những vấn đề, những câu hỏi quan trọng, đáng làm, trong đó sinh viên phải sử dụng kiến thức để thiết kế những hoạt động một cách hiệu quả và sáng tạo. Những nhiệm vụ đó có thể là sự mô phỏng lại hoặc tương tự như những vấn đề mà một công dân trưởng thành, những nhà chuyên môn phải đối diện trong cuộc sống.

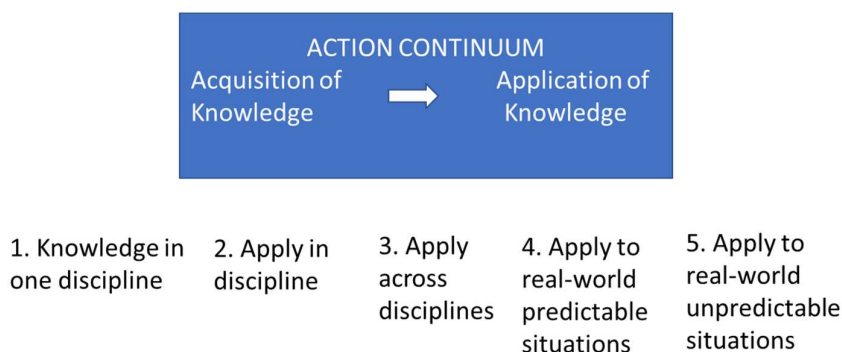
Có thể thấy rõ đánh giá thực năng lực yêu cầu giải quyết một vấn đề quan trọng, **thực tiễn, liên quan đến thế giới thực** bằng cách ứng dụng tổng hợp các kiến thức, kỹ năng thiết yếu. Hình thức đánh giá này không bị hạn chế bởi khung kiến thức lý thuyết, những tình huống giả định trong chương trình, trong môn học, mà là đánh giá tổng hợp năng lực theo nhiệm vụ thực tế.

2.2. Thang đo Bloom

Được phát triển bởi Benjamin Bloom và các cộng sự vào năm 1956, được điều chỉnh vào năm 2001, thang đo Bloom với 6 cấp độ: Nhớ, Hiểu, Áp dụng, Phân tích, Đánh giá, Tạo ra được sử dụng rất phổ biến trên thế giới để xác định mức độ nhận thức, kiến thức của sinh viên (Armstrong, 2010). Các trường đại học ở Việt Nam cũng không ngoại lệ, thang đo Bloom đã và đang được áp dụng để xây dựng các chuẩn đầu ra của từng học phần và toàn chương trình đào tạo, thường ở mức độ 3 – 5.

Mô hình Application Model của Bill Daggett

Bill Daggett, tác giả của 26 đầu sách trong lĩnh vực giáo dục, hiện là đồng chủ tịch của AASA Learning 2025: National Commission for Student-Centered, Equity- Focused, Future-Driven Education, đã phát triển và giới thiệu mô hình Application Model vào năm 2014 mô tả việc đưa kiến thức vào sử dụng qua một quá trình, bước khởi đầu là thu nhận kiến thức đến bước kết thúc là sử dụng được kiến thức này vào giải quyết những vấn đề phức tạp trên thực tế, tạo ra các dự án, thiết kế và những công việc khác dùng trong những tình huống thực.



Hình 1: Mô hình Application Model

Nguồn: Diggett, 2016

Phương pháp nghiên cứu

Bài viết được thực hiện dựa trên phương pháp nghiên cứu các dữ liệu thứ cấp, hệ thống, tổng hợp và phân tích từ các nguồn tài liệu trong và ngoài nước có liên quan, phương pháp nghiên cứu định tính bằng hình thức phỏng vấn cùng phương pháp mô tả quá trình thực nghiệm, quan sát và ghi nhận từ việc triển khai và đánh giá thực hiện một số dự án học tập tại các lớp đào tạo bậc cử nhân thuộc ba trường đại học khối ngành kinh tế ở thành phố Hồ Chí Minh.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Hình thức đánh giá phổ biến tại các trường đại học khối ngành kinh tế hiện nay

Dựa trên những thông tin được công bố trên website và tài liệu nội bộ của một số trường/ khoa đào tạo các chuyên ngành kinh tế như quản trị kinh doanh, marketing, thương mại, v.v, hình thức đánh giá phổ biến hiện nay tại một số trường đại học khối ngành kinh tế được thống kê theo bảng sau.

Bảng 1: Hình thức đánh giá phổ biến tại một số trường đại học

khối ngành kinh tế ở Việt Nam

Trường	Nguồn tham khảo	Hình thức đánh giá học phần trình độ đại học hệ chính quy					
		Viết trên giấy		Trắc nghiệm trực tuyến	Vấn đáp	Tiểu luận/ Đồ án	Bài tập lớn
		Tự luận	Trắc nghiệm				
ĐH Kinh tế quốc dân	QĐ 830/QĐ-ĐHKQTĐ ngày 22/4/2022	có	có	có	n/a	có	n/a
	QĐ 389/QĐ-ĐHKQTĐ ngày 08/3/2019	có	có	có	n/a	có	n/a
ĐH Kinh tế Tp HCM	QĐ1796/QĐ-ĐHKT-ĐT ngày 30/6/2021	có	có	có	có	có	n/a
	Các TB hình thức thi	có	có	có	có	có	n/a
ĐH Tài chính - Marketing	Các CTĐT, TB hình thức thi	có	có	có	có	có	có
ĐH Kinh tế - Tài chính Tp HCM	Các CTĐT, TB hình thức thi	có	có	có	n/a	có	n/a
ĐH Ngân hàng Tp HCM	Các CTĐT, TB hình thức thi	có	có	có	n/a	có	n/a

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Đại học Kinh tế quốc dân được chọn để đại diện cho các trường công lập phía Bắc, Đại học Kinh tế TP.HCM đại diện cho các trường công lập phía Nam. Ngoài công lập, Đại học Kinh tế - Tài chính TP HCM được lựa chọn, đại diện cho các trường tự chủ tài chính thuộc các Bộ chủ quản là Đại học Tài chính – Marketing. Ngoài ra, ba trường Đại học Ngân hàng TP. HCM, Kinh tế - Tài chính TP HCM và Tài chính – Marketing là nơi tác giả đã và đang công tác, cộng tác, có thể tham khảo các thông tin nội bộ khoa chuyên môn, đồng thời đã thực hiện hình thức giảng dạy theo dự án, áp dụng đánh giá theo hình thức đánh giá thực/đánh giá thực hiện trong khoảng thời gian 5 năm trở lại gần đây.

Bảng 1 cho thấy hình thức đánh giá phổ biến hiện nay là thi viết trên giấy, thi trên máy và làm tiểu luận/đồ án. Mặc dù đa số giảng viên đã cố gắng thay đổi cách đặt câu hỏi, lựa chọn các tình huống rất thực tế để sinh viên tư duy và viết/trình bày câu trả lời, tuy nhiên, các cách đánh giá này không phản ánh được quá trình áp dụng kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết những vấn đề phức tạp trên tình huống thực tế.

Nhằm từng bước chuyển sang đào tạo theo định hướng ứng dụng, tại một số trường đại học, chương trình đào tạo đã có sự cập nhật, thay đổi, nhằm tăng khả năng thực hành và ứng dụng của sinh viên, chẳng hạn như xây dựng phòng mô phỏng, phòng thực hành, mời diễn giả doanh nghiệp về tổ chức các buổi nói chuyện chuyên đề, tổ chức cho sinh viên đi tham quan nhà máy, doanh nghiệp. Nhưng kết quả chưa thực sự khả quan và đúng mục đích. Nhiều sinh viên tham dự buổi nói chuyện chuyên đề không thực sự quan tâm, không tham gia tương tác với diễn giả, việc tiếp nhận thông tin mang tính thụ động. Các phòng mô phỏng, phòng thực hành khiến sinh viên cảm thấy như đang chơi trò giả định với nhau, không có cảm giác “thực”. Các chuyến tham quan thực tế tại các nhà máy, các doanh nghiệp giúp sinh viên thu thập được nhiều thông tin hữu ích, thay đổi môi trường học tập nhưng cũng bị hạn chế về lĩnh vực, chủ đề, nguồn lực thực hiện và nguồn hợp tác.

Đứng trước thực trạng này, chỉ có đội ngũ giảng viên nhiệt huyết, thực sự quan tâm đến năng lực của sinh viên, chịu tìm tòi cái mới, mạnh dạn áp dụng trong chính phạm vi môn học của mình phụ trách, sẽ có thể đóng góp được phần nào vào việc tăng khả năng ứng dụng cho sinh viên, tập cho họ quen với việc xử lý các yêu cầu công việc phức tạp trên thực tế như một người lao động trong môi trường làm việc sau này.

Khảo sát giảng viên – quản lý về phương pháp đánh giá thực năng lực sinh viên

Một khảo sát định tính quy mô nhỏ đã được thực hiện vào tháng 2 năm 2023 với 8 giảng viên và quản lý cấp trường, khoa và bộ môn nhằm khám phá thực trạng và ý định áp dụng phương pháp đánh giá thực năng lực sinh viên trong công tác xây dựng chương trình đào tạo và giảng dạy. Hình thức thực hiện là phỏng vấn một đối một với các câu hỏi mở. Mục tiêu để trả lời các câu hỏi (1) “đã từng nghe/ đã từng áp dụng phương pháp đánh giá thực năng lực?”, (2) “các yếu tố nào ảnh hưởng đến ý định/quyết định áp dụng?”, (3) “yếu tố nào quan trọng/ ảnh hưởng nhiều hơn?”, (4) “lý do chưa thể áp dụng phương pháp đánh giá thực năng lực sinh viên một cách phổ biến?”. Kết quả được trình bày trong bảng 2.

Kết quả khảo sát cho thấy điểm tương đồng người được hỏi nêu ra, đó là “năng lực/ khả năng/ nhận thức/sự tham gia của giảng viên”, có thể là yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất đến ý định áp dụng phương pháp đánh giá thực năng lực người học. Kết quả này cũng là những gợi mở cho những nghiên cứu định lượng quy mô lớn trong tương lai.

Bảng 2. Ý kiến Quản lý – Giảng viên về khả năng áp dụng phương pháp đánh giá thực năng lực sinh viên

Đáp viên	Vị trí	Thông tin trả lời
1	Quản lý Trường	(1) đã từng nghe; (2) quy chế đào tạo, năng lực giảng viên, trình độ đầu vào của sinh viên; (3) cả 3 yếu tố cần phải song hành; (4) cần nâng cao chất lượng giảng viên trước
2	Quản lý Khoa	(1) đã từng nghe; (2) hệ thống chung toàn trường, khả năng giảng viên, chương trình đào tạo; (3) chuẩn đầu ra CTĐT; (4) thống nhất được chuẩn đầu ra học phần với CTĐT
3	Quản lý Bộ môn	(1) đã từng nghe; (2) quy định từ trên xuống, khả năng và động lực của giảng viên, tính chất môn học; (3) động lực của GV; (4) CTĐT còn nhiều vấn đề
4	Quản lý Bộ môn	(1) đã từng nghe; (2) yêu cầu của trường, năng lực và nhận thức của giảng viên, đặc điểm môn học; (3) chính GV; (4) đặc thù môn học
5	Giảng viên	(1) chưa biết; (2) có thể là yêu cầu của trường/khoa/BM, khả năng của giảng viên, đặc điểm môn học; (3) định hướng lãnh đạo chung; (4) chưa có chính sách tạo động lực thay đổi
6	Giảng viên	(1) đã biết; (2) CTĐT của trường, sự quan tâm của GV, sự tham gia của SV; (3) chất lượng SV; (4) thói quen học tập của đa số SV chưa phù hợp
7	Giảng viên	(1) đã từng nghe; (2) cách học theo dự án, năng lực của giảng viên, chính sách của trường; (3) GV và Trường; (4) quỹ thời gian của GV
8	Giảng viên	(1) đã từng nghe; (2) phương pháp đánh giá, khả năng của giảng viên, khả năng SV; (3) sự quan tâm của cấp trên; (4) tính nặng nề của hệ thống

Nguồn: Khảo sát

Quy trình và kết quả thực nghiệm phương pháp đánh giá thực năng lực sinh viên tại các trường đại học khối ngành kinh tế tại thành phố Hồ Chí Minh

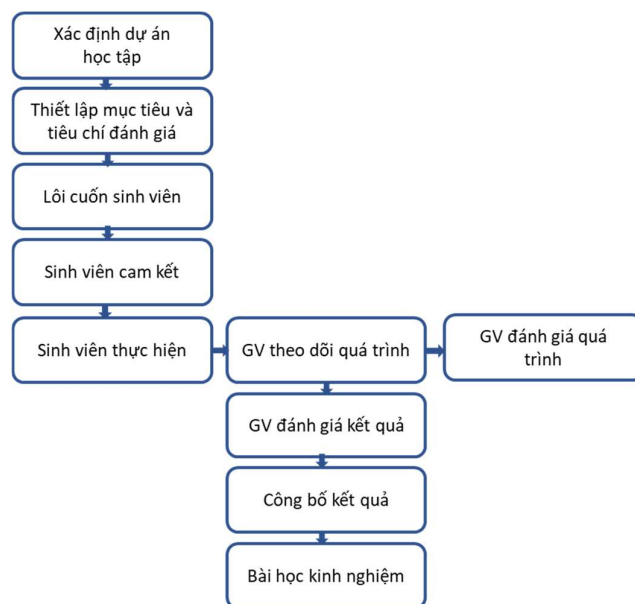
Quy trình thực hiện

Tác giả đã áp dụng vào trong những môn học do bản thân phụ trách, một mặt vẫn đảm bảo chuẩn đầu ra và tuân thủ quy chế đào tạo của trường, mặt khác giải thích, khuyến khích và hướng dẫn cho sinh viên thực hiện các dự án học tập phù hợp, qua đó, có thể áp dụng hình thức đánh giá thực năng lực và đánh giá sự thực hiện của họ.

Đặc trưng của đánh giá thực là (1) sinh viên phải tạo ra được một sản phẩm, không phải chọn/viết ra một câu trả lời đúng; (2) giảng viên phải đo lường cả quá trình và kết quả của quá trình; (3) thiết kế vấn đề thực trong thế giới thực cho phép sinh viên bộc lộ khả năng vận dụng kiến thức tổng hợp và thực hiện/ trình diễn; (4) cho phép sinh viên sáng tạo để giải quyết yêu cầu của dự án học tập mà không bị so sánh với một đáp án có sẵn; (5) cần có các minh chứng theo thời gian thực, trực tiếp, do sinh viên tạo ra.

Một tình huống đánh giá thực năng lực được thiết kế dựa trên các câu hỏi nền tảng sau:

- Việc hướng dẫn và đánh giá được dẫn dắt bởi các mục tiêu quan trọng nào?
- Sinh viên có bao nhiêu thời gian để hoàn thành nhiệm vụ được giao?
- Tình huống thực tế nào có ý nghĩa và lôi cuốn được sinh viên cam kết thực hiện?



Hình 2. Quy trình thực hiện đánh giá thực năng lực sinh viên

Nguồn: Tác giả

Việc xác định dự án học tập đòi hỏi sự linh hoạt, tùy theo năng lực của từng nhóm, lớp sinh viên, hệ đào tạo và đặc biệt là thái độ cam kết của họ để có thể đưa ra những yêu cầu thực hiện phù hợp, vừa sức, vừa tạo sự hứng thú nhưng không quá áp lực và ngoài tầm của sinh viên.

Đặc biệt, cần lưu ý ở bước lôi cuốn sinh viên, vì họ cần phải hiểu họ thực hiện dự án học tập này để làm gì, có ích lợi gì cho bản thân họ, và quên đi việc thực hiện vì chỉ để kiểm điểm, vì bị ép buộc theo quy định hành chính. Khi sinh viên thấy được ý nghĩa của việc sẽ làm, họ sẽ thể hiện hết khả năng, năng lực thực hiện, như vậy việc đánh giá mới đúng thực chất.

Ngoài ra, việc theo dõi sát quá trình thực hiện của sinh viên đòi hỏi người giảng viên phải kiên nhẫn, hết mình, công bình và nhạy bén để hỗ trợ sinh viên trong quá trình thực hiện dự án. Giảng viên phải hướng dẫn chi tiết, kỹ lưỡng ngay từ đầu, cung cấp hoặc hướng dẫn thiết lập các mẫu biểu theo dõi quá trình, hướng dẫn cách tự đánh giá, đánh giá chéo và thói quen báo cáo tình hình công việc đang thực hiện theo thời hạn nhất định, xuyên suốt. Điều này đòi hỏi người giảng viên phải dành nhiều thời gian, theo sát từng sinh viên và nhóm sinh viên.

Đánh giá quá trình và đánh giá kết quả phải tuân thủ theo các mẫu phiếu đánh giá tổng hợp (rubrics) gồm cả phần định tính (holistic rubric) và định lượng (analytic rubric). Đánh giá định tính cho phép ghi các nhận xét chung, đánh giá định lượng phân chia các thang điểm chi tiết cho phép đánh giá từng kỹ năng trong suốt quá trình thực hiện nhiệm vụ của sinh viên, giúp họ thấy được tiến trình cải thiện của bản thân.

Kết quả thực nghiệm tại một số trường Đại học khối ngành kinh tế ở TP Hồ Chí Minh

Giai đoạn từ 2016 – 2021, 7 dự án cho các môn học khác nhau với tổng số lượng khoảng hơn 1500 sinh viên tham gia đã được thực hiện tại ba trường đại học, hệ đào tạo cử nhân chính quy. Bảng 3 thể hiện tóm tắt kết quả thực tế áp dụng phương pháp đánh giá thực năng lực sinh viên trong phạm vi môn học giảng viên phụ trách, với tỉ lệ ghi nhận vào điểm quá trình từ 40% – 50% (tỷ lệ điểm quá trình của các trường chiếm từ 30% - 50% trong tổng điểm học phần). Cho thấy tỷ lệ điểm này không phải là động lực lớn nhất cho sinh viên, mà thực tế họ nhận thức được việc thực hành một dự án trên thực tế có thể mang lại giá trị khác cho bản thân, cho năng lực và kinh nghiệm của họ, nên sẵn sàng cam kết thực hiện với nguồn lực tài chính và thời gian của chính bản thân mình. Vì việc thực hiện một dự án sẽ tốn nhiều thời gian, công sức và tài chính hơn một bài kiểm tra truyền thống.

Thang đo Bloom được sử dụng để thiết lập các mục tiêu và tiêu chí đánh giá. Với mức độ 3-5 là phổ biến, sinh viên được đánh giá khả năng “phân tích, áp dụng, sắp xếp, thực hiện, vận hành”, với mức độ chủ động tìm kiếm thông tin, sáng tạo trong cách thực hiện yêu cầu của dự án học tập. Kết quả của các dự án học tập đôi khi mang lại những điều bất ngờ, chẳng hạn có những sinh viên bỏ cuộc rất sớm nhưng ngược lại có nhiều sinh viên thấy thú vị, tiếp tục thực hiện dự

án ngay cả khi môn học đã kết thúc. Điều này cho thấy sự tương đồng với mức độ “apply to real-world unpredictable situations” - ứng dụng vào thực tế các tình huống không thể dự đoán trước.

Các dự án học tập được thực hiện ở dạng nhóm, nhằm rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, giải quyết vấn đề, hoạch định, tổ chức, phân công công việc, kiểm tra, giám sát và đánh giá chéo sự thực hiện của các thành viên trong nhóm, điều này cũng phù hợp với đặc điểm của đánh giá thực/ đánh giá sự thực hiện khi việc đánh giá cần phải tuân từ “tự đánh giá – đánh giá chéo – đánh giá cuối cùng” nhằm theo sát được quá trình thể hiện năng lực của sinh viên.

Bảng 3. Tóm tắt kết quả thực nghiệm tại một số trường

Đại học khối ngành kinh tế ở Tp HCM

Trường	Môn học	Tên dự án	Số lượng sinh viên tham gia	Mục tiêu/Kết quả	Bài học kinh nghiệm/Hạn chế
ĐH Tài chính - Marketing	Quản trị chất lượng	Áp dụng 5S nâng cao chất lượng sống	400	SV biết cách áp dụng công cụ 5S trong việc sắp xếp, bố trí lại hệ thống lưu trữ trong máy vi tính cá nhân, bàn học, phòng ở, nhà riêng của gia đình	Khả năng duy trì văn hóa 5S phụ thuộc thay đổi nhận thức của từng sinh viên
	Quản trị bán hàng	Quản lý đội nhóm bán hàng thành công	400	SV có thể vận hành một dự án bán hàng trên thực tế, chọn lựa được sản phẩm và thị trường, kênh bán, cách thức bán, giao chi tiêu và đánh giá thành tích nhân viên bán hàng, tạo động lực, tính toán hệ thống lương, thưởng, phúc lợi khác, viết được thông tin tuyển dụng NVKD	Dự án bán hàng có thể không thành công, việc thực hiện tiếp theo có thể phải giả định
	Bán hàng căn bản	Bán hàng hiệu quả	200	SV áp dụng được quy trình bán hàng vào chào hàng trên thực tế, biết chọn lựa sản phẩm, thời điểm tiếp cận chào hàng cho khách hàng, biết xử lý từ chối và chốt sales	Một số SV không vượt qua được sự e ngại của bản thân và bỏ cuộc
	Quản trị học	Tổ chức hoạt động	100	SV biết cách tổ chức 1 hoạt động theo nhóm, cách xác định mục tiêu SMART, giao việc và kiểm soát, triển khai được hoạt động đạt mục tiêu đã đề ra	Đa số hoạt động diễn ra trong phạm vi trường, lớp nên có thể hạn chế khả năng thích ứng của SV khi đối diện
ĐH Kinh tế - Tài chính TP HCM	Quản trị sản phẩm	Sáng tạo sản phẩm mới	300	SV giới thiệu được các sản phẩm có tính năng mới hoặc hoàn toàn mới	Khả năng kiểm tra tính khả thi các ý tưởng sản phẩm còn bị hạn chế do không có nguồn lực và thời gian
	Quản trị bán hàng	Quản lý đội nhóm bán hàng thành công	85	SV có thể vận hành một dự án bán hàng trên thực tế, chọn lựa được sản phẩm và thị trường, kênh bán, cách thức bán, giao chi tiêu và đánh giá thành tích nhân viên bán hàng, tạo động lực, tính toán hệ thống lương, thưởng, phúc lợi khác, viết được thông tin tuyển dụng NVKD	Dự án bán hàng có thể không thành công, việc thực hiện tiếp theo có thể phải giả định
ĐH Ngân hàng TP HCM	Quản trị chất lượng	Tham quan nhà máy và đóng góp ý tưởng cải tiến chất lượng	90	SV phân tích được các khía cạnh thể hiện chất lượng, các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động chất lượng của nhà máy, đề xuất giải pháp	Các giải pháp mang tính đề xuất, chưa có điều kiện áp dụng và kiểm chứng

Nguồn: Tác giả

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp

4.1. Kết luận

Những kết quả thực nghiệm trên thực tế cho thấy hình thức đánh giá thực/ đánh giá sự thực hiện hoàn toàn có thể áp dụng trong giáo dục bậc đại học ở Việt Nam. Đã đến thời điểm chúng ta cần thay đổi thực chất việc dạy và học, việc học hỏi và ứng dụng các mô hình của các nước phát triển sẽ giúp Việt Nam cải tiến được chất lượng giáo dục đào tạo với chi phí thấp và thời gian ngắn. Một số điểm cần lưu ý khi áp dụng phương pháp đánh giá thực năng lực sinh viên:

Thứ nhất, *khả năng quan sát việc thực hiện của giảng viên bị hạn chế*, với lớp học có sĩ số đông, việc theo dõi sự thực hiện để đánh giá được từng cá nhân là điều không hề dễ dàng. Giảng viên cần có đủ thời gian và năng lượng để theo sát quá trình của các dự án. Các nhóm sinh viên không nên quá 6 người để giảng viên có thể đánh giá được từng cá nhân khi họ thực hiện phần công việc của mình.

Thứ hai, *sự trung thực, tính tự giác và khả năng cam kết của sinh viên*, một số sinh viên còn thụ động, chưa hiểu rõ ý nghĩa của việc học tập theo dự án, họ đánh đồng hình thức học tập này với hình thức làm việc nhóm thông thường, ỷ lại vào bạn bè, trường nhóm, nên khi thực hiện thường đối phó, thậm chí là gian lận. Với những hoạt động ngoài phạm vi trường, việc theo dõi, đánh giá của giảng viên sẽ gặp khó khăn khi sinh viên không trung thực.

Thứ ba, *động lực làm việc của giảng viên*, nếu áp dụng phương pháp đánh giá này, giảng viên sẽ phải đầu tư thời gian, công sức nhiều hơn. Khi môi trường làm việc và chính sách nhân sự không hấp dẫn, giảng viên có xu hướng làm đúng, làm đủ thay vì làm tốt, làm tuyệt vời.

4.2. Khuyến nghị giải pháp

Hệ thống các giải pháp cần có sự gắn kết, thống nhất từ trên xuống, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục đào tạo, khi người sử dụng dịch vụ và người cung cấp dịch vụ đều là những thành phần rất quan trọng tạo nên hoạt động của một cơ sở giáo dục. Việc thay đổi trước hết phải bắt đầu từ định hướng chiến lược của các nhà quản lý cấp cao, sự triển khai thừa hành của quản lý cấp trung và cuối cùng là sự cam kết thực hiện của cấp dưới.

Đối với các nhà quản lý cơ sở giáo dục đại học

Các nhà quản lý cơ sở giáo dục đại học cần *rà soát lại chương trình đào tạo, tạo điều kiện về quy trình, thủ tục* để khuyến khích đội ngũ giảng viên thay đổi phương thức đánh giá theo hướng thực chất hơn, hiệu quả hơn. Chương trình đào tạo cần thể hiện rõ định hướng mà trường theo đuổi, định hướng ứng dụng hay định hướng nghiên cứu. Năng lực ứng dụng ở mức độ nào, cần được thể hiện rõ trong cách viết chuẩn đầu ra của từng chương trình đào tạo. Chuẩn đầu ra của ngành, chuyên ngành và học phần phải được thống nhất từ dưới lên, nghĩa là phải chỉ ra được cách thức đánh giá nào sẽ đảm bảo sinh viên đạt được những chuẩn đầu ra đó.

Cần có *chính sách động viên, khen thưởng* cho các cá nhân giảng viên mạnh dạn đầu tư thay đổi cách thức giảng dạy, phương pháp đánh giá đặt năng lực người học vào trung tâm. Công nhận vai trò của giảng viên trong việc tạo ra chất lượng của một môn học. Với những nỗ lực về thời gian, công sức, giảng viên cần được động viên cả về vật chất lẫn tinh thần để có động lực làm việc, giữ lửa với nghề và là tác nhân giúp đồng nghiệp khác cùng học hỏi, cùng thay đổi.

Một số dự án học tập cần sự *hỗ trợ thực hiện từ các bên liên quan trong và ngoài cơ sở đào tạo*. Với vị trí cầu nối, các bộ phận phòng ban chức năng có thể hỗ trợ trong công tác truyền thông, PR, giới thiệu nhà tài trợ, đối tác doanh nghiệp bên ngoài, v.v. Điều này sẽ giúp quy mô các dự án có thể mở rộng, yêu cầu thực tế đến từ doanh nghiệp bên ngoài sẽ giúp sinh viên có khả năng cọ sát thực tiễn sớm, việc thực hiện sẽ “thực” hơn, hấp dẫn sinh viên hơn.

Đối với giảng viên

Đánh giá thực năng lực sinh viên *cần sự nghiêm ngặt và liên quan, các hướng dẫn cần cụ thể*, điều này đòi hỏi giảng viên phải cam kết cao, luôn theo sát quá trình sinh viên thực hiện, kịp thời hỗ trợ, động viên, nhắc nhở sinh viên trong quá trình thực hiện. Việc theo dõi sát sao quá trình sẽ khiến cho sinh viên nghiêm túc hơn trong khi thực hiện dự án học tập, kết quả đánh giá của giảng viên phản ánh đúng thực chất, sinh viên sẽ không khiếu nại, than phiền sau này.

Khi sinh viên thực hiện, *cần có khán thính giả thực tế tham gia* vào quá trình thực hiện. Mục tiêu của đánh giá thực năng lực không phải là đánh giá cho điểm, mà là cải tiến việc học của sinh viên. Khi có khán thính giả thực tế, chẳng hạn, khách hàng, doanh nghiệp, tham gia vào dự án học tập, sinh viên sẽ thấy hào hứng, có động lực để thể hiện năng lực của bản thân. Hình thức đóng vai (role-play), nghiên cứu tình huống (case-study), giả lập (stimulation) đều không tạo được tính “thực” để sinh viên thể hiện năng lực của họ.

Cần tổ chức học tập theo dự án, trong đó, sinh viên là chủ thể của dự án, họ có thể đặt mục tiêu, lập kế hoạch, triển khai thực hiện, đánh giá kết quả dự án. Điều này cho phép sinh viên chủ động trong việc giải quyết các vấn đề phức tạp.

Phối kết hợp với giữa giảng viên và sinh viên trong việc đánh giá thực hiện, khuyến khích và tạo điều kiện cho việc *tự đánh giá và đánh giá chéo* bằng cách yêu cầu sinh viên luôn tự đánh giá phần công việc mình đã làm, sau đó các thành viên và trưởng nhóm đánh giá, có thể các khán thính giả (nếu có) đánh giá, cuối cùng là giảng viên đánh giá.

Giảng viên cần luôn *truyền lửa, tạo động lực* cho sinh viên trước, trong và cả sau quá trình thực hiện dự án, mục đích của phương pháp đánh giá thực năng lực/ đánh giá sự thực hiện không phải là đánh giá cho điểm, mà là một sự công nhận mức độ, khả năng giải quyết vấn đề của sinh viên và chỉ ra cho họ thấy những gì cần phải tự hoàn thiện trong tương lai.

Đối với sinh viên

Sinh viên cần được truyền thông kỹ lưỡng về phương pháp đánh giá này, họ cần *tìm ra được ý nghĩa* của việc thực hiện một dự án học tập và lý do tại sao họ nên được đánh giá theo sự thực hiện, tại sao năng lực của họ nên được đánh giá thực chất. Chỉ khi hiểu được ý nghĩa, họ mới có tình cam kết cao và vượt qua các trở ngại trong quá trình thực hiện, thể hiện rõ năng lực của mình.

Ngoài ra, sinh viên cần *chuẩn bị tâm thế cho sự thay đổi, cải tiến theo hướng tích cực*, không ngại khó, không bỏ cuộc khi chưa cố gắng hết mình, đặc biệt, họ cần phải bỏ tư tưởng học để qua môn, thụ động chờ người khác dẫn dắt, chỉ đạo và quá lệ thuộc vào thiết bị công nghệ, kho kiến thức khổng lồ trên mạng.

Bài viết đã giới thiệu tổng quan về đánh giá thực/ đánh giá sự thực hiện của người học bậc đại học, dựa trên mô hình Application Model của Diggett và Thang đo Bloom, thực hiện một khảo sát định tính nhằm khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến ý định áp dụng phương pháp đánh giá thực, mô tả lại quá trình và kết quả thực hiện các dự án dạy và học được đánh giá theo phương pháp đánh giá thực. Mặc dù phương pháp này có thể còn chưa phổ biến ở Việt Nam, nhưng đề hội nhập sâu rộng hơn với thế giới, giáo dục Việt Nam cần thay đổi, trước hết là chương trình đào tạo và phương pháp đánh giá đầu ra của sinh viên. Phương pháp đánh giá thực người học chắc chắn thực hiện được khi có sự cam kết, chủ động của giảng viên và sự định hướng, hỗ trợ kịp thời của các cấp quản lý.

Tài liệu tham khảo (References)

- Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching, truy cập tại <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> ngày 20/3/2023
- Daggett R. Willard (2016), Making school work: A vision for college and career ready learning, Math Solutions Pubns
- Hoàng Thị Tuyết (2013) Phát triển chương trình đại học theo cách tiếp cận năng lực, Tạp chí Phát triển và hội nhập, ĐH Kinh tế - Tài chính Tp HCM, 9(19)
- Mình Phong (2022). Năng lực nghề nghiệp của sinh viên có yếu?. Báo Giáo dục Thủ Đô, truy cập tại <https://giaoducthudo.giaoducthoidai.vn/nang-luc-nghe-nghiep-cua-sinh-vien-co-yeu-18229.html> ngày 20/2/2023
- Mueller, J. (2018). What is *Authentic Assessment*, truy cập tại <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.html> ngày 02/3/2023.
- Nguyễn Đức Chính (2008), đánh giá thực kết quả học tập trong giáo dục đại học và đào tạo nguồn nhân lực, c VNH3.TB14.586, ĐH Quốc gia Hà Nội
- Nguyễn Hữu Hợp (2012), Đánh giá sinh viên theo quan điểm đào tạo dựa vào năng lực, Tạp chí khoa học giáo dục, Viện nghiên cứu giáo dục Hà Nội.
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment Research & Evaluation, 13(4).
- Tổng cục thống kê (2019), Ti lệ sinh viên thất nghiệp
- Wiggins, G. (2016). Seven keys to effective feedback. Trích lại từ Scherer M. On formative assessment: Readings from educational leadership (EL Essentials), 24-35. Alexandria, VA: ASCD.

**ĐÀO TẠO GIẢNG DẠY
TRONG BỐI CẢNH
QUỐC TẾ HÓA GIÁO DỤC**

GIÁO DỤC KHAI PHÓNG TRONG VIỆC NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO ĐẠI HỌC VÀ CAO ĐẲNG

LEARNING EDUCATION IN IMPROVING THE QUALITY OF UNIVERSITIES AND COLLEGES

Nguyễn Thị Phương Dung
Trường Cao Đẳng Công Thương TP.HCM
nphuongdung@hitu.edu.vn

Tóm tắt

Tỷ lệ cử nhân thất nghiệp và làm không đúng chuyên ngành đang tăng lên một cách đáng lo ngại. Bằng cấp các ứng viên không đáp ứng đủ nhu cầu của vị trí công việc nhất là trong lĩnh vực đòi hỏi kỹ thuật cao. Sự phát triển không ngừng của xã hội làm cho các kiến thức và môn học trên giảng đường đã hoàn toàn trở nên lạc hậu so với vị trí công việc sinh viên sẽ đảm nhiệm sau khi ra trường. Vấn đề đặt ra một câu hỏi lớn đối với những nhà quản lý giáo dục là: Liệu điều gì sẽ giúp con người giữ vững giá trị bất chấp sự thay đổi? Vấn đề này sẽ được giải quyết ở chính cách học, cách tư duy, học cách cập nhật tri thức và học cách thay đổi mình, học cách vận dụng các kỹ năng từ chính bản thân con người nhằm đáp ứng sự thay đổi nhanh chóng của thời đại mới

Bài viết đưa ra những khái niệm chuyên sâu và khai thác đa dạng về giáo dục khai phóng và đồng thời nêu rõ ưu khuyết và kiến nghị về thực hiện giáo dục khai phóng tại các trường đại học, cao đẳng tại Việt Nam cũng như đưa ra những giải pháp để từng bước thực hiện hình thức giáo dục này

Abstract

The rate of bachelor's unemployment and non-professional work is increasing worryingly. The qualifications of the candidates do not meet the requirements of the position, especially the fields that require high skills. The constant movement of society makes the knowledge and subjects in the lecture hall completely outdated compared to the work that students will do after graduation. The problem raises an urgent question for education managers: So what can help education to keep its value despite change? This problem will be solved in the way of learning, thinking, learning how to update knowledge and learning to change yourself, learning how to elicit skills within people to meet constant change of the new era

The article provides in-depth concepts and diversified exploitation of liberal arts education and at the same time highlights the advantages and disadvantages and recommendations on the implementation of liberal arts education at universities and colleges in Vietnam as well as introducing come up with solutions to step by step implement this form of education

Từ khóa: Giáo dục đại học, Giáo dục khai phóng, Kinh nghiệm giáo dục khai phóng

Keywords: College Education, Liberal Education, Liberal Education Experience

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề (Introduction)

Dưới sự tác động mạnh mẽ của tiến bộ khoa học kỹ thuật cùng những thay đổi trong đời sống về kinh tế, chính trị, xã hội đã đặt ra nhiều nhu cầu và thách thức đối với việc tìm việc làm cũng như năng lực làm việc của giới trẻ, đặc biệt là các bạn sinh viên. Do đó, việc "học ngành nào, khoa nào, làm nghề gì khi ra trường?" luôn là mối băn khoăn thường trực trong suy nghĩ của hầu hết các sinh viên từ những ngày đầu tiên bước lên giảng đường và cũng là mối lo của nhiều người làm cha, mẹ

Ngoài ra, giáo dục được nhắc đến là lĩnh vực có ý nghĩa then chốt của một đất nước, những gì được dạy và được học gây nhiều tranh luận. Với sự phát triển như vũ bão của công nghệ AI, nhu cầu nhân sự chất lượng đáp ứng được cho thị trường lao động luôn biến động liên tục thì ngành giáo dục cũng cần đổi hướng để thích nghi và có thể thực hiện sứ mệnh cung cấp nhân lực phục vụ sự phát triển của xã hội. Vấn đề này đặt ra một câu hỏi lớn đối với các nhà quản lý giáo dục "cần thay đổi hay là giữ lại những giá trị cũ bất chấp sự thay đổi", cần làm thế nào để học cách suy nghĩ, học cách học và học cách thay đổi bản thân nhằm tiếp tục tái tạo, đánh thức những năng lực mới ở trong mỗi con người. Giáo dục khai phóng nghề nghiệp chính là những yếu tố then chốt để con người thích ứng với môi trường làm việc trong thời đại mới

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu giáo dục khai phóng

2.1. Nguồn gốc về giáo dục khai phóng

2.1.1. Giáo dục khai phóng và một số giá trị cốt lõi của giáo dục khai phóng

Từ trước đến nay có nhiều mô hình dạy và học được sử dụng trong giáo dục đại học trên thế giới. Tư tưởng và mô hình giáo dục đại học thực chất đã có mặt từ rất lâu đời tại nhiều quốc gia trên thế giới, đặc biệt là những nước phát triển như: Hoa Kỳ, Nhật và châu Âu. Giáo dục đại học thực chất là loại hình giáo dục có chú trọng vào việc phát triển khả năng tự nghiên cứu, khả năng sáng tạo và khả năng lãnh đạo của sinh viên. Nó không chỉ tập trung vào việc truyền tải kiến thức chuyên ngành cụ thể mà còn cung cấp các phẩm chất và kỹ năng căn bản cần thiết để trở thành một nhân sự phát triển và thành đạt trong tương lai. Từ năm 1976 trong cuốn sách “Những tư tưởng lớn từ những tác phẩm vĩ đại”, Tiến sĩ Mortimer J. Adler đã mang đến những quan điểm sâu sắc về triết lý giáo dục khai phóng. Nói về môn học khai phóng, ông cho rằng, “Nền giáo dục khai phóng, bao gồm tất cả các môn học truyền thống cũng như những ngành khoa học mới hơn, là rất quan trọng cho việc phát triển những nhà khoa học hàng đầu. Không có nó, chúng ta chỉ có thể đào tạo những nhà kỹ thuật, những người không thể hiểu những nguyên lý cơ bản đằng sau những vận động mà họ thực hiện. Mục đích của nền giáo dục khai phóng lại không phải sản sinh ra những nhà khoa học. Nó cố tìm cách để phát triển con người tự do biết cách sử dụng trí tuệ của mình và có thể độc lập suy nghĩ. Mục đích hàng đầu của nó không phải là phát triển khả năng chuyên môn, dù một nền giáo dục khai phóng là không thể thiếu được đối với bất kỳ một nghề chuyên môn về đầu óc nào. Nó sản sinh ra những công dân có thể sử dụng quyền tự do của mình một cách có trách nhiệm. Nó phát triển những con người trí thức có thể sử dụng thời gian rỗi của họ một cách hữu ích. Nó là một nền giáo dục cho tất cả những người tự do, dù có ý định trở thành nhà khoa học hay không”

Giáo dục khai phóng là khai minh và giải phóng. Khai minh là tiếp thu các tri thức mới để mở rộng hiểu biết và cũng là mang đến sự tự do. Từ thời Trung Cổ, nguồn gốc của giáo dục khai phóng gồm: Ngữ văn, thuật hùng biện, lý luận và khoa học về số học, hình học, thiên văn, âm nhạc. Thời Hy Lạp cổ đại, giáo dục khai phóng có mục đích giúp cho con người tham gia vào những hoạt động của đời sống như tham gia các buổi thảo luận công đồng, tự bào chữa trong các phiên tòa hay thực hiện tròn nghĩa vụ quân sự. Tại thời điểm đó, khi mà các nô lệ không thể làm hết mọi việc thì những người tự do dành nhiều sự chú ý cho việc học hành và cả quyền lợi lẫn nghĩa vụ công dân. Họ là những công dân của giới siêu giàu có và được hưởng một nền giáo dục chuyên sâu về tinh thần tự do mà không theo bất cứ một khuynh hướng thực tế nào. Những công dân tự do này được đào tạo với mục đích xây dựng một cuộc sống tốt đẹp và các môn học chính của nền giáo dục mà họ lựa chọn không tập trung vào giảng dạy chuyên môn mà nhằm sản sinh nên những con người hoàn chỉnh có năng lực tự khẳng định bản thân và vị thế của mình trong xã hội

Theo hiệp hội các trường và viện đại học Hoa Kỳ (Association of American Colleges and Universities) mô tả giáo dục khai phóng là “một triết lý giáo dục cung cấp cho tất cả các cá nhân một nền tảng kiến thức rộng và những kỹ năng có thể chuyển đổi được với một cảm nhận mạnh mẽ về các giá trị, đạo đức và sự can dự vào cuộc sống, phạm vi của giáo dục khai phóng mang tính toàn cầu, nó có thể bao gồm một chương trình học tổng quát với nhiều lĩnh vực học thuật và nhiều chiến lược học tập. Nó cố tìm cách để phát triển những con người tự do biết cách sử dụng trí tuệ của mình và có thể độc lập suy nghĩ. Mục đích hàng đầu của giáo dục khai phóng không chỉ là sản sinh ra những nhà khoa học thuần túy mà nó luôn nỗ lực vươn tới phát triển những công dân tự do, độc lập suy nghĩ và có thể sử dụng quyền tự do chính trị của họ một cách có trách nhiệm với cộng đồng”

Nhà ngoại giao người Anh Wilfred Griffin Eady định nghĩa “Giáo dục khai phóng là một cách mà con người tự giáo dục chính mình và giúp làm giàu thêm cho chính bản thân họ”. Còn ở Việt Nam, trong những năm gần đây, giáo dục khai phóng đang dần được quan tâm. Hiệu trưởng, giám đốc ĐH Fullbright Việt Nam chia sẻ: “Giáo dục khai phóng đã phát triển từ rất lâu. Sinh viên ở các trường đại học sẽ được học rất nhiều môn, không chỉ tập trung vào một môn học phục vụ trực tiếp công việc sau này mà còn được học các môn

khác nhau như triết học, văn học, lịch sử, khoa học, toán học. Mục đích của việc đào tạo nhiều môn học không phải chỉ để giúp bạn trang bị những kiến thức cần thiết cho nghề nghiệp sau này mà còn dạy bạn cách tư duy”

Từ những phân tích trên ta có thể thấy rằng giáo dục đại học được coi là một loại giáo dục toàn cầu, không bó hẹp trong một lĩnh vực cụ thể mà chú trọng vào việc rèn luyện các kỹ năng về suy nghĩ, sáng tạo và giao tiếp để giúp cho người học trở thành công dân nhanh nhạy, khai mở nhiều tri thức mới, hướng tới việc phát huy tối đa sáng tạo của cá nhân, giải phóng tư duy, năng lực trí tuệ của con người và tạo điều kiện cho học phát huy hết khả năng cá nhân. Giáo dục này là một hướng mở, không bó gọn trong một hay nhiều học phần cụ thể, kể cả trong một chuyên ngành cụ thể. Mô

hình giáo dục này cho phép sinh viên được học tập và nghiên cứu đa lĩnh vực bên cạnh chuyên ngành chính khi họ theo học tại trường đại học

Nền giáo dục khai phóng hướng tới những giá trị cốt lõi như sau:

Thứ nhất, chuẩn bị nền tảng kiến thức vững vàng cho tương lai để có thêm nhiều kiến thức nền tảng phù hợp với phạm vi rộng của ngành đã lựa chọn. Nó là cách tiếp cận của giáo dục đại học nhằm trang bị kỹ năng cho sinh viên giúp họ có thể hoà nhập vào một thế giới phức hợp, đa dạng và phong phú

Thứ hai, trong môi trường đại học giáo dục mở này sinh viên được giới thiệu và tiếp xúc với những thách thức họ đang gặp phải, giúp người trẻ đưa ra quyết định đúng đắn trước khi chọn con đường nghề nghiệp mà họ yêu thích. Cho kiến thức đạt được trong một nền tảng giáo dục khác có thể giúp thích ứng với nhiều thay đổi

Thứ ba, cung cấp một nền tảng cho nghiên cứu sau đại học: một sinh viên tốt nghiệp từ hệ thống giáo dục khai phóng sẽ có cơ hội tiếp cận các chương trình nghiên cứu đa dạng với vốn kiến thức nền tảng để tham gia vào cuộc nghiên cứu bất cứ lĩnh vực nào mà người học ưa thích. Nó trang bị cho sinh viên kiến thức về thế giới rộng thông qua những môn học về lịch sử, văn hoá và nghệ thuật cũng như kiến thức chuyên ngành trong một lĩnh vực nào đó

Thứ tư, giáo dục khai phóng tạo cơ hội cho người học lựa chọn ngành học phù hợp với sở thích và năng lực bản thân. Tuyển dụng theo đuổi ước mơ mà không sợ hãi ước mơ sẽ giết chết công việc lao động. Xuất thân từ nền tảng giáo dục khai phóng sẽ là yếu tố thu hút các nhà tuyển dụng

Thứ năm, Giáo dục khai phóng giúp sinh viên phát triển nhận thức về trách nhiệm xã hội cùng các kỹ năng về lý thuyết và thực hành cần thiết trong hầu hết các ngành học then chốt, bao gồm kỹ năng vận dụng kiến thức và kỹ năng giải quyết những vấn đề thực tế của tư duy

2.1.2. Phương pháp nghiên cứu

Với số liệu sử dụng trong nghiên cứu này bao gồm các số liệu thứ cấp đã được công bố chính thức, các công trình nghiên cứu và các nghiên cứu có liên quan đến giáo dục khai phóng. Và các số liệu do tác giả tham khảo tại đại diện Cơ quan quản lý nhà nước và các doanh nghiệp, các báo cáo của chuyên gia nghiên cứu về giáo dục khai phóng đại học

Phương pháp tiếp cận hệ thống và tiếp cận chính sách được sử dụng xuyên suốt quá trình nghiên cứu. Nghiên cứu phân tích các điều kiện sau để phát triển giáo dục khai phóng. Từ đó trình bày được hướng đi mới của giáo dục khai phóng tại các trường đại học và cao đẳng Việt Nam trong tương lai

2.1.3. So sánh giáo dục trong thế kỉ XIX và thế kỉ XX

	Giáo dục thế kỉ XIX	Giáo dục thế kỉ XX
Chủ thể	Giáo viên là trung tâm	Người học làm trung tâm
Mục tiêu	Tập trung vào việc truyền tải bảo vệ mục tiêu và giá trị của xã hội Giáo dục chỉ tập trung vào việc truyền tải kiến thức từ người dạy đến người học	Phát triển đa dạng các chương trình giáo dục phù hợp với nhu cầu từng người học, tập trung vào sự hiểu biết và tư duy thay vì chỉ truyền tải kiến thức Tập trung vào việc tích cực phát triển các kỹ năng của người học bao gồm các vấn đề liên quan đến xã hội, tính cách và kỹ năng sống
Nội dung môn học	Tập trung vào lĩnh vực chuyên ngành đã được chọn trước Những môn chuyên ngành theo khung đào tạo được quy định	Đào tạo đa dạng các lĩnh vực nhằm phát triển con người toàn diện Tất cả các môn văn hoá, xã hội, khoa học, nghệ thuật, thiên văn, hùng biện....

2.2. Thực trạng giáo dục khai phóng tại Việt Nam và trên thế giới

2.2.1. Giáo dục khai phóng trên thế giới

Việc phát triển mô hình giáo dục khai phóng xuất phát từ Grecia cổ đại. Đến lúc đó những người học được đào tạo các môn học lý luận, văn chương và hội họa cùng nhiều môn khác để trở thành công dân phục vụ theo chủ nghĩa dưới chế độ đó. Đến thời kỳ Phục Hưng mô hình giáo dục khai phóng tiếp tục phát triển tại những trường đại học lớn ở Châu Âu. Đây là nơi mà những người học được đào tạo kiến thức xã hội, kinh tế và chính trị. Đến thế kỉ 19, giáo dục khai phóng tiếp tục phát triển ở Hoa Kỳ, trong đó tiêu biểu là Đại học Harvard và Đại học Yale. Đây là nơi mà những học giả được đào tạo các môn về chính trị, kinh tế, nghệ thuật cùng nhiều môn khác để trở thành những người độc lập. Cho tới nay giáo dục khai phóng được ứng dụng rộng rãi vào nhiều trường đại học trên khắp thế giới nhưng Trường Đại học tổng

hợp Tokyo vẫn kiên định với mô hình này và đã thành công. Năm 2011, Singapore cũng đã thành lập đại học theo mô hình này.

Giáo dục khai phóng đã trở thành triết lý mới được các đại học trên thế giới theo đuổi. Ở Hoa Kỳ theo con số thống kê chưa đầy đủ thì có ước tính khoảng 500 trường theo đuổi phương pháp giáo dục khai phóng trong đó trường Washington College là ngôi trường sử dụng lâu đời nhất. Nếu ở trường đại học truyền thống thì sinh viên sẽ được nắm vững những kỹ năng ngay từ năm đầu thì tại các trường đại học sử dụng phương pháp giáo dục khai phóng thì sinh viên không cần phải lựa chọn chuyên ngành trong hai hoặc ba năm đầu. Giảng viên luôn mang đến môi trường mở để sinh viên có thể tự do tìm hiểu về ngành học mà bản thân họ muốn, qua đó đã hình thành nên con đường đi riêng dựa trên năng lực tư duy, kỹ năng và thái độ của cá nhân sao cho hợp với mình nhất. Trong môi trường cạnh tranh khốc liệt như ở Hoa Kỳ thì điều mà các sinh viên nên chuẩn bị tốt nhất cho bản thân là những kỹ năng cần thiết giúp họ có thể chuyển sang công việc khác, ngành nghề khác một cách linh hoạt và nhanh nhất và sự linh hoạt trong các ngành nghề là điều rất cần thiết. Nhiều người đã thành công với nền giáo dục này như Steve Job (học thư pháp) hay Mark Zuckerberg (học tâm lý) tại đại học Harvard mà không phải ngành khoa học máy tính. Mark Zuckerberg từng nói rằng chuyên ngành tâm lý đã giúp ông hiểu biết sâu sắc tâm lý người tiêu dùng. Chính môn tâm lý đã giúp ông dễ dàng hơn trong việc tạo nên mạng xã hội có sức ảnh hưởng lớn nhất hiện nay

Tại Đại học Yokohama là ngôi trường chuyên đào tạo đa ngành sử dụng phương pháp giáo dục khai phóng. Tại đây, thư viện của ngôi trường đã có hàng triệu đầu sách và nhà trường cũng trang bị cơ sở dữ liệu online cực kỳ phong phú giúp sinh viên dễ dàng tìm tài liệu nghiên cứu mọi lúc, mọi nơi phù hợp với nhu cầu của người học. Giảng viên trên lớp đóng vai trò là người định hướng còn sinh viên đóng vai trò là người tổ chức các buổi thảo luận, thuyết trình kiến thức và thông tin liên quan đến môn học và giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm với những sinh viên khác. Hàng tuần đều có những buổi seminar của các giáo sư, tuy không phải đúng chuyên môn nhưng lại thu hút đông đảo sinh viên đến tham dự và trao đổi hướng nghiên cứu cũng như nghe ý kiến đóng góp từ các nhà khoa học đầu ngành

Giáo dục khai phóng tại Việt Nam

Triết lý giáo dục Phan Chu Trinh có thể được xem là tư tưởng giáo dục căn bản đầu tiên của nền giáo dục Việt Nam cận đại. Đây là triết lý không phải đơn thuần là các kỹ thuật giúp con người tốt lên mà còn chính là làm cho cuộc sống thoải mái hơn và vui vẻ hơn. Tư tưởng “bất bạo động” của Cụ cần phải phát huy hơn nữa để giới trẻ thấy rõ mình tự hậu cả một thời đại so với nhân loại và có thể thoát khỏi điều ấy chỉ bằng việc học tập, trau dồi tri thức

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chủ trương đưa giáo dục chuyên ngành vào chương trình đại học. Chủ trương đưa nội dung giáo dục môn học vào chương trình phổ thông qua hai giai đoạn là cơ bản và chuyên sâu. Tuy nhiên chủ trương này gặp nhiều trở ngại vì môn học chưa phù hợp không phải giáo dục hướng nghiệp. Tới nay, phần lớn các trường đại học ở Việt Nam đều áp dụng phương pháp giáo dục theo kiểu cũ là chỉ dạy lý thuyết và rèn luyện kỹ năng để giải quyết một công việc cụ thể, điều này không hướng sinh viên vào sự tự chủ trong cách sống, cách suy nghĩ và cách đối nhân xử thế. Nhiều bạn sinh viên đang hoang mang với câu hỏi “ra trường sẽ làm gì?”

Ở Việt Nam, trường Đại học Fullbright và trường Đại học Việt – Nhật – ĐHQGHN là hai đơn vị tiên phong trong việc ứng dụng mô hình giáo dục stem. Tại trường Fullbright Việt Nam bà Đàm Bích Thuý, Chủ tịch trường cho rằng “Kỹ năng cần thiết nhất cho thế kỷ XXI là khả năng tự học, khả năng tự phân tích và khả năng diễn đạt ý tưởng của bản thân và khả năng giải quyết vấn đề”. Qua mô hình đào tạo kết hợp giữa các hoạt động giáo dục và chương trình ngoại khoá trong suốt bốn năm. Sinh viên được trang bị những kiến thức căn bản tổng quát trong 18 tháng gồm cả khoa học tự nhiên, xã hội và nhân văn từ đó giúp sinh viên định hướng dần về tư duy, hướng đi mà các em muốn tiếp tục nghiên cứu sâu hơn trong tương lai. “Thông qua tư tưởng lịch sử, văn học, nghệ thuật chúng tôi nhận thấy sinh viên Việt Nam có cái nhìn rộng mở hơn rất nhiều. Học về lịch sử, triết học, văn học giúp mỗi người trở nên tốt đẹp hơn. Khi chúng tôi nói những điều này thì học sinh Việt Nam hiểu và họ nhận thấy rằng đây đều là những yếu tố cần thiết. Vì vậy, giáo dục khai phóng có ảnh hưởng lớn đến tư duy của học sinh Việt Nam. Nó không chỉ giúp bạn biết được bạn nên làm nghề gì, mà còn hướng bạn trở thành người có suy nghĩ sâu sắc hơn” bà Đàm Bích Thuý nói

3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

3.1. Vấn đề đặt ra cho giáo dục đại học, cao đẳng Việt Nam hiện nay

Khai phóng cho giáo dục ở Việt Nam hiện nay cần phải trang bị cho người học và người dạy một tinh thần khoa học vững chắc và tự tin để từng bước chinh phục tri thức. Mô hình đào tạo phải thực sự phù hợp với điều kiện thực tiễn giáo

dục tại Việt Nam lúc này luôn là câu hỏi khó đối với các nhà quản lý giáo dục nước ta. Giáo dục đại học hiện nay vẫn còn nhiều hạn chế cũng như thiếu kỹ năng bám sát thực tế và quá nặng về lý thuyết. Một số vấn đề được đưa ra trong hội thảo

Thứ nhất, phương thức giảng dạy truyền thống ít hiệu quả trong bối cảnh hiện tại. Các trường chỉ chuyên tâm giảng dạy những môn có liên quan tới chuyên ngành và giảm hoặc lược bỏ một số học phần khác như kiến trúc, mỹ thuật hay lịch sử. Xã hội đang thiếu những lớp kỹ năng cần thiết cho sinh viên. Thực tế cho thấy không ít các cử nhân sau khi tốt nghiệp đã gặp khó khăn để tìm việc đúng chuyên môn vì nhu cầu cho từng ngành trong xã hội là khác nhau theo mỗi thời kỳ. Nhiều sinh viên sau khi ra trường phải đi làm những công việc trước đó không hề được học hay chỉ tham gia một số lớp bồi dưỡng ngắn hạn nhằm thích ứng với cuộc sống mới

Thứ hai, chương trình đào tạo mang nặng tính lý thuyết và ít thực tế. Theo một thống kê số thời gian học tập trên lớp trung bình của một sinh viên Việt Nam dài hơn 60% so với Hoa Kỳ. Chính điều này làm cho người học rơi vào tình trạng luôn chịu áp lực phải hoàn thành các môn học và có quá ít thời gian để tự học, tự nghiên cứu hay tham gia những hoạt động xã hội khác. Trong chương trình đào tạo mang nặng tính lý thuyết và ít thực hành nhất là đối với sinh viên khối ngành kỹ thuật điều đó khiến cho những doanh nghiệp cần tuyển dụng lao động phải mất nhiều thời gian để đào tạo lại

Thứ ba, sinh viên còn thụ động trong quá trình học tập. Nhiều sinh viên luôn ở trong trạng thái bị động và có thói quen phụ thuộc vào việc chỉ tiếp nhận kiến thức ở trường, không tự giác trong vấn đề nghiên cứu và thu nhận thêm kiến thức từ bên ngoài. Đó cũng là hình thức, phương pháp dạy học truyền thống xưa nay vẫn tập trung vào người thầy làm trung tâm. Giáo dục cần tập trung chú ý đến kỹ năng giải quyết vấn đề xảy ra trong đời sống hơn là tập trung cho việc làm giàu tri thức có sẵn. Giáo dục nước ta khác biệt rất nhiều so với thế giới nhất là những quốc gia luôn ủng hộ môi trường học thuật tự do, dân chủ và giảm mọi áp lực cho người thầy. Hiện nay nhiều trường đại học, cao đẳng ở nước ta áp dụng hình thức giảng dạy theo tín chỉ tuy nhiên theo đánh giá chủ quan thì việc đào tạo vẫn thiếu tinh thần của tín chỉ. Cách dạy cũng không thoát khỏi hình thức niên chế, sinh viên vẫn yếu kém về việc tự học. Thực tế cho thấy việc giảng dạy ở một số nhà trường hiện nay vẫn còn tính hình thức chủ yếu là dùng những trang thiết bị công nghệ mới như máy chiếu, video thay cho phương pháp chỉ có bảng phấn truyền thống

Thứ tư, vì giảng viên chỉ là người dạy lý thuyết chứ không phải là người truyền cảm hứng, say mê học tập và làm việc cho sinh viên. Việc truyền dạy kiến thức đến sinh viên được coi là nhiệm vụ quan trọng nhất của việc dạy đại học nhưng không phải sự khuyến khích hay tạo đam mê và hứng thú cho người học. Đây là sự khác biệt lớn nhất giữa giáo dục hiện đại và giáo dục truyền thống. Trên lớp giảng viên đóng vai trò là người hướng dẫn, chỉ có giảng bài ai nói thì lắng nghe, số khác làm việc cá nhân như dùng Facebook hay chat với bạn bè, đọc truyện thậm chí là ngủ....Nguyên nhân của việc này xuất phát từ tính tự giác học tập của người học nhưng một phần cũng vì người thầy không có những phương pháp truyền tải thông tin hấp dẫn cho người học. Họ cũng không đủ thời gian và động lực để giúp người học trở nên thích thú với những điều đang xảy ra trên lớp. Do đó, thay vì chọn một cách tiếp cận không còn thích hợp trong thời điểm hiện tại thì người thầy hoàn toàn có thể áp dụng các phương pháp và thiết bị mới để tìm ra những phương pháp tạo sự hứng thú giúp người học có thể chủ động tìm hiểu, khám phá vấn đề mình nêu sau mỗi buổi học, đó chính là giáo dục khai phóng

3.2. Thảo luận các ưu điểm và nhược điểm mà giáo dục khai phóng đem lại

3.2.1. Ưu điểm:

Điểm nổi bật của giáo dục khai phóng là tập trung vào các kỹ năng tư duy logic, tìm kiếm thông tin, giao tiếp, lập kế hoạch qua đó giúp sinh viên trở thành những người có kỹ năng toàn diện và tự chủ

Tập trung vào việc phát triển sự tự do và tính cách chủ động trong giải quyết vấn đề mà bản thân gặp phải dù không sách vở hay trường lớp nào huấn luyện

Cung cấp cho sinh viên những trải nghiệm mới mẻ thông qua kiến thức mở sâu rộng, từ đó tìm được nhiều kinh nghiệm trong cuộc sống và mở rộng tri thức, năng lực của bản thân

3.2.2. Nhược điểm

Giáo dục khai phóng đòi hỏi chi phí cao hơn so với giáo dục truyền thống, việc phát triển mô hình này cần nhiều nguồn lực hơn, việc đào tạo con người chuyên môn là cả một quá trình lâu dài chưa nói đến việc đa dạng hoá lĩnh vực

đào tạo, khi mà lượng tri thức lớn cần sự đầu tư lớn như thư viện, thư viện số, sự tham gia của các chuyên gia đầu ngành... Do đó, chi phí mà phụ huynh đóng cũng cao hơn so với giáo dục thông thường và điều này khó được chấp nhận

Vì không chuyên sâu vào một kiến thức chuyên ngành cụ thể nên cũng khó cung cấp đủ kiến thức chuyên môn nếu theo đuổi một nghề nghiệp cụ thể

4. Kiến nghị về thực hiện giáo dục khai phóng tại các trường đại học, cao đẳng

Giáo dục khai phóng là một phân khúc quan trọng của giáo dục đại học ở ngay tại những nước này. Vai trò của giáo dục khai phóng trong việc đào tạo những người thông minh và có trách nhiệm. Trong khi đó ở những quốc gia đang phát triển hệ thống giáo dục có sự phân hoá tương đối lớn. Điều này đã phản chiếu trong khi giáo dục phổ thông và đại học còn gắn kết với dạy nghề hơn là mục tiêu phát triển bền vững. Yếu tố cốt lõi của giáo dục stem vẫn là môi trường học tập, nghiên cứu chú trọng đến sự gắn kết mục tiêu ngắn và dài hạn. Qua đó, sinh viên học được kỹ năng tiếp cận vấn đề, giải quyết vấn đề, tư duy độc lập và sáng tạo, làm việc nhóm và Xử lý vấn đề, phân tích định tính, định lượng và làm chủ chính cuộc sống của mình

4.1. Cần nhận diện rõ vai trò của giáo dục khai phóng quốc gia.

Việt Nam coi trọng giáo dục chuyên sâu, tập trung đào tạo các lĩnh vực mũi nhọn mà điển hình là những trường đại học đào tạo đơn ngành. Nên việc hình thành những nhóm trường khai phóng để cùng chia sẻ, động viên và khích lệ giáo dục khai phóng là điều cần thiết hiện nay. Giáo dục khai phóng đặt ra mục tiêu rõ ràng, mô hình phù hợp để phụ huynh và người học dễ dàng nắm được thông tin, giảng viên cũng sẽ dạy theo hướng khai phóng. Giúp sinh viên có ý thức "đi xin việc" bằng việc học sẽ tìm được nhà tuyển dụng ngay khi tốt nghiệp thay vì phải kiếm việc sau khi ra trường. Thách thức đặt ra trong quá trình cải tổ chương trình đào tạo cũng chính là việc xoá bỏ các định kiến vốn đã ăn sâu vào tiềm thức của một cộng đồng coi giáo dục khai phóng là điều mới lạ của thời đại.

4.2. Cải cách phương thức tổ chức dạy đại học, cao đẳng.

Giáo dục nghề nghiệp chuyển từ lấy người thầy làm trung tâm sang lấy người học làm chủ thể và đề cao vai trò người học. Từ đó, các hoạt động và phương pháp ứng dụng thực tế của nhà trường sẽ xoay quanh người học, giảng viên phải thay đổi cách bố trí, sắp xếp chương trình giảng dạy từng bước thay đổi phương thức tiếp cận nhằm hướng sinh viên đến những nội dung kiến thức mới để sinh viên là người chủ động tìm hiểu kiến thức đó. Các hoạt động thảo luận, làm việc nhóm hay đặt những câu hỏi phản biện cần được tăng cường trong quá trình dạy học trên lớp. Các dụng cụ hỗ trợ như máy tính, video, mô hình... cần tận dụng tối đa để tạo hứng thú và truyền cảm hứng tới người học

4.3. Giảm tải giảng dạy lý thuyết tăng thời gian học thực hành.

Việc tăng số tiết thực hành sẽ giúp người học có điều kiện tiếp xúc với kiến thức thực tiễn của thời đại mới. Từ đó học được kỹ năng phân tích và xử lý các tình huống thực tế mà trong sách giáo khoa không nhắc tới. Thay vì thời gian học lý thuyết dài thì nhà trường có thể liên kết với doanh nghiệp tăng thời gian thực tập, kiến tập giúp sinh viên có cơ hội tiếp cận và thích nghi với công việc mà các em sẽ đảm nhận trong tương lai. Ngoài ra, trong quá trình giảng dạy thì nhà trường có thể mời một số chuyên gia bên ngoài đến chia sẻ và truyền đạt các kinh nghiệm thực tiễn cũng như là truyền cảm hứng giúp sinh viên có thêm động lực trong suốt quá trình học tập. Ưu tiên tăng cường các hoạt động của người học với giảng viên, tổ chức nhiều hoạt động nhóm khi cần thiết và nâng số tiết tự học lên

4.4. Nhà trường thường xuyên mở những buổi seminar và khuyến khích sinh viên tham gia.

Giáo dục đại học không chỉ chú trọng đến vấn đề trang bị tri thức chuyên ngành mà quan trọng là phải phát triển theo hướng đa dạng hoá môn học và kiến thức cho sinh viên thay vì chỉ tập trung vào một ngành nghề nhất định. Một số môn học được ứng dụng trong giáo dục hiện đại ở nhiều nước tiên tiến như âm nhạc, xã hội học, nghệ thuật, địa lý, lịch sử... Bên cạnh đó, những buổi seminar với sự góp mặt của nhiều thầy cô hoặc các chuyên gia trong lĩnh vực giảng dạy sẽ giúp kích thích các khả năng tự tìm hiểu, khám phá các kiến thức mới đồng thời khuyến khích sinh viên mạnh dạn nêu ra những thắc mắc mà bản thân gặp phải cần được tư vấn và giải đáp

4.5. Cần những người Thầy khai phóng.

Với sự tiến bộ của khoa học kỹ thuật và internet hiện nay, kiến thức là một biển rộng bao la, thông tin vô cùng phong phú, đa dạng, máy móc được tự động hoá mà không đòi hỏi sức lao động thủ công của con người mà thậm chí nó có thể đào tạo lại con người. Trong kỉ nguyên mới khác xa thế hệ trước đây khi mà người thầy không phải là người cầm chìa khoá mở cửa tri thức, mà người thầy cũng là người cung cấp tri thức, nhưng người thầy sẽ hỗ trợ, dẫn dắt sinh viên về cách tiếp nhận thông tin và chất lọc được thông tin tốt giữa rừng thông tin đang lan truyền trên không gian mạng. Thế giới đã thay đổi vai trò của người thầy và người dạy, mở ra sự bình đẳng hơn và những ai biết tìm hiểu và tư duy về cách tiếp cận thông tin và sàng lọc nó thành tri thức cho bản thân thì người đó sẽ tiến bộ và đạt được nhiều thành tựu trong tương lai.

Người thầy đóng vai trò là người truyền lửa, nhiệt huyết và cảm hứng giúp sinh viên tìm thấy đam mê và những giá trị mà bản thân có thể mạnh và cảm hứng để cống hiến tốt nhất cho xã hội

KẾT LUẬN

Mặc dù giáo dục khai phóng đem lại nhiều lợi ích nhưng hầu hết các nước đang phát triển sẽ thấy không thể và cũng không cần thiết cung cấp cho tất cả sinh viên của mình một nền giáo dục khai phóng. Việc xây dựng một hệ thống giáo dục đại học là điều cần thiết cho các nước đang phát triển. Ở Việt Nam hình thức giáo dục này vẫn chưa thực sự được phổ biến sâu rộng và nhìn nhận một cách đúng đắn. Việc xây dựng mô hình giáo dục này vẫn còn là một vấn đề cần nhiều thời gian và sự nỗ lực chung tay của các nhà quản lý giáo dục và chính bản thân người học. Tuy nhiên, việc tăng số lượng sinh viên với nền tảng của giáo dục khai phóng sẽ tạo ra một thế hệ ưu tú và nguồn nhân lực chất lượng cho quốc gia

Trên tinh thần đổi mới căn bản và toàn diện theo hướng chuẩn hoá và hiện đại thì mô hình giáo dục khai phóng với giá trị cốt lõi là khai phóng trí tuệ, năng lực và tư duy của mỗi người chính là một hướng đi đúng đắn giúp tháo gỡ những bất cập của mô hình giáo dục truyền thống và mở ra cánh cửa hội nhập với nền giáo dục quốc tế. Cũng không thể nói là giáo dục trong nước hay nước ngoài sẽ tốt hơn nếu rào cản trong giáo dục được giải quyết khi đổi mới theo hình thức của giáo dục khai phóng. Chính điều đó cần thay đổi trong môi trường đại học, cao đẳng, nó giúp sinh viên khơi gợi nhiều ý tưởng khác biệt và lối tư duy riêng dù làm việc hay học tập ở bất cứ đâu. Giáo dục khai phóng sẽ giúp loại bỏ dần những định kiến, ý niệm cố hữu về cách nhìn nhận vấn đề, sự vật, hiện tượng lẫn con người, giúp họ tìm được ước mơ và theo đuổi đam mê và được trân trọng bởi chính mình

Tài liệu tham khảo (References)

1. Association of American Colleges and Universities (2007), College learning for the New global Century: A Report from the Nation Leadership Council for Liberal Education & America's Promise
2. Con đường tri thức: Giáo dục khai phóng [Video] trên trang vtv.vn
3. Derreth, R. T; A bright future: Liberal arts for the 21st century; Higher Education in Review, Special Issue 2016, 13-17
4. Hoàng Tuy, (1/5/2020), ba vấn đề của đại học Việt Nam hiện nay, trên trang ired.edu.vn truy cập ngày 1 tháng 5 năm 2020
5. Janeksela, Galan M. (2012), The value of Liberal Arts Education, Academic Exchange Quarterly 16
6. J.F.C Harrison (1954); A history of the Working Men's College (1854-1954,).191; Routledge Kegan Paul
7. What liberal education looks like? (2020); p.7-p.9; Association of American Colleges and Universities

ĐÀO TẠO NGÀNH THƯƠNG MẠI ĐIỆN TỬ HƯỚNG THỰC TIỄN VÀ HỘI NHẬP QUỐC TẾ

TRAINING E-COMMERCE PRACTICE-ORIENTED AND INTERNATIONAL INTEGRATION

Nguyễn Hà Giang

Đại học Kinh tế - Tài chính thành phố Hồ Chí Minh

giangnh@uef.edu.vn

Tóm tắt

Ngành thương mại điện tử (TMĐT) tại Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh (UEF) được đào tạo khóa đầu tiên vào năm 2016, cho đến nay đã có ba khóa sinh viên tốt nghiệp và ba khóa đang đào tạo. Chương trình đào tạo được xây dựng chú trọng trang bị năng lực thực hành nghề nghiệp, gắn kết với thực tiễn, đáp ứng nhu cầu xã hội và hội nhập quốc tế. Bài báo đề cập về chương trình đào tạo trình độ đại học ngành TMĐT tại UEF, bao gồm chương trình đào tạo, chương trình dạy học hướng tới trang bị kỹ năng thực hành nghề nghiệp, thực tiễn xã hội và hướng tới chuẩn mực quốc tế. Một số các giải pháp đề xuất để nâng cao chất lượng đào tạo ngành TMĐT tại UEF nói riêng và các trường đào tạo ngành TMĐT nói chung.

Abstract

The e-commerce program at the University of Economics and Finance in Ho Chi Minh City (UEF) was first launched in 2016, and to date has graduated three classes of students and is currently training its fourth class. The training program is designed to focus on equipping students with practical professional skills, linking with industry, meeting societal demands, and integrating internationally. The article discusses the e-commerce program at UEF, including the training program, and the teaching approach focusing on practical skills, social relevance, and international standards. Additionally, it proposes some solutions to enhance the quality of e-commerce training at UEF and in other e-commerce training institutions.

Keywords: e-commerce major, e-commerce, UEF.

Từ khóa: ngành Thương mại điện tử, thương mại điện tử, UEF.

1. Giới thiệu tổng quan

Khoa Công nghệ thông tin tại Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM, được giao trọng trách phát triển ngành TMĐT theo hướng năng lực thực hành, chú trọng kiến thức thực tiễn của doanh nghiệp và đáp ứng nhu cầu hội nhập, toàn cầu hóa. Khóa tuyển sinh đầu tiên là Khóa 2016, cho đến thời điểm viết bài đã có 03 khóa tốt nghiệp và 04 khóa đang triển khai đào tạo.

Ngành TMĐT là ngành chủ lực được đào tạo tại Khoa CNTT. Ban đầu chương trình được xây dựng với 02 hướng chuyên ngành bao gồm: Kinh doanh trực tuyến, Tiếp thị trực tuyến. Đến năm 2019, chương trình đào tạo được cập nhật hoàn chỉnh hơn và bổ sung thêm một chuyên ngành Giải pháp TMĐT đáp ứng nhu cầu tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số trong lĩnh vực thương mại.

Chương trình đào tạo ngành TMĐT được xây dựng nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra (CĐR), được quy định trong quy trình xây dựng CĐR và Chương trình đào tạo (CTĐT) của UEF. Một số điểm nổi bật khi xây dựng CTĐT:

1. Dựa trên sứ mạng và tầm nhìn của Trường và Khoa để làm căn cứ xây dựng mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra cho ngành TMĐT.
2. Xây dựng CTĐT dựa trên CĐR: trong quá trình xây dựng có tham khảo, đối sánh với CTĐT trong nước và quốc tế. Đồng thời có sự hiệu chỉnh cho phù hợp sứ mạng, mục tiêu của Nhà trường, gắn liền với nhu cầu học tập của người học, với nhu cầu nguồn nhân lực của thị trường lao động trong thời kỳ hội nhập.
3. Chương trình dạy học (CTDH) ngành TMĐT thể hiện được sự cân bằng giữa khối lượng các kiến thức đại cương, cơ sở ngành và chuyên ngành, đảm bảo tương thích với CĐR của CTĐT và tính logic giữa các môn học. CTĐT được thiết kế theo hướng tích hợp, đảm bảo liên thông hợp lý giữa các trình độ, các phương thức đào tạo và giữa các trường, được rà soát và điều chỉnh định kỳ theo từng giai đoạn để đáp ứng mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước.

4. Hệ thống đề cương chi tiết được mô tả đầy đủ thông tin và hỗ trợ tốt cho việc dạy và học.

Trong quá trình triển khai đào tạo, hằng năm CTĐT luôn được rà soát và cập nhật dựa trên khảo sát các bên liên quan (BLQ) để đảm bảo CTĐT luôn đáp ứng nhu cầu về chất lượng đào tạo và sự kỳ vọng của xã hội.

Trong tháng 9 năm 2022, Khoa CNTT đã hoàn thành báo cáo tự đánh giá, và hoàn thành đánh giá ngoài cấp chương trình đào tạo do Trung tâm Kiểm định Chất lượng Giáo dục, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh thực hiện. Kết quả đánh giá được 94% các tiêu chí đạt chất lượng.

Trong các năm qua, ngành TMĐT luôn có những con số tăng trưởng rất ấn tượng, từ số lượng tuyển sinh, các hoạt động nghiên cứu khoa học và công nghệ của sinh viên, các giải thưởng học thuật và các thành tích khác đã bước đầu khẳng định chất lượng đào tạo và định hướng mà UEF đang xây dựng.

2. Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo và chương trình dạy học được mô tả khá chi tiết trong Bản mô tả CTĐT được Nhà trường triển khai đồng bộ từ năm 2018 với ba phiên bản khác nhau, phù hợp với từng cách tiếp cận của BLQ như: Phụ huynh – thí sinh, Nhà tuyển dụng - doanh nghiệp, Khoa – GV đào tạo. Trong phần này sẽ giới thiệu các điểm chính của CTĐT ngành TMĐT tại UEF.

2.1. Mục tiêu đào tạo

Mục tiêu CTĐT ngành TMĐT được xác định rõ các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng và mức độ tự chủ và trách nhiệm mà người học đạt được sau khi ra trường, trên cơ sở gắn chặt với mục tiêu, sứ mạng, triết lý giáo dục của Trường, cũng như đảm bảo mục tiêu chung của giáo dục đại học đã ban hành. Bao gồm mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể.

Mục tiêu chung:

Đào tạo cử nhân TMĐT có phẩm chất chính trị, đạo đức và sức khỏe tốt, nắm vững những kiến thức và kỹ năng chuyên sâu về TMĐT, có khả năng tham gia hoạch định chiến lược, chính sách, kế hoạch và tổ chức hoạt động kinh doanh của doanh nghiệp TMĐT.

Cử nhân TMĐT với vốn kiến thức lý thuyết rộng, cơ bản và có định hướng với khả năng thực hành tốt; có khả năng thích nghi với nền kinh tế thị trường đa dạng, luôn biến động, có thể hội nhập được vào nền công nghệ tiên tiến trong khu vực và trên thế giới; có một trình độ vững chắc để có thể tiếp tục học tập và nghiên cứu ở bậc học cao hơn.

Trên cơ sở mục tiêu chung của CTĐT, Khoa CNTT đã xây dựng các mục tiêu cụ thể và CDR của CTĐT. Từ mục tiêu cụ thể và CDR CTĐT, Khoa sẽ tiếp tục phân nhiệm để xây dựng mục tiêu và CDR cụ thể của từng học phần trong CTĐT. Mục tiêu cụ thể (POs) thể hiện mong muốn của Khoa về những nội dung mà CTĐT có thể mang lại cho người học và được chia vào ba nhóm kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm.

Mục tiêu cụ thể:

Kiến thức: Gồm kiến thức cơ bản về khoa học tự nhiên, xã hội, pháp luật, an ninh quốc phòng và giáo dục thể chất; kiến thức cơ bản và chuyên sâu của ngành TMĐT.

PO1: Nắm vững và có khả năng vận dụng các kiến thức cơ bản về khoa học tự nhiên, khoa học xã hội và nhân văn, về lý luận chính trị, hiểu biết về pháp luật Việt Nam, hiểu biết về an ninh quốc phòng và giáo dục thể chất.

PO2: Có kiến thức lý thuyết cơ bản và chuyên sâu của ngành TMĐT để thích ứng tốt với những công việc khác nhau như ứng dụng công nghệ thông tin trong kinh doanh, tiếp thị, phát triển giải pháp TMĐT toàn diện cho doanh nghiệp.

Về kỹ năng:

PO3: Có kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp, khả năng tự học, tự nghiên cứu đáp ứng nhu cầu thực tiễn.

PO4: Có kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin trong thanh toán, bảo mật thông tin, kinh doanh trực tuyến, marketing.

PO5: Có kỹ năng đánh giá chất lượng công việc sau khi hoàn thành và kỹ năng phản biện, phê phán và sử dụng các giải pháp thay thế trong điều kiện môi trường không xác định hoặc thay đổi.

Về mức độ tự chủ và trách nhiệm:

PO6: Có phẩm chất chính trị, tuân thủ luật pháp, có sức khỏe tốt.

PO7: Có phẩm chất đạo đức nghề nghiệp theo yêu cầu riêng của nghề, có trách nhiệm với xã hội, cộng đồng.

Mục tiêu CTĐT được xây dựng trên cơ sở khảo sát nhu cầu của thị trường lao động đối với ngành nghề mà người học có thể làm sau khi ra trường. Với mục tiêu rõ ràng, CTĐT ngành TMDT được các nhóm chuyên trách bao gồm các nhà khoa học/nghiên cứu giáo dục, các giảng viên có kinh nghiệm, đội ngũ cán bộ quản lý trong và ngoài trường, đại diện đơn vị sử dụng lao động, đã tham gia xây dựng một cách bài bản, thể hiện rõ ràng, cụ thể cấu trúc hợp lý và có hệ thống, đáp ứng yêu cầu về chuẩn kiến thức, yêu cầu về năng lực mà người học có thể đạt được sau khi tốt nghiệp.

Ngoài ra, ngành TMDT UEF còn thực hiện tham khảo và đối sánh CTĐT giữa các khóa. Đồng thời, ngành cũng thực hiện đối chiếu, so sánh CTĐT với một số CTĐT cùng ngành của các trường đại học có uy tín trong nước và quốc tế nhằm phục vụ cho quá trình thiết kế, xây dựng CĐR và CTĐT.

Đối với CTĐT, ngoài khối lượng kiến thức phù hợp, ngành TMDT bảo đảm trang bị cho người học những kỹ năng thực hành nghề nghiệp cần thiết đáp ứng nhu cầu của xã hội. Điểm nổi bật trong nội dung CTĐT, có các học phần Thiết kế dự án (Project Design) giúp trang bị cho sinh viên có khả năng tự học, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng phát hiện, trình bày và giải quyết vấn đề, kỹ năng tư duy sáng tạo, v.v..

Ngoài ra, các học phần tiếng Anh cũng được chú trọng đào tạo ngay trong năm thứ nhất; đồng thời các học phần được giảng dạy bằng tiếng Anh chiếm trên 50% tổng số các học phần chuyên ngành để sinh viên có thể tự tin đảm nhận các công việc yêu cầu sử dụng tiếng Anh chuyên ngành TMDT trong bối cảnh hội nhập toàn cầu.

2.2. Chuẩn đầu ra

CĐR của CTĐT ngành TMDT được xây dựng phù hợp với sứ mạng tầm nhìn của Nhà trường, phản ánh được mục tiêu của CTĐT và xác định rõ ràng những kiến thức, những kỹ năng và những phẩm chất, mức độ tự chủ và trách nhiệm mà người học cần đạt sau khi hoàn thành CTĐT. Việc đo lường, đánh giá việc đáp ứng CĐR được thể hiện rất rõ trong từng đề cương chi tiết học phần.

CĐR của CTĐT ngành TMDT hướng đến mục tiêu trang bị cho SV những kiến thức cơ bản vững chắc về kinh tế - xã hội, kiến thức vững chắc về cơ sở ngành và chuyên ngành, rèn luyện các kỹ năng mềm cùng các kỹ năng nghề nghiệp vững vàng, đủ và phù hợp với nhu cầu xã hội, thái độ học tập và đạo đức nghề nghiệp đúng đắn, để khi ra trường sinh viên có thể làm việc được ngay, lại vừa có thể học tiếp lên bậc cao hơn hoặc làm công tác nghiên cứu. Các CĐR thể hiện được mục tiêu của CTĐT ở 03 nhóm: kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm. CĐR được xây dựng gồm 10 chuẩn như sau:

PLO1: Nắm vững và vận dụng kiến thức cơ bản về nền tảng toán học, lý luận chính trị, khoa học xã hội và nhân văn, hiểu biết về pháp luật Việt Nam, hiểu biết về an ninh quốc phòng; có kiến thức và khả năng tự rèn luyện về thể chất.

PLO2: Vận dụng kiến thức cơ sở ngành về công nghệ thông tin và thương mại để thích ứng tốt với những công việc khác nhau như nghiên cứu lý thuyết, đưa ra ý tưởng xây dựng mô hình, thiết kế giải pháp TMDT, tư vấn, quản lý, nghiên cứu chuyên sâu, dễ dàng tiếp cận các công nghệ mới.

PLO3: Vận dụng kiến thức chuyên sâu ngành TMDT phục vụ cho công việc theo từng chuyên ngành: phát triển giải pháp thương mại điện tử; kinh doanh trực tuyến; tiếp thị trực tuyến.

PLO4: Có kỹ năng tổ chức, lãnh đạo và làm việc theo nhóm (đa ngành). Kỹ năng giao tiếp hiệu quả thông qua viết, thuyết trình, thảo luận, đàm phán, làm chủ tình huống, sử dụng hiệu quả các công cụ và phương tiện hiện đại.

PLO5: Lập luận phân tích và giải quyết các vấn đề trong TMDT: phát triển giải pháp kinh doanh trực tuyến, marketing trực tuyến.

PLO6: Có kỹ năng phân biện, tư duy phê bình, đánh giá chất lượng công việc. Có khả năng thử nghiệm, nghiên cứu, khám phá tri thức và đưa ra giải pháp sáng tạo.

PLO7: Có năng lực ngoại ngữ bậc 3/6 khung năng lực ngoại ngữ của Việt Nam. Kỹ năng sử dụng tiếng Anh hiệu quả trong công việc.

PLO8: Có phẩm chất chính trị – đạo đức nghề nghiệp, có trách nhiệm cá nhân, trách nhiệm đối với nhóm và trách nhiệm đối với tổ chức, đơn vị.

PLO9: Có khả năng hướng dẫn, giám sát, tham gia cài đặt, triển khai các hệ thống, sản phẩm, giải pháp về TMDT.

PLO10: Có khả năng tự định hướng, lập kế hoạch, điều phối các nguồn lực, đánh giá và đưa ra kết luận chuyên môn, có thể bảo vệ quan điểm cá nhân và cải thiện hiệu quả các hoạt động.

CĐR của CTĐT ngành TMĐT được công bố rộng rãi đến các BLQ, giảng viên, người học, nhà tuyển dụng thông qua: Website của Trường, Website của Khoa, thông qua các cuộc họp xây dựng CĐR. CĐR ngành TMĐT được xác định rõ ràng, súc tích, phản ánh được mục tiêu của CTĐT, đảm bảo khối lượng kiến thức và kỹ năng người học cần đạt được sau khi hoàn thành CTĐT.

2.3. Bản mô tả chương trình đào tạo

Bản mô tả CTĐT ngành TMĐT thể hiện đầy đủ các thông tin cần thiết, phù hợp với các nhu cầu khác nhau của các BLQ về CTĐT. Đồng thời, Bản mô tả được xem như cẩm nang để định hướng hoạt động giảng dạy, học tập cũng như quản lý đào tạo của ngành. Nội dung của Bản mô tả bao gồm 3 phần chính: (i) Mô tả CTĐT, (ii) Mô tả chương trình giảng dạy (iii) Hướng dẫn thực hiện CTĐT. Bảng 2.1 mô tả đầy đủ các nội dung trong Bản mô tả CTĐT ngành TMĐT.

Bảng 2.1 Nội dung Bản mô tả CTĐT

1. Mô tả chương trình đào tạo	
1.1	Giới thiệu CTĐT
1.2	Thông tin chung
1.3	Triết lý giáo dục của Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP.HCM
1.4	Tầm nhìn và sứ mạng của Khoa đào tạo thực hiện chương trình
1.5	Mục tiêu của CTĐT (POs)
1.6	CĐR của CTĐT (PLOs)
1.7	Cơ hội việc làm và học tập sau đại học
1.8	Tiêu chí tuyển sinh, quá trình đào tạo và điều kiện tốt nghiệp
1.9	Chiến lược giảng dạy – học tập
1.10	Chiến lược và phương pháp đánh giá
1.11	Mô tả mối liên hệ giữa CĐR, học phần, phương pháp dạy và học và phương pháp đánh giá
2. Mô tả chương trình giảng dạy	
2.1	Cấu trúc chương trình giảng dạy
2.2	Các khối kiến thức chương trình giảng dạy
2.3	Danh sách học phần
2.4	Ma trận đáp ứng giữa các học phần và CĐR của CTĐT
2.5	Ma trận Chiến lược phương pháp dạy và học của các học phần nhằm đáp ứng CĐR
2.6	Ma trận phương pháp đánh giá của các học phần nhằm đáp ứng CĐR
2.7	Tiến trình giảng dạy
2.8	Mô tả tóm tắt nội dung học phần
2.9	Mô tả giảng dạy kỹ năng
2.10	Mô tả trình tự giảng dạy kỹ năng
2.11	Đối sánh CTĐT
3. Hướng dẫn thực hiện CTĐT	

Bản mô tả CTĐT được cập nhật định kỳ hàng năm và theo giai đoạn cho phù hợp với nhu cầu của thị trường lao động, xu hướng phát triển khoa học công nghệ trên thế giới, tình hình thực tế của Nhà trường và sự phản hồi của các BLQ.

3. Chương trình dạy học theo hướng thực tiễn và hội nhập

CTDH được dựa trên CĐR của CTĐT, trong đó bao gồm: Xác định cấu trúc, khối lượng kiến thức cần thiết của CTĐT; xác định tổ hợp phương pháp giảng dạy, học tập, phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học của tất cả các môn học/học phần trong CTDH phù hợp, góp phần hỗ trợ hiệu quả việc đạt được CĐR. Về phân bố các học phần: Các học phần bắt buộc/tự chọn, kiến thức nền tảng rộng/kiến thức cơ bản/kiến thức cơ sở ngành cốt lõi/kiến thức ngành gần/cơ sở ngành nâng cao được phân bố hợp lý nhằm tạo điều kiện để sinh viên chủ động trong lựa chọn đăng ký các học phần. Sự phân bố khối kiến thức thể hiện qua bảng 3.1.

Bảng 3.1. Phân bổ khối lượng kiến thức

TT	Khối kiến thức	Số tín chỉ	
		SL	%
1	Kiến thức cơ bản/ nền tảng của ngành	24	18.2%
2	Kiến thức cơ sở ngành cốt lõi	21	15.9%
3	Kiến thức cơ sở ngành nâng cao, phương pháp và công cụ	21	15.9%
4	Kiến thức nền tảng rộng	29	22.0%
5	Kiến thức ngành gần, khác ngành	9	6.8%
6	Kiến thức đại cương khác	28	21.2%
Tổng cộng:		132	100

CTDH ngành TMĐT được thiết kế chặt chẽ, có trình tự logic hợp lý giữa các khối kiến thức đại cương và chuyên ngành. CTĐT được thiết kế với thời gian đào tạo chuẩn là 4 năm, tuy nhiên người học có thể rút ngắn còn 3 năm hoặc kéo dài thời gian học đến tối đa 8 năm. Mỗi năm học có 2 học kỳ chính và 1 học kỳ phụ (học kỳ hè), mỗi học kỳ chính được phân thành 2 đợt, mỗi đợt có 8 tuần học, 1 tuần dự trữ và 1 tuần thi.

Theo định hướng của UEF là đào tạo đáp ứng nhu cầu thực tiễn của xã hội và hội nhập quốc tế. Ngành TMĐT cũng bám chặt định hướng này để xây dựng chương trình dạy học theo hướng tiếp cận chung.

3.1. Định hướng đào tạo hội nhập

Để đảm bảo người học tốt nghiệp có năng lực làm việc trong môi trường quốc tế, hội nhập và đa quốc gia. Chương trình dạy học tăng cường năng lực tiếng Anh bao gồm tiếng Anh tổng quát và tiếng Anh chuyên ngành, tổng tỷ lệ dạy và học sử dụng tiếng Anh được thể hiện trong bảng 3.2 như sau:

Bảng 3.2. Tỷ lệ học phần dạy-học bằng tiếng Anh.

TT	Cấu trúc học phần	Số tín chỉ	
		SL	%
1	Học phần tiếng Anh tổng quát	28	21.2%
2	Học phần chuyên ngành giảng dạy – học bằng tiếng Anh	24	18.2%
3	Các học phần giảng dạy tiếng Việt	80	60,6%
Tổng cộng:		132	100

Ngoài việc tăng cường các học phần giảng dạy và học bằng tiếng Anh, CDR của CTĐT ngành TMĐT đòi hỏi người học phải tích lũy và đạt được năng lực tiếng Anh là IELTS 5.5 hoặc tương đương khi xét đủ điều kiện tốt nghiệp.

Với định hướng là trường đại học quốc tế nên trong thời gian qua, năng lực tiếng Anh của người học tại UEF đã không ngừng được nâng cao. Ngoài việc học tập các học phần bằng tiếng Anh, người học được tiếp cận và tham gia rất nhiều các hoạt động quốc tế như: học kỳ quốc tế, giao lưu sinh viên quốc tế, các cuộc thi học thuật/nghiên cứu khoa học cấp trường, khoa trong đó sử dụng tiếng Anh để báo cáo và thuyết trình. Có thể nói việc tạo môi trường học tập, nghiên cứu và sinh hoạt theo hướng quốc tế đã giúp cho sinh viên ngành TMĐT có được sự tự tin và đủ năng lực để có thể làm việc trong môi trường hội nhập.

3.2. Định hướng đào tạo thực tiễn

Để đáp ứng nhu cầu thực tiễn của doanh nghiệp và xã hội, Trường UEF đã hướng tới việc nâng cao kỹ năng làm việc, kỹ năng nghề nghiệp thực tế trong CTĐT.

Theo lộ trình thiết kế, một số học phần đặc biệt được bố trí theo định hướng trên như sau:

- Giảng dạy kỹ năng: Học phần kỹ năng Project Design 1 được giảng dạy ở năm thứ nhất, Project Design 2 được giảng dạy ở năm thứ hai, hình thành cho người học phương pháp, kỹ năng làm việc nhóm, tư duy, phát hiện và giải quyết vấn đề thông qua một dự án. Trên cơ sở đó người học sẽ tiếp tục phát triển các kỹ năng qua các học phần chuyên môn ở các học kỳ tiếp theo.
- Giảng dạy chuyên môn – gắn kết với thực tiễn doanh nghiệp: Từ học kỳ 1 năm thứ nhất, người học được tiếp cận các học phần nhập môn, cơ sở ngành và được tiếp cận với các lĩnh vực nghề nghiệp chuyên môn thông qua các hoạt động tham quan, học tập, trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp. Trong các học phần chuyên ngành, ngoài việc giảng viên trực tiếp đứng lớp thì sẽ kết hợp với diễn giả từ doanh nghiệp, trình bày các vấn đề ứng dụng thực tiễn có liên quan đến học phần cho sinh viên. Ở học kỳ cuối sinh viên phải tham gia thực tập tốt nghiệp (toàn thời gian tại đơn vị thực tập, tối thiểu 12 tuần) và thực hiện khóa luận tốt nghiệp.

Việc đào tạo đẩy mạnh các kỹ năng làm việc, kỹ năng nghề nghiệp và sớm tiếp cận với kiến thức thực tế từ các chuyên gia/điển giả doanh nghiệp trực tiếp tham gia giảng dạy đã góp phần nâng cao năng lực làm việc thực tiễn của người học ngành TMDT tại UEF.

4. Đề xuất nâng cao chất lượng

Dựa trên thực tiễn đào tạo ngành TMDT tại UEF, dựa trên các chỉ số thể hiện sự tăng trưởng mạnh mẽ của ngành TMDT tại Việt Nam, chúng tôi có một số kiến nghị, đề xuất chung cho các trường đào tạo ngành TMDT nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ nhân lực ngành TMDT và đáp ứng nhu cầu thực tế của xã hội như sau:

1. Thường xuyên và định kỳ rà soát, cải tiến, xây dựng mới CTĐT và CTDH, cụ thể là cải tiến CTĐT đáp ứng nhu cầu nhân lực của xã hội; cải tiến nội dung giảng dạy; phương pháp giảng dạy; phương pháp kiểm tra đánh giá, v.v.. Tất cả hoạt động rà soát, cải tiến, xây dựng mới đều phải tuân thủ chặt chẽ quy trình khảo sát các BLQ, so chuẩn, đối sánh nhằm mang lại hiệu quả cao nhất.
2. Tăng cường số lượng và chất lượng các tài liệu học tập phục vụ cho học phần, phục vụ cho hoạt động tự học, tự nghiên cứu.
3. Không ngừng nghiên cứu, áp dụng các phương pháp dạy và học chủ động, tích cực nhằm nâng cao năng lực của người học.
4. Tăng cường việc phân tích kết quả các phản hồi, khảo sát các BLQ về CTĐT, về quá trình dạy – học. Nhằm nhanh chóng có biện pháp khắc phục và nâng cao chất lượng các hoạt động.
5. Tăng cường các hoạt động hỗ trợ học tập, các cuộc thi học thuật, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng nhằm tạo môi trường học thuật thường xuyên và đa dạng.
6. Đa dạng hóa các hình thức và phương pháp đào tạo gắn kết với doanh nghiệp, thực tiễn nhằm đem lại hiệu quả đào tạo cao nhất.

5. Kết luận

Ngành TMDT là ngành trọng điểm của quốc gia trong thời đại Cách mạng Công nghiệp 4.0. Nhu cầu về nhân lực của ngành TMDT hiện tại là rất lớn cả về số lượng lẫn chất lượng. Do vậy việc xây dựng CTĐT và triển khai đào tạo ngành TMDT để đạt chất lượng và đáp ứng nhu cầu của xã hội là công việc hết sức quan trọng đối với các cơ sở đào tạo. Với thực tiễn đào tạo ngành TMDT trong sáu năm qua, chúng tôi nhận thấy việc đào tạo phải gắn liền với thực tiễn của doanh nghiệp, đáp ứng được nhu cầu phát triển của doanh nghiệp trong lĩnh vực TMDT. Ngành TMDT là khối liên ngành, và trong thời đại toàn cầu hóa, việc thương mại xuyên biên giới đã trở nên phổ biến, nên việc đào tạo ngành TMDT phải gắn chặt với việc hoàn thiện năng lực ngoại ngữ, để tạo ra nhân lực đáp ứng hội nhập toàn cầu.

Tài liệu tham khảo

Báo cáo đào tạo TMDT Việt Nam (2022), Hiệp hội Thương mại điện tử Việt Nam – VECOM.

Khoa CNTT-UEF (2022), Bản mô tả CTĐT ngành TMDT Khóa 2022, Khoa CNTT, Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF).

Khoa CNTT (2022), Báo cáo tự đánh giá Trình độ đại học ngành TMDT giai đoạn 2017-2022, Khoa CNTT, Trường Đại học Kinh tế - Tài chính, TP.HCM (UEF).

EXPLORING STUDENTS' PERCEPTIONS OF SELF-ACCESS ENGLISH LISTENING PRACTICE: A STUDY AT HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE

Nguyễn Phạm Mạnh Hiên¹, Lưu Thị Mai Vy²

¹ *Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Công nghệ TP.TCM (HUTECH)*

² *Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Kinh tế - Tài chính (UEF)*
hien.nguyenphammanh@gmail.com

Abstract

This paper reports on the preliminary findings of 35 Vietnamese university students' perceptions of self-access listening practices. The participants were asked to fill out an open-ended questionnaire after they practiced listening on a self-access web-based platform outside the classrooms during their English course. The questions in the survey revolved around students' opinions about the feasibility of instructional listening tasks, their perceived listening improvement, and the potential for developing autonomy and implementing self-access practices in teaching listening, and learning. Results from content analysis reveal that these students had positive experiences with this autonomous listening despite some reported obstacles. They found the self-access practice more effective than the traditional listening teaching within classrooms. Moreover, students also stressed the importance of being given more control over their listening. What was discovered in the study offers a new window of opportunity for moving along a continuum that goes from traditional listening to autonomous listening.

Keywords: Self-access, learners' perceptions, EFL learners, autonomous listening

1. Introduction

When various sources of information become easily accessible thanks to the exponential development of technology, learning can emerge whenever people actively engage in yearning for knowledge (Murray, 2014). In this sense, autonomous language learners tend to make the most use of linguistics affordances in any environment that offers them opportunities for improving their language proficiency. One of the approaches to foster this capability is providing learners with learning resources to which they can get access at their disposal (Nguyen, 2014). This idea has been reflected in more flexible teaching programs with a focus on learner-centeredness and self-direction, particularly the establishment of self-access language centers (SACs) in several educational institutions (e.g Diaz, 2016; Gardner & Yung, 2017; Miller et al., 2007; Reinders & Cotterall, 2001). Thanks to the prevalence of the Internet, self-access language learning (SALL) has gone considerably beyond the boundaries of SALCs (Alzahrani & Wright, 2016). Students can flexibly choose time and places to learn and work at their own pace. According to Gardner and Miller (2011), the major goal of promoting SALL is not only fostering autonomous learning but also contributing to the development of lifelong learners and independent thinkers. What is more, as stated by Sheerin (1997), self-access work can cater to learners' individual needs and enable learners to be involved in taking responsibility for their learning. In other words, it can nurture students gradually from a state of dependence on external support like their teachers towards an ability to act independently in their learning (Littlewood, 1990).

Having said that, self-access is essential for listening development because listening, by nature, is a cognitive and personalized process (Lynch, 2009). Different listeners may pay attention to different points based on their previous experiences, resulting in different interpretations of the auditory input. Therefore, listeners should be the ones who control their listening for effective comprehension. However, the conventional listening classroom seems to favor only teacher-centered activities and focus on achieving the right answers to questions (Field, 2009). Specifically, the teacher often manipulates the listening by playing recordings for the whole class. Given these constraints, self-access listening practice (SALP) can be a solution for a more positive English listening experience. SALP serves the same purposes as SALL but with specific attention to developing listening skills with the massive practice for English beginners who would like to get familiar with English listening.

The potential of SALL has been recognized by numerous prior studies (Diaz, 2016; Gardner & Yung, 2017; Morrison, 2008; Razieyeh, 2012; Reinders & Cotterall, 2001). These investigations indicate that SALL has the potential for promoting learner autonomy and students have positive attitudes toward SALL. They also highlighted that students'

motivation, readiness for SALL and perceptions of learning gain play a vital role in evaluating the effectiveness of SALL. Yet, SALL in the abovementioned research is physical facilities, not a virtual environment except for a study (Alzahrani & Wright, 2016). For these reasons, more research is needed to explore how learners perceive when they are involved in SALL, particularly SALP. Subsequently, the current study was carried out in an attempt to explore the perceptions of Vietnamese university learners towards SALP after they experienced listening on this virtual platform.

2. Literature review

2.1. Self-access language learning

First and foremost, SALL is often used as a synonym for autonomous language learning. According to Sturtridge (1992, p.4), the term self-access means a “system which makes materials available to language learners so that they can choose to work as they wish, usually without a teacher or with very limited teacher support”. Hence, originating from a SALC, SALL refers to the learning that typically takes place in a SAC or in a virtual environment, whether self or other-directed (Diaz, 2016). Nevertheless, SALL seems to stimulate controversy in two facets: the development of autonomy and cost-efficiency (Diaz, 2010). Aston (1993) sees SALL as a cost-saving mode of learning and it eventually could substitute for direct teaching. Gardner and Miller (1997) have a different view on SALL that it should be seen as a useful opportunity to provide learners with independent learning skills in order to continue learning languages after they have finished class. In other words, SALL offers students guidance but still encourages them to move towards autonomy.

2.2. The nature of English listening

Helgesen (2003) defines listening as an active, purposeful process of what we hear and listening is a receptive skill, which requires a person to receive and understand incoming information. The ability to hear is a natural process that develops in all normal infants. In fact, most of us start hearing sounds even before we are born. The physical component of the listening process combines with a child's cognitive development to create sophisticated listening skills (Flowerdew & Miller, 2005).

Self-access listening practice (SALP) is a form of SALL with a focus on developing listening abilities. Instead of building an onsite listening center, a virtual environment will be designed and embedded with a variety of listening tasks that learners can access on their own whenever they like with the support of internet connections. With the assistance of computer-assisted language learning, learners can gain more control over their listening process, gain easier access to authentic materials, receive immediate feedback and rely less on teachers (Reinders & Hubbard, 2013). Therefore, SALP can offer an effective way to practice listening, since listening is a receptive skill.

2.3. Autonomous learning

In educational settings, autonomy is referred to as the “notions of negotiation, participation in classroom decision-making, reflection and choice, independence, self-evaluation, and cooperation, among others” (Horváth, 2007, p. 103). The concept of learner autonomy was first described by Henri Holec in 1981. According to Holec (1981), learner autonomy is the learners’ ability to direct their own language. In other words, learners take responsibility for their decisions at different points of the learning process. Therefore, autonomy has a strong connection with SALL, which typically takes place in a SAC, where students directly apply and assess their own learning, with or without teacher assistance.

2.4. Previous studies about self-access language learning

Many studies have been conducted regarding SALL with different focuses. Cotterall and Reinders conducted a study on SALL with a group of students participating in an intensive English proficiency course in 2001. The study aimed to explore learners’ perceptions and behaviors of SALL. 306 students participated in the study and 15 staff were involved in delivering the course. To collect the data, the researchers used questionnaires, interviews, and observations. The findings showed that students had positive attitudes towards SALL and made good use of the resources. Nevertheless, the results revealed that students with a higher level of language proficiency tended to use the SALL opportunities less often. Morrison (2005) researched evaluating learning gain in a SALL center. This study combines theory, methodology, and practice from program evaluation, educational evaluation, English language learning and teaching, learner independence, and SALL to create a framework for evaluating SACs. As a result of the study, two theoretical constructs were created: a SACs theory that tries to provide a diagrammatic description of how SACs work, and an evaluation framework. The

data demonstrated the fundamental priority is that participants put on learning gain as a focus for a SACc evaluation. Later, another study by Morrison (2008) also discussed the role of the self-access center (SACs) in tertiary language learning and teaching. Sixteen participants were selected as fulfilling various stakeholder roles with reference to a SAC within a Hong Kong tertiary institution language center. After collecting the data through semi-structured interviews and questionnaires, the researcher identified that SAC played four main roles: connecting language learning and independent learning, enhancing both linguistic proficiency and independent learning skills of learners, and providing the necessary learning resources as well as learner support.

To investigate students' perceptions and behaviors related to autonomous SALL, Ahmadi (2012) conducted a study with 133 major students at two universities in the North of Iran. A questionnaire was distributed to students to gather the data. The results indicated that students were ready to be actively responsible and control for some areas of their learning. However, they still need some assistance from their teachers in other aspects. Similarly, in an effort to explore students' motivation for visiting SAC and how learner autonomy might be developed through SACs, Chung (2013) conducted a study. Twenty-four juniors and four English teachers from four universities in Taiwan took part in the study. Data was collected through focused group interviews and in-depth interviews. The results show that students' motivation for visiting SACs is mainly instrumental. Their participation was mainly because of meeting course requirements and preparing for English proficiency tests. The links between the taught English course and self-access learning at SACs were mostly reinforced by the instructors, so participants tend to be dependent on teachers despite their perception of the usefulness of SACs.

Alzahrani and Wright's investigation (2016) was about the design and management of an online SALL environment. They aimed to heighten the opportunities for communication, language practice, and to help cultivate students' language learning autonomy. A questionnaire and a focus group were used to gather data about students' needs and preferences for language learning. Desire2Learn, a virtual learning space, was utilized to offer learners an online self-access center as it has many features to help them manage their learning. Diaz (2016) carried out a study to investigate EFL students' perceptions and experiences through SALL in SAC. Interviews, observation, and students' work reports were used as research instruments. The results suggest that it is necessary to adopt a more contextualized and critical adoption of innovations in this arena. Gardner and Yung (2017) investigated the motivation of a group of English for Academic Purposes (EAP) students to engage in SALL. The questionnaire focused on participants' self-assessment of English language abilities, learning goals, engagement in SALL, motivating strategies, and perceptions of SALL and was completed voluntarily at the end of the course. Most responses were about the potential of SALL to provide flexibility to offer a positive L2 learning experience.

In Vietnam, a study in an attempt to promote autonomy in the domain of listening skills was conducted by Do (2019) who investigated the possible effects of Extensive Listening on learners at Van Lang University in Ho Chi Minh City. Participants involved in the study were third-year English-majored students at intermediate level English proficiency. The findings indicate that extensive listening enhances listening ability, promotes learner autonomy, and enables them to become more autonomous listeners. The most recent research was Vu et al.'s investigation (2022) into the effectiveness of a self-designed online platform for L2 listening on 53 English-major Vietnamese students. The results of this study highlight the possibility of autonomous listening with the aid of technology in respecting the individual listening process.

In summary, these aforementioned studies have underscored the benefits of SALL in language learning and teaching, particularly in the development of listening skills. However, the investigation into learners' perceptions of self-access listening practice is still scarce. For this reason, the current research attempts to fill this void in the literature.

3. Methodology

This study adopted a qualitative approach with the aim of exploring how students think about the self-access listening practice (SALP) that they were involved in for one and a half months during an English 4 course at Ho Chi Minh University of Finance and Economics. The study seeks to provide answers to two research questions. The first question was to investigate the students' opinions about self-access listening practice after they experienced it. And the second question was to examine whether self-access listening practice could foster learner autonomy.

The participants were convenience samples and were non-English sophomores whose language proficiency was at the pre-intermediate level based on their final test in the previous course. The questionnaire containing 8 open-ended

questions focused on participants' perceptions of the self-listening practice they were involved in. The questions revolved around the listening task instructions, the listening improvements, autonomy developments about listening, and the potential of implementing SALP in teaching and learning listening.

After 35 participants all voluntarily agreed to take part in the study, they were instructed on how to do the listening tasks. Then, instead of being taught listening in the classroom by teachers as usual, they were asked to do the listening outside the classroom during the course. In the end, they were asked to fill out the questionnaire. After that, qualitative data collected were analyzed using content analysis. For interrater reliability, two separate raters analyzed the data before meeting and reaching the final agreement.

4. Results and Discussion

The overall findings that emerged from qualitative data gathered by the open-ended questions suggest that the majority of the participants expressed positive opinions about SALP despite some obstacles that need overcoming. Detailed findings and interpretations will be presented in response to the two research questions in this study.

Regarding the first question about students' opinions on SALP, after 8-week listening practice in the web-based environment, most of the students had positive comments about the feasibility of instructional task design in terms of feedback, the authenticity of the materials, and the repetition of the listening task.

Regarding feedback, students were allowed to evaluate their listening comprehension by comparing their responses with the transcripts of the audio conversations. This feature was reported by the participants who characterized the listening platform using some of the keywords "personalized", "individual", and "independent". They confessed to being unable to catch up with the instructor most of the time during listening activities in class. Therefore, thanks to this self-access listening practice, students could manipulate their own listening in their own ways. This resonates with the description of the listening process by Lynch (2009) who emphasizes the cognitive and individualized characteristics of the listening process. Each listener has their own pace of listening and their own way of interpreting the auditory input.

What is more, students expressed their acknowledgment of the authenticity of the listening materials concerning the speed of delivery and the variety of speaker accents. Although they found it challenging to decode the speech, they admitted that the exposure could enable them to develop confidence in the face of English in real-life communication.

Another element that has been reported repeatedly was the repetition of the listening task. All students agreed that the frequency of listening played a vital role in improving listening, which has been highlighted by Nishikawa (2014) stating that the significance of task repetition in supporting learners to make small changes in their performances as a result of their perceptions of internal change. Thanks to repetition, the listeners were sensitized to the prosodic features of the audio, which somehow facilitates their understanding of the signals.

Additionally, another dominant theme is the students' awareness of their improvement in listening and other related linguistic aspects such as vocabulary and pronunciation. They believed that they have made some discernible progress after their engagement in the intensive practice with SALP. Indeed, how students perceive their improvement is found to be a contributing factor to the evaluation of the effectiveness of self-access practices (Morrison, 2005).

As regards the second question about the potential of SALP in fostering listening autonomy, the students underscored the independence and flexibility offered by SALP, which is in line with what was revealed in a study by Gardner and Yung (2017). The most identified terms used by students were "convenient", "listen at my own pace", "my own time". This is consistent with the results of Chung (2013)'s study. The students in her research also agreed that they were offered opportunities to develop autonomous learning beyond the classroom. Moreover, Cotterall (1995) also confirmed that the provision of self-access listening materials can enable learners to listen in their own time, at their own pace, in the way they feel most comfortable. Similarly, the outcome of an investigation by Diaz (2016) revealed that some sense of responsibility and awareness have been developed as students reported achieving some degree of autonomy.

In relation to the implementation of SALP in teaching and learning listening skills, most of the students showed their favor of this autonomous listening approach, which is demonstrated by some key words in students' responses such as "an interesting idea", "good idea", "very effective and efficient way of listening", "very helpful for students with a low level of listening". However, a few students showed their reluctance to replace traditional listening in class with this self-access listening practice. This is in line with the findings of Detaramani and Chan (1999). The possible reason was that

these students tend to rely on teachers for their learning, particularly students in Southeast Asia. A couple of the respondents expressed their preference for teachers' guidance and support inside the classroom, stating that they could not focus and could not study independently at home. These behaviors seem to resonate with what Littlewood (1990) described autonomy. She stressed that autonomy is possible only when students possess the willingness to act independently, which is related to the level of their motivation and confidence.

Despite these significant findings, the study has a few limitations. Data in this study were gathered using open-ended questions which were answered by 35 students. More insights could be achieved, and the findings could be more generalizable if a larger number of participants took part in the study. Besides, the effectiveness of self-access listening practices would be more distinct if an experimental design was adopted.

5. Conclusions

In brief, the study aims to examine students' perceptions of self-access listening practices on a web-based platform. After experiencing the autonomous listening practice, the students showed positive attitudes toward this approach. The students also admitted the immense possibility of implementing SALP in teaching and learning listening. Subsequently, the findings of this study highlight the value of self-access practices in language learning, particularly listening skills. This approach can nurture the sense of responsibility that the students can develop gradually, resulting in their subsequent change from a passive to an active role in or beyond the classrooms. Furthermore, the current study also indicates the limitation of traditional listening which is impossible to meet students' listening need due to the individual features of the listening process. Indeed, the actual time on task devoted to L2 listening in class is obviously inadequate for students to develop this skill (Mayor, 2009). Therefore, for a listening course, autonomous listening as a part of the course or even as a replacement for the in-class activities should be taken into consideration.

What is more, in the study, some learners whose habits are relying on teachers' presence may not see the point of self-access practice. For this reason, it is vital to provide orientation and suitable learner training for self-access mode of learning. This gradual transfer of responsibility may help learners feel less overwhelmed and gain more confidence in themselves. This is, according to Benson and Voller (1997), one of the major principles for establishing the foundation for self-access practice. In other words, in educational contexts, awareness-raising about SALL or SALP should be prioritized to achieve successful outcomes.

6. References

- Ahmadi, R. (2012). Readiness for self-access language learning: A case of Iranian students. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 254-264.
- Aston, G. (1993). The learner's contribution to the self-access centre. *ELT Journal*, 47(3), 219-228.
- Alzahrani, S., & Wright, V. (2016). Design and management of a self-access language learning space integrated into a taught course. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7, 136-151.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Chung, I. F. (2013). Are learners becoming more autonomous? The role of self-access center in EFL college students' English learning in Taiwan. *Asia-Pacific Edu Res*, 22(4), 701-708.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 219-227.
- Diaz, L. E. H. (2010). *Self-access language learning: Students' perceptions of and experiences within this new mode of learning*. Universidad Veracruzana.
- Diaz, L. E. H. (2016). Exploring the students' perceptions and language learning experiences of a self-access centre. *Innovación Educativa*, 16(71).
- Do, H. L. (2019). Enhancing learner autonomy through an extensive listening program: A practical experience with tertiary level students in Vietnam background of the study. *CULI Research Seminar*.
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Gardner, D. and Miller, L. (1997) *A Study of Tertiary Level Self-access Facilities in Hong Kong*. University of Hong Kong.
- Gardner, D., & Miller, L. (2011). Managing self-access language learning : Principles and practice. *System*, 39(1), 78-89.
- Gardner, D., & Yung, K. W. H. (2017). Learner motivation in self-access language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(2), 159-176.
- Helgesen, M. (2003). *Practical English Language Teaching* (1st ed.). (D. Nunan, Ed.) McGraw-Hill/Contemporary.
- Horváth, I. (2007). Autonomous Learning: What Makes It Work in Postgraduate interpreter Training? *Across Languages and Cultures*, 8(1), 103-123.
- Littlewood, W. (1990). Self-access: why do we want it and what can it do? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford University Press.
- Mayor, M. J. B. (2009). CALL - enhanced L2 listening skills - Aiming for automatization in a multimedia environment. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 107-120.
- Miller, L., Shuk-Ching, E. T., & Hopkins, M. (2007). Establishing a self-access centre in a secondary school. *ELT Journal*, 61(3), 220-227.
- Morrison, B. (2005). Evaluating learning gain in a self-access language learning centre. *Language Teaching Research*, 9(3), 267-293.
- Morrison, B. (2008). The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. *System*, 36(2), 123-140.
- Murray, G. (2014). *Social dimensions of autonomy in language learning*. Palgrave Macmillan.
- Nguyen, T. N. (2014). *Learner autonomy in language learning: Teachers' beliefs*. Queensland University of Technology.
- Nishikawa, S. (2014). Learners' awareness of the role of input and task repetition on L2 speech production. *Innovación Educativa*, 14(64), 157-178.
- Razieyeh, A. (2012). Readiness for self-access language learning: A case of Iranian students. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 254-264.
- Reinders, H., & Cotterall, S. (2001). Learners' perceptions and practice in self access language learning. *Tesolanz*, 8(February 2016), p.23-38.

- Reinders, H., & Hubbard, P. (2013). CALL and Learner Autonomy: Affordances and Constraints. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer, *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. Bloomsbury.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Sturtridge, G. (1992). *Self-access: Preparation and Training*. The British Council.
- Vu, D. C., Lian, A. P., & Siriyothin, P. (2022). Integrating natural language processing and multimedia databases in CALL software: Development and evaluation of an ICALL application for EFL listening comprehension. *Call-EJ*, 23(3), 41–69.

ỨNG DỤNG THUYẾT KIẾN TẠO TRONG GIẢNG DẠY MARKETING HIỆN ĐẠI

APPLICATION OF CONSTRUCTION THEORY IN MODERN MARKETING TEACHING

Nguyễn Quang Trung

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

trungnq@uef.edu.vn

Tóm tắt

Lý thuyết Kiến tạo trong giáo dục xem việc hình thành tri thức là một chủ thể tích cực tạo ra các cấu trúc nhận thức trong mỗi tương tác của chúng với môi trường, người học tự chủ, tự xây dựng và thực hiện mục tiêu tri thức của mình, người dạy đóng vai trò là người hướng dẫn, định hướng người học khám phá kiến thức. Sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, báo cáo này khái quát hóa nội dung Lý thuyết Kiến tạo trong giáo dục, giới thiệu kỹ nguyên số và sự biến đổi của ngành Marketing, từ đó nêu lên những gợi ý cho giảng dạy Marketing trong kỷ nguyên số từ tư duy Kiến tạo như người dạy Marketing cần khẳng định vai trò trung tâm của người học trong hoạt động dạy học, người dạy chủ động tiết giảm và tinh gọn tri thức diễn đạt cho người học, chỉ cung cấp những kiến thức cốt lõi, nền tảng quan trọng, tiết giảm tối đa hoạt động thuyết giảng, thực hiện đa dạng hóa phương thức dạy học.

Từ khóa: Thuyết kiến tạo trong giáo dục, dạy học, Marketing, chuyển đổi số

Abstract

Constructivist theory in education considers knowledge formation as an active process in which the subject creates cognitive structures through their interaction with the environment. In this approach, the teacher acts as a guide, directing learners to discover knowledge. Using qualitative research methods, this report summarizes the key principles of Constructivism in education, explores the impact of the digital era on the marketing industry, and suggests strategies for teaching Marketing using a Constructivist approach. In the digital era, a Marketing teacher with a Constructivist mindset should affirm the central role of learners in the teaching process, actively reducing and streamlining the knowledge presented to them, and focusing only on core concepts and foundations, while minimizing lecture activities and diversifying teaching methods.

Keywords: Constructivism in Education, Teaching, Marketing, Digital Transformation

1. Giới thiệu

Trong hoạt động dạy và học, thuyết Kiến tạo (Constructivism Theory) ra đời từ những ý tưởng của John Dewey (1916), Jean Piaget (1971) và Lev Vygotsky (1978) cho rằng học tập là quá trình kiến tạo kiến thức của người học thông qua sự tương tác với môi trường, kiến thức sẽ được hình thành qua kinh nghiệm của chính bản thân người học (Elliott & cộng sự, 2000), trong lớp học kiến tạo người học tự chủ, tự xây dựng và thực hiện mục tiêu, phương pháp học tập và người dạy đóng vai trò là người hướng dẫn, định hướng người học khám phá kiến thức (McLeod, 2019).

Những biến đổi số hóa đời sống xã hội và kinh doanh từ môi trường thực sang không gian ảo, mạng Internet thông qua các thiết bị điện tử đã buộc các doanh nghiệp phải chuyển mình thích ứng với nền tảng mới, công nghệ mới, thị trường mới cũng như khách hàng mới, trong hoạt động Marketing của doanh nghiệp hiện đại, bên cạnh các chiến lược truyền thống thì các công cụ và phương thức Marketing số đang và sẽ là sự lựa chọn bắt buộc trong sự phát triển, hoạt động Marketing trong kỷ nguyên số hóa thật sự là một hoạt động giàu sáng tạo, kết hợp hài hòa và thuần thạo giữa các giải pháp truyền thống và hiện đại.

Bằng phương pháp nghiên cứu định tính thông qua nghiên cứu tổng quan tài liệu và phân tích bản giấy, báo cáo này hướng đến mục tiêu trình bày khái quát nội dung của lý thuyết Kiến tạo trong giáo dục, giới thiệu kỹ nguyên số và sự biến đổi của ngành Marketing, cuối cùng bài viết nêu lên những gợi ý cho giảng dạy Marketing trong kỷ nguyên số từ tư duy Kiến tạo trong giáo dục, bài viết kỳ vọng sẽ góp thêm những luận điểm thảo luận đa chiều, cũng như cung cấp một tài liệu tham khảo hữu ích cho người quan tâm đến vấn đề giảng dạy Marketing trong kỷ nguyên số.

2. Cơ sở lý thuyết về thuyết kiến tạo trong giáo dục

Tư duy Kiến tạo trong giáo dục hình thành và phát triển từ sự kết hợp giữa nhánh Triết học Nhận thức luận (Epistemology) xoay quanh các phạm trù logic của tri thức (knowledge) kết nối với các ý tưởng Tâm lý học giáo dục (Educational Psychology) mang tính đột phá nhằm thực hiện các ý tưởng cải cách giáo dục trước tiên ở Âu-Mỹ, sau là trên toàn thế giới (Kelvin & Rosemary, 2009) như:

Quan điểm của nhà tâm lý học và cải cách giáo dục người Hoa Kỳ - John Dewey (1916) rằng giáo dục phụ thuộc vào hành động - kiến thức và ý tưởng chỉ xuất hiện từ tình huống mà người học phải rút ra những kinh nghiệm có ý nghĩa quan trọng đối với họ, suy nghĩ của con người là giải quyết vấn đề thực tế, được tiến hành bằng cách thử nghiệm các giả thuyết, những trải nghiệm giải quyết vấn đề này xảy ra trong bối cảnh nhất định - lớp học - nơi những người học cùng sử dụng tài liệu và quan sát kết quả.

Thuyết phát triển nhận thức (The theory of Genetic Epistemology) của nhà tâm lý học người Thụy Sĩ - Jean Piaget (1971) về mối quan hệ giữa trải nghiệm (experiences) và ý tưởng (ideas) của người học, theo Piaget (1971) thì sự phát triển trí tuệ con người tiến hành thông qua sự thích nghi (adaptation) và tổ chức (organization), thích nghi là một quá trình đồng hóa và kết nối, trong đó các sự kiện bên ngoài được đồng hóa (assimilated) với sự hiểu biết hiện có, còn những sự kiện xa lạ không phù hợp với kiến thức hiện có được kết nối, đưa vào tâm trí, từ đó dẫn đến sự thay đổi (changing).

Thuyết Văn hóa xã hội và Phát triển nhận thức (Lev Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development) của nhà tâm lý học người Nga - Lev Vygotsky (1978) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc học văn hóa xã hội, Vygotsky (1978) tin rằng mọi thứ đều được học ở hai cấp độ là thông qua tương tác (interaction) với những người khác và sau đó tích hợp (integrated) vào cấu trúc tinh thần của cá nhân, cách người học tương tác với những người có năng lực hơn để hình thành cấu trúc tinh thần thông qua vùng phát triển gần (Zone of Proximal Development – ZPD), tức khoảng cách giữa những gì người học có thể làm khi không được hỗ trợ và những gì họ có thể làm khi được hỗ trợ.

Khởi đầu, lý thuyết Kiến tạo trong giáo dục hợp thành từ ý tưởng của Dewey (1916) rằng các trường học phải đưa các vấn đề thực tế vào chương trình giảng dạy ở trường, của Piaget (1971) về sự chuyển đổi trong học tập và phát triển và của Vygotsky (1978) về học tập gắn liền với các tương tác giao tiếp với người khác. Ngày nay, Lý thuyết Kiến tạo trong giáo dục xoay quanh các chủ đề (1) lấy người học làm trung tâm của hoạt động dạy học, (2) ưu tiên việc học thực tế trong bối cảnh liên quan, (3) ưu tiên cho quá trình, (4) khắc sâu việc học trong bối cảnh trải nghiệm xã hội, (5) học tập được thực hiện để xây dựng kinh nghiệm của người học.

Giải quyết vấn đề là trọng tâm của học tập, tư duy và phát triển, khi mọi người giải quyết vấn đề và ghi nhận thành quả, thông qua việc suy ngẫm về những kinh nghiệm trong quá khứ và trước mắt - họ thì đó là quá trình xây dựng sự hiểu biết, học tập là một quá trình tích cực đòi hỏi sự thay đổi ở người học (Elliott & cộng sự, 2000; Amineh & Davatgari, 2015), người học chỉ hiểu sâu sắc những gì chính họ đã xây dựng (Amineh & Davatgari, 2015; Olusegun, 2015; McLeod, 2019). Piaget (1971), Vygotsky (1978) từng cho rằng học tập là một quá trình tích cực trong đó người học xây dựng những ý tưởng hoặc khái niệm mới dựa trên kiến thức hiện tại và quá khứ của họ, người học có thể lựa chọn và thay đổi thông tin, xây dựng giả thuyết và đưa ra quyết định, tùy thuộc vào kiến thức và kinh nghiệm (nhận thức) để đạt được kiến thức mới.

Mục tiêu sư phạm của môi trường học tập theo Lý thuyết kiến tạo được Honebein (1996) tóm tắt gồm (1) cung cấp kinh nghiệm về quá trình xây dựng kiến thức, người học xác định cách họ sẽ học, (2) cung cấp kinh nghiệm và đánh giá đa chiều, đề cao sự sáng tạo, các sáng kiến, giải pháp từ người học, (3) kết nối việc học vào bối cảnh thực tế, (4) lấy người học làm trung tâm, (5) đề cao việc học vào trải nghiệm xã hội, (6) khuyến khích sử dụng nhiều phương thức, phương tiện truyền đạt kiến thức (video, văn bản, âm thanh...). (7) khuyến khích nhận thức về quá trình xây dựng tri thức.

Theo Tam (2000), môi trường học tập kiến tạo có bốn đặc điểm là (1) kiến thức sẽ được chia sẻ giữa người dạy và người học, (2) người dạy và người học chia sẻ quyền hạn trong lớp học, (3) vai trò của người dạy là người điều hành, dẫn dắt hoặc hướng dẫn, (4) các nhóm học tập nên là số lượng nhỏ thành viên và không đồng nhất. Bổ sung thêm cho ý tưởng kiến tạo trong giáo dục, Korpershoek & cộng sự (2014) quan niệm người dạy phải áp dụng bốn khía cạnh chính là (1) phát triển sự quan tâm đến người học, (2) tổ chức và thực hiện hướng dẫn, người dạy phải sắp xếp tài liệu được nghiên cứu một cách có hệ thống để người học có thể hiểu rõ nhất, (3) khuyến khích học sinh tham gia vào các nhiệm vụ học tập, người dạy phải có khả năng sắp xếp các phương pháp hiệu quả nhất để trình bày tài liệu, (4) thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng xã hội và khả năng tự điều chỉnh của người học, người dạy phải có khả năng sắp xếp kiến thức tốt để đưa ra các đơn giản hóa, các mệnh đề mới và cải thiện thông tin.

3. Một số đặc điểm của ngành Marketing hiện đại

Sự phát triển vượt bậc của công nghệ thông tin và viễn thông, Internet toàn cầu đã làm thay đổi đáng kể diện mạo nền kinh tế xã hội của các quốc gia. Đặc biệt internet đã khai sinh ra lĩnh vực kinh doanh điện tử gồm các quy trình kinh doanh kéo dài toàn bộ chuỗi giá trị từ mua hàng, quản lý chuỗi cung ứng, tiếp thị, bán hàng, dịch vụ khách hàng và mỗi

quan hệ kinh doanh (electronic business, e-business), thương mại điện tử (electronic commerce) là một mối xích quan trọng của e-business, đây là những hoạt động mua hoặc bán sản phẩm bằng phương pháp điện tử trên các dịch vụ trực tuyến hoặc qua Internet, các công nghệ như thương mại di động, thanh toán điện tử, quản lý chuỗi cung ứng, tiếp thị qua Internet, xử lý giao dịch trực tuyến, trao đổi dữ liệu điện tử (EDI), hệ thống quản lý hàng tồn kho và hệ thống thu thập dữ liệu tự động..., tất cả đã mang lại nhiều thay đổi trong tất cả các lĩnh vực đời sống hàng ngày của con người.

Số hóa (Digitization): còn được hiểu là số hóa thông tin, chỉ quá trình chuyển đổi thông tin sang định dạng kỹ thuật số (tức là máy tính có thể đọc được), số hóa cũng có thể hiểu là việc chuyển đổi tài liệu nguồn tương tự sang định dạng số, hệ thập phân hoặc bất kỳ hệ thống số nào khác có thể được sử dụng thay thế, ví dụ như chuyển đổi các tệp và tài liệu cứng / giấy thành các tệp và tài liệu kỹ thuật số.

Số hóa (Digitalization): việc sử dụng các công nghệ kỹ thuật số để thay đổi mô hình kinh doanh, chuyển từ kinh doanh truyền thống sang kinh doanh kỹ thuật số dựa trên các ứng dụng, phương tiện kỹ thuật số.

Chuyển đổi số (Digital Transformation): là sự tích hợp các công nghệ kỹ thuật số vào các hoạt động của DN, tận dụng các công nghệ để thay đổi căn bản cách thức vận hành, mô hình kinh doanh và cung cấp các giá trị mới cho khách hàng cũng như tăng tốc các hoạt động kinh doanh. Ở Việt Nam, khái niệm “Chuyển đổi số” thường được hiểu theo nghĩa là quá trình thay đổi từ mô hình doanh nghiệp truyền thống sang doanh nghiệp số bằng cách áp dụng công nghệ mới như dữ liệu lớn, Internet vạn vật (IoT), điện toán đám mây (Cloud)... nhằm thay đổi phương thức điều hành, quy trình làm việc.

Tiếp thị kỹ thuật số (Digital Marketing, E-Marketing): là việc áp dụng các nguyên tắc và kỹ thuật Marketing truyền thống thông qua phương tiện như: Internet, phương tiện truyền thông điện tử, các chiến dịch Marketing kỹ thuật số đã trở nên phổ biến, sử dụng sự kết hợp của tối ưu hóa công cụ tìm kiếm (SEO), tiếp thị công cụ tìm kiếm (SEM), Marketing nội dung, Marketing người ảnh hưởng, tự động hóa nội dung, Marketing chiến dịch, Marketing kiểm chứng dữ liệu, Marketing thương mại điện tử, Marketing truyền thông xã hội, tối ưu hóa mạng xã hội, Marketing trực tiếp qua e-mail, quảng cáo hiển thị hình ảnh, Marketing kỹ thuật số mở rộng đến các kênh không phải Internet cung cấp phương tiện kỹ thuật số như truyền hình, smart phone...

Ngoài những vị trí việc làm Marketing truyền thống như quảng cáo (Advertising), Quan hệ công chúng (Public Relationship), Marketing trực tiếp (Direct Marketing), Nghiên cứu thị trường (Market research), Bán hàng (Sales)... hoạt động Marketing trong kỷ nguyên số cũng hình thành những vị trí công việc rất mới mẻ, đòi hỏi những kiến thức, kỹ năng hoàn toàn mới mẻ đối với những sinh viên khối ngành Marketing như Quản lý SEO (SEO Manager), Chuyên viên Tiếp thị nội dung (Content Marketing Specialist), Quản lý Truyền thông xã hội (Social Media Manager), Điều phối viên Tiếp thị Tự động hóa (Marketing Automation Coordinator), Quản lý Tiếp thị kỹ thuật số (Digital Marketing Manager), Thiết kế đồ họa (Graphic Design)...

4. Lý thuyết kiến tạo: những gợi ý cho giảng dạy Marketing hiện đại

Đầu tiên, người dạy Marketing cần khẳng định vai trò trung tâm của người học trong hoạt động dạy học.

Vì tính mở của lớp kiến tạo, tính năng động và sáng tạo trong học tập của những Marketer tương lai sẽ được tăng cường, ngoài ra nó còn thúc đẩy các kỹ năng xã hội và giao tiếp cũng như cách “thương lượng” với những người khác và đánh giá những đóng góp của chính, đây là điều cần thiết để thành công trong thế giới thực là nơi làm việc và những vị trí việc làm Marketing sau này, dưới đây là sự đối sánh giữa lớp học kiến tạo và lớp học truyền thống theo Olusegun (2015).

Sự khác nhau giữa lớp học kiến tạo và truyền thống

Nội dung	Lớp học Truyền thống	Lớp học Kiến tạo
Trung tâm	Người dạy là trung tâm	Người học là trung tâm
Học tập	Dựa trên sự lặp lại và tái hiện	Có tính tương tác, dựa trên những gì người học đã biết nhờ chuẩn bị trước hay kinh nghiệm cá nhân
Kiến thức	Thô và trơ (inert), cố định	động (dynamic), thay đổi theo kinh nghiệm
Người dạy	Chủ động phổ biến, diễn giảng kiến thức, thông tin	Dẫn dắt, định hướng và đối thoại
Người học	Thụ động tiếp nhận kiến thức, thường làm việc một mình	Chủ động và sáng tạo xây dựng kiến thức của riêng, thường làm việc nhóm
Chương trình giảng dạy	Bắt đầu với các phần của toàn bộ, nhấn mạnh các kỹ năng cơ bản, việc tuân thủ nghiêm ngặt một chương trình học cố định rất được coi trọng	Nhấn mạnh các khái niệm lớn, vấn đề trọng tâm, bắt đầu với toàn bộ và mở rộng để bao gồm các bộ phận, chú trọng theo đuổi các câu hỏi và sở thích của người học
Tài liệu, học liệu	Chủ yếu là sách giáo khoa, giáo trình và sách bài tập	Gồm học liệu chính và đa dạng các nguồn học liệu bổ sung, Internet
Đánh giá	Thông qua kiểm tra, đáp án với những câu trả lời chính xác, đề cao đánh giá cuối cùng hơn đánh giá quá trình	Gồm các bài tập, quan sát của người học, các bài kiểm tra, đánh giá quá trình cũng quan trọng như đánh giá cuối cùng

Nguồn: Olusegun (2015)

Ứng dụng Lý thuyết Kiến tạo trong giáo dục phục vụ giảng dạy Marketing thì trước tiên người học phải là trung tâm trong quá trình học tập (Olusegun, 2015), họ phải chủ động phát triển kiến thức của mình chứ không phải của người khác và phải tự chịu trách nhiệm về kết quả học tập của mình (Elliott & cộng sự, 2000), sự sáng tạo và sống động của người học trong việc làm chủ tri thức sẽ giúp họ tự đứng vững trong nhận thức của mình (Olusegun, 2015; McLeod, 2019).

Để thực hiện được điều này, lớp học Marketing kiến tạo cần được thiết lập thay cho các lớp học Marketing truyền thống, trong nghiên cứu của Olusegun (2015), việc học theo tinh thần kiến tạo sẽ giúp người học học được nhiều hơn và thích thú hơn khi tích cực chủ động khám phá tri thức Marketing thay vì thụ động tiếp nhận nó từ người dạy, việc dạy chú trọng vào suy nghĩ và hiểu biết hơn học thuộc lòng, phát huy tối đa sự tích cực của người học trong quá trình dạy học.

Kế đến, người dạy chủ động tiết giảm và tinh gọn tri thức truyền đạt cho người học, chỉ cung cấp những kiến thức cốt lõi, nền tảng nhất.

Theo Aljohani (2017) thì phương pháp học “từ trên xuống” (top-down) - học kiến thức rõ ràng trước và sau đó học kiến thức ẩn trên cơ sở đó (tức là đồng hóa kiến thức rõ ràng thành một dạng không tường minh), đề cập đến việc sử dụng kiến thức nền tảng để hiểu ý nghĩa của một thông điệp và “từ dưới lên” (bottom-up) – đề cập đến việc học kiến thức tiềm ẩn trước và sau đó học kiến thức rõ ràng trên cơ sở đó (tức là thông qua việc “trích xuất” kiến thức tiềm ẩn), sự hiểu biết được xem như một quá trình giải mã, cả top-down lẫn bottom-up đều được sinh ra từ tư duy kiến tạo, điều này có nghĩa là người dạy sẽ không dạy chi tiết mà cung cấp những kiến thức cốt lõi trước, sau đó người học sẽ khám phá và qua đó nắm được chi tiết, nếu người dạy đi vào chi tiết trước thì người học sẽ rất khó tìm hiểu chi tiết kiến thức.

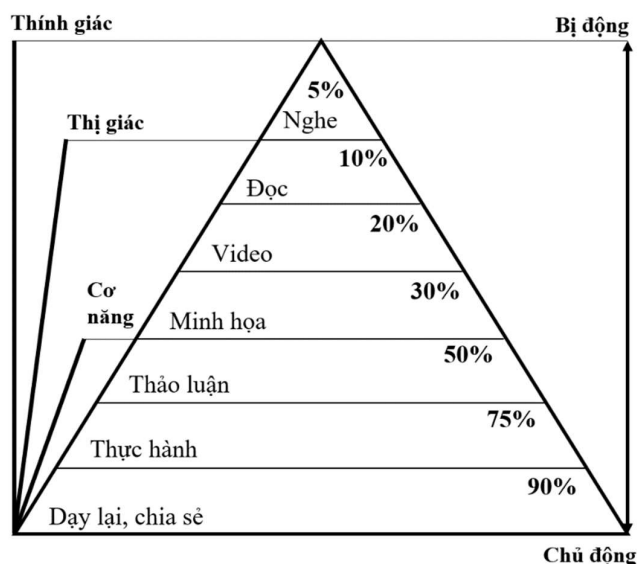
Với sự hiện diện của Marketing truyền thống và Marketing hiện đại thì phạm vi kiến thức trong lĩnh vực khoa học này đã tăng lên đáng kể, và khả năng thích ứng của người học Marketing với tri thức mới trong bối cảnh khoa học, công nghệ, Internet và số hóa cũng tăng lên. Vì vậy, lượng kiến thức chuyển tải đến người học từ người dạy cần có một sự điều tiết cả theo chiều rộng lẫn chiều sâu, thay vào đó là các giải pháp tăng cường tư duy đổi mới và sáng tạo để người học khám phá những tri thức họ chưa biết thông qua những cách thức hiện đại. Thiết nghĩ sinh viên Marketing cần được dạy theo cách thích ứng với kỷ nguyên số, thời của công nghệ và đòi hỏi những bộ óc sáng tạo và đổi mới vì sự tiến bộ của cá nhân, xã hội và quốc gia. Sinh viên cần được giới thiệu các phương pháp giảng dạy hiện đại và được cung cấp đầy đủ kiến thức để có thể tạo cơ hội cho bản thân và người khác.

Trong lớp học Marketing truyền thống, khi sinh viên được nghe giảng viên giảng dạy bằng thuyết giảng kiến thức, sau đó là các yêu cầu ôn tập chủ đề hoặc giáo trình để xây dựng các bài thuyết trình hoặc trong các bài kiểm tra, họ thường ôn tập giáo trình một cách độc lập, thụ động trên cơ sở những nội dung họ được yêu cầu từ người dạy, điều này là phổ biến trong các phương pháp giảng dạy truyền thống. Ngày nay, điều này dần bộc lộ những hạn chế của nó, thay vào đó các lớp học mới với những mục tiêu được thiết lập cho các nhóm sinh viên để họ chủ động hợp tác, giải quyết, tranh luận

về các chủ đề đi đến sự kết tinh kiến thức mới đồng thời với việc phát triển các kỹ năng xã hội, cho phép người học hiểu chủ đề nhanh hơn.

Cuối cùng, Người dạy cần tiết giảm tối đa hoạt động thuyết giảng và thực hiện đa dạng hóa phương thức dạy học.

Tinh thần Kiến tạo trong lớp học Marketing hiện đại cho rằng mỗi sinh viên là một phần trong thành công của một nhóm khi họ giúp đỡ lẫn nhau để đạt được kết quả mong muốn và họ cũng học cách giao tiếp với nhau, người dạy Marketing đóng vai trò ngọn đèn dẫn đường người học học cách khoan dung với người khác, phát triển kỹ năng lắng nghe người khác và cách làm việc theo nhóm. Người học sẽ trình bày ý kiến của mình và mong đợi phản hồi từ người dạy, nó cho phép họ trao đổi sự sáng tạo của họ và có thêm kiến thức. Đổi lại, nó giúp họ học cách đối mặt với những lời chỉ trích lạnh mạnh và những câu hỏi chéo, phản biện nhau cùng xây dựng kiến thức, người học tự chủ và tự chịu trách nhiệm với kiến thức của mình trong môn học. Để người học là trung tâm của lớp học Marketing trong kỷ nguyên số, trong phạm vi bài viết này, tác giả khuyến nghị người dạy Marketing nên quan tâm áp dụng Tháp mức độ tiếp thu (Learning Pyramid) để có những phương án đa dạng hóa phương thức dạy học phù hợp.



Nguồn: Lalley & Miller (2015)

Mô hình tháp mức độ tiếp thu

Tháp mức độ tiếp thu được phát triển bởi Phòng thí nghiệm Đào tạo Quốc gia Hoa Kỳ (1960) cho thấy rằng hầu hết người học chỉ nhớ khoảng 10% những gì họ đọc từ sách giáo khoa, nhưng giữ lại gần 90% những gì họ học được từ quá trình họ dạy người khác, mô hình kim tự tháp học tập gợi ý rằng các phương pháp học tập khác nhau sẽ dẫn đến việc học tập sâu hơn và duy trì lâu dài hơn (Lalley & Miller, 2015). “Bài giảng” trong trường hợp này là một trong những phương pháp không hiệu quả nhất để học và lưu giữ thông tin vì nó là một hình thức học tập thụ động, nơi người học chỉ cần ngồi lại và lắng nghe thông tin được người dạy cung cấp và bài giảng, “bài giảng” đạt hiệu quả cao nhất khi người học đến lớp đã chuẩn bị, tích cực tham gia thảo luận và ghi chép bài tốt và chính họ sẽ là người dạy trong lớp học (Lalley & Miller, 2015). Người dạy nên tăng cường chuyển đổi số về học liệu lẫn phương pháp giảng dạy của mình, sử dụng tối đa các ứng dụng số, phần mềm dạy học, mạng xã hội (facebook, zalo...) để tăng cường kết nối, tương tác với người học và hình thành mạng lưới học tập trên không gian Internet vì một trong những lý do cơ bản rằng nếu người dạy không sử dụng chúng để dạy thì người học sẽ sử dụng chúng trong giờ học.

5. Kết luận

Thuyết kiến tạo trong giáo dục cho rằng học tập là một hoạt động mang tính cá nhân đối với người học, nó đại diện cho một trong những ý tưởng lớn trong giáo dục rằng người học phải là trung tâm của lớp học, lớp học là nơi người học chủ động, tích cực nhận thức chứ không phải là nơi để người dạy phô bày kiến thức thông qua thuyết giảng. Ý nghĩa của nó đối với cách giảng dạy và học tập Marketing trong kỷ nguyên số là rất lớn vì nó cung cấp rất nhiều những gợi ý quan trọng như người dạy Marketing cần khẳng định vai trò trung tâm của người học trong hoạt động dạy học, người dạy chủ

động tiết giảm và tinh gọn tri thức truyền đạt cho người học, chỉ cung cấp những kiến thức cốt lõi, nền tảng nhất và cần tiết giảm tối đa hoạt động thuyết giảng và thực hiện đa dạng hóa phương thức dạy học... Thiết nghĩ rất cần có những thảo luận chi tiết hơn để làm rõ thêm tác dụng mạnh mẽ của quan điểm kiến tạo trong giảng dạy Marketing hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Aljohani, M. (2017). Principles of “Constructivism” in Foreign Language Teaching. *Journal of Literature and Art Studies*, Vol. 7, No.1, pp.99.
2. Amineh, R.J & Davatgari, A. H. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*. Vol. 1(1), pp. 9-16.
3. Daigle, B. J. (2012). The digital transformation of special collections. *Journal of Library Administration*, 52(3-4), pp. 244-254.
4. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
5. Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill College. Saul McLeod.
6. Kelvin, S. & Rosemary, S. (2009). *Educational Psychology: Second Edition Archived 2017-08-29 at the Wayback Machine*. Global Text Project, pp. 33–37.
7. Korpershoek, H., Harms, T. Hester de Boer, Mechteld van Kuijk (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Rijksuniversiteit, Grote Rozenstraat 3, 9712 TG Groningen.
8. Lalley, J.P. & Miller, R. H. (2015). The learning pyramid: does it point teachers in the right direction?. *Education Vol. 128. No.1*. <https://www.impudent.org.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/03/Lalley-Miller-TheLearningPyramid-Education-200709-.pdf>
9. Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. Vol. 5, Issue 6 Ver. I (Nov. - Dec. 2015), pp. 66-70.
10. Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
11. Steve Olusegun (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. Vol. 5, Issue 6 Ver. I (Nov. - Dec. 2015), pp. 66-70.
12. Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Educational Technology and Society*, 3 (2).
13. Vygotsky, L. (1987). *Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology*, trans. Norris Minick. New York: Plenum.

SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN MARKETING HUTECH VÀ UEF VỚI ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN

THE SATISFACTION OF MARKETING STUDENTS AT HUTECH AND UEF WITH E-LEARNING

Trương Thị Ngọc Hân^{1}*

Đại học Công nghệ Thành Phố Hồ Chí Minh

ttn.han@hutech.edu.vn

Tóm tắt

Nghiên cứu được thực hiện với mục tiêu tìm hiểu sự hài lòng của sinh viên ngành Marketing tại HUTECH và UEF đối với các yếu tố của việc dạy và học thông qua internet ở các trường nhằm xác định những yếu tố nào tác động đến sự hài lòng của người học thông qua việc thu thập dữ liệu của 304 sinh viên đang theo học ngành Marketing tại Hutech và UEF, sau đó dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS. Kết quả phân tích cho thấy, bốn yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên lần lượt theo thứ tự tác động giảm dần là: “Công nghệ”, “Giảng viên”, “Dịch vụ hỗ trợ”, “Phương pháp giảng dạy”. Từ đó, tác giả đề xuất những kiến nghị giúp các cơ sở giáo dục phát huy những điểm mạnh đồng thời hạn chế những điểm yếu trong việc phục vụ và thỏa mãn nhu cầu người học của trường, góp phần tăng hiệu quả của việc đào tạo dạy trực tuyến cũng như đẩy mạnh truyền thông tiếp thị trong tuyển sinh.

Abstract

The study was conducted with the aim of finding out the satisfaction of Marketing students at HUTECH and UEF with the elements of the school's E-learning services in order to identify the factors that impact student's pleasure through data collection from 304 participants studying Marketing at Hutech and UEF then the data was analyzed using SPSS software. The analysis results show the key drivers of student satisfaction, ranked by impact, are as follows: "technology", "Teachers", "Support services", "Teaching methods". Since then, this study provides some administrative implications to help the school promote its strengths and limit the weaknesses in its E-learning service, and to support online training and Marketing communications in admissions.

Từ khóa: Đào tạo trực tuyến, HUTECH, Sinh viên Marketing, Sự hài lòng, UEF.

Keywords: E-learning, HUTECH, Marketing students, Satisfaction, UEF.

1. Đặt vấn đề

Thế giới ngày nay được vận hành theo xu hướng quốc tế hóa mạnh mẽ, hầu hết quốc gia đang đổi mới nhiều lĩnh vực để bắt kịp với xu hướng đó. Quan trọng nhất phải kể đến lĩnh vực dạy và học ở các chương trình chuyên nghiệp với mô hình giảng dạy trực tuyến tuy không thực sự quá mới trên thế giới nhưng tại Việt Nam hình thức đào tạo này vẫn đang hoàn thiện và được xem như là một phương pháp dạy – học theo hướng mở, linh hoạt. Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT về Quy chế đào tạo trình độ đại học, có hiệu lực từ 3/5/2021 cũng cho phép các cơ sở giáo dục chuyên nghiệp có thể tổ chức đến 30% số tín chỉ học tập của chương trình thông qua việc giảng dạy gián tiếp trên internet. Mặc khác, sau thời gian đối phó với bệnh Covid – 19, việc giảng dạy và học tập điện tử đã được tổ chức rộng rãi trong cả nước. Tuy nhiên, hình thức này tương đối mới với các lớp học theo hệ tập trung tại các cơ sở giáo dục ở Việt Nam. Do đó, để hỗ trợ các trường nâng cao và bảo đảm chất lượng giảng dạy cũng như học tập, thỏa mãn nhu cầu của người học và bắt kịp xu hướng của xã hội, nghiên cứu này hướng đến tìm hiểu cảm nhận về sự hài lòng của sinh viên Marketing HUTECH và UEF đối với các yếu tố dịch vụ đào tạo trực tuyến của trường, từ đó đề xuất các hàm ý quản trị giúp nhà trường thỏa mãn hơn nữa nhu cầu của người học và nâng cao năng lực cạnh tranh, góp phần cung ứng lực lượng lao động có trình độ và tay nghề cao cho thị trường lao động.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Sự hài lòng của sinh viên khi học trực tuyến

Sự hài lòng của khách hàng chính là cảm xúc hài lòng hoặc thất vọng được hình thành bằng cách so sánh hiệu quả cảm nhận của một sản phẩm hoặc dịch vụ với giá trị mong đợi (Chen & cộng sự, 2020). Phạm Thị Liên (2016) cho rằng, người mua sẽ nhận thấy hài lòng theo các cấp độ khác nhau, cụ thể khi mong đợi của họ cao hơn những gì nhận được thì họ cảm nhận không đạt được sự thỏa mãn; khi giá trị thu được gần bằng hoặc bằng những mong đợi của mình thì họ cảm thấy thỏa mãn; khi giá trị mang lại lớn hơn giá trị họ chờ đợi sẽ làm cho họ rất thỏa mãn. Như vậy, có thể hiểu sự thỏa

mãn là những cảm nhận của bản thân người học đối với sự đáp ứng nhu cầu từ phía nhà trường trong quá trình học tập, những cảm nhận đó dựa trên cơ sở trải nghiệm thực tế về những dịch vụ mà cơ sở giáo dục đã mang lại cho họ. (Trương Anh Tuấn & Lê Thị Giang, 2022).

Việc thỏa mãn cho người học khi áp dụng phương thức học trực tuyến được đánh giá sau quá trình trải nghiệm của họ đối với học trực tuyến. Trước hết, mong đợi của sinh viên hình thành trước khi khóa học trực tuyến bắt đầu, sau khi trải nghiệm khóa học trực tuyến, sinh viên so sánh kết quả đạt được với những mong đợi ban đầu, kết quả so sánh đó cho biết họ có hài lòng hay không (Đinh Thị Hồng Gấm, 2022). Lưu Hón Vũ (2022) nhận định sự hài lòng mà người học có được đối với việc học tập thông qua mạng internet là khoảng cách giữa mong muốn cũng như nhu cầu của họ và những giá trị họ đạt được trong tiến trình tiếp thu kiến thức một cách gián tiếp. Khoảng cách đó càng ngắn thì họ cảm thấy càng được thỏa mãn và ngược lại. Tuy nhiên, sự đối chiếu khoảng cách đó chỉ thể hiện bằng những cảm xúc chủ quan của người học chứ không thể đo lường cụ thể.

2.1.2. Đào tạo trực tuyến

Rusman (2011) cho rằng, đào tạo trực tuyến bao gồm tất cả những hoạt động dạy của người dạy và học của người học thông qua việc sử dụng công nghệ thông tin. Theo Sutopo (2012), trong quá trình dạy học điện tử thì sự tương tác rất có ý nghĩa và nó liên quan trực tiếp đến người dạy, người học và tài liệu học tập. Hanum (2013) nhận định, việc học tập thông qua công nghệ thông tin và truyền thông sẽ đạt hiệu quả cao nếu người hướng dẫn tạo điều kiện thuận lợi cho người học. Bộ giáo dục và đào tạo (2016) khái niệm, học tập điện tử (E-Learning) là hình thức học tập qua đó người học có thể tự học mọi lúc, học mọi nơi thông qua các học liệu điện tử đa phương tiện. Saykili (2018) quan niệm, dạy học trực tuyến chính là mô hình đào tạo giúp kết nối những người học ở bất kỳ vị trí địa lý nào và người dạy bằng các trải nghiệm học tập có kế hoạch và cấu trúc thông qua các kênh truyền thông, qua trung gian hai chiều hoặc đa chiều khác cho phép sự tương tác giữa người dạy và người học cũng như giữa người học với tài nguyên học tập.

2.1.3. Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng đối với dịch vụ đào tạo trực tuyến

Sự thỏa mãn của người học đối với các dịch vụ đào tạo mà cơ sở giáo dục cung cấp đã nhận được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu, đặc biệt là trong giai đoạn thế giới đối mặt với căn bệnh Covid – 19, khi mà hầu hết các cơ sở giáo dục trong nước và trên thế giới đều dùng mô hình dạy học online để thay thế cho việc học tập truyền thống. Cụ thể, Nguyễn Thị Ngọc Diệp (2021) đã kết luận sự hài lòng của học viên đối với chất lượng dạy học trực tuyến bị tác động từ những yếu tố “phương tiện hữu hình”, “sự đồng cảm”, “sự tin cậy”, “khả năng đáp ứng và năng lực phục vụ”. Nguyễn Duy Cường (2022) chỉ ra rằng, sự hài lòng của người học bị ảnh hưởng bởi yếu tố học thuật và sự tin tưởng, đồng cảm. Theo Trương Anh Tuấn và Lê Thị Giang (2022), có 7 nhân tố tác động đến sự hài lòng của người học là sự tương tác, lực lượng giảng viên và phương pháp giảng dạy, Quản lý và hỗ trợ đào tạo, Giáo trình và tài liệu học tập, Công nghệ, Chương trình đào tạo, Giao diện hệ thống. Đinh Thị Hồng Gấm (2022) cho rằng, sự hài lòng ở người học khi học online có mối quan hệ đồng biến với các nhân tố: Cấu trúc khóa học, tương tác giữa người học với nhau, giảng viên, công nghệ. Lưu Văn Hón (2022) kết luận các yếu tố tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng đào tạo trực tuyến trong giai đoạn dịch bệnh Covid-19 là giảng viên, điều kiện học tập và nền tảng học tập. Như vậy, từ những quan điểm đã nêu trên đây và một số nghiên cứu có liên quan, tác giả nhận thấy các nhân tố của dịch vụ đào tạo có tác động đến sự hài lòng của sinh viên khi học trực tuyến cụ thể là: “công nghệ”, “phương pháp giảng dạy”, “sự tin cậy”, “dịch vụ hỗ trợ” và “giảng viên”. Do đó, sau khi dịch bệnh đã được kiểm soát, tác giả muốn tìm hiểu xem sự ảnh hưởng của các yếu tố đó có sự thay đổi hay không đến sự hài lòng của người học đối với dịch vụ dạy học trực tuyến của các cơ sở giáo dục mà cụ thể là HUTECH và UEF.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp gồm định tính và định lượng. Nghiên cứu định tính được thực hiện thông qua thảo luận và phỏng vấn với 3 lãnh đạo, 9 thầy cô giáo và 12 sinh viên đang học tại 2 trường Hutech và UEF về các yếu tố có thể ảnh hưởng thay đổi sự hài lòng của người học qua những trải nghiệm vừa qua của các khóa học online (trong giai đoạn đối phó với dịch bệnh Covid-19). Dựa trên những thang đo nghiên cứu kế thừa được từ các nghiên cứu trước đây, tác giả mong muốn có sự đóng góp từ những cảm nhận chân thực và mới mẻ nhất nhằm xây dựng và điều chỉnh các thang đo sao cho phù hợp nhất với tình huống của nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu định tính là các thang đo đã được hiệu chỉnh phù hợp với đối tượng khảo sát của nghiên cứu này để sử dụng vào việc xây dựng phiếu điều tra chính thức cho nghiên cứu định lượng. Các câu hỏi sử dụng theo thang đo Likert 5 mức độ để đánh giá sự hài lòng của sinh viên ngành

Marketing tại Hutech và UEF. Nghiên cứu định lượng được thực hiện bằng cách khảo sát cỡ mẫu $n = 304$. Dữ liệu sơ cấp được xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0 để đo lường tác động của các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên thông qua hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá, hồi quy tuyến tính bội.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Kết quả đánh giá độ tin cậy các thang đo

Bảng 1. Kết quả đánh giá độ tin cậy thang đo

Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha
GV	0,705
DVHT	0,688
CN	0,811
STC	0,730
PPGD	0,717
SHL	0,811

Nguồn: Tác giả thu thập và xử lý số liệu

Như vậy, tất cả thang đo đều có độ tin cậy đạt yêu cầu tốt và các biến quan sát thỏa điều kiện sẽ tiếp tục được phân tích nhân tố khám phá.

3.2. Kết quả phân tích nhân tố khám phá

Kết quả phân tích EFA khi hoàn thành như sau: Hệ số $KMO = 0,850 > 0,5$ chứng tỏ dữ liệu phù hợp cao cho việc phân tích nhân tố, mức ý nghĩa của kiểm định Bartlett (Sig) nhỏ hơn 0,05, có 5 nhân tố được trích với tổng phương sai trích là $56,11\% > 50\%$ như vậy việc phân tích nhân tố là chấp nhận được. Sau khi đã loại bỏ các biến không phù hợp, các biến còn lại trong các nhân tố đều có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,5 và giá trị phân biệt lớn hơn 0,3. Như vậy các nhân tố đạt yêu cầu cao về phân tích nhân tố khám phá. Các nhân tố mới hình thành cụ thể như sau:

Nhân tố “Công nghệ” gồm 5 biến: CN3, CN1, CN4, CN2, CN5

Nhân tố “Phương pháp giảng dạy” gồm 5 biến: PPGD3, PPGD4, PPGD5, PPGD2, PPGD1

Nhân tố “Sự tin cậy” gồm 3 biến: STC1, STC2, STC3

Nhân tố “Dịch vụ hỗ trợ” gồm 3 biến: DVHT1, DVHT2, DVHT3

Nhân tố “Giảng viên” gồm 3 biến: GV5, GV2, GV6

Nhân tố “Sự hài lòng” gồm 4 biến: SHL1, SHL2, SHL3, SHL4

Tiến hành gom biến và mã hóa các nhân tố mới với các tên biến lần lượt là: CN, PPGD, STC, DVHT, GV và biến Y.

3.3. Kết quả phân tích hồi quy đa biến

Kết quả phân tích hồi quy lần đầu như sau: Hệ số R^2 hiệu chỉnh = 0,591 nghĩa là mô hình hồi quy đa biến được xây dựng phù hợp với bộ dữ liệu đến 59,1% hay nói cách khác 59,1% sự hài lòng của sinh viên ngành Marketing tại Hutech và UEF được giải thích bởi các biến độc lập trong mô hình. 40,9% sự thay đổi của sự hài lòng là do các nguyên nhân khác và sai số. Hệ số Durbin Watson = 2,177 nằm trong giới hạn (1; 3) nên các phần dư độc lập với nhau. Kết quả phân tích ANOVA cho thấy kiểm định F có ý nghĩa thống kê (Sig. < 0,05) và mô hình hồi quy tuyến tính phù hợp với tổng thể hay các biến độc lập trong mô hình có thể giải thích được sự biến thiên của biến phụ thuộc. Tuy nhiên, biến STC có Sig. < 0,05 nên không có ý nghĩa thống kê, do đó biến STC không được sử dụng trong mô hình này. Tiếp tục phân tích hồi quy lần 2, đạt được kết quả như sau: Hệ số R^2 hiệu chỉnh = 0,592 có nghĩa là mô hình hồi quy của nghiên cứu này phù hợp với dữ liệu 59,2% hay nói cách khác 59,2% sự hài lòng của sinh viên ngành Marketing tại Hutech và UEF là do mô hình hồi quy giải thích. 40,8% còn lại thì do các nguyên nhân khác và sai số. Hệ số Durbin Watson = 2,173 nằm trong giới hạn [1; 3] nên các phần dư độc lập với nhau. Phân tích ANOVA cho kết quả: kiểm định F có ý nghĩa thống kê (Sig. < 0,05) và mô hình hồi quy tuyến tính phù hợp với tổng thể hay các biến độc lập trong mô hình có thể giải thích được sự biến thiên của biến phụ thuộc.

Bảng 2. Thông số thống kê trong mô hình hồi quy lần 2

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.	Thông kê cộng tuyến	
	B	Sai số chuẩn	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	0,384	0,181		2,115	0,035		
CN	0,462	0,047	0,460	9,743	0,000	0,603	1,657
PPGD	0,126	0,039	0,132	3,250	0,001	0,819	1,220
DVHT	0,184	0,040	0,198	4,590	0,000	0,726	1,378
GV	0,177	0,037	0,203	4,749	0,000	0,740	1,352

Nguồn: Tác giả thu thập và xử lý số liệu

Xét tstat và $\alpha/2$ của các biến để đo lường độ tin cậy thì các biến độc lập đều đạt yêu cầu do tstat > 1,967 và các giá trị Sig. < 0,05 cho thấy độ tin cậy cao. Ngoài ra, các hệ số VIF đều < 2 và Tolerance đều > 0,5 chứng tỏ không có hiện tượng đa cộng tuyến. Vậy mô hình hồi quy đa biến chuẩn hóa như sau:

Sự hài lòng của sinh viên ngành Marketing tại Hutech và UEF = 0,460* Công nghệ + 0,132*Phương pháp giảng dạy + 0,198*Dịch vụ hỗ trợ + 0,203*Giảng viên.

3.4. Thảo luận

Theo kết quả thu được từ phân tích hồi quy cho thấy, có 4 nhân tố tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên ngành Marketing tại Hutech và UEF lần lượt theo thứ tự giảm dần của mức độ tác động là: Công nghệ, giảng viên, dịch vụ hỗ trợ, và phương pháp giảng dạy. Như vậy, tác động mạnh nhất đến sự hài lòng của sinh viên là “công nghệ” cho việc đào tạo trực tuyến vì hệ số beta chuẩn hóa của biến này là cao nhất trong số 4 biến của mô hình (0,46). Kết quả này có sự bao trùm với kết quả nghiên cứu của Nguyễn Thị Ngọc Diệp (2021) với nhân tố “phương tiện hữu hình” vì kết quả của nghiên cứu này có phần rộng hơn, vượt ra cả giới hạn về sự hữu hình mà nó còn tập trung vào cả yếu tố vô hình của những phương tiện hữu hình. Bên cạnh đó nghiên cứu của Trương Anh Tuấn và Lê Thị Giang (2022), Đinh Thị Hồng Gấm (2022) cũng có nhận định “công nghệ” tác động đến sự hài lòng của người học nhưng theo hai nghiên cứu đó thì công nghệ không phải là yếu tố hàng đầu, còn đối với sinh viên Marketing của HUTECH và UEF thì công nghệ được xem là yếu tố quan trọng nhất. Điều này cho thấy, sinh viên Marketing của HUTECH và UEF ứng dụng công nghệ vào việc học rất nhiều cho nên mức độ quan tâm của họ đối với công nghệ là trên hết. Và đối với UEF, HUTECH thì công nghệ được đầu tư khá cao nhưng do việc triển khai học trực tuyến đại trà diễn ra khá gấp rút trong tình hình dịch bệnh cho nên việc đầu tư về trang thiết bị học tập của sinh viên chưa thật sự được chuẩn bị chu đáo dẫn đến đây là mối quan tâm hàng đầu của sinh viên và nhà trường khi tổ chức việc dạy và học trực tuyến.

Nhân tố tác động thứ hai đến sự hài lòng của nghiên cứu là lực lượng “giảng viên”, cũng giống như quan điểm của Hanum (2013) khi đưa ra khái niệm về đào tạo trực tuyến, nghiên cứu này khẳng định vai trò của người dạy rất quan trọng trong tâm trí của người học vì họ luôn mong muốn nhận được sự quan tâm, hướng dẫn nhiệt tình từ phía giảng viên để tạo động lực và khơi dậy tinh thần học tập cho họ trong điều kiện học tập còn khá mới. Như vậy kết quả này hoàn toàn phù hợp với kết quả nghiên cứu của Nguyễn Duy Cường (2022) với quan điểm sự hài lòng bị ảnh hưởng bởi sự tin tưởng và đồng cảm, mà giảng viên là người tạo cho sinh viên sự tin tưởng rất lớn cũng như là đối tượng gần gũi nhất để có thể có sự đồng cảm với người học. Tương tự nghiên cứu của Trương Anh Tuấn và Lê Thị Giang (2022), Đinh Thị Hồng Gấm (2022), Lưu Văn Hón (2022) đều cho rằng giảng viên có tác động đến sự hài lòng của sinh viên và có lẽ yếu tố này vẫn giữ vai trò quan trọng trong sự nghiệp giáo dục dù cho hình thức dạy học có thay đổi như thế nào đi chăng nữa, có thể vai trò của người thầy vẫn không thay đổi nhưng nó sẽ có sự thay đổi về cách thức dạy học từ người truyền đạt toàn bộ kiến thức thì dần dần giảng viên sẽ là người định hướng và gợi mở cho người học những vấn đề cần nghiên cứu, người học sẽ vận dụng công nghệ kết hợp với khả năng tự nghiên cứu của mình để tìm hiểu vấn đề đó sâu hơn, tích lũy được khối lượng kiến thức đa dạng và sâu sắc hơn. Như vậy có thể thấy giảng viên có thể vừa tạo động lực vừa tạo điều kiện cho người học phát triển toàn diện bản thân.

Mức độ tác động thứ ba là nhân tố “dịch vụ hỗ trợ” từ phía các bộ phận của nhà trường, nhân tố này xếp thứ ba cho thấy, nhà trường đã có sự đầu tư hỗ trợ khá tốt cho học viên khi họ tiếp cận việc học tập bằng hình thức còn khá mới. Đối với nhân tố này thì Nguyễn Thị Ngọc Diệp (2021) cũng có kết luận tương tự nhưng với khái niệm là “khả năng đáp ứng và năng lực phục vụ”, Trương Anh Tuấn và Lê Thị Giang (2022) cũng khẳng định yếu tố “Quản lý và hỗ trợ đào tạo” có ảnh hưởng đến sự hài lòng của người học.

Yếu tố có tác động thấp nhất đến sự hài lòng của sinh Marketing ở HUTECH và UEF chính là “phương pháp giảng dạy” của giảng viên. Có thể thấy rất rõ sinh viên Marketing ở HUTECH và UEF thể hiện sự cảm kích đối với giảng viên về sự tương tác và cách thức mà giảng viên sử dụng để hạn chế sự mất tập trung cho họ dù cố ý hay vô thức, tạo sự tự tin và cảm giác an toàn trong tình hình dịch bệnh khá phức tạp, giúp sinh viên yên tâm tập trung vào việc học. Mức độ tác động thấp nhất có nghĩa là đa số sinh viên đã hài lòng với những phương pháp mà giảng viên HUTECH và UEF áp dụng để truyền đạt kiến thức cho các em, đây cũng là một tín hiệu đáng mừng vì đội ngũ giảng viên của hai trường đã có những sự chuẩn bị rất tốt trong việc chuyển đổi hình thức dạy học từ truyền thống sang áp dụng công nghệ 4.0. So với các nghiên cứu trước đây thì “phương pháp giảng dạy” là một trong bảy nhân tố tác động đến sự hài lòng của sinh viên theo Trương Anh Tuấn và Lê Thị Giang (2022)

4. Kết luận và khuyến nghị giải pháp

Từ mô hình hồi quy thu được ở trên, có thể khẳng định rằng, sinh viên ngành Marketing của Hutech và UEF sẽ hài lòng hơn nữa khi các yếu tố về công nghệ được trang bị đầy đủ, khi nhận được sự hướng dẫn tận tâm và nhiệt tình từ phía giảng viên, khi các bộ phận hỗ trợ sinh viên cung cấp nhanh chóng những thông tin cần thiết và sẵn sàng giải đáp thắc mắc cũng như hỗ trợ giải quyết khó khăn cho người học trong tiến trình tham gia lớp học online, và sau tất cả chính là phương pháp giảng dạy của giảng viên, cách thức giảng dạy càng sinh động, lời cuốn và khoa học sẽ làm cho sinh viên càng hài lòng khi học tập trực tuyến.

Với kết quả những phân tích như trên, để nâng cao sự hài lòng của sinh viên đối với các yếu tố dịch vụ đào tạo trực tuyến của trường Hutech và UEF, nhà trường thứ nhất, cần đầu tư mạnh hệ thống cơ sở vật chất, hạ tầng công nghệ phục vụ cho việc dạy và học trực tuyến như nâng cấp hệ thống mạng ở trường với cường độ tín hiệu mạnh hơn và băng thông lớn để đảm bảo việc hỗ trợ giảng dạy của giảng viên không gián đoạn và truyền tải thông tin trở nên hiệu quả. Tạo thêm kênh trả lời tự động hoặc bán tự động những thắc mắc liên quan đến kỹ thuật của giảng viên hoặc sinh viên khi gặp trục trặc ngay lúc đang trong lớp học hoặc khi sử dụng tài nguyên của lớp học (tài liệu, xem lại video buổi học, làm bài kiểm tra, nộp bài lên hệ thống...). Đồng thời cũng nên tạo thêm một phòng Zoom hoặc Meet chuyên biệt thực hiện việc hướng dẫn những thao tác chi tiết cho người dạy và người học (khi cần) tại một khung giờ cụ thể nào đó. Thứ hai, tiếp tục khuyến khích đội ngũ giảng viên tạo môi trường học tập mới lạ, sáng tạo nội dung sinh động và tương tác bằng hình ảnh tốt, giúp sinh viên có tâm trạng thoải mái và hào hứng trong quá trình học tập để tiếp cận kiến thức dễ dàng hơn. Thứ ba, đẩy mạnh các dịch vụ hỗ trợ sinh viên như mở nhiều buổi hội thảo trực tuyến hoặc trực tiếp chỉ dạy chính thức về một số nội dung cụ thể, chi tiết phục vụ thiết thực cho lớp học online được chất lượng nhất có thể, đồng thời tổ chức diễn đàn trực tiếp để người học được gặp mặt nhân viên kỹ thuật tháo gỡ những vướng mắc hay sự cố cho họ kịp thời (khi các kênh online không giúp họ đủ tự tin thao tác), đảm bảo lộ trình học hiệu quả và kịp tiến độ chung của cả lớp. Cuối cùng là kết hợp vận dụng các phương pháp giảng dạy khác nhau như phương pháp đàm thoại hay minh họa bằng các video trực quan giúp giới thiệu ý tưởng một cách tinh tế, truyền đạt nội dung sinh động, từ đó lồng ghép những kiến thức có liên quan trong bài học cho sinh viên tiếp thu mà không hề tạo ra áp lực hay sự nhàm chán. Cụ thể nghiên cứu kiến nghị một số giải pháp cụ thể như sau:

Đối với công nghệ, cần thường xuyên nâng cấp ứng dụng hay phần mềm chuyên dụng cho dạy và học online, với các chức năng cơ bản dễ sử dụng được kết nối với EHUTECH (đây là app đang được triển khai tại Hutech) có các tiện ích phục vụ cho người học, cụ thể là cung cấp thời khóa biểu, lịch thi, xem điểm, khảo sát ý kiến đối với môn học... Lắp đặt hệ thống mạng ở trường với cường độ tín hiệu mạnh hơn, băng thông lớn để người dạy và học đều nghe, thấy rõ những thông điệp cụ thể trong buổi học, tránh nhòe slide trình chiếu bài giảng hoặc giọng nói bị lấp bấp vì mạng chập chờn làm việc nghe giảng bị gián đoạn, gây khó hiểu cho sinh viên cũng như sự khó chịu cho giảng viên khi phải giảng lại bài, khi đó hiệu quả sẽ cao hơn. Mở chức năng ghi âm, ghi hình trên google meet cho phía sinh viên hoặc giảng viên ghi lại buổi học và đăng tải công khai trên một đường dẫn chung giúp người học xem lại nếu cần mà không cần phải thông qua phần mềm ghi hình để đáp ứng nhu cầu tự học của sinh viên hoặc các bạn sinh viên gặp trục trặc trong quá trình học tập trực

tuyển. Bên cạnh đó, nhà trường nên tạo tài khoản Email hutech và UEF cho người học sao cho có dung lượng lưu trữ trên drive cao để tích trữ nhiều thông tin, dữ liệu học tập. Vấn đề công nghệ không chỉ dừng lại ở những điều kiện mà nhà trường đầu tư trang bị mà nó còn cần phải được đáp ứng từ phía người dạy lẫn người học, cho nên về phía người học nhà trường cần cần có những hoạt động ban đầu để đánh giá năng lực sử dụng công nghệ học trực tuyến của họ. Căn cứ vào kết quả đánh giá đó, phân loại người học theo khả năng áp dụng công nghệ để tổ chức các lớp học (môn học) tập trung, tại các phòng máy (đối với người học sử dụng máy tính bàn) hoặc phòng lý thuyết (đối với người học sử dụng laptop) trong vòng 1 đến 2 tuần liên tục vào các ngày trong tuần với mục đích hướng dẫn chi tiết cho những bạn sinh viên đã đăng ký lớp học trực tuyến tiếp xúc với các công cụ học tập bằng điện tử giúp các bạn giảm bớt áp lực khi bắt đầu thời gian chính thức của lớp học và đảm bảo tất cả người học đều nắm vững được các thao tác cụ thể trong một lớp học trực tuyến. Tương lai xa hơn nữa nếu có thể nên xin phép các cơ quan chức năng về việc cấp chứng nhận kỹ năng học trực tuyến như một sự đảm bảo của nhà trường khi tổ chức hình thức dạy học điện tử hoàn toàn.

Đội ngũ giảng viên của Hutech và UEF luôn được sinh viên đánh giá cao bởi kiến thức chuyên môn và sự nhiệt tình với sinh viên, hỗ trợ sinh viên tốt. Trong các buổi học trực tuyến người dạy nên tạo động lực, giúp tinh thần lớp học được thoải mái để các thành viên cùng nhau trình bày quan điểm, thảo luận về các tình huống thực tế, hoặc những kiến thức liên quan đến môn học nhưng không được đề cập trong sách, tạo không gian cho sinh viên tìm hiểu, học hỏi những kiến thức mới, những ứng dụng, hay phương pháp mới. Trường tiếp tục tuyển dụng giảng viên có kinh nghiệm lâu năm, có kinh nghiệm thực tế để truyền đạt những kiến thức thực tế giúp sinh viên có cơ hội hiểu biết về môn học và ngành học tương lai sẽ làm việc. Giảng viên thường xuyên tạo ra nhiều tình huống thực tế, thực hiện các kỹ năng thực tiễn giúp sinh viên dễ hiểu biết và nắm rõ được các kiến thức liên quan tới ngành nghề nghiệp. Đặc biệt, giảng viên phải là người thành thạo những công nghệ dạy học để chủ động thực hiện tốt vai trò của mình trong việc vận hành lớp học và hướng dẫn cho người học khi họ không thao tác chuẩn, không thể tham gia lớp học hoặc không sử dụng được tài nguyên học tập đã được đăng tải.

Đối với dịch vụ hỗ trợ, trường đã có những fanpage, trang web, và văn phòng online để hỗ trợ sinh viên trong lúc gặp khó khăn, tuy nhiên thì nó chưa thật sự hiệu quả. Do số lượng sinh viên là khá đông và môi trường học trực tuyến còn tương đối mới mẻ, nên các văn phòng online thường gặp tình trạng quá tải và phản hồi chậm. Trước khi triển khai lớp học online, các khoa/Viện cùng với những bộ phận chức năng cần kết hợp tổ chức lớp học sử dụng phần mềm dạy và học online, sử dụng tài nguyên học tập nội bộ và các nguồn tài nguyên công khai, có nguồn tài liệu được in ấn liên quan đến các thao tác trong lúc học online, song song đó là lịch tiếp trực tiếp cho những ai cần chỉ dẫn cụ thể nếu đọc tài liệu không hiểu hay nghe giảng chưa kịp nhớ trong lớp học ban đầu. Ngoài ra, trên fanpage độc lập của các bộ phận cần có người trực trong suốt khung giờ có lớp học diễn ra để kịp khắc phục sự cố cho các thành viên của lớp học ngay lúc xảy ra, đảm bảo việc học được xuyên suốt, không bị gián đoạn, tránh hiện tượng quá tải tại các bộ phận chung (kẹt line, sập web, không có người nghe máy kịp thời...), giải quyết nhanh chóng và hiệu quả hơn. Các bộ phận nên cấp thêm một vài số điện thoại nóng và cộng tác viên để liên hệ trực tiếp, tránh kẹt máy hoặc không có người tiếp nhận và xử lý kịp thời.

Kiến nghị về phương pháp giảng dạy, giảng viên có thể kết hợp giảng dạy cùng các trò chơi hoặc tài nguyên liên quan để truyền đạt kiến thức sinh viên một cách tốt hơn, không nên quá rập khuôn. Trong quá trình học nên đưa cái hình ảnh, video, trình chiếu bài giảng, thực hành mẫu để sinh viên có thể được xem một cách trực quan, dễ hiểu và dễ ghi nhớ. Nhà trường có thể tổ chức các cuộc thảo luận giữa các giảng viên để có thể thảo luận cũng như đóng góp, đổi mới những phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng dạy và học. Người hướng dẫn cần linh hoạt sử dụng các hình thức thảo luận theo đội giao người học tìm hiểu các đề tài ứng dụng phong phú hoặc những chủ đề mới mẻ liên quan đến khoa học nhằm phát huy khả năng sáng tạo, giúp hình thành tư duy logic, khuyến khích sự trải nghiệm thực tế để áp dụng các kiến thức từ sách vở vào công việc thực tế phù hợp. Nhờ sự vận dụng và tự học hỏi này, kiến thức và kỹ năng cụ thể của người học sẽ dần được cải thiện mà không hề có cảm giác gượng ép vì bất cứ áp lực nào, sự hình thành và phát triển đó được bồi đắp từng ngày, qua từng môn học. Người dạy không nên chỉ áp dụng cách dạy thuyết giảng như truyền thống để chuyển tải nội dung đến người học một cách nhàm chán mà hãy chuyển sang cách thức đối đáp với các thành viên hay giảng dạy bằng cách trực quan để giới thiệu, đặt vấn đề và truyền đạt kiến thức cần có cho người học.

Tài liệu tham khảo (References)

Bộ GD-ĐT (2016). *Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT ngày 12/4/2016 quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng*.
Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J., & Cong, G. (2020, September). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the COVID-19 pandemic. *In Healthcare Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 8(3), 200-226. DOI:10.3390/healthcare8030200.

- Đinh Thị Hồng Gấm (2022). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học trực tuyến trong thời gian chống dịch covid-19: Trường hợp sinh viên Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính-Marketing*, 79-90.
- Hanum, N. S. (2013). The effectiveness of e-learning as a learning medium (evaluation study of the e-learning learning model of SMK Telkom Sandhy Putra Purwokerto). *J. Educators. Vocational*, 3(1), 90-102.
- Nguyễn Duy Cường (2022). Đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên Trường Đại học Văn Hiến. *Tạp chí khoa học Đại học Văn Hiến*, số 8 (1) 2022. 127 – 136.
- Nguyễn Thị Ngọc Diệp, Đoàn Thị Hồng Nga (2021). Đánh giá sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo đại học bằng E-learning trong bối cảnh Covid-19 tại Trường Đại học Lạc Hồng. *Tạp chí Giáo dục*, 59-64.
- Lưu Hón Vũ (2022). Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng đào tạo trực tuyến tại Khoa Ngoại ngữ–Trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh Covid-19. *Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh-Khoa học Xã hội*, 17(1), 73-85.
- Phạm Thị Liên (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: Kinh tế và Kinh doanh*, tập 32, số 4, tr 81-89.
- Rusman, DK, & Riyana, C. (2011). *Konsep Dasar Teknologi Informasi Dan Komunikasi*. Jakarta: RajaGrafindo Persada.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Sutopo, A. H. (2012). *Information and Communication Technology in Education*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Trương Anh Tuấn, Lê Thị Giang (2022). Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo trực tuyến của các trường đại học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính-Marketing*, 42-54.

CÁC NHÂN TỐ TÁC ĐỘNG TÍCH CỰC ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TẬP TRỰC TUYẾN CỦA SINH VIÊN MARKETING TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

FACTORS POSITIVELY IMPACT THE ONLINE LEARNING OUTCOMES OF MARKETING STUDENTS IN HO CHI MINH CITY

Trương Thị Ngọc Hân, Thái Thị Nho
Đại học Công nghệ Thành Phố Hồ Chí Minh
ttn.han@hutech.edu.vn

Tóm tắt

Đề tài được nghiên cứu với mong muốn xác định các nhân tố tác động tích cực đến kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ngành Marketing bằng cách khảo sát 250 sinh viên đang học tại Thành Phố Hồ Chí Minh, và sử dụng phần mềm SPSS để phân tích dữ liệu thu thập được. Sau khi xử lý và phân tích số liệu bằng cách đánh giá độ tin cậy của các thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá, phân tích và kiểm định mô hình hồi quy tuyến tính, nghiên cứu đưa ra kết luận như sau: 5 nhân tố "Sự thuận tiện", "Thái độ", "Chi phí", "Công nghệ", "Giảng viên" có tác động tích cực (cùng chiều) đến kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ngành Marketing trên địa bàn Thành Phố Hồ Chí Minh. Từ đó, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp giúp các cơ sở giáo dục tận dụng những yếu tố trên để nâng cao chất lượng và kết quả của việc dạy – học trực tuyến. Đồng thời, giúp sinh viên nhận ra các phương pháp học tập trực tuyến thuận lợi và hiệu quả hơn, cải thiện kết quả học tập cho bản thân.

Abstract

The research aims to identify the factors that positively impact the online learning outcomes of marketing students by surveying 250 students who are currently studying in Ho Chi Minh City and using SPSS software to analyze the collected data. After processing and analyzing the data by evaluating the reliability of the measurement scales using Cronbach's Alpha coefficient, conducting exploratory factor analysis, and testing the linear regression model, the study concludes that six factors, including "time," "convenience," "attitude," "cost," "technology," and "instructor," have a positive impact (in the same direction) on the online learning outcomes of marketing students in Ho Chi Minh City. Accordingly, the study proposes some solutions for educational institutions to take advantage of these factors to improve the quality and learning outcomes of online teaching and learning. Additionally, it helps students recognize more favorable and effective online learning methods, thus improving their learning outcomes

Từ khóa: *Học trực tuyến, Kết quả học tập, Sinh viên Marketing, Thành Phố Hồ Chí Minh.*

Keywords: *Online learning, Learning outcomes, Marketing students, Ho Chi Minh City.*

1. Đặt vấn đề

Thế giới chúng ta đang trải qua là kỷ nguyên của sự bùng nổ công nghệ thông tin, đặc biệt sau những tác động của dịch bệnh Covid – 19, nền giáo dục Việt Nam nói riêng và trên toàn thế giới nói chung đang từng bước chuyển mình, cụ thể là sự ra đời và ngày càng được hoàn thiện của hình thức giáo dục trực tuyến. Từ đây, đào tạo trực tuyến không còn là phương thức xa lạ nữa mà đang dần trở nên phổ biến ở Việt Nam từ giáo dục phổ thông cho đến Đại học. Có thể ví xu hướng giáo dục này như là một cuộc cách mạng giáo dục trong thời đại công nghệ số, nó đã thay đổi rất nhiều thói quen học tập của sinh viên, học sinh và có thể sẽ định hình một diện mạo mới cho tương lai của ngành giáo dục. Đặc biệt, sinh viên ngành Marketing vốn tiếp cận và thích nghi tốt với công nghệ, nếu nhận thức được những ưu điểm vượt bậc của giáo dục trực tuyến và tận dụng tốt thì chắc chắn sẽ mang lại kết quả cao cho cả việc học lẫn trong công việc. Do đó, nghiên cứu này cố gắng xác định các nhân tố có tác động và lượng hóa sự tác động tích cực của chúng đến kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ngành Marketing tại Thành Phố Hồ Chí Minh. Từ đó giúp sinh viên và các cơ sở giáo dục nhận diện được những nhân tố cần được chú trọng đầu tư để nâng cao kết quả học tập cho sinh viên khi áp dụng hình thức đào tạo trực tuyến.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Kết quả học tập

Kết quả học tập của sinh viên là chủ đề được nghiên cứu khá nhiều trong những năm gần đây, tuy nhiên khái niệm kết quả học tập thì chưa có sự thống nhất rõ ràng. Do đó, mỗi tác giả có cách nhìn nhận và phương pháp đánh giá kết quả

học tập khác nhau. Theo Đặng Bá Lãm (2003) thì kết quả học tập được hiểu qua hai nghĩa, nghĩa thứ nhất: kết quả học tập là mức độ sinh viên đạt được so với các mục tiêu học tập đã xác định; nghĩa thứ hai: kết quả học tập là mức độ sinh viên đạt được so với những sinh viên cùng học khác. Joao Duque (2006) cho rằng, kết quả học tập là bằng chứng cho sự thành công của sinh viên về kiến thức, kỹ năng, năng lực và thái độ được đặt ra trong mục tiêu giáo dục. Nghiên cứu của Nguyễn Thành Nhân (2014) chỉ ra hai nghĩa của khái niệm kết quả học tập như sau: theo nghĩa rộng, kết quả học tập là tổng thể những biểu hiện phản ánh sự thay đổi trong phương diện nhận thức (cognition), năng lực hành động (competency), thái độ biểu cảm xã hội (attitude) và tương tác xã hội (behavior) mà cá nhân có được bằng các hoạt động học tập tự giác, tích cực, chủ động diễn ra một cách bình thường trong cuộc sống, trong các hoạt động và các mối quan hệ xã hội của mỗi người; theo nghĩa hẹp, kết quả học tập là thành quả thực tế (achievement) của cá nhân người học phản ánh mức độ đáp ứng yêu cầu học tập theo định hướng mục tiêu, của nội dung học tập trong môn học hay trong chương trình giáo dục quy định, chúng được đánh giá trên cơ sở đo lường và kiểm tra theo các tiêu chí khác nhau. Nhìn nhận ở góc độ quá trình thì kết quả học tập của sinh viên phản ánh quá trình học tập, rèn luyện của sinh viên trên giảng đường đại học (Nguyễn Thị Thu An & cộng sự, 2016). Đinh Thị Hóa và cộng sự (2018) khái niệm, kết quả học tập là sự đánh giá tổng quát của chính sinh viên về kiến thức và kỹ năng mà sinh viên có được trong quá trình học tập các môn học cụ thể tại trường. Lưu Khánh Linh (2020) quan niệm, kết quả học tập là thành quả năng lực của sinh viên, nó phản ánh mức độ đáp ứng các yêu cầu học tập mà mục tiêu đề ra và được cụ thể hóa thành các chuẩn đầu ra về kiến thức, kỹ năng, mức tự chủ và trách nhiệm.

2.1.2. Học tập trực tuyến

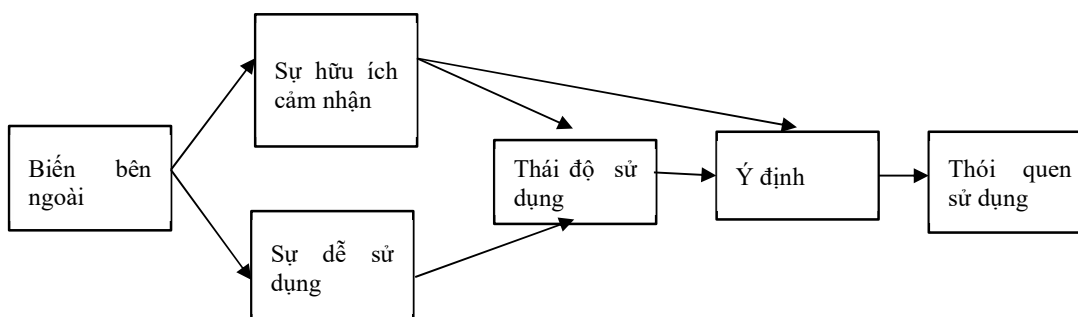
Hình thức học trực tuyến trong những năm gần đây đã không còn quá xa lạ với hầu hết các quốc gia, và khái niệm học trực tuyến cũng thường được nhắc đến cùng với yếu tố công nghệ. Cụ thể, Rosenberg (2000) cho rằng, học tập điện tử là sử dụng các công nghệ internet để cung cấp các giải pháp khác nhau cho người học. Theo Holmes và Gardner (2006), học trực tuyến cung cấp cho người học quyền truy cập vào các tài nguyên để thúc đẩy việc học ở mọi nơi và mọi lúc. Bates (2007) khái niệm, học trực tuyến là tất cả các hoạt động dựa trên máy tính và Internet để hỗ trợ cho việc đào tạo trực tiếp và từ xa. Nguyễn Thị Lệ (2012) cho rằng, học trực tuyến là phương thức học tập hiện đại dựa trên công nghệ thông tin và truyền thông. Như vậy, trong khái niệm học trực tuyến, yếu tố công nghệ đóng vai trò rất quan trọng.

2.1.3. Các mô hình lý thuyết liên quan

Mô hình chấp nhận công nghệ TAM (Technology Acceptance Model): Davis (1986) đã đưa ra mô hình TAM để giải thích các yếu tố tổng quát về sự chấp nhận máy tính và hành vi người sử dụng máy tính. Mô hình này đã khảo sát mối liên hệ và tác động của các yếu tố liên quan như: Tin tưởng, thái độ, ý định và hành vi trong việc chấp nhận công nghệ thông tin của người sử dụng dựa trên cơ sở của lý thuyết TRA.

Nguồn: Davis (1986)

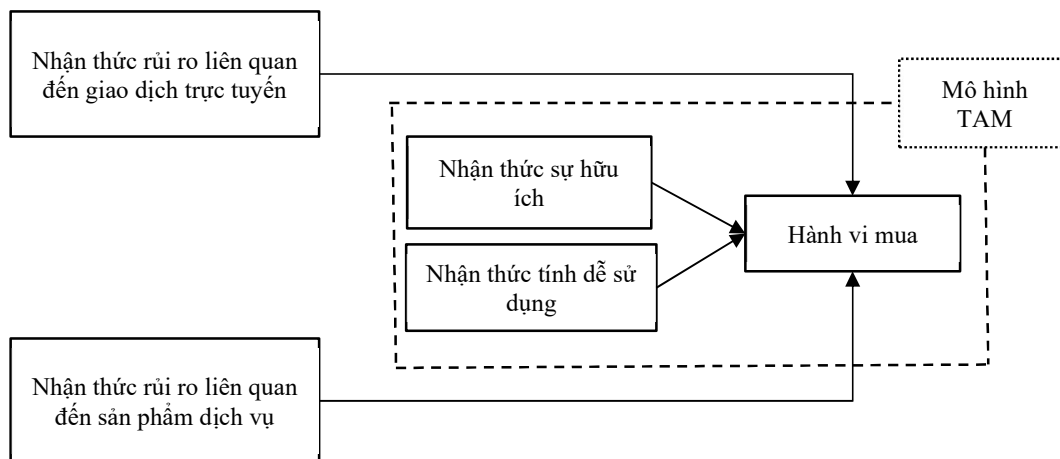
Hình 1. Mô Hình TAM



Mô hình chấp nhận thương mại điện tử (E - CAM) của Ahn và cộng sự (2001): Mô hình này giải thích sự chấp nhận sử dụng thương mại điện tử. Mô hình cũng cung cấp kiến thức về các yếu tố ảnh hưởng đến việc chuyển những người dùng Internet trở thành khách hàng tiềm năng. Theo mô hình này thì tính dễ sử dụng và sự hữu ích phải được nâng cao, và nhận thức rủi ro liên quan đến sản phẩm/dịch vụ, đến giao dịch trực tuyến phải được giảm đi (Ahn & cộng sự, 2001).

Nguồn: Ahn và cộng sự (2001).

Hình 2. Mô Hình E – Cam



2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng kết hợp phương pháp định tính và định lượng. Giai đoạn nghiên cứu định tính chủ yếu được thực hiện bằng cách thảo luận giữa hai thành viên của nhóm nghiên cứu nhằm chọn lọc và điều chỉnh các thang đo thông qua tham khảo tài liệu thứ cấp là các nghiên cứu có liên quan trước đây (sẽ được trình bày cụ thể qua bảng kế thừa các thang đo bên dưới – bảng 1). Thành quả thu được của giai đoạn nghiên cứu định tính là các thang đo đã được chọn lọc và hiệu chỉnh lại sao cho phù hợp để xây dựng phiếu khảo sát cho giai đoạn nghiên cứu định lượng. Cụ thể các thang đo kế thừa từ tài liệu tham khảo như sau:

Bảng 1. Thang đo kế thừa từ tài liệu thứ cấp

Thang đo	Ký hiệu	Biến quan sát	Tài liệu tham khảo
Công nghệ	CN	Phương tiện học (điện thoại, máy tính, ipad,...) hỗ trợ tốt các nền tảng cho việc học trực tuyến	Ali và cộng sự (2018)
		Đường truyền đảm bảo, máy chủ ổn định giúp thông suốt quá trình truy cập lớp học	Andersson và cộng sự (2009)
		Nền tảng trực tuyến cung cấp và lưu trữ tài liệu học đa dạng và được cập nhật thường xuyên	Holmes và cộng sự (2006)
		Các phần mềm hiện tại hỗ trợ đầy đủ tính năng cho học trực tuyến	Musa và cộng sự (2012)
		Hệ thống học tập cho phép tương tác tốt giữa giảng viên và sinh viên	Oliver và cộng sự (2000)
		Hệ thống học tập luôn cập nhật các tính năng phù hợp nhu cầu học trực tuyến	Puri và cộng sự (2012); Xaymoungkhoun và cộng sự (2012)
Giảng viên	GV	Giảng viên sử dụng thành thạo công cụ dạy trực tuyến	Nguyễn Thị Thu An và cộng sự (2016)
		Giảng viên cung cấp bài giảng đầy đủ thông qua các nền tảng trực tuyến, đảm bảo khối lượng kiến thức cho người học	Phạm Công Hiệp và cộng sự (2021)
		Giảng viên giảng bài trên nền tảng trực tuyến dễ quan sát hơn	Phạm Lê Dương và cộng sự (2020)
		Giảng viên tương tác nhiều với sinh viên trong lớp học trực tuyến	Xaymoungkhoun và cộng sự (2012)
Thái độ học tập	TD	Bạn tích cực tham gia học tập trên lớp học trực tuyến	Andersson và cộng sự (2009)
		Bạn đọc tài liệu, chăm chú nghe giảng, trao đổi bài học	Phạm Công Hiệp và cộng sự (2021)

Thang đo	Ký hiệu	Biến quan sát	Tài liệu tham khảo
		Bạn tương tác nhiều với giáo viên và bạn học trên lớp học trực tuyến	Phạm Lê Dương và cộng sự (2020)
		Bạn sẵn sàng tiếp tục học trực tuyến trong tương lai	
		Bạn kỳ vọng kết quả học tập sẽ tốt hơn khi học trực tuyến	Phạm Ngọc Thạch (2020) Trần Kiều (2005); Xaymoungkhoun và cộng sự (2012)
Chi phí	CP	Bạn tốn chi phí không đáng kể để tham gia lớp học trực tuyến	Xaymoungkhoun và cộng sự (2012)
		Bạn tiết kiệm được chi phí tài liệu nhờ sử dụng các tài liệu trực tuyến, tài liệu dạng file mềm	
		Bạn có thể truy cập nhiều trang web miễn phí để có tài liệu tham khảo cho các môn học	
		Bạn tiết kiệm chi phí đi lại hơn khi học trực tiếp	
		Chi phí thuê nhà trọ được giảm nếu không nhất thiết học tại thành phố	
Sự thuận tiện	TT	Giao diện của các công cụ học trực tuyến được thiết kế thân thiện và dễ sử dụng	Lê Hải Nam và cộng sự (2021)
		Bạn dễ làm quen và sử dụng các công cụ học trực tuyến	Phạm Công Hiệp và cộng sự (2021)
		Quá trình tham gia lớp học trơn tru, ít gặp các trục trặc	Sun và cộng sự (2008)
		Sử dụng các công cụ, nền tảng một cách dễ dàng giúp bạn có thêm hứng thú học tập khi học trực tuyến	Tarhini và cộng sự (2013) Trần Kim Dung và cộng sự (2020)
Kết quả học tập trực tuyến	KQ	Bạn tiếp thu được nhiều kiến thức khi học trực tuyến	Nhóm tác giả đề xuất
		Điểm số của bạn cải thiện tích cực khi học trực tuyến	
		Bạn ứng dụng được nhiều kỹ năng từ việc sử dụng các công cụ trong việc học trực tuyến cho những lĩnh vực khác	

Nguồn: Tổng hợp của nhóm tác giả

Những phát biểu được đánh giá bằng thang đo Likert với 5 mức độ. Nghiên cứu định lượng được tiến hành thông qua việc điều tra 250 sinh viên đang theo học ngành Marketing của các trường đại học tại Thành Phố Hồ Chí Minh. Dữ liệu thu thập sau khi điều tra sẽ được phân tích bằng phần mềm SPSS 20.0 để xác định và đo lường cụ thể sự tác động của các nhân tố đến kết quả học tập của sinh viên bằng cách lần lượt đánh giá độ tin cậy của các thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá và phân tích mô hình hồi quy đa biến.

3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

3.1. Kết quả đánh giá độ tin cậy các thang đo

Bảng 2. Kết quả đánh giá độ tin cậy thang đo

Thang đo	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
CN	CN1, CN2, CN3, CN4, CN5, CN6	0,783
GV	GV1, GV2, GV3	0,799
TD	TD1, TD2, TD3, TD4, TD5	0,824
CP	CP1, CP2, CP3, CP4, CP5	0,830
STT	STT1, STT2, STT4	0,805
KQ	KQ1, KQ2, KQ3, KQ4	0,785

Nguồn: Phân tích dữ liệu của tác giả

Kết quả thu được cho thấy, các thang đo đều có độ tin cậy cao. Các biến quan sát còn lại sau khi thang đo thỏa mãn độ tin cậy sẽ được đưa vào phân tích nhân tố khám phá.

3.2. Kết quả phân tích nhân tố khám phá

Sau bốn lần phân tích nhân tố khám phá và loại đi bốn biến không thỏa các điều kiện thì kết quả phân tích nhân tố khám phá đạt được khi hoàn thành như sau: Hệ số KMO = 0,847 > 0,5 cho thấy việc phân tích nhân tố là phù hợp với dữ liệu, kiểm định Bartlett có mức ý nghĩa (Sig.) < 0,05, tập dữ liệu rút trích được 5 nhân tố với tổng phương sai trích là 63,43% > 50% như vậy việc phân tích nhân tố là tốt. Sau khi đã loại bỏ các biến không phù hợp, các biến còn lại trong các nhân tố đều có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,5 và giá trị phân biệt lớn hơn 0,3. Việc phân tích nhân tố khám phá hoàn thành với 5 nhân tố đạt yêu cầu. Các nhân tố mới hình thành cụ thể như sau:

Nhân tố “Chi phí” gồm 5 biến: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5

Nhân tố “Thái độ” gồm 5 biến: TD1, TD2, TD3, TD4, TD5

Nhân tố “Công nghệ” gồm 4 biến: CN2, CN4, CN5, CN6

Nhân tố “Sự thuận tiện” gồm 3 biến: STT1, STT2, STT4

Nhân tố “Giảng viên” gồm 3 biến: GV1, GV2, GV3

Nhân tố “Kết quả học tập” gồm 4 biến: KQ1, KQ2, KQ3, KQ4

Thực hiện gom biến và đặt tên các nhân tố mới lần lượt là: CP, TD, CN, STT, GV và biến Y.

3.3. Kết quả phân tích hồi quy đa biến

Các nhân tố mới hình thành được đưa vào phân tích hồi quy và thu được kết quả như sau: Mức độ phù hợp của mô hình hồi quy với tập dữ liệu này là 59,3% vì hệ số R^2 hiệu chỉnh = 0,593, tức là 59,3% kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ngành Marketing tại Thành Phố Hồ Chí Minh là do mô hình hồi quy giải thích, phần còn lại là do các nhân tố khác và sai số. Hệ số Durbin Watson = 2,008 thuộc khoảng [1, 3] nên mô hình này có các phần dư không tương quan với nhau. Kết quả kiểm định F của phân tích ANOVA có Sig. < 0,05 nên mô hình hồi quy tuyến tính phù hợp với tổng thể hay các nhân tố “Chi phí”, “Thái độ”, “Công nghệ”, “Sự thuận tiện” và “Giảng viên” có thể giải thích được sự biến thiên của “Kết quả học tập” trực tuyến của sinh viên.

Bảng 3. Thông số thống kê trong mô hình hồi quy

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê cộng tuyến	
	B	Sai số chuẩn	Beta			Tolerance	VIF
Hằng số	0,459	0,188		2,439	0,015		
CP	0,124	0,041	0,147	3,022	0,003	0,688	1,454
TD	0,164	0,035	0,204	4,633	0,000	0,843	1,187
CN	0,128	0,040	0,144	3,108	0,002	0,800	1,249
STT	0,349	0,034	0,469	10,186	0,000	0,773	1,294
GV	0,125	0,043	0,136	2,910	0,004	0,750	1,333

Nguồn: Phân tích dữ liệu của tác giả

So sánh Tstat và $t_{\alpha/2}$ của các biến độc lập để đo lường độ tin cậy thì giá trị Tstat của tất cả các biến độc lập đều > 1,967 và các giá trị Sig. < 0,05 cho thấy các biến có độ tin cậy cao. Ngoài ra, các hệ số VIF đều < 2 và Tolerance đều > 0,5 chứng tỏ giữa các biến độc lập trong mô hình này không có quan hệ tuyến tính với nhau. Như vậy mô hình hồi quy đa biến chuẩn hóa thu được sau khi kiểm tra tất cả các giả định và thỏa mãn các điều kiện như sau:

Kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ngành Marketing tại Thành Phố Hồ Chí Minh = 0,147*Chi phí + 0,204*Thái độ + 0,144*Công nghệ + 0,469*Sự thuận tiện + 0,136*Giảng viên.

3.4. Thảo luận

Dựa vào kết quả phân tích hồi quy ở trên, nghiên cứu chỉ ra 5 nhân tố có tác động tích cực (cùng chiều) đến kết quả học tập của sinh viên ngành Marketing tại Thành Phố Hồ Chí Minh khi học trực tuyến đó là: Chi phí, Thái độ, Công nghệ,

Sự thuận tiện và Giảng viên. Trong đó, tác động mạnh nhất đến kết quả học tập của sinh viên là “sự thuận tiện” của việc học trực tuyến, nhân tố tác động mạnh thứ hai là “thái độ” học tập của sinh viên, nhân tố tiếp theo lần lượt là “chi phí”, “công nghệ” và cuối cùng là “giảng viên”. Do việc di chuyển và các tiện ích của các thành phố lớn như Thành Phố Hồ Chí Minh hiện đang quá tải cho nên việc triển khai học trực tuyến sẽ góp phần tạo thêm sự thuận tiện cho người học về mặt thời gian và cả không gian, đó cũng là lý do vì sao sự thuận tiện là nhân tố nhận được sự ủng hộ hàng đầu của sinh viên và họ cho rằng nó tác động tích cực nhất đến kết quả học tập trực tuyến. Đứng thứ hai là nhân tố “thái độ”, thật vậy, thái độ học tập của chính bản thân mỗi sinh viên là điều rất quan trọng đối với kết quả học tập của họ. Vì trong môi trường trực tuyến, sự chủ động và ý thức tự giác của người học quyết định việc họ có đủ quyết tâm để học tập một cách nghiêm túc hay không, bởi giảng viên không thể bao quát lớp học bằng mắt tốt như các lớp học trực tiếp. Như vậy, nếu sinh viên có thái độ học tập tốt thì việc học của họ sẽ thuận lợi hơn cả ở những lớp học truyền thống do không bị ảnh hưởng bởi các yếu tố gây nhiễu từ bạn học gây ra, ngược lại, nếu sinh viên có thái độ học tập không tốt thì việc học trực tuyến sẽ rất dễ bị xao lãng do sinh viên có thể lợi dụng việc khó giám sát của giảng viên mà làm việc riêng trong lúc học, và tất nhiên là kết quả đạt được cũng sẽ giảm sút. Do đó, thái độ học tập của sinh viên có tác động tích cực đến kết quả học trực tuyến là điều hoàn toàn hợp lý. Nhân tố tác động mạnh thứ ba là “chi phí” cho việc học tập. Khi học trực tuyến, người học có thể không cần phải di chuyển đến nơi học tập trung do đó chi phí cho việc học giảm đi đáng kể, các chi phí sinh hoạt như chi phí lưu trú, về tài liệu học tập cũng được cung cấp qua internet nên sinh viên có thể tải về hoặc xem các tài liệu học tập trực tuyến mà không cần mua sách in... Như vậy, chi phí học tập càng hợp lý thì việc học tập càng giảm áp lực và kết quả học tập cũng tăng lên. Tiếp theo là “công nghệ”, đây là yếu tố không thể thiếu đối với việc học tập sử dụng internet. Khi công nghệ hỗ trợ tốt thì việc học tập sẽ vô cùng tiện lợi vì lượng tài nguyên mà sinh viên có thể khai thác là rất lớn, tốc độ truy cập nhanh sẽ không làm chất lượng âm thanh hay hình ảnh bị gián đoạn trong quá trình học tập. Như vậy, kết quả phân tích hồi quy khẳng định công nghệ càng tốt thì kết quả học tập của sinh viên càng cao. Yếu tố cuối cùng là “giảng viên”, vai trò của người dạy rất quan trọng đối với sinh viên trong bất cứ hình thức đào tạo nào. Đặc biệt khi học tập trực tuyến thì vai trò của giảng viên lại càng quan trọng vì người học dễ cảm thấy lạc lõng trong một không gian chưa thật sự thân thiện, lúc đó ngoài việc giúp sinh viên nắm vững kiến thức thì giảng viên còn là người hướng dẫn cho người học kỹ năng sử dụng công nghệ sao cho hiệu quả cao. Chính vì vậy mà giảng viên được khẳng định là nhân tố có tác động và tác động tích cực đến kết quả học tập của sinh viên khi học tập trực tuyến.

4. Kết luận và khuyến nghị giải pháp

Từ mô hình hồi quy thu được ở trên, có thể khẳng định rằng, kết quả học tập trực tuyến của sinh viên ngành Marketing tại Thành Phố Hồ Chí Minh sẽ có những chuyển biến tích cực nếu: các lớp học được tổ chức và thực hiện tiện lợi hơn nữa, tiết kiệm được thời gian và công sức cho sinh viên thay vì phải di chuyển vất vả và thì họ có thể dành thêm thời gian để nghiên cứu, chuẩn bị bài học hoặc nghỉ ngơi để tái tạo lại năng lượng; thái độ học tập của người học thật sự nghiêm túc, trung thực, sẵn sàng nghiên cứu, chủ động tương tác với giảng viên khi cần; chi phí học tập của sinh viên càng hợp lý giúp họ có tinh thần thoải mái và có thể đầu tư tốt hơn cho các mục tiêu hỗ trợ học tập; công nghệ bao gồm công nghệ thông tin và viễn thông cần được cải tiến và đầu tư tốt hơn và cuối cùng là sự nhiệt tình, tâm huyết cùng với những phương pháp, kinh nghiệm, tri thức vững vàng của đội ngũ giảng viên. Như vậy, để nâng cao kết quả học tập trực tuyến của sinh viên khi học trực tuyến nghiên cứu đề xuất một số giải pháp như sau:

Trước tiên là đối với yếu tố “sự thuận tiện”: Các cơ sở giáo dục cần cải thiện sự thuận tiện cho việc học trực tuyến bằng cách tiếp tục phát triển các nền tảng học trực tuyến đa dạng như Zoom, Google Meet, Microsoft Teams... đảm bảo độ tương thích tốt với tất cả các thiết bị và cho phép sinh viên chủ động tương tác với lớp học. Ví dụ cụ thể, trên nền tảng Google Meet có rất nhiều tính năng thuận lợi cho việc học nhưng chưa được khai thác triệt để vì các trường chưa mạnh tay đầu tư tài chính để mua các tính năng đó cho tất cả các lớp. Ví dụ: tính năng viết bảng, tạo khảo sát ý kiến, chia phòng họp thành nhóm nhỏ để làm việc nhóm và để quản lý hơn... là những tính năng hỗ trợ cho giảng viên thuận tiện hơn trong lớp học trực tuyến. Ngoài ra Google Meet có tính năng ghi hình, ghi âm buổi học, để phục vụ cho quá trình tự học và theo dõi lại bài giảng khi cần như khi mất kết nối Internet, mất điện, hoặc khi sinh viên làm bài tập ở nhà cần xem lại những nội dung chưa hiểu... vì thực tế rất nhiều bạn sinh viên ở những vùng có kết nối mạng kém hay mạng lưới điện chập chờn không thuận tiện cho việc học. Do vậy, nếu nhà trường chỉ trả cho tính năng ghi hình cuộc họp thì giảng viên sẽ chủ động hơn trong việc ghi lại những kiến thức quan trọng, hỗ trợ được người học trong việc nắm bắt tốt môn học trong trường hợp họ gặp trục trặc không thể tham gia vào lớp học. Cung cấp các tài nguyên học tập phong phú như slide bài giảng, video buổi học, tài liệu, sách, bài tập, bài kiểm tra, đề thi trực tuyến, giúp sinh viên có thể truy cập dễ dàng và linh hoạt

hơn. Các cơ sở giáo dục chuyên nghiệp nên kết hợp với nhau để xin ý kiến và đề xuất lên Bộ Giáo dục & Đào tạo về việc cho phép triển khai các lớp chính quy áp dụng hình thức học trực tuyến tăng từ 30% lên 50% (hoặc 100%) chương trình, song song với các lớp học trực tiếp truyền thống để đa dạng hình thức đào tạo góp phần phục vụ những sinh viên không có đủ điều kiện để đến lớp học trực tiếp (kinh tế eo hẹp, tàn tật nên khó di chuyển, có bệnh mãn tính...). Vì việc triển khai hình thức đào tạo trực tiếp và 100% trực tuyến mang lại nhiều lợi ích không chỉ cho người học mà cả nhà trường và xã hội đều có lợi, sinh viên có thể tham gia lớp học ngay tại địa phương mình sinh sống sẽ giảm được nhiều chi phí khi phải chuyển đến các thành phố lớn cách xa chỗ ở hiện tại, giảm phí sinh hoạt và các bất tiện khác khi phải bắt đầu cuộc sống mới. Nếu phương án đề xuất trên được cho phép, sinh viên có thể chủ động lựa chọn hình thức học phù hợp với sở thích cũng như điều kiện hiện tại của bản thân và gia đình. Ví dụ như, một số sinh viên không muốn bị ảnh hưởng bởi các sinh viên khác ở trên lớp truyền thống vì họ làm nhiều bởi tiếng ồn hoặc làm việc riêng gây khó tập trung và không yên tĩnh. Về lâu dài thì việc giảm tải số lượng sinh viên đến trường (trừ những trường hợp: để giải quyết các thủ tục hành chính, thi sát hạch chứng chỉ, các hội nghị hội thảo sinh viên, các lớp thực hành kỹ năng...) sẽ giúp giảm tải rất nhiều cho các tuyến giao thông ở các thành phố lớn như Thành Phố Hồ Chí Minh vào giờ cao điểm. Khi đó, việc học trực tuyến sẽ từng bước trở thành một hình thức học tập chính thống. Như vậy việc triển khai học trực tuyến hoàn toàn của chương trình đào tạo chính quy là một việc nên làm và khả thi để tạo điều kiện cho nhiều bạn trẻ có cơ hội học đại học chính quy ở các trường xa trong khi điều kiện kinh tế không đáp ứng được khi phải học tập trung. Mặt khác, quá trình học tập trực tuyến không tránh khỏi một vài trục trặc kỹ thuật, cho nên cần có một đội ngũ nhân viên kỹ thuật luôn túc trực để hỗ trợ học viên mỗi khi gặp sự cố, và một vài link dự phòng đã tạo sẵn và được thông báo từ trước trên thời khóa biểu của mỗi lớp cho các kịch bản trục trặc, tránh để giảng viên và sinh viên chờ lâu ảnh hưởng đến thời lượng của môn học. Để thực hiện tốt việc đó thì ngay khi khai giảng, nhà trường phải mở hẳn một lớp học (môn học) vỡ lòng tập trung, trực tiếp trong vòng 1 đến 2 tuần liên tục các ngày để hướng dẫn tường tận cho các bạn tân sinh viên đã chọn hình thức trực tuyến tiếp xúc với các công cụ trực tuyến giúp giảm bớt áp lực cho sinh viên khi bắt đầu tham gia lớp học và đảm bảo tất cả học viên đều nắm bắt được cách thức cụ thể của việc học trực tuyến. Thậm chí nếu có thể nên cấp chứng nhận kỹ năng học trực tuyến như một sự đảm bảo của nhà trường.

Thứ hai là cải thiện thái độ học tập của sinh viên. Dù hình thức học trực tuyến mang lại nhiều lợi ích và sự thuận tiện cho cả sinh viên, nhà trường và xã hội, tuy nhiên điều đó chỉ thật sự đạt được khi thái độ học tập của sinh viên là nghiêm túc và trung thực, sinh viên ý thức được tầm quan trọng của việc tiếp thu kiến thức để phục vụ cho công việc và cuộc sống sau này. Ngược lại, sẽ là một hệ lụy cho nền giáo dục vì sẽ có một số ít đối tượng lợi dụng việc học trực tuyến để đối phó điểm số dẫn đến kết quả học tập không thật sự thể hiện được năng lực mà người học có được. Do đó, để đảm bảo kết quả của việc học tập được đảm bảo và nâng cao, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp như sau: Tăng cường giáo dục đạo đức và tư duy trách nhiệm trong học tập cho sinh viên bằng các khóa học đạo đức và tư duy trách nhiệm. Trong các lớp học đó giảng viên sẽ giải thích rõ ràng và chân thật về tầm quan trọng của việc học tập trung thực, nghiêm túc, và tôn trọng kiến thức. Sinh viên cần được truyền đạt những giá trị đạo đức như lòng trắc ẩn, tôn trọng đồng nghiệp, tôn trọng kiến thức và tôn trọng thầy cô giáo từ những người thật sự tâm huyết và có trách nhiệm. Bởi khi giảng viên là những người thật sự tôn trọng và tuân thủ những giá trị mà mình truyền đạt thì họ sẽ là tấm gương sáng, là nguồn cảm hứng, khơi dậy sự quyết tâm và lòng tự trọng đúng đắn ở người học. Song song với việc giáo dục cho sinh viên thì các cơ sở giáo dục cũng cần đổi mới phương pháp giảng dạy như sử dụng phương pháp học tập dựa trên vấn đề (problem - based learning) để tăng khả năng vận dụng các kiến thức vào việc giải quyết vấn đề hơn là các bài kiểm tra tập trung vào lý thuyết. Khuyến khích sinh viên tự tìm hiểu, tham gia hoạt động nhóm, đặt câu hỏi cho giảng viên hoặc đặt vấn đề cho cả lớp cùng nhau giải quyết chứ không nhất thiết chỉ trả lời các câu hỏi từ phía giảng viên. Từ đó giúp sinh viên hiểu rõ hơn về tầm quan trọng của việc học tập và cải thiện kỹ năng tự học. Ngoài ra, các bài tập, bài kiểm tra, đồ án cần được thiết kế chặt chẽ, không để sinh viên có cơ hội sao chép bài làm của nhau và sử dụng các công cụ để phát hiện được việc sao chép, tuy nhiên những quy định đó cần phải được thông báo cho sinh viên ngay từ khi bắt đầu các môn học. Và giải pháp đặc biệt quan trọng mà nghiên cứu muốn hướng đến là thay đổi tư duy giáo dục và kiểm tra đánh giá của hầu hết các chương trình đào tạo hiện tại. Cụ thể, chúng ta đang sống trong kỷ nguyên mà công nghệ có mặt trong mọi lĩnh vực của đời sống, việc ghi nhớ các kiến thức cơ bản hay các công thức toán học bình thường đã có rất nhiều thiết bị lưu trữ. Và các bạn trẻ ngày nay gần như đã nắm bắt được cách thức để tìm kiếm những thông tin mà họ cần một cách thuận tiện, vậy nên việc quan trọng là giảng dạy cho các em biết lựa chọn nguồn thông tin hữu ích, chính xác, tránh thu thập những thông tin không đảm bảo từ những nguồn kém uy tín. Mặt khác, trong quá trình giảng dạy, nhà trường nên cho phép

giảng viên áp dụng phương pháp giảng dạy theo hướng ứng dụng hoàn toàn, không bắt buộc sinh viên phải thực hiện bài thi mà không được sử dụng tài liệu tham khảo. Việc áp đặt hình thức thi như thế ngay từ đầu đã tạo ra áp lực cho cả người học lẫn người dạy vì khối lượng kiến thức quá lớn trong khi thời lượng cho môn học thì không đủ nhiều. Trong tình thế như trên thì giảng viên vừa truyền đạt kiến thức mới cho sinh viên vừa phải tìm cách thức để sinh viên dễ nhớ các nội dung hơn, còn sinh viên thì dễ bị tâm lý chán nản khi họ bị vướn mắc hoặc bị lỡ mất một phần nào đó trong chuỗi kiến thức mà giảng viên vừa truyền đạt. Lúc đó, thay vì cố gắng nhờ giảng viên hay bạn bè giải thích lại thì sinh viên lại sợ làm mất thời gian của cả lớp nên thôi. Cuối cùng, vì phải nhớ được các công thức của môn học để đối phó với bài kiểm tra hay bài thi, sinh viên sẽ chọn cách học theo những mẹo nhớ bài mà giảng viên chia sẻ thay vì cố gắng để hiểu nội dung của công thức (hay kiến thức). Như vậy, dù có cố nhớ được nội dung theo mẹo hay theo bí quyết nào đó nhưng bản chất người học không am hiểu được những gì họ đang làm thì dù có được sử dụng tài liệu đi nữa họ cũng sẽ không đạt được kết quả cao, và xa hơn nữa là khi cần áp dụng trong công việc sau này chắc chắn là họ phải nghiên cứu lại những kiến thức đó. Như vậy, việc xây dựng môi trường học tập lành mạnh và thoải mái ngay từ đầu sẽ giúp sinh viên học tập tốt hơn và không có ý định gian lận hoặc lười biếng. Họ không bị áp lực “phải cố nhớ hết những bài giảng, những công thức của môn học thì mới có thể vượt qua được” làm mất đi sự sáng tạo hay khả năng tiếp thu và vận dụng. Giảng viên cũng sẽ thoải mái và chủ động hơn trong quá trình giảng dạy. Phương pháp đó nếu được áp dụng phổ biến ở hầu hết các môn học thì dù cho sinh viên có muốn gian lận cũng không thể vì vấn đề quan trọng là sinh viên phải hiểu được kiến thức một cách vững chắc thì mới áp dụng tốt vào bài kiểm tra, bài thi và trong công việc.

Thứ ba, đối với chi phí học tập, để tạo động lực cho sinh viên nhà trường có thể điều chỉnh chính sách học bổng, giảm một phần nhỏ học phí để hỗ trợ chi phí cho người học nâng cấp các gói cước internet tốc độ cao hơn, đảm bảo việc học không bị gián đoạn, đồng thời giảm áp lực tài chính đối với sinh viên. Ngoài ra, nhà trường cần thu hút nhiều hơn các học bổng từ các nhà tài trợ bên ngoài để cung cấp cho sinh viên những suất học bổng danh tiếng từ các doanh nghiệp uy tín. Điều này không chỉ giúp chia sẻ vấn đề tài chính với nhà trường, mà còn giúp nâng cao hình ảnh của trường và động lực học tập của sinh viên. Với những chính sách này, sinh viên sẽ có động lực học tập và cảm thấy được ủng hộ từ nhà trường và cộng đồng.

Thứ tư, đối với yếu tố công nghệ, cần mạnh dạn đầu tư vào công nghệ học tập như cải tiến phần mềm học trực tuyến, mua thêm chức năng cần thiết (như đã trình bày ở giải pháp thứ nhất) từ các nền tảng học tập như Google Meet, Zoom...; phát triển các ứng dụng học trực tuyến tiên tiến, đảm bảo chất lượng và độ ổn định. Xây dựng hệ sinh thái học tập của nhà trường và từng bước hoàn thiện dựa trên sự tiến bộ tối ưu như các nền tảng học tập trực tuyến: Udacity, Udemy, Edx, Coursera, Skillshare, LinkedIn Learning, Khan Academy,... Cấp địa chỉ email có đuôi .edu. của trường cho mỗi sinh viên tham gia học tập và khai thác tài nguyên, đồng thời quản trị viên có thể kiểm soát được các tài khoản con trong cơ sở giáo dục của mình, thiết lập những quyền hạn cơ bản đối với sinh viên và giảng viên, tạo một môi trường làm việc hiệu quả. Ngoài ra, khi sử dụng email Edu sinh viên có thể sử dụng không gian lưu trữ Google Drive dung lượng lớn, được Microsoft ưu đãi nhiều sản phẩm tiện ích hơn khi đăng ký email cho trường học, hỗ trợ nhiều phần mềm đáp ứng cho nhu cầu học tập giáo dục như các gói AutoCard, 3Ds Max... và nhiều lợi ích khác nữa. Từ đó, sinh viên có thể có điều kiện học tập tốt nhất mà không sợ thiếu nơi lưu trữ tài liệu cũng như học thêm các khóa học bổ trợ khác mà không tốn quá nhiều chi phí. Thực hiện tốt các giải pháp trên, nhà trường sẽ khai thác tối ưu các tiện ích từ công nghệ vào việc dạy và học, cải thiện chất lượng các công cụ hỗ trợ học tập cho sinh viên, giúp rút ngắn quy trình tiếp cận công nghệ cho cả giảng viên và sinh viên, tạo môi trường học tập lành mạnh và hiệu quả. Bên cạnh đó còn giúp nâng cao hình ảnh của nhà trường trong quá trình hội nhập và phát triển, góp phần đào tạo nguồn nhân lực trẻ chất lượng, đảm bảo yêu cầu của nhà tuyển dụng.

Cuối cùng là giải pháp đối với nhân tố giảng viên. Khi học tập bằng hình thức trực tuyến thì sự chủ động, trung thực và nghiêm túc của sinh viên là một phần của yếu tố thái độ, bên cạnh đó thì giảng viên cũng là một yếu tố giúp hình thành thái độ học tập đúng đắn của người học. Bởi giảng viên chính là người truyền cảm hứng, tạo nên sự hứng thú trong học tập cho sinh viên. Vậy ngoài ý thức tự giác của sinh viên thì việc dạy học trực tuyến cần được đảm nhiệm bởi các giảng viên vừa có chuyên môn vừa am hiểu tâm lý người học. Để tăng sự thấu hiểu lẫn nhau, giảng viên nên tiếp thu ý kiến của sinh viên, dù không phải ý kiến nào cũng là mang tính xây dựng cho lớp học tốt đẹp hơn nhưng việc lắng nghe là cần thiết để tránh sự chủ quan từ một phía. Mặt khác, giảng viên phải thành thạo trong việc sử dụng công nghệ, nhà trường nên cung cấp cho giảng viên các công cụ giảng dạy hiện đại để giảm thiểu các rào cản về công nghệ giữa giảng viên và sinh viên trong quá trình học tập trực tuyến. Trong lúc giảng bài, giảng viên cần làm chủ giọng nói của mình vì giọng nói

là yếu tố quan trọng giúp truyền đạt kiến thức cho sinh viên. Để tránh gây buồn ngủ, giọng nói cần lưu loát, rõ ràng, diễn đạt trôi chảy, giọng giảng trầm ấm, có nhấn nhá, tốc độ phù hợp để thu hút sinh viên. Bên cạnh đó cần hạn chế tối đa sự im lặng, thụ động của người học bằng cách khuyến khích, tạo động lực cho sinh viên nêu lên chính kiến của bản thân hoặc xử lý tình huống nhằm tăng sự tương tác của lớp học. Giảng viên cũng có thể phân tích các ví dụ thực tế có liên quan đến nội dung bài học để mô phỏng cho việc áp dụng kiến thức đó vào trong thực tế cuộc sống, giúp sinh viên đào sâu để từ đó hiểu thêm kiến thức. Ngoài ra, việc học trực tuyến sử dụng tài nguyên học tập rất phong phú, do đó giảng viên cần hướng dẫn cho người học kỹ năng tìm kiếm và chọn lọc thông tin sao cho chính xác từ những nguồn có uy tín. Cuối cùng, giảng viên nên có phong cách và thái độ thân thiện, cởi mở, quan tâm đến sự tiến bộ và khả năng tiếp thu của sinh viên để kịp thời động viên hay ghi nhận đúng đắn những thành quả mà họ đạt được.

Thực hiện tốt những giải pháp nêu trên, hình ảnh của nhà trường trong mắt sinh viên và xã hội sẽ được nâng cao và có những bước tiến bộ vượt bậc trong việc cải tiến tư duy giảng dạy hướng tới xu thế quốc tế hóa giáo dục đại học, thay đổi phương pháp kiểm tra đánh giá theo hướng mở, linh hoạt và hướng đến cộng đồng. Nhà trường khi đó là một nơi đào tạo nguồn nhân lực với tư duy đa dạng, linh hoạt, kết hợp giữa học lý thuyết và thực tiễn, thích ứng với môi trường toàn cầu hóa. Hơn nữa, nhà trường còn có những hoạt động phù hợp với cộng đồng, tạo ra sự kết nối rộng lớn, đưa giáo dục vượt ra khỏi giới hạn trường học và hướng tới phát triển bền vững.

Tài liệu tham khảo

- Andersson và cộng sự. (2009). *Khung khái niệm về học tập điện tử ở các nước đang phát triển: Đánh giá quan trọng về các thách thức trong nghiên cứu, Tạp chí điện tử về hệ thống thông tin ở các nước đang phát triển, trang 1–16*
- Ahn, J., Park, J., & Lee, D. (2004). Risk-focused e-commerce adoption model: A cross-country study. *Journal of Global Information technology management*, 7(2), 6-30.
- Ali và cộng sự. (2018). *Đánh giá hệ thống E-learning trong các tổ chức giáo dục đại học: Bằng chứng từ mô hình cấu trúc tuyến tính*.
- Bates, M. J. (2007). Defining the information disciplines in encyclopedia development. *Information Research*, 12(4), 12-4.
- Davis, F. (1986). A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-User Information Systems: Theory and Results. *Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology. Economics, Commerce and Management, Vol. 2, No. 4*.
- Đặng Bá Lâm (2003). *Kiểm tra, đánh giá trong dạy - học đại học*. NXB Giáo dục.
- Đinh Thị Hóa, Hoàng Thị Ngọc Diệp, Lê Thị Kim Tuyền (2018). *Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên khoa kinh tế trường Đại học Đồng Nai*. *Tạp chí Khoa học- Đại học Đồng Nai*. 11, 18-29.
- Joao Duque (2006). *Learning outcomes - A practical Approach*. Technical University of Lisbon.
- Holmes, B. & Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and Practice*. California: Sage Publications Ltd.
- Lê Hải Nam và Trần Yến Nhi (2021). Nghiên cứu sự hài lòng của người học đối với hình thức học tập trực tuyến (E-learning): Trường hợp sinh viên ngành Kinh tế tại Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 57(4), 232-244.
- Lưu Khánh Linh (2020). *Đánh giá kết quả học tập môn học theo chuẩn đầu ra chương trình đào tạo đảm bảo sự liên kết các thành tố của quá trình dạy học*. *Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt kì 1 tháng 5/2020*, tr 67-72.
- Musa và cộng sự. (2012). *Yếu tố thành công quan trọng trong học tập trực tuyến: Kiểm tra các yếu tố về công nghệ và sinh viên, Tạp chí Quốc tế về Những tiến bộ trong Kỹ thuật & Công nghệ, trang 140–148*.
- Nguyễn Thành Nhân (2014). *Đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo hướng tiếp cận năng lực*. NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- Nguyễn Thị Lệ (2012). *Nghiên cứu về E-learning và đề xuất giải pháp triển khai E-learning trong trường phổ thông*, Luận văn Thạc sĩ, Học viện Công nghệ Bưu chính viễn thông.
- Nguyễn Thị Thu An và cộng sự (2016). *Những nhân tố ảnh hưởng kết quả học tập của sinh viên năm I – II trường Đại học Kỹ thuật- Công nghệ Cần Thơ*. *Tạp chí khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 46(2016), 82-89.
- Oliver và cộng sự (2000). *Kiến thức về Công nghệ Thông tin và Truyền thông – Nghiệm túc với CNTT*.
- Phạm Công Hiệp và cộng sự. (2021). *Nghiên cứu mới về trải nghiệm của người học trực tuyến*.
- Phạm Lê Dương và Trần Thùy Linh (2020). *Thực trạng học tập trực tuyến của sinh viên trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đại dịch Covid-19*.
- Phạm Ngọc Thạch (2020). *Yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của người học đối với một khóa học tiếng anh trực tuyến ở việt nam. Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*, (62), 21-21.
- Puri và cộng sự. (2012). *Các yếu tố quan trọng tác động đến sự thành công của học tập trực tuyến - Một nghiên cứu thực nghiệm, Tạp chí Quốc tế về Nghiên cứu Đa ngành, trang 149–161*.
- Sun và cộng sự. (2008). *Điều gì thúc đẩy E-Learning thành công? Một cuộc điều tra thực nghiệm về các yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến sự hài lòng của người học, Tạp chí Máy vi tính & giáo dục, trang 1183–1202*.

- Tarhini và cộng sự. (2013). *Các nhân tố ảnh hưởng đến sự chấp nhận học trực tuyến của sinh viên môi trường ở các nước đang phát triển: một cách tiếp cận mô hình phương trình cấu trúc*, *Tạp chí Thông tin Quốc tế và Công nghệ Giáo dục*, trang 54–59.
- Trần Kiều (2005). *Nghiên cứu xây dựng phương thức và một số bộ công cụ đánh giá chất lượng giáo dục phổ thông*, mã số B2003-49-45TD, Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục.
- Trần Kim Dung và Trần Trọng Thùy (2020). *Động lực, sự hài lòng và ý định tiếp tục học trực tuyến: Ứng dụng thuyết sử dụng và thỏa mãn trong đại dịch Covid-19*. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 31(1), 05-28.
- Xaymoungkhoun và cộng sự. (2012). *Các yếu tố thành công quan trọng của E-learning ở các nước đang phát triển*, *Tạp chí Kasetsart về Khoa học Xã hội*, trang 33, 321–332.

**NHỮNG KẾT QUẢ CỦA MÔ HÌNH HỌC TẬP THỰC TIỄN, TRẢI NGHIỆM
NGHỀ NGHIỆP CỦA SINH VIÊN LUẬT
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**
ESULTS OF PRACTICAL LEARNING MODELS, CAREER EXPERIENCE OF UEF LAW STUDENTS

Vũ Anh Sao

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
saova@uef.edu.vn

Tóm tắt

Trong thời đại công nghệ số, nhằm thích nghi với nhu cầu của xã hội trong việc đáp ứng các chuyên môn ngành nghề một cách nhanh chóng, thì một trong những yêu cầu quan trọng là học tập luôn đi song hành với ứng dụng và trải nghiệm nghề nghiệp, vì thông qua các chương trình thực tế chính là con đường ngắn nhất để sinh viên có thể nhanh chóng hòa nhập với nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp ra trường, đó cũng chính là những điểm nhấn quan trọng mà Khoa Luật UEF đã và đang thực hiện trong suốt những năm vừa qua, góp phần nâng cao hiệu quả học tập và đào tạo được những cử nhân luật có kỹ năng và chuyên môn tốt, đóng góp cho sự phát triển của đất nước trong thời kỳ hội nhập.

Từ khóa: sinh viên luật, uef, trải nghiệm, thực tiễn, hiệu quả.

Abstract:

In the digital technology era, in order to adapt to the needs of society and quickly meet professional expertise requirements, one of the most important requirements is that learning always goes hand in hand with the application of experience and professional experience. Because learning through practical programs is the shortest way for students to quickly integrate into careers after graduation, which are also important highlights that the UEF Law Faculty has been implementing during the past years, contributing to improving learning efficiency and training law graduates with good skills and expertise, contributing to the development of the country during the integration period. Keywords: law students, UEF, experience, practice, efficiency.

1. Sự cần thiết của việc học tập thực tế và trải nghiệm nghề nghiệp đối với sinh viên Luật UEF

Sinh viên các ngành nghề nói chung và sinh viên luật nói riêng, thì việc được trải nghiệm nghề nghiệp thực tiễn là một vấn đề then chốt để có thể nâng cao khả năng chuyên môn, tiếp cận nghề nghiệp nhanh chóng và sớm thích nghi với công việc trong tương lai, do đó sự cần thiết trong việc hỗ trợ và tạo điều kiện, đồng hành cùng sinh viên trong việc giúp các em tiếp cận thực tế là vô cùng quan trọng, cụ thể có thể nêu ra những lý do sau:

Thứ nhất, xu thế xã hội thì nhu cầu của các nhà tuyển dụng ngày càng mong muốn tuyển dụng được những nhân sự đáp ứng được yêu cầu nhanh chóng tiếp cận được nghề nghiệp; không mất quá nhiều thời gian để huấn luyện hay đào tạo lại những kỹ năng công việc của nhà tuyển dụng; chính từ đòi hỏi này, việc sinh viên ngay từ khi ngồi trên ghế nhà trường, cần có những va chạm với thực tiễn, nhanh chóng nắm bắt các quy trình nghiệp vụ của công việc. Mà cách nhanh nhất đó là tiếp cận với những người làm thực tiễn và môi trường thực tiễn, để tận tay, tận mắt nhìn và nghe, quan sát và thấy, biết những việc mà mình sẽ làm trong tương lai.

Thứ hai, một chương trình tạo bài bản, ngoài việc đáp ứng các khung chương trình chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo, thì còn phải xây dựng các môn học trong chương trình có tính chuyên môn và cân bằng giữa các nhóm kiến thức: cơ bản, cơ sở ngành, nâng cao. Do đó, tính học thuật và chuyên môn mang tính hàn lâm trong một chương trình học vẫn thể hiện khá đậm nét, do đó cần có sự những môn học mang tính chất tự chọn theo hướng giáo dục thực hành hoặc tổ chức thật nhiều các chương trình trải nghiệm thực tiễn, qua đó mới có thể giúp sinh viên rèn luyện được những kỹ năng quan trọng trong nghề nghiệp, giúp sinh viên trở nên tự tin và mạnh dạn hơn trong công việc tương lai.

Thứ ba, chính từ tính kết nối và tương tự trong xây dựng khung chương trình đào tạo luật giữa các cơ sở đào tạo; vô hình chung sẽ không tạo ra những nét riêng, đột phá cho ngành nghề; chính từ điều này mỗi cơ sở đào tạo cần mạnh dạn phá bỏ rào cản, tạo ra những bước phát triển mới và cũng là yếu tố cạnh tranh để giúp cho sinh viên của trường mình, khoa mình có thể có sự khác biệt với các cơ sở đào tạo luật khác; các chương trình trải nghiệm thực tế, nếu được làm bài

bản, khoa học, có lộ trình cụ thể vừa chính là giúp sinh viên, vừa chính là tạo nên thương hiệu cho chính cơ sở đào tạo đối với việc hình thành ra những nguồn nhân lực ngành luật cho xã hội.

Thứ tư, qua các chương trình trải nghiệm thực tiễn, qua kiến tập tập và tập sự thực tế, nhiều bạn sinh viên không chỉ được nâng cao kỹ năng, chuyên môn mà còn có cơ hội sớm tìm được các việc làm ngay từ khi ngồi trên ghế nhà trường; bởi lẽ nhu cầu của nhà tuyển dụng và phương thức tuyển dụng của mỗi doanh nghiệp có thể khác nhau; có những doanh nghiệp họ mong muốn tuyển dụng những nhân sự tiềm năng, để có thể đào tạo và xây dựng lực lượng ngay từ những bước đi đầu tiên. Và chính từ trải nghiệm thực tế đã tạo ra những cánh cửa tương lai tươi đẹp từ rất sớm, không phải chờ đến khi nhận tấm bằng cử nhân mới bắt đầu bước vào đời.

Thứ năm, xuất phát từ thực tế cạnh tranh nghề nghiệp khốc liệt, khi mà đòi hỏi của xã hội ngày càng cao, sẽ rất khó cho những cử nhân tương lai, trong đó có cử nhân luật có thể tìm kiếm được những việc làm tốt, nếu không đáp ứng sự nhanh nhạy và kỹ năng cần thiết của nghề nghiệp; do đó, bằng nhiều cách khác nhau, giúp sinh viên có thể bản lĩnh và trang bị đầy đủ các yếu tố để chinh phục được nhà tuyển dụng là sứ mệnh không chỉ của Nhà trường mà sứ mệnh của từng khoa chuyên ngành đào tạo, trong đó có khoa luật. Nên không gì tốt hơn, bằng cách giúp sinh viên sớm trải nghiệm và nắm bắt được thực tế các ngành nghề trong xã hội mà mình đang theo học.

2. Những thuận lợi và khó khăn trong quá trình tổ chức triển khai mô hình học học tập gắn với thực tiễn cho sinh viên Luật UEF

2.1. Thuận lợi trong quá trình tổ chức triển khai mô hình học học tập gắn với thực tiễn cho sinh viên Luật UEF

Thứ nhất, xuất phát từ sứ mạng UEF là đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng nhu cầu xã hội và hội nhập toàn cầu; xây dựng môi trường tự do học thuật và nghiên cứu giúp người học phát triển toàn diện, năng động và sáng tạo; phát triển năng lực làm việc thực tế, tính chuyên nghiệp và tinh thần trách nhiệm với xã hội thông qua việc kết nối chặt chẽ với DN và cộng đồng. Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM là mô hình trường chuẩn quốc tế, định hướng đào tạo theo mô hình trường đại học ứng dụng, học tập gắn liền với thực tiễn nghề nghiệp; chính từ đó tạo ra cơ chế thuận lợi cho các khoa đào tạo, chính vì vậy khoa luật đã mạnh dạn trong triển khai các chương trình trải nghiệm nghề nghiệp cho sinh viên của khoa.

Thứ hai, sinh viên có mong muốn, nguyện vọng và đề xuất được trải nghiệm thực tế, được kiến tập và tập sự ngay từ những năm học đầu tiên, do đó khi khoa luật phát động các chương trình đều nhận được sự hưởng ứng rất lớn từ sinh viên.

Thứ ba, mạng lưới các đối tác của UEF ngày càng được mở rộng với hàng ngàn doanh nghiệp; trong đó đối tác luật đã ký kết MOU gần 20 đối tác trên các lĩnh vực hành nghề khác nhau: văn phòng luật, công ty luật, văn phòng công chứng, văn phòng thừa phát lại, tòa án nhân dân, viện kiểm sát nhân dân, chi cục thi hành án...; các đối tác luật không chỉ trên địa bàn TP.HCM mà mở rộng đến các địa phương lân cận như: Đồng Nai, Bà Rịa – Vũng Tàu, Nha Trang...

Thứ tư, đội ngũ giảng viên, nhân viên của Khoa Luật đa phần là các giảng viên trẻ, có tính nhiệt huyết cao và gần gũi với các em sinh viên; dễ dàng trong kết nối và có những thời gian ham gia hỗ trợ, đẩy mạnh các hoạt động thực tiễn. Bên cạnh đó là sự hỗ trợ đắc lực từ những tổ chức đoàn thể: đoàn thanh niên khoa luật và câu lạc bộ học thuật Integrity Law Club, chính từ các bạn sinh viên đã hỗ trợ tích cực cho Khoa Luật trong việc tổ chức các chương trình trải nghiệm thực tế trong suốt thời gian qua.

Thứ năm, nhờ vào chính sách hỗ trợ của Nhà trường trong hoạt động chi ngân sách cho các chương trình kết nối với thực tiễn; thông qua các chính sách tài chính được chi cho đơn vị nhận sinh viên đến tham quan, được nghe các báo cáo chuyên đề chuyên môn nghề nghiệp; ngoài ra là một phần kinh phí hỗ trợ cho giảng viên trong quá trình đưa sinh viên đi thực tế.

2.2. Những khó khăn trong quá trình tổ chức triển khai mô hình học học tập gắn với thực tiễn cho sinh viên Luật UEF

Thứ nhất, do chưa được xây dựng thành môn học cụ thể trong chương trình đào tạo, chẳng hạn như học phần “pháp luật thực hành”, hoặc lồng ghép tiết dạy lý thuyết và tiết dạy thực hành: 39 (lý thuyết) + 6 (thực hành) hoặc 42 (lý thuyết) + 3 (thực hành); do đó các chương trình trải nghiệm thực tế của sinh viên luật UEF còn mang tính ngắn hạn, đứt quãng và không có tính thường xuyên, ổn định.

Thứ hai, đối tượng sinh viên tham gia các chương trình không đồng đều và không xuyên suốt được hết các chương trình thực tế do khoa tổ chức; xuất phát từ lịch học của sinh viên học theo hệ tín chỉ, phải đảm bảo các lịch học chính khóa theo các ca học do trường sắp xếp; do đó rất khó để có thể tham gia các chương trình một cách đầy đủ nhất theo chuỗi hành trình.

Thứ ba, lực lượng cán bộ giảng viên của khoa dù nhiệt huyết nhưng khối lượng giảng dạy và nghiên cứu khoa học trong năm phải phụ trách tương đối lớn, do đó cũng cần nhiều thời gian để đầu tư cho việc dạy học, nghiên cứu và một số công tác khác của khoa, của trường; nên việc phân bổ thời gian cho các chương trình thực tiễn dành cho sinh viên cũng phải linh động và linh hoạt theo các mốc thời gian kế hoạch trong học kỳ.

Thứ tư, các đối tác luật nhìn chung ở địa bàn TP.HCM nơi mà có chi phí duy trì hoạt động doanh nghiệp, mặt bằng khá cao; chưa kể các công ty luật, văn phòng luật đa số hoạt động nghề nghiệp mang tính di chuyển nhiều; do đó các mặt bằng văn phòng doanh nghiệp ngành luật không quá rộng, vì vậy việc tham quan, kết nối với quy mô lớn sẽ gặp nhiều khó khăn; chủ yếu các chương trình đáp ứng được lượng lớn sinh viên đi trải nghiệm thực tế hoặc lắng nghe, học tập các chuyên đề thì đều phải đến các cơ quan tư pháp như: Tòa án nhân dân, Viện kiểm sát nhân dân.

Thứ năm, mặc dù Nhà trường đã có những chính sách hỗ trợ về chi phí cho chương trình thực tiễn nghề nghiệp của sinh viên, nhưng chi phí còn ở mức chưa cao; do đó khi triển khai các chương trình có tính chất dài hơi, quy mô và chuyên nghiệp thì sẽ có một số vướng mắc nhất định; ngoài ra do vấn đề chi phí, nên các chương trình trải nghiệm thực tế chủ yếu ở phạm vi địa bàn TP.HCM, chưa mở rộng ra được các khu vực địa phương lân cận.

Thứ sáu, chưa trang bị được phòng thực hành nghề luật, nơi mô phỏng các mô hình thực tế và thực hành nghề nghiệp tại UEF, do đó khi triển khai các chương trình kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên còn gặp nhiều khó khăn, các mô hình hiện tại đang mang tính chắp vá và tự bày trí trên cơ sở những phòng học và bàn ghế lắp ghép từ việc tận dụng cơ sở vật chất từ các phòng học của Nhà trường.

3. Các kết quả đạt được thông qua chương trình trải nghiệm, học tập thực tế

3.1. Chương trình một ngày trải nghiệm một nghề luật

Từ năm học 2019 đến nay, định kỳ mỗi năm khoa luật tổ chức từ 4 – 6 chương trình trải nghiệm, học tập thực tế nghề nghiệp tại các đơn vị chuyên môn, chuyên ngành luật như: Trung tâm Trọng tài Thương mại khu vực phía Nam; Viện kiểm sát nhân dân cấp cao TP.HCM; Tòa án nhân dân Quận Gò Vấp; Công ty Luật Anderson Mori&Tomotsune; văn phòng công chứng Văn Thị Mỹ Đức.

Qua các chương trình nhận được sự hưởng ứng rất tích cực từ phía sinh viên, tạo ra những hiệu ứng tích cực; giúp sinh viên học tập được kinh nghiệm thực tiễn từ người làm việc thực tế tại đơn vị.



Hình 1. Hình tham quan Viện kiểm sát nhân dân cấp cao tại TP.HCM



Hình 2. Hình tham quan thực tế Công ty Luật Anderson Mori&Tomutsune

3.2. Chương trình mùa hè tập sự nghề luật

Chương trình được thực hiện từ mùa hè năm học 2021 – 2022, trải dài từ tháng 6 đến tháng 9/2022; với các đơn vị kiến tập như: Tòa án nhân dân Quận 3; Tòa án nhân dân Quận Bình Thạnh, Công ty Luật CNC Việt Nam, Công ty cổ phần bất động sản Thủ Thiêm Real, Văn phòng công chứng Nguyễn Công Thoại...; xuất phát từ thực tiễn trong giai đoạn mùa hè, các cơ sở đào tạo Luật đã hoàn thành xong chương trình đào tạo của sinh viên năm cuối; sinh viên đã hoàn thành kỳ thực tập trước đó; vì vậy nhu cầu từ các đơn vị cần lực lượng sinh viên hỗ trợ trong công việc; bên cạnh đó thường mùa hè sinh viên sẽ có nhiều thời gian hơn cho các chương trình kiến tập với thời gian dài mà không vướng vào lịch học chính khóa, trừ trường hợp sinh viên có đăng ký học hè. Chương trình đã thu hút hơn 50 sinh viên khoa luật tham gia, với thời gian 03 tháng trải nghiệm làm việc thực tế, qua khảo sát cho thấy sinh viên rất hứng thú và học hỏi được nhiều về chuyên môn nghề nghiệp.



Hình 3. Chương trình mùa hè tập sự nghề Luật tại Tòa án nhân dân Quận 3



Hình 4. Sinh viên khoa luật kiến tập mùa hè tại Công ty Luật CNC Việt Nam

3.3. Chương trình diễn án tại địa bàn địa phương

Đây là chương trình trọng điểm về chuyên môn nghề nghiệp của sinh viên Luật UEF từ năm 2016 đến nay, đặc biệt phát triển mạnh mẽ và mở rộng địa bàn diễn án trong năm học 2021 – 2022, tại các địa bàn dân cư như: tại trường THCS Colette tại Quận 3; phường Tân Thuận Tây, Quận 7; địa bàn dân cư tại Quận 8. Các chương trình đã rèn cho sinh viên kỹ năng thuần thực về quy trình diễn án hình sự; nhập vai các người tiến hành tố tụng, tham gia tố tụng và đặc biệt giúp sinh viên trở nên tự tin, mạnh dạn trong việc xử lý tình huống pháp luật cụ thể; trong một hoàn cảnh cụ thể tại địa bàn. Qua các chương trình sự trưởng thành của sinh viên đã tăng lên một cách rõ nét.



Hình 5. Hình ảnh diễn án tại địa bàn Phường Tân Thuận Tây, Quận 7

4. Kết luận

Với sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao, gắn liền với thực tiễn; khoa luật cụ thể hóa thành mục tiêu và chuẩn đầu ra chương trình đào tạo nhóm ngành luật theo hướng vững chuyên môn, thuần thực kỹ năng nghề nghiệp, đáp ứng nhu cầu xã hội. Từ sứ mệnh cốt lõi này, Khoa Luật đã và đang bám sát các mục tiêu để xây dựng các chương trình trải nghiệm nghề nghiệp một cách bài bản; với lộ trình dài hơi và kế hoạch cụ thể, rõ ràng cho từng chương trình. Bên cạnh duy trì các hoạt động đã triển khai như hiện nay: một ngày trải nghiệm một nghề luật, mùa hè kiến tập nghề luật, phiên tòa giả định; thì trong định hướng tiếp theo Khoa luật tiếp tục xây dựng và mở rộng thêm các chương trình mới, nhằm đáp ứng tối đa cơ hội trải nghiệm, học tập thực tế cho sinh viên, chẳng hạn như: chương trình tư vấn pháp luật

cộng đồng; đề án xây dựng phòng thực hành diễn án; xây dựng môn học pháp luật thực hành hoặc lồng ghép các tiết học đi thực tế cho những môn học tổ tụng hoặc những môn học có tính tương tác nghề nghiệp cao.

Với định hướng như trên, cùng với sự chỉ đạo và hỗ trợ từ ban lãnh đạo Nhà trường, sự đoàn kết và nỗ lực của tập thể sư phạm Khoa Luật, tin chắc sẽ mang lại những giá trị thụ hưởng tốt đẹp cho sinh viên Luật trong cơ hội nghề nghiệp tương lai.

INTRODUCTION TO THE BLENDED LEARNING MODEL IN HIGHER EDUCATION OF VIETNAM – THE BASIC ISSUES WHEN APPLYING

Đặng Thanh Thủy

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

thuydt@uef.edu.vn

Abstract

In the recent years, the development of a country has had a strong connection with human capital quality trained by educational institutions in this country. In which, higher education is always considered as a basic background to prepare a high-qualified workforce for the future and then they can compete with human resources in other countries. Based on the actual demand of society, the universities are currently looking for many solutions to train a high-qualified workforce for the future such as improving training programs, changing teaching methods appropriate for current trend, putting the practice in teaching, etc. The application of information technology in education is a new trend in many universities. Especially, in an ever-changing VUCA world, the application of technology in teaching is considered essential. In which, the Blended learning model, an integrated learning method, is a solution being applied in many universities to convert to a learner-centered approach but still increase the interaction between learners and lecturers. Through the analysis of the strengths and challenges of the Blended learning when compared to other teaching methods, the paper introduces the Blended learning model and its different types when applied at universities in Vietnam. Besides, the author proposes solutions to help policy makers, researchers, managers, lecturers, and even students better understand the Blended learning method and make better decisions when using this method in the higher education of Vietnam.

Keywords: Blended learning; Teaching method

1. Problem Statement

Although by 1993 the World Wide Web (WWW) had not yet appeared and was not known to the world community, up to now the WWW has appeared everywhere places and contributed to the change of world, especially in the field of higher education. If in the primary stage, computer was only a tool to help learners to process Word documents, it is now helping learners to access a global network, connecting with each other and becoming more important to the modern learning environment which has more high-qualified learners. Teachers in higher education have been increasingly using the Internet with high frequency to support their teaching activities.

There are six reasons below that make the use of technology in higher education indispensable (Bates, 2014). Firstly, technology helps lecturers to improve quality of teaching and learning (because technology is considered as a solution to solve the problems of the increasing student-to-faculty ratio and increasing workload of lecturers). Secondly, it helps students acquire the technology skills they will need in their work and life in the future (because integration between technology and the learning environment will help students develop such skill). Thirdly, it can give more opportunities to approach to education and training (it is appropriate for the trend of lifelong learning and the need for education and retraining in an ever-changing society). Fourthly, people have to adapt to the development of technology (because technology plays a very important role in teaching and learning). Fifthly, it helps to cut the cost of education. Finally, it can improve cost-effectiveness in education (although technology may not help reduce absolute costs, it can increase cost-effectiveness as it frees up more time for lecturers to implement more effective activities).

In the recent years, it has appeared the different types of online learning all over the world, including Vietnam. Many universities and educational institutions in Vietnam have offered many E-Learning courses such as Open University Institute, TOPICA Organization, National Economics University, etc. There are many articles that acknowledge the great contribution of E-Learning to learners in general and the field of education in particular. It can be said that it is hard to deny the achievements and competitive advantages that E-Learning can bring to lecturers and learners.

It is a fact the students who have grown up with development of technology are not always comfortable with many different lectures applied modern technology. Therefore, they expect more learning experience that is relevant and attractive (Garrison & Vaughan, 2008). In order to maintain the quality of online programs, lecturers must play a multifaceted role and communicate with individuals throughout the entire e-learning process. However, it is not easy to implement if it is to maintain a constant connection with individual learners in the online teaching method.

Therefore, in the last few years, based on advantages and disadvantages of E-learning models and traditional teaching models, a new model of teaching has appeared and has been discussed much by many professors in the higher education. This new model is the Blended Learning. The application of the Blended learning model is considered as a new solution, which is an integration of traditional classroom lesson and online learning experiences. Both of them can help to create the interaction between lecturers and students but still make the learners as the main focus (Learner-Centered method). This learning model has been applied in some several universities of Vietnam such as FPT University, Hanoi University of Science and Technology (HUST), University of Economic and Technical Industries in Vietnam (UNETI), and University of Economics in Ho Chi Minh City (UEH), etc. From that context, the author expects to summarize the opinions of Vietnamese and foreign researchers about blended learning model in the higher education. From there, it provides some suggestions for policy makers, universities, educational institutions, related individuals so that they can consider and apply for their schools.

2. Literature Review

Blended learning is a learning model integrated between traditional teaching model and E-learning model. Therefore, the article presents some concepts of two models mentioned above, thereby deriving the most common meaning for the Blended learning model.

2.1. Definition of teaching methods

Traditional teaching methods are familiar with Vietnamese educational institutions from primary school to university. Basically, those teaching methods considers teachers as the key role in teaching. It is called teacher-centered approach. According to (Freire, 2018), the famous Brazilian sociologist and educator, has called those teaching methods "a system of knowledge transfer", which is the process of transferring information from the teacher to the learner. When using the methods, the teacher is considered as the main speaker, "a rich store of knowledge". Meanwhile, the learner just pays attention to listening, remembering and taking notes. The learning materials of the methods are designed in a vertical line or top-down approach (from teacher to learner). Due to the academic knowledge, the content of the traditional teaching method is systematic and highly logical.

According to the several previous concepts, teaching activities are the activities of teachers towards students. In which, teacher takes the main role in teaching process. However, from the perspective of pedagogical science, this is an outdated concept which has been no longer suitable for modern teaching trends. According to the theoretical perspective of modern teaching, teaching activities consist of activities of both teachers and learners. According (Anh & Thanh, 1996), two activities of a teacher and a learner are defined as two sides of one activity. Teacher and learner both play important role in working together, maintaining and continuing activities. The goal of teaching activities is to develop the human qualities and abilities of learners. Therefore, teaching activities are interactive activities between teachers and students.

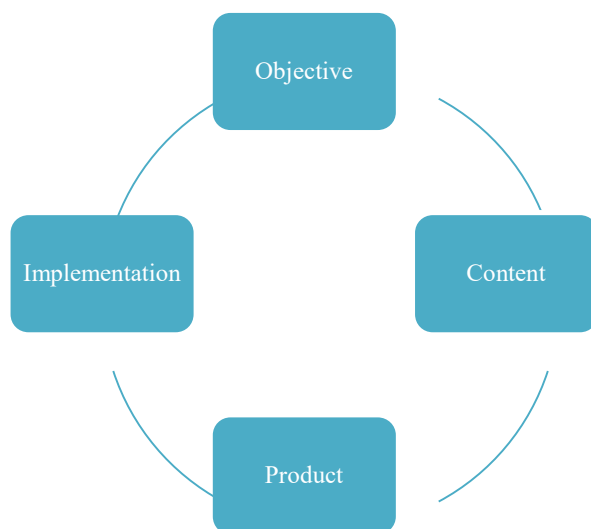
According to two authors (Binh, 2015); (Thuyet, 2003), activities in teaching are defined as "a system of actions" so as to organize activities for students. Teaching activities here are considered in relation between the activities of the adults (teachers) and the activities of children (learners). In the relationship between the teacher's activities and the learners' activities, the teaching activities of teachers are directed towards the goal to form and develop personality in learners (Thanh, 1998). Teaching activities are carried out according to a designed strategy and program, affecting learners in order to form and develop competencies and qualities to perfect personality of learners. Therefore, designing and organizing a series of teaching activities to be appropriate for the cognitive level and learning style of students and then meet the teaching goals is an important and necessary task of each teacher.

According to (Hoat, 2019) the researcher indicates that teaching activities are typical activities applied for all types of school. Teaching activities are understood as teaching in schools - a part of overall educational activities, not implying teaching in general (teaching in life). It is a process of two subjects. In which, based on the guidance and monitoring of teachers, students can realize the human civilization and practice to form attitude skills.

According to (Huong, 2012), if you consider teaching as a process, it is not only about the time and space where teaching activities take place, but mainly about the logic of the teaching activities. Teaching is a series of actions of teachers and students coordinating and agreeing with each other. They are arranged and changed in a sequence consistent with scientific logic and students' perceptions in order to achieve teaching goals.

A teacher's teaching activities is a system of actions to organize and control student learning activities. The structure of each teaching activity includes the four components: Objectives; Content; Product; Implementation (Binh, 2012). In which, objectives are understood as learning actions of students to achieve knowledge, skills, and attitudes. Content is considered as the specific tasks that students have to perform to discover, acquire knowledge, apply and solve learning problems. Product refers to the results that students have found, solved and presented according to teachers' suggestions or students' creativity. Implementation is considered as are specific actions of both teachers and students in order to actualize the contents and products of teaching activities. The implementation consists of 4 steps: (1) Transfer the tasks; (2) Perform the task; (3) Report and discuss; (4) Give the comments and draw conclusion. Transferring the task is the most important step in the teaching process. Thus, teachers need to select or design learning materials such as using text, shape, picture, etc. which have the value of orienting, motivating and encouraging students (Ministry of Education and Training, 2020).

Figure 2. Structural components of teaching activities



Source: (Ministry of Education and Training, 2020)

It can be seen that teaching activities include a series of interactive activities between the teacher and the learner. This activity is very particular. It is considered a unique activity because of some following reasons

Firstly, teaching activities are in the chain of human activities. However, they are considered as professional activities, not activities in daily life. Teachers must have professional standards and qualifications to participate in teaching activity

Secondly, teaching activities are interactive activities. Teachers have to impact on students and then students improve themselves. After that, teachers depend on changes of students to adjust teaching activities. Therefore, the interaction in teaching activities is not the interaction between individuals or social groups as in economic, political, or other social activities which often do not have the same goals, even conflicting interests. Meanwhile, teaching activities refer to together activities of teachers and students. Teachers and students work together towards the same goals. The capacity of the teacher's teaching activities and the learning capacity of the students are reflected in the achievement of the educational program's objectives. Therefore, the teaching activity is effective when it works in the same direction as the learning activity.

Thirdly, in the viewpoint of teachers, teaching activities is to interact with students so as to is to guide, organize and control students' learning activities.

2.2. Definition of E-learning method

Contrary to the traditional teaching method is the E-learning teaching method or online teaching method. The term E-learning firstly appeared in October 1999 in an international conference about CBT (Computer - Based Training). From that time, the term E-learning began to be widely used. Nowadays, there are many different understandings and definitions

about E-Learning. (Verduin & Clark, 1991) showed E-learning as a form of learning in which has the distance in time and space between learners and teachers. Based on the development of science and technology, learners can use many different media choices to achieve their learning goals. (Horton, 2006) believes that E-learning is the use of IT and computers designed to create learning experiences. According to (Resta, et al., 2011), besides the technology factor, there is another primary factor which is the teaching method used in the process of designing and implementing teaching activities through online training. In particular, (Karl, 2005) argues that E-learning is teaching method happening in an educational environment but teacher and student are separated in time, space, or both. Teachers deliver instructional content through learning management applications (LMS or LCMS), multimedia resources, the Internet, webinars, etc. Learners receive instructional content and interact with the teacher through the such techniques mentioned above. According to (Elliott & Healy, 2001), E-learning is the application of technology to create, deliver, select, administer, support, and extend traditional teaching.

UNESCO defines E-learning as a teaching process using electronic means, information technology and media. Online training allows everyone to learn in every time or everywhere. It also removes the limitations of time and space so that people have the opportunity to learn based on their needs (UNESCO, 2010). According to (Bates, 2014), all activities on computers and the Internet can support teaching and learning methods. Compared with traditional teaching methods, E-learning has many outstanding advantages: (1) The cost of teaching through E-learning including tuition fees, travel costs, learning material, etc. significantly reduce when compared with traditional teaching methods ; (2) Learners are more active to arrange their schedule, to access to learning materials, and prepare for the training programs by themselves; (3) Flexibility to study everywhere outside the campus, not limited in terms of study space; (4) Students can easily communicate with each other such as lecturers or the other students through Internet; (4) Learning contents and teaching methods have been always updated to meet the needs and appropriate for the learners.

2.3. Definition of Blended learning

Blended learning is a teaching method applied in many educational institutions today. This is a learning method that integrates between traditional classroom learning and E-learning. Based on a report conducted by iNacol, blended learning is an activity in which students study at least a part of online content controlled by several factors such as time or speed and a part of classroom learning at a particular location controlled by school (Staker & Horn, 2013). Nowadays, many educational institutions design the courses according to the Blended learning model. They build a traditional classroom with some online activities to stimulate the interaction of students. (Osguthorpe & Graham, 2003). In summary, blended learning is an integrated learning method that optimizes the advantages of two traditional teaching methods and E-learning while minimizing the disadvantages of the two such methods. In the traditional teaching method, teachers play the key role, thereby leading to passivity and boredom for learners. The E-learning method also has a disadvantage that requires learners to be able to work independently to develop their own ideas (self-learning competency). Thus, it will not be suitable for those who need guidance and tutoring to have the advancement in learning. Besides, in many cases, it is not possible to provide too much abstract and complicated content in learning materials. Especially the content related to experiments or practices that information technology cannot show efficiently. The E-Learning system also cannot replace activities related to skill training, especially for manipulative and motor skills. It can be seen that, compared with the two methods mentioned above, blended learning has some several outstanding advantages. *Firstly*, blended learning provides online learning materials during class time, support lively and easier-to-understand lectures and attract more interaction between lecturers and students. It has overcome the weakness of simple E-learning method which is a type of one-way knowledge acquisition and almost entirely dependent on the learners themselves. *Secondly*, learners have a lot of time to study on their own, no need to totally depend on the direct teaching of the teacher but still have direct interaction between the teacher and the learner. Learners still have the opportunity to ask and answer questions, participate in group discussions. Meanwhile, the school still follow the individual behavior and receive feedback from them. *Thirdly*, this method reduces the cost significantly when compared to the traditional classroom. For example, the textbooks are converted into e-books or online resources; school can save costs and the time for moving, etc.

To be able to identify the advantages of blended learning, we can compare the three most important forms of teaching methods which are popular nowadays including classroom

learning, E-learning/ online learning, and Blended learning. Table below is a comparison between these three forms of teaching methods (Gogos, 2014).

Table 1. Strategies, tools and resources

Objective	Traditional learning in the classroom	E-learning	Blended learning
Communication between lecturer and student	The whole class have to join Divide class in to different groups Individual exercises with marking score and having a grading scale in class	Learning materials based on digital technology Using Online discussion Using Email Using Instant message Using New notification Online Calendar Cloud storage (Dropbox) Applying online assessment tool Participating into Webinar	The whole class has to participated into a certain location Divide class in to different groups Individual exercises with marking score and having a grading scale in class Learning materials based on digital technology Using Online discussion Using Email Using Instant message Using New notification Online Calendar Cloud storage (Dropbox) Applying online assessment tool Participating into Webinar
Coordination between students	Listening to lectures in the lecture hall or in the classrooms Class discussion Work in group directly in classroom	Work in group online Online discussion Having many various session in online seminar Using email Using instant message Using Blog Designing online exercises Participating into Webinars	Listening to lectures in the lecture hall or in the classrooms Class discussion Work in group directly in classroom Work in group online Online discussion Having many various session in online seminar Using email Using instant message Using Blog Designing online exercises Participating into Webinars
Learning assessment	In-class tests and Individual assignments Delivering presentation in class, studying in the lab, having evidence to show that learner can demonstrate their own ability Directly creating models and other products in class	Using Blog Designing online exercises Online discussion Conducting surveys and doing quizzes online Designing and Using online exercises such as short essays, sheets, slides, pictures, and videos uploaded to dropbox Participating into Webinars	In-class tests and individual assignments Delivering presentation in class, studying in the lab, having evidence to show that learner can demonstrate their own ability Directly creating models and other products in class

Source: (Gogos, 2014)

2.4. Blended learning models applied in higher education of Vietnam

According to data reported by **We Are Social** in January 2018, the total number of Internet users in Vietnam was **64 million**, an increase of 13.05 million people and about 27.5% compared to the same period last year. In the general trend of information technology application, nowadays, a combination of traditional classroom and E-learning online has been increasingly popular in many universities. As mentioned earlier, the blended learning has many advantages to help universities in teaching and learning. At present, the Blended learning method has many different models which are designed and applied in a flexible way at various universities based on the following factors:

The role of the teacher: Depending on the university choosing method to be student-centered or teacher-centered, universities design an integrated approach between classroom teaching and online content accordingly.

Learning environment where teaching is done: Some universities with limited training facilities, small-sized classrooms which do not have enough potential resources to exploit information technology applications will have to choose the Blended learning model.

How to distribute learning materials: The selection of learning materials including course syllabus, textbooks, reference, etc. is decided by universities to distribute online or directly provide them for students in class.

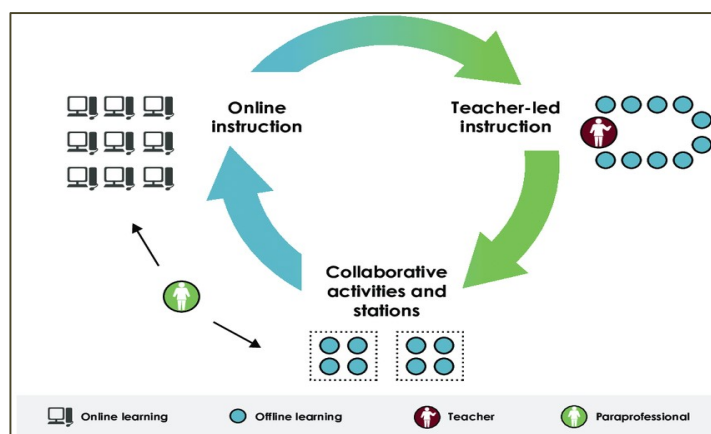
Speed of teaching and learning: Some universities organize short courses or want students to be more active in learning. During the time in classroom, universities want students to be able to interact and exchange more information with lecturers.

Depending on the factors determining the selection of Blended learning models, the article introduces four Blended learning models designed by (Staker & Horn, 2013):

2.4.1. Model 1: Station rotation

This model is divided into two part. Part 1 is online instruction and part 2 is teacher-led instruction in classroom. In this model, students will use computers in class to perform some online content such as previewing lesson content, reading online materials, doing skills exercises, reviewing exercises, doing their own tests or personal assessments controlled by computer. Through these types of online activities, students have many opportunities to study independently without being affected by other members of the class. For the classroom part, students receive direct guidance from the lecturer including clear explanation of lesson, class exercises, personal tutoring, working in group activities, playing games, etc.

Figure 3. Station rotation model



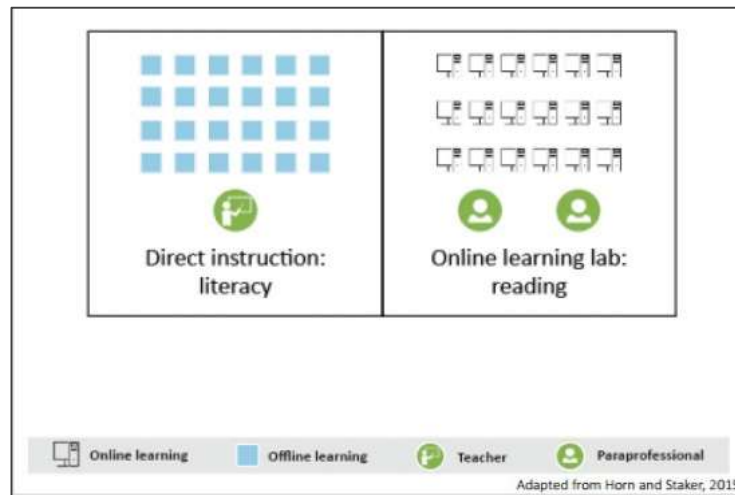
Source: (Staker & Horn, 2013)

According to figure 1, in this model, the universities require students to equip personal computers when studying in class. This is also a limitation for some schools where students cannot afford to buy in a personal computer. At the same time, the lecturers also need to control more strictly to avoid students using personal computers for private purposes rather than learning activities.

2.4.2. Model 2: Lab rotation

Similar to model 1, there are two parts in Lab rotation model including online learning and direct instruction in class. However, Figure 2 shows that the model 2 has a few differences from model 1.

Figure 4. Lab rotation



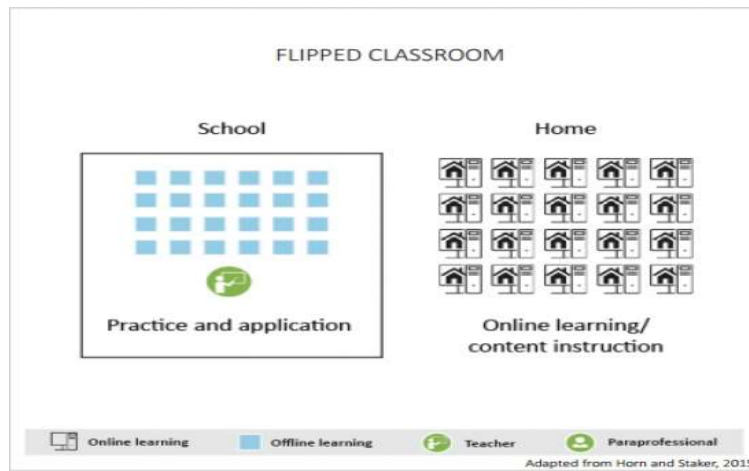
Source: (Staker & Horn, 2013)

After the students finish learning in the class, they will be asked to move to the laboratory. Students will continue being guided to perform some online learning activities on computers in the university's lab. The biggest advantage of this model is that it helps students to be released from the large learning space and feel more comfortable in the learning process. The rotation time to the computer lab will be scheduled in advance within a certain time frame. However, the rotation to the lab is a problem for some schools when the number of students is large but the laboratory is very small or has only one laboratory in school. If this model is applied, universities will have to arrange the rotation time to the lab in a reasonable way, avoiding the case of time duplication between classes and no lab room.

2.4.3. Model 3: Flipped classroom

In a flipped classroom model, students will self-study the lesson content through computers outside the classroom (they can study at home or another location outside the classroom) instead of passively receiving the amount of knowledge learned from the teacher in class. During class in time, lecturers will mainly review lesson or explain content which students do not have clear understanding about. The activities and exercises in class are also applied to the lesson that students have learned online. The flipped classroom model is currently being applied at some several universities because it helps students feel excited and positive when they come to class to participate in useful activities, exercises that apply to the lesson that they learn online in advance. On the other hand, students do not need to listen to lectures from lecturers. Universities today design online lessons. From that, students are responsible for self-studying on computers and must complete assignments, exercises and tests will be assessed by the technology. When coming to class, the lecturer is only responsible for answering questions about the students' unclear problems, reviewing lesson and organizing classroom activities. Figure 3 clearly explains the application of this model in teaching at universities.

Figure 5. Flipped classroom model

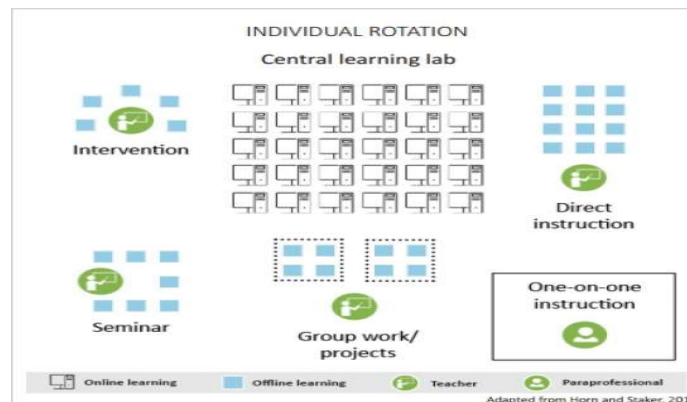


Source: (Staker & Horn, 2013)

2.4.4. Model 4: Individual rotation

In this model, students rotate through multiple stations. These stations are different ways of learning including online and in-class learning such as computer-based learning in the lab (central learning lab), small group instruction (intervention), traditional classroom (direct instruction), peer tutoring (one-to-one instruction), group work/ projects, seminars, etc.

Figure 6. Individual rotation model



Source: (Staker & Horn, 2013)

However, instead groups of students move to stations at fixed times, this model emphasizes individual students moving through stations based on their own schedule. This model is more personalized to each student depending on individual need of students. The limitation of this model is that students have to plan their schedule and choose their own learning methods. In some cases, students do not have the habit of planning and determining how to study for themselves. It means that they do not have skill to make plans independently. Therefore, universities and faculties must spend a lot of time on guiding individual students to arrange their personal plans.

3. Basic issues when applying blended learning model

3.1. Challenges when applying the Blended learning model

According to (Hofmann, 2011), the application of blended learning may have some following difficulties:

Technology challenge: this challenge is not related to the application of technology even though it is considered as the primary step. It is about how to apply and support technology properly so as to get success. This challenge identifies

how to ensure that all users can effectively apply the technology. In some cases, the users do not want to use the technology because the technology is too readily available.

Organization challenges: Managers often agree that blended learning is the right solution in training activities. However, they do not understand that this is a complicated process and requires a strong combination instead of a separate program/project. Sometimes it is very difficult to change the mindset that blended learning cannot be as effective as traditional classroom learning, to understand what the role of lecturer is, or to manage the learning progress of students in this approach (Reardon, 2010).

Teaching method challenges: When applying learning technology, people often pay more attention to how technology is applied. Meanwhile, they pay less attention to how to design appropriate content even though time and financial resources for the program are quite limited. In other words, they are often concerned with how to teach instead of what to teach. They have not yet determined how to combine teaching means/forms with learning goals. Besides, they are only interested in maintaining the online interactive activities but not really communicate with learners, not pay attention to learners' commitment, and not yet ensuring to coordinate activities effectively.

3.2. Recommendations for applying the Blended learning model in higher education of Vietnam

The fact that the information provided in Vietnam is also completely consistent with what experts in the world have studied, experienced, and found the appropriate solutions. To be able to implement effectively the Blended learning model, (Hofmann, 2011) pointed out three groups of solutions suitable for overcoming the specific challenges as follows:

- Technology challenge: To ensure users can use technology effectively, universities should not provide all available technologies at once. Instead, they can consider to introduce technology applications one by one from the simple technology so that lecturers and students can get the results. Universities should also make sure that users are trained and get support to solve the common problems happening during using the technology application. If users are not ready to apply technology in teaching or leaning, universities should start with small-scale and easy activities. When the users can successfully apply technology, universities will rely on such foundation to develop.

- The organizational challenge: To convince managers about the effectiveness of Blended learning model, it's necessary for providing the sufficient information to guide the entire application process including installation, the use of technology, the participation and completion of learning activities. Managers need to understand the experiences which their employees go through and how they can make the learning process be done effectively. First of all, universities should consider to choose lecturers who are familiar with the blended learning method rather than ones who have the good knowledge to implement the programs. It is necessary to give the lecturers more opportunities to experience blended learning model as actual learners so that they easily understand what the learners will experience. Besides, universities can have a good cooperation with outside expert about Blended learning model. He can help universities make sure the efficiency and interest in teaching and learning and resolve the problems as well. Lecturers also need to understand the importance of paying attention to every detail in blended learning model. In addition, to be able to manage and monitor students' progress, universities and other educational institutions need to fully evaluate all factors to make sure that this approach will be implemented successfully. The fact that optional content is often not completed. Thus, evaluation is one of the important steps to overcome this challenge. Evaluation results can be monitored, tracked, and used to ensure all requirements are met. At the same time, lecturers and faculty must communicate regularly with students to identify that students' desires are met.

- Teaching method challenges:

- + When designing teaching activities, universities should not predetermine how to do it without analyzing the elements of a program. They need to determine what type of content needs the lecturers and students to meet face-to-face, and what type of content need to have a good coordination between students and lecturers. After implementation, universities should evaluate to consider changes if they realize the shortcomings. Selection of technology to use should be the final step in the design process. Program designers need to clearly understand the learning objectives and determine the appropriate assessment methods before deciding on how to transfer the knowledge appropriate for each learning objective. If they have evaluated the objective individually, they can individualize learning

activities. If they think it is necessary for face-to-face assessment, they can design content that is appropriate to a virtual classroom or maybe even a traditional classroom.

+ Designing activities of a learning program is not only maintaining the interactive activities but also actually communicating with students. Especially, when designing individual learning activities for students to acquire the knowledge, lecturers should limit within 20 minutes for a topic or module. However, if virtual classroom is organized, lecturers should design an interactive activity from every 3 to 5 minutes so that learners have something to do. For example, they can spend time on clicking on the green box to complete, sending the information, or participating into a certain activity, etc.

+ In order to make students commit to participate into the virtual classroom for a long period of time, universities must really identify the learners' circumstances. Universities should try to ask questions such as whether it is necessary for learners to self-study online within 12 hours before a traditional classroom is organized. If the answer is no, universities should not force students to do. Instead, they need to review and redesign short lessons and more attractive activities. It should be noted that if students use e-learning method to self-study, lecturers must carefully design a grading rubric to evaluate the results of students. Lectures must also ensure that learners understand the assessment format. Besides, lecturers need to notice that if students do not complete the self-study, they will not be able to participate in the face-to-face classroom.

4. Conclusion

The development of information technology is an effective technique to support for business activities in many different fields. In the field of education, especially higher education in Vietnam, the application of information technology is a new trend. In particular, the application of Blended learning is considered as an integrated teaching method, combining traditional classroom and E-learning method. Blended learning is learner-centered method but still increases the interaction between learners and teachers. The application of Blended learning is a solution for many universities that not only want to apply technology in teaching and learning but also want to have direct interaction between lecturers and students in class. Depending on the characteristics and capabilities of each different university, the Blended learning models will be selected accordingly such as the flipped classroom model, the rotation model, the station rotation model, etc. However, Blended learning models need to be deployed synchronously and continuously from lecturers and schools so as to get the good results. Up to now, in the initial phase, this method has been piloted in some several faculties and universities. It needs time to experience so that they can analyze all factors impacting on the higher education of Vietnam. However, the author believes that what policy makers, researchers, educational administrators, lectures, staff and students are doing to aim at improving the quality of higher education and getting the positive results in the future.

References

1. Anh, H. & Thanh, V. K., 1996. *Giao tiếp sư phạm*. Hà Nội: Giáo dục.
2. Anon., 2020. *Ministry of Education and Training*, s.l.: s.n.
3. Bates, T., 2014. *The Role of Technology in Distance Education*. s.l.:Routledge Revivals.
4. Bieu, T. V., 2012. Some issues about online training (e-learning). *Science Journal of Ho Chi Minh City University of Education*, Volume 40, pp. 86-90.
5. Binh, H. H., 2015. Năng lực và đánh giá theo năng lực. *Tạp chí Khoa học*, 6(71), p. 22.
6. Binh, T. T., 2012. *A study of the trainer-collaborator role in collaborative interaction between teacher trainers and trainee teachers: the case of English language teacher education in Vietnam*, s.l.: s.n.
7. Elliott, K. M. & Healy, M. A., 2001. Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of marketing for higher education*, 10(4), pp. 1-11.
8. Freire, P., 2018. Education as a practice of freedom. *In The Brazil Reader*, pp. 396-398.
9. Garrison, D. R. & Vaughan, N. D., 2008. *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons.
10. Gogos, R., 2014. Why blended learning is better. *Retrieved September*, Volume 22.
11. Hoang, L. H. & Quang, L. X., 2011. E-learning and its application in teaching and learning.
12. Hoat, D. V., 2019. *Lí Luận Dạy Học Đại Học*. s.l.:NXB Đại học Sư phạm.
13. Hofmann, J., 2011. Top 10 challenges of blended learning. *Training*. 48(2), pp. 12-13.
14. Horton, G., 2006. *Idea engineering: Teaching students how to generate ideas*. San Juan, Puerto Rico, s.n.
15. Huong, T. T., 2012. Những khó khăn trong hoạt động thực tập giáo dục ở trường trung học phổ thông của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học*, Volume 37, p. 59.
16. Karl, R., 2005. Master and apprentice, knight and squire: education in the 'Celtic' Iron Age. *Oxford Journal of Archaeology*, 24(3), pp. 255-271.
17. Metros, S. & Bennett, K., 2002. Learning Objects in Higher Education. *ECAR2 Research Bulletin*, Issue 19.
18. Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R., 2003. Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 3(227-233), p. 4.

19. Reardon, M. R., 2010. Instructional leadership and blended learning: Confronting the knowledge gap in practice. *Cases on online and blended learning technologies in higher education: Concepts and practices*, pp. 44-62.
20. Resta, P. et al., 2011. *Building a Global Community of Policy-makers, Researchers, and Teachers to Move Education Systems into the Digital Age*, s.l.: EDUsummit.
21. Staker, H. & Horn, M. B., 2013. Blended Learning in the K—12 Education Sector. *Blended Learning*, pp. 287-303.
22. Thanh, P. X., 1998. *Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học: sự vận dụng vào thực tiễn của Việt Nam*, s.l.: s.n.
23. Thuyet, N. M., 2003. *Tiếng Việt 2, 3, 4, 5*. s.l.:NXB Giao Duc.

INTRODUCING THE MIND MAPS IN TEACHING THE “INTRODUCTION TO LAW” MODULE AT THE UNDERGRADUATE LEVEL AT HO CHI MINH UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE (UEF)

Nguyen Thi Xuan Mai, Nguyen Thi Ngoc Loan, Dang Huynh Thao Vi
Ho Chi Minh University of Economics and Finance
maintx@uef.edu.vn

Abstract

The Viet Nam Ministry of Education and Training has decided that the module "Introduction to Law" will be mandatory in educational programs at the university and college levels under Decision No. 3957/QĐ-BGDĐT on the plan for continuing implementation of the project "increase the quality of law disclosure and education in school" until 2021. This is understandable, given that it is a foundational subject that gives the students a general understanding of the State and the law. In other words, they are solid foundations for students to not only grasp the law and the rule of law but also to respect the rules and understand the socialist rule of law. However, teaching practice demonstrates that students need help in general legal modules due to their unfamiliarity with undergraduate learning approaches and specialized legal terminologies. As a result, teachers must devise strategies to assist students in addressing this module more effectively. This article introduces the benefits of Mind maps and how to use them to assess some of the module's characteristics. The efficiency of the Mind maps application in learning this module will also be assessed by a survey of 100 first-year students at Ho Chi Minh University of Economics and Finance, which will serve as a foundation for future relevant research.

Keywords: *Mind maps; Law; Introduction to Law, Ho Chi Minh University of Economics and Finance.*

1. Introduction

Throughout history, the Vietnamese Party and State have strongly emphasized education and universal education. As Vietnam undergoes current integration processes, the combination of education and universal law has become essential. To improve the quality of legal education during modernization, the Ministry of Education and Training issued Decision No. 3957/QĐ-BGDĐT on September 28, 2017, which continued the project "Improving the Quality of Legal Education Dissemination in Schools until 2021." As a result, the "Introduction to Law" module (hereinafter "ITL") is now a module within the Ministry of Education and Training's framework program for non-Law specialized universities. Regardless of a compulsory module, from the teaching practice, the ITL module still has some challenges as the followings:

First, the main objective of ITL is to provide students with a fundamental understanding of the State and law, enabling them to comprehend the legal system and the importance of following the rule of law and to develop a sound understanding of the socialist rule of law. However, according to teaching practice, students new to undergraduate studies are often uninterested in an introduced-nature module like ITL (Hiếu & Anh, 2019). Therefore, most learners study the subject with the attitude that ITL is a secondary subject and only needs enough grades to pass the module. This can lead to difficulty in developing legal reasoning skills and analyzing societal issues since the learners already have a mindset about this module.

Second, the credit system used to teach the ITL module poses two significant obstacles for students and teachers. To begin with, the credit system places self-study at the heart of the learning process, pushing students to actively increase their knowledge outside of class (Điều, 2013). However, most first-year students are unfamiliar with the self-study method (Penzar et al., 2021). Furthermore, due to a lack of time, which often ranges from 90 to 135 minutes, it is difficult for teachers to teach the students the information in the outline within the allotted time if they have not prepared the lesson.

From the two obstacles highlighted, it is apparent that teachers must develop techniques other than active teaching methods, such as group discussions or reverse classes, to systematize the knowledge learned in each lesson of the ITL module. As a result, establishing a strategy that connects the content is proposed to help students recall, develop, and rationally apply the comprehensive knowledge offered by ITL. It also assists learners in properly self-studying despite confronting large volumes of novel knowledge as freshmen.

To recap, the Vietnamese Party and State have maintained their emphasis on education and universal education into the current era. The integration of education and universal law has grown critical, resulting in ITL being included as a

module in the Ministry of Education and Training's framework program for non-Law specialized universities. Therefore, teachers must find innovative ways to structure knowledge and successfully promote students' self-study to solve the difficulties in teaching abstract modules such as ITL under the credit system.

Among the private universities, the University of Economics and Finance (hereinafter "UEF") is one of the higher education institutions in Ho Chi Minh City that strives for internationalization. Complying with the Ministry of Education and Training regulations, UEF has made the ITL module mandatory for all students. To improve the quality of education and in light of the challenges mentioned above, a survey will be conducted to analyze the practice of learning ITL at UEF. To enhance the teaching quality in UEF, three sub-questions will be answered, including (i) identifying the main characteristics of ITL; (ii) exploring the challenges associated with ITL at UEF; and (iii) examining the benefits of implementing mind maps when teaching the ITL module.

2. Theoretical framework and Methods

Theoretical framework

Using theoretical perspectives is critical in conducting research and thoroughly understanding a specific issue. This is also true in the case of UEF's study on using mind maps in teaching the ITL module at the undergraduate level. To give a solid framework for this study, three interrelated theories are used: (i) Constructivism theory, (ii) Cognitive Load theory, and (iii) Visual Learning theory.

Constructivism Theory

Constructivism is a learning paradigm that focuses on how students actively develop their knowledge via their experiences and interactions with their environment. (Piaget et al., 1969). According to the approach, learners are not passive recipients of information but actively construct knowledge by linking new information with existing knowledge and experiences..

In the context of utilizing mind maps to teach the law module, constructivism theory can be used to illustrate how mind maps can assist students in constructing their understanding of legal topics (Sherri, 2013). More specifically, students can graphically organize and connect the legal concepts they are learning with their existing knowledge by utilizing mind maps, which can help them better understand and recall the content.

Cognitive Load Theory

The cognitive load theory explains how the human brain processes information and how it might become overwhelmed with too much information (Sweller, 1988). According to the theory, the quantity of information that the human brain can process at one time is limited. When learners are given too much knowledge, they may develop cognitive overload, which leads to reduced learning and memory. Cognitive load theory can be applied by utilizing mind maps to teach the law module to describe how mind maps can help alleviate cognitive overload by organizing material visually and concisely (Gunther & Theo, 2020).

Visual Learning Theory

According to visual learning theory, visual aids help improve learning and retention (Mayer, 2005). According to the notion, learners can process visual information more rapidly and simply than other types of information. Visual learning theory can be used to explain how mind maps can help students grasp and retain legal topics better in the context of using mind maps in teaching the law module (Francina & Ian, 2016). For instance, mind maps can assist students in correlating legal concepts with visual cues by using visual aids such as colors, images, and diagrams, which can increase their knowledge and memory recall.

To summarize, by combining these three theories, this article aims to investigate how using mind maps can enhance students' understanding and retention of legal concepts in the ITL module. In particular, the theoretical framework used in this study was designed to address the research questions related to introducing mind maps in teaching the ITL module at UEF. The constructivism theory, which emphasizes active learning and student-centered teaching approaches, was used to identify the main characteristics of ITL. This method encourages interaction with the content, investigates other points of view, and develops their knowledge of the core concepts and principles of ITL. Furthermore, the Cognitive Load theory, which emphasizes the need to construct information to decrease cognitive overload, was used to investigate the issues connected with teaching ITL at UEF. Students can process and retain content more effectively if complicated legal

concepts are broken down into smaller, more accessible chunks. This can help with misunderstandings, difficulties understanding legal language, and difficulty responding to legal scenarios. Furthermore, the Visual Learning theory underlines the necessity of employing visual aids to facilitate learning and improve information retention when investigating the benefits of implementing mind maps when teaching ITL. Mind maps can be used to visualize complex legal topics, making them easier to learn and recall. This can help students learn and retain ITL principles, potentially leading to increased academic achievement.

Research Methods

This article uses an analytical method to understand the content of Mind maps in the ITL module. The author utilizes a synthesis method to clarify the effectiveness of the usage of mind maps in the ITL module after examining the characteristics and problems in studying the ITL module. Mind maps are introduced as a novel technique to arrange knowledge and successfully boost students' self-study to tackle the challenges in teaching abstract modules such as ITL under the credit system. Furthermore, the study employed a quantitative research strategy for a dependable outcome. A survey about mind maps is being conducted to examine the effectiveness of using mind maps in the learning of 100 first-year UEF students.

3. Results and discussion

Mind maps have become a teaching tool recently, particularly in law. According to a study of previous research, mind maps can effectively organize and present complex legal information. According to the study "Visualising legal knowledge: Mind maps and e-government," mind maps can be used in legal education to assist students in understanding complicated legal concepts and retaining information. Mind maps can also be utilized in legal communication to explain legal arguments and strategies clearly and concisely (Brunschwig, 2006). Another study by Shamma pointed out that most students need help developing writing skills, including language barriers and a lack of creativity (Al Naqbi, 2011). The research suggested that mind maps are a tool for brainstorming and organizing ideas, with specific examples of how they can be used in the classroom. Similarly, Stacey (2012) investigated using mind maps as a study tool for non-law students to study health law. To be more specific, the author found that students who used mind maps as a study aid could recall legal concepts more effectively than those who used traditional study methods such as reading textbooks or making written notes (Lee, 2012).

In conclusion, mind maps have evolved as a powerful teaching tool in law, efficiently organizing and presenting complex legal information. According to the studies evaluated in the previous research, mind maps can help students grasp and retain legal topics, build writing abilities and study for tests. Mind maps can also be utilized in legal communication to clearly and concisely communicate legal arguments and methods. These findings suggest that introducing mind maps into legal education could improve students' learning outcomes and academic performance. While more study is needed to investigate mind maps' potential in legal education thoroughly, existing studies show significant evidence supporting their usefulness as a teaching and learning tool. Given the proven effectiveness of mind maps in facilitating student understanding of legal concepts and improving writing and study skills, it is clear that incorporating mind maps into teaching the ITL module at UEF could benefit students remarkably.

3.1. Main characteristics of the "Introduction to Law" module and some challenges in teaching "Introduction to Law" module at the undergraduate level at Ho Chi Minh University of Economics and Finance (UEF)

As previously stated, the Ministry of Education and Training requires that an ITL module be included in the undergraduate curriculum. The ITL module is typically the first law course available to students at this level. As a result, to develop successful solutions, it is critical to consider the primary aspects and obstacles of teaching this module. As a result, examining the ITL module's qualities and obstacles is critical, especially given that it is typically the first exposure undergraduate students have to the subject.

Some significant characteristics of the ITL module

Broad legal knowledge

To begin, one of the essential parts of the ITL module is the enormous amount of information students must acquire about the State and Law. This understanding is the foundation for an accurate view of Vietnam's State and law. The module is divided into two parts: the State module and the Law module. Students are introduced to general topics

regarding the State in the State module, including its origin, nature, and attributes. Meanwhile, the Law module addresses core legal concepts such as the origin and essence of the law, legal interactions, legal rules, legal violations, and liability. Furthermore, the specific curriculum of each educational institution determines whether the ITL module includes various areas of law, such as civil law, criminal law, or administrative law (Doan, 2020).

Learners

As the teaching of the ITL module takes place in the first year, this module is intended for first-year students. Notably, while students are exposed to the law through education at the middle and high school level, this is merely basic legal knowledge and does not delve into the nuances of the State and law. This shall affect the receptivity of students when students need help understanding theoretical issues with the enormous amount of knowledge of ITL modules. Similar to the case of UEF, according to the survey conducted on 101 students at UEF, all students who took the ITL module were first-year students.

Learning materials

The materials covered in this general module are pretty varied. In addition to the educational institution's primary curriculum, students must read various domestic legal documents, monographs, or specialized journals to supplement their studies. Most of those are documents with extensive academic implications and use specialized terms.

Some challenges in teaching the "Introduction to Law" module

The self-directed learning capacity of students is limited

Currently, there are numerous interpretations of the term "self-study". As per the Cambridge dictionary, self-study refers to a learning method where one studies alone at home instead of studying in class with a teacher" (Cambridge Dictionary, n.d). According to Luu Xuan Moi, "self-study is a form of cognitive activity undertaken by individuals to master the knowledge system and skills conducted by students themselves in class, outside the classroom according to or without the prescribed curriculum and textbooks" (Luu, 2000). Meanwhile, according to the Dinh Thi Hoa et al., self-study is defined as "process of self-realization, activeness, self-advocacy of learners to occupy the knowledge of historical social experience in practice, turning human knowledge into their own knowledge, experience, skills, and abilities" (Dinh Thi, Dam Thu, & Dao Thi Thu, 2018). Thus, the authors propose the concept of "self-study" as a way of learning where learners take responsibility for defining and summarizing their learning goals, planning, and implementing their own learning activities.

The current credit system in Vietnam recognizes the shift from teacher-centered to student-centered education, highlighting the need to develop students' learning capacity and self-education. Undeniably, one of the primary objectives of modern education is to motivate learners actively in the self-education process and encourage their independence in learning. A successful individual in today's society should be able to integrate knowledge from various sources and continue their education throughout life to compete in the globalized labor market. Consequently, self-study skills are a crucial and inevitable factor in studying ITL modules and other higher education modules. Based on the surveys mentioned above, it is evident that students lack proficiency in self-learning, which is vital for their academic success. The data collected by Hang Duy Thanh's author group revealed that students at Kien Giang University had only average self-learning skills. Similarly, a survey conducted by Dinh Thi Hoa's author group found that a limited percentage of students (31 percent of the total survey) always put effort into their studies and take exams seriously. Additionally, the survey results indicate that 82.2 percent of students engage in self-study only when prompted by others. The aforementioned low rates of self-study skills among students can be attributed to several factors. Firstly, learners may need help adapting to the credit-based education system since they have recently transitioned from high school to university. Secondly, the student's lack of interest in the module and preference for extracurricular activities may lead to their apathy and disinterest in self-study (Nguyen Hoang & Hoang Tuan, 2019).

According to UEF surveys, most students find ITL modules challenging to grasp, with 78.2 percent admitting that the level of ITL knowledge is overwhelming. Furthermore, 94.1 percent of respondents felt that traditional methods of reading and copying are insufficient for acquiring ITL module content, emphasizing the necessity for alternate learning approaches such as mind maps. Although 50.5 percent of students questioned reported studying ITL at home, 49.5 percent

still need to, despite acknowledging its complexity. Most responders (82.2 percent) believe homeschooling the ITL module is impractical due to personal distractions.

Lack of summarizing logically skill

According to the author's teaching experience, the large and complicated knowledge system of State and Law makes it difficult for students to comprehend the main concepts of the ITL module, particularly for first-year students who need more self-study skills. According to Dinh Thi Hoa's assessment of diagramming skills, for example, students are still largely reliant on their lecturers and unable to evaluate their learning progress, indicating that the current training system still needs to achieve its goal of making learners the center of attention. According to Hang Duy Thanh's research, students' most prevalent self-study approaches are listening to lectures, self-recording courses, and studying based on personal interest (61.1 percent and 65.4 percent). As a result, combining structured knowledge delivery in the classroom with self-recorded learning from students can boost their understanding and drive for self-study. This necessitates instructors having in-depth knowledge and efficiently systematizing content through mind maps, which the authors recommend as a teaching strategy for improving the efficiency of the ITL module.

Analyzing the survey results in UEF, it is clear that learners require an excellent ability for logical thinking and knowledge synthesis, especially given the vast amount of material supplied. However, the shift from high school to university has resulted in 61.4 percent of learners needing to become more accustomed to self-directed learning and learner-centered teaching methodologies.

3.2. The application of the Mind maps in the "Introduction to Law" module at Ho Chi Minh University of Economics and Finance (UEF)

Mind maps are a cognitive technique developed and widely disseminated by author Tony Buzan that serves as a Mind organizing tool to assist in capturing knowledge effectively through visual and graphic material (Nguyen Duc, 2014). According to various sources, a mind map is a visual outline, a cognitive tool used to organize or synthesize information, or a type of recording that expands and deepens ideas using colors and visuals, allowing for interrelated ideas on a large scale (Silvina, 2012). The application of mind maps can bring various benefits to students studying ITL module as followings:

First, mind maps provide various advantages over standard bulleted recording systems, including improving students' initiative in self-study and meeting the requirements of the credit-based training system. As mentioned, the ITL module frequently contains a large quantity of knowledge, and academic presentation may cause students to become sluggish in reading the syllabus, impacting knowledge acquisition. Teachers can boost students' initiative in self-study and self-study outside of class by forcing students to read the syllabus, underline the main ideas, and grasp the lesson's content to create a mind map (Hiền, 2019).

Second, a mind map is helpful for carefully organizing primary and sub-ideas logically related by branches. This tool can help first-year students understand the syllabus using vibrant graphics, usually taught through various themes. Students may feel overwhelmed and detached from the knowledge if improperly organized. This might lead to a lack of comprehension and discouragement during learning. As a result, students must use mind maps to rationally arrange the significant and secondary ideas in the ITL module.

Third, Mind maps software is recommended for its time-saving and vivid effects. Today's students have more options for taking notes than in the past, thanks to the advancement of digital technology. There are numerous accessible, user-friendly Mind maps tools available on the internet that can be accessed from any phone, tablet, or laptop. These applications enable students to manipulate Mind maps more quickly and efficiently than traditional approaches. Some free applications include Xmind, MindMeister, Miro, Lucidspark, and others.

Fourth, using mind maps in the ITL module can help students understand the legal system and the importance of following the rule of law and develop a sound understanding of the socialist rule of law. This knowledge is crucial for analyzing societal issues and developing legal reasoning skills. However, the credit system in teaching the ITL module presents challenges. The credit system emphasizes self-study as the center of the learning process, requiring students to know its importance. Additionally, the limited program duration makes it challenging for teachers to guide students according to a detailed outline. Therefore, teachers must find methods to systematize the knowledge gained in each lesson.

Mind maps aid this process by visually connecting ideas and helping students remember, develop, and logically apply their knowledge.

Fifth, mind maps can benefit students beyond the classroom setting. They can be used to organize ideas in various aspects of life, such as planning projects or organizing thoughts for presentations. Mind maps can improve productivity by enabling individuals to efficiently manage and prioritize their tasks. Thus, teaching students to use mind maps benefits them academically and equips them with valuable lifelong skills.

Last but not least, according to the survey results, the use of diagrams in the ITL module, particularly the use of mind maps, was found to be highly effective. Expressly, 99 percent of the respondents agreed that mind maps helped them organize and systematize the lessons effectively in class. Furthermore, mind maps were not limited to the ITL module, as 94.1 percent of the respondents indicated that they would also use Mind maps in other modules. This can be a solid premise for students to easily system modules at university.

3.3. Manuals for constructing a Mind Map in ITL

Organizing and visualizing ideas through mind maps is a practical approach to complex and broad topics such as ITL. A step-by-step guide can be followed to create a mind map focusing on state-related content to ensure comprehensive module coverage.

The first step is to identify the central topic or theme, which, in this case, is “State”. A circle or square can be drawn around this central idea. The next step is to identify subtopics related to the central theme. Examples of subtopics may include “Concept”, “Origin”, “Characteristics”, and “Functions”. Branches that grow from the central idea can be used to connect each subtopic to the center.

Next, the third step divides each subtopic into more specific areas. For instance, within the subtopic of "Origins", the subcategories may include (i) Marxist perspective and (ii) Non-Marxist perspective. Branches growing from each subtopic can be used to connect them to the corresponding subcategory.

Then, specific details and examples are added for each subtopic. For instance, under the “Non-Marxist views” subtopic, theories such as (i) Theology, (ii) Patriarchy, (iii) Social contract theory, and (iv) Violent Theory can be developed with brief descriptions that use keywords. Drawings can be added to create vivid and engaging mind maps.

Finally, colors and images can make the Mind maps more visually appealing and memorable. These elements help to enhance the recall and retention of information. With Mind maps software that supports all devices, students can easily create mind maps using digital technology that can be edited and customized easily.

In conclusion, creating a mind map is a valuable strategy to organize and visualize ideas for a comprehensive approach to studying the ITL module in UEF. Following the step-by-step guide can help students create a visually appealing practical mind map that is easy to remember.

4. Conclusions

To conclude, using mind maps in teaching the ITL module at the undergraduate level at UEF can improve students' learning experiences. Mind maps are a versatile and valuable method for organizing and presenting complicated legal concepts visually and concisely, which can assist in reducing cognitive overload and increasing comprehension. Furthermore, colors, symbols, and visuals can improve information retention and boost critical thinking skills. Mind maps' flexibility allows for easy alteration and development of concepts, making them an invaluable learning tool for students. Furthermore, because mind maps are digital, students can use digital resources to build and access them at any time, from any location. The sharing and comparing mind maps can also improve collaborative learning by allowing for the exchange of ideas and group discussion. Finally, teachers can utilize mind maps to measure student understanding and alter teaching tactics. According to a survey of college UEF students, using mind maps in teaching the ITL module at UEF can improve the student's learning and retention of knowledge, promote critical thinking, and foster collaboration.

References

1. Al Naqbi, S. (2011). The use of mind mapping to develop writing skills in UAE schools. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 4(2), 120–133. <https://doi.org/10.1108/17537981111143855>
2. Brunschwig, C. (2006). Visualising legal information: Mind maps and e-government. *EG*, 3, 386–403. <https://doi.org/10.1504/EG.2006.010809>
3. Cambridge Dictionary. (n.d.). Self-study. In Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Retrieved March 12 2023 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-study>

4. Điều, Đ. V. (2013). *Thực trạng khó khăn của sinh viên học kì 3 trường đại học sư phạm thành phố hồ chí minh trong quá trình học tập theo hệ thống tín chỉ*. Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm. 45.
5. Đinh, T.H., Đàm, T.V., & Đào, T.T.P. (2018). Thực trạng hoạt động tự học của sinh viên Trường Đại học Hoa lư, Ninh bình. *Tạp chí Giáo dục*, Số 443 (Kì 1 - 12/2018). tr 22-25
6. Francina, C., & Ian, S. (2016). Making connections: incorporating visual learning in law subjects through mind mapping and flowcharts. *Canterbury Law Review*, 22, 153–170.
7. Gunther, K., & Theo, Van L. (2020). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge. <https://www.routledge.com/Reading-Images-The-Grammar-of-Visual-Design/Kress-Leeuwen/p/book/9780415672573>
8. Hiền T. T. (2019). Vận dụng kết hợp kĩ thuật sơ đồ tư duy với phương pháp dạy học theo nhóm trong dạy học ở Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa—Vũng Tàu. *TẠP CHÍ GIÁO DỤC*, 458. <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/magazine/458-ki-ii-thang-7/06-van-dung-ket-hop-ki-thuat-so-do-tu-duy-voi-phuong-phap-day-hoc-theo-nhom-trong-day-hoc-o-truong-cao-dang-su-pham-ba-ria-vung-tau-6943.html>
9. Hiếu, N. H., & Anh, H. T. (2019). Một số biện pháp nâng cao hứng thú học tập học phần pháp luật đại cương cho sinh viên trường đại học công nghiệp việt - hung. *Tạp Chí Giáo Dục*.
10. Lee, S. B. (2012). Using Mind Mapping to Bridge the Gap in Teaching Health Law to Non-Law Students. *Annals of Health Law*, 21.
11. Lưu, X.M. (2000). *Lý luận dạy học đại học*, Việt Nam: Giáo dục
12. Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
13. Nguyễn, H.H., & Hoàng T.A. (2019). Một số biện pháp nâng cao hứng thú học tập học phần pháp luật đại cương cho sinh viên trường đại học công nghiệp Việt – Hung. *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt tháng 12/2019, tr 307-310
14. Penzar, E. C., Shea, M., & Edwards, C. N. (2021). College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy. *International Dialogues on Education Journal*, 8(1), 4–23. <https://doi.org/10.53308/ide.v8i1.243>
15. Piaget, J., Inhelder, B., & Weaver, H. (1969). *The Psychology of the Child*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Psychology-of-the-Child-Piaget-Inhelder/ccbe01964678997a2a11439da6be1bae53732e19>
16. Sherri, M. (2013). *Facilitating Constructivist Learning Environments Using Mind Maps and Concept Maps as Advance Organizers*. Institute for Learning Centered Education.
17. Silvina, P. H. (2012). *Mind Mapping with FreeMind*. <https://www.amazon.com/Mind-Mapping-FreeMind-Silvina-Hillar/dp/1849517622>
18. Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

CHANGES IN STUDENTS' LEVEL OF AUTONOMY DUE TO CHANGES IN LEARNING ECOLOGY- CASE STUDY OF ASIAN INTERNATIONAL STUDENTS IN AUSTRALIA

Ngô Nguyễn Thiên Duyên¹, Đoàn Hải Tú Quyên²
¹Trường Đại Học Kinh Tế Tài Chính thành phố Hồ Chí Minh
duyennnt@uef.edu.vn

Abstract

These days, an increasing number of students decide to pursue their education in English at a school located in another country. It is envisaged that the study will disclose how the changes in the learning environment affect the autonomy of five international students in Australia. The framework of language learning ecologies will be employed to investigate the connection between shifts in the environment in which a language is learned and the level of autonomy attained by the learner. The study is divided into two phases, and five Asian participants are joining both phases. The first phase was conducted in Australia, adopting the case study approach and semi-structured interview to reveal how the changes in the learning environment affected the learner autonomy of International students when they were in Australia. As a result, the finding revealed that the modifications to the learning environment help them break free of the test-driven curriculum and give them more flexibility in their educational pursuits, both of which contribute to the development of their autonomy both inside and outside of the classroom, resulting in improved academic results. The paper is also used as the pilot study for the second phase, which adopts the in-depth interview and will be conducted when the students come back to their home countries to investigate whether International students' autonomous learning behaviors were continuously practiced after moving away from the ESL environment.

Tóm tắt

Ngày nay, ngày càng có nhiều học sinh quyết định theo đuổi việc học bằng tiếng Anh tại một trường học ở một quốc gia khác. Dự kiến nghiên cứu sẽ tiết lộ những thay đổi trong môi trường học tập ảnh hưởng như thế nào đến quyền tự chủ của năm sinh viên quốc tế tại Úc. Định nghĩa sinh thái học ngôn ngữ sẽ được sử dụng để kiểm tra mối liên hệ giữa những thay đổi trong môi trường học ngôn ngữ và mức độ tự chủ đạt được của người học. Nghiên cứu được chia thành hai giai đoạn và năm sinh viên người châu Á tham gia cả hai giai đoạn. Giai đoạn đầu tiên được thực hiện tại Úc, áp dụng phương pháp nghiên cứu tình huống và phỏng vấn bán cấu trúc để cho thấy những thay đổi trong môi trường học tập đã ảnh hưởng như thế nào đến sự tự chủ trong học tập của sinh viên quốc tế khi họ ở Úc. Kết quả phát hiện cho thấy rằng những sửa đổi đối với môi trường học tập giúp họ thoát khỏi chương trình giảng dạy dựa trên bài kiểm tra và giúp họ linh hoạt hơn trong việc theo đuổi giáo dục, cả hai điều này đều góp phần phát triển quyền tự chủ của họ cả bên trong và bên ngoài môi trường lớp học, dẫn đến kết quả học tập được cải thiện. Bài báo cũng được sử dụng làm nghiên cứu thí điểm cho giai đoạn 2, thông qua phỏng vấn sâu và sẽ được thực hiện khi sinh viên trở về nước để điều tra xem hành vi học tập tự chủ của sinh viên quốc tế có được thực hành liên tục sau khi rời môi trường ESL hay không.

1. Introduction

Several different meanings have been ascribed to the term 'autonomy' in second language learning area. Holec (1983, as cited in Benson and Voller, 1997, page 1) defines it as "the ability to take charge of one's learning" by determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition by properly speaking; and evaluating what has been acquired. Taking charge of one's learning includes determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; and evaluating what has been acquired. At the same pole, Little (1991) positions himself and defines LA as a capability, namely one that allows for detachment, critical thinking, decision-making, and autonomous action (p.4). He goes on to clarify that not only does it need, but also assumes, that the learner will acquire a certain form of psychological link to the process as well as the substance of his learning. Both the manner in which the learner acquires knowledge and the manner in which he or she applies that knowledge to broader settings will serve as indicators of the learner's potential for autonomy. Learner autonomy is such a vast topic that it involves not just the scenarios that occur in the classroom but also those that occur outside of the classroom (Benson, 2007). According to the social constructivist point of view, the growth of autonomy is the outcome of an interaction between social processes and reflective processes (Little, 2003).

According to Benson (2003), when students engage in social contact with one another and work together to complete group projects, they acquire higher order thinking abilities via the process of watching, analyzing, and judging the material they encounter.

Moreover, in this day and age, an ever-increasing number of students have chosen to get their education in English at a college or university located in a different nation (Jackson, 2008; Kinginger, 2008). The transition from specific language learning environments to others is an essential factor to consider when examining the autonomy of international students. Benson (2008) emphasizes that learner autonomy is a possible capacity to behave oneself appropriately in a learning context. If this is not the conduct of a person in real life, then we cannot consider it to be the behavior of a person in general. Alterations in a learner's living and learning surroundings, in addition to the ways in which they interact with other people, have the potential to have an effect on the learner's degree of autonomy.

My own experience as an international student has afforded me a number of advantages; on the other hand, there are certain experiences that I did not anticipate having. The experiences I had when moving to a foreign country have altered not just my approach to education but also the way I think about the process of learning languages, and as a result, I have become more self-sufficient in my education. This study seeks to identify how the changes in educational ecologies, specifically in relation to Asian International Students transitioning into an Australian setting, impact these learners' autonomy. With a particular focus on language-learning development, this paper investigates five individual case studies of Asian International Students studying at a university in Australia and analyses whether or not their level of autonomy has altered due to their relocation. By exploring the fundamental components which make up a learning ecology and its effects on students' motivation for language acquisition, new insights can be gained into how educational environments shape students' growth and development both linguistically and mentally. As a result, it is envisaged that the results of this study will disclose how the changes in the learning environment **affect** the learner autonomy of international students.

2. Literature review

2.1. Learner autonomy

Autonomy is the freedom to decide how to allocate time, energy, and resources to pursue personal and academic objectives (Murray, 2014, p. 236). Initially coined by Holec to mean "capacity to take responsibility of one's own learning," the term "autonomy" has subsequently taken on a wide variety of meanings (1981, p. 3). This term may be broken down into two main categories. To begin, there is the connection between learner autonomy and a characteristic of students. That is to say, learner autonomy is seen as a personal characteristic that an individual has; other contextual elements, such as learning settings, the role of instructors, teaching techniques, and the design of assignments, etc., are overlooked. Another factor to consider is the extent to which one takes control. According to his point of view, "independent learners accept responsibility for establishing the goal, substance, rhythm, and technique of their learning, monitoring its progress, and assessing its consequences" (Holec, 1981, p. 3). During the course of the last several years, this concept of autonomy has been the target of criticism. It has been stated that the selection of activities and materials needs expert knowledge and skill; hence, the majority of the features and attributes given to the "autonomous learner" would only reflect a romantic ideal which does not correlate with reality (Illés, 2012). Murray (2014, p. 233) argues that this concept encompasses the processes of establishing learning objectives, selecting appropriate resources, planning appropriate instructional actions, etc. Besides, the concept of autonomy has been seen to be one that is open to interpretation (Nunan, 1996), with the argument being made that autonomy is not a finished good or solely a personal trait but rather a process (Benson, 2007). It has been suggested that autonomous learning may be attained after certain requirements have been satisfied. They include both the learner's psychological elements, such as learning techniques, motivation, and attitudes, as well as environmental aspects, such as an adequate task design, ideal learning surroundings, a political power structure, and so on (Hamilton, 2013; Oxford, 2008). This perspective on learner autonomy admits that autonomy "is learnt at least partially via educational experiences and interventions" (Candy, 1991, p. 115). According to Benson (2001), autonomy is "a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals" (p. 47). This notion of autonomy takes into account both the individual and the environmental factors. Learner autonomy, as Benson (2008) notes, is not real learner conduct so much as it is a prospective ability to behave in a learning context.

Hence, changes in a student's living and studying conditions, as well as their level of social engagement, may have an impact on the degree to which they exercise their own initiative in their studies.

2.2. Issues and Prospects for fostering LA

Jing (2006) believes that there are always going to be limitations on LA's development in any given educational context, but that this does not rule out the potential of obtaining independence. Policy, institution, one's view of language, and pedagogical approaches are the four limitations brought up by Benson (2011). When it comes to students' ability to exercise independence, Palfreyman and Smith (2003) argue that their cultural upbringing might act as a hindrance. According to Chan (2015), Asian students often have a difficult time with reactive autonomy, and the author views the cultures of Los Angeles and Asia as being very different. It has been asserted that Asian educators are entitled to a high level of respect and authority and should be in command of all facets of their students' education. Therefore, the changes in language learning environment from the EFL to ESL setting may bring about the changes to the development of students' autonomy.

2.3. Learning ecology

The German scientist Ernst Haeckel is credited with coining the word "ecology" by van Lier (2000, p. 251). All of a creature's associations with every other kind of creature it comes into touch with are included under this word. Ecological linguistics, as defined by Van Lier (2000, p. 251), is "a study of language as relations (of thinking, action, power), rather than as objects (words, sentences, laws). The ecological theory provides a framework for analyzing the interrelationships among many elements of a student's language-learning ecosystem. Van Lier (2000, p. 20) argued that the study of ecology required an understanding of context. The term "learning ecosystem" was used by Barron (2004, p.6) to describe the confluence of physical and virtual places that foster educational opportunities.

Consequently, the language learning ecology framework helps illuminate the elements that form learners' learning environment from many perspectives and adds to the study of how language learning occurs in context. From an ecological standpoint, all learning is the capacity to adapt to one's environment in ever-increasingly successful ways, as stated by Van Lier (2004, p. 99). The learners' social interaction, the affordances presented to them, and the learners' independence are all necessary components of an effective learning environment. The word "affordance," which was first proposed by Gibson, has been showing up with an increasing frequency in a broad variety of academic discourse in recent years. An affordance is described by Gibson (1979) as "what it offers the animal, what it supplies or furnishes, either for good or for bad. It suggests that the animal and its surroundings are mutually beneficial to one another (Gibson, 1979, p. 127). Therefore, people might think of affordances as aspects of the environment that are related to an organism that is active and perceiving within that environment. According to Van Lier (2000), "what the organism does, what it desires, and what is valuable for it" are the three factors that determine whether or not anything may be considered an affordance (p. 252). An affordance is considered to be present if the person (or animal) in question is capable of performing the steps required to make use of it.

On the other hand, according to van Lier (1996, p. 35), the social context in which students live is rich in linguistic resources that may be used and learned. Moreover, the author emphasized the importance of social contact, particularly conversation, as the primary setting in which linguistic processes occur (van Lier, 1996, p. 96). According to Palfreyman (2014, p. 19), the social resources a learner has access to, such as knowledge, support, feedback, and models, come through the learner's network of connections. The author argues that students, depending on their circumstances, will develop distinct social networks that shape their "learning communities" (Palfreyman, 2014, p. 20). Connections between students and their learning communities are important, but so are connections between students and their environments, which may serve as early warning signs of impending inaction (van Lier, 2004, pp. 4-5). The author makes the argument that a linguistically rich environment presents language learners with several affordances. According to studies conducted on the topic (Kim, 2001; Ward et al., 2005), foreign students' language abilities and self-confidence gain from increasing engagement with the local culture. Self-determination, as defined by Murray (2014, p. 331), is an example of affordance since it opens up possibilities for education.

2.4. Previous studies

Considerable research has been conducted to examine the impacts of changing ecology on the development of learner autonomy. Due to limited space, the following section will discuss only the most significant and closely related studies.

Many research have been done to find out the effects of learning abroad on students' language learning process. For instance, Lennon (1989), Meara (1994), and Pellegrino (1998) discovered that students who believed they had frequently spoken the target language while abroad also believed that they improved their skills, regardless of whether tests substantiated language gains. Isabelli-Garcia (2006) conducted a more study in which she analyzed the diary entries and social network logs that were being kept by American students studying abroad in Argentina. The purpose of the study was to investigate how differences in language learning motivation and attitude toward the host culture affected social interaction with native speakers from the host culture. According to the findings, there is a correlation between learners' views about the host culture and their desire to learn the target language, both of which, in turn, have an effect on the quality and the strength of the learners' social networks. These studies show how learners' perceptions may impact both their experiences while studying abroad and their later views on those experiences.

Yet, other research have explored the topic from the other angle: how students' perspectives change as a result of studying abroad (e.g. Block, 2007; Jackson, 2006, 2008; Murphy-Lejeune, 2002; Pellegrino, 2005). While doing research on the views of study abroad learners, it is common practice to analyze the influence of the study abroad experience as a whole rather than concentrating on certain areas of language acquisition while doing so. The studies that are mentioned right above explore, in particular, the process of transitioning into new academic, social, and cultural situations and adjusting to those new surroundings. Their debates on the results of study abroad go far beyond the acquisition of a foreign language; rather, they address the creation of identity (Block, 2007; Jackson, 2008; Pellegrino, 2005) as well as changing perspectives towards learning and life in general (Jackson, 2006, 2008; Murphy-Lejeune, 2002). Despite this, the results of these previous research have bearing on the present one since it has been shown that shifts in learner beliefs are often connected to observed changes in learner internal variables. For example, Murphy-Lejeune (2002) researched the perspectives of European students who had participated in exchange programs in various European nations. While the author was explaining the experiences of the students who studied abroad via vivid narratives, they emphasized how the students' original goals for studying abroad changed and grew throughout the course of their stay there. Jackson (2008) used an ethnographic case study approach to investigate in depth the relationship between language and cultural learning and identity reconstruction. She found that study abroad not only impacts learners' sense of self, but also their perceptions of the target language, culture, and the world in general. Her research was published in the journal *Language Learning and Culture*.

Studies that have focused on Chinese students studying abroad in the United Kingdom (Gao, 2006; Gu and Maley, 2008), New Zealand (Skyrme, 2007), and Hong Kong have discovered similar consequences. These studies are cited in the previous sentence (Gao, 2008). These purely qualitative studies collectively demonstrate, through the use of interviews, that context-based changes in examination procedures, content, and weight, along with abrupt shifts in other pedagogical expectations and methodologies, lead toward initial culture shock (Gu and Maley, 2008), changes in self-confidence and the notion of learner independence (Gu and Maley, 2008), shifts in motivation (Gao, 2008), and changes in students' general learning strategies (Gu and Maley, 2008). In addition, these context-based changes in (Gao, 2006). In addition, when students are able to reflect on their own learning, refresh their feeling of self-efficacy, and acquire greater learner autonomy, the adjustment to living as a student abroad is made much simpler for them (Skyrme, 2007). These studies highlight the significance of interview data when it comes to analyzing the changes that occur as a consequence of studying abroad for a longer period of time.

However, these previous studies mainly focus on the changes in students' perceptions or students' development of skills and language level rather than the changes in students' level of autonomy. Therefore, the current study is hoped to void the gap in literature by examining the changes in International students' level of autonomy when studying abroad.

3. Methodology

This report's driving motivation is to provide a solution to the question, "How do the changes in learning environment affect the learners' autonomy of International students?". The objective of this qualitative investigation is to investigate the manner in which a student carried out his independent study when studying abroad in order to identify the development of learner autonomy. Due to the fact that the purpose of this research is to investigate the participants' knowledge and perspectives, the methodological technique that was used was a case study approach that included face-to-face interviews and observation. Since the purpose of this investigation was to provide a comprehensive understanding of learner

autonomy rather than to extrapolate findings to other populations and settings, it is hoped that the richness and depth of the data that this study generated will advance our understanding of the phenomenon that is being investigated and lead to "a full and thorough knowledge of the particular."

Participants

Table 1. Profile of participants

Pseudonym names	Nationality	Course studying in Australia
Participant 1	Vietnamese	Master degree in Applied Linguistics and TESOL (2 years)
Participant 2	Vietnamese	Master degree in Applied Linguistics and TESOL (2 years)
Participant 3	Vietnamese	Master degree in Accounting (2 years)
Participant 4	Chinese	Master degree in Accounting (2 years)
Participant 5	Chinese	Master degree in Chiro-practice (3 years)

Table 1 provides a comprehensive profile of the participants, identifying them by their country and using pseudonyms in place of their real identities. It includes a description of the program that the participants have finished or are currently enrolled in, as well as the total number of years that they have spent living and studying in Australia up to the time this study was conducted.

There are commonalities between all five of the individuals. After obtaining their Bachelor's degrees, they all traveled to Australia to pursue their Masters there. They have a same cultural and educational heritage with their Vietnamese and Chinese counterparts. Second, the participants all reside in the same on-campus dorm, making it simple for the researcher to first observe and perform the case study. In the end, after finishing their Master's degrees, the students returned to their native countries.

3.1. Procedures and Data analysis

According to Yin (1994), case study is a method that may be used to explore modern phenomena within the context of their actual occurrence. In addition, using a case study method allows for a more in-depth investigation of a complex research topic (Yin, 1994), which in this instance is the connection between shifts in the learning environment and increased learner autonomy. In order to gather data and then evaluate that data in order to add rigor and depth to the research methodology, the researcher will conduct face-to-face interviews with the participants of the study. Interviews, as described by Kvale and Brinkmann (2009), are an effective means of information exchange between the interviewer and the interviewees, provided that the subject of interest is shared by both parties. Also, the face-to-face interview is utilized to conduct this study in order to acquire a deep investigation of ideas and concepts from the participants, as well as to avoid the impact of group dynamics and peer opinion, which is present in the case of the group interview (Kvale & Brinkmann, 2009). The interview will be transcribed into the words of the researcher so that it fits within the confines of this report; nonetheless, the essential material will be preserved. In addition to it, the ePortfolio assignments, learning apps, and websites were used as well as the course papers.

Two in-depth interviews were carried out on various timelines over the period of one year, with each interview lasting around an hour. This was done in order to guarantee the legitimacy and dependability of the findings. Participants were invited to talk about their own experiences and points of view via the use of semi-structured interview questions. The first interview was conducted after the participants coming to Australia a month. This session inquired about the learner's experiences of learning English in their home country, and the other interview session concentrated on the circumstances that prevail in Australia. According to Wilkinson and Birmingham (2003), the interviews were digitally recorded and carried out in a one-on-one individual encounter with each participant. The goal of the interviews was to build a "balanced rapport" while maintaining a casual and pleasant tone. The researcher transcribed the interviews and provided the participants with pseudonyms so they could remain anonymous throughout the process. The coding of data consisted of

techniques for sorting and memoing replies, which included classifying applied codes and composing memoranda for the purpose of gaining a better understanding and detecting emerging patterns (Saldana, 2011).

4. Results and Discussion

Learning is a process that takes time and continues to evolve throughout a person's life. Hence, in this section, there will be a brief summary regarding the participants' previous experiences with language acquisition, followed by an examination of how they have developed since beginning their studies in Australia.

4.1. Participants' past learning experience

All of the five participants come from Asia countries. Therefore, they share a lot of similarities in their background cultures as well as their learning experiences in their home countries. The participants all reported that their learning environment at their home countries are very stressful and they were under a lot of pressure to meet the requirements of the test-driven curriculum.

My goal of learning English when I was in China was to pass the exam. Firstly, it was my university entrance exam and then I also needed to achieve the English requirements to graduate from my university. After that, I tried to study hard and got the requirements of IELTS score to study Master degree in Australia. (Participant 3)

I have been learning English for 16 years. I began to know about English when I turned 7 and officially learnt English at the age of twelve because in my secondary school, English is a compulsory subject. When coming to the university, I had to pass the University entrance exam which also included English. Then, I need to fulfill the requirements of English language at my university and then my workplace. Therefore, English is all my goal of studying and working. (Participant 2)

When being asked about activities related to English language learning they practiced, the participants show a mixed methods and opinions as participant 1 and 2 consider themselves to be autonomous as they knew clearly their goal of learning English which link to their major at university.

As English literature was my concentration in college, I made it a point to seek out and read as many works as possible written in the language. Also, I had a few international friends of various nationalities at the time, which provided me with additional opportunities to hone my interpersonal skills. Back then, I figured I was a self-directed language learner since I was constantly on the lookout for new methods to study and utilize the language. (Participant 1)

However, the other three participants whose study in other majors like accounting and chiro-practice did not see themselves as an autonomous learners because their English learning experience only limit to the time in class and they did not practice much English outside of the classroom.

At that time, I did not devote much of my time to studying or practice speaking or listening skills outside the classroom because I did not see the importance of foreign language. I focused most of my time on my major at university. I just followed the instruction and practice that my teacher in class asked me to do. (Participant 5)

4.2. Development of participants' autonomy when studying abroad

After the first session of interview, the second interview was conducted a year later. In this session, there were changes in the perceptions of the learners in terms of their perceptions of language learning and practices outside the classroom.

I am able to devise plans to advance my abilities and when I am also able to locate and make choices on the resources and materials I need to assist myself. (Participant 1)

I feel the pressure to improve my academic performance, but I also feels the pressure to improve my ability to communicate with the people around. (Participant 3)

At this point, all of the five participants do not focus their goals of learning language on passing the test but their goals changes to their own need of adapting to the ESL environment.

In addition, the participants also state out the positive changes in their perceptions towards learning and using English due to the changes in environment.

Yet, changes in both my living and studying environments have helped me become more self-reliant in my language acquisition outside of the classroom. To begin, the people in my life and the places I frequent provide me with the inspiration and drive to increase the amount of time I spend on studying outside of the classroom in order to broaden my horizons in terms of both my talents and my knowledge. (Participant 2)

Besides, the participants also pointed out the changes in their motivation and practices out side of the classroom.

There is a direct correlation between the time I spend outside of school and the activities I participate in. I joined some social clubs where I found some friends from other countries and we can only speak English. I find it interesting that I do not have to worry about my language ability but I enjoy practicing and learning new things everyday. (Participant 4)

I have found that I am more motivated in my learning and spend more time on my out-of-class learning because the learning now is not restricted to the completion of the test, as was the case in Vietnam, and the out-of-class learning at the moment is not simply learning as a hobby, but rather it contributes to my academic success in class. This has caused me to feel more motivated in my learning and to spend more time on my out-of-class learning. (Participant 5)

As a result of the date, it can be assumed that the variations in the learning environment and the living environment require the five participants to be self-directed in their education outside of the classroom. This is necessary for them to be able to adjust to the environment in which they are living and to communicate with the people they meet in their various social interactions. Apart from that, the modifications to the learning environment enable students to escape the test-driven curriculum and provide them with more leeway in their educational pursuits, both of which serve to cultivate their independence outside of the classroom and result in improved academic achievement.

Palfreyman (2014) argues that a person's lifetime changes are crucial in shaping their unique language learning environment. This paper details how adjustments to their learning and living conditions have created a unique language-learning ecosystem that has encouraged more independence in their language acquisition outside the classroom. As a first benefit, students get autonomy over their education, something they lacked in their native nations, where education was pushed by standardized testing. In addition, participants are given greater leeway in their learning, both in terms of deciding where to direct their attention and what skills to prioritize developing. Motivated by the dual goals of acclimating to their new surroundings and excelling in their studies, participants increase their time studying outside class. Learner autonomy depends on three primary factors: capability, desire, and freedom (Benson, 2013, p. 3). In addition, Little (as referenced by Murray, 2014) noted that students' levels of autonomy are the combined outcome of their own thought processes and their interactions with others in the classroom. Students' perspectives on education, their approaches to community engagement, and their ideas for pedagogical innovation are all influenced by the ways in which their daily lives and classrooms have changed. Hence, these elements encourage them to study independently outside of the classroom.

The current research on changes in learning ecology and its effects has revealed that these variables can play a significant role in developing autonomy among students. Changes such as self-directed learning and self-management strategies can foster increased autonomy, which is positively associated with academic performance, higher levels of satisfaction from learning, and improved communication skills.

These results demonstrate that more effective educational practices can be implemented at universities. These strategies can improve students' sense of self-management and direction on their paths toward successful education outcomes.

5. Conclusion

In conclusion, the findings of these two studies have important implications for educators and policymakers. The affordance-rich settings that provide learners with additional possibilities to engage with the learning and living surroundings have a significant role in language acquisition outside the classroom. Changes to the learning ecology can

particularly affect students' development of autonomy, which in turn can lead to improved educational outcomes such as increased academic performance and more prominent satisfaction from learning. Similarly, failure to recognize cultural and linguistic differences among Asian international students can impede their ability to develop autonomy and thrive in the Australian university system. With International students, particularly those from countries where English is a foreign language or with a test-driven curriculum, the changes in living and learning environment in a country where English is the native language provide them with opportunities for social interaction changes and greater exposure to the target language, with the most crucial benefit being the promotion of their autonomy in language learning outside the classroom.

Therefore, institutions need to take into account these differences and develop strategies that support the autonomy of all students, regardless of their country or culture of origin. Educators should be aware of different learning ecologies and strive to create an environment where all students are able to succeed regardless of their background or circumstances. Moreover, it is vital to acknowledge the cultural differences between students so that universities can adequately support the development of their autonomy and ensure their success in higher education. Through a deeper understanding of affective aspects of student life, like autonomy, educators have an opportunity to create a more supportive educational environment for all learners across all disciplines. By doing this, universities can help promote student success by allowing them to develop their own skills and knowledge while also enjoying a sense of satisfaction from their learning process. Finally, it is essential to ensure that all university students experience academic and personal success.

In spite of the benefits that have been shown above, there are a number of limitations to the study that need to be taken into consideration. Since, for one thing, this was just a pilot study, it is essential to exercise caution before extending the findings to apply to bigger populations or other contexts. In addition, observation of real classrooms is not part of the purview of the current study; rather, the focus is exclusively on students from other countries. So, in order to make further advancements, it is necessary to include the viewpoints of educators. In addition, since this study only discovered the opinions of students, more research from the viewpoints of teachers and university administrators is necessary to completely understand the application of learner autonomy.

References

- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Chan, C. K. K., & Chan, Y. Y. (2011). Students' views of collaboration and online participation in knowledge forum. *Computers & Education*, 57(1), 1445-1457. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.003
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, UK: Pearson.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. doi:10.1017/s0261444806003958
- Benson, P. (2008). Teacher's and learner's perspectives on autonomy. *Learner and Teacher Autonomy* (T. E. Lamb & H. Reinders, Eds.). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 7-16). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: MA: Newbury House
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to human perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hamilton, M. (2013). *Autonomy and foreign language learning in a virtual learning environment*. London, UK: Bloomsbury
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Isabelli, C., 2004. Study abroad for advanced foreign language majors: Optimal duration for developing complex structures In: Byrnes, H., Maxim, H. (Eds.). *Advanced Foreign Language Learning, A Challenge to College Programs*. Heinle, Canada, pp. 114-130.
- Isabelli-García, C., Bown, J., Plews, J., & Dewey, D. (2018). Language learning and study abroad. *Language Teaching*, 51(4), 439-484. doi:10.1017/S026144481800023X
- Jackson, J., 2006. Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. In: Byram, M., Feng, A. (Eds.), *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 134-156.
- Kinginger, C., 2008. Language learning in study abroad: Case histories of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92 (Monograph).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publication, Inc.
- Lafford, B., 1995. Getting into, through, and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and "at home". In: Freed, B.F. (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Benjamins, Amsterdam, pp. 97-121.
- Lafford, B., 2004. The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 201-225
- Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. In A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective* (pp. 29-38). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger
- Murray, G., Fujishima, N. & Uzuki, M. (2014). The semiotics of place: Autonomy and space. In G. Murray (ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 81-99). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nguyen, C. T. (2012). The roles of teachers in fostering autonomous learning at the university level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 605-609. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.703
- Palfreyman, D. (2014). The ecology of learner autonomy. In G. Murray (ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 175-191). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Palfreyman, D. M. (2011). Family, friends, and learning beyond the classroom: Social networks and social capital in language learning. In P. Benson and H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 17-34). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Peacock, M., 2001. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System* 29 (2), 177-195.

- Pearson, L., Fonseca-Greber, B., Foell, K., 2006. Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal? *Foreign Language Annals* 39 (3), 507–519.
- Pellegrino, V.A., 2005. *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge University Press, Cambridge
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case Study Methods* (pp. 19-26). London, UK: Sage.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London and New York: Longman.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY MARKETING CĂN BẢN

THEO XU HƯỚNG CHUYỂN ĐỔI SỐ

INNOVATION IN BASIC MARKETING TEACHING METHODS FOLLOWING THE TREND OF DIGITAL TRANSFORMATION

Thái Thị Nho
Đại học Công nghệ Thành Phố Hồ Chí Minh
tt.nho@hutech.edu.vn

Tóm tắt

Thời đại chuyển đổi số mở ra nhiều cơ hội và thách thức mới cho ngành marketing. Việc giảng dạy học phần Marketing căn bản cần đổi mới phương pháp giảng dạy để đáp ứng yêu cầu ngày càng khắt khe về nguồn nhân lực marketing. Phương pháp giảng dạy quan trọng bởi việc truyền đạt không chỉ đến một cá nhân mà là cả một thế hệ. Đặc biệt trong thời đại chuyển đổi số, giảng viên khi có kế hoạch giảng dạy tốt nhưng phương pháp sử dụng không phù hợp sẽ ảnh hưởng lớn đến hiệu quả hoạt động của lớp học. Đổi mới phương pháp giảng dạy học phần Marketing căn bản tuy không phải chủ đề hoàn toàn mới, nhưng vẫn mang tính thời sự cao và còn nhiều vấn đề cần nghiên cứu và giải quyết triệt để. Bằng việc sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, bài viết này sẽ tìm hiểu, phân tích và đánh giá thực trạng về phương pháp dạy và học của học phần Marketing căn bản ở các trường đại học nói chung và Đại học Công nghệ Tp.HCM nói riêng, từ đó đề xuất các kiến nghị nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập của học phần này.

Từ khóa: Chuyển đổi số, Phương pháp giảng dạy, Học phần Marketing căn bản.

Abstract

The digital transformation era has opened up many new opportunities and challenges for the marketing industry. Teaching basic Marketing courses requires a renewal of teaching methods to meet the increasing demands for marketing human resources. The teaching method is important because it passes on knowledge to a generation. Especially in the era of digital transformation, when teachers have a good teaching plan, but using inappropriate methods, it will greatly affect the performance of the classroom. Innovating the teaching method of the basic Marketing module, although not a completely new topic, is still highly topical and has many problems that need to be thoroughly researched and resolved. By using qualitative research methods, this article will explore, analyze and evaluate the current situation of teaching and learning methods of the basic Marketing module at universities in general and Ho Chi Minh City University of Technology. HCM in particular, thereby proposing recommendations to innovate teaching and learning methods of this module.

Keywords: Digital transformation, Teaching methods, Basic Marketing course.

1. Đặt vấn đề

Sự thay đổi nhanh chóng của thời đại chuyển đổi số đã, đang và sẽ tác động đến mọi lĩnh vực trong đời sống xã hội nói chung và lĩnh vực marketing nói riêng. Trước những tác động tích cực thì cũng tạo ra nhiều thách thức mới cho ngành marketing trong tương lai. Để thích ứng với những thách thức mới thì công tác đào tạo ngành marketing nói chung, học phần Marketing căn bản nói riêng có một vai trò rất quan trọng, các trường đại học luôn đổi mới chương trình đào tạo, nội dung đào tạo và phương pháp đào tạo, đặc biệt nhất là phương pháp giảng dạy cho phù hợp với thời đại. Hiện nay không có một phương pháp nào là tốt nhất cho tất cả các học phần, không có phương pháp nào áp dụng phù hợp cho tất cả người dạy. Người sử dụng phương pháp này hiệu quả nhưng người khác lại mang lại kết quả không như mong đợi đối với người học. Vì vậy, để thực sự tối ưu quá trình giảng dạy chúng ta phải biết kết hợp một cách hợp lý các phương pháp khác nhau như vậy mới thực sự có chất lượng.

Một tiết học, dù phương pháp của giảng viên hay đến mấy nhưng còn tùy thuộc vào rất nhiều yếu tố tham gia tác động vào kết quả dạy và học như tâm trạng của sinh viên; sự sẵn sàng đón nhận nội dung tri thức mới như thế nào; trình độ nhận thức, trình độ phát triển của tập thể như thế nào; phương tiện giảng dạy có phù hợp với nội dung học phần hay không, phù hợp với khả năng sử dụng phương tiện ở mức độ nào của giảng viên. Với sự phát triển của xã hội hiện nay, đã có rất nhiều phương pháp giảng dạy hiện đại kết hợp với phương pháp truyền thống và tùy thuộc vào bài học, môn học, ngành học... mà giảng viên chọn lựa sự kết hợp.

Chính vì vậy, quá trình đào tạo đại học ngành marketing nói chung và học phần Marketing căn bản nói riêng cần được xem xét, chú trọng quan tâm, đề cao vai trò của giảng viên, nội dung bài giảng cần phải xúc tích, đồng thời liên kết với thực tiễn cuộc sống, để xây dựng phương pháp giảng dạy tích cực hướng đến nền giáo dục số và mọi sinh viên cùng tiến lên, không sinh viên nào bị lùi lại phía sau trong thời đại số.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Chuyển đổi số là gì?

Chuyển đổi số (Digital transformation) hay còn gọi là số hóa xét một cách toàn diện chính là sự đổi mới về mọi mặt của mỗi cá nhân lẫn tập thể trong nhiều khía cạnh như lối sống, học tập, lao động, cách thức sản xuất kinh doanh, giáo dục... tất cả đều sử dụng công nghệ số hiện đại.

Microsoft cho rằng, chuyển đổi số chính là suy nghĩ khác đi về phương pháp mà các tập thể kết nối nhiều cá nhân, nhiều thông tin cùng với trình tự làm ra các giá trị khác với trước đây.

Gartner, Inc nhận định chuyển đổi số thật ra chỉ là dùng những kỹ thuật mới trong công nghệ nhằm thay thế hình thức thương mại, tìm kiếm những lợi thế mới, tạo nguồn thu và những giá trị mới mẻ hơn.

FPT thì nhận định, chuyển đổi số ở các tập thể, công ty thật ra là một tiến trình biến đổi sang hình thức tổ chức số từ hình thức công ty truyền thống thông qua việc dùng công nghệ và kỹ thuật hiện đại, cụ thể có thể kể đến là mô hình dữ liệu lớn (big data), điện toán đám mây (cloud), internet vạn vật (IoT) để chuyển sang dùng cách thức mới trong việc quản trị, vận hành, trình tự thực hiện các công đoạn của công việc.

Hiểu đơn giản hơn, chuyển đổi số chính là thay thế hình thức thương mại, quản trị theo kiểu cũ bằng hình thức hoạt động sản xuất và thương mại cũng như quản lý thông qua những tiến bộ của kỹ thuật công nghệ IT kết hợp với điện tử viễn thông.

2.2. Chuyển đổi số trong việc giảng dạy, học tập và quản lý giáo dục

Cho đến thời điểm hiện tại, lĩnh vực giáo dục và đào tạo vẫn chưa có cách hiểu thống nhất về chuyển đổi số trong giáo dục đào tạo nói chung, trong dạy học nói riêng. Từ năm 2017 đến nay, cũng đã xuất hiện một số nghiên cứu và ứng dụng chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục. Chuyển đổi số trong quản lý giáo dục chủ yếu diễn ra trong một số dịch vụ công, hoặc trong số khâu tổ chức, vận hành của hệ thống giáo dục.

Tô Hồng Nam (2020) cho rằng, chuyển đổi số “là chuyển các hoạt động của chúng ta từ thế giới thực sang thế giới ảo ở trên môi trường mạng”. Cách hiểu này mô tả được thực tế hoạt động, nhưng chưa lột tả được bản chất của dạy học trong chuyển đổi số. Chuyển đổi số trong dạy học không chỉ bao hàm dạy học ảo (dạy học trực tuyến). Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo tập trung vào hai nội dung chủ đạo là chuyển đổi số trong quản lý giáo dục và chuyển đổi số trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá, nghiên cứu khoa học.

2.3. Những thay đổi của phương pháp giảng dạy khi chuyển đổi số

Giảng dạy là một quá trình và cũng là một hệ thống được tổ chức chặt chẽ, theo quy luật đặc thù. Trong môi trường internet, việc giảng dạy vẫn vận hành theo quy luật của giảng dạy. Tuy nhiên, yếu tố kỹ thuật, công nghệ có sự thay đổi, môi trường giảng dạy cũng có sự thay đổi, các yếu tố này tác động lên toàn bộ hệ thống dạy và học, làm cho cách thức dạy và học và việc tổ chức dạy và học có sự thay đổi. Nhưng về bản chất, giảng dạy không có gì thay đổi. Việc chuyển đổi số trong giảng dạy sẽ hỗ trợ dạy học hiệu quả hơn, giúp phân hóa dạy học được triệt để hơn. Khi chuyển đổi số trong giảng dạy, bản chất của phương pháp giảng dạy không đổi, nhưng cách thức thực hiện, phương tiện, công cụ, kỹ thuật thực hiện, không gian thực hiện, hình thức giảng dạy được mở rộng hơn.

Về kỹ thuật và công nghệ giảng dạy: Đây là yếu tố thay đổi nhiều nhất và cũng tác động đến các yếu tố khác của quá trình giảng dạy. Với sự tham gia sâu và toàn diện vào quá trình dạy học, công nghệ thông tin sẽ thay đổi toàn bộ công nghệ giảng dạy và kỹ thuật giảng dạy.

Về hình thức tổ chức giảng dạy: Thực tế, sự thay đổi của hình thức giảng dạy như thế nào khi công nghệ giảng dạy thay đổi, khi hệ sinh thái giảng dạy thay đổi, cần phải được nghiên cứu, khảo sát. Không gian và thời gian tổ chức giảng dạy được mở rộng hơn không chỉ trên giảng đường mà còn diễn ra mọi lúc mọi nơi.

2.4. Lợi ích của chuyển đổi số trong việc giảng dạy, học tập và quản lý giáo dục

Chuyển đổi số trong giảng dạy, đào tạo thực chất là đưa toàn bộ hoạt động giảng dạy, đào tạo lên môi trường số, là sự thay đổi cách vận hành của hoạt động đào tạo trên 4 nội dung trọng tâm: Hoạt động giảng dạy, hoạt động học tập, hoạt động nghiên cứu và hoạt động quản lý các quá trình giảng dạy, học tập và nghiên cứu.

Lợi ích cơ bản khi một tổ chức giáo dục đào tạo chuyển đổi số thành công là:

Một là, Giảm chi phí hoạt động: Có thể giảm nhiều chi phí thuê mặt bằng, chi trả tiền điện nước, cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ,... so với cách truyền thống vẫn thường làm.

Hai là, Thúc đẩy gia tăng lợi nhuận: Trên nền tảng công nghệ IoT, Big Data, AI, SMAC,... đang hình thành nên hạ tầng giáo dục chuyển đổi số, giúp các cơ sở sáng tạo nhiều sản phẩm giá trị mới, cũng đem đến lượng tri thức khổng lồ cho người học. Việc tổ chức tiếp cận đến hàng triệu khách hàng trên môi trường số có thể thu về lượng doanh thu gấp nhiều lần so với việc chỉ tiếp cận người học trong một khoảng địa lý nhất định.

Ba là, Phát triển thương hiệu, nhân rộng thị trường: Rút ngắn khoảng cách về mặt không gian và thời gian để tiếp cận sinh viên. Với khả năng truyền tải thông tin trên diện rộng, sinh viên có thể nhanh chóng tiếp cận được thông tin, gần như là tức thời.

Bốn là, Nâng cao năng suất làm việc của cán bộ - giảng viên - nhân viên: Hệ thống số hóa giúp việc vận hành tổ chức theo quy trình trơn chu hơn. Từ cán bộ - giảng viên - nhân viên đến nhà quản lý nhờ có sự trợ giúp của các phần mềm, ứng dụng số giúp đẩy nhanh quá trình làm việc, trao đổi thông tin và tự động hóa nhiều khâu tác nghiệp.

Năm là, Nâng cao năng lực cạnh tranh: Nâng cao chất lượng dịch vụ giảng dạy, đội ngũ nhân lực trình độ cao có hiểu biết về công nghệ... là những ưu điểm giúp các cơ sở giáo dục nâng cao khả năng cạnh tranh trên thị trường.

3. Đổi mới phương pháp giảng dạy Marketing căn bản theo xu hướng chuyển đổi số

Ngày nay trong thời đại chuyển đổi số, Marketing trở thành một ngành khoa học xã hội phụ thuộc nhiều vào các công nghệ mới. Khi công nghệ tiến bộ thì ngành marketing nói chung và cách thức giảng dạy học phần Marketing căn bản nói riêng đòi hỏi cũng phải tiến bộ theo. Rõ ràng là trong thời đại chuyển đổi số hiện nay, phương pháp giảng dạy sẽ khác với quá khứ ở một số mức độ, do đó các cơ sở giáo dục, các trường đại học nên nhận thức được rằng họ nên cập nhật kiến thức thường xuyên, tìm hiểu các công cụ mới bắt đầu được sử dụng trong dạy học, phát triển các kỹ năng phần mềm và phần cứng cũng như điều chỉnh phương pháp dạy học, tài liệu cho phù hợp.

Trong thời đại chuyển đổi số, mọi thứ đều có thể học được từ bên ngoài trường đại học. Điều này không có nghĩa là các trường đại học trở nên lỗi thời, thay vào đó, đó là môi trường để người học tiếp xúc với công nghệ mới, học cách tách thông tin hữu ích khỏi khối lượng kiến thức khổng lồ, biến những thông tin hữu ích này thành những ứng dụng thành công. Vì vậy, vai trò của các công tác đào tạo ngành marketing, học phần Marketing căn bản trong các trường đại học, các tổ chức giáo dục chuyển sang vai trò hỗ trợ thay vì chỉ là vai trò của một người thầy.

Nội dung chính của học phần Marketing căn bản tập trung chủ yếu vào những vấn đề:

Các khái niệm, bản chất, các chức năng cơ bản của Marketing đối với doanh nghiệp.

Các nội dung căn bản về hành vi tiêu dùng của khách hàng cá nhân, khách hàng doanh nghiệp, phân biệt hỗn hợp marketing 4P và 7P, cách thức phân tích môi trường Marketing.

Các kiến thức cơ bản về nghiên cứu Marketing, hoạt động phân khúc thị trường, lựa chọn thị trường mục tiêu và định vị thị trường.

Các chiến lược sản phẩm, chiến lược giá cả, chiến lược phân phối và chiến lược xúc tiến.

Các kiến thức về lập kế hoạch, tổ chức, thực hiện và kiểm soát marketing trong toàn bộ tiến trình.

Mục tiêu của học phần này là giúp sinh viên nắm được những vấn đề cơ bản về hoạt động Marketing trong doanh nghiệp như nghiên cứu thị trường, định vị thị trường, tạo sản phẩm, định giá, phân phối và xúc tiến trong doanh nghiệp.

Lý do cần phải thay đổi phương pháp giảng dạy học phần Marketing căn bản nói riêng, những học phần trong lĩnh vực marketing nói chung trong thời đại chuyển đổi số:

Thay đổi công nghệ và cải tiến trong giao tiếp và học tập.

Nhu cầu mới của khách hàng.

Các loại hình kinh doanh mới: kinh doanh điện tử, ứng dụng di động,....

Nhu cầu mới từ doanh nghiệp, đổi mới đột phá và các doanh nghiệp cần thay đổi công nghệ liên tục.

Tạo thêm nhiều điểm tiếp xúc với công nghệ thông tin.

Dễ tiếp cận thông tin.

Tài nguyên mở và truy cập thông tin dễ dàng.

Trong quá trình giảng dạy học phần Marketing căn bản, người học luôn phản nản về sự không phù hợp của những lý thuyết nặng nề trong sách giáo khoa với tình hình thực tế doanh nghiệp. Vài người trong số họ yêu cầu các tổ chức giáo dục, thầy cô giáo thay đổi chương trình, cách thức giảng dạy cho phù hợp với thực tế. Xong, các tổ chức giáo dục, các thầy cô giáo đã nỗ lực rất nhiều để nắm lấy những phát triển mới và sử dụng chúng trong bài giảng, nhưng khoảng cách giữa thực tiễn ngành marketing và giới hàn lâm có xu hướng mở rộng. Các kỹ năng và lý thuyết đang được giảng dạy trong các khoa vẫn rất cần thiết nhưng trong thời đại chuyển đổi số đã giới thiệu những cái mới và buộc các tổ chức giáo dục, các trường đại học bắt buộc phải cập nhật. Có thể thấy rằng các Trường, Khoa đào tạo ngành marketing nói chung và học phần Marketing căn bản nói riêng cố gắng thu hẹp khoảng cách giữa thực hành, thực tế và lý thuyết bằng cách thêm các học phần mới vào chương trình của họ. Các sách giáo khoa nổi tiếng cũng phản ánh sự thay đổi này trong các ấn bản mới của chúng và cả những cuốn sách mới có tiêu đề “digital marketing” bắt đầu xuất hiện. Ngoài ra, họ còn thiết lập bài giảng bằng các phần mềm học tập được lập trình sẵn,.... Do đó, đào tạo học phần Marketing căn bản trong thời đại chuyển đổi số nên áp dụng các phương pháp giáo dục, phương pháp giảng dạy mới. Trong bài viết này, tác giả đã xem xét vấn đề chuyển đổi số ở góc độ vận dụng vào giảng dạy học phần Marketing căn bản, nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy cho phù hợp với giai đoạn chuyển đổi số trong dạy học hiện nay.

4. Một số giải pháp đổi mới phương pháp giảng dạy Marketing căn bản theo xu hướng chuyển đổi số

Căn cứ tình hình thực tế của học phần, tác giả đề xuất một số giải pháp như sau:

Thứ nhất, Tổ chức thảo luận nhóm, đây là một phương pháp giảng dạy mới mà giảng viên sử dụng để tạo ra môi trường học tập tích cực cho sinh viên. Từ việc giới thiệu các chủ đề thảo luận nhóm trong buổi đầu tiên của học phần, giảng viên đã truyền đạt thông điệp rằng học phần sẽ không chỉ là một quá trình học lý thuyết thông qua giảng dạy của giảng viên, mà còn là một quá trình học tập chủ động và tương tác giữa các sinh viên thông qua các hoạt động thảo luận nhóm.

Bằng cách chọn chủ đề thảo luận nhóm liên quan đến hoạt động marketing của các doanh nghiệp trong nước và trên thế giới, giảng viên đã gợi mở cho sinh viên về tầm quan trọng của chủ đề này trong thế giới kinh doanh hiện đại. Điều này có thể giúp sinh viên có động lực hơn để tham gia vào hoạt động thảo luận nhóm và nghiên cứu chủ đề này.

Tổ chức thảo luận nhóm cũng giúp tăng cường kỹ năng tương tác xã hội và giải quyết vấn đề của sinh viên. Bằng cách làm việc trong một nhóm, sinh viên có thể học hỏi và trao đổi kiến thức với nhau, đồng thời học cách làm việc và giải quyết vấn đề trong một môi trường nhóm. Tất cả những điều này đều hỗ trợ cho quá trình học tập và nâng cao chất lượng giáo dục.

Thứ hai, giảng viên cần sử dụng phương pháp giảng dạy dựa trên vấn đề liên quan đến thực tế hoạt động marketing của các doanh nghiệp. Giảng viên sẽ giới thiệu các chủ đề liên quan đến hoạt động marketing của các doanh nghiệp trong nước và trên thế giới. Các chủ đề này có thể bao gồm: nghiên cứu thị trường, định vị thị trường, tạo sản phẩm, định giá, phân phối và xúc tiến trong doanh nghiệp.

Phương pháp giảng dạy này sẽ cho phép sinh viên vận dụng kiến thức đã được trang bị vào xử lý các vấn đề trong thực tế. Bằng cách tập trung vào các vấn đề liên quan đến thực tế, giảng viên giúp sinh viên hiểu rõ hơn về hoạt động marketing của các doanh nghiệp và trang bị cho sinh viên những kỹ năng thực tiễn để áp dụng vào công việc sau này.

Với cách giảng dạy này, giảng viên hy vọng rằng sinh viên sẽ có khả năng áp dụng kiến thức vào thực tế một cách hiệu quả, từ đó giúp cho việc học có ý nghĩa và mang lại lợi ích thiết thực cho sinh viên.

Thứ ba, sử dụng bài giảng điện tử (E-Learning) để đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên. Hệ thống E-Learning được phát triển đảm bảo giúp sinh viên tham khảo tài liệu giảng dạy, trao đổi trực tuyến với giảng viên dễ dàng mà không cần gặp mặt trực tiếp, đem lại sự tiện lợi và linh hoạt trong học tập.

Ngoài ra, các Trường Đại học nên thành lập Trung tâm dạy học số để kết hợp giảng trực tiếp và giảng trực tuyến thông qua hệ thống LMS. Điều này sẽ giúp nâng cao chất lượng đào tạo và đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy. Với việc sử dụng hệ thống LMS, sinh viên sẽ có thể tiếp cận được với nhiều tài liệu học tập khác nhau, được hỗ trợ bởi công nghệ và có thể học tập ở bất kỳ đâu và bất kỳ lúc nào theo thời gian và tốc độ của mình.

Với các lợi ích mà E-Learning và hệ thống LMS đem lại, việc sử dụng công nghệ để giảng dạy trong ngành marketing sẽ giúp tăng cường chất lượng đào tạo, giảm thiểu thời gian và chi phí vận hành cũng như mang lại sự tiện lợi cho sinh viên. Do đó, việc thành lập Trung tâm dạy học số và kết hợp giảng trực tiếp và giảng trực tuyến thông qua hệ thống LMS là một giải pháp hợp lý và tiên tiến để nâng cao chất lượng đào tạo trong ngành marketing.

Thứ tư, Để đổi mới phương pháp giảng dạy bằng việc ứng dụng công nghệ thông tin, đây là việc làm rất cần thiết. Giảng viên có thể sử dụng các công cụ hỗ trợ dạy học như www.polleverywhere.com, kahoot.com, socrative.com, mentimeter.com để tạo ra một bầu không khí học tập sôi động, thu hút sự tập trung và tạo sự hứng khởi cho sinh viên đối với môn học.

Ví dụ, giảng viên có thể sử dụng công cụ mentimeter.com để thiết kế các câu hỏi trắc nghiệm với mục tiêu tổng hợp lại những kiến thức mới đã giảng dạy. Sinh viên sẽ trả lời các câu hỏi và điểm số của họ sẽ được thống kê. Sinh viên trả lời đúng và nhanh nhất sẽ được thưởng điểm và giảng viên sẽ tuyên dương những sinh viên này trước cả lớp. Như vậy, sau mỗi buổi học, giảng viên có thể thống kê được số lượng sinh viên hiểu bài và tăng cường sự chủ động học tập của sinh viên thông qua các cuộc thi đua về kiến thức.

Đối với việc hướng dẫn đọc tài liệu, giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên tìm kiếm và tra cứu thông tin trên mạng internet để củng cố kiến thức học được. Thông qua việc tiếp cận các nguồn tri thức khác nhau, sinh viên sẽ hiểu rõ hơn bài học và có thể tiếp cận với nhiều quan điểm khác nhau.

Tóm lại, việc ứng dụng công nghệ thông tin và sử dụng các công cụ hỗ trợ dạy học đổi mới phương pháp giảng dạy sẽ giúp tăng cường chất lượng giảng dạy, thu hút sự chú ý và chủ động học tập của sinh viên.

Giảng dạy là một quá trình phức tạp, có nhiều yếu tố cần được cân nhắc để đảm bảo chất lượng hoạt động dạy và học. Dù cho các phương pháp giảng dạy được sử dụng là công cụ quan trọng, nhưng yếu tố quan trọng nhất để nâng cao chất lượng giảng dạy vẫn là sự tận tâm của giảng viên. Theo Thích Nhất Hạnh & Weare (2018), việc tạo một môi trường học tập tốt còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nằm ngoài các kỹ thuật giảng dạy. Để giáo dục sinh viên tốt hơn, giảng viên cần phải áp dụng một tư duy mở, tức là cười nhiều hơn và lắng nghe sinh viên không chỉ bằng đôi tai mà còn bằng cả trái tim. Điều này đòi hỏi chúng ta phải có tâm hồn mở và trái tim chân thành để hiểu được những gì sinh viên muốn truyền tải và cảm nhận được cảm xúc của họ. Bên cạnh đó, giảng viên cũng cần biết khi nào để xin lỗi và cảm ơn sinh viên đúng lúc để thể hiện sự tôn trọng và trân trọng đối với họ. Một giảng viên giỏi cũng cần biết không mang những áp lực của bản thân bên ngoài đến lớp, không tạo ra rào cản và khiến giảng viên - sinh viên trở nên đối đầu. Chúng ta cần tạo ra một môi trường học tập thoải mái, không đe dọa để sinh viên có thể phát triển tối đa khả năng của mình. Chúng ta cũng cần phát triển sinh viên không chỉ về trí tuệ mà còn về cảm xúc, không tạo ra sự sợ hãi hay tức giận, không để sinh viên phải đấu tranh giữa sự can đảm và sự trung thực (sự sợ hãi và sự gian dối). Chúng ta cần trang bị cho sinh viên tư duy phân tích và phản biện để họ không chỉ làm theo những yêu cầu của giảng viên mà còn có khả năng đánh giá và phản hồi lại. Bên cạnh đó, chúng ta cần cho phép sinh viên sai lầm trong học tập để khuyến khích sự tư duy và phát huy sự sáng tạo của họ. Những sai lầm này là cơ hội để họ học hỏi và phát triển bản thân, và giảng viên nên truyền tải thông điệp rằng việc sai lầm không phải là điều xấu, mà là cách để học hỏi và tiến bộ.

Tóm lại, giáo dục là một quá trình phát triển toàn diện, không chỉ về kiến thức mà còn về kỹ năng, cảm xúc và tư duy. Để đạt được điều này, giảng viên cần có một tư duy mở, trái tim chân thành, tôn trọng và trân trọng sinh viên, không chỉ cần có kiến thức chuyên môn mà còn cần có kỹ năng quản lý lớp học và đặc biệt là khả năng giáo dục và định hướng cho sinh viên. Để thực hiện điều này, giảng viên cần phải thay đổi cách tiếp cận với sinh viên, tìm ra những phương pháp giảng dạy mới phù hợp với thời đại và tính cách của sinh viên. Điều quan trọng mà giảng viên cần làm là điều chỉnh kỳ vọng đối với sinh viên. Không nên đặt quá cao yêu cầu để tránh tạo ra cảm giác áp lực và tự ti cho sinh viên. Thay vào đó, giảng viên nên tăng cường sự tin tưởng vào sinh viên, trao quyền cho họ trong việc lập kế hoạch học tập, thảo luận và trao đổi trên lớp, phân chia nhiệm vụ và quản lý thành viên trong nhóm cho sinh viên. Khi giảng viên thể hiện sự tin tưởng và sự giao quyền cho sinh viên, họ sẽ cảm thấy thoải mái hơn trong việc học tập và cũng sẽ có sự tương tác tích cực hơn với giảng viên. Song song đó, giảng viên cần phải khen ngợi và ghi nhận sự tiến bộ của sinh viên. Những lời

động viên và sự ghi nhận thành tựu nhỏ của sinh viên sẽ giúp tạo động lực và khuyến khích sự cải tiến liên tục ở sinh viên. Điều này cũng giúp tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự đam mê và sự tò mò trong việc học tập của sinh viên. Đồng thời, giảng viên cần phải tạo ra một môi trường học tập vui vẻ và thân thiện. Điều này không chỉ giúp tạo ra một không khí học tập tích cực, mà còn giúp tạo ra sự liên kết và tương tác giữa sinh viên và giảng viên. Tuy nhiên, giảng viên cũng cần đảm bảo chất lượng học tập và cạnh tranh lành mạnh trong lớp học.

Cuối cùng, giảng viên cần phải cẩn trọng khi sử dụng công nghệ trong việc giảng dạy. Trong thời đại chuyển đổi số hiện nay, công nghệ thông tin đang trở thành một công cụ không thể thiếu trong giảng dạy và học tập. Tuy nhiên, nếu không sử dụng công nghệ thông tin một cách hiệu quả và cẩn thận, nó có thể trở thành một rào cản và tạo ra khoảng cách giữa giảng viên và sinh viên. Để tránh điều này xảy ra, giảng viên cần quan tâm, theo dõi và hỗ trợ sinh viên kịp thời trong việc sử dụng công nghệ thông tin. Giảng viên cần giúp sinh viên hiểu rõ cách sử dụng công nghệ thông tin để hỗ trợ việc học tập và tránh các rủi ro và lạm dụng. Tuy nhiên, giảng viên cũng cần cẩn thận để không phụ thuộc quá nhiều vào công nghệ và bỏ qua các hoạt động tương tác và hướng dẫn trực tiếp. Nếu giảng viên sử dụng công nghệ thông tin một cách quá mức, sinh viên có thể cảm thấy bị cô lập và thiếu sự tương tác và hướng dẫn trực tiếp của giảng viên. Do đó, giảng viên cần tạo ra một sự cân bằng giữa sử dụng công nghệ thông tin và hoạt động tương tác trực tiếp để đảm bảo rằng sinh viên được hỗ trợ một cách toàn diện trong việc học tập và phát triển. Nếu sử dụng công nghệ thông tin một cách cẩn thận và hiệu quả, nó có thể giúp tăng cường hoạt động giảng dạy và học tập, tạo ra một môi trường học tập tốt hơn và phát triển các kỹ năng và năng lực của sinh viên.

5. Kết luận

Các phương pháp giảng dạy có khác nhau về cách thức tiến hành nhưng vẫn hướng về việc mang đến hiệu quả dạy và học tốt nhất cho giảng viên và sinh viên của ngành nói chung và học phần Marketing căn bản nói riêng. Thay đổi phương pháp giảng dạy tích cực hướng đến giảng dạy chủ động trong thời đại chuyển đổi số với mục tiêu mọi người học đều tham gia vào quá trình học, phát huy tối đa sự năng động, sáng tạo, tinh thần trách nhiệm đối với bản thân và tập thể của người học trong một môi trường học tập mở và dân chủ. Để không còn người học nào cảm thấy bị bỏ rơi lại phía sau trong một tập thể học tập tích cực và vui vẻ, thoải mái, hòa đồng, thân thiện, mỗi giảng viên hãy luôn cải tiến và nâng cao chuyên môn bản thân lẫn phương pháp giảng dạy để chính mỗi giảng viên trở thành sứ giả cho sự đổi mới tích cực trong phương pháp giảng dạy từ tốt đến tốt hơn.

Tài liệu tham khảo

Co-ordinating with others; 6. Emotional intelligence; 7. Judgment and decision making; Service orientation; 9. Negotiation; 10. Cognitive flexibility. WEF, “Skills for Your Future”, 2019, <https://www.weforum.org/focus/skills-for-your-future>, truy cập 29/4/2020.

Diwan, P.: Is Education 4.0 an imperative for success of 4th Industrial Revolution? (2017). <https://medium.com/@pdiwan/is-education-4-0-animperative-for-success-of-4th-industrial-revolution-50c31451e8a4>. Accessed on January 8, 2020.

Robert J. Marzano, Debra J. Pickering & Jane E. Pollock. (2013). Các phương pháp dạy học hiệu quả, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

Thích Nhất Hạnh & Weare, K. (2018). Thầy cô giáo có hạnh phúc sẽ thay đổi thế giới. Nhà xuất bản Hà Nội.

TS. Tô Hồng Nam (9/2020), Chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo: Thực trạng và giải pháp, <http://hvcsnd.edu.vn/nguyen-cuu-trao-doi-dai-hoc-40/chuyen-doi-so-tronglinh-vuc-giao-duc-va-dao-tao-thuc-trang-va-giai-phap-6454>.

NHU CẦU HỌC TẬP TRẢI NGHIỆM CỦA SINH VIÊN MARKETING UEF

THE EXPERIENTIAL LEARNING DEMAND OF UEF MARKETING STUDENTS

Nguyễn Lê Bích Ngọc, Bùi Cẩm Thy, Lê Thị Huyền Trang

Sinh viên, Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

ngocnlb21@uef.edu.vn

Tóm tắt

Trải nghiệm thực tế đem đến cho sinh viên sự co dãn, va chạm với thực tế để tích lũy kỹ năng thực hành xã hội. Đối với khoa Marketing UEF việc phát triển trải nghiệm thực tế cho sinh viên có vai trò vô cùng quan trọng nhằm khai thác tối đa hiệu quả thể mạnh, tiềm năng của sinh viên. Các hoạt động trải nghiệm thực tế ở khoa Marketing UEF vô cùng đa dạng; các nguồn thông tin để sinh viên biết đến các hoạt động này phong phú và phù hợp với xu hướng chung. Nhu cầu trải nghiệm của sinh viên rất lớn, bao gồm cả nhu cầu về hoạt động, thời gian và giá trị mang lại.

Từ khóa: học tập trải nghiệm, hoạt động, sinh viên, Marketing

Abstract

Experiential learning provide students with opportunities to confront reality and develop social skills. As the Faculty of Marketing at UEF recognizes the importance of this learning approach for effectively utilizing students' strengths and potential, it offers a diverse range of practical experience activities, with rich and trend-aligned information sources available for student awareness. The demand for experiential learning among students is significant, encompassing operational skills, time management abilities, and value-based competencies.

Keywords: Experiential learning, activities, students, Marketing

1. Mở đầu

Những yêu cầu nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng nền kinh tế tri thức trong bối cảnh môi trường kinh doanh ngày càng cạnh tranh khốc liệt, đòi hỏi sinh viên nói chung, sinh viên ngành Marketing nói riêng cần phải có kỹ năng và kiến thức không chỉ đơn thuần từ sách vở mà quan trọng hơn nữa là từ các trải nghiệm thực tế. Cùng với sự phát triển không ngừng cả về số lượng lẫn hình thức hoạt động của các doanh nghiệp tại Việt Nam, nhu cầu nhân lực Marketing hiện hữu là rất lớn, vì thế đội ngũ Marketer giỏi chuyên môn, giàu sáng tạo sẽ góp phần giúp doanh nghiệp có hướng đi đúng đắn, thiết lập được vị thế trên “bản đồ” thị trường. Bằng phương pháp nghiên cứu định tính, sử dụng khảo sát phỏng vấn sâu 100 sinh viên năm 3 ở Khoa Marketing UEF để tìm hiểu hành vi và quan hệ xã hội của sinh viên trong việc mong muốn được trải nghiệm thực tế, nhóm tác giả sẽ phân tích nhu cầu trải nghiệm thực tế của sinh viên khoa Marketing UEF làm cơ sở cho những đánh giá và khuyến nghị nhằm đáp ứng tốt nhất nhu cầu trải nghiệm thực tế của sinh viên khoa Marketing UEF hiện nay.

2. Tổng quan về học tập trải nghiệm

Trên phương diện lý thuyết, mô hình học tập trải nghiệm (Experiential learning) được Kurt Lewin hệ thống trong nghiên cứu “học tập trong phòng thí nghiệm” với bốn giai đoạn là (1) kinh nghiệm cụ thể, (2) Thu thập dữ liệu, quan sát và phản ánh lại, (3) Trừu tượng và khái quát hóa, (4) Thử nghiệm và ứng dụng vào những tình huống mới (Kolb, 1984). Trên cơ sở mô hình Lewin, Kolb (1984) lần đầu hình thành khung lý thuyết học tập trải nghiệm hoàn chỉnh mang tên “Chu trình học tập trải nghiệm của Kolb” với bốn bước: bước 1 là Trải nghiệm cụ thể (Concrete Experience - CE), bước 2 là Quan sát phản ánh (Reflective Observation - RO), bước 3 - Trừu tượng hóa khái niệm (Abstract Conceptualization - AC) và bước 4 là Thử nghiệm tích cực (Active Experimentation -AE), bốn bước của Kolb (1984) hàm ý rằng học tập trải nghiệm là những hoạt động mang đến tư duy quan sát, tổng hợp, phân biện, giải quyết vấn đề thông qua việc tích lũy các kỹ năng từ quá trình phân tích và chiêm nghiệm thực tế ngoài lớp học.

Trải nghiệm thực tế của sinh viên được Evans và Richardson (2017) ghi nhận như các hoạt động được thiết kế nhằm tăng cường bổ sung trong quá trình học tập của sinh viên với mục tiêu tăng tính thích nghi và khác biệt về bản chất giữa hoạt động học tập thuần túy trường lớp và việc học phục vụ nhu cầu sử dụng nhân lực của thực tiễn môi trường làm việc. Nếu so sánh mức độ hiểu biết có hệ thống về công việc mà các hoạt động trải nghiệm mang lại, cho thấy những hiểu biết mới, các cơ hội việc làm của sinh viên dường như có tác động bất lợi hơn đối với các lựa chọn và hành vi giáo dục (tham gia học tập và quyết định tiếp tục học) so với kết quả học tập (đặc biệt là tốt nghiệp) thông thường (O’Leary, 2017). Trong bối cảnh đòi hỏi ngày càng cao của thị trường lao động thì Rahman và Islam (2018) chỉ ra rằng trải nghiệm của sinh viên

về cuộc sống nghề nghiệp của họ sẽ giúp nhận diện từ sớm những vấn đề mà sinh viên mới tốt nghiệp có thể gặp phải, từ đó giúp họ giải quyết các vấn đề này ngay trong đời sống đại học, qua đó nâng cao tính thích nghi đối với môi trường làm việc tương lai.

Mamta Murthi và Roberta Malee Bassett (2022) trong bản báo cáo “Giáo dục đại học: Tìm hiểu nhu cầu và xác định lại các giá trị” của Ngân hàng thế giới ghi nhận sự tăng trưởng của các nhu cầu trong giáo dục đại học ở các nước đang phát triển, và vấn đề nóng của nền giáo dục ở nhóm nước này là sự đáp ứng của các sản phẩm đặc biệt đối với các yêu cầu của thị trường lao động. Các chính sách và đầu tư cho giáo dục đại học có thể tạo ra sự hài hòa và cân bằng giữa việc cung cấp các kết quả đầu ra của giáo dục đại học (sinh viên, kiến thức và kỹ năng) và nhu cầu đối với các kết quả đầu ra của giáo dục (nhu cầu của nhà tuyển dụng), các tác giả này cũng nhìn nhận ngoài việc hiểu giá trị của thị trường, các tổ chức giáo dục đại học và các nhà lãnh đạo nên làm việc với người sử dụng lao động để đảm bảo các chính sách phù hợp với nhu cầu của ngày hôm nay và đủ linh hoạt để đáp ứng nhu cầu tương lai (Roberta Malee Bassett, 2022).

Vấn đề nghiên cứu nhu cầu trải nghiệm thực tế của sinh viên đại học luôn nhận được sự quan tâm nghiên cứu từ các nhà khoa học ở Việt Nam, một số nghiên cứu liên quan đến nghiên cứu này đáng chú ý có thể kể đến như Ong Quốc Cường và cộng sự (2014) nghiên cứu về đánh giá nhu cầu của sinh viên khoa kinh tế và quản trị kinh doanh (Đại học Cần Thơ) đối với lớp kỹ năng giao tiếp, kết quả cho thấy nhu cầu trải nghiệm các khóa học thực tế (trường hợp các khóa học kỹ năng giao tiếp) là rất lớn và đa dạng thông qua hình thức tổ chức, hình thức truyền đạt, hình thức đánh giá, thời gian và số lượng người tham gia. Nguyễn Thị Bích Thủy (2022) nghiên cứu về “Phát triển du lịch học tập trải nghiệm tại Hoàng Thành Thăng Long cho sinh viên khoa Văn hoá du lịch, trường Đại học Thủ đô Hà Nội” thừa nhận phương pháp học tập thông qua các hoạt động trải nghiệm cũng đã khẳng định vai trò của nó trong việc giúp người học tích cực, chủ động lĩnh hội kiến thức và kỹ năng.

Lợi ích của hoạt động trải nghiệm thực tế đối với sinh viên đã được nhiều nghiên cứu ghi nhận, có thể kể đến như hiểu rõ hơn về môi trường làm việc và các yêu cầu của người sử dụng lao động mong muốn; Cơ hội khám phá các lựa chọn nghề nghiệp; Tăng cường sự hiểu biết về bản thân, trưởng thành, độc lập và tự tin hơn; Tăng động lực để tiếp tục học tập và/hoặc thực hiện đào tạo bổ sung; Cơ hội ứng tuyển tại nơi làm việc, tăng cơ hội việc làm cả việc làm bán thời gian, thời vụ lẫn việc làm chính thức....

3. Nhu cầu học tập trải nghiệm của sinh viên Marketing UEF

Mức độ tham gia học tập trải nghiệm: Các hoạt động trải nghiệm thực tế được đánh giá là không còn xa lạ với sinh Marketing nói riêng bởi đây là một điểm nhấn quan trọng trong chương trình đào tạo thông qua đa dạng các hình như sự kiện, workshop, lễ hội, chương trình tham quan để sinh viên tham gia. Qua khảo sát 100 sinh viên năm 3 thuộc Khoa Marketing UEF được lựa chọn ngẫu nhiên cho thấy 100% sinh viên Marketing UEF (sau đây gọi là sinh viên) có tham gia các hình thức học tập trải nghiệm do Khoa Marketing tổ chức, tuy nhiên tần suất tham gia không đồng đều (thỉnh thoảng chiếm tỷ lệ cao nhất với 44%, tiếp đến ở mức độ hiếm khi là 38%, mức độ thường xuyên, liên tục chiếm 18%).

Các hoạt động trải nghiệm: Tham gia các hoạt động ngoại khóa để trải nghiệm thực tế tại các doanh nghiệp, hay các hoạt động xã hội, tình nguyện như những dự án cộng đồng đều là những hoạt động rất quen thuộc với các bạn sinh viên, có 5 hoạt động trải nghiệm thực tế được đưa ra khảo sát. Trong đó hoạt động có tần suất tham gia nhiều nhất (38%) và mức độ yêu thích cao nhất (36%) là tham gia các hoạt động xã hội, tình nguyện, không quá bất ngờ khi hoạt động này có số lượng khảo sát bình chọn cao nhất vì bởi lẽ đây là một trong những hoạt động mang tính nhân văn vô cùng cao. Hoạt động có tần suất tham gia cao tiếp theo (25%) là tham gia mini projects của các tổ chức phi lợi nhuận và hoạt động này cũng có mức độ yêu thích ấn tượng (35%), đây cũng là một trong những điểm sáng có thể đưa vào hồ sơ của mình sau này. Chiếm vị trí thứ 3 là hoạt động tham quan doanh nghiệp với tần suất tham gia (21%) và mức độ yêu thích (65%), hoạt động này giúp các bạn sinh viên có cái nhìn rõ hơn về môi trường doanh nghiệp. Hai hoạt động cuối cùng được khảo sát là tham gia các hoạt động nghiên cứu khoa học với tần suất tham gia (15%), mức độ yêu thích (27%) và hoạt động tham gia các cuộc thi với tần suất tham gia (10%) cùng mức độ yêu thích (13%) đây cũng là hoạt động có tần suất và mức độ yêu thích thấp, thu hút ít sinh viên.

Đánh giá của sinh viên về hoạt động học tập trải nghiệm: Thông qua phỏng vấn ghi nhận đối với sinh viên thì các hoạt động trải nghiệm thực tế là thật sự cần thiết giúp có được những kinh nghiệm thực tiễn thông qua kết nối, va chạm thực tế môi trường làm việc (100% người được hỏi tán thành với nhận định học tập trải nghiệm là cần thiết), có thể nhận thấy học tập trải nghiệm cần được xem như một lợi thế riêng không chỉ mang lại những trải nghiệm đáng nhớ cho sinh

viên mà còn rèn cho các bạn khá nhiều những kỹ năng như quản lý thời gian, kỷ luật bản thân, kỹ năng giao tiếp làm việc với đội nhóm, kỹ năng quản lý công việc, lên kế hoạch,...đây đều là những kỹ năng sinh viên khó được trao dồi toàn diện trên sách vở, giảng đường.

Về thời gian tham gia các hoạt động trải nghiệm: khảo sát cho thấy thời gian mong muốn tham gia vào các hoạt động trải nghiệm thực tế của sinh viên cao nhất là vào cuối tuần (65%) vì đây là khoảng thời gian không trùng lịch học, tham gia các hoạt động trải nghiệm vào kỳ nghỉ hè (38%), có 45% sinh viên mong muốn những chuyến hành trình trải nghiệm dài ngày, kết hợp tham quan gắn với quan sát học tập thực tế để giáo dục, nghiên cứu phi thực nghiệm hoặc để cung cấp những trải nghiệm bên ngoài xã hội như các chuyến du lịch cùng với sự hướng dẫn của giảng viên, để một mặt được quan sát, trải nghiệm ở trạng thái tự nhiên và có thể thu thập các kiến thức thực tiễn, các mẫu hình phục vụ năng cao tri thức, kỹ năng và kinh nghiệm cho bản thân.

Lý do sinh viên mong muốn với các hoạt động học tập trải nghiệm: lựa chọn giá trị nhận được khi tham gia các hoạt động trải nghiệm thực tế chiếm cao nhất là phát triển về kỹ năng mềm (38%) và chỉ cách nhau một lượt bình chọn là tích lũy kinh nghiệm (37%), lợi ích làm đẹp CV có (32%) lựa chọn và kết nối nhiều mối quan hệ mới (31%), các tiêu chí đều chiếm tỷ trọng tương đối và gần bằng nhau, lợi ích nhận được là nâng cao kiến thức thực tiễn (35%), cuối cùng có được định hướng nghề nghiệp ở hiện tại và tương lai chiếm cao nhất là (75%). Nhìn chung thì các con số không quá khác biệt, bởi lẽ các bạn sinh viên đều thấy được rất nhiều những giá trị tốt đẹp cho sự phát triển của bản thân thông qua hoạt động học tập trải nghiệm.

4. Một số kiến nghị nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động học tập trải nghiệm của sinh viên Marketing UEF hiện nay

Thứ nhất, Đa dạng hóa hình thức và tăng cường hoạt động truyền thông nâng cao nhận thức về học tập trải nghiệm của sinh viên khoa Marketing UEF. Ngoài các hoạt động hiện có, cần có thêm các hoạt động tăng cường sự hiểu biết về ngành học không chỉ từ khía cạnh lý thuyết mà rất cần cả những câu chuyện đời thường, những chia sẻ, những trải nghiệm của khách mời. Bên cạnh đó, rất cần có thêm nhiều những buổi tham quan doanh nghiệp, nhà máy có tên tuổi để có thể kết nối và hỗ trợ sinh viên tiếp cận thực tiễn, những chuyến tham quan thực tế này sẽ mang đến cho sinh viên cơ hội tiếp cận với môi trường làm việc thực tế tại các nhà máy, công ty, doanh nghiệp trực quan và sinh động. Các chương trình hành trình khám phá nghề nghiệp ở các công ty đa quốc gia, và các khóa tham quan học tập ngắn ngày ở nước ngoài, các chuyến hành trình từ 2-3 ngày trong nước dưới dạng kết hợp học tập – vui chơi cũng rất cần thiết. Ban Tổ chức các hoạt động trải nghiệm thực tế nên sớm truyền thông lịch trình tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm trên nhiều kênh để sinh viên dễ dàng nắm bắt thông tin.

Thứ hai, đa dạng hóa phương pháp giảng dạy, khuyến khích các hoạt động thực tiễn, các đề án tích hợp kiến thức, chương trình phục vụ cộng đồng. Bên cạnh lý thuyết được lắng nghe, hướng dẫn hằng ngày thì rất cần có sự lồng ghép của những hoạt động tạo ra trải nghiệm cho sinh viên trong các giờ học. Các hoạt động team work, thảo luận về các đề tài, chủ đề để có thể tăng tư duy phân biện và khả năng làm việc nhóm, giúp trau dồi thêm những kỹ năng cần thiết. Hiện tại khối lượng kiến thức từng môn học trong chương trình là khá lớn, tuy nhiên chưa nhiều học phần giúp tích hợp kiến thức nhiều môn học có liên quan để giải quyết một vấn đề thực tiễn là chưa nhiều, các đề án lớn là rất cần thiết cho yêu cầu này. Bên cạnh đó các chương trình học tập phục vụ cộng đồng cũng mang nhiều ý nghĩa đối với trải nghiệm thực tế của sinh viên.

Thứ ba, phát triển mô hình đào tạo luân phiên: Giữa khoa Marketing và các doanh nghiệp có thể phát triển mô hình đào tạo luân phiên xen kẽ thời gian đào tạo lý thuyết tại trường và đào tạo thực tiễn tại nơi làm việc, ví dụ có thể luân phiên trong chương trình có 2-3 buổi học tại doanh nghiệp hoặc tổ chức một học kỳ nhỏ thực tập thực tế tại doanh nghiệp, từ mối liên kết này khoa Marketing có thêm điều kiện nâng cao chất lượng đào tạo, sinh viên tốt nghiệp đã được trải nghiệm thực tiễn, còn các kết quả nghiên cứu khoa học sẽ có địa chỉ áp dụng rõ ràng nhằm đẩy mạnh ứng dụng vào thực tiễn tạo nên hiệu quả nghiên cứu, hiệu quả đào tạo lâu dài và bền vững.

Tài liệu tham khảo

1. Career: A Case Study. *Social Work and Education*, 5(3), 86.
2. Evans, C., and Richardson, M. (2017). Enhancing graduate prospects by recording and reflecting on part-time work: A challenge to students & universities. *Industry and Higher Education*, 31(5), 283.
3. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

4. Mamta Murthi and Roberta Malee Bassett (2022). Higher Education: Understanding demand and redefining values. <https://blogs.worldbank.org/education/higher-education-understanding-demand-and-redefining-values>
5. O'Leary, S. (2017). Graduates' experiences of, and attitudes towards, the inclusion of employability-related support in undergraduate degree programmes; trends and variations by subject discipline and gender. *Journal of Education and Work*, 30(1), 90-100.
6. Ong Quốc Cường và cộng sự (2014). Đánh giá nhu cầu của sinh viên khoa kinh tế và quản trị kinh doanh đối với lớp kỹ năng giao tiếp. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 35 (2014): 50-56.
7. Phạm Thị Bích Thủy (2022). Phát triển du lịch học tập trải nghiệm tại Hoàng Thành Thăng Long cho sinh viên khoa Văn hoá du lịch, trường đại học Thủ đô Hà Nội. *Tạp chí khoa học trường đại học Thủ đô Hà Nội*, số 59/2022.
8. Rahman, M.A., and Islam, M.T. (2018). Problems Faced by the Fresh IPE Graduates at Their Initial

PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY VỚI VIỆC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO KIỂM TOÁN TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA CỦA VIỆT NAM HIỆN NAY

TEACHING METHODS WITH QUALITY ASSURANCE OF ACCOUNTING TRAINING IN THE INTERNATIONAL CONTEXT OF VIETNAM TODAY

Nguyễn Thị Thanh Nga, Nguyễn Thị Thúy Nga, Tô Thị Thu Trang

*Trường Đại học Lao động - Xã hội
ngaquyen280501@gmail.com*

Tóm tắt:

Trong quá trình hội nhập ở Việt Nam, ngành kiểm toán là một lĩnh vực mở, hội nhập quốc tế cao, nhiều kế toán kiểm toán viên nước ngoài có thể đến hành nghề tại Việt Nam và ngược lại, điều này tạo ra áp lực cạnh tranh lớn đối với các kiểm toán viên Việt Nam. Vì vậy chất lượng đào tạo cử nhân kiểm toán được quan tâm hơn trong các trường có chuyên ngành đào tạo kiểm toán trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục. Các phương pháp giảng dạy là một trong những nhân tố then chốt ảnh hưởng tới chất lượng đào tạo sinh viên kiểm toán, đóng góp cho sự thành công của quá trình đổi mới giáo dục trong thời kỳ hội nhập quốc tế tại Việt Nam. Trong bài viết này, nhóm tác giả đã đi tìm hiểu các đặc điểm kiến thức và kỹ năng của kiểm toán viên, từ đó xác định các phương pháp giảng dạy phù hợp đối với sinh viên ngành kiểm toán nhằm đạt được chất lượng cao trong đào tạo cử nhân kiểm toán.

Từ khóa: Phương pháp giảng dạy, kiểm toán, chất lượng đào tạo

Abstract:

During the integration process in Vietnam, the audit industry is an open field, with high international integration, many foreign accountants and auditors may come to practice in Vietnam and vice versa, this creates pressure. competition for Vietnamese auditors. Therefore, the quality of auditing bachelor's training is more interested in the schools that specialize in auditing training in the context of internationalization of education. Teaching methods are one of the key factors affecting the quality of training audit students, contributing to the success of the educational reform process in the period of international integration in Vietnam. In this article, the authors have studied the characteristics of knowledge and skills of auditors, thereby identifying appropriate teaching methods for students of auditing in order to achieve high quality in the field of auditing. Bachelor of Auditing Training.

Keywords: Teaching methods, auditing, training quality

1. Đặt vấn đề

Quốc tế hóa giáo dục đại học đã trở thành xu hướng tất yếu và tác động mạnh mẽ đến tất cả các trường đại học. Những áp lực của toàn cầu hóa đòi hỏi các trường đại học phải đổi mới giáo dục trên các lĩnh vực để có thể hội nhập sâu rộng, cụ thể là phải đổi mới tư duy và phương pháp quản lý đào tạo để cung cấp cho xã hội những công dân toàn cầu, có khả năng thích ứng và làm việc trong môi trường quốc tế. Thực tế này đặt ra thách thức cạnh tranh từ phía kiểm toán viên nước ngoài đối với kiểm toán viên Việt Nam và ngược lại. Bên cạnh đó, sự phát triển của công nghệ thông tin, trí tuệ nhân tạo và internet vạn vật cũng dẫn đến sự thay đổi nhiều của nghề kiểm toán. Trong bối cảnh đó, đào tạo cử nhân kiểm toán cần có những đổi mới, chú trọng hơn nữa vấn đề chất lượng để giúp sinh viên ngành kiểm toán khi ra trường có được những kiến thức và kỹ năng hiện đại, cần thiết nhằm thích ứng và cạnh tranh được trong môi trường hoạt động có tính quốc tế. Giáo dục đào tạo không chỉ cung cấp kiến thức mà phải cung cấp phương tiện, giúp đỡ người học khám phá tri thức và tự phát huy, phát triển bản thân, biết cách học tập cả đời.

Chất lượng đào tạo là mức độ đáp ứng các chuẩn đầu ra của hoạt động đào tạo và đáp ứng các yêu cầu công việc của người được đào tạo. Chất lượng đào tạo phụ thuộc vào nhiều nhân tố như chương trình đào tạo, nội dung giảng dạy, phương pháp giảng dạy, điều kiện giảng dạy, quy trình đào tạo và đánh giá, chất lượng người học và người dạy... Trong đó, phương pháp giảng dạy là một trong những yếu tố quan trọng quyết định chất lượng giảng dạy vì phương pháp giảng dạy liên quan đến khả năng và tính hữu hiệu của việc truyền tải kiến thức từ người dạy sang người học, cũng như hình thành và phát triển các kỹ năng và thái độ đúng mực cho người học. Chính vì vậy, việc nghiên cứu, áp dụng các phương pháp giảng dạy thích hợp để đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo cho sinh viên kiểm toán là hoàn toàn cần thiết, đóng góp cho sự thành công của quá trình đổi mới giáo dục trong thời kỳ hội nhập quốc tế tại Việt Nam. Trong phạm vi bài viết này, nhóm tác giả đã đi tìm hiểu khái quát về phương pháp giảng dạy cũng như các đặc điểm kiến thức và kỹ năng

của kiểm toán viên, bên cạnh đó nhóm tác giả cũng đã đi sâu nghiên cứu thực trạng sử dụng các phương pháp giảng dạy ngành kiểm toán tại các trường có đào tạo chuyên ngành kiểm toán, từ đó kiến nghị các giải pháp phù hợp đối với giảng viên giảng dạy và sinh viên ngành kiểm toán nhằm đạt được chất lượng cao trong đào tạo cử nhân kiểm toán.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khái quát về phương pháp giảng dạy

Theo Từ điển tiếng Việt do trung tâm từ điển phát hành thì: Phương pháp là cách thức được sử dụng để tiến hành một hoạt động nào đó nhằm đạt được một mục đích cụ thể. Hoặc đó là cách thức nhận thức và tiến hành nghiên cứu một sự vật, một hiện tượng cụ thể trong một bối cảnh cụ thể về thời gian và không gian xác định. Tức là nó phải phù hợp với trình độ nhận thức và trình độ giải quyết vấn đề về mặt kỹ thuật công nghệ. Như vậy phương pháp được xem như cách thức tiến hành một hoạt động cụ thể để đạt được mục tiêu. Phương pháp luôn gắn với con người và đối tượng cụ thể. Chỉ có con người mới cần và mới sử dụng phương pháp để đạt mục đích của mình. Người nghĩ ra và sử dụng phương pháp phải là người có ý thức, còn đối tượng nghiên cứu ở đây là sự vật hiện tượng, con người trong giới tự nhiên hoặc trong xã hội. Cái được gọi là phương pháp khi không được sử dụng thì nó cũng chỉ là thứ vô tri vô giác. Giá trị của nó chỉ được bộc lộ chỉ khi có người sử dụng nó. Phương pháp phải mang tính hiện đại, là kết quả sáng tạo mới nhất của các nhà khoa học về cách thức giải quyết vấn đề. Trong thời đại khoa học tiến bộ nhanh chóng, công nghệ cũ được đổi mới thì phương pháp giải quyết vấn đề cũng phải đổi mới và cải tiến không ngừng.

Giảng dạy là việc truyền đạt kiến thức của giảng viên tới học viên. Tức là nói hoặc giảng giải những thông tin cần truyền tải tới người nghe, người giáo viên vừa giảng giải vừa hướng dẫn để học viên nắm được nội dung, bản chất của vấn đề, thôi thúc họ tiếp tục tư duy sáng tạo (Vĩnh, 2011). Khi giảng dạy thì năng khiếu, năng lực diễn thuyết của giảng viên rất quan trọng. Việc giảng dạy diễn ra trong bối cảnh có hai đối tượng: một bên là người giảng viên, còn bên kia là vô số học viên với nhiều trình độ khác nhau, tâm sinh lý và thể trạng tinh thần khác nhau. Người giảng viên phải có nghệ thuật nhấn, mở, đóng, dẫn dắt lôi cuốn người nghe. Giảng dạy là hành động, là hành vi rất đặc biệt của con người cụ thể. Đây không phải là hành vi lao động đơn giản. Vì thế, nó đòi hỏi có những con người tâm huyết với năng lực đặc biệt cũng như với tinh thần làm việc đặc biệt.

Cho đến nay, định nghĩa về phương pháp dạy học vẫn chưa có sự thống nhất và mang tính hệ thống. Có rất nhiều cách tiếp cận khác nhau trong quan điểm về khái niệm phương pháp dạy học: Theo Robert và cộng sự (2013), “phương pháp dạy học là một hệ thống những hành động có mục đích của giáo viên nhằm tổ chức hoạt động nhận thức và thực hành của học sinh, đảm bảo học sinh lĩnh hội nội dung học vấn”. Theo J. Piagert (1999) cho rằng, “phương pháp dạy học là cách thức tương tác giữa thầy và trò nhằm giải quyết các nhiệm vụ giáo dục, giáo dưỡng, giáo dục và phát triển trong quá trình dạy học”. Phương pháp dạy học theo Phan Trọng Ngọ (2015) “là cách thức hoạt động tương hỗ giữa thầy và trò nhằm đạt được mục tiêu dạy học. Hoạt động này được thể hiện trong việc sử dụng các nguồn nhận thức, các thủ thuật lôgic, các dạng hoạt động độc lập của người học và cách thức điều khiển quá trình nhận thức của người dạy”.

Tuy có nhiều quan điểm khác nhau về phương pháp dạy học, nhưng có thể nhận thấy rằng phương pháp dạy học chính là cách thức giảng giải, truyền đạt những khái niệm, phạm trù, thuật ngữ, những thông tin cần thiết tới sinh viên với mục đích nhằm làm cho sinh viên hiểu được những gì người giảng viên muốn truyền tải tới họ, giúp họ phát triển năng lực trí tuệ, sáng tạo, tiến tới hình thành khả năng nghề nghiệp. Phương pháp giảng dạy đại học được thực hiện khi phải có hai người là giảng viên và sinh viên cùng hiện diện. Một trong hai người này vắng mặt thì việc bàn về phương pháp giảng dạy đại học cũng như bản thân phương pháp giảng dạy đại học trở nên vô nghĩa. Giá trị của phương pháp giảng dạy đại học phụ thuộc vào cả giảng viên và sinh viên cũng như phụ thuộc vào môi trường dạy học mà hai người tham gia trong “trò chơi” này.

2.2. Các phương pháp giảng dạy trong đào tạo sinh viên kiểm toán hướng đến mục tiêu chất lượng cao

Mục tiêu đào tạo cử nhân kiểm toán chất lượng cao là sinh viên ra trường có đủ các kiến thức, kỹ năng, năng lực tự chủ và chịu trách nhiệm thuộc ngành kiểm toán. Cử nhân kiểm toán cần nắm vững kiến thức và kỹ năng chuyên sâu về kiểm toán trong bối cảnh toàn cầu hóa và cách mạng công nghiệp 4.0; có kiến thức và kỹ năng để phân tích báo cáo tài chính, kiểm toán hoạt động, kiểm toán tuân thủ và các kỹ năng cần thiết gồm có kỹ năng tư duy logic, phân tích, hoạch định, tổ chức, giám sát và đánh giá về kế toán, kiểm toán, tài chính; kỹ năng làm việc độc lập, làm việc theo nhóm, kỹ năng quản lý thời gian; kỹ năng giao tiếp bằng văn bản, viết báo cáo và thuyết trình chuyên môn và trao đổi thông tin hiệu quả; kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề khoa học. Vì vậy, giảng viên cần xác định phương pháp giảng dạy phù

hợp với mục tiêu đào tạo. Hiện nay, phương pháp giảng dạy truyền thống gồm có phương pháp thuyết trình của giảng viên với người học; phương pháp giảng dạy mới gồm có kết hợp phương pháp thuyết trình của giảng viên với phương pháp tình huống, phương pháp thực hành, phương pháp chuyên gia... Việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới tại các trường đại học đang là xu thế mới và được nhiều giảng viên thực hiện thành công.

Để truyền đạt các vấn đề lý thuyết chuyên ngành với các khái niệm căn bản cần được làm rõ, phương pháp thuyết trình của giảng viên với sinh viên là phương pháp được lựa chọn. Đây là phương pháp dạy học trực tiếp, trong đó thông tin được chuyển tải đến với người học theo cách trực tiếp, giảng viên trình bày và sinh viên lắng nghe. Cách dạy học này thường được áp dụng trong các lớp học truyền thống và thực sự phát huy hiệu quả khi muốn truyền đạt cho người học những thông tin cơ bản, hoặc giải thích một kỹ năng mới. Đặc điểm của phương pháp này là giảng viên tập trung vào truyền tải kiến thức, ít hướng đến phát triển kỹ năng cho người học. Ưu điểm của phương pháp này là giảng viên có thể chọn lọc các vấn đề quan trọng cần nắm bắt của môn học để giới thiệu với sinh viên, hướng dẫn và giải thích chi tiết, cụ thể các nội dung liên quan đến bài học hoặc phân tích hay nhấn mạnh để sinh viên hiểu rõ các vấn đề hay khái niệm cơ bản thuộc chuyên ngành đào tạo. Để gia tăng tác dụng của phương pháp này, giảng viên cần sử dụng các công cụ giảng dạy hiện đại như máy chiếu, video clip... để tăng tính sinh động cho nội dung truyền đạt. Nhược điểm của phương pháp này là có thể hạn chế sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên nếu giảng viên chỉ chú trọng vào giảng dạy một chiều, nên giảng viên cần khắc phục bằng cách đặt ra các câu hỏi hay thảo luận về các chủ đề đang giảng dạy nhằm gia tăng sự tham gia của sinh viên vào nội dung giảng dạy. Phương pháp thuyết trình này có thể tạo nên tính thụ động của người học, với tâm lý chờ đợi những điều được giảng trên lớp và không chủ động tìm hiểu thêm các vấn đề có liên quan; do đó không rèn luyện phương pháp học tập chủ động tích cực và các kỹ năng cần thiết cho sinh viên trong môi trường hiện đại. Vì vậy, phương pháp thuyết trình của giảng viên cần được kết hợp với các phương pháp giảng dạy khác để đạt được mục tiêu chất lượng. Cụ thể:

- Phương pháp thuyết trình kết hợp với phương pháp làm việc nhóm: Giảng viên giới thiệu các vấn đề lý thuyết cơ bản của môn học mà sinh viên cần nắm được. Sau đó, sinh viên được chia thành các nhóm để thực hiện các chủ đề kiểm toán có liên quan đến nội dung môn học. Sinh viên tự phân chia công việc trong nhóm cho các thành viên để tìm hiểu những nội dung lý thuyết liên quan đến chủ đề kiểm toán được giao qua nguồn thứ cấp (sách, giáo trình, ấn phẩm nghiên cứu khoa học...); hay sơ cấp (tìm hiểu thực tế...). Trên cơ sở thảo luận nhóm và sau khi viết báo cáo tổng hợp kết quả, các nhóm sẽ trình bày báo cáo để nhận được những ý kiến đóng góp hoặc câu hỏi chất vấn của các nhóm khác và của giảng viên. Nếu nội dung thảo luận hay trả lời của nhóm chưa thỏa đáng hay có sự hiểu nhầm, hiểu sai vấn đề... thì giảng viên sẽ giảng giải thêm cho lớp học. Phương pháp này tăng tính chủ động cho sinh viên trong việc học tập kiến thức mới, không chỉ giới hạn ở kiến thức trong giáo trình mà sinh viên còn tìm hiểu thêm từ các nguồn tài liệu khác như tạp chí chuyên ngành, đề tài khoa học... Với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin và internet hiện tại, nguồn tài liệu sinh viên có thể tìm hiểu được từ trong nước và ngoài nước để minh họa cho báo cáo nhóm là rất khả thi và phong phú. Phương pháp này do đó rèn luyện tư duy nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu (ở phạm vi hẹp và mức độ đơn giản) cho sinh viên, tính chủ động tích cực của sinh viên trong học tập. Đối với sinh viên chuyên ngành kiểm toán, phương pháp này giúp hình thành những kỹ năng quan trọng và cần thiết cho sinh viên như kỹ năng làm việc theo nhóm, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng quản lý thời gian. Trong môi trường công tác kiểm toán, kiểm toán viên luôn phải làm việc theo nhóm, do đó kỹ năng làm việc theo nhóm là rất thiết yếu. Kiểm toán viên cũng cần có cách thức giao tiếp hiệu quả với khách thể kiểm toán trong suốt quá trình kiểm toán để tìm hiểu thông tin/vấn đề cũng như khi thông báo kết quả kiểm toán và các kiến nghị kiểm toán, do đó kỹ năng thuyết trình cũng rất quan trọng. Tính mùa vụ của hoạt động kiểm toán cũng đòi hỏi kiểm toán viên phải có kỹ năng quản lý thời gian tốt, việc tìm hiểu vấn đề nghiên cứu của nhóm, thảo luận và trình bày kết quả nghiên cứu trong thời gian có hạn là cách thức để sinh viên kiểm toán làm quen với kỹ năng quản lý thời gian. Ngoài ra, sự thảo luận và đánh giá trong nhóm cũng như giữa các nhóm khi các nhóm thuyết trình là một cách thức để phát triển kỹ năng phát hiện và đánh giá vấn đề cho sinh viên kiểm toán.

- Phương pháp thuyết trình kết hợp với phương pháp sử dụng tình huống: Tình huống là một hoàn cảnh thực tế, tóm tắt những áp lực và vấn đề khác nhau mà chủ thể phải cân nhắc khi ra quyết định với những thông tin thường không hoàn chỉnh hoặc mâu thuẫn vào lúc đó. Tình huống thường trình bày một sự mâu thuẫn xung đột, đặc biệt là sự căng thẳng giữa những phương án hành động khác nhau mà những phương án này có thể tạo ra những quan điểm, lợi ích và những giá trị khác nhau. Tình huống có thể đưa ra chung cho cả lớp học nghiên cứu và thảo luận hoặc giao cho từng nhóm. Các tình huống yêu cầu các sinh viên đóng vai của nhân vật chính và ra quyết định, cảm nhận được áp lực, rủi ro

và trình bày ý tưởng của mình với người nghe giúp buổi học có sự trao đổi thông tin đa chiều. Học bằng tình huống là phương pháp học dựa trên cơ sở thảo luận và phù hợp với tư duy trực quan sinh động của sinh viên, có tác dụng minh họa rõ nét cho các vấn đề lý thuyết của môn học, thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tế. Nó cho phép sinh viên học bằng cách thực hành, giảm thiểu sự bối ngỡ khi ra công tác. Các tình huống giúp sinh viên phát triển lòng tự tin, khả năng suy nghĩ độc lập, xét đoán vấn đề. Ngoài ra, phương pháp tình huống cũng giúp giảng viên kiểm tra kiến thức lý thuyết và hiểu biết của sinh viên. Đối với sinh viên chuyên ngành kiểm toán, sử dụng tình huống trong giảng dạy là thiết yếu. Sở dĩ như vậy vì các vấn đề lý thuyết của kiểm toán có thể rất trừu tượng (ví dụ đánh giá rủi ro hay tính trọng yếu để lập kế hoạch kiểm toán, nguyên tắc đạo đức về thiện trọng/hồ nghi nghề nghiệp...) nên tình huống là cách minh họa hữu ích và thuyết phục để sinh viên hiểu rõ hơn các khái niệm. Thực tiễn công tác kiểm toán ở các khách thể kiểm toán khác nhau sẽ đặt ra rất nhiều tình huống khác nhau, hóc búa và có tính thách thức cho kiểm toán viên, nên sinh viên kiểm toán cần có được tâm thế chủ động và kỹ năng xử lý tình huống, bao gồm kỹ năng phân tích, kỹ năng xét đoán, kỹ năng phản xạ, kỹ năng giao tiếp, đánh giá và ra quyết định. Sinh viên cũng được rèn luyện tác phong linh hoạt và thích ứng, phản xạ nhanh và có hiệu quả với các tình huống kiểm toán khác nhau vốn rất đặc trưng của nghề kiểm toán.

- Phương pháp thuyết trình kết hợp với phương pháp thực tập, thực tế: Thông qua hoạt động tham quan, thực tập, đi thực tế tại các doanh nghiệp, sinh viên có cơ hội quan sát và tìm hiểu môi trường làm việc thực tế, chứng kiến thực tế tổ chức công việc, tác phong làm việc chuyên nghiệp của các kiểm toán viên. Nhờ vậy, sinh viên có thể nắm bắt được thực tiễn vận dụng các vấn đề lý thuyết được học, đồng thời có thể học được công nghệ đang áp dụng trong chuyên ngành đào tạo, hình thành kỹ năng nghề nghiệp và văn hóa giao tiếp, văn hóa làm việc trong các doanh nghiệp. Giảng viên cũng có thể kết hợp phương pháp thuyết trình với phương pháp thực tập tại doanh nghiệp bằng cách giao chủ đề và yêu cầu các nhóm sinh viên đi tìm hiểu thực tế để thực hiện đề tài được giao và nộp báo cáo cho giảng viên hoặc trình bày kết quả trước lớp.

- Phương pháp thuyết trình kết hợp với phương pháp chuyên gia: Theo phương pháp này, giảng viên sẽ giới thiệu các vấn đề lý thuyết cơ bản của môn học, xen kẽ là các buổi nói chuyện về thực tế kiểm toán của chuyên gia kiểm toán theo các vấn đề thuộc nội dung môn học. Phương pháp này làm phong phú hơn nội dung giảng dạy, giúp sinh viên tiếp cận được kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn kiểm toán phong phú từ các chuyên gia; sinh viên sẽ có sự chuẩn bị sớm và tốt hơn cho định hướng nghề nghiệp của mình. Chuyên gia kiểm toán được mời từ doanh nghiệp kiểm toán, Kiểm toán nhà nước, bộ phận kiểm toán nội bộ của các ngân hàng hay tập đoàn, tổng công ty, từ các hiệp hội nghề nghiệp kiểm toán của Việt Nam hay nước ngoài... nên sẽ giới thiệu những tình huống và yêu cầu thực tế hữu ích cho sinh viên. Việc được tiếp xúc với chuyên gia kiểm toán cũng có tác dụng phát triển kỹ năng giao tiếp của sinh viên, khích lệ sinh viên phấn đấu, tự tin và duy trì tâm lý cạnh tranh trong môi trường hội nhập quốc tế khi ra công tác, đồng thời góp phần định hướng nghề nghiệp đúng đắn cho sinh viên sau khi ra trường.

- Phương pháp giảng dạy theo các nhóm. Theo cách này trợ giảng sẽ có cách tiếp cận khác nhau với từng nhóm sinh viên khác nhau phù hợp với khả năng từng nhóm. Phương pháp này rất phù hợp với các môn học chuyên ngành được giảng dạy bằng tiếng Anh, cũng như môn thực hành kiểm toán. Do trình độ tiếp thu của sinh viên với bài giảng chuyên ngành bằng tiếng Anh có thể khác nhau nên nội dung và thời lượng trợ giảng sẽ cần điều chỉnh phù hợp với từng nhóm sinh viên. Thực hành kiểm toán đòi hỏi sinh viên thao tác cụ thể các phần hành kiểm toán, cần có sự theo dõi giám sát hướng dẫn của giảng viên trong suốt quá trình thực hành của sinh viên nên phương pháp giảng dạy thực hiện theo các nhóm nhỏ là phù hợp.

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong bài viết này, nhóm tác giả đã thực hiện khảo sát một số giảng viên giảng dạy chuyên ngành kiểm toán tại 13 trường trên tổng số 18 trường có mở ngành kiểm toán ở cả ba miền Bắc, Trung, Nam Việt Nam trong khoảng thời gian từ 15 tháng 2 đến 15 tháng 3 năm 2022 thông qua bảng câu hỏi khảo sát được thiết kế sẵn, với số lượng phiếu phát ra là 52 phiếu. Nội dung khảo sát là hỏi ý kiến các giảng viên giảng dạy về các phương pháp giảng dạy mà họ truyền tải thông tin đến người học thông qua các học phần mà họ giảng dạy. Câu trả lời được thiết kế ở 5 mức độ: Không bao giờ, thỉnh thoảng, trung bình, thường xuyên, rất thường xuyên. Kết quả thu về 52 phiếu, đều đạt yêu cầu được nhóm tác giả đưa vào phân tích. Bên cạnh đó, nhóm tác giả còn sử dụng phương pháp phỏng vấn chuyên gia, phương pháp thống kê mô tả, phương pháp phân tích kết hợp với các dữ liệu thu thập được qua các bài báo, tạp chí... để có được thực trạng về việc sử dụng các phương pháp dạy học trong các trường đại học có chuyên ngành kiểm toán, từ đó có giải pháp vận dụng phương pháp giảng dạy tích cực hiệu quả nhất trong từng nội dung giảng dạy ngành kiểm toán.

4. Thực trạng phương pháp giảng dạy ngành kiểm toán tại các trường đại học tại Việt Nam

Theo thông tin tuyển sinh năm 2022 trên trang Web của các trường, nhóm tác giả tìm hiểu thì hiện nay mới chỉ có khoảng 18 trường đào tạo ngành kiểm toán, trong đó Hà nội có 7 trường (ĐH Kinh tế quốc dân, ĐH Thương mại, ĐH Công nghiệp Hà nội, ĐH Điện lực, ĐH Lao động xã hội, ĐH Tài chính ngân hàng Hà nội, ĐH Tài chính quản trị kinh doanh); thành phố Hồ Chí Minh 6 trường (ĐH Kinh tế TP HCM, ĐH Công nghiệp TP HCM, ĐH Cần Thơ, ĐH Mở TP HCM, ĐH Thủ dầu 1, ĐH Kinh tế tài chính TP HCM); miền Trung và Tây nguyên gồm 5 trường (ĐH Kinh tế - ĐH Đà Nẵng, Đại học Quy Nhơn, ĐH Phạm Văn Đồng, ĐH Kinh tế - ĐH Huế, ĐH Hồng Đức). Trong những năm gần đây, các trường đại học này đã đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng chủ động. Theo đó, người học là trung tâm, được cuốn hút vào các tình huống liên quan đến công việc kế toán của các doanh nghiệp trong thực tế, qua đó quan sát, thảo luận, giải quyết vấn đề theo ý kiến riêng của mình, từ đó khám phá những kiến thức, kỹ năng mới. Một trong những phương pháp giảng dạy chủ động khá hiệu quả đó là rèn luyện phương pháp tự học cho người học, phương pháp này có ý nghĩa tích cực tạo cho người học, kỹ năng, thói quen và ý chí tự học, thúc đẩy lòng ham học và khơi dậy nội lực vốn có trong mỗi con người, vai trò của người thầy lúc này là người hướng dẫn cho người học đi tìm tri thức. Phương pháp giảng dạy chủ động đề cao vai trò phối hợp học tập giữa cá nhân với học tập theo nhóm. Bởi vì do khả năng tư duy và tiếp thu của mỗi người học là khác nhau từ đó sự phân hóa về cường độ, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập tất yếu phát sinh. Trong bối cảnh đó, lớp học sẽ chính là nơi mà người học có thể tự củng cố kiến thức của mình và nâng cao thêm trình độ hiểu biết, thông qua thảo luận, tranh luận trong tập thể, vì vậy, giảng viên cần tăng thời lượng thảo luận, làm việc nhóm dựa trên các chủ đề mở rộng từ nội dung môn học, thiết kế, tổ chức và hướng dẫn cho người học phương pháp làm việc nhóm. Song song đó, giảng viên còn phải theo dõi các hoạt động của nhóm, qua đó trao đổi, góp ý, gợi mở, động viên, thậm chí làm “trọng tài” khi cần thiết để thúc đẩy khả năng tư duy sáng tạo của người học.

Bên cạnh đó, nhiều trường đại học cũng đã đổi mới theo hướng giảm giờ lý thuyết tăng giờ thực hành, bổ sung kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên. Tuy nhiên, trong thực tế vẫn còn nhiều bất cập trong phương pháp giảng dạy. Theo đó, phương pháp giảng dạy hiện nay còn nặng về lý thuyết, người học chưa thực sự phát huy được tính sáng tạo và chủ động. Nhiều trường vẫn dạy học chủ yếu bằng phương pháp thuyết trình, sử dụng công nghệ dạy học với quan điểm “lấy người dạy làm trung tâm” đã không còn phù hợp. Có thể thấy rõ điều này thông qua kết quả khảo sát phương pháp dạy học mà nhóm tác giả đã thực hiện tại 13 trường có ngành kiểm toán (Bảng 1)

Bảng 1. Kết quả khảo sát phương pháp dạy học ngành kiểm toán

PP dạy học	Không bao giờ		Thỉnh thoảng		Trung bình		Thường xuyên		Rất thường xuyên	
	Số tuyệt đối	Số tương đối (%)	Số tuyệt đối	Số tương đối (%)	Số tuyệt đối	Số tương đối (%)	Số tuyệt đối	Số tương đối (%)	Số tuyệt đối	Số tương đối (%)
PP thuyết trình	0	0	0	0	0	0	10	19,23	42	80,77
PP thuyết trình kết hợp với PP làm việc nhóm	0	0	14	26,92	10	19,23	18	34,62	10	19,23
PP thuyết trình kết hợp với PP sử dụng tình huống	0	0	5	9,62	7	13,46	20	38,46	20	38,46
PP thuyết trình kết hợp với PP thực tập, thực tế	7	13,46	15	28,85	20	38,46	7	13,46	3	5,77
PP thuyết trình kết hợp với PP chuyên giá	15	28,85	15	28,85	15	28,85	7	13,46	0	0
PP giảng dạy theo các nhóm	20	38,46	7	13,46	10	19,23	10	19,23	5	9,62

Nguồn: Tác giả tự tính thông qua số liệu khảo sát

Nhìn vào kết quả khảo sát bảng trên ta thấy, hệ thống các phương pháp dạy học đại học ngành kiểm toán đều đã được các trường áp dụng nhưng ở các mức độ khác nhau. Có thể thấy: phương pháp thuyết trình, phương pháp thuyết trình kết hợp phương pháp sử dụng tình huống, phương pháp thuyết trình kết hợp với phương pháp làm việc nhóm là 3 nhóm

phương pháp mà tất cả các giảng viên đều sử dụng, thậm chí sử dụng thường xuyên và rất thường xuyên trong hoạt động giảng dạy của mình. Cả 3 phương pháp này đều chiếm tỷ trọng 0% cho lựa chọn không bao giờ sử dụng. Có tới 42 giảng viên (chiếm 80,77%) khi được khảo sát đã cho rằng mình rất thường xuyên sử dụng phương pháp thuyết trình; 40 giảng viên (tương ứng với tỷ lệ 76,92%) cho rằng thường xuyên và rất thường xuyên sử dụng phương pháp thuyết trình kết hợp phương pháp sử dụng tình huống; tiếp đến là phương pháp thuyết trình kết hợp với phương pháp làm việc nhóm đã được 28 giảng viên (tương ứng với tỷ lệ 53,85%) sử dụng thường xuyên và rất thường xuyên trong quá trình giảng dạy.

Phương pháp giảng dạy theo các nhóm và phương pháp thuyết trình kết hợp với chuyên gia, phương pháp thuyết trình kết hợp với thực tập, thực tế là các phương pháp mà được giảng viên đánh giá là không bao giờ áp dụng trong quá trình dạy học với tỷ trọng cao, tương ứng là 38,46%; 28,85% và 13,46%.

Mặc dù nhiều trường đại học đã áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực, tuy nhiên hiệu quả chưa cao do người giảng chưa nghiên cứu để vận dụng thích hợp và hạn chế từ khả năng thích ứng của người học. Khi phỏng vấn ông Đào Mạnh Huy - trưởng bộ môn kiểm toán, trường ĐH LĐXH, cho thấy, các giảng viên rất nhiệt tình, tâm huyết với nghề, chịu khó, kiến thức chuyên môn tốt và khả năng sư phạm cao. Giảng viên thường xuyên thực hiện trao đổi, học hỏi về phương pháp giảng dạy thông qua tự nghiên cứu, dự giờ, trao đổi với đồng nghiệp. Tuy nhiên, ông Huy cũng nhấn rằng sinh viên hiện nay rất thụ động, lười học, ý lại hoàn toàn vào kiến thức mà các thầy cô cung cấp mà không chịu tìm đọc thêm tài liệu, trao đổi mặc dù giảng viên cũng đã vận dụng các phương pháp giảng dạy tích cực trong học phần. Cũng trên cơ sở phỏng vấn một số giảng viên cho rằng, việc vận dụng các phương pháp giảng dạy tích cực là cần thiết nhưng cần phải có lộ trình đào tạo giảng viên sử dụng phương pháp này một cách bài bản. Hiện nay các phương pháp mà giảng viên vận dụng đều là tự học, tự vận dụng và không có đánh giá. Để việc truyền đạt kiến thức đạt hiệu quả cao, người giảng cần vận dụng song song nhiều phương pháp.

5. Kết luận và kiến nghị đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng đào tạo ngành kiểm toán

Thực tiễn ngành kiểm toán ở Việt Nam trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục đòi hỏi chất lượng đào tạo sinh viên kiểm toán càng cần được nâng cao hiệu quả. Phương pháp giảng dạy có ảnh hưởng lớn đến kiến thức truyền tải và các kỹ năng thiết yếu cần hình thành ở các cử nhân kiểm toán. Xuất phát từ các yêu cầu về kiến thức và kỹ năng cần có của cử nhân chuyên ngành kiểm toán, bài viết phân tích các phương pháp giảng dạy hữu hiệu cần được thực hiện trong đào tạo sinh viên kiểm toán chất lượng cao. Để giảng viên thực hiện tốt các phương pháp giảng dạy này, cần có thêm sự hỗ trợ của Nhà trường về phương tiện giảng dạy và sự phối hợp với các cơ quan và tổ chức nghề nghiệp kiểm toán bên ngoài để triển khai.

Về phía người dạy: Cần đổi mới phương pháp dạy học theo hướng giảm thời gian thuyết trình của giảng viên, tăng cường thảo luận, trao đổi, làm việc nhóm và thời gian tự nghiên cứu theo hướng dẫn của giảng viên, từ đó phát huy được tối đa tính sáng tạo của sinh viên, đồng thời rèn luyện được các kỹ năng mềm cần thiết trong học tập và trong công việc sau này. Tùy vào mục tiêu giảng dạy mà giảng viên nên linh hoạt sử dụng kết hợp các phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học chủ động nhằm nâng cao sự chủ động, tích cực học tập của sinh viên bởi mỗi một phương pháp giảng dạy đều có những ưu và nhược điểm nhất định, không có phương pháp nào được xem là lý tưởng nhất. Bên cạnh đó, việc ôn tập, kiểm tra, đánh giá được tiến hành thường xuyên trong suốt quá trình học. Đổi mới phương pháp và hình thức thi cử. Việc hỗ trợ các phương tiện giảng dạy hiện đại, thậm chí không hiện đại của giảng viên trong giờ lên lớp của giảng viên cần được cải thiện hơn nữa.

Về phía người học: Đổi mới phương pháp học tập theo hướng tích cực chủ động. Tích cực chủ động trong việc nghiên cứu, tìm tòi tài liệu tham khảo. Theo đòi hỏi của giáo dục hiện đại, sinh viên buộc phải tăng tính chủ động, khả năng tự định hướng các kiến thức mình cần và xây dựng lộ trình học tập riêng theo nhu cầu cần thiết của từng cá nhân. Sinh viên cần chủ động, tự học và học tập suốt đời

Về phía các trường đại học: Phải có quyết tâm cao trong việc thực hiện cải tổ phương pháp giáo dục cũ, mạnh dạn áp dụng hệ phương pháp giáo dục mới tích cực, chuyển đổi cách thức giáo dục từ truyền đạt kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực người học. Nâng cao trình độ của đội ngũ giảng viên về trình độ khoa học chuyên ngành đảm nhiệm, đồng thời thường xuyên bồi dưỡng năng lực sư phạm đại học, đặc biệt với những giảng viên trẻ mới tham gia giảng dạy. Tạo điều kiện cho đội ngũ giảng viên thường xuyên giao lưu, học hỏi với các trường đại học lớn trong nước, trong khu vực cũng như tham gia thực tế vào các doanh nghiệp nhằm nâng cao tri thức. Nâng cao trách nhiệm của giảng

viên với sinh viên, đồng thời có những chế độ chính sách thích đáng trong việc nâng cao thu nhập của đội ngũ cán bộ giảng dạy bằng chính hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học của họ.

Tài liệu tham khảo

Phan Trọng Ngộ (2015). Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường. NXB Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

Piagert (1999). *Tâm lí và Giáo dục học*. NXB Giáo dục, Hà Nội.

Robert J. Marzano, Debra J. Pickering & Jane E. Pollock. (2013). Các phương pháp dạy học hiệu quả, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

Ngô Doãn Vĩnh (2011). Bàn về phương pháp giảng dạy bậc đại học. Nhà xuất bản chính trị quốc gia sự thật Hà Nội.

Trang web thông tin tuyển sinh của các trường Đại học năm 2022.

Trung tâm từ điển học (2007). Từ điển tiếng việt. NXB Đà Nẵng

XU HƯỚNG ỨNG DỤNG CÁC CÔNG CỤ DIGITAL MARKETING TRONG CÔNG TÁC GIÁO DỤC HIỆN NAY

TENDING APPLICATION OF DIGITAL MARKETING TOOLS IN CURRENT EDUCATION”

Hồng Quý¹, Trần Hoài Khiêm²

¹ Đại học FPT

² Học viện Công nghệ thông tin và thiết kế VTC
quyh4@fe.edu.vn

Tóm tắt

Hiện nay, trong giai đoạn phát triển của cách mạng công nghiệp 4.0 đã làm cho các doanh nghiệp, công ty, trường học phải tập trung đổi mới, áp dụng khoa học, kỹ thuật, công nghệ để tiếp cận đến khách hàng, học viên tiềm năng. Bên cạnh đó, trong công tác giáo dục, hoạt động tuyển sinh và chăm sóc học viên, sinh viên tại các trường Đại học, Học viện đã sử dụng các công cụ digital marketing (marketing kỹ thuật số) nhằm mang lại hiệu quả cao nhất. Đồng thời, tạo ra lợi thế cạnh tranh giữa các trường trong và ngoài nước. Vì thế, tác giả chọn đề tài trên để phân tích thực trạng việc ứng dụng các công cụ digital marketing (marketing kỹ thuật số) trong công tác giáo dục hiện nay. Trong đề tài này, tác giả phân tích và đề xuất các giải pháp thực tiễn đã thực hiện và áp dụng hiệu quả tại Học viện Công nghệ thông tin và Thiết kế VTC (VTCA).

Abstract

Currently, in the development phase of the Fourth Industrial Revolution, businesses, companies, and schools must focus on innovating and applying science, engineering, and technology in order to reach customers and learn. potential members. Furthermore, the Academy has used digital marketing tools to bring high efficiency in education, enrollment activities, and student care at universities. Simultaneously, creating a competitive advantage between domestic and international schools. As a result, the author has chosen the above topic to examine the current state of digital marketing tools in education. The author analyzes and proposes practical solutions that have been successfully implemented and applied at VTC Academy of Information Technology and Design in this topic (VTCA).

Từ khóa (keyword): công cụ (tools), công tác giáo dục (education), digital marketing (marketing kỹ thuật số)

1. Lời mở đầu

Trong giai đoạn hiện nay, thị trường giáo dục tại trong nước liên tục chịu sức ép bởi áp lực tuyển sinh và giữ chân người học, học viên, sinh viên. 58% lãnh đạo các cơ sở giáo dục (CSGD) thật sự quan ngại về việc không đáp ứng chỉ tiêu tuyển sinh (Jaschik & Lederman, 2015). Số lượng thí sinh thực tế tham gia tuyển sinh đại học hầu như giảm đều qua các năm do mức học phí ngày càng tăng nhưng sinh viên tốt nghiệp đại học không tìm được việc hoặc phải làm trái ngành với mức lương thấp đã khiến các thí sinh có xu hướng đi làm ngay sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông (THPT). Bên cạnh đó, có quá nhiều cơ sở giáo dục mới được thành lập khiến người học tiềm năng phải tiếp nhận một lượng lớn thông tin tuyển sinh khi chọn trường dẫn đến sự căn nhắc lựa chọn trường rất khó khăn cho thí sinh. Mặt khác, thí sinh được đăng ký quá nhiều nguyện vọng nên phần lớn đều tập trung xét tuyển vào các trường thuộc nhóm chất lượng cao trước, do đó việc các trường thuộc nhóm đầu hạ điểm chuẩn cho từng ngành để đảm bảo đủ chỉ tiêu tuyển sinh cũng gây nhiều khó khăn bất cập cho các cơ sở giáo dục khác.

Vì thế, vấn đề cấp bách đặt ra cho các nhà kinh doanh giáo dục là làm sao có thể cạnh tranh với các cơ sở giáo dục trong ngành nhằm thu hút người học tiềm năng, đảm bảo chỉ tiêu tuyển sinh trong bối cảnh tự chủ giáo dục, đồng thời quảng bá hình ảnh thương hiệu của trường tới các khách hàng cũng như ra thế giới bên ngoài. Và chính vì thế digital marketing là một trong giải pháp giải quyết vấn đề tuyển sinh cho các cơ sở giáo dục.

Bên cạnh đó, trong thời đại mà cả thế giới sử dụng công nghệ tiên tiến với hệ thống kỹ thuật số hóa, ứng dụng những tiến bộ khoa học, công nghệ sinh học, công nghệ vật lý, sử dụng trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligent) trong công việc,... không thể không nhắc đến sự thành công và phát triển của mạng Internet toàn cầu. Sự bùng nổ của của internet và kỷ nguyên số đã mở ra kỷ nguyên mới cho ngành Marketing: dịch chuyển từ truyền thống sang công nghệ số. Các công cụ Digital Marketing ra đời là bước đi mới để phù hợp với thời đại, giúp tiếp cận khách hàng một cách tốt nhất và mở ra không ít cơ hội việc làm trong thời đại công nghệ số.

Chính vì sự phát triển nhanh chóng của hoạt động Digital Marketing đã được các trường đại học trên thế giới áp dụng và có những kết quả nhất định từ năm 2017 đến nay. Các nghiên cứu ở các nước trên thế giới. Trong bài báo của tác giả Joly, K. (2016) cho biết: xu hướng ứng dụng digital marketing trong giáo dục phải kết hợp với sự đo lường của hành trình khách hàng cùng các công cụ phổ biến hiện nay. Ngoài ra, yếu tố chất lượng và thương hiệu cũng là một trong những yếu tố quyết định đến hiệu quả của marketing truyền thông và marketing nội bộ. Bên cạnh đó, các tác giả: L Spilker (2017), Kaushik, S.(2018) cũng nhận thấy hoạt động digital marketing trong giáo dục cũng cần sự liên hệ với cựu sinh viên, là những nhân tố sẽ tác động tích cực và thúc đẩy quá trình ra quyết định cho khách hàng tiềm năng.

Bên cạnh đó, hoạt động digital marketing đã lan tỏa và đã có nhiều tác giả đã lựa chọn digital marketing để nghiên cứu ứng dụng vào các cơ sở giáo dục của Việt Nam. (Hà, 2019). Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Ngoại Thương, Hà Nội. Luận án đã đạt được nhiều thành tựu: xây dựng mô hình digital marketing thu hút người học tiềm năng TIAMC, thu hút người học tiềm năng trong cơ sở giáo dục TOEIF, các cơ sở giáo dục DMA, đánh giá, thực trạng việc áp dụng digital marketing đến việc ra quyết định học của người học tiềm năng tại các cơ sở giáo dục tại Việt Nam.

Vì vậy để làm rõ hơn thực trạng digital marketing của các trường cao đẳng, đại học tại Việt Nam, tác giả đã chọn VTCA để nghiên cứu nhằm tìm các giải pháp, mô hình áp dụng để nâng cao hiệu suất, hoạt động tuyển sinh, truyền thông nội bộ tại đơn vị này trước và sau khi áp dụng hoạt động digital marketing

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khái niệm về Digital Marketing

Hiện nay, rất nhiều tài liệu, sách định nghĩa về Digital Marketing. Tuy nhiên, để hiểu rõ thì nên định nghĩa thuật ngữ “Digital”. Theo Caddell (2013) cho biết thuật ngữ “Digital” có nghĩa gốc là kỹ thuật số, là nền tảng kết hợp tất cả các phương tiện trực tuyến cho phép người dùng tự trải nghiệm, đồng thời giúp doanh nghiệp có thể kết nối và tương tác với khách hàng, từ đó lặp lại các thông điệp và hình thành mối quan hệ khách hàng. Trong các tài liệu đã chỉ ra hiện nay có 2 quan điểm về marketing nói chung và digital marketing nói riêng. Đó là quan điểm lấy khách hàng làm trung tâm và quan điểm lấy doanh nghiệp và các bên liên quan làm trung tâm. Về quan điểm đầu tiên, người mệnh danh là “cha đẻ” của marketing - Philip Kotler (2002) và Kotler & Keller (2012, 2016) cho rằng: “Digital marketing là quá trình lập kế hoạch sản phẩm, giá, phân phối và xúc tiến sản phẩm, dịch vụ và ý tưởng để đáp ứng nhu cầu của tổ chức và cá nhân dựa trên các phương tiện điện tử và Internet”. Phát triển từ quan điểm này thì tác giả Francesca Brosan (2012) cho rằng “Digital Marketing đã thay đổi từ các phương thức marketing lấy người dùng là mục tiêu tạo ra một hình thức trải nghiệm với sự tương tác mạnh mẽ của người tiêu dùng”. Quan điểm này phát triển hơn là tạo ra cho người dùng tận hưởng các sức mạnh của các công cụ digital marketing nhằm thỏa mãn nhu cầu của người dùng.

Bên cạnh đó, quan điểm thứ 2, theo hiệp hội American Marketing Association (2013) cho rằng: “Digital Marketing là lĩnh vực hoạt động kinh doanh gắn liền với dòng vận chuyển sản phẩm từ nhà sản xuất đến người tiêu dùng, trên cơ sở ứng dụng CNTT và Internet”. Cho đến năm 2016, Lamberton và Stephen đã đưa ra khái niệm: “Digital Marketing là tổng thể các chiến lược mà doanh nghiệp triển khai trên nền tảng CNTT trực tuyến nhằm tiếp cận người tiêu dùng và các bên liên quan, có tính tương tác cao, tập trung và có khả năng đo lường được”. Trong bối cảnh hiện nay, quan điểm thứ nhất hay thứ hai đều có những cơ sở lý luận và gắn với mỗi giai đoạn phát triển của công nghệ và xã hội. Vì thế, trong luận văn sẽ dùng sự dung hòa của 2 quan điểm để có góc nhìn bao quát và rộng hơn để đánh giá vấn đề: digital marketing hay marketing kỹ thuật số là quá trình kết hợp giữa doanh nghiệp, khách hàng và các bên liên quan, các đối tác tích hợp trên các nền tảng trực tuyến, có khả năng đo lường nhằm hình thành, trao đổi, truyền tải đáp ứng nhu cầu của khách hàng.

2.2. Các lợi ích của công cụ Digital Marketing

Ngày nay, Digital marketing là một trong những bộ phận không thể thiếu trong hoạt động Marketing. Bởi lẽ, hoạt động digital marketing thừa hưởng các đặc điểm nổi bật hơn các hoạt động marketing truyền thống:

Tính thuận tiện: với sự phát triển “vũ bão” của công nghệ hiện nay thì digital marketing được xem như là chìa khóa đặc trưng để giúp doanh nghiệp bán được hàng, xây dựng thương hiệu. Với Digital Marketing, các doanh nghiệp có thể hoạt động 24/7 mà không phải bận tâm quá là nhiều đến vấn đề thời gian. Bên cạnh đó, khách hàng cảm thấy thuận tiện hơn khi họ có thể đặt mua trực tuyến hay có thể tìm đến cửa hàng bất cứ khi nào và ở đâu để mua hàng, tìm mẫu mã mới, đọc các giới thiệu về hàng hóa hay trao đổi với những người bạn về hàng hóa.

Tối ưu chi phí: với chi phí Marketing truyền thống (quảng cáo trên truyền hình, tổ chức sự kiện, biển hiệu, báo đài, tạp chí, tờ rơi, thư tín, gọi điện hay thậm chí là chào bán, thể hiện sản phẩm trực tiếp) để marketing cho các công ty yêu cầu các doanh nghiệp đây cần có ngân sách lớn, khoản chi có thể lên đến hàng chục tỷ đồng là điều hoàn toàn có thể xuất hiện. Tuy nhiên chi phí phân bổ cho hoạt động Digital Marketing thấp hơn nhiều so sánh với truyền thống, bởi lẽ các doanh nghiệp có thể không cần phải chi nhiều ngân sách cho xây dựng cơ sở hạ tầng trực tiếp doanh nghiệp: cửa hàng, vật dụng, thiết bị,...

Mục tiêu tiếp cận đúng và nhanh chóng: lựa chọn đúng đối tượng mục tiêu quý khách hàng mục tiêu cho từng chiến dịch marketing là một trong những yêu cầu tiên quyết của bất kỳ doanh nghiệp nào. Đây không phải là việc dễ dàng, thế nhưng khác với Marketing truyền thống, Digital Marketing có thể chọn lựa đối tượng mục tiêu để tiếp cận dựa trên dữ liệu khách hàng đã có sẵn, những lựa chọn từ những nền tảng, công cụ digital marketing. Nhờ vậy, Doanh nghiệp đưa sản phẩm của mình tới đúng đối tượng có nhu cầu.

Đo lường hiệu quả và linh hoạt: so với hoạt động Marketing truyền thống, thật khó để theo dõi, đo lường chính xác đạt kết quả tốt quảng cáo hay thay đổi, nhưng Digital Marketing giúp đo lường một cách đơn giản và có kết quả tốt hơn với những công cụ phân tích kỹ thuật số (digital analytic tools).

Hành vi của người dùng trong thời đại số: hành vi người tiêu dùng (consumer behaviour) chính là những phản ánh hành vi mua của mọi người dưới sự kích thích của các yếu tố bên ngoài cũng như bên trong tâm lý trong quá trình đưa ra quyết định mua sản phẩm/dịch vụ nào đó. Ngày nay trong giai đoạn chuyển đổi số, hành vi người dùng càng cần sự “giao tiếp” mang tính chất nhanh và thuận lợi. Chẳng hạn sự phát triển của Tiktok với mô hình Momemt Funnel, đã tạo cho người dùng cảm nhận vừa giải trí vừa mua hàng trong trạng thái rất thuận lợi. Hiện nay, xu hướng Social Entertainment đang lan tỏa rất nhiều trong nền tảng marketing trực tuyến. Chính vì sự phát triển của công nghệ số nên các doanh nghiệp cần phải nghiên cứu hành vi người tiêu dùng khi mua hàng rất quan trọng đối với các tổ chức kinh doanh, hiểu được hành vi mua của khách hàng là một điều vô cùng cần thiết nhằm giúp doanh nghiệp phát triển nhanh chóng hơn. Hiện nay, hầu hết doanh nghiệp đều phát triển, chuyển đổi số, tiếp cận digital marketing để có thể lan tỏa đến cho khách hàng những thông điệp, nội dung, trải nghiệm trên tất cả các nền tảng kỹ thuật số. (Nhưng, 2020)

2.3. Phân loại Digital Marketing

Hiện nay, Digital Marketing được phân loại theo các phương tiện truyền thông bằng Mô hình Paid, Owned và Earned, là một kiểu kết hợp truyền thông của ba kênh truyền thông: trả phí, sở hữu và lan truyền. Doanh nghiệp có thể kết hợp của 3 mô hình để mang về hiệu quả tối ưu cho mình. (Vinh, 2021)

2.3.1. Paid media là các phương tiện truyền thông trả tiền.

Các loại hình quảng cáo trực tuyến, những bài viết trên báo chí, những băng hiệu điện tử hấp dẫn nằm ở các vị trí tuyệt vời được cung cấp bởi các công ty chuyên về quảng cáo OOH, các gói tin nhắn SMS... là điển hình của những kênh truyền thông này. Đó là các phương tiện truyền thông thuộc sở hữu của bên thứ 3 và có thể giúp doanh nghiệp tiếp cận những khách hàng mà doanh nghiệp mong muốn. Với digital marketing, paid media có hai ưu điểm đặc biệt sau: thứ nhất là khả năng cá nhân hóa mẫu thông điệp marketing tuyệt vời (nhờ quá trình ghi nhận hành vi người dùng); thứ hai là khả năng tương tác nhiều chiều: một mẫu thông điệp truyền thông của digital marketing không còn nằm im lìm như một tờ rơi hay giới thiệu sản phẩm 21 nữa. Người dùng có thể chơi game với mẫu quảng cáo đó, chứng kiến cảm xúc của nó hay đơn giản hơn là nhập thông tin gửi tới doanh nghiệp (email, số điện thoại...) ngay tại mẫu thông điệp. Đó là hai điểm mà cách kênh marketing truyền thống không thể có với digital marketing.

2.3.2. Owned media là các phương tiện truyền thông thuộc quyền sở hữu của chính doanh nghiệp.

Một website, một fanpage, một băng hiệu điện tử trên tòa nhà của chúng ta, một sự kiện tổ chức thường niên, một cuốn sách điện tử... là một “owned media” của doanh nghiệp. Đây sẽ là tiếng nói chính thống của doanh nghiệp, những thông tin phát đi do doanh nghiệp kiểm soát và chịu trách nhiệm toàn bộ. Từ góc độ người dùng, những thông tin họ có được, từ các kênh “owned media” sẽ được mặc định cho rằng là thông tin chính thức từ doanh nghiệp đó. Hãy lưu ý và cẩn thận đối với điểm này vì với người dùng, kể cả các thông tin bạn chia sẻ lại từ các nguồn sản xuất khác không nằm trong doanh nghiệp nhưng khi nó xuất hiện trên “owned media” thì đồng nghĩa nó xuất hiện với danh nghĩa của doanh nghiệp. Có thể gọi owned media là “căn nhà trực tuyến” của doanh nghiệp. Vì thế, doanh nghiệp cần đầu tư cho căn nhà của mình trở nên tin cậy, thu hút được khách hàng tiềm năng.

2.3.3. Earned media là phương tiện truyền thông “lan truyền”, trong đó người dùng sẽ đóng vai trò là nguồn tin và truyền tin tới các người dùng khác.

Earn media tương tự như hình thức WOM (word of mouth) của marketing truyền thống. Nếu WOM từng được đánh giá cao bởi khả năng lan truyền thông tin cấp số nhân bởi một thông tin phát đi từ khách hàng, tới bạn bè, người thân của họ là vô giá thì earn media còn có thể làm tốt gấp nhiều lần do số lượng kết nối của mỗi người nhiều hơn và dễ dàng chia sẻ hay "nói" trên các phương tiện truyền thông số. Với sự phát triển của digital marketing, hoạt động “lan truyền” diễn ra dễ dàng hơn, nhanh hơn, nhiều hơn. Mạng xã hội, OTT (các công cụ nhắn tin miễn phí), diễn đàn... có thể biến một khách hàng có thể trở thành một phương tiện truyền thông quan trọng. Digital marketing trao cho người dùng cả 03 yếu tố này, khiến họ trở thành một nguồn tin mạnh, có thể hỗ trợ sản phẩm cho doanh nghiệp rất tuyệt vời nhưng cũng có thể tạo ra những khủng hoảng nghiêm trọng cho doanh nghiệp. Earned media quả thực là một công cụ tuyệt vời của digital marketing. Nhưng doanh nghiệp phải thực sự hiểu sâu và biết cách tận dụng nó vì đó là một con dao hai lưỡi.

3. Thực tiễn áp dụng một số công cụ Digital marketing trong giáo dục hiện nay

Học viện Công nghệ Thông tin và Thiết Kế VTC (VTCA) ra đời từ năm 2010. Học viện tập trung 10 ngành đào tạo chính: Công nghệ thông tin, Lập trình Game, Trí tuệ nhân tạo (AI), Thiết kế và Marketing, Quản trị kinh doanh, Truyền thông đa phương tiện, Quản trị Du lịch và Khách sạn. Trong bất cứ cơ sở giáo dục nào thì hoạt động tuyển sinh là trong những hoạt động rất quan trọng, đặc biệt với sự phát triển của công nghệ số thì hoạt động digital marketing không thể thiếu trong các hoạt động của các cơ sở giáo dục nói chung và VTCA nói riêng. Tại VTCA đã áp dụng nhiều hoạt động digital marketing để cải thiện việc xây dựng thương hiệu, nhận thức và tạo điểm nhấn cho sinh viên. Là một trong những đơn vị tiên phong trong lĩnh vực đào tạo về Lập trình, Thiết kế và Digital Marketing tại Việt Nam, Học viện Công nghệ thông tin và Thiết kế VTC Academy (Sau đây gọi tắt là VTCA) đã rất thành công trong việc kết hợp mô hình truyền thông: Trả phí (Paid), sở hữu (Owned) và lan truyền (Earned) với 02 mục đích chính:

Thứ nhất, kết hợp các công cụ tiếp thị trực tuyến để phục vụ cho công tác tuyển sinh học viên mới. Với tốc độ lan truyền thông tin trên nền tảng số, nền tảng digital marketing đã thu hút hơn 1500 học viên nhập học mỗi năm từ nguồn này, chiếm 80% số học viên nhập học (Số liệu thống kê từ 2018 đến 2022).

Thứ hai, việc ứng dụng các công cụ digital marketing học viên của học viên nắm được các thông tin về chương trình đào tạo, kết quả học tập một cách thường xuyên và liên tục. Trong một khảo sát về mức độ hài lòng của sinh viên sau khi kết thúc chương trình học tại VTCA, có đến 85% học viên cho biết họ cảm thấy hài lòng với phần mềm quản lý học viên S360 và đây là một trong những yếu tố giúp học thấy hứng thú và là một trong những yếu tố “giữ chân” họ trong suốt thời gian học tập tại VTCA.

Có thể nói, việc kết hợp các công cụ digital marketing đã tối ưu hóa khâu phân phối nội dung trong chiến dịch Digital Marketing của thương hiệu VTCA, phục vụ cả hai chiến lược của học viện là tuyển học viên mới và giữ học viên đang theo học tại Học viện. Hoạt động tiếp thị trực tuyến đã góp phần rất lớn trong hoạt động tuyển sinh của VTCA khi tăng 120%/năm lượng học viên đăng ký (Từ 500 học viên năm 2017 lên 1200 học viên năm 2018). Đây là một trong những thành tựu, đồng thời cũng là thách thức trong việc duy trì và đa dạng hóa các công cụ digital marketing trong bối cảnh phát triển không ngừng của công nghệ số.

3.1. Paid media - Kênh truyền thông trả phí

Social Ads (Facebook, Google)

Facebook ads là một trong những kênh truyền thông trọng yếu của VTCA với hai (2) vai trò quan trọng là *tìm kiếm khách hàng tiềm năng* và *tăng nhận diện thương hiệu*. Với ngân sách từ 4 tỷ đồng/năm cho toàn hệ thống, kênh Facebook ads đã mang về hơn 1000 học viên và tiếp cận hơn 1.000.000 lượt khách hàng tiềm năng đang tìm kiếm các khóa học có liên quan về lập trình, thiết kế và Digital Marketing trải dài trên cả nước. Facebook ads được tiến hành rộng rãi trên fanpage chính thức và các fanpage vệ tinh do các chi nhánh quản lý. Là công cụ digital marketing đầu tiên được áp dụng từ những ngày đầu thành lập, lợi thế của việc Facebook ads tại VTCA là đã có tập hợp được tệp khách hàng tiềm năng rất lớn từ người dùng trên Facebook. Tuy nhiên, việc sử dụng Facebook ads một cách đơn thuần hình ảnh và nội dung viết cũng gây một số khó khăn khi xu hướng tiếp thị bằng video ngắn trên facebook (Reel) đang phát triển mạnh. Vì vậy, phát triển mạnh công cụ tiếp thị bằng video quảng cáo ngắn cần được tập trung phát triển trong thời gian sắp tới.

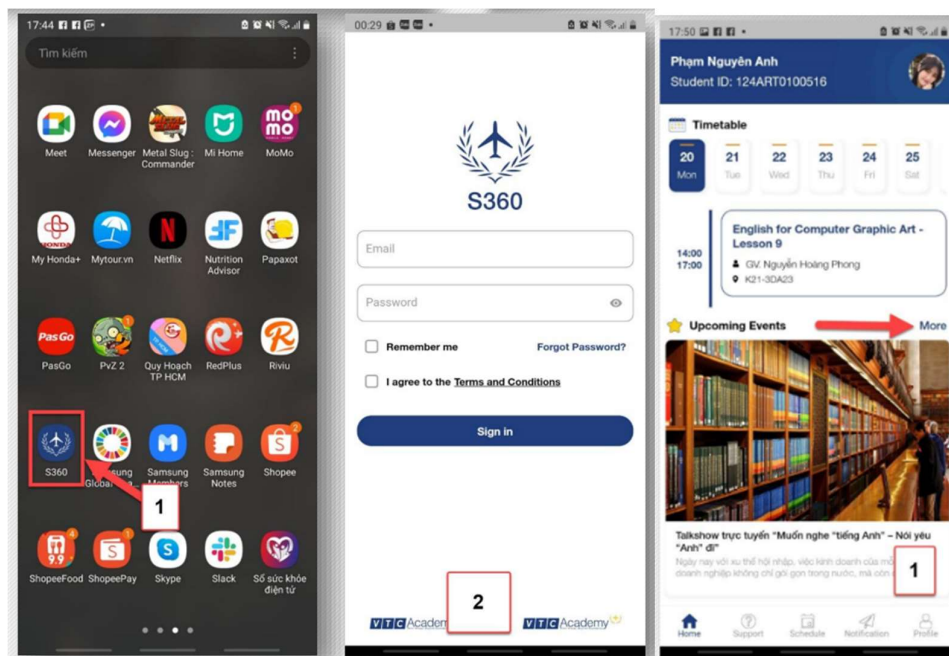
Bên cạnh Facebook, Google ads là kênh truyền thông trả phí thứ 2 được VTCA phát triển từ năm 2020, thực hiện chức năng chính trong việc tăng nhận diện thương hiệu cho VTCA nhằm thu hút học viên đăng ký học tại học viện. Hình thức quảng cáo hiển thị (GDN) đang chiếm chủ yếu trong các chiến dịch “tiếp thị lại” (Remarketing) trên Google của VTCA. Nếu trước 2020, Học viện chủ yếu biết đến học viện từ Facebook, thì sau Google Ads đã mang đến hơn 200 học viên mỗi năm cho học viện. Từ đó cho thấy, Google Ads là một trong những công cụ digital marketing trả phí thu hút nhiều học viên biết đến và đăng ký học tại VTCA. Cùng với GDN, các chiến dịch quảng cáo tìm kiếm (Google Search) vẫn còn hết sức hạn chế trong chiến lược quảng cáo từ Google của VTCA. Điều này được cho là việc chưa tận dụng triệt để công cụ digital marketing từ “ông lớn” Google tại học viện.

3.2. Owned media - Kênh truyền thông sở hữu

Website là kênh truyền thông sở hữu chính thức của VTCA www.vtc.edu.vn với các thông tin chính thức về nhóm ngành đào tạo, thông tin tuyển sinh và các hoạt động hợp tác chiến lược trong tầm nhìn phát triển của VTCA. Với hơn **11.000** lượt truy cập (traffic) hàng tháng từ gần **3.000** từ khóa tìm kiếm tự nhiên (organic keywords), website đang là truyền thông trọng yếu của VTCA. Ngoài ra, trang www.plus.vtc.edu.vn, kênh thông tin về chương trình du học Quốc tế của VTCA cũng có hơn **2.500** lượt truy cập hàng tháng cùng **700** từ khóa được tìm kiếm liên quan du học nhóm ngành Lập trình, Thiết kế từ người dùng internet. Mỗi ngày website thu hút hơn 100 lượt khách hàng để lại thông tin để được tư vấn khóa học, mỗi năm có hơn 800 học viên đăng ký khóa học từ nguồn website

Bên cạnh website, landing page cũng là kênh truyền thông về khóa học, chương trình học bổng hiệu quả tại VTCA. Landing page của VTCA chủ yếu thông tin về khóa học cụ thể hoặc chương trình học bổng tại học viện. Trước khi phát triển landing page, website là tập hợp rất nhiều thông tin, làm người dùng khó chọn lọc thông tin mình cần. Khi landing page được triển khai, thông tin được chọn lọc và cụ thể hơn, người dùng được tiếp cận thông tin chọn lọc hơn, từ đó thời gian ra quyết định đăng ký học tập cũng được rút ngắn lại.

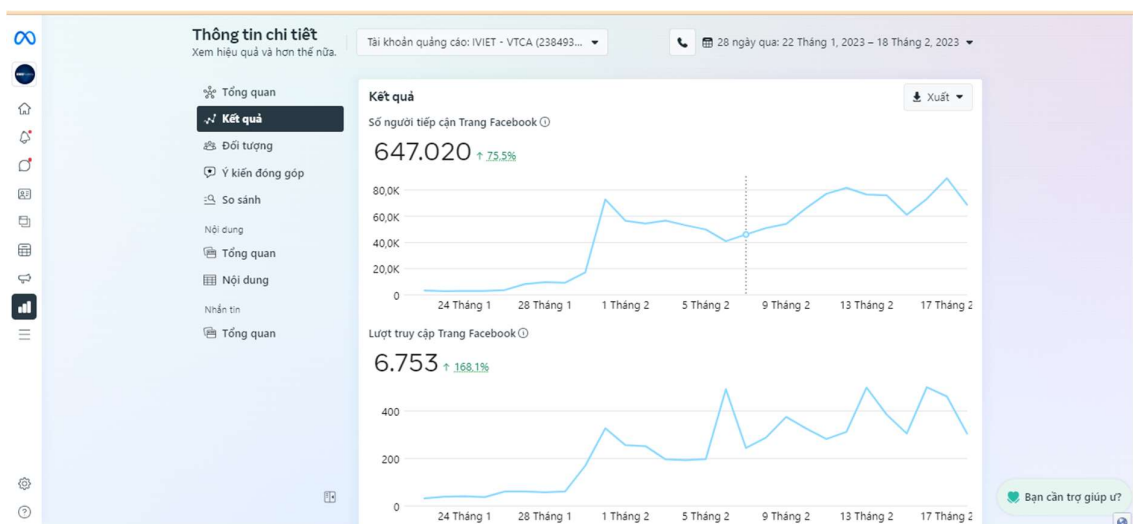
Hai kênh truyền thông sở hữu của VTCA đã góp phần rất lớn trong việc thu hút khách hàng tiềm năng nhanh chóng ra quyết định học tập tại học viện. Bên cạnh đó, để thông tin được truyền tải thường xuyên, liên tục đến học viên đang theo học tại học viện, S360 là hệ thống quản trị các hoạt động nội bộ và hoạt động học tập của học viên VTCA gồm *hệ thống S360* quản lý toàn bộ hoạt động nội bộ của VTCA gồm quản lý chương trình đào tạo, học viên, giảng viên, lớp học và học phí. *Mobile App S360* là hệ thống tiện ích quản lý học viên VTC Academy và VTC Academy Plus. Nhằm kết nối và cập nhật thông tin giữa nhà trường và học viên, hướng tới môi trường dạy học hiện đại, thân thiện, nâng cao trải nghiệm học tập và chất lượng giáo dục. App S360 hiện cập nhật việc quản lý thời gian học tập, thông báo học phí và các hoạt động cho người học tại VTCA. Từ khi S360 đi vào hoạt động năm 2019, được xem là sự thành công trong việc áp dụng công cụ digital marketing trong công tác truyền thông nội bộ tại Học viện. S360 không những giúp học viên tiếp nhận thông tin nhanh chóng mà còn giúp cho việc quản lý hành chính tại VTCA cũng được thuận lợi hơn rất nhiều. Các dữ liệu liên quan quản lý học viên được đồng bộ hóa và quản lý trên hệ thống S360, một số bước sắp xếp, quản lý bằng giấy tờ lưu trữ được đơn giản hóa hoặc cắt giảm rất nhiều. Điều này cho thấy S360 đã tiết kiệm rất nhiều thời gian, công sức của người quản lý trong công tác giáo dục tại VTCA.



Hình 3.4: Mobile App S360 của VTCA

3.3. Earned media - Kênh truyền thông lan truyền

Cùng với website và landing page, *social media* được ví như hệ sinh thái trong công cụ truyền thông trực tuyến của VTCA. Trên *Facebook*, VTCA sở hữu fanpage chính thức với hơn 63.000 lượt theo dõi. Fanpage này hiện tiếp cận hơn 600.000 người dùng mỗi tháng, với hơn 6000 lượt truy cập mỗi ngày. Ngoài ra, còn có 10 fanpage vệ tinh của các chi nhánh trải dài trên 3 miền, thông tin tuyển dụng và chăm sóc học viên của VTCA.



Ngoài Facebook Ads, nội dung trên facebook giúp học viên có thể nắm bắt thông tin hoạt động tuyển sinh và đời sống thực quan của học viên tại Học viện. Với hơn 600.000 lượt tiếp cận mỗi tháng, số lượng học viên nhập học từ nguồn Facebook đang chiếm 20% trong tổng số học viên nhập học tại VTCA.

Bên cạnh Facebook, kênh *Youtube* của VTCA đang có hơn 3.500 lượt đăng ký. Các video trên Youtube chủ yếu chia sẻ về sản phẩm & đời sống học viên cũng như các hoạt động đào tạo của VTC. Video ngắn vẫn chưa được đăng tải nhiều trên Youtube. *Zalo OA* và *Tiktok* cũng là hai kênh truyền thông mạng xã hội của VTCA. Tuy nhiên, xu hướng tiếp thị bằng video ngắn vẫn chưa được đẩy mạnh trong chiến lược digital marketing tại VTCA.

Facebook Group: Bên cạnh fanpage, VTCA còn xây dựng cộng đồng khách hàng mục tiêu trên facebook. “VTC Academy - Học tại VTC, Làm tại VTC” là diễn đàn chính với hơn 7.500 thành viên trao đổi các vấn đề liên quan đến việc học tập và cơ hội nghề nghiệp nhóm ngành Lập trình, Thiết kế và Digital Marketing.

Bên cạnh đó, app marketing IOOffice được biết đến như mạng xã hội “thu nhỏ” dành cho toàn thể người lao động tại VTCA. Các thông tin về hoạt động, nhân sự, thông báo đều được cập nhật trên IO nhằm phục vụ công tác truyền thông nội bộ tại công ty. Các thông tin trên IO phục vụ cho công tác truyền thông nội bộ nhằm gắn kết người lao động tại VTCA.

4. Kết luận & khuyến nghị các giải pháp

Năm 2023, VTCA tiếp tục phát triển và cải thiện hiệu quả các kênh truyền thông trực tuyến trong chiến lược phát triển của toàn hệ thống. Bên cạnh việc duy trì các công cụ digital marketing hiện tại, việc ứng dụng các công cụ này vào các nền tảng mới trong hệ sinh thái VTCA sẽ được triển khai một cách thống nhất và triệt để.

4.1. Marketing bằng video ngắn - Xu hướng Marketing 2023

Xu hướng tiếp thị bằng video ngắn đang chiếm ưu thế nhanh chóng trên nhiều nền tảng. Không thể không nhắc đến Tiktok, mạng xã hội video ngắn phổ biến nhất hiện nay, theo đó là sự xuất hiện của Reels trên Instagram, Facebook và Youtube Shorts đã tạo ra một xu hướng tiếp cận mới và tác động mạnh mẽ đến cách chúng ta sử dụng video. Tuy nhiên, qua phân tích thực trạng các kênh truyền thông của VTCA, việc tiếp thị bằng video ngắn vẫn chưa được khai thác triệt để. Theo báo cáo của IAB về chỉ tiêu quảng cáo toàn cầu năm 2020, quảng cáo video chiếm 18,7% tổng thị phần, doanh thu tăng 20% so với năm trước và đạt 26,2 tỷ USD, dự kiến sẽ tiếp tục tăng trưởng trong tương lai. Hơn nữa, kể từ khi TikTok xuất hiện vào năm 2017, xu hướng video ngắn đã nhanh chóng lan tỏa trên thế giới, đặc biệt là đối với cộng đồng Gen Z. Dĩ nhiên, cả Instagram và YouTube không thể bỏ lỡ cơ hội này khi các bên trong năm 2020 đều cho ra mắt tính năng quay video ngắn.

Giải pháp cho việc ứng dụng video ngắn trên các công cụ Digital Marketing tại VTCA bao gồm:

Tiktok video: Ngoài nội dung video về chuyên ngành đang thực hiện, cần khai thác thêm video xoay quanh chủ đề đời sống và sản phẩm học viên, hạn chế tính học thuật, tăng cường các nội dung đang “trendy” với giới trẻ hiện nay để video dễ dàng lên xu hướng.

Reels trên Instagram, Facebook và Youtube Shorts: Tăng tần suất đăng tải Reels trên Facebook và Shorts video trên nền tảng Youtube. Đề xuất đăng tải ít nhất 2 video/tuần trên mỗi nền tảng nhằm đa dạng hóa hình thức tiếp cận người dùng và khách hàng mục tiêu.

4.2. Edustore - Sàn thương mại điện tử chuyên khóa học về Lập trình, Thiết kế và Digital Marketing.

Thị trường thương mại điện tử đang phát triển và dự kiến sẽ đạt tổng giá trị 5,55 nghìn tỷ đô la vào năm 2022. Hai năm trước, doanh số của hình thức bán hàng trực tuyến chỉ chiếm 17,8% so với tổng doanh số của toàn ngành bán lẻ. Con số này dự kiến sẽ tăng lên 21% vào năm 2022 và đạt 24,5% vào năm 2025. Về mảng Edutech, mới đây, tổng thể bức tranh về Edtech tại khu vực Đông Nam Á đã được các chuyên gia mô tả tại hội nghị thường niên EDUtech Asia (Singapore, 11-2022), Với thị trường Việt Nam, các chuyên gia quốc tế đánh giá ngoài "nội lực" sẵn có, thị trường này được hưởng lợi rất nhiều trong những năm 2021 và 2022 nhờ "ngoại lực".

Trong năm 2023, thị trường EdTech Việt Nam nhiều khả năng có thể đạt doanh thu khoảng 3 tỷ USD. Tốc độ tăng trưởng EdTech ở Việt Nam được ghi nhận ở mức đáng kinh ngạc, đạt khoảng 20,2% mỗi năm trong giai đoạn từ 2019 - 2023. Nắm bắt được xu hướng này, Edustore ra đời với mong muốn cung cấp các khóa học chuyên sâu về Lập trình, Thiết kế và Digital marketing, khi truy cập vào Edustore, người dùng có thể:

- Tìm kiếm, đọc thông tin, chọn và mua các khóa học đang được cung cấp bởi VTCA.
- Thanh toán trực tuyến dễ dàng với đa dạng hình thức: Thẻ thanh toán, thẻ tín dụng Quốc tế, tài khoản ngân hàng...

Với Edustore, VTCA sẽ tích hợp công cụ Marketing tự động (Marketing Automation) vào hệ thống để khi người dùng đăng ký, hệ thống sẽ tự động phản hồi và gửi email đến người dùng. Ngoài ra, thông tin người dùng khi đăng ký trên Edustore sẽ được tích hợp tự động trên phần mềm quản lý S360 để xử lý các bước tiếp theo trong cung cấp thông tin học phí, lịch học cho học viên đăng ký thành công.

4.3. Giải pháp học tập trực tuyến ONLINICA

Theo Ken Research, Việt Nam nằm trong top 10 thị trường giáo dục trực tuyến phát triển nhanh nhất toàn cầu với tốc độ tăng trưởng kép hàng năm là 44,3%. Thị trường này có thể tăng trưởng với tốc độ khoảng 20,2% trong giai đoạn 2019-2023.

ONLINICA là nền tảng học trực tuyến thông minh, ứng dụng Trí tuệ nhân tạo (AI) được phát triển bởi VTCA. ONLINICA cung cấp các khóa học trực tuyến mang tính thực tế dành cho tất cả mọi đối tượng mong muốn tăng hiệu quả học tập và hiệu suất làm việc trong nhiều lĩnh vực khác nhau gồm lập trình, thiết kế, digital marketing, chuỗi cung ứng...

Giải pháp học tập trực tuyến ONLINICA ra đời đánh dấu bước tiến đột phá trong việc ứng dụng hiệu quả tích hợp các công cụ digital marketing và trí tuệ nhân tạo trong việc tạo ra các khóa học trực tuyến để mang đến trải nghiệm học với những lợi ích vượt trội: Học mọi lúc mọi nơi trên nền tảng website: Dù ở công sở hay trường học, chỉ cần một chiếc laptop, smartphone kết nối internet là bạn có thể truy cập Onlinica và bắt đầu khóa học ngay lập tức.

Hiện nay, với hơn 3000 khóa học chất lượng cao có trên Edustore: Cung cấp kiến thức thực tế từ các lĩnh vực đang được quan tâm nhất hiện nay. Hơn nữa, học viên được cấp chứng chỉ công nhận từ Onlinica sau khi hoàn thành bài kiểm tra ở cuối khóa học. Học từ chuyên gia: Các chuyên gia giảng dạy có hơn 10 năm kinh nghiệm trong lĩnh vực chuyên môn và đang làm việc tại các công ty đầu ngành. Chi phí hợp lý: Onlinica mang đến cho bạn những trải nghiệm học tập hoàn toàn mới với chi phí tương đương 2 quyển sách mỗi tháng.

4.4. Giải pháp việc làm trực tuyến OnliCV

OnliCV là nền tảng kết nối giữa ứng viên và nhà tuyển dụng bằng việc đưa ra giải pháp việc làm dành cho học viên VTCA nói riêng và sinh viên các Trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam nói chung. Điểm khác biệt của nền tảng này là việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo và các công cụ marketing tự động để ghi nhận toàn bộ quá trình học tập của học viên trong hồ sơ ứng viên trên OnliCV giúp nhà tuyển dụng có thể dễ dàng xem và đánh giá cả quá trình học tập của ứng viên.

Giải pháp việc làm trực tuyến OnliCV dự kiến ra mắt trong Quý 2, năm 2023 với sứ mệnh trở thành nền tảng cung cấp giải pháp việc làm thông minh bằng việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo đầu tiên ở Việt Nam.

4.5. Giải pháp hệ thống quản lý CRM - S360

Phát triển ứng dụng trò chuyện trực tuyến giữa giảng viên và học viên trên S360 Mobile App là một trong những bước tiến của S360 trong năm 2023. Ứng dụng giúp học viên có thể dễ dàng trao đổi các vấn đề chuyên môn trực tiếp với giảng viên đứng lớp, tạo điều kiện cho học viên có thể được giải đáp thắc mắc nhanh chóng và thuận lợi. Ngoài ra, công cụ trò chuyện trực tuyến chat **GPT từ OpenAI** cũng sẽ được VTCA cân nhắc để đưa **tích hợp vào S360**, giúp học viên tìm, truy cập thông tin từ nguồn dữ liệu khổng lồ của trí tuệ nhân tạo.

Kết luận

Trên cơ sở đánh giá thực trạng ứng dụng các công cụ digital marketing vào các hoạt động truyền thông và phát triển thương hiệu tại VTCA, tác giả nhận thấy để Học viện đã đưa hầu hết các công cụ tiếp thị trực tuyến vào chiến lược Marketing. Song song đó, giải pháp tiếp thị video ngắn trên các nền tảng mạng xã hội có thể chạm đến nhiều khách hàng tiềm năng trẻ là nhóm khách hàng mục tiêu của VTCA. Đặc biệt, Edustore, Onlinica, OnliCV được ví như “kiềng ba chân” trong chiến lược tận dụng triệt để các công cụ digital marketing bằng việc phát triển sản phẩm thương mại điện tử chuyên cung cấp khóa học trực tuyến, giải pháp học tập trực tuyến. Đây là bước đột phá mới trong việc xây dựng hệ sinh thái bán hàng trên không gian mạng xã hội của VTCA. Việc tích hợp công cụ marketing tự động vào hệ thống trên Edustore là điểm mới trong việc ứng dụng thêm một công cụ Digital marketing vào hoạt động marketing. Giải pháp học tập trực tuyến ONLINICA ra đời đánh dấu bước tiến đột phá trong việc ứng dụng hiệu quả tích hợp các công cụ digital marketing và trí tuệ nhân tạo trong việc tạo ra các khóa học trực tuyến để mang đến trải nghiệm học với những lợi ích vượt trội bên cạnh việc phát triển ứng dụng trò chuyện trực tuyến giữa giảng viên và học viên trên S360 Mobile App bằng công cụ chat GPT là những minh chứng cho việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào hoạt động marketing trực tuyến tại VTCA với những hứa hẹn sẽ là một trong những đơn vị giáo dục tiên phong trong việc ứng dụng các công cụ digital marketing vào hoạt động tiếp thị và truyền thông.

Tài liệu tham khảo

1. Asia Digital Marketing Association. (2021). *Digital Marketing & Data Base Selling*
2. Afrina Yasmin, Sadia Tasneem, Kaniz FHRa, 2015. “Effectiveness of Digital Marketing in the Challenging Age: An Empirical Study”, International Journal of Management Science and Business Administration.

3. Caddell, B. (2013). Digital strategy 101.
4. Chaffey, D., & Ellis-Chadwick, F. (2019). Digital Marketing. Pearson UK.
5. Dave Chaffey, PR Smith, 2013. *"E-Marketing Excellence – Planning and 79 optimizing your digital marketing"*.
6. Hoàng Thị Bảo Thoa, 2013. Sử dụng các công cụ quảng cáo hiện đại ở Việt Nam hiện nay, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Kinh tế và Kinh doanh, Tập 29, Số 3 (2013) 61-67.
7. Kannan, P. K. (2017). digital marketing: A framework, review and research agenda. International Journal of Research in Marketing, 34(1), 22-45.
8. Kaushik, S. (2017), 'Current Digital Marketing Stats and Trends in Education Industry,' accessed on January 28th 2018 from <https://armworldwide.com/currentdigital-marketing-stats-and-trends-ineducation-industry/>
9. Kent Wertime, Ian Fenwick (2008) Tiếp Thị Số - Hướng Dẫn Thiết Yếu Cho Truyền Thông Mới Và Marketing trực tuyến
10. Joly, K. (2016), 'Digital marketing trends for higher education in 2017,' accessed on January 7th 2018 from <https://www.universitybusiness.com/article/digital-marketing-trends-higher-ed2017>
11. Kotler, P. (2002). Marketing places. Simon and Schuster. 21. Kotler, P., Keller, K. L., & Manceau, D. (2016). Marketing Management, 15e édition. New Jersey: Pearson Education.
12. Lan Hương, 2013. Truyền thông trực tuyến và sự phát triển của doanh nghiệp, NXB Đại học Kinh tế quốc dân.
13. Lê Anh Tuấn, 2014. Hoạt động Marketing hỗn hợp: Kinh nghiệm cho các doanh nghiệp sản xuất, Tạp chí tài chính, số 9.
14. Lê Thị Tuyết Nhung, 2020. *Digital Marketing cho dịch vụ y tế tại Công ty cổ phần Bệnh viện Thái Thịnh*". Luận văn thạc sĩ. Trường Đại học ĐHKT – ĐHQG Hà Nội.
15. Loredana PATRUTIU BALTES, 2015. *"Content marketing - the fundamental tool of digital marketing"*, Bulletin of the Transilvania University of Brasov – optimizing your digital marketing".
16. Nguyễn Bảo Vinh, 2021 "Hoàn thiện hoạt động Marketing trực tuyến tại Tập Đoàn Tân Á Đại Thành ở Thành Phố Hồ Chí Minh đến 2020. Luận văn Thạc sĩ. Trường Đại học Công nghệ thành phố Hồ Chí Minh.
17. Nguyễn Thị Minh Hà (2019): "Digital marketing ở một số quốc gia phát triển và việc áp dụng vào các cơ sở giáo dục của Việt Nam". Luận án Tiến sĩ. Trường Đại học Ngoại Thương, Hà Nội
18. Phạm Thu Hương và Nguyễn Văn Thoan, 2009. Ứng dụng marketing điện tử trong kinh doanh, NXB Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
19. Philip Kotler, 1997. Quản trị Marketing, NXB Thống kê, Hà Nội.
20. Ryan, D., & Jones, C. (2009). Digital marketing: Marketing strategies for engaging the digital generation. London and Philadelphia.

NÂNG CAO NĂNG LỰC SỐ CỦA GIẢNG VIÊN NGÀNH MARKETING TRONG BỐI CẢNH TOÀN CẦU HÓA: TỔNG QUAN LÝ THUYẾT

ENHANCING MARKETING LECTURER'S DIGITAL CAPABILITIES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION: LITERATURE REVIEW

Lê Kim Nguyên

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

nguyenlk@uef.edu.vn

Tóm tắt:

Nghiên cứu nhằm chỉ ra những tác động của số hóa trong công tác giáo dục trong bối cảnh toàn cầu hóa và nêu rõ tính cấp thiết trong việc nâng cao năng lực số của giảng viên nhằm đáp ứng linh hoạt nhu cầu thị trường cũng như khả năng tự xây dựng bộ kỹ năng để thích ứng với bản chất thường xuyên thay đổi của các công nghệ trong tương lai. Bài viết dựa trên phương pháp nghiên cứu định tính qua việc tổng hợp các nghiên cứu, phân tích các mô hình năng lực số tại một số quốc gia Châu Âu và một số nghiên cứu tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu chỉ ra có sự khác biệt lớn giữa các mô hình quốc tế so với tiêu chí về năng lực sử dụng công nghệ thông tin trong giáo dục đại học tại Việt Nam. Các kết quả nghiên cứu cũng cho thấy hiện tại không có mô hình chung nào được coi là phù hợp cho tất cả. Vì vậy, xây dựng mô hình phù hợp chính là xây dựng những yếu tố cốt lõi về năng lực số trong từng trường hợp cụ thể dựa trên các tiêu chí. Do đó, bài viết đề xuất những tiêu chí năng lực số giành cho giảng viên ngành Marketing nói riêng và giảng viên nói chung tại Việt Nam đồng thời đề xuất mở rộng hướng nghiên cứu.

Từ khóa: giáo dục đại học, marketing, năng lực sư phạm số, toàn cầu hóa.

Abstract:

The study aims to point out the impacts of digitalization in education in the context of globalization and highlight the urgency in enhancing the digital capacity of lecturers to flexibly respond to market demands as well as the ability to ability to self-build skill sets to adapt to the ever-changing nature of future technologies. The article is constructed using a qualitative methodology in which articles were synthesized, duplicate content was removed, and related content publications were retained. The research findings show that there is a significant difference between international models and the metrics for the capabilities to use digital technologies in higher education in Vietnam, following a review of digital competency models used in some European countries and some research. The review of the research results also shows that there is no existing model was considered suitable for all. So, developing the right model entails developing the core components of electronic capabilities in each specific situation according to the criteria. Therefore, the paper proposes digital competence criteria for Marketing lecturers in particular and lecturers in general in Vietnam, as well as expanding the research direction.

Keywords: globalization, higher education, marketing, pedagogical digital competence.

1. Introduction

In the context of globalization when the world becomes flat when job opportunities and capacity requirements are the same.(Phượng, 2017). The marketing field is a profession that is considered the profession of the future because of its promise in both the scale of operations and business roles. Job opportunities in Marketing are very open, students who graduated from the Marketing field can work in manufacturing enterprises, services companies, and non-profit organizations both in Viet Nam and abroad. With the goal of teaching and training qualified human resources to meet the needs of society not only in Viet Nam and abroad, but the Marketing industry is also required that it is always designed and updated properly and sufficiently with the requirements set forth - this means quality assurance. The number of qualified lecturers in the marketing profession needs to be increased to meet the needs of teaching promptly. Especially, along with the trend of digitization, the digital competence of lecturers is one of the urgent requirements that need to be reviewed and improved. The paper studies digital competency models in the teaching work of some countries around the world and some research results in Vietnam, thereby making comments and proposing assessment criteria that apply to lecturers in the field of marketing.

2. Literature Review

2.1. Digital transformation in the context of globalization

Digital transformation is having a huge impact on universities in many aspects including teaching, learning, research, and working. (Balyer & Öz, 2018). Digital transformation involves renovating new infrastructure and increasing the use of digital forms of communication in learning and teaching, research, governance and interaction, and empowering learners and employees using digital tools in the future (Ottestad et al., 2014). Universities rely on their competitive advantage and media exposure in the Internet sector to boost their positions in national and international rankings. Global trends in higher education are not only related to the digital revolution but also to the creation of new types of media. The University's communication on social media aims to create a positive image of the university and promote the University's brand. Moreover, Internet usage has become a daily habit of companies and universities. (TRONG, n.d.) It is not easy to reinvent a comprehensive marketing strategy across the entire value chain, taking advantage of all the possibilities and possibilities of digital technology. This problem is even more acute for companies that are constantly striving to remain competitive in the international market. (Reisoğlu, 2022). As the demand for good students and researchers increases, it becomes a concern for educational institutions. Blended learning can be defined as a combination of digital technologies to a combination of educational technologies. Educators need to take responsibility for their adoption and impact on student teaching as different digital technologies evolve to support education. (Phạm, 2021).

2.2. Pedagogical, Digital, and Competence (PDC)

It is important to address issues related to digital technology in universities and to train lecturers. Let's study deeply into the term PDC. When information technology (IT) was first introduced into the education system, the main focus was on enhancing teachers' digital competence in the practical application of these new technologies. However, the interface to these early systems was focused on developing practical skills to use the highly complex technology created by early IT systems. Today, digital technologies such as computers, tablets, and smartphones are much easier to use and have user-friendly interfaces. As a result, the education system has emphasized shifting from a focus on the use of technology to the application of technology in educational and didactic frameworks. (Nguyễn, 2022).

Let's define the meaning of PDC in which P is "competence", D is "digital" and P is "pedagogical".

The digital capabilities of teachers-lecturers are not the same as those of other technology users. They are perception, metacognition, motor skills, learning strategies, self-efficacy, and pedagogy. and it also includes a mix of the above. Next, is the describe a digital competency model for teachers. (Figure 1 below). (Krumsvik, 2014)

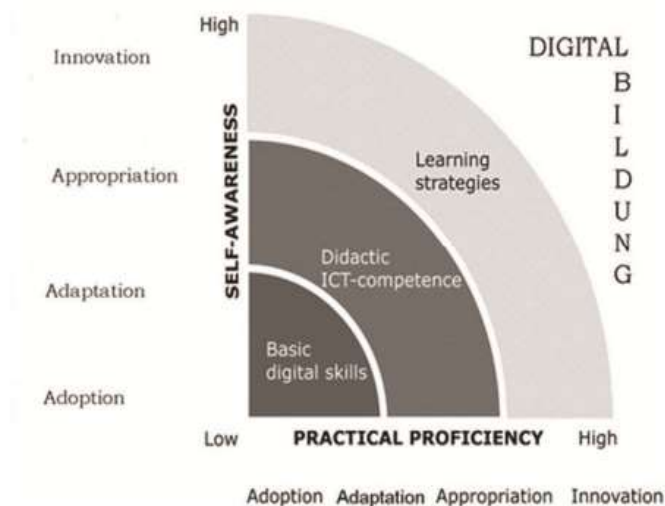


Figure 1. A model of teachers'/teacher educators' digital competence (2012, p. 6)

These include basic IT- skills, didactic IT competencies, assessing the impact of teaching strategies and a broader understanding of ethics, delineating origins, and developing identity in a developing society digitized. To achieve basic ICT skills, the technology must be more or less transparent.

Assuming components of a learning strategy include an integrative perspective and the first two focus on the pedagogical effects of a changing view of knowledge. The component titled "Digital Bildung" assumes a synthesis of the

first three components and focuses on examining how student participation in developing identity is affected by the digitalization of society, ethical reflection on the role of technology in human development, and the ability to critique and evaluate information sources. (From, 2017). The development of this digital competence is a journey in two directions including practical knowledge and reflection on the subject matter. As teachers reach the mastery stage, **technology is “seamlessly integrated” into their teaching practice, and when they reach the final, innovative stage, they use IT to develop a pedagogical model.**

2.3. The PEAT model

After examining the various concepts of teacher professional digital competence, the acronym PEAT is used as a coherent acronym into four sections covering educational, ethical, and pedagogical aspects. , attitude, and technique.(McDonagh et al., 2021).

A model developed from an Erasmus+ funded project investigating digital skills in teacher training. This model represents the integration of all the major areas included in evaluating existing models. While some existing models can represent hierarchical factors, prioritizing some aspects over others, the PEAT model is not adopted such an approach. Instead, the PEAT model perceives all aspects as interrelated and of equal importance. Therefore, the order of the components should not be construed to reflect their importance. (McDonagh et al., 2021).

Because PDC emphasizes the need to train student-teachers with the skills to use digital technology to adapt to different situations and subjects, Professional digital competencies include not only the technical and practical skills to work with digital technologies but also the pedagogical skills to make digital devices relevant and applicable to different University subjects and settings identified of Technological Pedagogical Content Knowledge. (Baran et al., 2011).

After considering different conceptualizations of teachers' professional digital competencies, MacDonagh and his team developed a four-part model covering the educational, ethical, attitude, and technology dimensions, using the PEAT acronym as the definitive abbreviation. This model represents an integration of all the key areas included in the review of existing models. While some existing frameworks represent elements hierarchically, prioritizing some aspects over others, the PEAT model does not take such an approach. Instead, perceive all dimensions as interrelated and of equal importance. Therefore, the order of the components should not be construed as reflecting their importance.

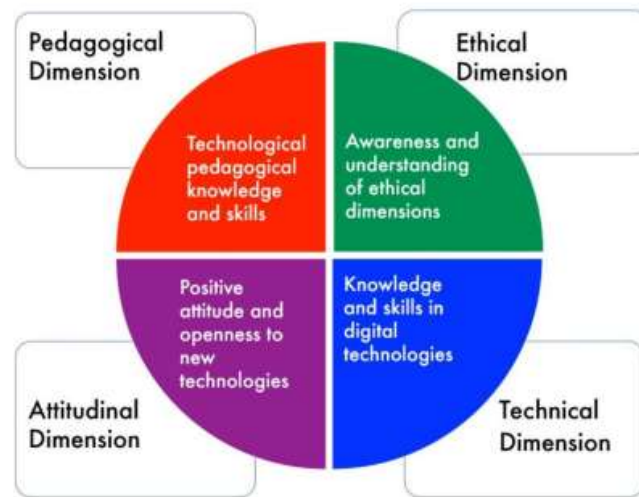


Figure 1. The PEAT model, (McDonagh et al., 2021)

When considering the four aspects, one common factor of all existing models and PDC's conceptualizations is the teacher's professional competence. Traditionally, these have been the most common aspects of digital competence in teachers. In the past, when technology was first promoted in education, teachers often lacked the necessary technical skills. So, from the earliest days of technology integration initiatives, ensuring that teachers have the technical skills to use technology has been a primary concern and another aspect such as pedagogical competence. This technical section covers the instructor's understanding and ability to use different strategies. This can be related to problems as old existing

technologies come to new technologies are constantly emerging, requiring a wide range of technical skills and expertise. While this can be assessed as an all-in-one approach, any design should do this as the specific technological components considered important depend on the goal of the level. Aluniversitiesty, regional and national.(Spiteri & Chang Rundgren, 2020). The four essential interconnected features of the PEAT model can be used by lecturers to assess the degree to which these crucial aspects are covered during teacher preparation courses, as well as being utilized as a structure to evaluate digital competence. While we acknowledge that there are other existing frameworks for acquiring teacher digital competency, we contend that employing the PEAT framework provides several distinct advantages. (McDonagh et al., 2021).

2.4. The TPACK model

The TPACK model was later expanded to include two competencies that integrate personal ethics and individual professionalism. Personal ethical competence adds complexity to the ethics of cyber, digital citizenship, and digital security. Unique professional competencies include the need for professional teachers for well-developed information literacy and the ability to strategically participate in professional online networks. The individual's professional competence also corresponds to the teacher's professional ability to respond to change and transform the practice of new technologies. (Falloon, 2020).

Although there are similarities between the model presented by Falloon and the PEAT model, the Falloon model is built on top of TPACK and therefore is not considered due to its limitations. It is important to emphasize that professional digital literacy should be understood as both professional practice and the professional development of those practices in a dynamic manner. (Baran et al., 2011).

However, due to the complexity of today's digital world, to teach and prepare students to become digital citizens, professional teachers need not only technical knowledge but also attitudes and ethical aspects. Therefore, to be a competent professional digital teacher requires the skill to apply the experience and knowledge gained from being a responsible digital citizen in society and change the world. change it. translate those experiences and skills into specific career situations. This means a much more complex set of competencies than simply being able to adapt to the new digital technologies introduced into the classroom.(Meylina et al., 2021).

The term professional digital competence is so complex that it is difficult to define with boundaries. Given this complexity, teachers need to ensure that students are equipped with a professional approach and mindset that includes a deep understanding of the ethical aspects of digital technology. Teachers also need to ensure that prospective teachers have the necessary professional skills to work in professional environments where exposure to digital technology needs to be related to development. professional profession.(Jameson et al., 2022).

Over the years, there has been a great deal of research on the subject of professional competence measuring teacher effectiveness and digital competency levels. Through an assessment of the theoretical basis, these studies show that no current model is considered suitable to adequately represent the various aspects of faculty digital competence. It was therefore decided to develop an extensive framework to capture key aspects of teachers' professional digital competencies in the simplest possible manner.(Meylina et al., 2021).

TPACK is the foundation of effective teaching with technology and calls for an understanding of how concepts are presented using technology, a pedagogy that uses technology to teach knowledge in a way that makes Difficult concepts become easier to learn. And technology can help address some of the problems faced by students, their prior knowledge, epistemological theories, and knowledge of how to use them. use the technologies needed to enhance learning.

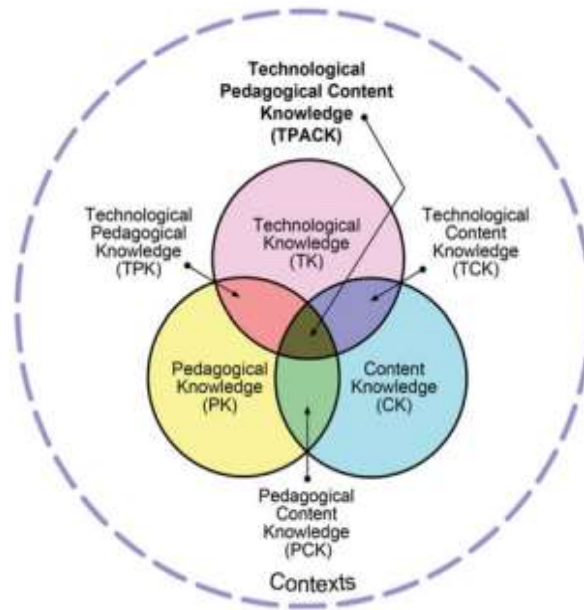


Figure 3. TPACK model by Mishra & Koehler, 2006..

There is no digital technology solution for teaching and learning. The concept emphasizes the important role of teachers in comprehending why pedagogical, technology, and knowledge interact to address the issues that students confront. The TPACK framework is extensively adopted, but it remains problematic in reality due to the difficulties of differentiating three domains of information that combine and may challenge each other. When an educator makes a decision, his or her expertise and perspectives on pedagogy and technologies impact him or her. (Figg & Jaipal, 2012).

2.5. The European Framework for the Digital Competence of Lecturers (DigCompEdu)

Faced with the challenge of the 21st century, teachers need to enhance their competency profile, which teachers need to develop to empower learners. European Frame for Lecturers' Digital Competence (DigCompEdu) represents a prime example of this effort, experts according to the teacher competency framework can serve the needs of teachers for a variety of purposes at different levels of the education system. European Framework for Digital Competence Lecturers are institutionally designed and text requests in different countries, ready to adapt and update. (Caena & Redecker, 2019).

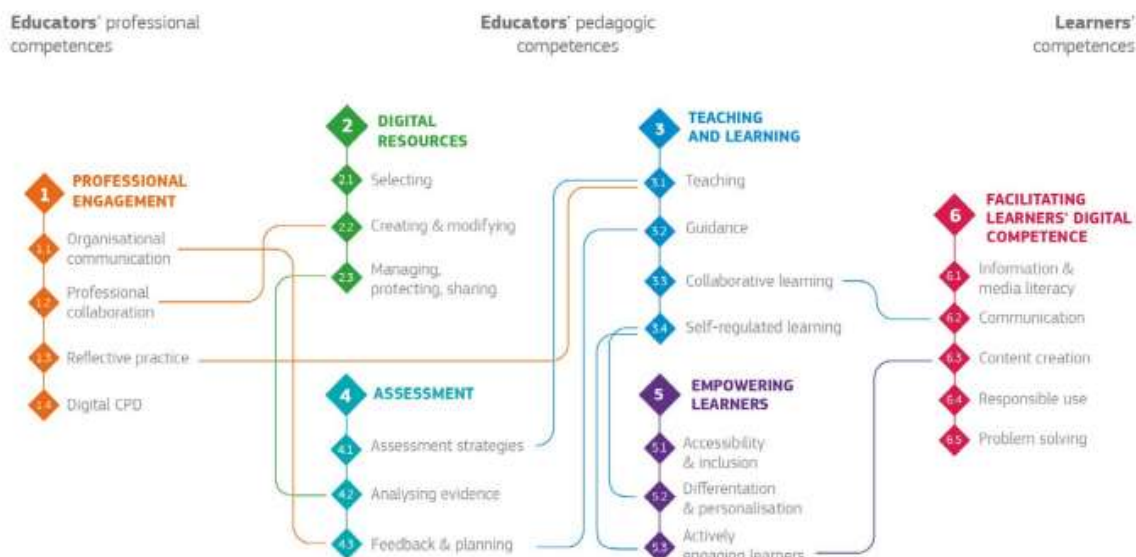


Figure 4: DigCompEdu framework overview Source. Redecker (2017).

2.6. Methodology

The qualitative research method is applied through analysis of theoretical basis and experimental results from models in some European countries and Vietnam by collecting 50 research papers, removing duplicate content, and retaining 20 relevant content. After that, analyze the theory based on the experimental results of the models, thereby proposing criteria for digital competence for marketing lecturers in Vietnam.

Important prerequisites for the development of DigCompEdu include other teacher-specific competencies such as subject-specific competencies and general digital competencies. However, these are beyond the scope of the educator-specific digital competency-focused framework. DigCompEdu has a broader scope, considering education. Digital competence is the total of knowledge, skills, and attitudes, in which skill predominates through the knowledge dimension.

While the TPACK framework (Mishra & Koehler, 2006) considers technological (T), pedagogical (P), and content (C) knowledge needed to integrate technology into teaching that it is different from knowledge of all three concepts individually. Furthermore, TPACK is the basis of effective teaching with technology, requiring an understanding of the representation of concepts using technologies, pedagogical techniques that use technologies in constructive ways to teach content, knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn, and how technology can help redress some of the problems that students face, knowledge of students' prior knowledge and theories of epistemology, and knowledge of how technologies can be used to build on existing knowledge to develop new epistemologies or strengthen old ones. (Koehler et al., 2013).

Another model is The PEAT model (McDonagh et al., 2021) includes 4 basic skills in which a four-part model encompassing Pedagogical, Ethical, Attitudinal, and Technical dimensions, and used the PEAT acronym as a cohering abbreviation. This model represents a synthesis of all key areas present in the review of the existing models.

In the context of Viet Nam education in globalization, The grand policy of the State related to the quality of university training today in Vietnam of those are two areas of frequent interest, which are assessment, and quality standards according to national, regional, and international standards, especially within the framework of quality assurance activities of the ASEAN University Network (ASEAN University Network Quality Assurance – AUN-QA), and application ICT in teaching, training, and university administration study models of digital technology capabilities to meet common social needs in the world, and compared with the current situation in Vietnam to suggest new approaches.

The change in the appearance of technical infrastructure in all areas of society has led to positive changes in the field of education. Vietnam is ranked in the group with the highest ranking in Asia in terms of "national guidelines and policies on ICT application in education" and "computer infrastructure and equipment in schools" by the Ministry Council Southeast Asian Ministers of Education Organization – SEAMEO) according to the evaluation scale of the UNESCO Asia-Pacific Region Office (SEAMEO, 2010, p. 12) (Tiến et al., 2018).

3. Result & Discussion

The above frameworks provide a profile of digital literacy applicable to teachers and serve as a reference base to help determine the extent to which teacher digital capability requirements are met. It can support for researching, teaching, and career guidance. These frameworks are used to assess faculty's current competencies to design appropriate digital capability development programs.

These studies also point out the importance of digital competencies in education and provide an overview of digital competencies in higher education based on the Teacher's Digital Competence Framework model drawn from several countries. The above analysis shows the difference between the assessment model in the international scope and Vietnamese capacity criteria in the use of information and communication technology or digital technology. In international models, the focus is on the learner's ability to perform in social or work relationships, rather than on the use of technical tools. On the other hand, in Vietnam so far there is no common model of learners' computing competence in the sense that it is asymptotic to international models.

In Vietnam, in March 2014, the Ministry of Information and Communications (Ministry of Information and Communications) issued Circular No. 03/2014/TT-BTTTT stipulating competency standards to use information technology (IT) directly applied to agencies, organizations, and individuals, participating be involved in a national IT skills assessment. This set of standards includes two levels of competence. The basic level consists of 6 modules from IU01 to IU06 and the advanced level consists of 9 modules from IU07 to IU15. Those wishing to qualify at the foundation

level must fulfill the requirements of all her IU01-IU06 modules. Advanced level prerequisites are Basic level and at least 3 of her IU07-IU15 modules. (Tán & Marquet, 2018). Each module is very detailed and divided into three levels that describe the content or requirements to be achieved. However, everything described in this set of standards is restricted to purely technical tasks that do not exhibit integrated characteristics of general study skills. The review of the research results shows that to capture different aspects of teachers' digital competence, there is no existing model was considered suitable for all. Therefore, building a suitable model is building key aspects of a teacher's professional digital competence in the easiest way possible design survey tools for each specific case based on certain criteria. It is necessary to develop a roadmap and plan to bring online training into subjects and training programs.

4. Conclusion & Suggestions

After analyzing the result of the research, inheriting this research's results, Digital Competency Criteria were suggested for Marketing Teachers in the Context of Globalization. These criteria are designed to support teacher education and capitalize on technology while supporting communities and fostering the next generation's creativity including:

4.1. Basic skills

A professional lecturer has digital competence one needs to understand the ever-changing evolution of digital and how to expand the content of the subjects. They need to understand how integrating digital resources into the learning process can help achieve competency goals in a subject Therefore, lecturers need to develop digital skills as well as teachers to understand students' digital skills to foster them in their subjects.

4.2. University in society

A professional lecturer has digital competence and must be familiar with the perspectives of digital development and the importance and function of digital media in today's society. They need to contribute to the development of students' digital capabilities to help all students navigate their way to becoming active participants and contributors in a democratic, digital, global society and ensure that they can enter the labor market in the future.

4.3. Ethics

A professional who has digital competence can understand the University's core values regarding digitalization in society. They need to get insight into legal and ethical concerns, as well as the development of students' digital Bildung about democratic participation in a digital society. They also need to contribute to the development of their students' judgment, digital literacy, and ability to act accordingly.

4.4. Pedagogy

A professional lecturer has digital competence is one who can who possesses pedagogical knowledge, as well as knowledge of subject didactics relevant to the practice of their profession in a digital environment. Therefore, they need to integrate digital resources into their planning, organization, implementation, and evaluation of the teaching to foster students' learning and development.

4.5. The leadership of learning processes

A digitally competent professional lecturer can demonstrate the ability to guide learning in a digital environment. This requires them to understand and manage how the digital environment is constantly changing and challenging. They need to know how to leverage the opportunities inherent in digital resources to develop a constructive and inclusive learning environment, and tailor instruction to both diverse student groups and the needs of the individual student. They need to use diverse forms of assessment of student learning in the digital environment in ways that contribute to students' desire to learn, learning strategies, and learning capacity.

4.6. Interaction and communication

A digitally competent professional lecturer can use digital communication channels to share information, collaborate, and knowledge with various stakeholders in a way that builds trust and contributes to participation and interaction.

4.7. Change and development

A digitally competent professional lecturer is the one should be aware that developing digital competence is a long-term, dynamic, situational, and flexible process. They need to improve their capacity and adapt their practices based on

research and development. This also means that they must be able to drive their development work and contribute to the shared culture around learning in a digital environment.

Limitations

Because of the limitation of the paper not conducting the survey and measurements, it was just based on the literature review, model inheritance, and correction. Therefore, the topic cannot be considered a roadmap to improving digital competence for teachers. The expansion direction will include setting specific criteria such as a set of KPIs and implementing periodic evaluations to promptly improve and enhance digital capabilities to keep up with the development needs of society. (Thoa, 2022). In addition, improving research capacity and proposing timely solutions is also leading factor in adjusting the appropriate digital competency framework.

References

- Baran, E., Chuang, H.-H., & Thompson, A. (2011). TPACK: An emerging research and development tool for teacher educators. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 370–377.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st-century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449–2472.
- Figg, C., & Jaipal, K. (2012). TPACK-in-Practice: Developing 21st-century teacher knowledge. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 4683–4689.
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence—Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43–50.
- Jameson, J., Rumyantseva, N., Cai, M., Markowski, M., Essex, R., & McNay, I. (2022). A systematic review, textual narrative synthesis, and framework for digital leadership research maturity in Higher Education. *Computers and Education Open*, 100115.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK) *Journal of Education*, 193(3), 13–19.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280.
- McDonagh, A., Camilleri, P., Engen, B. K., & McGarr, O. (2021). *Introducing the PEAT model to frame professional digital competence in teacher education*.
- Meylina, M., Ardiasih, L. S., & Rahmiaty, R. (2021). Teachers' Digital Competences: An Overview on Technological Perspectives. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*, 7(2), 29–43.
- Nguyễn, T. G. (2022). Đề xuất một số biện pháp phát triển “năng lực số” cho đội ngũ giáo viên trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0. *Tạp Chí Giáo Dục*, 22(19), 25–28.
- Ottestad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G. B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 243–249.
- Phạm, T. L. (2021). Đào tạo trực tuyến ở các trường đại học tư thục Việt Nam trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0. *Tạp Chí Giáo Dục*, 49–54.
- Phượng, Đào \Đặng. (2017). Thị trường lao động và sự hình thành nguồn nhân lực ở Châu Âu và Việt Nam. \Đào \Đặng Phượng, 6.
- Reisoğlu, İ. (2022). How Does Digital Competence Training Affect Teachers' Professional Development and Activities *Technology, Knowledge and Learning*, 27(3), 721–748.
- Spiteri, M., & Chang Rundgren, S.-N. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25, 115–128.
- Tần, Đại Nguyễn, & Marquet, P. (2018). Năng lực công nghệ số đáp ứng nhu cầu xã hội: Các mô hình quốc tế và hướng tiếp cận tại Việt Nam. *Tạp Chí Khoa Học Xã Hội TP. HCM*, 244(12), 23–39.
- Thoa, N. T. K. (2022). *Khảo sát thực trạng năng lực số của giảng viên các ngành khoa học xã hội và nhân văn*.
- Tiến, T. N. H., Một, ĐH Thủ Dầu, & Tien, N. H. (2018). *Developing Potential of University Lecturers in Context of Education Reformation Challenged by Industrial Revolution 4.0. Phát huy năng lực của các giảng viên Đại học trước bối cảnh cải cách giáo dục toàn diện do cách mạng công nghiệp 4.0*.
- Trọng, T. T. T. T. (N.D.). *các Trường Đại Học Việt Nam thời 4.0*.

LỢI ÍCH VÀ KHÓ KHĂN KHI SỬ DỤNG MẠNG XÃ HỘI GIẢNG DẠY TRONG CÁC LỚP HỌC MARKETING

BENEFITS AND DIFFICULTIES OF USING SOCIAL MEDIA TO TEACHING MARKETING

Ngô Thanh Phương Quỳnh, Lê Thanh Hải

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

quynhntp@uef.edu.vn

Tóm tắt

Hiện nay, mạng xã hội đang được áp dụng như một phương tiện giảng dạy quan trọng đối với Gen Z. Tuy nhiên, tại Việt Nam đa số các nghiên cứu về chủ đề MXH và giáo dục hiện tại nhắm đến việc nghiên cứu thói quen sử dụng của sinh viên là chủ yếu, chưa có nhiều nghiên cứu về thói quen, lợi ích – khó khăn, kinh nghiệm sử dụng MXH trong việc giảng dạy từ quan điểm của giảng viên. Nghiên cứu đã phỏng vấn sâu bán cấu trúc với câu hỏi mở cho 25 giảng viên đang dạy Marketing tại 3 trường Đại học tại TP.HCM. Kết quả phân tích tìm ra rằng thói quen sử dụng MXH của giảng viên khi giảng dạy ngày càng phổ biến, bên cạnh những lợi ích, một số khó khăn thường thấy cũng xảy ra như các khó khăn từ nhà trường (Mức độ hỗ trợ của nhà quản lý thấp; Chất lượng mạng); khó khăn do Thái độ học tập của sinh viên và Trình độ sử dụng MXH của giảng viên; do bản chất của MXH (Hạn chế tác quyền, không minh bạch; Quá tải thông tin). Các giảng viên cũng đưa ra kinh nghiệm/ giải pháp cho những khó khăn này với mong muốn phát huy lợi ích của MXH trong giảng dạy cũng như hỗ trợ việc học tập của sinh viên hiệu quả hơn trong tương lai.

Abstract

Currently, social networking is being applied as an important teaching tools for Gen Z. However, in Vietnam, most of the current research on social media applied in education topics is aimed at students' studying habits mainly, there have not been many studies on habits, benefits - difficulties, experiences of using social media in teaching from the lecturer's perspective. This study conducted by semi-structured in-depth interviews with open-ended questions for 25 lecturers teaching Marketing at 3 universities in Ho Chi Minh City. The results found that lecturers' habit of using social media in teaching is more popular nowadays, besides the benefits, some common difficulties also occur as difficulties from the school (Low level of support; Network quality); difficulties due to students' learning attitudes and lecturers knowledge and skill of using social media; due to the nature of social media (Copyright restriction, not transparent; Information overload). The lecturers also offer experiences/solutions to these difficulties with the desire to promote the benefits of social media in teaching as well as support students' learning more effectively in the future.

Từ khóa: mạng xã hội, quan điểm của giảng viên, lợi ích, khó khăn, giảng dạy marketing

Keywords: social media, lecturers' perception, benefits, difficulties, marketing education

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề

Tại Việt Nam, theo số liệu của “We are Social” năm 2022, số lượng người dùng MXH vào đầu năm 2022 tương đương 78,1% tổng dân số (tương đương 76,95 triệu người). Trong đó, 97,5% trẻ em từ 13 tuổi trở lên đều sử dụng MXH. Giới trẻ ở Việt Nam, nhất là sinh viên hầu hết đều sử dụng MXH với thời gian dài trong ngày và không chỉ dùng với mục đích học tập. Theo kết quả khảo sát của Trần Thị Minh Đức và Bùi Thị Hồng Thái (2014), đã cho kết quả là 99% sinh viên ở sáu thành phố lớn là Hà Nội, Hải Phòng, Vinh, Huế, Đà Nẵng và TP. HCM đều sử dụng MXH, nghiên cứu cũng chỉ ra sinh viên sử dụng MXH với thời gian trung bình là từ 3 đến 5 giờ mỗi ngày cho nhiều mục đích khác nhau. Đây là một xu hướng phổ biến và giảng viên cần được chuẩn bị về kiến thức về cách dùng MXH hiệu quả để giảng dạy được giới trẻ hiện nay, những người sinh ra và lớn lên cùng công nghệ. Do đó, trên thế giới đã có rất nhiều nghiên cứu về ứng dụng của MXH trong dạy học. Rất nhiều nhà khoa học cho rằng MXH là một yếu tố thúc đẩy mạnh mẽ sự thay đổi để đáp ứng nhu cầu học tập và các phương pháp dạy học theo xu hướng mở, linh hoạt, phá vỡ ranh giới truyền thống của môi trường giảng dạy (Krutka & Carpenter, 2016; McLoughlin & Lee, 2010). *Tuy nhiên, tại Việt Nam đa số các nghiên cứu về chủ đề MXH và giáo dục hiện tại nhắm đến việc nghiên cứu thói quen sử dụng của sinh viên là chủ yếu, chưa có nhiều nghiên cứu về thói quen sử dụng MXH trong việc giảng dạy của giảng viên.*

Thứ hai, nghiên cứu của McLoughlin & Lee (2010) cũng chứng minh được các trường cần khuyến khích và sử dụng MXH phổ biến hơn trong giáo dục, để chuyển đổi cách dạy - học hiện đại. MXH cũng là phương tiện đắc lực để kết nối giữa sinh viên – giảng viên, sinh viên – nhà trường và hỗ trợ mạng lưới học tập và tương tác xã hội, trong lớp và cả các

hoạt động sau giờ học chính quy (Junco, 2014). Tuy nhiên, rất nhiều kết quả nghiên cứu khác ở nhiều nơi trên thế giới lại chứng minh rằng giảng viên dù có thái độ tích cực với việc sử dụng MXH để chia sẻ cá nhân và phát triển nghề nghiệp nhưng hạn chế sử dụng trong thực tiễn giảng dạy, với những lý do như: khác biệt văn hóa, các vấn đề sư phạm và hạn chế về tác quyền (Willems, Adachi, Bussey, Doherty, & Huijser, 2018). ***Tại Việt Nam, các giảng viên có những lợi ích và khó khăn nào khi sử dụng MXH cho việc giảng dạy? Kinh nghiệm của họ để sử dụng MXH trong giảng dạy như thế nào để hiệu quả? cũng là một khoảng trống cần được nghiên cứu.***

Chính vì những lý do này, bài nghiên cứu ra đời với mục tiêu tổng hợp những cơ sở lý thuyết trong việc sử dụng MXH trong giáo dục theo xu hướng mở, linh hoạt. Đồng thời, nghiên cứu thói quen của giảng viên khi dùng MXH cho giảng dạy, quan điểm của giảng viên về khó khăn và lợi ích khi dùng MXH để giảng dạy theo xu hướng mở, linh hoạt. Từ đó đưa ra các giải pháp áp dụng MXH trong giảng dạy hiệu quả hơn. Với nguồn lực và thời gian có hạn, bài viết đã phỏng vấn sâu 25 giảng viên theo phương pháp bán cấu trúc (semi-structured). Các giảng viên hiện đang giảng dạy các môn học có liên quan đến chuyên ngành marketing, tại trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF), Đại học Tài chính – Marketing (UFM), Đại học Tôn Đức Thắng (TDTU). Các nghiên cứu sau này có thể mở rộng đối với nhiều chuyên ngành khác nhau, tại nhiều trường và tại nhiều địa phương khác theo hướng nghiên cứu định lượng. Đây là một đề tài mới chưa có tại Việt Nam và mang giá trị thực tiễn để áp dụng trực tiếp vào giảng dạy.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

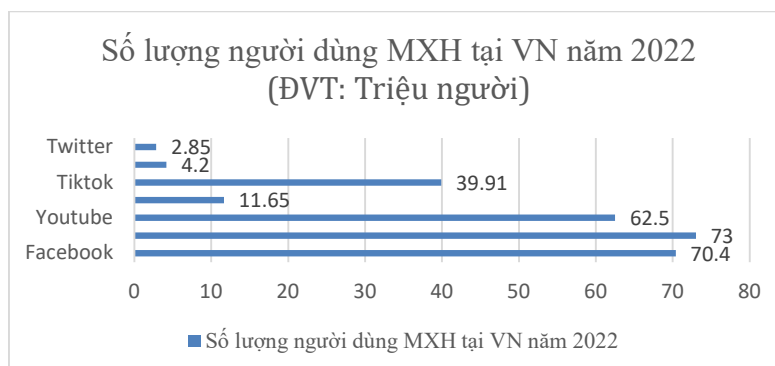
2.1.1. Định nghĩa mạng xã hội

Kể từ khi MXH Classmate lần đầu tiên xuất hiện vào năm 1995 đến nay, với sự phát triển của công nghệ thông tin, MXH dần được đón nhận. SixDegrees (1997); Friendster (2002); Myspace (2004) đến Facebook (2006) lần lượt ra đời cùng nhiều tính năng phục vụ nhiều mục đích cũng như nhu cầu của người tham gia mạng xã hội, như: giao lưu kết bạn, công cụ giải trí, công cụ liên lạc và công cụ học tập. MXH dần trở thành “thói quen” hoặc “nhu cầu thiết yếu” của con người. Vậy MXH là gì và tại sao lại thu hút nhiều người sử dụng trong thời gian dài?

Trên thế giới, có rất nhiều định nghĩa về MXH. Với tốc độ hoàn thiện và phát triển nhanh chóng, MXH đã có ngày càng nhiều chức năng mới. Theo Kaplan & Haenlein (2010, trang 61) cho rằng MXH được “xây dựng trên hệ tư tưởng và công nghệ nền tảng của Web 2.0” cho phép người dùng tạo mới và trao đổi thông tin thuận tiện hơn, đồng thời tạo cơ hội hợp tác và tham gia trong các hoạt động nhóm. McLoughlin và Lee (2010) cũng đề cập MXH sẽ là tập hợp bộ công cụ hoặc dịch vụ dựa trên web 2.0 nhằm đáp ứng nhiều mục đích sử dụng của người dùng. Gurcan, (2015, trang 965) mô tả MXH là nền tảng cho phép người dùng sáng tạo và xuất bản các nội dung, chia sẻ tích cực các nội dung này, đồng thời được phép sửa đổi liên tục, có thể có sự hợp tác, tham gia của những người dùng khác. Ngoài việc đăng tin, trao đổi thông tin, tương tác nhóm, trò chuyện, người dùng còn có thể tham gia các cộng đồng cụ thể, đăng blog, chơi trò chơi và chia sẻ tệp phương tiện (Kaplan & Haenlein, 2010). Với những tính năng được thiết kế có thể tùy biến cho từng người sử dụng và đánh vào nhu cầu cần thiết được kết nối của con người, theo sơ đồ Maslow, MXH ngày càng được nhiều người sử dụng phổ biến tại nhiều quốc gia trên thế giới. Đặc biệt, MXH đóng vai trò quan trọng trong cuộc sống của sinh viên (Greenhow & Burton, 2011)

2.1.2. Thực trạng sử dụng mạng xã hội của sinh viên tại Việt Nam

Theo số liệu khảo sát của “We are social” năm 2022 số lượng người dùng MXH tại Việt Nam (tính đến tháng 01/2022) có 76,95 triệu người (chiếm 78,1% tổng dân số). Các MXH được sử dụng phổ biến tại Việt Nam bao gồm Facebook, Youtube, Instagram, Tiktok, LinkedIn, Zalo,... Trong đó, Facebook là MXH được ưa chuộng nhất (với 70,4 triệu người dùng) (theo Meta, 2022), Zalo đứng thứ hai (với 73 triệu người dùng) theo báo Người lao động (2022).



Sơ đồ 1: Thống kê số lượng người dùng mạng xã hội tại Việt Nam tính đến tháng 01/2022 (Nguồn: *We are social, 2022*)

Theo Viện Chiến lược thông tin và truyền thông, Bộ Thông tin và Truyền thông năm 2022, hệ thống MXH được sinh viên Việt Nam sử dụng rất phong phú, đặc biệt ưa chuộng các MXH như Youtube, Facebook, Zalo, Instagram, TikTok... Trong đó, Youtube được sử dụng nhiều nhất với 92%, Facebook kế tiếp với 91,7%, Zalo với 76,5% số liệu khảo sát và các MXH khác như Tiktok, Instagram cũng có xu hướng tăng. Mặc dù Facebook vẫn đang đứng đầu trong các nền tảng MXH tại Việt Nam nhưng Facebook đã mất một số thị phần vì Tiktok đã trở nên phổ biến hơn, đặc biệt đối với giới trẻ (theo dịch vụ nghiên cứu thị trường Q&me năm 2022 trên 600 người Việt Nam) Điều này cũng tương tự tại các nước khác trên thế giới với nhiều nghiên cứu của Chugh & Ruhi (2018); Jafar và cộng sự (2019) cho thấy Facebook và Youtube cũng là hai nền tảng được yêu thích, với những lợi ích và thách thức trong việc sử dụng với mục đích học tập đã được chứng minh.

Những sinh viên “Gen Z” này là thế hệ “quen thuộc với kỹ thuật số”, thường nhanh nhạy tiếp thu các tiến bộ khoa học (Tapscott, 2008), chịu sự tác động của truyền thông nhiều nhất trên cả hai phương diện tích cực và tiêu cực, thích giao lưu và thể hiện bản thân. Do đó thường sử dụng MXH nhiều hơn các thế hệ trước. Đăng ký tham gia các MXH hiện nay cũng rất đơn giản, với một tài khoản mail đang sử dụng sẽ có thể đăng ký một tài khoản MXH mới. Sinh viên thường dùng điện thoại di động để tham gia MXH nhiều nhất, kể đến là laptop, máy tính để bàn và các thiết bị khác. Mạng xã hội có nhiều lợi ích về lan tỏa thông tin, kiến thức giá trị, kết nối con người, trao đổi thông tin và học hỏi lẫn nhau. Tuy nhiên, mạng xã hội cũng đồng thời thay đổi thói quen, tư duy, lối sống, văn hóa của một bộ phận học sinh sinh viên hiện nay (Phan Thị Hòì, 2021). Nhìn chung, tất cả các MXH đều có xu hướng gia tăng sau ảnh hưởng của đại dịch COVID-19 và lệnh giãn cách của chính phủ. Đặc biệt sau thời gian dài sinh viên tham gia học tập trực tuyến và hiện tại là phương pháp học linh hoạt (blended- learning). Hiện tại, sử dụng MXH đã trở thành một “thói quen” của sinh viên Việt Nam cần được các nhà giáo dục nghiên cứu, ứng dụng và định hướng.

2.1.3. Xu hướng nghiên cứu việc sử dụng mạng xã hội trong giáo dục

Trong thời đại công nghệ số ngày nay, xu hướng sử dụng mạng xã hội trong giảng dạy ngày càng trở nên phổ biến và nhận được sự quan tâm từ cộng đồng giáo dục. Trên thế giới các MXH thường dùng cho học thuật là Facebook, WhatsApp, YouTube và Wikipedia (Manca, 2020; Castro, 2015), đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục đại học ở nhiều chuyên ngành khác nhau. Mạng xã hội không chỉ là nơi giao lưu, kết nối bạn bè, mà còn là công cụ hỗ trợ đắc lực cho việc giảng dạy và học tập. Bên cạnh đó, nghiên cứu năm 2019 của Murire và Cilliers cho rằng đa phần sinh viên dùng MXH với mục đích cá nhân, chỉ có số ít sinh viên và giảng viên dùng cho học tập. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chứng minh được sử dụng MXH sẽ tăng hiệu quả giảng dạy, sự tương tác giữa sinh viên – giảng viên, sự gắn kết của sinh viên,... Các nhà nghiên cứu Teo (2010) chứng minh rằng giảng viên nên chuẩn bị sẵn sàng để dạy những sinh viên “lớn lên và tương tác cùng công nghệ”. Nghiên cứu cũng chứng minh kiến thức sử dụng MXH và quan điểm chấp nhận sử dụng của giảng viên là rất quan trọng. Trong các nghiên cứu cũng cho thấy có tỷ lệ sử dụng MXH để giảng dạy rất cao tại nhiều nước trên thế giới. Giảng viên đã biết tích hợp các công nghệ của MXH vào quá trình nâng cao chuyên môn và giảng dạy, góp phần đạt được hiệu quả giảng dạy cao nhất (Aiwidi và cộng sự, 2019). Các nghiên cứu chia thành hai xu hướng chính là nghiên cứu về việc sử dụng MXH trong giáo dục dưới góc nhìn của sinh viên, và dưới góc nhìn của giảng viên, bảng dưới đây là tổng hợp một số những lợi ích và khó khăn trong cả hai xu hướng nghiên cứu.

Bảng 1: Tổng hợp các nghiên cứu trước đây về lợi ích và khó khăn khi sử dụng MXH trong giáo dục của sinh viên và giảng viên (Nguồn: tự tổng hợp)

STT	Kết quả nghiên cứu	Tác giả
Lợi ích khi dùng MXH trong học tập đối với sinh viên		
1	Nâng cao khả năng học tập, tương tác với giảng viên và các sinh viên khác, thu hút họ trong môi trường học tập trực tuyến hoặc linh hoạt	Sobaih và Moustafa (2016); Manca (2020), Castro (2015)
2	Duy trì niềm tin và sự hài lòng, phát triển đời sống xã hội, mang đến trải nghiệm học tập tích cực	Aiwidi và cộng sự (2019); Dyson và cộng sự (2015); Manca (2020); Valenzuela và cộng sự (2009)
3	Nhận thức bài học tốt hơn	Wu và cộng sự (2018)
4	Chia sẻ bài giảng, sách, tài liệu học tập khác	Royall và cộng sự (2017)
5	Đễ dàng giao tiếp với nhóm học tập và giảng viên	Chen và Li, 2017; Cheng và Fu, (2017)
6	Lưu các mối liên hệ dễ dàng	McLean, Edwards và Moriss (2017)
7	Tăng sự tự tin khi giao tiếp	Turel, Brevers và Bechara (2018)
8	Tăng kỹ năng giao tiếp cộng đồng	Charoensukmongkol và Sasatanun (2017)
9	Tăng kiến thức trong môn học	Leonard, (2017); O'Connor, Schmidt, và Drouin (2016)
10	Giảm stress và áp lực khi học cá nhân	Rus (2018)
11	Sinh viên cảm thấy được quan tâm nhiều hơn và cảm thấy là thành viên của lớp.	Stacy và Linda (2015)
12	Tác động tích cực đến kết quả học tập	Law và cộng sự (2019)
Lợi ích khi dùng MXH trong giảng dạy đối với giảng viên		
1	Tương tác và hỗ trợ học tập	Manca (2020)
2	Chia sẻ kiến thức và tài nguyên	Hamid và cộng sự (2015)
3	Chia sẻ video và hình ảnh liên quan đến bài học	Durak (2019)
4	Phản hồi và đánh giá việc học của sinh viên	Antoine và cộng sự (2020)
5	Nâng cao kiến thức sử dụng MXH và kinh nghiệm, kỹ năng chuyên môn	Antoine và cộng sự (2020)
6	Chia sẻ những mục tiêu học tập với sinh viên	Antoine và cộng sự (2020)
Khó khăn khi dùng MXH trong học tập đối với sinh viên		
1	Chi phí dữ liệu đắt đỏ	Almeshal (2015); Murire & Cilliers (2019)
2	Khó khăn khi nhà trường ngăn cấm dùng MXH để tập trung học tập	Chetty (2014)
3	Ít tư duy độc lập/ tư duy phản biện	<i>DeWaeltsche (2015) Sinprakob, S.; Songkram, N (2015)</i>
4	Mất thời gian	<i>Malita, L (2011)</i>
5	Giảm kỹ năng viết hoàn chỉnh	<i>Lee và cộng sự (2018)</i>
6	Dẫn đến xung đột với các thành viên/ giảng viên do không giao tiếp trực tiếp	Kim và cộng sự (2017); Warren và Bloch (2014)
7	Gia tăng bạo lực mạng	Carter (2013)
8	Cảm thấy lười tham gia các nhóm học tập do quá nhiều thông tin	<i>Vangeepuram và cộng sự (2015); Székely và Nagy (2011)</i>
9	Cảm thấy áp lực và lo âu nhiều hơn	Gaspa và cộng sự (2016); Hawk và cộng sự (2019); Abbas và cộng sự (2019)
10	Khó khăn trong giao tiếp trên MXH (vấn đề kỹ năng hoặc kỹ thuật)	Hawk và cộng sự (2019); Haslam và cộng sự (2018)
11	Vấn đề về sức khỏe khi sử dụng trong thời gian dài	Lee và cộng sự (2018); Atallah và cộng sự (2018)
12	Bị xao nhãng do tin nhắn mới đến quá nhanh quá nhiều	Antoine và cộng sự (2020)
13	Sinh viên không quen sử dụng MXH	Gualtieri và cộng sự. (2015); Stephanie và Vladlena (2014)
Khó khăn khi dùng MXH trong giảng dạy đối với giảng viên		
1	Trình độ của giảng viên	Gualtieri và cộng sự. (2015); Stephanie và Vladlena (2014)
2	Kiến thức và kỹ năng về máy tính và công nghệ và MXH	Gualtieri và cộng sự. (2015); Stephanie và Vladlena (2014)
3	Thiếu hỗ trợ từ cấp quản lý (ví dụ: tài chính, chiến lược, tầm nhìn, kế hoạch tích hợp và giảng dạy)	Murire và Cilliers (2019); Gualtieri và cộng sự. (2015)
4	Khác biệt văn hóa	Author (2016a; 2016c)
5	Các vấn đề sự phạm	Seaman & Tinti-Kane (2013)
6	Hạn chế về tác quyền	Willems và cộng sự (2018)

Như vậy, sử dụng mạng xã hội trong giảng dạy đang trở thành xu hướng không thể phủ nhận trong thời đại số hóa. Việc kết hợp mạng xã hội vào quá trình giảng dạy không chỉ giúp tăng cường tương tác, mà còn tận dụng được nguồn tài nguyên phong phú và đa dạng trên mạng để nâng cao chất lượng giáo dục. Murire và Cilliers (2019) cũng đã xác định các yếu tố thành công để tăng cường sử dụng MXH trong giáo dục là: cung cấp đầy đủ nguồn lực, hỗ trợ quản lý, giới thiệu hình mẫu đã sử dụng thành công và nâng cao trình độ, kiến thức, kỹ năng cho giảng viên. Điều này cho thấy nhà trường, giảng viên, sinh viên cần liên kết, hỗ trợ nhau trong quá trình sử dụng. Các lợi ích và khó khăn của sinh viên khi dùng

MXH cho học tập tại Việt Nam cũng tương tự như bảng trên. Theo Nguyễn Lan Nguyên (2020), nghiên cứu về sinh viên các Trường ĐHKHXH&NV, Trường ĐHKHTN, Trường ĐHBKHN về sử dụng MXH cho học tập, có đưa ra kết luận: MXH giúp SV dễ dàng tìm kiếm, chia sẻ tài liệu học tập; trao đổi thông tin học tập; nghiên cứu khoa học; phát triển những kỹ năng xã hội, kỹ năng nghề nghiệp và kỹ năng sống nói chung, đặc biệt là kỹ năng mềm;... Mặt khác, MXH cũng có một số ảnh hưởng tiêu cực như khiến sinh viên mất tập trung; trong quá trình học tập; khiến nhiều sinh viên thường xuyên phảithức khuya; gây lãng phí thời gian và không gian học tập của sinh viên; làm giảm khả năng tương tác với các mối quan hệ ngoài đời thực của sinh viên; sự hình thành những giá trị lệch chuẩn,...Điều đáng chú ý là tại Việt Nam, hiện nay, chưa thấy các nghiên cứu về lợi ích và khó khăn đối với giảng viên khi triển khai sử dụng MXH trong giảng dạy. Đây vẫn là một khoảng trống cần được quan tâm, tạo tiền đề để tiến hành triển khai các nội dung cụ thể trong nghiên cứu này.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Đây là một nghiên cứu khám phá, do đó phương pháp định tính là phương pháp nghiên cứu chính, được dùng để thu thập và phân tích dữ liệu từ những người tham gia thông qua các cuộc phỏng vấn sâu bán cấu trúc (in-depth interview semi- structured) với câu hỏi mở (open – ended questions). Lý do là vì nhóm tác giả muốn tìm hiểu sâu hơn về quan điểm và kinh nghiệm của giảng viên khi dùng MXH trong giảng dạy. Phương pháp nghiên cứu định tính là phù hợp với nghiên cứu này vì một nghiên cứu định tính thường tập trung vào các quá trình xã hội và ý nghĩa mà người trả lời gán cho các tình huống xã hội (Simon và Boahemaa, 2022); có thể dùng cho các nghiên cứu về tâm lý con người như quan điểm của giảng viên và người học (Stacy và Linda, 2015). McMillan và Schumacher (2010) tuyên bố rằng một nghiên cứu định tính là bắt buộc đối với việc hình thành lý thuyết, phát triển chính sách và nâng cao năng lực dạy học tốt. Các phương pháp khác đồng thời sử dụng trong bài như phương pháp nghiên cứu tài liệu để tổng hợp các nghiên cứu trước có liên quan; Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và Phương pháp thống kê toán học để thống kê mô tả đối tượng nghiên cứu và đưa ra nhận định tổng quan về thói quen sử dụng MXH cho giảng dạy của giảng viên.

2.2.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu mời 25 giảng viên đang giảng dạy các môn học có liên quan đến chuyên ngành marketing, tại trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF), Đại học Tài chính – Marketing (UFM), Đại học Tôn Đức Thắng (TDTU). Những giảng viên tham gia cần đảm bảo tiêu chí: (1) có hiểu biết cơ bản về việc sử dụng MXH cho giảng dạy, (2) đang sử dụng MXH, (3) đã sử dụng liên tục từ 1 năm trở lên, (4) đang dạy các môn chuyên ngành marketing.

2.2.2. Công cụ và quy trình thu thập dữ liệu

Các cuộc phỏng vấn được thực hiện trực tuyến và thu lại trên chương trình google meet và microsoft teams với lịch phỏng vấn linh hoạt trong tháng 1 và 2 năm 2023 để người phỏng vấn và được phỏng vấn thu thập dữ liệu trực tiếp và lưu lại dưới dạng video. Các câu hỏi mở dùng phỏng vấn được đưa ra cho một chuyên gia trong lĩnh vực học tập trực tuyến để nhận xét và phê bình trước khi tiến hành phỏng vấn những người tham gia. Phương pháp truyền thống được áp dụng, nghĩa là thông tin được thu thập trực tiếp từ những người tham gia mà không áp đặt các phạm trù hoặc lý thuyết định trước, câu trả lời được đọc lặp đi lặp lại để tạo cảm giác toàn bộ (Hsieh và Shannon, 2005). Ngoài ra việc phân loại và mã hóa các câu trả lời định tính của các giảng viên được ứng dụng theo mã hóa từ các bài nghiên cứu đã tổng hợp trước đó trong bảng 1 như trên. Các câu hỏi thống kê mô tả và câu hỏi về thói quen sử dụng MXH được hỏi trước, sau đó đến các câu hỏi về quan điểm của giảng viên về lợi ích, khó khăn và kinh nghiệm khi dùng MXH trong giảng dạy.

3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

3.1. Kết quả nghiên cứu

3.1.1. Mô tả chung về các giảng viên Marketing tham gia khảo sát

Bảng 2: Phân tích mô tả đối tượng khảo sát (n = 25)

Nội dung	Phân nhóm	Số lượng	Tỷ lệ
Giới tính	Nam	13	52%
	Nữ	12	48%
Là giảng viên trường Đại học nào?	Kinh tế - Tài chính (UEF)	15	60%
	Tài chính – Marketing	6	24%
	Tôn Đức Thắng (TDTU)	4	16%
Độ tuổi	Dưới 25 tuổi	0	0%
	25 – 35 tuổi	11	44%
	35 – 45 tuổi	9	36%
	45 – 55 tuổi	4	16%
	Trên 55 tuổi	1	4%

(Nguồn: số liệu tự khảo sát)

Theo kết quả khảo sát, tỷ lệ giảng viên có giới tính nam (52%) xấp xỉ giới tính nữ (48%) để hạn chế sự khác biệt trong lựa chọn ảnh hưởng bởi giới tính. Tất cả đều là giảng viên các trường đại học, đa số đang giảng dạy tại UEF (60%). Trong đó có 2 Tiến sĩ, còn lại là các Thạc sĩ đang cùng giảng dạy chuyên ngành Marketing tại các trường. Độ tuổi các giảng viên đều không phải là Gen Z dưới 25 tuổi. Gần một nửa nằm ở độ tuổi của Gen Y từ 25 – 35 tuổi (44%), đa số là Gen X với độ tuổi 35 – 45 tuổi (36%), 45 – 55 tuổi (16%) và cuối cùng là trên 55 tuổi (4%). Kết quả về độ tuổi cũng có ảnh hưởng đến việc sử dụng MXH cho giảng dạy vì khi phỏng vấn nhanh với các giảng viên có độ tuổi 55 trở lên đa số không thể phỏng vấn tiếp do yêu cầu “có hiểu biết cơ bản về dùng MXH cho giảng dạy” hoặc “đã sử dụng liên tục từ 1 năm trở lên” không đạt. Họ chỉ “sử dụng khi có yêu cầu” hoặc “không sử dụng đa dạng các MXH”, cũng “không hiểu rõ lắm về cách dùng” như lời chia sẻ của các giảng viên này. Cho nên đối tượng trên 55 tuổi không phải trọng tâm của khảo sát.

3.1.2. Mô tả về thói quen sử dụng MXH trong giảng dạy của các giảng viên Marketing

Bảng 3: Thói quen sử dụng MXH của giảng viên trong giảng dạy (n = 25)*(Nguồn: số liệu tự khảo sát)*

Nội dung	Phân nhóm	Số lượng	Tỷ lệ
Tần suất sử dụng MXH cho giảng dạy	Trung bình vài lần/ tuần	11	44%
	Thường xuyên	7	28%
	Rất thường xuyên	7	28%
Các MXH thường dùng để giảng dạy các môn Marketing	Youtube	11	44%
	Facebook	6	24%
	Zalo	8	32%
	LinkedIn	2	8%
	Tiktok	3	12%
Số lượng các lớp có sử dụng MXH để giảng dạy	Một vài lớp	7	28%
	Tất cả các lớp	18	72%

Hiện tại đa số giảng viên sử dụng MXH như công cụ hỗ trợ giảng dạy với tần suất vài lần/ tuần (44%), ít giảng viên tương tác thường xuyên trên MXH với mục tiêu giảng dạy (28%). Khi được hỏi về các MXH thường dùng cho giảng dạy, các giảng viên có thể chọn nhiều câu trả lời. Youtube là công cụ được sử dụng nhiều nhất trong giảng dạy với 44% lựa chọn, tiếp theo là Zalo với 32%, Facebook đứng thứ ba với 24%. Đặc biệt một số giảng viên nhận định Tiktok là xu hướng mới có thể dùng trong giảng dạy marketing “để nghiên cứu hành vi người tiêu dùng” (theo kết quả phỏng vấn) chiếm 12%, và một số ít có dùng LinkedIn (8%). Đa số các giảng viên marketing đã mở rộng sử dụng MXH cho tất cả các lớp đang giảng dạy (72%), một số còn “lo ngại những ảnh hưởng tiêu cực của MXH đối với việc học của sinh viên” (theo kết quả phỏng vấn) nên chỉ sử dụng tương tác với một vài lớp (28%).

3.1.3. Quan điểm của giảng viên khi dùng MXH để giảng dạy Marketing

Bảng 4 – Quan điểm của giảng viên khi dùng MXH để giảng dạy Marketing (n=25) (Nguồn: theo kết quả phỏng vấn)

Nội dung câu hỏi/ trả lời	Số lượng câu trả lời có nhắc đến yếu tố	Tỷ lệ
Câu 1: Thầy/ Cô sử dụng MXH cho các hoạt động giảng dạy nào có trong lớp học Marketing?		
Giao/ nhận bài tập từ sinh viên	20	80%
Gửi các thông tin, tài liệu, video, slide, hình ảnh, link,... liên quan trong môn học	21	84%
Lưu trữ, đối chiếu thông tin học tập	10	40%
Giao tiếp và gắn kết với sinh viên trong lớp	16	64%
Gửi thông báo và nhận phản hồi	18	72%
Tổ chức thảo luận và làm bài tập trực tuyến	8	32%
Đánh giá và cộng điểm các bài tập	7	28%
Giải đáp thắc mắc, vấn đề,... liên quan đến học tập	23	92%
Thực hành nghiên cứu hành vi người tiêu dùng qua MXH	6	24%
Tìm kiếm và trình chiếu các ví dụ minh họa	24	96%
Câu 2: Thầy/ Cô cho biết quan điểm về những lợi ích khi sử dụng MXH vào giảng dạy Marketing?		
Nâng cao khả năng gắn kết trong môn học của sinh viên	22	88%
Hỗ trợ tương tác hai chiều giữa giảng viên và sinh viên tốt hơn	25	100%
Giảng viên tương tác với sinh viên dễ dàng và cởi mở hơn	13	52%
Sinh viên tham gia lớp học tích cực hơn, năng động hơn	15	60%
Trải nghiệm một số hoạt động Marketing trực tuyến với ví dụ thực tế trên MXH	20	80%
Quan sát thấy sinh viên có kết quả học tập tốt hơn sau khi giảng viên dùng MXH giảng dạy trong môn học	10	40%
Câu 3: Thầy/ Cô cho biết quan điểm về những khó khăn khi sử dụng MXH vào giảng dạy Marketing?		
Chưa nhận thấy khó khăn	2	8%
Khó lọc thông tin do thông tin hiện lên nhanh và nhiều	17	68%
Khó kiểm chứng các thông tin, khó tìm nguồn chính xác	19	76%
Mạng yếu sẽ ảnh hưởng kết quả sử dụng	3	12%
Sinh viên có thể phân tâm trong lớp nếu vừa nghe giảng vừa dùng MXH tương tác	15	60%
Không sử dụng hết các tính năng của MXH do chưa biết cách sử dụng	6	24%
Không phải là kênh chính thức trao đổi với sinh viên do nhà trường không có quy định về việc sử dụng MXH vào giảng dạy	14	56%
Hạn chế trong việc không giao tiếp trực tiếp	7	28%

Kết quả khảo sát về quan điểm của giảng viên được phân tích và tổng hợp trong bảng 3. Về các hoạt động giảng dạy marketing có dùng MXH, Giảng viên nữ (GV2 – UFM) được khảo sát đưa ra quan điểm “*các ứng dụng của MXH trong giảng dạy rất phong phú*”. Tuy nhiên giảng viên sử dụng nhiều nhất cho các mục đích giảng dạy (giao/ nhận bài tập từ sinh viên; gửi các thông tin, tài liệu; tìm kiếm và trình chiếu các ví dụ minh họa ...) hoặc hỗ trợ sinh viên (giải đáp thắc mắc, vấn đề,... liên quan đến học tập); và giao tiếp để gắn kết với sinh viên (Gửi thông báo và nhận phản hồi; Giao tiếp và gắn kết với sinh viên trong lớp). Trong đó một giảng viên nữ (GV7 - UEF) có đề cập “*tôi thường sử dụng Youtube để tìm kiếm các tài liệu cho môn học, Zalo hoặc Facebook messenger để trao đổi trả lời thắc mắc cho sinh viên*”. Đặc biệt có một số giảng viên đề cập đến một số môn học trong Marketing như “*Hành vi người tiêu dùng, Quản trị Marketing, ... có thể dùng MXH để nghiên cứu và quan sát hành vi khách hàng*” (Thực hành nghiên cứu hành vi người tiêu dùng qua MXH). Các hoạt động giao tiếp khác như Tổ chức thảo luận và làm bài tập trực tuyến, Đánh giá và cộng điểm các bài tập hoặc Lưu trữ, đối chiếu thông tin học tập; ... có được sử dụng chiếm mức độ từ trung bình đến thấp (24% - 40%) nội dung trả lời.

Về lợi ích khi sử dụng MXH vào giảng dạy marketing, các giảng viên thống nhất một số lợi ích nổi bật như: sự gắn kết (Nâng cao khả năng gắn kết trong môn học của sinh viên; Hỗ trợ tương tác hai chiều giữa giảng viên và sinh viên tốt hơn) và tính thực tiễn (Trải nghiệm một số hoạt động Marketing trực tuyến với ví dụ thực tế trên MXH). Một giảng viên nam (GV3 – TDTU) có đề cập “*nhờ MXH tôi có thể tìm kiếm nhiều tư liệu hơn để minh họa bài giảng cho sinh viên*”. Các lợi ích khác như: tăng cường giao tiếp (Giảng viên tương tác với sinh viên dễ dàng và cởi mở hơn) hay sự tích cực

(Sinh viên tham gia lớp học tích cực hơn năng động hơn) và hiệu quả học tập (Quan sát thấy sinh viên có kết quả học tập tốt hơn sau khi giảng viên dùng MXH giảng dạy trong môn học) có xảy ra nhưng có nhiều giảng viên không “*chắc chắn về vấn đề này do thời gian học ngắn chưa đủ nghiên cứu*”, do đó chiếm tỷ lệ nhỏ hơn trong các câu trả lời của giảng viên (10% – 15%).

Về các khó khăn khi sử dụng MXH, giảng viên nam (GV16 – UEF) cho biết “*tôi không thấy có khó khăn gì, có thể do môn giảng dạy là digital marketing liên quan đến công nghệ*”. Tuy nhiên đây là số ít (8%) so với các giảng viên còn lại thường gặp những khó khăn như: quá tải thông tin (Khó lọc thông tin do thông tin hiện lên nhanh và nhiều); mức độ hỗ trợ của nhà quản lý thấp (Không phải là kênh chính thức trao đổi với sinh viên do nhà trường không có quy định về việc sử dụng MXH vào giảng dạy) hay do bản chất thông tin trên MXH thường hạn chế tác quyền, không minh bạch (Khó kiểm chứng các thông tin, khó tìm nguồn chính xác) và do thái độ của sinh viên (Sinh viên có thể phân tâm trong lớp nếu vừa nghe giảng vừa dùng MXH tương tác). Ngoài ra còn một số khó khăn khác chiếm thiểu số (12% – 28%) như do chất lượng mạng (Mạng yếu sẽ ảnh hưởng kết quả sử dụng); trình độ sử dụng của giảng viên (Không sử dụng hết các tính năng của MXH do chưa biết cách sử dụng) hoặc do kỹ năng giao tiếp trực tuyến của giảng viên (Hạn chế trong việc không giao tiếp trực tiếp).

Chia sẻ về kinh nghiệm giải quyết các khó khăn khi dùng MXH trong giảng dạy các giảng viên đã đưa ra ý kiến như bảng dưới đây. Những kinh nghiệm và giải pháp khá phong phú hi vọng có thể hỗ trợ các giảng viên khác sử dụng MXH cho giảng dạy nhiều hơn trong tương lai.

Bảng 5 – Những kinh nghiệm/ giải pháp vượt qua khó khăn khi dùng MXH trong giảng dạy

Khó khăn	Kinh nghiệm/ giải pháp
Do bản chất MXH	
Quá tải thông tin	[GV8 – TDTU] ... sử dụng thêm các công cụ hỗ trợ khác để lưu lại thông tin cũ như trên Zalo có cloud, ghim tin nhắn, nhắc hẹn,...
Hạn chế tác quyền, không minh bạch	[GV9 – TDTU]... bản thân giảng viên cần hiểu rõ tầm quan trọng của nguồn gốc thông tin và tự hạn chế dùng các hình ảnh/ thông tin không minh bạch, không rõ nguồn,...
Do nhà trường	
Mức độ hỗ trợ của nhà quản lý thấp	[GV4 – UEF] Nhà trường cần xem MXH như công cụ hỗ trợ giảng dạy chính thức của giảng viên...
Chất lượng mạng	[GV20 – UFM] Nhà trường cần đầu tư nâng cấp băng thông mạng để tránh ngắt quãng khi dùng... đầu tư về bộ phận hỗ trợ giải đáp thắc mắc về công nghệ thông tin...
Do sinh viên	
Thái độ của sinh viên	[GV23 – UFM] Cần hướng dẫn sử dụng hiệu quả MXH cho sinh viên ngay từ năm nhất... kiểm tra thường xuyên quá trình sử dụng của sinh viên [GV 14 – UEF] Giảng viên cần thay đổi thường xuyên các hoạt động tương tác trên MXH với người học gây hứng thú trong quá trình giảng dạy.
Do bản thân giảng viên	
Trình độ sử dụng MXH của giảng viên	[GV12 – UEF] ...giảng viên cần được cập nhật kiến thức, kỹ năng sử dụng MXH từ các khóa học của nhà trường... [GV5 – UEF] ...có thể xem trên mạng và học hỏi từ các giảng viên khác... [GV 11 – UEF] ...chủ động thực hành sử dụng thường xuyên...

3.2. Thảo luận

Nghiên cứu này là nghiên cứu đầu tiên khám phá quan điểm của giảng viên tại Việt Nam, cụ thể là TP.HCM về việc sử dụng MXH cho giảng dạy đại học. Điều này rất quan trọng để thúc đẩy giảng viên có cái nhìn mới về việc sử dụng MXH và áp dụng những công nghệ này cho giới trẻ hiện nay “những người lớn lên cùng công nghệ” để tăng hiệu quả giảng dạy. Trong bối cảnh hiện tại giảng dạy theo xu hướng linh hoạt (blended -learning) với trực tuyến kết hợp truyền thống thì MXH trở thành công cụ đắc lực (Bate, 2010; Ahem và cộng sự, 2016). Đặc biệt trong các môn học Marketing nơi tính ứng dụng, thực tiễn được yêu cầu cao và MXH hiện cũng là một công cụ được sử dụng cho marketing số (digital marketing), do đó, giảng dạy và học tập trên MXH là điều cần thiết, mang lại lợi ích cho sinh viên, giảng viên và nhà trường.

Mục tiêu đầu tiên của nghiên cứu này là tổng hợp các lý thuyết trước đó về xu hướng sử dụng MXH trong giáo dục đại học. Mục tiêu này của nghiên cứu được hỗ trợ bởi các lý thuyết trước đây về ứng dụng MXH trong giảng dạy được tổng hợp trong phần 2.1.3 cho thấy đây là công cụ giảng dạy quan trọng được nhiều nơi trên thế giới đang sử dụng. Đồng thời bảng 1 tổng hợp về những lợi ích – khó khăn của giảng viên và sinh viên khi dùng MXH trong giáo dục. Antoine và cộng sự (2020) khi xem xét có hệ thống các nghiên cứu từ 2019 trở về trước cũng tương đồng với các kết quả này. Mặt khác cũng đã đưa ra kết luận về mối quan hệ chặt chẽ giữa nhà trường, giảng viên và sinh viên cần phối hợp với nhau trong quá trình sử dụng MXH trong giáo dục để đạt hiệu quả tốt nhất, từ đó các bên cũng có thêm lợi ích và giải quyết khó khăn trong sử dụng – điều mà trong nghiên cứu này cũng có đề cập đến.

Thứ hai là về thói quen sử dụng MXH của giảng viên trong giảng dạy tại TP.HCM có xu hướng ngày càng tăng. Trên thế giới theo các nghiên cứu của Kabilan, (2016); O'Bannon, Beard, & Britt, (2013); Safuan & Soh, (2013); Vikneswaran & Krish, (2015); Abdullah, Yaacob, & Rahim, (2013); Mbat, (2013) cho thấy MXH được sử dụng với rất nhiều hoạt động trong giảng dạy và ở nhiều nơi khác nhau trên thế giới. Đây là tín hiệu tốt khi giảng viên đã nắm bắt được xu hướng giảng dạy trên thế giới.

Thứ ba, về lợi ích, khó khăn và giải pháp để ứng dụng MXH hiệu quả trong giảng dạy, nghiên cứu đã đưa ra kết quả tổng hợp từ quan điểm của các giảng viên, cho thấy đây là công cụ hỗ trợ đắc lực cho giáo dục. Tuy vẫn còn tồn tại một số khó khăn nhưng có thể giải quyết với sự phối hợp của nhà trường – giảng viên – sinh viên. Về lợi ích, các nghiên cứu của Stathopoulou và cộng sự (2019) tiết lộ rằng kết hợp MXH và giảng dạy truyền thống có tác động tích cực đến việc học của sinh viên. MXH cũng được khẳng định sẽ giúp tương tác tốt hơn (Jong và cộng sự, 2014) và dễ sử dụng để giao tiếp và thảo luận (Manasijević và cộng sự, 2016), và chia sẻ kiến thức - thông tin (Lin và cộng sự, 2013). Về khó khăn, trên thế giới các nhà nghiên cứu kết luận các khó khăn thường gặp là thiếu kinh nghiệm (Goktalay, 2013) và kiến thức về MXH (Dickie & Meier, 2015; Sobaih và cộng sự, 2016), thiếu cơ sở hạ tầng (Kamalodeen & Jameson-Charles, 2016). Ngoài ra, giảng viên sợ mất kiểm soát trong lớp (Minocha, 2009; Sobaih và cộng sự, 2016). Đôi khi thái độ của sinh viên cũng là vấn đề (Goktalay, 2013). Các lợi ích và khó khăn của các nghiên cứu trên thế giới hầu hết cũng tương đồng với nghiên cứu này. Bên cạnh đó, các giải pháp được giảng viên đề cập trong nghiên cứu này cũng được ủng hộ bởi nghiên cứu về việc sử dụng MXH trong giáo dục tại các nước đang phát triển của Sobaith và cộng sự (2020) với rất nhiều khó khăn và phương pháp đã được đề cập.

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp

Tóm lại, kết quả nghiên cứu cho thấy rằng hiện nay giảng viên đang thay đổi thói quen sử dụng MXH trong giảng dạy nhiều hơn. Sự thay đổi này giúp sinh viên được hưởng những lợi ích từ việc dạy và học thông qua MXH, đặc biệt là ở các nước đang phát triển. Đồng thời, phát huy quan điểm dạy học lấy sinh viên làm trung tâm để nâng cao hiệu quả học tập. Bên cạnh đó, giảng viên cũng nhìn nhận được những lợi ích cũng như tầm quan trọng của MXH trong việc dạy và học trong trường đại học. Tuy nhiên cùng với sự thay đổi này, một số khó khăn đã phát sinh trong quá trình sử dụng. Do đó, nghiên cứu khuyến nghị một số giải pháp từ kinh nghiệm của giảng viên để vượt qua những khó khăn này. Nhà trường, giảng viên và sinh viên cần chung tay hỗ trợ nhau trong quá trình sử dụng MXH để đạt hiệu quả cao nhất trong dạy và học. Các nghiên cứu trong tương lai có thể ứng dụng để nghiên cứu trong các ngành khác, mở rộng nghiên cứu định lượng với quy mô rộng hơn để đo lường được hiệu quả của việc sử dụng MXH trong giảng dạy.

Tài liệu tham khảo

- Ahern, L., Feller, J., & Nagle, T. (2016). Social media as a support for learning in universities: An empirical study of Facebook groups. *Journal of Decision Systems*, 25, 35–49. doi:10.1080/12460125.2016.1187421
- Atallah, S.; Hotle, S.L.; Mumbower, S. *The evolution of low-cost Carrier operational strategies pre- and post-recession*. *J. Air Transp. Manag.* 2018, 73, 87–94.
- Abbas, J.; Aqeel, M.; Abbas, J.; Shaher, B.; Abbas, J.; Sundas, J.; Zhang, W. *The moderating role of social support for marital adjustment, depression, anxiety, and stress: Evidence from Pakistani working and nonworking women*. *J. Affect. Disord.* 2019, 244, 231–238. *Sustainability* 2019, 11, 1683 22 of 23

- Alsaied, H. (2017). Perceived effectiveness of social media as an English language learning tool. *Arab World English Journal*, 8(1), 79-93. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2945893>
- Alshabeb, A. & Almaqri, R. (2018). A study of EFL Saudi students' use of mobile social media applications for learning. *Arab World English Journal*, 214-226. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3226723>
- Awidi, I.; Paynter, M.; Vujosevic, T. Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Comput. Educ.* **2019**, 1, 106–121.
- Bate, F. (2010). A longitudinal study of beginning teachers' pedagogical identity and their use of ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 6, 1042–1061.
- Carter, M.A. *Protecting Oneself from Cyber Bullying on Social Media Sites—A Study of Undergraduate Students*. *Procedia Soc. Behav. Sci.* **2013**, 93, 1229–1235. Charoensukmongkol, P.; Sasatanun, P. *Social media use for CRM and business performance satisfaction: The moderating roles of social skills and social media sales intensity*. *Asia Pac. Manag. Rev.* **2017**, 22, 25–34.
- Chen, H.-T.; Li, X. *The contribution of mobile social media to social capital and psychological well-being: Examining the role of communicative use, friending and self-disclosure*. *Comput. Hum. Behav.* **2017**, 75, 958–965
- Cheng, X.; Fu, S.; de Vreede, G.-J. *Understanding trust influencing factors in social media communication: A qualitative study*. *Int. J. Inf. Manag.* **2017**, 37, 25–35.
- Castro-Romero, O. Social Media as learning tool in higher education: The case of Mexico and South Korea. *Sinética* **2015**, 1, 1–16.
- Durak, H. Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. *J. Comput. High. Educ.* **2019**, 31, 173–209.
- Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23, 605-616.
- Dyson, B.; Vickers, K.; Turtle, J.; Cowan, S.; Tassone, A. Evaluating the use of Facebook to increase student engagement and understanding in lecture-based classes. *High. Educ.* **2015**, 69, 303–313.
- DeWaele, S.A. *Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses*. *Linguist. Education* **2015**, 32, 131–147.
- Faryadi, Q. (2017). Effectiveness of facebook in English language learning: A case study. *Open Access Library Journal*, 4, 1-11. doi: 10.4236/oalib.1104017
- Gürçan, E. C., & Peker, E. (2015). *Challenging neoliberalism at Turkey's Gezi Park: From private discontent to collective class action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Greenhow, C., & Burton, L. (2011). Help from my “friends”: Social capital in the social network sites of low-income students. *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 223-245.
- Gaspar, R.; Pedro, C.; Panagiotopoulos, P.; Seibt, B. *Beyond positive or negative: Qualitative sentiment analysis of social media reactions to unexpected stressful events*. *Comput. Hum. Behav.* **2016**, 56, 179–191.
- Haslam, S.A.; McMahon, C.; Cruwys, T.; Haslam, C.; Jetten, J.; Steffens, N.K. *Social cure, what social cure? The propensity to underestimate the importance of social factors for health*. *Soc. Sci. Med.* **2018**, 198, 14–21.
- Hamid, S.; Waycott, J.; Kurnia, S.; Chang, S. Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *Internet High. Educ.* **2015**, 26, 1–9.
- Hawk, S.T.; van den Eijnden, R.J.; van Lissa, C.J.; ter Bogt, T.F. *Narcissistic adolescents' attention-seeking following social rejection: Links with social media disclosure, problematic social media use, and smartphone stress*. *Comput. Hum. Behav.* **2019**, 92, 65–75.
- H.-F. Hsieh and S. E. Shannon, “Three approaches to qualitative content analysis,” *Qualitative health research*, vol. 15, no. 9, pp. 1277–1288, 2005.
- Jafar, R. M. S., Geng, S., Ahmad, W., Niu, B., & Chan, F. T. (2019). Social media usage and employee's job performance: The moderating role of social media rules. *Industrial Management & Data Systems*.
- Junco, R. (2014). *Engaging students through social media: Evidence-based practices for use in student affairs*. John Wiley & Sons.
- Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). Participatory learning through social media: How and why social studies educators use Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(1), 38e59.
- Kim, K.; Kim, J.; Reid, L.N. *Experiencing motivational conflict on social media in a crisis situation: The case of the Chick-fil-A same-sex marriage controversy*. *Comput. Hum. Behav.* **2017**, 71, 32–41.
- Kim, N.; Kim, W. *Do your social media lead you to make social deal purchases? Consumer-generated social referrals for sales via social commerce*. *Int. J. Inf. Manag.* **2018**, 39, 38–48.
- Klein, A.; Junior, J.; Barbosa, J.; Baldasso, L. The Educational Affordances of Mobile Instant Messaging (MIM): Results of Whatsapp Used in Higher Education. *Int. J. Distance Educ. Technol. IJDET* **2018**, 16, 51–64.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Lee, C.; Shin, J.; Hong, A. Does social media use really make people politically polarized? Direct and indirect effects of social media use on political polarization in South Korea. *Telemat. Inform.* **2018**, 35, 245–254.
- Lee, C.K.M.; Ng, K.K.; Chan, H.K.; Choy, K.L.; Tai, W.C.; Choi, L.S. *A multi-group analysis of social media engagement and loyalty constructs between full-service and low-cost carriers in Hong Kong*. *J. Air Transp. Manag.* **2018**, 73, 46–57.
- Law, K.M.Y.; Geng, S.; Li, T. Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Comput. Educ.* **2019**, 136, 1–12.
- Leonardi, P.M. *The social media revolution: Sharing and learning in the age of leaky knowledge*. *Inf. Organ.* **2017**, 27, 47–59.
- Malita, L. Social media time management tools and tips. *Procedia Comput. Sci.* **2011**, 3, 747–753. McLoughlin, C. and Lee, M.J. (2010) Personalised

and Self-Regulated Learning in the Web 2.0 Era: International Exemplar of Innovative Pedagogy Using Social Software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, 28-43.

Manca, S. Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *Internet High. Educ.* **2020**, 44, 100707.

McLean, K.; Edwards, S.; Morris, H. Community playgroup social media and parental learning about young children's play. *Comput. Educ.* **2017**, 115, 201–210.

O'Connor, K.W.; Schmidt, G.B.; Drouin, M. Suspended because of social media? Students' knowledge and opinions of university social media policies and practices. *Comput. Hum. Behav.* **2016**, 65, 619–626.

Royall, J.; Isyagi, M.M.; Ilyasu, Y.; Lukande, R.; Vuhahula, E. From Access to Collaboration: Four African Pathologists Profile Their Use of the Internet and Social Media. *Clin. Lab. Med.* **2017**, 10, 5.

Rus, H.M.; Tiemensma, J. Social media as a shield: Facebook buffers acute stress. *Physiol. Behav.* **2018**, 185, 46–54.

Sobaih, A. E. E., Hasanein, A. M., & Abu Elnasr, A. E. (2020). Responses to COVID-19 in higher education: Social media usage for sustaining formal academic communication in developing countries. *Sustainability*, 12(16), 6520.

Sinprakob, S.; Songkram, N. A Proposed Model of Problem-based Learning on Social Media in Cooperation with Searching Technique to Enhance Critical Thinking of Undergraduate Students. *Procedia Soc. Behav. Sci.* **2015**, 174, 2027–2030. Warren, D.M.; Bloch, K.R. Framing same-sex marriage: Media constructions of California's Proposition 8. *Soc. Sci. J.* **2014**, 51, 503–513.

Sobaih, A.; Moustafa, M. Speaking the same language: The value of social networking sites for hospitality and tourism higher education in Egypt. *J. Hosp. Tour. Educ.* **2016**, 28, 21–31.

Teo, T. (2010). Examining the influence of subjective norm and facilitating conditions on the intention to use technology among pre-service teachers: a structural equation modeling of an extended technology acceptance model. *Asia Pacific Education Review*, 11, 253-262.

Tapscott, D. (2008). *Grown up digital* (p. 384). Boston: McGraw-Hill Education.

Nguyễn Lan Nguyễn (2020), “Tác động của mạng xã hội facebook đến sinh viên hiện nay: Thực trạng và đề xuất chính sách”, *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Chính sách và Quản lý* Tập 36 (2), tr. 90-99.

Turel, O.; Brevers, D.; Bechara, A. Time distortion when users at-risk for social media addiction engage in non-social media tasks. *J. Psychiatr. Res.* **2018**, 97, 84–88.

Vangeepuram, N.; Carmona, J.; Arniella, G.; Horowitz, C.R.; Burnet, D. Use of Focus Groups to Inform a Youth Diabetes Prevention Model. *J. Nutr. Educ. Behav.* **2015**, 47, 532–539.e1. Székely, L.; Nagy, Á. Online youth work and eYouth—A guide to the world of the digital natives. *Child. Youth Serv. Rev.* **2011**, 33, 2186–2197.

Valenzuela, S.; Park, N.; Kee, K. Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *J. Comput. Mediat. Commun.* **2009**, 14, 875–901

Wu, Y.; Xie, L.; Huang, S.L.; Li, P.; Yuan, Z.; Liu, W. Using social media to strengthen public awareness of wildlife conservation. *Ocean Coast. Manag.* **2018**, 153, 76–83.

Willems, J., Adachi, C., Bussey, F., Doherty, I., & Huijser, H. (2018). Debating the use of social media in higher education in Australasia: Where are we now?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5).

Nguyễn Lan Nguyễn (2020), “Tác động của mạng xã hội facebook đến sinh viên hiện nay: Thực trạng và đề xuất chính sách”, *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Chính sách và Quản lý* Tập 36 (2), tr. 90-99.

Phan Thị Hòì (2021), “Một số giải pháp nâng cao hiệu quả sử dụng Mạng xã hội trong học tập của sinh viên tại các trường Đại học trên địa bàn tỉnh Đồng Nai”, *Tạp chí Công Thương: Quản trị - Quản lý*. Tập 26, tháng 11/2021, tr. 177-183

Trần Thị Minh Đức và Bùi Thị Hồng Thái, (2014), “Sử dụng mạng xã hội trong sinh viên Việt Nam”, *Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam*. Số 8 (81), tr. tr. 50 – 61.

“Mạng xã hội có ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần của thanh thiếu niên?”, truy cập tại: <https://www.unicef.org/vietnam/>, truy cập ngày 10/03/2023

“Một số vấn đề đặt ra trong sử dụng mạng xã hội trong giáo dục tư tưởng chính trị cho sinh viên”, truy cập tại <https://tuyengiao.vn/nghien-cuu/ly-luan/mot-so-van-de-dat-ra-khi-su-dung-mang-xa-hoi-trong-giao-duc-tu-tuong-chinh-tri-cho-sinh-vien-142174>, truy cập ngày 10/03/2023

“Zalo vào top ứng dụng được yêu thích nhất năm 2022”, truy cập tại <https://nld.com.vn/cong-nghe/zalo-vao-top-ung-dung-duoc-yeu-thich-nhat-nam-2022>
<https://nld.com.vn/cong-nghe/zalo-vao-top-ung-dung-duoc-yeu-thich-nhat-nam-2022>
[20221213143836346.htm#:~:text=H%C6%A1n%2010%20n%C4%83m%20k%E1%BB%83%20t%E1%BB%AB,t%E1%BB%89%20tin%20nh%E1%BA%AFn%20m%E1%BB%97i%20ng%C3%A0y.,](https://nld.com.vn/cong-nghe/zalo-vao-top-ung-dung-duoc-yeu-thich-nhat-nam-2022) truy cập ngày 10/03/2023

“Báo cáo mức độ phổ biến của mạng xã hội tại Việt Nam 2022”, truy cập tại: <https://qandme.net/vi/baibaocao/muc-do-pho-bien-cua-mang-xa-hoi-tai-vietnam-2022.html>, truy cập ngày 10/03/2023

“Digital 2022: Another year of bumper growth”, truy cập tại: <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>, truy cập ngày 10/03/2023

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC ĐỂ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO BẠC ĐẠI HỌC NGÀNH TÀI CHÍNH - KẾ TOÁN TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

APPLYING POSITIVE TEACHING METHODS TO ENHANCE THE QUALITY OF UNIVERSITY TRAINING FINANCE - ACCOUNTING IN INTERNATIONAL INTEGRATION

Võ Thị Vân Na, Nguyễn Thị Thanh Trang

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

navtv@uef.edu.vn

Tóm tắt

Không ngừng lựa chọn, thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy đại học là một trong những hoạt động thường xuyên của quy trình đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục đại học, đặc biệt đối với ngành đào tạo tài chính – kế toán, đây còn là nhân tố mang tính cạnh tranh với mục tiêu hội nhập và không ngừng phát triển của các trường đại học khối ngành kinh tế nói chung. Xoay quanh người học làm trọng tâm, giảng viên sẽ chú trọng khai thác các phương pháp giảng dạy tích cực ở bậc đại học, vận dụng và phát triển quan điểm dạy học theo xu hướng ứng dụng nhằm phát triển năng lực thực hành nghề nghiệp cho sinh viên ngay sau khi rời ghế nhà trường. Bài viết phân tích, đánh giá thực trạng về phương pháp giảng dạy của giảng viên ngành Tài chính - Kế toán thuộc khu vực TP HCM hiện nay, từ đó đề xuất giải pháp vận dụng phương pháp giảng dạy tích cực để tăng hiệu quả chất lượng đào tạo bậc đại học chuyên ngành tài chính - kế toán trong bối cảnh hội nhập quốc tế trong thời gian tới.

Từ khóa: *Hội nhập quốc tế, phương pháp giảng dạy tích cực, ngành tài chính – kế toán*

Abstract

Constantly choosing and innovating teaching methods is one of the regular activities to improve and enhance the quality of higher education, especially for the finance-accounting training. Competitive with the goal of integration and constant development of economic universities in general. Revolving around the learner as the focus, lecturers will focus on effectively exploiting active teaching methods, applying and fully promoting the application-oriented teaching concept to develop practical capacity. Career for students right after leaving school. The article analyzes and assesses the current situation of teaching methods in Finance - Accounting in Ho Chi Minh City area, thereby proposing solutions - apply active teaching methods to improve quality undergraduate training in finance - accounting in the context's international integration in the future.

Keywords: *International integration, active teaching methods, finance – accounting.*

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề (Introduction)

Sự thành công của quá trình giảng dạy là sinh viên yêu thích việc học và không ngừng tiến bộ, có thể lĩnh hội về kiến thức chuyên môn, vận dụng kiến thức nhuần nhuyễn, không ngừng trau dồi và phát triển năng lực nghề nghiệp của bản thân qua từng nghiệp vụ, tình huống chuyên môn, sản phẩm của quá trình đào tạo được công nhận, đánh giá cao trên toàn cầu, chương trình đào tạo luôn đạt chuẩn các kiểm định quốc tế.

Theo tác giả Đinh Văn Tiến – Ulrich Lipp (2003), phương pháp giảng dạy được cụ thể qua: xác định các mục tiêu dạy học; cũng chính là sự thống nhất của phương pháp dạy và phương pháp học; Nhất quan trọng chức năng đào tạo và giáo dục; chính là sự thống nhất của nội dung dạy học và tâm lý nhận thức. Phương pháp dạy học có mặt khách quan và mặt chủ quan, là sự thống nhất của cách thức hành động và phương tiện dạy học.

Về *quan điểm dạy học, phương pháp dạy học, kỹ thuật dạy học*: Lê Công Triêm và Cộng sự (2002), cho rằng quan điểm dạy học chính là xác định tổng thể cho các hành động phương pháp, trong đó có sự kết hợp giữa nguyên tắc dạy học làm nền tảng, những cơ sở lý thuyết của lý luận dạy học ở các học phần, những điều kiện dạy học và tổ chức cũng như những định hướng về vai trò của người dạy và người học trong quá trình dạy học. Quan điểm dạy học là những định hướng mang tính chiến lược dài hạn, có tính cương lĩnh, là mô hình lý thuyết của phương pháp dạy học.

Phương pháp dạy học là những hình thức, cách thức hành động của giảng viên và sinh viên nhằm thực hiện những mục tiêu dạy học xác định, phù hợp với những nội dung và những điều kiện dạy học cụ thể. Phương pháp dạy học cụ thể quy định những mô hình hành động của giảng viên và sinh viên.

Bên cạnh các phương pháp dạy học truyền thống quen thuộc như thuyết trình, diễn giảng, có thể kể ra một số phương pháp khác như phương pháp vấn đáp, đặt vấn đề và giải quyết vấn đề, phương pháp hoạt động nhóm – thuyết trình, phương pháp dạy học theo dự án, phương pháp giảng dạy khám phá (Trần Khánh Đức, 2013).

Kỹ thuật dạy học là những động tác, cách thức hành động của của người dạy và người học trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học. Bên cạnh những kỹ thuật dạy học thông thường, ngày nay người ta đặc biệt chú trọng các kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học, ví dụ: Kỹ thuật “động não”, kỹ thuật “tia chớp”, kỹ thuật lược đồ tư duy.

Xu hướng đổi mới phương pháp dạy học hiện nay đang hướng tới phát huy tính tích cực, tự lực, chủ động, sáng tạo của người học; Chuyển trọng tâm hoạt động từ giảng viên sang sinh viên; Tăng cường khả năng vận dụng kiến thức vào đời sống; Cải tiến việc kiểm tra và đánh giá kiến thức; Phục vụ ngày càng tốt hơn hoạt động tự học và phương châm học suốt đời. Trong các xu hướng này, việc phát huy tính tích cực và khả năng tự học của sinh viên là xu hướng quan trọng về phương pháp dạy và học hiện nay (Trần Văn Tùng, 2017).

Áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực theo chuẩn đầu ra về kiến thức, kỹ năng, thái độ là một trong những biện pháp góp phần đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đào tạo, chuyển từ lối tư duy dạy và học thụ động sang chủ động, gắn lý thuyết với thực tiễn nghiệp vụ tại doanh nghiệp, chú trọng thực hành mô phỏng, rèn luyện kỹ năng thực hành, ứng dụng kiến thức vào thực tiễn, xây dựng lòng yêu nghề, và phương pháp học tập suốt đời. Bài viết “Vận dụng phương pháp giảng dạy tích cực để nâng cao chất lượng đào tạo bậc đại học ngành tài chính - kế toán trong bối cảnh hội nhập quốc tế”, góp phần nâng cao chất lượng sản phẩm đào tạo chuyên ngành tài chính kế toán bậc đại học.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu (Literature review/Theoretical framework and Methods)

2.1. Cơ sở lý thuyết về phương pháp giảng dạy tích cực

2.1.1. Lý luận về phương pháp giảng dạy tích cực

Phương pháp giảng dạy tích cực là “phương pháp giảng dạy theo hướng phát huy tính chủ động, độc lập và sáng tạo, hướng tới việc hoạt động hóa, tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học”. (Ngô Thị Khánh Linh, 2020). Đặc trưng của các phương pháp giảng dạy tích cực:

- Hoạt động dạy và học lấy hướng đến người học làm trung tâm, thông qua tổ chức các hoạt động học tập của người học
- Hoạt động dạy và học chú trọng khuyến khích và xây dựng phương pháp tự học
- Tăng cường hoạt động học tập, tương tác làm việc nhóm
- Phương pháp đánh giá mở, linh hoạt, khích lệ

Trong mỗi hoạt động, mỗi phương pháp giảng dạy tích cực trên thì người dạy cần ứng dụng linh hoạt các kỹ thuật dạy học một cách hiệu quả. Phương pháp giáo dục hoặc dạy học theo hướng phát huy tính tích cực sáng tạo của người học, bao gồm nhiều phương pháp, hình thức, kỹ thuật cụ thể khác nhau. Một số phương pháp giảng dạy tích cực thường được áp dụng trong các trường Đại học trên thế giới là: Phương pháp giảng dạy theo vấn đáp (đàm thoại), phương pháp giảng dạy đặt vấn đề và giải quyết vấn đề, phương pháp hoạt động nhóm, phương pháp giảng dạy theo dự án, phương pháp giảng dạy khám phá – Webquest, phương pháp giảng dạy thông qua thuyết trình, phương pháp giảng dạy trên sơ đồ tư duy, ...

2.1.2. Vận dụng phương pháp giảng dạy tích cực trong giảng dạy chuyên ngành tài chính kế toán

Hiện nay, việc đổi mới phương pháp giảng dạy đang được xem là một giải pháp quan trọng nhằm nâng cao chất lượng trong giảng dạy, đặc biệt là đối với các học phần chuyên ngành tài chính – kế toán, từ đó góp phần nâng cao thứ bậc trong xếp hạng giáo dục đại học trên toàn cầu, được công nhận chất lượng giáo dục và đào tạo thông qua các tổ chức kiểm định quốc tế.

+ Phương pháp vấn đáp (đàm thoại): giúp sinh viên học môn chuyên ngành tài chính kế toán chủ động hơn trong quá trình học tập, sau khi tham dự các tiết giảng lý thuyết và thực hành trên lớp cùng giảng viên và các bạn, sinh viên sẽ được kiểm tra lại và được đánh giá thông qua hình thức vấn đáp với giáo viên hoặc cùng bạn học thay cho cách truyền thống.

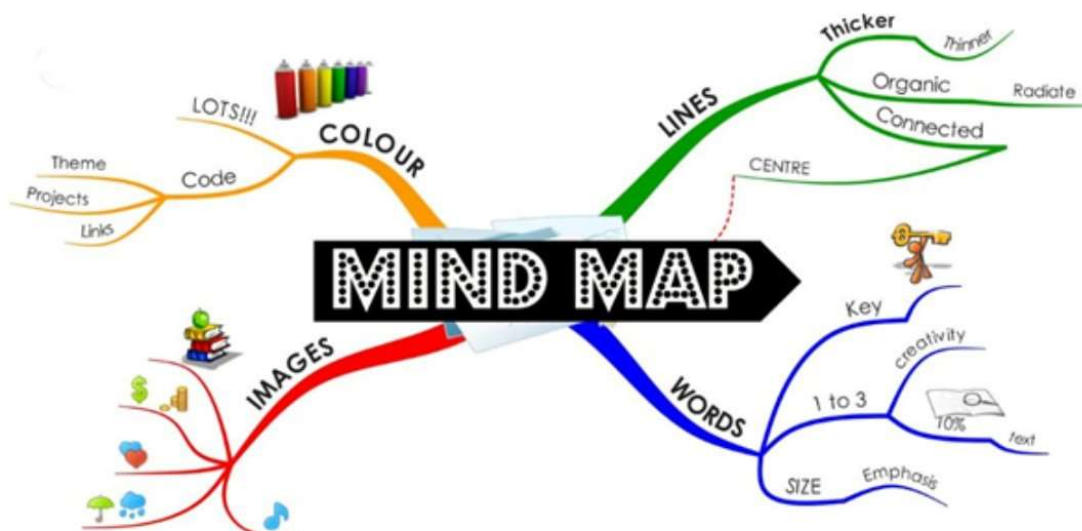
+ Phương pháp đặt vấn đề và giải quyết vấn đề: xuất phát từ những câu hỏi, vấn đề trong thực tiễn liên quan đến chuyên ngành tài chính kế toán, sinh viên nhận diện tình huống được đưa ra, phân tích và giải quyết vấn đề, trình bày tại sao đưa ra quyết định lựa chọn phương án, so sánh, đánh giá mức độ giải quyết vấn đề. Thông qua phương pháp này, sinh viên sẽ rèn luyện năng lực chuyên môn nghiệp vụ của bản thân và đưa ra những phương thức giải quyết vấn đề hiệu quả.

+ Phương pháp hoạt động nhóm, thuyết trình: Các phương pháp này giúp phát huy khả năng học tập và nghiên cứu, xây dựng tinh thần trách nhiệm, vì tập thể của sinh viên đối với cả nhóm, đối với chuyên môn nghiệp vụ, tinh thần làm việc chuyên nghiệp. Bên cạnh đó phát triển khả năng giao tiếp, tăng sự tự tin, tăng khả năng trình bày,... trước đám đông.

+ Phương pháp giảng dạy theo dự án: là phương pháp mà thông qua dự án giảng viên cung cấp, xác định nhiệm vụ được giao, cùng tìm phương án phù hợp để tạo nên sản phẩm ngay trên lớp.

+ Phương pháp giảng dạy khám phá – Webquest: là một phương pháp khá phổ biến hiện nay được áp dụng nhiều trong các cơ sở giáo dục đại học trên toàn thế giới. Yêu cầu người học phải kết nối, sử dụng công nghệ số, công nghệ thông tin để tìm kiếm bài học và xây dựng phương án học tập dựa trên sự định hướng của giảng viên.

+ Phương pháp giảng dạy trên sơ đồ tư duy (mindmap) : đối với những môn chuyên ngành thuộc tài chính kế toán, việc vận dụng sơ đồ tư duy như một công cụ để hệ thống hóa, phân loại kiến thức rất hiệu quả, thay vì sinh viên lưu trữ nội dung bài học theo hướng liệt kê, thì người học sẽ tư duy sắp xếp các ý chính, trọng tâm bài học theo hướng đại cương để từ đó người học tự triển khai nội dung, phát triển chi tiết và tư duy ghi nhớ.



Hình 1.1 Sơ đồ mẫu Mindmap

2.2. Phương pháp nghiên cứu - Kết quả và thảo luận (Research Methods, Results and Discussion)

2.2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, thực hiện thống kê mô tả, phân tích dữ liệu thang đo mức độ thường xuyên – không thường xuyên – không sử dụng, thông qua khảo sát phỏng vấn chuyên gia, trên 2 đối tượng. Cụ thể nhóm 1 là các giảng viên đã và đang giảng dạy học phần tài chính kế toán ở các trường đại học thuộc địa bàn TP HCM. Nhóm 2 là các em sinh viên đã và đang học các học phần tài chính, kế toán. Sau đó sắp xếp, phân loại, thống kê mô tả dữ liệu thu thập, mô tả

+ Nhóm 1: Giảng viên tham gia giảng dạy các học phần tài chính, kế toán.

+ Nhóm 2: Sinh viên chuyên ngành đã và đang học các học phần tài chính, kế toán.

Kết quả thu thập được nhóm 1 thu về 89 phiếu, trong đó có 82 phiếu hợp lệ trên tổng số 100 phiếu gửi đi, nhóm 2 trên tổng số 200 khảo sát, nhóm tác giả nhận được 184 phiếu hợp lệ trên 198 phiếu thu về.

2.2.2. Thảo luận kết quả

Thống kê mô tả cho thấy, giảng viên dạy học phần tài chính, kế toán tại các trường đại học hiện nay có vận dụng các phương pháp giảng dạy tích cực, trong đó cả 3 phương pháp vấn đáp; đặt vấn đề - giải quyết vấn đề, phương pháp hoạt

động nhóm – thuyết trình, phương pháp sơ đồ tư duy luôn được sử dụng trong các học phần (tỷ lệ thường xuyên sử dụng, 100%), phương pháp giảng dạy khám phá gần như không sử dụng trong các học phần này (thường xuyên 0,36%; không thường xuyên 26,7%; không sử dụng 72,94%). Phương pháp giảng dạy theo dự án cũng ít được sử dụng (thường xuyên 0,16%; không thường xuyên 12,7%; không sử dụng 87,14%).

Kết quả khảo sát cũng cho biết, mức độ thường xuyên sử dụng phương pháp giảng dạy tích cực qua đánh giá của sinh viên giảng viên có sử dụng phương pháp giảng dạy tích cực hay không, tuy nhiên cũng chỉ ở mức không thường xuyên. Đặc biệt, ở phương pháp giảng dạy theo dự án sinh viên cho rằng giảng viên vẫn rất ít áp dụng (thường xuyên 1,86%; không thường xuyên 14,3%; không có sử dụng 83,84%); trong đó phương pháp giảng dạy khám phá gần như không sử dụng trong các học phần này (thường xuyên 2,71%; không thường xuyên 18,25%; không có sử dụng 79,04%). ...Đối với các học phần tài chính, kế toán, giáo viên đa số vẫn chọn phương pháp giảng dạy chủ yếu vẫn là phương pháp diễn giải- thuyết giảng, các nhóm phương pháp giảng dạy như vấn đáp, đặt vấn đề - giải quyết vấn đề, phương pháp hoạt động nhóm - thuyết trình, phương pháp sơ đồ tư duy được sử dụng ở mức độ thường xuyên (100%). Theo phản ánh của các giảng viên khi được khảo sát, đa số các tình huống và vấn đề được giáo viên khai thác trong các phương pháp giảng dạy tích cực như phương pháp vấn đáp, phương pháp đặt vấn đề - giải quyết vấn đề, phương pháp hoạt động nhóm - thuyết trình, do đặc thù môn học phải tuân thủ theo đề cương học phần, chuẩn kiến thức đầu ra nên các phương pháp giảng dạy theo dự án và khám phá rất khó áp dụng hoàn chỉnh, trọn vẹn cả phương pháp, mà chỉ thể hiện một phần, chính vì điều này nên một phần của các phương pháp trên được triển khai trong các phương pháp đặt vấn đề - giải quyết vấn đề, phương pháp làm việc nhóm của các giảng viên.

3. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp (Conclusions or/and Policy implications)

Từ kết quả trên, nhóm tác giả đề xuất một số giải pháp nhằm vận dụng phương pháp giảng dạy tích cực để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo bậc đại học ngành tài chính - kế toán trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Giảng viên cần cập nhật những tình huống thực tế tại doanh nghiệp trong môi trường kinh tế vi mô và vĩ mô, trên cơ sở đề cương học phần quy định, vừa đảm bảo nội dung và vừa lôi cuốn về phương thức trình bày trên từng tiết giảng thông qua các phương pháp giảng dạy tích cực. Dựa trên những tình huống thực tế làm tư liệu đưa vào bài giảng chuyển tải bằng phương pháp giảng dạy mới nhằm thu hút niềm đam mê học tập của sinh viên ở những học phần tài chính, kế toán.

Thường xuyên triển khai mô hình làm việc theo nhóm. Thông qua đó giảng viên xác định vấn đề, định hướng, theo sát các mục tiêu học phần, việc học và nghiên cứu sẽ mang tính chủ động tìm phương thức giải quyết vấn đề. Song song đó, giảng viên cần thường xuyên thực hiện các khảo sát để kịp thời điều chỉnh các phương pháp giảng dạy phù hợp.

Giảng viên phải là tấm gương, luôn tìm tòi, học hỏi, xác định vấn đề và giải quyết vấn đề. Bên cạnh đó cần trực quan hóa: chuyển tải những nội dung chuyên ngành bằng những tiết học mô phỏng, trực quan hóa các tình huống doanh nghiệp (trình bày nội dung mô phỏng các bài giảng thông qua các hoạt động khám phá, đóng vai,...). Do vậy, giảng viên, ngoài kiến thức lý thuyết và thực tế không ngừng được củng cố và duy trì ở mức độ cao mà còn phải hiểu thấu và vận dụng linh hoạt các phương pháp giảng dạy tích cực trên sẽ mang lại nguồn cảm hứng và sự say mê học tập của người học.

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Xuân Hải, *Kỹ thuật dạy học trong đào tạo theo học chế tín chỉ*, Nhà xuất bản Bách Khoa - Hà Nội (2011).
2. Đinh Văn Tiến – Ulrich Lipp (2003), *Cẩm nang phương pháp sư phạm*, NXB TP. Hồ Chí Minh;
3. Lê Công Triêm (chủ biên), Nguyễn Đức Vũ, Trần Thị Tú Anh (2002), *Một số vấn đề hiện nay của PPDH Đại học*, NXB Giáo dục, Hà Nội
4. Ngô Thị Khánh Linh, *Vận dụng một số kỹ thuật dạy học vào giảng dạy học phần kế toán thuế*, Kỷ yếu hội thảo khoa học năm 2020- Trường ĐH Kinh tế Nghệ An
5. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp giảng dạy trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh;
6. Trần Văn Tùng, (2017), Một số giải pháp đổi mới phương pháp giảng dạy kế toán tài chính, tạp chí Tài chính.
7. Trần Khánh Đức (2013), *Lý luận và phương pháp giảng dạy đại học hiện đại*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

GIẢNG DẠY ĐẠO ĐỨC TRONG ĐÀO TẠO TÂM LÝ HỌC

TEACHING ETHICS IN PSYCHOLOGY TRAINING

Nguyễn Anh Khoa, Nguyễn Văn Tường, Đặng Thị Mai Ly

*Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
khoana@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Việc thực hành tâm lý học đòi hỏi phải có những bộ quy tắc ứng xử và tiêu chuẩn cụ thể, bao gồm các nguyên tắc đạo đức. Trong khi đó, chương trình đào tạo ngành Tâm lý học ở các Trường Đại học tại Việt Nam vẫn còn gặp nhiều hạn chế trong việc giảng dạy đạo đức tâm lý học vì thiếu các quy tắc đạo đức chung. Nội dung bài báo trình bày tổng quan về hiện trạng và phân tích sự cần thiết của việc giảng dạy đạo đức trong đào tạo tâm lý học. Ngoài ra, một số bộ quy tắc đạo đức tâm lý học đang phổ biến trên thế giới cũng được giới thiệu. Nhằm phát triển tính chuyên nghiệp về mặt đạo đức cho sinh viên, bài báo cũng đưa ra một số gợi ý về việc giảng dạy các vấn đề đạo đức từ những học phần nhập môn đến các học phần nghiên cứu khoa học và các học phần chuyên sâu khác. Việc vận dụng linh hoạt các phương pháp giảng dạy đạo đức như sắm vai, học tập dựa trên tình huống, thực hành trường hợp giả định... có thể giúp sinh viên nâng cao khả năng đưa ra các quyết định đạo đức phù hợp trước các tình thế lưỡng nan về đạo đức. Qua đó, sinh viên tâm lý học tại Việt Nam có thể đảm bảo tính chuyên nghiệp, đáp ứng được các chuẩn mực xã hội và phù hợp với các tiêu chuẩn Quốc tế.

Từ khóa: Quy tắc đạo đức, hành vi đạo đức, tình thế lưỡng nan, các giá trị, tự phản ánh.

Abstract

The practice of psychology requires specific codes of conduct and standards, including ethical principles. Meanwhile, psychology training programs at universities in Vietnam still face many limitations in teaching psychology ethics because of the lack of common ethical rules. This article presents an overview of the current situation and analyzes the necessity of teaching ethics in psychology training. In addition, a number of psychological codes of ethics that are popular in the world are also introduced. In order to develop ethical professionalism for students, the article also gives some suggestions on teaching ethical issues from introductory courses to scientific research and other specialized courses. The flexible application of ethical teaching methods such as role-playing, case-based learning, practice-case scenarios, etc. can help students improve their abilities to make appropriate ethical decisions in the ethical dilemmas. Thereby, Vietnamese psychology students can ensure professionalism, meet social standards and conform to international standards.

Keywords: Ethical principles, ethical behavior, dilemmas, values, self-reflection.

1. Tổng quan về giảng dạy đạo đức trong đào tạo tâm lý học

Trong những năm gần đây, ngành tâm lý học tại Việt Nam đã có sự phát triển vượt bậc về số lượng trường đào tạo, các tổ chức nghiên cứu và cung cấp dịch vụ tâm lý học. Số lượng các cơ sở giáo dục đại học đào tạo cử nhân các ngành liên quan đến tâm lý học ở Việt Nam đang ngày càng tăng. Chương trình đào tạo bậc cử nhân ngành Tâm lý – Giáo dục học đầu tiên ở Việt Nam được triển khai tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội năm 1973, đến nay, năm 2023, trên cả nước đã có 31 cơ sở giáo dục đại học đào tạo cử nhân các ngành liên quan đến tâm lý học, bao gồm: Tâm lý học, Tâm lý học giáo dục, Tham vấn học đường, Tâm lý học (định hướng tâm lý học trường học). Trong đó, có 12 cơ sở giáo dục đại học tư thục và quốc tế, 19 cơ sở giáo dục đại học công lập. Đặc biệt, riêng thành phố Hồ Chí Minh đã có 10 cơ sở giáo dục đại học tư thục và quốc tế đào tạo cử nhân ngành tâm lý học (theo thông tin đăng ký tuyển sinh của các trường đại học với Bộ GD&ĐT năm 2022, 2023). Nhiều chương trình đào tạo, khóa học ngắn hạn và dài hạn chuyên sâu về các lĩnh vực tâm lý học cũng gia tăng. Sự gia tăng này không chỉ phản ánh nhu cầu học tập của người học mà còn là nhu cầu chung của xã hội trong việc ứng dụng tâm lý học vào đời sống.

Với những đặc thù riêng biệt của mình trong việc tiếp cận, hỗ trợ và chăm sóc con người, các chương trình đào tạo của ngành tâm lý học không chỉ hướng đến việc cung cấp các kiến thức và kỹ năng chuyên môn mà còn chú trọng đến các khía cạnh phát triển đạo đức, thái độ nghiêm túc, cẩn trọng với các nguyên tắc hành nghề cho người học. Việc giảng dạy các nguyên tắc đạo đức trong chương trình đào tạo ngành tâm lý học có thể khác nhau tùy theo từng trường, từng quốc gia. Nhưng nhìn chung, việc giảng dạy đạo đức luôn là chủ đề quan trọng và được tích cực bàn luận trong các chương trình đào tạo, huấn luyện của ngành tâm lý học ở nhiều nơi trên thế giới.

Tuy nhiên, việc giảng dạy đạo đức trong các chương trình đào tạo tâm lý học hiện vẫn còn gặp nhiều thách thức. Một trong số đó là việc đưa các nguyên tắc hay vấn đề đạo đức vào nội dung giảng dạy sao cho hiệu quả, tích cực, phù hợp, đồng thời phải đảm bảo cung cấp đầy đủ kiến thức và phát triển vững vàng các kỹ năng chuyên môn. Một thách thức khác là để đảm bảo người học và thực hành tâm lý học có tính chuyên nghiệp, ý thức tuân thủ các nguyên tắc đạo đức cao thì đòi hỏi phải có những quy định hành nghề, quy tắc ứng xử, nguyên tắc đạo đức nhất quán, chặt chẽ, nghiêm ngặt để có thể lồng ghép vào quá trình đào tạo. Đây là có thể xem là một trong những khó khăn tiêu biểu của việc giảng dạy các nguyên tắc đạo đức trong đào tạo ngành tâm lý học tại Việt Nam khi mà những quy tắc ràng buộc về mặt đạo đức chỉ mới dừng lại ở yêu cầu cần có giấy phép hành nghề đối với chức danh tâm lý lâm sàng (Quốc Hội, 2023) mà chưa có một bộ quy tắc ứng xử hay tiêu chuẩn đạo đức cụ thể nào.

Trong bối cảnh các chương trình đào tạo, huấn luyện và thực hành tâm lý học của Việt Nam ngày càng kết nối với thế giới, một vấn đề đặt ra là phải đảm bảo tính chuyên nghiệp tiệm cận với các tiêu chuẩn hành nghề của tâm lý học thế giới. Một trong những tiêu chuẩn không thể thiếu khi đào tạo các nhà tâm lý chuyên nghiệp là sự tuân thủ tiêu chuẩn đạo đức. Thật vậy, giảng dạy đạo đức rất được chú trọng trong các chương trình đào tạo ngành học này tại Hoa Kỳ (Ruiz & Warchal, 2014), đặc biệt là các chương trình đào tạo tiến sĩ tâm lý học chỉ được APA công nhận tính chuyên nghiệp khi đảm bảo các nguyên tắc đạo đức.

Nội dung bài báo trình bày những phân tích về các khía cạnh đặc biệt của ngành tâm lý học, sự cần thiết của việc giảng dạy nguyên tắc đạo đức tâm lý học dựa trên việc tổng hợp một số nguyên tắc cơ bản trong các bộ tiêu chuẩn đạo đức tâm lý học đang phổ biến trên thế giới. Từ đó, có thể đưa ra một số kiến nghị cho việc giảng dạy các tiêu chuẩn đạo đức trong chương trình đào tạo ngành tâm lý học.

2. Sự cần thiết của việc giảng dạy đạo đức trong đào tạo tâm lý học

“Đạo đức” được xem là một nhánh nghiên cứu của truyền thống triết học (Koocher & Keith-Spiegel, 2007). Để ứng dụng khái niệm này trong các lĩnh vực ngoài triết học, nhiều tác giả, trong đó có White (1988), đưa ra định nghĩa rằng đạo đức là sự đánh giá tính “đúng/sai”, “tốt/xấu” của một hành động dựa trên các nguyên tắc được xã hội chấp nhận. Sự đánh giá này cần thiết phải được đặt trên nền tảng của sự hiểu biết điều gì là tốt thì mới có thể mô tả hành động đó có “đạo đức” hay không (Robertson & Walter, 2007). Các nội dung kiến thức và lý luận học thuật thường được chú trọng trong chương trình đào tạo ở các trường đại học; trong khi sự thất bại ở nhiều hoạt động thực tiễn lại được cho là xuất phát từ các lý luận đạo đức (Sternberg, 2012). Do vậy, dù rằng quá trình thực hành tâm lý học có thể mang lại những lợi ích nhất định, song vẫn có nhiều khả năng các nhà tâm lý học thực hiện những hành vi phi đạo đức và gây hại (Walsh, 2015). Để ngăn chặn các hành động phi đạo đức có thể có, việc giảng dạy các quy tắc đạo đức và thảo luận các vấn đề đạo đức phát sinh trong thực tiễn là điều cần thiết.

Hành vi đạo đức của các nhà tâm lý học, về bản chất, được cho là phải dựa trên các giá trị và niềm tin nghề nghiệp. Lindsay (2008) lưu ý rằng quy tắc đạo đức sẽ được thiết lập để chuyển các giá trị này thành các tiêu chuẩn cụ thể quy định cách thức phù hợp mà một chuyên gia nên hành động theo. Các quy tắc đạo đức nghề nghiệp thường được kỳ vọng sẽ phản ánh được cả các giá trị chung của những nhà tâm lý trên thế giới lẫn các giá trị văn hóa bản xứ của từng nhà tâm lý (Lindsay, Koene, Øvereeide, & Lang, 2008). Khám phá các giá trị này một cách hiệu quả có thể giúp sinh viên tâm lý học hiểu được mối quan hệ chặt chẽ giữa các quy tắc đạo đức và các giá trị cá nhân (American Counseling Association, 2014).

Bên cạnh đó, Levitt và các cộng sự (2019) cho rằng việc ý thức được bản sắc của nghề nghiệp là nền tảng cho việc thực hành đạo đức. Sinh viên tâm lý phải có nhận thức về ý nghĩa của việc trở thành một nhà tham vấn thì mới có thể đánh giá cao sự cần thiết của các hướng dẫn chuyên nghiệp. Sự hiểu biết này giúp sinh viên hiểu rõ lý do vì sao phải tuân thủ những hướng dẫn chuyên môn để xử lý các vấn đề chuyên môn lẫn đạo đức (Jr. & Herlihy, 2016). Do đó, nhiều học giả đã đề xuất đưa các bài tập thảo luận về giá trị cá nhân, giá trị văn hóa, phẩm hạnh, giá trị nghề nghiệp và cách chúng liên quan đến đạo đức vào chương trình giảng dạy đạo đức (Korkut, 2010).

Các chương trình giảng dạy đạo đức có thể cung cấp cho sinh viên tất cả kiến thức lý thuyết về các tình thế lưỡng nan về đạo đức nhưng lại khó có thể đưa ra giải pháp toàn diện cho chúng. Thay vào đó, sẽ hữu ích hơn nếu chương trình giảng dạy tập trung vào việc đào tạo sinh viên để họ có thể đưa ra các quyết định đạo đức khi đối mặt với những tình thế lưỡng nan (Ruiz, 2009). Trong quá trình học tập, nhiều sinh viên ban đầu chủ yếu dựa vào quy tắc đạo đức sẵn có để đưa ra quyết định hoặc đi đến kết luận cho hành vi đạo đức của mình (Ametrano, 2014). Tuy nhiên, vào cuối học phần hay

cuối khóa học, sinh viên có thể hiểu được các quy tắc đạo đức này đóng vai trò như một hướng dẫn trong việc ra quyết định thay vì là chìa khóa để trả lời cho mọi câu hỏi.

Mặc dù các vấn đề đạo đức thường đặt ra nhiều thách thức về cảm xúc, trí tuệ, xã hội, nhưng nội dung của các quy tắc đạo đức nói chung thường xoay quanh bốn nguyên tắc cơ bản về sự trung thực, tính bảo mật, các vấn đề về xung đột quyền lợi, và trách nhiệm của các bên liên quan (Gülcan, 2015). Về bản chất, quy tắc đạo đức là nền tảng của các giá trị chung, được tiếp nạp và tích hợp với các giá trị cá nhân của một người (Francis & Dugger, 2014). Do đó, cần có những nghiên cứu kỹ lưỡng về một bộ quy tắc chung cho từng cộng đồng hay khu vực thực hành tâm lý.

Bài báo sẽ tiếp tục với việc tổng hợp một số bộ quy tắc đạo đức của các tổ chức và hiệp hội tâm lý học đang phổ biến trên thế giới nhằm mở ra một hướng tiếp cận cho việc phát triển và giảng dạy các quy tắc đạo đức phù hợp với hoạt động đào tạo tâm lý học ở các trường đại học Việt Nam trong bối cảnh Quốc tế hóa hiện nay.

3. Một số bộ tiêu chuẩn đạo đức tâm lý học phổ biến trên thế giới

Quy tắc đạo đức của các tổ chức nghề nghiệp được thiết lập với mong muốn tạo cơ sở cho việc thực hành đạo đức. Tuy nhiên, những tình thế lưỡng nan về đạo đức thường phức tạp và phụ thuộc vào bối cảnh của tình huống nên không phải lúc nào nhà tâm lý cũng có thể dễ dàng nhận ra điều đúng đắn cần làm. Những đánh giá về một tình huống có thể bị bóp méo khi được nhìn qua lăng kính kinh nghiệm của chính mình. Nhằm hạn chế những định kiến, kết luận thiên lệch, quyết định tồi tệ hay những hành động đáng tiếc trong thực hành tâm lý, nhiều tổ chức của các nhà tâm lý học uy tín trên thế giới đã xây dựng các bộ quy tắc đạo đức, giúp định hướng cho người thực hành tâm lý. Một số bộ quy tắc này sẽ được liệt kê và mô tả trong bảng tổng hợp sau.

Bảng 1. Tổng hợp một số bộ quy tắc đạo đức phổ biến trên thế giới.

Bộ quy tắc	Mô tả	Các quy tắc chung
Bộ chuẩn mực đạo đức của Hiệp hội Tâm lý học Úc (2007) (<i>APS Code of Ethics</i>)	Bộ chuẩn mực này đưa ra 3 quy tắc đạo đức cần tuân thủ trong các hoạt động tâm lý học chuyên nghiệp của các tâm lý gia tại Úc.	Tôn trọng nhân quyền, phẩm giá của con người và các dân tộc; Quyền sở hữu; Chính trực.
Tuyên ngôn quốc tế các quy tắc đạo đức của các nhà tâm lý học của Hiệp hội khoa học tâm lý Thế giới (2008) (<i>Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists</i>)	Tuyên ngôn quốc tế nêu rõ các nguyên tắc và giá trị liên quan mang tính chung chung và khái quát hơn là mang tính quy định và cụ thể. Văn hóa, phong tục, tín ngưỡng và pháp luật địa phương là những yếu tố cần được lưu ý khi áp dụng các quy tắc này để phát triển các chuẩn mực ứng xử cụ thể.	Tôn trọng phẩm giá của con người và các dân tộc; Quyền hạn chăm sóc cho hạnh phúc của con người và các dân tộc; Chính trực; Trách nhiệm nghề nghiệp và khoa học đối với xã hội.
Bộ chuẩn mực đạo đức và ứng xử của Hiệp hội Tâm lý học Anh (2009) (<i>BPS Code of Ethics and Conduct</i>)	Bộ chuẩn mực đạo đức này được áp dụng cho các tâm lý gia và các nhà nghiên cứu tâm lý học tại Anh và châu Âu, bao gồm 4 quy tắc đạo đức chung.	Tôn trọng; Năng lực; Trách nhiệm; Chính trực.
Các quy tắc đạo đức của nhà tâm lý học và chuẩn mực ứng xử của Hiệp hội Tâm lý Hoa Kỳ (2017) (<i>APA Ethic Code</i>)	Bộ quy tắc này đề xuất các nguyên tắc đạo đức của tâm lý học chuyên nghiệp và cung cấp hướng dẫn cho các chuyên gia tâm lý học trong việc thực hiện các hoạt động chuyên môn thông qua 5 nguyên tắc chung và 9 chuẩn mực đạo đức cụ thể.	Lợi ích và không gây hại; Trung thực và trách nhiệm; Liêm chính; Công lý; Tôn trọng nhân quyền và phẩm giá.
Bộ chuẩn mực đạo đức của Hiệp hội Tâm lý học châu Âu (2017) (<i>EFPA Meta-Code of Ethics</i>)	Bộ chuẩn mực này mô tả 4 quy tắc đạo đức mà tâm lý gia cần tuân thủ trong các hoạt động tâm lý học chuyên nghiệp.	Tôn trọng nhân quyền và phẩm giá cá nhân; Năng lực chuyên môn; Trách nhiệm; Phẩm giá nghề nghiệp.
Bộ chuẩn mực đạo đức của Hiệp hội Tâm lý học Canada (2020) (<i>CPA Code of Ethics</i>)	Bộ chuẩn mực đạo đức này đưa ra các nguyên tắc đạo đức mà tâm lý gia cần tuân thủ trong quá trình thực hành các hoạt động tâm lý học chuyên nghiệp dựa trên 6 quy tắc cơ bản.	Lợi ích; Trung thành; Không ác ý; Tự chủ; Công bằng; Lợi ích xã hội.

Bảng 1 cho thấy các bộ quy tắc đạo đức tuy có sự khác biệt nhất định giữa các quốc gia hay giữa các tổ chức ban hành, nhưng nhìn chung, chúng vẫn đảm bảo các giá trị cốt lõi nhằm định hướng một hành vi đạo đức như yêu cầu phải tôn trọng nhân quyền và phẩm giá con người, đảm bảo tính chính trực, không gây hại... Câu hỏi đặt ra là chương trình giảng dạy đại học có thể dạy các quy tắc đạo đức phổ quát nào và bằng cách thức gì? Để trả lời cho câu hỏi này, bài báo sẽ đề xuất một số nội dung và cách thức phù hợp để giảng dạy đạo đức trong chương trình đào tạo tâm lý học tại Việt Nam.

4. Một số gợi ý cho việc giảng dạy đạo đức trong đào tạo tâm lý học

4.1. Mục tiêu và nội dung giảng dạy đạo đức

Để định hướng việc xây dựng nội dung của các chương trình đào tạo tâm lý học đảm bảo yếu tố đạo đức, Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ (2010) đã nhấn mạnh giáo dục đạo đức nên là một phần không thể thiếu trong đào tạo tâm lý học và nên bao gồm cả lý thuyết lẫn ứng dụng thực tế của các nguyên tắc đạo đức. Giống như các chương trình tiến sĩ được APA công nhận về tâm lý học chuyên nghiệp, việc kết hợp đạo đức trong chương trình giảng dạy đại học cần được phát triển tốt và tích hợp một cách có hệ thống vào các môn học trong chương trình tâm lý học. Mục tiêu của chương trình giảng dạy đạo đức tâm lý học được Davidson và Morrissey (2011) đề xuất với bốn nội dung bao gồm: trình bày các lý thuyết triết học và các mô hình ra quyết định cho một hành vi đạo đức; tích hợp các lý thuyết đạo đức với các phương pháp tiếp cận dựa trên kinh nghiệm thực tế, các trường hợp, thí nghiệm giả định; tạo cơ hội cho sự phản tư về các sự kiện hiện tại trên phương tiện truyền thông, hành vi của người dạy và người học; cung cấp cơ hội tiếp cận việc thực hành. Theo đó, các tác giả này kỳ vọng sinh viên sau khi tốt nghiệp không chỉ có kiến thức và lý luận đạo đức mà còn có được những kỹ năng thực tế như sử dụng lý thuyết để thực hiện hành vi đạo đức, có đủ vốn từ trình bày vấn đề đạo đức, có khung hành vi để đưa ra các quyết định đạo đức khi đối mặt tình huống lưỡng nan về đạo đức, áp dụng các tiêu chí đánh giá phù hợp... (Davidson & Morrissey, 2011)

Tuy nhiên, việc giảng dạy các quy tắc đạo đức cơ bản nói chung dù được nhìn nhận là điều cần thiết nhưng nhiều sinh viên vẫn cảm thấy không hứng thú với các bài giảng như thế (Prentice, 2014). Nếu chỉ dạy kiến thức hay quy tắc đạo đức mang tính lý thuyết sẽ không dẫn đến sự nhận thức và hiểu biết đầy đủ về các vấn đề đạo đức trong thực tiễn của việc thực hành tâm lý học. Do vậy, việc giảng dạy đạo đức cần được lồng ghép một cách linh hoạt, phù hợp vào các học phần và đảm bảo tính hệ thống trong toàn bộ khung chương trình đào tạo tâm lý học (Ruiz & Warchal, 2014). Một số chủ đề chính có thể được đề cập trong giáo dục đạo đức tâm lý học bao gồm bảo mật, trung thực, giải quyết xung đột lợi ích, trách nhiệm các bên (Gülcan, 2015) và nhiều chủ đề khác như ranh giới, đặc thù văn hóa... Giáo dục đạo đức cần nhấn mạnh tầm quan trọng của việc ra quyết định đạo đức, cũng như khuyến khích sinh viên phát triển các kỹ năng cần thiết để thực hành điều này trong thực tiễn nghề nghiệp tương lai.

4.2. Cách thức và phương pháp giảng dạy đạo đức

Việc giảng dạy đạo đức trong chương trình đào tạo tâm lý học, theo gợi ý của Handelsman (2002), có thể bắt đầu từ các học phần hay khóa học nhập môn (như nhập môn tâm lý học) rồi mới đến các học phần khác có liên quan đến vấn đề đạo đức như phương pháp nghiên cứu trong tâm lý học. Trong học phần nhập môn, nội dung giảng dạy đạo đức có thể bắt đầu bằng cuộc thảo luận về các vấn đề liên quan đạo đức được phản ánh trong những bộ các quy tắc đạo đức phổ biến như đã trình bày ở trên. Đối với học phần phương pháp nghiên cứu, các sinh viên có thể được yêu cầu phải triển khai một nghiên cứu hay dự án nhỏ với sự chấp thuận của Hội đồng đạo đức (cấp Khoa hoặc cấp Trường). Điều này không chỉ giúp sinh viên có thể đánh giá được mức độ tuân thủ quy tắc đạo đức trong nghiên cứu của mình mà còn phát triển kỹ năng lập kế hoạch, thực hiện và báo cáo nghiên cứu theo các tiêu chuẩn khoa học và đạo đức (Peden & Keniston, 2012).

Ngoài những học phần nhập môn và phương pháp nghiên cứu, Lucas (2008) đề xuất thêm các nội dung hoặc học phần khác có thể lồng ghép chủ đề đạo đức để giảng dạy như tâm lý học sinh học hay sinh lý học thần kinh, trí thông minh hay tâm lý học trí tuệ, rối loạn tâm thần hay tâm bệnh học, tâm lý trị liệu hay các lý thuyết và kỹ thuật tham vấn trị liệu tâm lý... Vì đạo đức liên quan đến các giá trị của bản thân nên việc khám phá những giá trị này thông qua khả năng tự phản ánh của sinh viên là điều cần thiết. Các nội dung hay học phần trong chương trình đào tạo tâm lý học không thể bỏ qua mục tiêu hỗ trợ sinh viên đạt được những trải nghiệm chiều sâu khi nhìn nhận lại những giá trị của bản thân. Khám phá giá trị không phải là một khái niệm mới trong giáo dục các nhà tham vấn và đã được sự ủng hộ của nhiều tác giả (Levitt, Thomas, & Henning, 2012). Các sinh viên cũng thường ủng hộ việc phát triển khả năng tự phản ánh trong chương trình học của mình vì điều đó giúp cho họ nhận thức được sự giao thoa giữa các giá trị cá nhân và giá trị nghề nghiệp

trong những bộ quy tắc đạo đức (Burkholder & Hall, 2014). Mặc dù việc làm này là cần thiết nhưng sinh viên khó có thể tự thực hiện nếu thiếu sự hướng dẫn trực tiếp từ giảng viên, người đào tạo giàu kinh nghiệm mỗi khi họ đối mặt với các mẫu thuẫn giữa các giá trị và niềm tin. Trước thực tế đó, Choudhuri và Kraus (2014) đã lưu ý vai trò quan trọng của giảng viên hay người hướng dẫn với trách nhiệm giúp sinh viên phát triển được kỹ năng vừa tự phản ánh vừa hiện diện “ở đây và bây giờ”.

Các nội dung giảng dạy đạo đức có thể được lồng ghép vào chương trình đào tạo thông qua các phương pháp giảng dạy phù hợp như sử dụng các tình huống giả định và hoạt động sắm vai. Phương pháp học tập dựa trên tình huống là một trong những phương pháp giảng dạy đạo đức phổ biến, giúp sinh viên có thể làm quen với việc kết hợp kiến thức, kỹ năng đã được học với sự nhạy cảm của bản thân khi đưa ra các quyết định đạo đức (Levitt, Thomas, & Henning, 2012). Cách học này cũng cho phép nhà đào tạo đưa ra các tình huống lưỡng nan về đạo đức trong một môi trường được kiểm soát và giám sát, đảm bảo không phát sinh các rủi ro ngoài ý muốn. Thêm nữa, sinh viên có thể phát triển sự nhạy cảm về đạo đức hoặc gia tăng khả năng nhận ra một vấn đề đạo đức cần phải giải quyết thông qua việc xem xét, thảo luận với nhau về các trường hợp cụ thể hoặc dựa trên các tiểu tiết phát hiện được (Moffett, Becker, & Patton, 2014). Phương pháp này có thể bắt đầu bằng việc sinh viên được yêu cầu phải xác định tình huống khó xử về đạo đức, rồi mô tả hành động mà họ nghĩ là mình nên thực hiện dựa trên thông tin đã được cung cấp. Sau khi đưa ra quyết định của mình, sinh viên có thể so sánh quyết định đó với phản hồi của các chuyên gia hoặc người huấn luyện. Sinh viên có thể trình bày cơ sở lý luận của mình cũng như những suy ngẫm về các giá trị cá nhân trong tình huống đó. Moffett và cộng sự (2014) lưu ý rằng các hoạt động dựa trên tình huống như thế này có thể giúp sinh viên nhận thức được điều gì đã thúc đẩy quá trình ra quyết định đạo đức của bản thân.

Bên cạnh các phương pháp giảng dạy đạo đức phổ biến như trên, Korkut (2020) cũng đề xuất thêm nhiều phương pháp khác như: Bài tập phân tích tình huống thực tế, Thảo luận nhóm nhỏ, kể chuyện minh họa kết hợp phỏng vấn sinh viên; tranh luận về các sự kiện đạo đức thực tế đã xảy ra; tương tác dựa trên nội dung thảo luận trên báo chí, truyền thông; phân tích phim với các tình huống khó xử về đạo đức; tổ chức các buổi hội thảo hay workshop về chủ đề đạo đức... Các phương pháp này khi được sử dụng linh hoạt có thể giúp giảng viên hay người đào tạo gia tăng hiệu quả trong việc tương tác và phát triển năng lực đạo đức cho sinh viên.

Ngoài ra, một vấn đề quan trọng khác đối với chương trình giảng dạy đạo đức là giảng viên nào có thể được bổ nhiệm để giảng dạy đạo đức. Việc giảng dạy đạo đức khó có thể tách rời khỏi sự phát triển đạo đức tổng thể (Ruiz & Warchal, 2014). Nói cách khác, một vấn đề được xem là đạo đức cần được nhìn nhận trên nhiều góc độ từ phát lý đến những ảnh hưởng xã hội lẫn đời sống tâm lý cá nhân. Nó đòi hỏi phải có sự xem xét thấu đáo vấn đề đạo đức trên nhiều khía cạnh đời sống. Đây có thể là một cơ hội tuyệt vời để thúc đẩy sự hợp tác liên ngành trong đào tạo ngành tâm lý học với các nội dung, học phần hay khóa học chuyên nghiệp về đạo đức. Do vậy, các trường đại học tại Việt Nam có thể cân nhắc việc phối hợp giảng dạy đạo đức giữa các giảng viên tâm lý học và các giảng viên ở những chuyên ngành liên quan như luật học, y khoa, triết học...

4.3. Đánh giá kết quả đầu ra

Đối với việc kiểm tra đánh giá kết quả đầu ra của sinh viên tâm lý học về khía cạnh đạo đức, APA (2013) đã đề xuất một số tiêu chí đánh giá trong hướng dẫn dành cho chuyên ngành tâm lý học bậc đại học phiên bản 2.0. Theo đó, mục tiêu cốt lõi mà sinh viên tâm lý học cần đạt được là có thể làm quen với các quy tắc đạo đức nghề nghiệp tâm lý học và bắt đầu nắm bắt được các giá trị căn bản của từng quy tắc. Bên cạnh đó, tài liệu này cũng khuyến khích việc tạo điều kiện để sinh viên có cơ hội được thực hành trực tiếp các quy tắc này để hiểu rõ giá trị nghề nghiệp của bản thân, tạo tiền đề cho các quyết định đạo đức trong thực hành nghề ở tương lai.

Ba mục tiêu đầu ra về việc đào tạo yếu tố đạo đức mà sinh viên tâm lý học cần đạt được trong các học phần, khóa học hay chương trình đào tạo của mình là: áp dụng các tiêu chuẩn đạo đức để đánh giá việc thực hành tâm lý; xây dựng và tăng cường mối quan hệ giữa các cá nhân; áp dụng các giá trị căn bản để xây dựng cộng đồng ở địa phương, quốc gia và toàn cầu. Dựa trên tài liệu hướng dẫn của APA (2013), bài báo đề xuất một số tiêu chí chung và tiêu chí đánh giá cho ba mục tiêu đầu ra như trong bảng sau.

Bảng 2. Đề xuất khung tiêu chí đánh giá đầu ra của việc giảng dạy đạo đức trong đào tạo tâm lý học bậc đại học.

Tiêu chí chung	Tiêu chí đánh giá
Mục tiêu 1. Áp dụng các tiêu chuẩn đạo đức để đánh giá việc thực hành tâm lý	
1a. Mô tả các quy tắc chính trong Bộ quy tắc đạo đức.	1A. Đánh giá một nghiên cứu tâm lý học từ quan điểm tuân thủ các bộ quy tắc đạo đức trong nghiên cứu tâm lý học.
1b. Xác định những vi phạm rõ ràng về chuẩn mực đạo đức.	1B. Giải thích các khuyến nghị về hậu quả đối với hành vi vi phạm đạo đức dựa trên các yêu cầu của các bộ quy tắc đạo đức.
1c. Thảo luận về các vấn đề đạo đức có liên quan phản ánh các nguyên tắc trong Bộ quy tắc đạo đức.	1C. Giải thích cách sử dụng các bộ quy tắc đạo đức để đưa ra quyết định trong các tình huống lưỡng nan về mặt đạo đức.
Mục tiêu 2. Xây dựng và tăng cường mối quan hệ giữa các cá nhân	
2a. Mô tả sự cần thiết của các giá trị cá nhân tích cực (ví dụ: chính trực, nhân từ, trung thực, tôn trọng phẩm giá con người...) trong việc xây dựng mối quan hệ bền chặt với người khác.	2A. Thể hiện các tiêu chuẩn về giá trị bản thân trong các mối quan hệ giữa cá nhân và công việc.
2b. Đối xử lịch sự với người khác.	2B. Thúc đẩy ứng xử văn minh của bản thân và người khác.
2c. Giải thích sự khác biệt cá nhân, bản sắc xã hội và thể giới quan có thể ảnh hưởng như thế nào đến niềm tin, giá trị và sự tương tác với người khác và ngược lại.	2C. Dự đoán và khám phá cách thức mà các phân biệt hay định kiến về dân tộc, giới tính, giai cấp... có thể ảnh hưởng đến sự hiểu biết thông thường về các quá trình và hành vi tâm lý.
2d. Duy trì các tiêu chuẩn cao về tính chính trực trong học tập.	2D. Mô tả, giải thích và đề cao tính chính trực trong học thuật trong bối cảnh tâm lý học như một ngành học và một nghề học thuật.
Mục tiêu 3. Áp dụng các giá trị căn bản để xây dựng cộng đồng địa phương, quốc gia và toàn cầu	
3a. Xác định các khía cạnh của sự đa dạng cá nhân và văn hóa và những thách thức giữa các cá nhân thường xuất phát từ sự đa dạng và bối cảnh.	3A. Thể hiện sự tôn trọng đối với các thành viên của các nhóm nhạy cảm với các vấn đề về quyền lực, đặc quyền và phân biệt đối xử.
3b. Nhận ra những thành kiến và phân biệt đối xử của bản thân và những người khác.	3B. Phát triển các chiến lược dựa trên tâm lý học để tạo điều kiện thay đổi xã hội nhằm giảm thiểu các hành vi phân biệt đối xử.
3c. Giải thích cách tâm lý học có thể thúc đẩy các kết quả có lợi cho người khác.	3C. Theo đuổi các cơ hội cá nhân để thúc đẩy các kết quả có lợi cho cộng đồng ở cấp độ địa phương, quốc gia, toàn cầu.
3d. Mô tả các vấn đề liên quan đến tâm lý đang được quan tâm toàn cầu (ví dụ: nghèo đói, sức khỏe, di cư, nhân quyền, quyền trẻ em, xung đột quốc tế, phát triển bền vững...).	3D. Xem xét tác động tiềm tàng của các can thiệp dựa trên tâm lý đối với các vấn đề toàn cầu.
3e. Nói rõ vai trò của tâm lý học trong việc phát triển, thiết kế và phổ biến chính sách công.	3E. Áp dụng các nguyên tắc tâm lý cho một vấn đề chính sách công và mô tả lợi ích thể chế dự kiến hoặc thay đổi xã hội.
3f. Chấp nhận cơ hội phục vụ người khác qua các hoạt động tình nguyện.	3F. Tìm kiếm cơ hội phục vụ người khác thông qua các trải nghiệm tình nguyện, thực tập.

5. Kết luận và khuyến nghị

Từ những phân tích trên, bài báo khuyến nghị một số mục tiêu cần đạt được trong giảng dạy đạo đức nghề tâm lý như sau:

- Kiến thức: nhận biết được những tiêu chuẩn và yêu cầu về phẩm chất/thái độ, về chuyên môn, về đạo đức nghề đối với một nhà tâm lý.

- Kỹ năng: giải thích được những tiêu chuẩn cần học tập và rèn luyện nếu muốn trở thành nhà tâm lý; phân tích được chức năng, vai trò và nhiệm vụ của nhà tâm lý; xác định được các tình huống vi phạm đạo đức nghề và tiêu chuẩn chuyên môn.
- Thái độ: Hứng thú phát triển năng lực chuyên môn, nhiệt tình, mong muốn đóng góp & ủng hộ cho sự phát triển chuyên nghiệp trong đào tạo và cung cấp dịch vụ tâm lý.

Nội dung gồm các tiêu chuẩn chuyên môn, đạo đức và pháp lý: Đạo đức nghề và pháp lý, tiêu chuẩn đào tạo, tiêu chuẩn chuyên môn, đạo đức và pháp lý, tiêu chuẩn về phẩm chất của chuyên gia, tiêu chuẩn về năng lực nền tảng/cơ bản, tiêu chuẩn về năng lực chức năng/chuyên sâu... cung cấp cho người học kiến thức và những trải nghiệm học tập/nghiên cứu giúp lập kế hoạch học tập, thực tập để thúc đẩy quá trình phát triển bản thân thành một chuyên gia tâm lý học chuyên nghiệp; đồng thời phát triển hứng thú của mỗi người học trong việc nâng cao nhận thức & thực hành/ứng dụng trong đào tạo.

Nói tóm lại, việc thực hành tâm lý học đòi hỏi phải có những bộ quy tắc ứng xử và tiêu chuẩn cụ thể, bao gồm các nguyên tắc đạo đức. Chương trình đào tạo ngành tâm lý học ở các Trường Đại học tại Việt Nam có thể sử dụng các quy tắc cốt lõi dựa trên những bộ quy tắc đạo đức đang được phổ biến trên thế giới như sự bảo mật, trung thực, không gây hại, tôn trọng nhân quyền và phẩm giá con người... Chương trình đào tạo tâm lý học có thể tích hợp giảng dạy đạo đức trong nhiều học phần bằng cách sử dụng linh hoạt và đa dạng các phương pháp giảng dạy. Quá trình giảng dạy đạo đức có thể bắt đầu từ các học phần nhập môn tâm lý học rồi đến các học phần về phương pháp nghiên cứu, học phần trải nghiệm và thực hành tâm lý học khác, cuối cùng là đến việc thực tập và giám sát thực tế. Bên cạnh đó, sinh viên tâm lý cũng cần được trang bị tốt các kiến thức về pháp luật hiện hành và được giám sát nghiêm ngặt bởi các chuyên gia. Việc giảng dạy đạo đức trong chương trình đào tạo ngành tâm lý học tại Việt Nam sẽ giúp sinh viên trở nên chuyên nghiệp, đáp ứng được các chuẩn mực xã hội và phù hợp với các tiêu chuẩn Quốc tế.

Tài liệu tham khảo (References)

1. American Counseling Association. (2014). *Code of ethics*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
2. American Psychological Association. (2010). *The ethical principles of psychologists and code of conduct*. The ethical principles of psychologists and code of conduct.
3. American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. APA.
4. Ametrano, I. M. (2014). Teaching ethical decision making: Helping students reconcile personal and professional values. *Journal of Counseling and Development*, 92(2), 154-161. doi:doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00143.x
5. Association, A. P. (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx>
6. Australian Psychological Society. (2007). *Code of ethics*. Melbourne, Vic: APS.
7. British Psychological Society. (2009). *Code of Ethics and Conduct*. BPS.
8. Burkholder, D., & Hall, S. F. (2014). Ward v. Wilbanks: Students respond. *Journal of Counseling and Development*, 92, 232-240. doi:doi:10.1002/j.15566676.2014.00152.x
9. Canadian Counselling and Psychotherapy Association. (2020). *Code of Ethics*. Ottawa, Canada: CPA.
10. Choudhuri, D. D., & Kraus, K. L. (2014). Buddhist perspectives for addressing values conflicts in counseling: Possibilities from practice. *Journal of Counseling and Development*, 92, 194-201. doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00148.x
11. Davidson, G. R., & Morrissey, S. A. (2011). *Enhancing ethical literacy of psychologically literate citizens* (Vol. The psychologically literate citizen foundations and global perspectives). (J. Cranney, & D. Dunn, Eds.) New York: Oxford University Press.
12. European Federation of Psychologists' Associations. (2017). *Code of Professional Ethics for Psychologists*. EFPA.
13. Francis, P. C., & Dugger, S. M. (2014). Professionalism, ethics, and value-based conflicts in counseling: An introduction to the special section. *Journal of Counseling and Development*, 92(2), 131-134. doi:doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00138.x
14. Gülcan, N. Y. (2015). Discussing the importance of teaching ethics in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2622 – 2625.
15. Handelsman, M. M. (2002). Where are the ethics in introductory psychology? *Psychology Teacher Network*, 12(3), 1-3.
16. International Union of Psychological Science. (2008). *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*. Berlin : Board of Directors of the International Association of Applied Psychology.
17. Jr., T. P., & Herlihy, B. P. (2016). *Ethical, legal, and professional issues in counseling*, 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
18. Koocher, G. P., & Keith-Spiegel, P. (2007). *Ethics in Psychology and the Mental Health Professions: Standards and Cases*, 4th ed. USA: Oxford University Press.
19. Korkut, Y. (2010). Developing a national code of ethics in psychology in Turkey: Balancing international ethical systems guidelines with a nation's unique culture. *Ethics & Behavior*, 20(3), 288–296. doi:https://doi.org/10.1080/10508421003799057
20. Korkut, Y. (2020). Teaching and Learning Psychology Ethics as a Meaningful and Enjoyable Experience. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(1), 33–41. doi:10.11621/pir.2020.0104
21. Levitt, D. H., Ducaine, C. S., Greulich, K., Gentry, K., & Treweeke, L. (2019). Teaching Ethical Decision-Making in Counselor Education . *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 12(3).
22. Levitt, D. H., Thomas, A., & Henning, A. (2012). The application of ethical decisionmaking and self-awareness in the counselor education classroom. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 4(2), 41-52. doi:doi:10.7729/42.0029
23. Lindsay, G., Koene, C., Øvereeide, H., & Lang, F. (2008). Chapter 1, Ethics for European psychologists. In Lindsay, & Geoff, *Professional Ethics and Psychology*. Hogrefe Publishing.
24. Lucas, S. G. (2008). *A guide to teaching Introductory Psychology*. Malden, MA:: Blackwell. doi:http://dx.doi.org/10.1002/9781444301748
25. Moffett, L. A., Becker, C. L., & Patton, R. G. (2014). Fostering the ethical sensitivity of beginning clinicians. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 229-235.
26. Peden, B., & Keniston, A. H. (2012). *What and when should undergraduates learn about research ethics?* (R. E. Landrum, & M. A. McCarthy, Eds.) Washington: APA.
27. Prentice, R. A. (2014). Teaching behavioral ethics. *Journal of Legal Studies Education*, 31(2), 325–365.

28. Quốc Hội. (2023). *Luật Khám bệnh, chữa bệnh số 15/2023/QH15*. Hà Nội, Việt Nam: Quốc hội Việt Nam.
29. Robertson, M., & Walter, G. (2007). Psychiatric ethics—A complicated challenge. *Psychiatric Ethics*, 37, 776–778.
30. Rossiter, A. W.-B. (2002). Ethics as a located story: A comparison of North American and Cuban clinical ethics. *Theory & Psychology*, 12, 533–556. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0959354302012004298>
31. Ruiz, A., & Warchal, J. (2014). Ethics as an Undergraduate Psychology Outcome: when, where, and how to teach it. *Psychology Learning and Teaching*, 13(2).
32. Sternberg, R. J. (2012). A model for ethical reasoning. *Review of General Psychology*, 16, 319-326.
33. Walsh, R. T. (2015). Introduction to Ethics in Psychology: Historical and Philosophical Grounding. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35(2), 69 –77.
34. White, T. I. (1988). *Right and wrong: A brief guide to understanding ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY TRỰC TUYẾN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

IMPROVE THE QUALITY OF ONLINE TEACHING AT HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE

Trương Thành Lộc^{1}, Nguyễn Thị Ty Na², Nguyễn Thị Ngọc Linh¹*

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

Công Ty Cổ Phần Tập Đoàn Bamboo Capital

loctt@uef.edu.vn

Tóm tắt

Giảng dạy trực tuyến là phương án giáo dục kịp thời, hiện đại, quan trọng, đem lại nhiều giá trị. Cùng với phương pháp đào tạo truyền thống, đào tạo trực tuyến cũng được áp dụng tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh (UEF). Qua quá trình nghiên cứu và phân tích để hiểu rõ cách vận hành phương pháp học trực tuyến trong nhà trường, bằng cách sử dụng cách thức tổng hợp, để có cái nhìn tổng quan hơn và đưa ra những giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy mới tại trường UEF trong giai đoạn hội nhập kỹ thuật số. Chính là tăng cường các hoạt động tập huấn, chuyển giao kiến thức, hướng dẫn cách tiếp cận với công nghệ học trực tuyến.

Abstract

Online teaching is a timely, modern, important and valuable educational option. Along with traditional training methods, online training is also applied at Ho Chi Minh City University of Economics and Finance (UEF). The author has researched and analyzed to understand how the online learning process operates in schools, using an integrated way, the best overview to offer some solutions to improve the quality of online teaching at UEF in the period of digital integration. It is to strengthen training activities, knowledge transfer, and guide approaches to online learning technology.

Từ khoá: giảng dạy trực tuyến, hội nhập kỹ thuật số, công nghệ số trong giáo dục

Keywords: online teaching, digital integration, digital technology in education

1. Giới thiệu

Nhìn lại thời gian qua ta có thể thấy một hình thái chưa từng có tiền lệ đã hình thành - xét trên mặt tổng thể nhiều hoạt động dạy học trực tiếp đều được chuyển đổi số thành trực tuyến. Trong đó, giáo dục là một trong những lĩnh vực chuyển đổi sớm và mang đến hiệu quả nhất định. “Khái niệm học trực tuyến trở nên gần gũi, thông dụng hơn bao giờ hết. Đây là phương pháp học mới tại Việt Nam và sẽ trở thành xu hướng giáo dục trong tương lai và trong thời đại 4.0” (Phúc, 2018). Vào lúc đại dịch Covid, các lớp học trực tuyến như một “cứu cánh” giúp nhà trường đảm bảo tiến độ học tập của sinh viên. Xu hướng học trực tuyến cũng sẽ trở thành một phần trong việc dạy và học. Xu hướng học trực tuyến và trực tiếp “mặt đối mặt” phải chăng nó đang tồn tại một ranh giới khác biệt? Làm sao để dạy và học chỉ thông qua một màn hình – một thiết bị thông minh mà vẫn đáp ứng đầy đủ được nhu cầu cấp thiết hiệu quả cho người học và người dạy? Kết hợp việc học trực tiếp và trực tuyến góp phần tạo nên những kỹ năng mới nào cho người dạy và người học? Giảng viên và sinh viên phải điều chỉnh thái độ và kế hoạch như thế nào để phù hợp và thích nghi được với môi trường giảng dạy trực tuyến?... Với những tính năng ưu việt của mình, phương thức học trực tuyến được ví như “cuộc cách mạng” về chế độ giáo dục mới, chính thức thay đổi hoàn toàn thói quen học tập trực tiếp như trước đây và sẽ định hình một diện mạo mới cho tương lai.

Phương thức dạy học trực tuyến đã phần nào đó đóng góp vào quá trình thực hiện - hiện đại hóa môn học của việc phát triển toàn cầu nền giáo dục cộng đồng nói chung và trường đại học UEF nói riêng đã được ghi nhận là một đóng góp có ích nhưng chưa hề được công nhận là có thể thay được toàn bộ hệ thống của phương tiện dạy học “mặt đối mặt” chứ không còn đơn thuần và hiểu đơn giản là một công cụ hỗ trợ cấp tiến, mà là một công cụ quan trọng.

2. Tổng quan các nghiên cứu trước

“Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 với xu thế phát triển của giảng dạy trực tuyến” đã khẳng định: Giảng dạy trực tuyến và xây dựng môi trường học tập trực tuyến hiện đang được quan tâm chú ý và đưa vào triển khai trong nhiều trường đại học, các cơ sở đào tạo ở Việt Nam với phạm vi, mức độ khác nhau (Phúc, 2018).

“Một số giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo trực tuyến trong Giáo dục đại học trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0” cho rằng vượt ra khỏi không gian của trường học, việc học hiện nay còn được tổ chức trên mạng Internet, có

thể gọi là phương thức giảng dạy trực tuyến. Hình thức tổ chức dạy học này có nhiều ưu điểm cho cả người dạy và người học và vẫn có thể hỗ trợ hay tổ chức kết hợp với hình thức dạy học trong lớp học truyền thống (Lê & Trương, 2020)

“Dạy học kết hợp - một hình thức tổ chức dạy học tất yếu của một nền giáo dục hiện đại” đã khẳng định, trong thời đại công nghiệp số, dạy học kết hợp giữa trực tuyến và trực tiếp sẽ phát huy được hết khả năng của người dạy, người học. Dạy học kết hợp cũng cho thấy sự linh hoạt trong giáo dục và đây sẽ là xu thế của thời đại (Cương, 2012).

Việc đẩy mạnh giá trị và công tác giáo dục trực tuyến đã phần nào góp phần giúp phát triển khả năng vận dụng CNTT và truyền thông đại chúng, công nghệ hiện trong việc dạy và học, thúc đẩy cơ cấu chuyển đổi học số và nhiều phương pháp mới mẽ trong ngành Giáo dục hiện nay. Việc giảng dạy trực tuyến đã phần nào đẩy mạnh quá trình đó thông qua các ứng dụng giảng dạy trực tuyến như Google meet, Zoom, Sky, Microsoft teams, Classroom... dùng phần mềm chuyên dụng để soạn bài giảng. Theo Ths. Bùi Phương Thảo- Giảng viên khoa Ngoại Ngữ, Trường Đại học Kiên Giang có những lời phát biểu như sau:

“Một trong những yếu tố quyết định đến chất lượng của lớp học trực tuyến đó chính là tâm lý của người dạy cần thoải mái, tích cực để truyền cảm hứng học tập cho sinh viên, từ đó xây dựng bầu không khí lớp học sôi nổi, thu hút việc tương tác với sinh viên, giúp các bạn sinh viên có nhiều hoạt động, tránh nhàm chán trên lớp học online”.

“Trong những thời điểm mà các lớp học nhỏ do người hướng dẫn có xu hướng là ngoại lệ, các giải pháp học tập điện tử có thể mang lại sự cộng tác và tương tác nhiều hơn với các chuyên gia và đồng nghiệp, cũng như tỷ lệ thành công cao hơn so với giải pháp thay thế trực tiếp.” (Keith Bachman), **sức mạnh của ứng dụng công nghệ đó là sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa truyền thống và hiện đại.**

Sự đẩy mạnh phát triển nhanh chóng luôn là vấn đề quan trọng đối với môi trường đại học, cần đặt ra nhiều yêu cầu cần thiết và phải chú ý, quan tâm hơn cả về vật chất lẫn tinh thần cho người sử dụng cách học này, cần coi trọng hơn đến chất lượng mà cách học này mang lại. Trong bài nghiên cứu này, nhóm tác giả đề ra một số giải pháp nhằm đẩy mạnh và nâng cao việc dạy học tại UEF.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết dựa trên những cơ sở đánh giá có minh chứng và số liệu rõ ràng được nghiên cứu và phân tích theo thông số thống kê dựa trên mặt khách quan cũng như xen lẫn chủ quan. Thông qua việc tổng quan các công trình trước nhóm tác giả phân tích, tìm hiểu, đánh giá những ưu, nhược điểm của giảng dạy trực tuyến, sự cần thiết của giảng dạy trực tuyến trong thời đại cách mạng 4.0., bên cạnh đó làm rõ thực trạng của vấn đề học trực tuyến đã và đang diễn ra tại các trường đại học nói chung và UEF nói riêng thông qua những đánh giá khách quan và tổng hợp. Dựa trên các cơ sở văn bản và thảo luận để đề ra những bảng thống kê rủi ro và lợi ích của phương pháp, chọn lọc tốt các nội dung và áp dụng để hạn chế tối đa rủi ro và mang lại hiệu quả tốt nhất. Trên phương án tổng quát mọi vấn đề hiện đang diễn ra, nêu ra một số giải pháp và hướng đi đúng và hợp lý để nâng cao chất lượng và tính chất của công việc dạy và học.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng giảng dạy trực tuyến tại trường UEF

Trong suốt quá trình diễn biến của đại dịch thời gian qua Nhà trường đã chọn lọc và ưu tiên nền tảng công nghệ hiện đại nhanh và hiệu quả, những phần mềm hợp lý, soạn giáo án, tài liệu hỗ trợ cho hoạt động tổ chức giảng dạy không bị thiếu hụt theo nguyên tắc: Đơn giản, dễ dùng, khả thi nhưng phổ biến và đem lại hiệu quả cao mà cả người dạy và người học có thể dễ dàng ứng dụng, tương tác trong quá trình dạy và tiếp thu kiến thức. Cùng với sự hỗ trợ và tiếp sức của cán bộ toàn thể nhà trường và đội ngũ cộng tác sinh viên, đội ngũ chuyên viên có nhiều kinh nghiệm hỗ trợ trong thời gian cấp bách, 100% đội ngũ giảng viên và đội hỗ trợ được đào tạo qua những khoá huấn luyện chuyên môn để việc giảng dạy diễn ra thuận lợi, tham gia bồi dưỡng, đào tạo được phân ra theo từng nhóm nhỏ. Cán bộ nhà trường đã có sự chuẩn bị kỹ lưỡng về cơ sở vật chất, hệ thống phần mềm giảng dạy để tạo ra những “lớp học” đầy đủ tiện nghi, có thể kiểm tra, tương tác với người học mọi lúc mọi nơi. Tuy nhiên, quá trình triển khai vẫn còn những khó khăn, vướng mắc. Ngoài ra, trước khi lên lớp trực tuyến, mỗi giảng viên đều chuẩn bị đầy đủ tài liệu giảng dạy, chủ động liên hệ với sinh viên, học viên thiết lập lớp học...

Nhà trường luôn tích cực nắm bắt thông tin và chủ động tìm những báo cáo, nhận và trực tiếp tham khảo số liệu từ nhiều đơn vị, bộ phận hỗ trợ về tình hình dạy và học. Giúp cho nhà trường dễ dàng tổng hợp, phân loại để có những sự điều chỉnh hợp lý và chặt chẽ trong quá trình học trực tuyến:

1. Sinh viên tham gia các lớp học phần đối với hệ chính quy đạt tỷ lệ trên 95%
2. Một số sinh viên không vào được lớp hoặc vào muộn là do mạng yếu, chưa chuẩn bị sẵn sàng trang thiết bị hoặc chưa thành thạo về kỹ thuật.
3. Sinh viên đã bắt đầu quen với hình thức giảng dạy trực tuyến.

Để kịp thời khắc phục những thiếu sót và hoàn chỉnh kế hoạch dạy trực tuyến. Tập trung xây dựng quy chế đào tạo trực tuyến trình độ đại học, lần về tổ chức đào tạo trực tuyến hệ sau đại học, các quy định về đảm bảo an ninh, an toàn thông tin và kiểm tra giám sát đào tạo trực tuyến. Nhà trường cũng tổ chức tập huấn cho cán bộ, giảng viên về thiết kế bài giảng điện tử, tập huấn sử dụng phần mềm đào tạo LMS, MS TEAM. Đồng thời, cần nghiên cứu xây dựng kho tài liệu điện tử, giải nén lên hệ thống quản lý học tập trực tuyến và phần mềm quản lý, tra cứu tại Thư viện điện tử của trường dựa trên sự hướng dẫn chi tiết của cộng tác sinh viên.. Tăng cường tập huấn việc sử dụng CNTT nói chung và việc sử dụng các phần mềm dạy học hữu ích nói riêng để nâng cao chất lượng dạy và học trực tuyến.

Chủ động rà soát, đảm bảo an ninh, an toàn thông tin và kiểm tra giám sát đào tạo, phân loại, thống kê số để đưa ra những đánh giá tốt nhất cho kết quả học tập, xếp loại của từng sinh viên không còn bị ảnh hưởng, chẳng những thế sinh viên cần biết để điều chỉnh toàn bộ và trọn vẹn kế hoạch học tập và tiếp nhận kiến. Nhà trường cũng đã quyết định đề nghị những khảo sát rà soát chất lượng từng buổi học, quan tâm đến hiện trạng của đội ngũ giảng viên khi lần đầu tiên tiếp cận đến ứng dụng. Tăng cường thực hiện đánh giá sau mỗi hoạt động đứng lớp của giảng viên thông qua ban điều hành, bộ phận giám sát ở các tiết học trực tuyến, chủ động trực tiếp lấy ý kiến của sinh viên bằng những buổi sinh hoạt chung của lớp hoặc buổi họp tổng kết và hướng dẫn điền form tham khảo sát ý kiến.

Nhà trường cũng đã ban hành quy định về quá trình giảng dạy trực tuyến trong đó có trách nhiệm và quyền lợi của giảng viên: Phía nhà trường luôn có trách nhiệm và công việc soạn thảo và lên giáo án, bổ túc thêm tài liệu tham khảo cho sinh viên, hệ thống ngân hàng đề cương, bài giảng phong phú và đa dạng, ngoài ra để tránh việc chỉ tham khảo tài liệu qua sách chuyên đề và đề cương, hướng dẫn cung cấp địa chỉ những trang truy cập uy tín về môn học, truy cập đến những giáo trình cơ bản, giáo trình nâng cao có liên quan nhằm đảm bảo và hỗ trợ tốt cho người học. Bên cạnh đó, nhà trường luôn cung cấp và hỗ trợ cho sinh viên để đạt hiệu quả trong quá trình học và nghiên cứu, ngoài ra cần hỗ trợ những thiết bị cần thiết như máy tính, trang thiết bị cần thiết phục vụ cho việc dạy và học đến các sinh viên và giảng viên gặp khó khăn.

Sinh viên luôn được hỗ trợ đầy đủ về kỹ năng cũng như trách nhiệm của nhà trường đối với người học với những ý sau đây:

1. Liên hệ và tiếp cận với giảng viên bằng tất cả các phương tiện truyền thông để nhận được và xác nhận thông tin ID lớp học và các đường link dẫn đến các lớp học trực tuyến một cách nhanh chóng, cần có mặt trước giờ học là điều mỗi sinh viên cần làm để tránh những trường hợp rủi ro có thể xảy ra.
2. Nếu như bị thiếu hụt về mặt công cụ hỗ trợ, có thể xin phép sự hỗ trợ từ nhà trường để được sử dụng các thiết bị, công cụ hỗ trợ nhằm phục vụ cho việc học một cách tối đa như laptop, Ipad, Máy tính bảng có khả năng kết nối Internet, để dễ dàng kết nối đến các lớp học.
3. Tham gia và hoạt động nghiêm túc với các hoạt động nghiên cứu tập thể, tập trung đóng góp vào các bài giảng và tích cực xây dựng bài và các câu hỏi, vấn đề mà giảng viên đặt ra sau mỗi giờ học, không quên hoàn thành đúng hạn các bài tập và bài kiểm tra của giảng viên.

Nhà trường đang từng bước thực hiện chuyển đổi số, ứng dụng CNTT trong dạy học và nâng cao chất lượng giảng dạy trực tuyến bằng việc xây dựng tài liệu điện tử cho các học phần trong chương trình đào tạo đại học chính quy, liên kết quốc tế...

Sau một vài đánh giá và nghiên cứu có chọn lọc các tài liệu tham khảo của phương án học trực tuyến, bài viết đã đề ra một vài nhận định và suy xét ra một số ưu điểm và mặt hạn chế của cách học này như sau:

Về ưu điểm: Dạy học trực tuyến mang lại khá nhiều mặt tốt cho người học như có thể giúp người học tăng khả năng lắng nghe và phản biện khá hơn, kết hợp tốt hơn việc quan sát và nghiên cứu tốt hơn. Với phương pháp học như vậy, sinh viên có thể tự do chọn cho mình cách học và tiếp nhận kiến thức khác nhau mà không hề bị ép buộc và áp lực bởi bất cứ một vấn đề nào, sắp xếp một thời gian biểu một cách linh động để không gặp khó khăn gì, bên cạnh đó giúp cắt giảm chi phí 1 cách hiệu quả nhất. Thông qua những ưu điểm và đánh giá qua thực tế, phương thức học này đáp ứng đủ nhu cầu cấp thiết cụ thể cho từng cá nhân.

Giảng viên sẽ có nhiều thời gian hơn để chuẩn bị kỹ cho từng bài học trong khoá học. Giảm bớt áp lực hơn so với việc đứng giảng dạy trực tiếp. Với cùng một nội dung bài giảng nhưng phải dạy từ lớp này đến lớp khác thì giảng viên sẽ chịu nhiều áp lực và sự nhàm chán. Vì thế, với hình thức dạy trực tuyến họ đã được giảm tải đi nhiều mặt tiêu cực đáng kể. Với chất lượng dạy ngày càng tốt hơn cùng với sự trợ giúp của công nghệ hiện đại, số lượng kiến thức được truyền tải vào bài học cũng nhiều hơn. Do vậy, hiệu quả của việc giảng dạy cũng từ đó được nâng cao lên nhờ vào việc áp dụng các công nghệ hiện đại mới.

Dạy trực tuyến mang lại nhiều mặt lợi ích cho sinh viên không chỉ chi phí mà còn kiến thức được tiếp nhận:

1. Sinh viên tiết kiệm tối đa chi phí, giảm thiệt hại tiền cho phí đi lại hằng ngày.
2. Giao diện dành cho sinh viên nhanh chóng và thuận tiện, được tiếp cận với những công nghệ và phương thức mới mẻ hơn so với cách học truyền thống nhàm chán, biết đến với những nền tảng mạng cộng đồng hiện đại hơn.
3. Chất lượng kiến thức được dung nạp nằm ở số lượng khổng lồ và vô tận, cập nhật quy trình, thời gian biểu nhanh chóng, hoàn chỉnh và đầy đủ, có thể tra cứu và tìm hiểu ở bất cứ đâu, bất cứ khi nào.

Về hạn chế: Đối với một vài bộ phận, vẫn còn chưa thành thạo được những thao tác sử dụng những ứng dụng gây ảnh hưởng đến chất lượng kiến thức có trong một buổi học đối với người học.

Không phải người dạy nào cũng có khả năng truyền đạt tốt, dễ hiểu. Điều đó cũng dẫn tới kết quả vì sao một số giảng viên giảng dạy tốt và một số khác lại không. Có thể xét trên một phương diện là cùng một chủ đề, môn học giống nhau nhưng cách truyền đạt và ngôn từ, cách hướng dẫn khác nhau cũng đem đến cho sinh viên những trải nghiệm khác nhau, nó cũng tùy thuộc vào cách một sinh viên chịu tiếp nhận, và tốc độ tiếp thu lượng kiến thức khác nhau. Và hơn thế nữa, trong trường hợp giảng viên bị động trong việc đầu tư chất xám, khó tìm hiểu để tìm ra những lối đi mới trong phương pháp dạy học của mình, không chủ động đổi mới cách dạy so với việc học truyền thống, không thích nghi nhanh chóng để cập nhật thêm kho tàng kiến thức và giáo trình thì cũng khiến cho khóa học không mấy là khả thi, có thể mang tới cho sinh viên một trải nghiệm không tốt, bên cạnh đó cũng ảnh hưởng phần nào đến chất lượng dạy học và sự tiếp thu của sinh viên.

Một số sinh viên không quen việc học với hình thức mới này nên chưa đạt được những hiệu quả cao trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, việc học trực tuyến phải song hành với việc độc lập, đi kèm với sự tự giác, nâng cao ý thức bản thân. Người học không có nhiều cơ hội để phát triển ý kiến, trao đổi thông tin thảo luận với nhóm trong lớp học như học trực tiếp. Chất lượng từng buổi học chịu sự phụ thuộc bởi các yếu tố về cơ sở hạ tầng kỹ thuật, đường truyền mạng, kỹ năng sử dụng công nghệ của giảng viên khiến cho lượng kiến thức được tiếp thu còn bị hạn chế.

Vì vậy, để nâng cao hơn nữa hiệu quả giảng dạy trực tuyến tại trường UEF, nhóm tác giả đề xuất một số ý kiến nhằm nâng cao chất lượng dạy – học trực tuyến trong nhà trường.

4.2. Đề xuất nâng cao chất lượng giảng dạy trực tuyến trong thời đại số

*** Nâng cao hạ tầng thông tin**

Nhà trường phải đảm bảo hạ tầng CNTT, cụ thể là đảm bảo hạ tầng máy chủ, mạng Internet, tốc độ, đường truyền, băng thông và hệ thống các phần mềm đáp ứng khả năng truy cập, lưu trữ các nguồn tài nguyên học tập, các dữ liệu phục vụ giảng dạy và học tập đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo. Xây dựng đội hỗ trợ kỹ thuật thường trực để giúp giảng viên, sinh viên giải quyết tất cả những vướng mắc kỹ thuật xảy ra trong quá trình dạy và học. Tổ chức thực hiện kiểm tra chất lượng, khảo sát hoạt động trực tuyến, tổ chức hệ thống dự toán trong những buổi học để có thể đánh giá chính xác về những sự cố, vấn đề để nhanh chóng và kịp thời can thiệp xử lý. Xây dựng, soạn thảo cẩm nang hướng dẫn và kế hoạch tập huấn cho toàn thể đội ngũ giảng viên và ban công tác sinh viên.

- Có chính sách đãi ngộ phù hợp cho giảng viên

Vì giảng dạy trực tuyến không dễ dàng để thích nghi và được đánh giá là quá trình vô cùng khó khăn, nhà trường nên có đề xuất đến những chính sách đãi ngộ hợp lý dành cho các giảng viên, hỗ trợ về việc thiết kế và lên lịch trình giáo án, đồ án môn học trên các nền tảng hệ thống lớp học trực tuyến, vì hầu như các giảng viên, người dạy tốn khá nhiều thời gian để hoàn thiện. Đưa ra những đề nghị, ý tưởng sáng tạo để có thể gây ấn tượng, tạo thêm phần khích lệ cho giảng viên và sinh viên biết đến những cuộc thi như nghiên cứu khoa học, bài giảng linh động và sôi nổi, giảng viên đạt danh hiệu

dạy và học tốt... Tổ chức trao đổi nhỏ gọn với số lượng 15 đến 20 người trong một nhóm nhỏ để bàn bạc thảo luận các đề án, các nghiên cứu khoa học.

- Điều chỉnh chương trình đào tạo cho phù hợp

Tăng thời lượng của một giảng viên và sinh viên tương tác và trao đổi với nhau nhiều hơn, “gỡ bỏ áp lực tâm lý” để được áp dụng trong thực tiễn một cách hiệu quả nhất, cùng với phần mềm hỗ trợ quản lý dạy, mới nhất. Nhà trường cần có những phương án chủ động điều chỉnh, thích nghi nhanh chóng, tinh giản nội dung, mở rộng và phổ biến thay đổi nhiều phương thức khác nhau nhằm cập nhật được nội dung giáo dục và đào tạo, cung cấp, hỗ trợ tối đa cho người dùng, bên cạnh có thể đáp ứng được đầy đủ nhu cầu và chất lượng tiêu chuẩn đầu ra.

- Kiểm tra, giám sát hoạt động dạy – học trực tuyến

Nhà trường tích cực công việc quản lý thiết kế hệ thống rà soát, kiểm định và đánh giá, triển khai xây dựng tài liệu và áp dụng ứng dụng khai thác, giám định, vận hành hệ thống tài liệu, thư điện tử đến từng cá nhân sinh viên.

* Chuẩn bị bài giảng trước khi lên lớp cho đúng mục tiêu

Bên cạnh đó, hỗ trợ sinh viên tối đa trong những bài tiểu luận và thu hoạch cuối giờ của những buổi học, làm báo cáo nhóm, thuyết trình sau những bài giảng, thao tác tự soạn thảo giáo án mạng để hỗ trợ cho việc học trực tuyến càng một lúc hiệu quả khiến cho không khí và tinh thần học ngày càng thoải mái và dễ tiếp thu.

Người giảng viên có trách nhiệm thông báo và hướng dẫn giới thiệu toàn bộ quá trình và cách thức học tập, thiết lập kế hoạch học tập và lên bảng chi tiết những quy trình hợp lý để vận dụng và áp dụng cho việc học tốt hơn, phổ biến các mục tiêu cần đạt được sau những hoạt động lớp học trong buổi học đầu tiên đối với sinh viên, giúp sinh viên có thể nắm vững hoàn toàn những nhiệm vụ, bài tập và lượng kiến thức được hỗ trợ. Cấu trúc bài học và nội dung phương thức dạy học trực tuyến cần được đề ra mục đích chính xác, nội dung rõ ràng chi tiết được thay đổi với nhiều phương pháp theo hướng phát huy mạnh mẽ vai trò trung tâm và đề cao giá trị của người học, chuyển gián tiếp từ vai trò là người được trình bày sang vai trò hỏi đáp, đặt vấn đề giải quyết, phản biện để sinh viên thảo luận, tìm hiểu và nghiên cứu.

- Đổi mới phương pháp dạy học để tăng tính hấp dẫn

Giảng viên tăng cường giao nhiệm vụ cho sinh viên tự nghiên cứu sách giáo khoa và tài liệu tham khảo, xem video, thí nghiệm mô phỏng để tiếp nhận và vận dụng kiến thức thực hiện ở nhà hoặc qua mạng; Khai thác triệt để và mở rộng hệ thống, ngân hàng đề thi, bài kiểm tra chất lượng cao, luôn nắm tâm thế chuẩn bị tốt toàn bộ để thực hiện giám định, kiểm tra và khảo sát, có phần đánh giá trực tuyến theo quy chế của nhà trường, đảm bảo chất lượng cho tiêu chuẩn đầu ra và đầu vào cho nhà trường, một cách chính xác, hiệu quả và công bằng tuyệt đối, đánh giá và đề ra bảng thu hoạch khảo sát năng lực của sinh viên và giảng viên để thật sự phù hợp với thời đại số, công nghệ hóa.

- Chuẩn bị đầy đủ, chu đáo các trang thiết bị dạy học

Giảng viên là một yếu tố quan trọng trong môi trường học trực tuyến nên tất cả người dạy cần có nhiều công cụ và phương tiện để giảng dạy, giúp cho phần học tốt nhất không bị thiếu hụt và hạn chế bởi vấn đề và rủi ro, như điện thoại di động hay laptop, đòi hỏi kỹ năng và lý thuyết phải song hành với nhau để có thể đáp ứng tốt nhiệm vụ giảng dạy. Giảng viên cần không ngừng đổi mới sáng tạo trong dạy học. Sự sáng tạo để tìm ra những cách dạy mới đối với các môn học. “Các công cụ kỹ thuật số và cách tiếp cận giảng dạy sáng tạo có thể làm cho các bài học trở nên thú vị hơn và tạo ra sự tích cực trong giảng dạy trực tuyến” (Hung, 2012). Có thể hướng dẫn và tiếp cận ngoài những tài liệu khô khan qua những giáo trình, bài báo cáo của những người đi trước, khi sinh viên phải đọc và sử dụng khả năng đọc hiểu của mình quá lâu sẽ bị nhàm chán, sinh viên được biết đến những phương thức tiếp cận các trang mạng xã hội rộng rãi hơn như Youtube với vô vàng kiến thức với nhiều cách giảng và trình bày một môn học ở nhiều cách truyền tải khác biệt, với những kênh hỗ trợ bởi các trường đại học nói chung và UEF nói riêng chuyển hóa từ sách vở qua thuyết trình trực tuyến, sinh viên được tiếp cận và biết hình ảnh của giảng viên như vtv học, vtv tài liệu,.. Nhiều trang web nhà trường thu nhập tất cả những ý kiến của sinh viên một cách tích cực và áp dụng nhanh chóng để đăng tải những video, thực hiện theo những ý tưởng sáng tạo, đưa ra nhiều video chất lượng hay nhất, nơi có thể chia sẻ bất cứ những nội dung hay, ý nghĩa và linh động nhất. Những sáng tạo này sẽ tạo ra tính kết nối, chia sẻ không chỉ trong đội ngũ giảng viên, sinh viên trong trường mà còn kết nối với các giảng viên, sinh viên ở trường khác, ngành khác... góp phần nâng cao chất lượng, tiết kiệm chi phí đào tạo.

* Nâng cao nhận thức về giảng dạy trực tuyến

Đầu tiên, các bạn sinh viên phải có suy nghĩ tích cực về việc học trực tuyến. Do quen với cách học “mặt đối mặt”. Có thể dựa trên mặt khách quan và đánh giá, hầu như các sinh viên đều mang một tâm thế nặng nề và chán nản khiến thái độ học tập và cách tiếp nhận kiến thức trước mắt ngày càng giảm sút nghiêm trọng, cho thấy đa số các bạn vẫn chưa hề sẵn sàng, còn cảm thấy mệt mỏi và bối rối khi được tiếp cận phương thức mới. Tuy nhiên, tiếp cận và gắn bó lâu dài, khiến sinh viên thích nghi với môi trường học này gần như một thói quen và có những suy nghĩ tích cực và linh hoạt, chủ động hơn trong nhiều chương trình giảng viên mang tới. Giảng viên càng phải hướng dẫn hoặc đề xuất để sinh viên cảm thấy dễ dàng hơn, tự xây dựng kế hoạch hợp lý để đạt hiệu quả tốt nhất dù là trực tuyến hay áp dụng cả lúc quay lại trường học.

Người học không ngừng trau dồi nhận thức và tính tự giác trong học tập bằng cách chủ động trong từng hành động. Đối với những môn học hoặc nghiên cứu chưa hiểu hoặc còn thắc mắc, giảng viên phản hồi lại những thông tin trên là việc rất cần thiết và tốt cho từng sinh viên, khiến cho người học càng mạnh dạn hơn trong việc học cũng như có thể trao đổi trực tiếp với bạn bè, thầy cô, hoặc giảng viên chuyên môn để được hỗ trợ tốt nhất. Bên cạnh đó, tư duy phản biện cũng được phát huy một cách tối đa, khi vắng mặt các sinh viên cần chủ động xin phép và tự xem lại bài học ở nhà.

Kỹ năng tự học là yếu tố quan trọng tư duy độc lập, tích cực để thu thập, chọn lọc, phân tích, phản biện và từ đó hình thành kiến thức mới. Tự học là một khả năng cần rèn luyện và cần tự phát trong một vài trường hợp nhất định.

- Lựa chọn môi trường học tập phù hợp

Một trong số các yếu tố hỗ trợ cho việc học của sinh viên diễn ra tốt đẹp đó chính là môi trường và vị trí mà một sinh viên lựa chọn nó có đủ thoải mái và phù hợp nhất để việc tiếp thu kiến thức có thể trở nên một cách dễ dàng, nhanh chóng và hiệu quả. Cách giảng dạy trực tuyến chỉ có hiệu quả khi có sự kết hợp đồng bộ giữa nhà trường, giảng viên và sinh viên. “Để hoạt động dạy học thực sự chất lượng, giảng viên và sinh viên phải thay đổi, thích nghi và tìm ra các cách giảng dạy trực tuyến hiệu quả, tối ưu nhất”.

5. Kết luận

Từ nhiều năm nay, với những tiến bộ của CNTT và truyền thông, việc tổ chức dạy và học trực tuyến, dạy - học từ xa đã trở thành hình thức không thể thiếu ở trong rất nhiều trường đại học. Phương pháp học trực tuyến đang ngày càng được cải thiện một cách tích cực không chỉ được sử dụng thiết yếu trong mùa dịch trước đây mà còn đang được áp dụng rộng rãi và phổ biến trong những trường hợp cấp bách đối với giảng viên và sinh viên, mang đến những ưu điểm vượt trội cho cả việc dạy và học. Mặc dù, xét trên nhiều phương diện, có thể học trực tuyến đối với một số bộ phận không thể mang đến một hiệu quả tối đa nhưng một phần nào giúp sinh viên được tiếp cận những kiến thức và biết đến những nền tảng công nghệ mới, bên cạnh đó, là phần đóng góp không hề nhỏ của bộ phận giảng viên, cộng tác viên, bộ phận hỗ trợ chuyên nghiệp luôn hết sức hỗ trợ và cung cấp đầy đủ thiết bị và phương pháp dạy học hiệu quả nhất kể cả người dạy lẫn người học. UEF luôn làm việc hết mình, tận tâm vì sinh viên và giảng viên của trường mang đến những phương pháp học hiệu quả, chất lượng, luôn cố gắng để mang đến cho toàn thể sinh viên một cách học ổn định và hợp lý ở mọi lúc mọi nơi, mọi thời điểm kể cả trong mùa dịch hay ngay chính lúc này mọi thứ đã trở lại như trạng thái ban đầu, thì việc học trực tuyến vẫn không mất đi giá trị quan trọng mà còn góp phần giúp cho phương pháp giảng dạy phong phú và đa dạng hơn rất nhiều.

Tài liệu tham khảo

- Biều, T. n. V. (2012). Một số vấn đề về đào tạo trực tuyến (E-learning). *Tạp chí Khoa học* (40), 86.
- Cương, T. N. (2012). Dạy học kết hợp-một hình thức tổ chức dạy học tất yếu của một nền giáo dục hiện đại. *Tạp chí Giáo dục*, 283.
- Điện, T. T., & Nghe, N. T. (2017). Các mô hình e-learning hỗ trợ dạy và học. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 103-111.
- Hưng, Đ. T. (2012). Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, số, 43.
- Lê, V. T., & Trương, T. D. (2020). Một số giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo trực tuyến trong giáo dục đại học trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0.
- Phúc, N. T. N. (2018). Thực trạng tổ chức dạy học trải nghiệm của giảng viên Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 54(9), 104-112.
- Lê Minh Hằng, H. D. Q. Các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả khóa học trực tuyến bồi dưỡng sinh viên sư phạm về “Dạy học kết hợp”.
- Linh, T. H., & An, T. T. (2022). NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM-ĐẠI HỌC THÁI NGUYÊN. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(06), 34-42.
- Mai, T. K. (2017). Nâng cao chất lượng giảng dạy giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên trường Đại học An Giang hiện nay.

Nghĩa, L. H., Hường, H. T. L. K., Tiên, L. C., Hà, C. T. T., & Đan, N. V. (2021). Đánh giá của giảng viên và sinh viên về chất lượng phần mềm và hiệu quả dạy–học trực tuyến mùa dịch COVID-19 tại Khoa Y học Cổ truyền Đại học Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học*, 18(2), 358.

Thuận, P. Q. SỐ HÓA HỌC LIỆU HỌC TẬP-GIẢI PHÁP ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG-NHA TRANG TRONG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN.

Thùy, N. T. T. (2022). Một số yếu tố ảnh hưởng đến dạy học trực tuyến của giảng viên trung học phổ thông tại Hà Nội: Thực trạng và giải pháp.

ÁP DỤNG ERP TẠI MÔI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CÔNG NGHỆ 4.0

APPLICATION OF ERP IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGY 4.0

Trương Thành Lộc

*Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
loctt@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Vấn đề đổi mới nâng cao khả năng quản lý trong lĩnh vực đại học để hòa nhập với sự phát triển mạnh mẽ hiện nay là vấn đề then chốt trong chiến lược phát triển giáo dục hiện đại và đào tạo theo hướng khoa học công nghệ. Đây là tiêu chí quan trọng để các đơn vị triển khai hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp (ERP) trong thời gian tới, để trở thành một nhà quản trị thông minh trong thời kỳ 4.0. Đổi mới cách mạng hóa giáo dục và đào tạo đại học trước cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, để hoạt động giảng dạy có thể thực hiện mọi lúc, mọi nơi; giúp sinh viên hoàn toàn quyết định việc học tập theo nhu cầu và định hướng của bản thân. Vì vậy, trên cơ sở nghiên cứu và kinh nghiệm sử dụng ERP vào quản lý các trường đại học, tác giả đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả triển khai ERP trong trường đại học ở Việt Nam.

Abstract

The issue of innovation to improve management ability in the university sector to integrate with the current strong development is a key issue in the development strategy of modern education and training in the direction of science and technology. This is an important criterion for units to deploy enterprise resource planning (ERP) systems in the near future, to become a smart administrator in the 4.0 era. Innovate to revolutionize higher education and training before the industrial revolution 4.0, so that teaching activities can be carried out anytime, anywhere; help students completely decide to study according to their needs and orientation. Therefore, on the basis of research and experience in using ERP in university management, the author proposes solutions to improve the efficiency of ERP implementation in universities in Vietnam.

Từ khóa: hoạch định nguồn lực doanh nghiệp, ERP, quản lý trường đại học

Keywords: enterprise resource planning, ERP, university management

1. Đặt vấn đề

Trong môi trường giáo dục đại học hiện nay, các trường đại học đang phải đối mặt với nhiều thách thức. Điều này đã gây áp lực buộc các trường đại học phải vận dụng các cách giải quyết mới để cải thiện hiệu suất.

Trong những xu hướng hàng đầu hiện nay là ứng dụng ERP vào công tác quản lý. Tuy nhiên, quá trình này gặp không ít khó khăn do bản thân các trường đại học có những đặc thù riêng về tổ chức và hoạt động. Ngoài ra, trong quá trình chuyển đổi số nên việc áp dụng mô hình ERP khó khăn hơn gây ra nhiều áp lực cho các trường đại học.

Việc nghiên cứu kinh nghiệm của các trường đại học trên thế giới trong việc ứng dụng và triển khai ERP nhằm hỗ trợ quản lý cũng như xác định yêu cầu của các trường đại học sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý. Ngoài ra, điều này còn giúp giảm thiểu rủi ro trong quá trình triển khai hệ thống ERP phức tạp, tiết kiệm chi phí và thời gian cho chính các trường đại học.

2. Tổng quan nghiên cứu

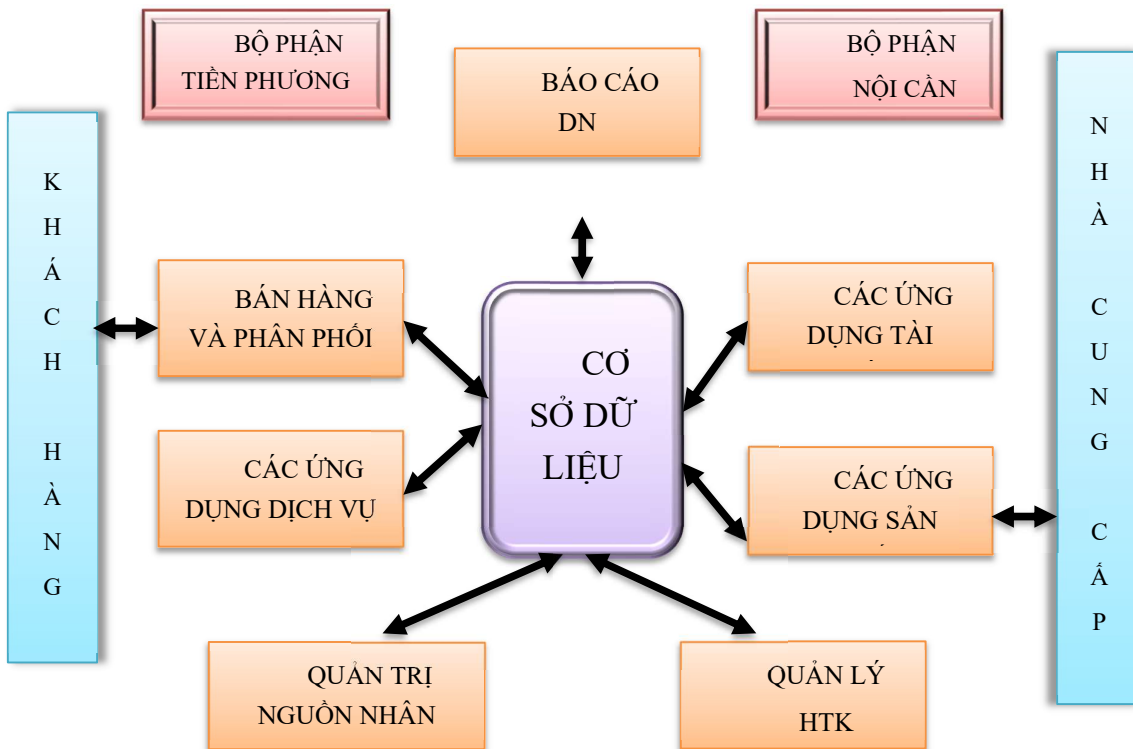
2.1. Giới thiệu về mô hình ERP

Nguồn gốc của ERP (Enterprise Resource Planning) là thuật ngữ do ngành sản xuất nghĩ ra và áp dụng. Có một vài định nghĩa khác:

TH. Davenport (1998) định nghĩa: ERP bao gồm một gói phần mềm thương mại đảm bảo tích hợp liên tục các luồng thông tin xuyên suốt toàn bộ công ty như tài chính, kế toán, nhân sự, chuỗi cung ứng và thông tin khách hàng.

L. Hossain và cộng sự. (2002) cho rằng ERP là cơ sở dữ liệu, ứng dụng và giao diện thống nhất trong toàn doanh nghiệp.

TH. Davenport (1998), khái niệm về một hệ thống ERP có thể được minh họa



(Nguồn: T. H. Davenport (1998))

Hình 1: Mô hình khái niệm của một hệ thống ERP

Quá trình hình thành và phát triển của hệ thống ERP được mô tả bên dưới



(Nguồn: L. Hossain và cộng sự (2002))

Hình 2: Quá trình hình thành và phát triển của ERP

Thành công của việc áp dụng ERP trong quản lý DN đã được nhiều nghiên cứu đánh giá. Các yếu tố quan trọng của việc triển khai ERP thành công theo Y.F. Jarrar (2000) bao gồm: tầm nhìn rõ ràng, hỗ trợ được quản lý cấp cao, tích hợp giúp hoàn chỉnh các quy trình kinh doanh và chức năng của một DN. Nhiều công ty sử dụng ERP giúp xử lý các ứng dụng phức tạp trong kinh doanh, chẳng hạn như quản lý dịch vụ lớn. Theo E.T.G. Wang và J.H.F. Chen (2006) ERP phổ biến là do nó có thể nâng cao làm việc và kinh doanh hiệu quả của DN.

2.2. Xu hướng ứng dụng ERP trong trường đại học

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, cũng như các cơ sở công lập và tư thực, các trường đại học cũng không ngoại lệ, đó là:

Thứ nhất: các tác động từ bên trong và bên ngoài hệ thống.

Thứ hai: xu hướng ảnh hưởng của các yếu tố thị trường.

Thứ ba: xu hướng đa dạng hóa các loại hình cơ sở giáo dục đại học.

Xu hướng ứng dụng ERP trong trường đại học diễn ra mạnh mẽ và đi đầu tại Hoa Kỳ; Tiếp theo là thành tích đến từ các trường đại học ở Singapore; đến Vương quốc Anh và Úc. Tiếp theo là thành tích từ các trường đại học ở Singapore. Cơ chế hoạt động mới theo hình thức “đại học doanh nghiệp” cho phép các trường này linh hoạt hơn trong hoạt động.

Trên cơ sở những thay đổi về quản lý, các công cụ quản lý trước đây dành cho doanh nghiệp cũng bắt đầu được áp dụng vào các trường đại học. Ở Mỹ là nơi khởi xướng cho việc áp dụng ERP trong quản lý môi trường đại học. Nổi bật là các dịch vụ do SAP cung cấp trong hệ thống ERP cho liên minh các trường đại học sử dụng SAP do R.J. MacKinnon (2004) đề cập. Cùng với đó, châu Âu cũng đang dần triển khai và tiếp cận dần đến hệ thống ERP. Sau đó, nhiều nước ở Đông Âu cũng từng bước áp dụng ERP trong các cơ sở giáo dục đại học theo nghiên cứu của D. Adamescu và cộng sự (2010).

Từ thành công ở Mỹ và các nước châu Âu, P. Hawking và cộng sự. (2001) cùng SAP nghiên cứu ứng dụng hệ thống ERP sau đó tích hợp thành công phần mềm SAP R/3 vào quy trình đào tạo của Đại học Victoria, Úc. Nhu cầu sử dụng ERP trong các trường đại học đang trở nên phổ biến trong những năm gần đây.

Trên cơ sở so sánh và phân tích các phần mềm ERP mà các NCC như Oracle, SAP, Microsoft Dynamics đang áp dụng cho các trường đại học, mô hình này được chia thành 3 hệ thống phục vụ các lĩnh vực khác nhau: hệ thống quản lý, điều hành; Hệ thống quản lý đào tạo và thông tin sinh viên; Hệ thống hỗ trợ sinh viên.

Bên cạnh hệ thống quản lý, các trường đại học chú trọng đến Hệ thống quản lý đào tạo và Thông tin sinh viên để quản lý và hỗ trợ “khách hàng” chính của mình, đó là người học. Đây là xương sống của phần mềm ERP trong trường đại học. Hệ thống này nhằm quản lý toàn bộ quá trình học tập tại trường, từ khi học sinh có tiềm năng nhập học và cho đến khi tốt nghiệp. Ngoài ra, trường đại học cần cung cấp cho sinh viên các dịch vụ hỗ trợ bổ sung. Các dịch vụ này sẽ được cung cấp thông qua Hệ thống Hỗ trợ Sinh viên.

* Các hệ thống con cụ thể của các hệ thống con:

Hệ thống Quản lý điều hành: gồm 7 phân hệ

Phân hệ Quản lý nhân sự

Phân hệ Quản lý tài chính

Phân hệ Quản lý tài sản

Phân hệ Quản lý đầu thầu

Phân hệ Quản lý tài khoản

Phân hệ Quản lý Văn bản bằng Biểu mẫu

Cổng thông tin điện tử

Hệ thống hỗ trợ sinh viên: gồm 8 phân hệ

Phân hệ Quản lý tài trợ và tuyển dụng

Phân hệ Quản lý cựu sinh viên

Phân hệ Quản lý nghiên cứu khoa học

Phân hệ Quản lý thư viện

Phân hệ Quản lý KTX

Phân hệ Quản lý khám chữa bệnh

Phân hệ Quản lý Căn tin

Phân hệ Quản lý quan hệ phụ huynh

Hệ thống Quản lý Đào tạo và Thông tin Sinh viên: gồm 13 phân hệ

Quản lý tuyển sinh và tuyển sinh

Quản lý hồ sơ sinh viên

Quản lý học bổng và tài trợ

Lập thời gian biểu

Quản lý đăng ký tín dụng

Quản lý thi

Quản lý điểm

Quản lý khen thưởng, kỷ luật

Quản lý học phí và lệ phí

Quản lý văn bằng, bằng tốt nghiệp

Hệ thống tư vấn học tập

Hệ thống E-learning

Hệ thống khảo sát trực tuyến

Có thể nói, đối với hệ thống quản lý điều hành, ngoài các phân hệ cơ bản mà mỗi tổ chức cần phải có như: quản lý nhân sự, quản lý tài chính, quản lý tài sản, quản lý mua sắm, quản lý văn bản biểu mẫu..., hệ thống này cần có thêm các phân hệ như: Khảo sát trực tuyến, Cổng thông tin, hệ thống E-Learning, quản lý tài khoản. Đây là những chức năng đặc

trung của trường đại học nhằm hỗ trợ thu thập và cung cấp thông tin cho nhiều đối tượng khác nhau, hỗ trợ quá trình ra quyết định và đặc biệt hệ thống E-Learning giúp trường đại học mở rộng phạm vi địa lý, liên hệ với người học ở mọi nơi.

Các phân hệ của thông tin sinh viên và quản lý đào tạo sẽ thực hiện chức năng quan trọng nhất là lập kế hoạch đào tạo tốt, quản lý và phân bổ các nguồn lực chính của nhà trường như giảng viên, phòng ốc và các cơ sở vật chất khác đảm bảo cho việc dạy và học. hoạt động của giảng viên, sinh viên đạt hiệu quả cao nhất. Ngoài ra, hệ thống này sẽ đảm nhận cung cấp một số dịch vụ cho sinh viên như lưu trú, chăm sóc sức khỏe, thư viện, ăn uống; cung cấp phân hệ quản lý thông tin nhà tài trợ và tuyển dụng.

Mặc dù hiện nay một số phân hệ của hệ thống này chưa thực sự cần thiết nhưng với việc mở rộng và phát triển cơ sở vật chất của trường, các dịch vụ như ký túc xá, y tế, dịch vụ ăn uống trong trường sẽ được trang bị để đảm bảo cho hoạt động học tập và nghiên cứu của sinh viên như cũng như giảng viên.

2.3. Sự khác biệt giữa doanh nghiệp và trường đại học

Thứ nhất, định hướng nghiên cứu của trường với nhu cầu của doanh nghiệp chưa phù hợp.

Thứ hai, doanh nghiệp tập trung quá mức vào các kết quả thương mại hóa nhanh chóng trong khi các trường đại học nghiêng về nghiên cứu cơ bản.

Thứ ba, về kết quả đầu ra, các doanh nghiệp thường quan tâm đến việc làm thế nào để sản phẩm được phân phối ra thị trường mới mang lại nhiều vốn và lợi nhuận nhất; đồng thời muốn trì hoãn việc công bố thông tin bản quyền để tránh lộ thông tin cho đối thủ cạnh tranh. Trong khi đó, ở các trường đại học, các nhà nghiên cứu lại quan tâm đến điều ngược lại như là động lực để công bố kết quả nghiên cứu sớm nhất.

2.4. Những thuận lợi và khó khăn của việc áp dụng ERP vào trường đại học

2.4.1. Thuận lợi

Ứng dụng CNTT trong lĩnh vực giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng được nhà nước khuyến khích và tạo nhiều cơ hội cho các trường đại học nâng cao hiệu quả trong công tác quản lý và đào tạo của nhà trường.

Các trường đại học có bộ máy hoạt động tương tự những doanh nghiệp lớn, tổ chức phân cấp nhiều phòng ban như: tài vụ, nhân sự, kế hoạch, hành chính, vật tư... do đó, các trường đại học cũng có những vấn đề cần giải quyết như: Quản lý tài chính, nhân sự, cơ sở vật chất, một cách thống nhất và hiệu quả.

Kết hợp với các thành tựu của CNTT đặt biệt là mạng máy tính và các kỹ thuật tổ chức và khai thác dữ liệu như kho dữ liệu, cơ sở dữ liệu phân tán, phần mềm ERP trong các trường có lợi thế khi tổ chức quản lý tập trung đối với các trường phân tán về địa lý.

Phần mềm ERP đặc biệt phù hợp trong xu hướng xây dựng đại học số cũng như nhu cầu học tập trực tuyến, từ xa qua mạng đòi hỏi nhà trường phải nhanh chóng đầu tư cơ sở vật chất và chiến lược triển khai để đáp ứng yêu cầu đào tạo cho xã hội.

Các trường đại học đang đẩy mạnh ứng dụng CNTT vào công tác đào tạo như Giáo trình điện tử, thư viện điện tử, tài nguyên điện tử là cơ hội để triển khai phần mềm ERP cho các trường đại học.

2.4.2. Khó khăn

Hiện nay trên thị trường có khá nhiều nhà cung cấp hệ thống ERP với những lời quảng cáo khá hấp dẫn, vì vậy các trường đại học có thể gặp khó khi lựa chọn đầu tư vào hệ thống ERP nào hoặc hệ thống ERP nào tốt nhất cho nhà trường.

Khi áp dụng phần mềm ERP vào các trường đại học thì tất cả các công tác quản lý phải được chuẩn hóa trên nền tảng ứng dụng công nghệ thông tin trong một hệ thống tích hợp thống nhất. Các ứng dụng CNTT trước đây trong các ĐH rất rời rạc và không thể trao đổi thông tin với nhau.

Khi quyết định sử dụng phần mềm ERP, nhiều trường đại học tự đặt mình vào tình huống khó khăn khi phải đào tạo lại toàn bộ quá trình sử dụng CNTT của các nhân viên các bộ phận trong trường do hầu như các công đoạn đều được thực hiện thủ công.

Vấn đề tài chính cũng là khó khăn lớn khi triển khai. Trên thực tế, phần mềm ERP không phải dành cho tất cả mọi người. Dù nhìn nhận được những lợi ích, hiệu quả khi ứng dụng phần mềm ERP mang lại nhưng riêng mức giá khoảng 100.000 USD cho một dự án ERP trung bình cũng là khoản đầu tư đáng kể cần được cân nhắc. Chỉ những trường đại học lớn, kinh phí đầu tư không còn là một vấn đề cản trở mới có thể mạnh dạn với phần mềm ERP.

Lãnh đạo và nhân viên phải thống nhất được quan điểm khi trường đại học quyết định áp dụng ERP. Thuyết phục mọi người sử dụng phần mềm là một thách thức lớn. Một số nhân viên có thể từ chối sử dụng phần mềm ERP. Vì họ nghĩ rằng nó không hiệu quả như những gì họ đang sử dụng hoặc họ không muốn đổi mới.

Vấn đề con người cũng cần được quan tâm đúng mức: Khi triển khai phần mềm ERP cho bất kỳ trường Đại học nào thì nhất thiết phải có đội ngũ chuyên gia để tư vấn, triển khai cũng như vận hành hệ thống này. Các chuyên gia chủ yếu hỗ trợ về hai công việc chính là chuẩn hóa quy trình quản lý và xây dựng các giải pháp công nghệ thông tin tự động hóa quy trình quản lý. Bên cạnh đó một vấn đề thực tế cần quan tâm là rất nhiều cán bộ trong trường đại học do rất nhiều nguyên nhân như thói quen, thiếu kỹ năng sử dụng máy tính,... nên rất ngại tiếp cận với các chương trình quản lý theo quy trình chuẩn hóa. Điều này gây cản trở quá trình triển khai phần mềm ERP trong đại học.

3. Bài học từ việc áp dụng ERP vào các trường đại học

Nghiên cứu áp dụng kinh nghiệm mô hình ERP trong việc quản trị trường đại học của các nước trên thế giới để có thể rút ra những bài học kinh nghiệm sau đây cho việc áp dụng hệ thống ERP trong các trường đại học Việt Nam:

Thứ nhất, sự quyết tâm và ủng hộ của ban lãnh đạo đối với dự án ERP: Để áp dụng hệ thống ERP thành công trong trường đại học, sự trợ giúp của các quản lý cấp cao là yếu tố quyết định, được xác định là yếu tố thành công quan trọng nhất. Lãnh đạo là người điều hành các mục tiêu chiến lược, chịu trách nhiệm trước các thành viên khác và có các mối quan hệ ảnh hưởng bên ngoài. Dự án ERP phải được tổ chức rất tốt, đòi hỏi phải thành lập một ủy ban ra quyết định cho chiến lược tích hợp ERP của trường đại học. Hội đồng bao gồm các thành viên quản lý các dịch vụ quản lý và CNTT. Hội đồng quản lý phải có hiểu biết rõ ràng, toàn diện về kế hoạch phát triển và các mục tiêu chính của trường đại học, cũng như hiểu biết rất rõ ràng về kế hoạch hội nhập tổng thể.

Trên cơ sở ghi nhận sự hỗ trợ lẫn nhau trong công tác đào tạo, nghiên cứu ứng dụng và mục tiêu phát triển nguồn nhân lực ERP tại Việt Nam, từ 01/2022, Trường Đại học Kinh tế - Luật (UEL) chính thức trở thành đối tác chiến lược của Abeo trong công tác triển khai chương trình đào tạo quốc tế của SAP Training and Adoption. Sự hợp tác giữa UEL và Abeo mang lại nhiều giá trị và ý nghĩa thiết thực cho hoạt động của hai bên. Đồng thời thể hiện quyết tâm về việc xây dựng và phát triển mối quan hệ hợp tác chiến lược và lâu dài giữa Trường và doanh nghiệp trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0, ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số, đặc biệt là trong lĩnh vực ERP.

Thứ hai, phải có dự án, tầm nhìn tốt và kế hoạch tổng thể và chính xác: Xác định được mục đích, mục tiêu rõ ràng và nhất quán, đánh giá những mục đích quan trọng để dự án triển khai ERP thành công. Các mục tiêu cần được xác định rõ ràng và một kế hoạch dự án toàn diện nên được phát triển theo các mục tiêu của tổ chức để đảm bảo sự thành công của việc triển khai ERP. Việc phát triển các yêu cầu chi tiết khi bắt đầu dự án là cần thiết để đảm bảo việc triển khai ERP thành công. Mặt khác, việc hiểu sai các yêu cầu của dự án có thể dẫn đến rủi ro có thể dẫn đến thất bại của dự án. Vì vậy, việc xác định các lợi ích, mục tiêu, nguồn lực, rủi ro, chi phí và thời hạn của dự án là rất quan trọng. Vì lý do này, việc triển khai ứng dụng phần mềm ERP thành công phải phân bổ thời gian đáng kể trước khi triển khai hệ thống để phát triển kế hoạch dự án, tập trung vào cách hoàn thành dự án, cung cấp các bước chi tiết về những gì cần thực hiện trong dự án.

Năm 2021, Trường Đại học Ngoại Thương đón đầu xu thế và đổi mới phương pháp giảng dạy: Ứng dụng hệ thống ERP, với mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo trong thời đại công nghệ 4.0, Trường Đại học Ngoại thương đã và đang đẩy mạnh ứng dụng công nghệ cũng như chuyển giao khoa học kỹ thuật vào trong chương trình đào tạo. Nhằm đón đầu xu hướng phát triển không ngừng của khoa học kỹ thuật, Trường đã phối hợp cùng công ty TNHH Phần mềm Trí Nguyên nhằm đưa phần mềm ERP vào chương trình giảng dạy cho sinh viên trong các học phần về quản trị, kế toán, và chuỗi cung ứng, nhằm tăng sự kết nối với thực tiễn cho sinh viên.

Thứ ba, xây dựng phương án tổ chức lại quy trình quản lý và quản lý sự thay đổi: Có hai cách để triển khai ERP. Đầu tiên, các tổ chức phải xây dựng lại quy trình quản lý của mình để phù hợp hệ thống ERP. Điều quan trọng là phải quản lý đúng sự thay đổi ở hai cấp độ. Đầu tiên là sự thay đổi xảy ra trong quá trình vận hành ERP. Phương pháp thứ hai là tùy vào các chức năng để áp dụng vào công tác quản lý hiện có. Tuy nhiên, cũng phải giữ nguyên mục đích của hệ thống để nhận ra toàn bộ lợi ích của ERP.

Năm 2017, Đại học Công nghệ Đồng Nai cũng đã triển khai phần mềm ERP. Tuy nhiên, trong môi trường đại học, phần mềm ERP phải được điều chỉnh, thêm bớt một số phân hệ cho phù hợp như hệ quản lý nhân sự (cán bộ, sinh viên),

phân hệ quản lý tài chính, phân hệ quản lý thư viện, phân hệ quản lý văn bản, phân hệ quản lý học tập, đào tạo, cơ sở vật chất... ERP đặc biệt phù hợp trong xu hướng quản lý đại học số cũng như nhu cầu học tập trực tuyến từ xa qua mạng. Gia sư quận 10 TP.HCM cho rằng đây chính là đòi hỏi bức thiết nhà trường phải nhanh chóng đầu tư cơ sở vật chất và chiến lược triển khai để đáp ứng yêu cầu đào tạo cho xã hội. Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai đang đẩy mạnh ứng dụng CNTT vào công tác đào tạo bài bản như giáo trình điện tử, thư viện điện tử, tài nguyên điện tử là cơ hội để triển khai ERP cho trường càng thuận lợi hơn.

Thứ tư, xây dựng đội ngũ triển khai hệ thống có đầy đủ năng lực chuyên môn, bao gồm những cá nhân nòng cốt của tổ chức: Nhóm triển khai phần mềm ERP nên đại diện từ các bộ phận khác nhau của DN, gồm những nhà quản lý vận hành nội bộ đến quản lý cấp cao, sự hợp tác này rất quan trọng để hiện thực triển khai hệ thống ERP thành công. Các thành viên nên coi ERP là dự án hàng đầu và duy nhất, cùng với các khối lượng công việc khác cần quản lý. Họ phải dành toàn bộ thời gian cho các dự án và quản lý cấp cao cần được động viên và khen thưởng. Yếu tố thành công chính của dự án là tập hợp khả năng của các nhóm khác nhau thành một nhóm duy nhất, nơi không có sự so sánh. Một dự án ERP thành công đòi hỏi ban lãnh đạo, các nhóm chức năng và kỹ thuật phải phát triển mối quan hệ đối tác mạnh mẽ và cam kết chia sẻ thành công của hệ thống ERP. Ngoài ra, cần tạo ra sự hợp tác giữa các nhà lãnh đạo để tạo nền tảng cho sự hợp tác giữa các nhóm.

Ông Peter Forscht, tổng giám đốc Công ty ABAS, trao phần mềm ERP cho PGS-TS Thái Bá Cần, hiệu trưởng Trường ĐH Sư phạm kỹ thuật. Sáng 11-12, Công ty ABAS (CHLB Đức) đã trao tặng bản quyền phần mềm 40 bản giải pháp quản trị doanh nghiệp ERP cho Khoa Kinh tế, Trường ĐH Sư phạm kỹ thuật TP.HCM. Tổng trị giá 40 bản quyền hơn 120.000 USD. Phần mềm ERP giúp kết nối kiến thức giảng dạy ở các ngành học kinh tế của trường vào thực tiễn. Mục đích của dự án ABAS: bổ sung kiến thức về quản lý doanh nghiệp cho giảng viên, nâng cao khả năng ứng dụng của sinh viên về giải pháp quản lý tổng thể doanh nghiệp thông qua phần mềm ERP.

Thứ năm, hướng dẫn và đào tạo người sử dụng: Hệ thống ERP sẽ mọi người thay đổi cách làm việc trong các tổ chức. Đào tạo đúng cách người dùng sẽ hiểu đúng cách thức hoạt động của hệ thống mới và cách hệ thống này có thể giúp họ trong công việc hàng ngày. Có hai nhóm người dùng: người dùng chính - những người đủ điều kiện để có cái nhìn tổng quan về toàn bộ ứng dụng và các quy trình chính; Người dùng cuối là người thực hiện các thao tác cụ thể, các tác vụ thường xuyên của hệ thống. Bên cạnh đó, một quản lý viên hệ thống cũng cần được đào tạo để làm việc trong lĩnh vực quản lý cơ sở dữ liệu. Tuy nhiên, vấn đề đào tạo người dùng gặp một số khó khăn. Người dùng cuối và các cơ sở đào tạo thường bị bỏ qua vì nguồn lực dành cho đào tạo và hỗ trợ có thể tốn kém. Chính quan điểm về lợi ích ngắn hạn trong việc không cung cấp nguồn lực đáng kể cho đào tạo đã khiến người dùng hệ thống không hiểu và bỏ qua hệ thống mới và dẫn đến thất bại lâu dài. Ngoài ra, sự dè dặt và thiếu nhiệt tình trong việc sử dụng hệ thống ERP, khó thay đổi văn hóa tổ chức là những yếu tố thất bại phổ biến trong các dự án triển khai ERP.

4. Kiến nghị nâng cao quản lý các trường đại học

Bước đầu tiên là tìm hiểu kỹ về nhu cầu và thách thức của trường đại học và sau đó đưa ra yêu cầu này cho các nhà cung cấp ERP để đáp ứng. Dành thời gian để hiểu về nhà cung cấp hệ thống ERP và khả năng đáp ứng các chức năng giúp đạt được mục tiêu và nhu cầu của bạn. Nhà cung cấp ERP được chọn nên có kinh nghiệm triển khai trong ngành của bạn, có uy tín trong ngành và có nhiều case triển khai thành công. Nếu không, hệ thống ERP của bạn có thể gặp thất bại. Điều quan trọng là đảm bảo bạn thu thập đủ thông tin về các yêu cầu chung của bạn và có các cuộc trò chuyện cởi mở với các nhà cung cấp tiềm năng, để bạn có thể tìm thấy phần mềm phù hợp để đáp ứng nhu cầu của bạn và đối tác phù hợp để hỗ trợ bạn trong hành trình ERP.

Khi quyết định sử dụng ERP, các trường đại học cần phải xác định một khoản ngân sách riêng để nâng cấp đầu tư cơ sở vật chất vận hành ERP. Việc chuẩn bị cho nhân viên, giảng viên chuyên môn cũng là vấn đề các trường đại học cần chú trọng. Bởi vì ERP là một ứng dụng vận hành theo cả hệ thống. Mà trong đó, mỗi bộ phận, mỗi người dùng là một mắt xích tạo nên một quy trình logic và liên kết với nhau. Do đó, vai trò và trách nhiệm của mỗi người dùng đều rất quan trọng.

Để tránh việc lãng phí trong quá trình sử dụng phần mềm ERP, tốt hơn hết các trường đại học nên tiến hành khảo sát hiện trạng sử dụng CNTT trong nội bộ nhà trường kỹ càng để đưa ra những phán quyết chính xác.

Triển khai ERP: hãy lập đội dự án và đội dự án đó có trách nhiệm quản lý, điều phối và tiếp nhận các đầu mục công việc mà nhà cung cấp ERP chuyển giao. Trong đó, trưởng ban quản lý dự án nên là người nắm giữ chức vụ quan trọng và quyền quyết định.

Trong quá trình triển khai ERP, sẽ có nhiều vấn đề phát sinh, nhà trường cũng có những thay đổi, và những điều này cần được hai bên thông báo chính xác và kịp thời cho nhau, để đảm bảo cả hai bên đều biết họ đã, đang, và sẽ làm gì. Bởi nếu như nhà cung cấp ERP không thực sự hiểu được khách hàng cần gì thì sẽ dẫn đến tư vấn sai cho khách hàng, cũng như dẫn đến việc thiết kế cấu hình ERP không phù hợp với mô hình doanh nghiệp. Cũng có thể do nhà lãnh đạo trường không hoàn toàn tin tưởng nhà cung cấp, không muốn tiết lộ những “bí quyết kinh doanh”, dẫn tới đưa ra không đầy đủ thông tin về mô hình hoạt động của nhà trường. Điều này cũng gây ra tình trạng hệ thống ERP không hoàn chỉnh và tương thích hoàn toàn với nhu cầu của nhà trường. Do vậy lãnh đạo trường nên đặt niềm tin tuyệt đối vào nhà cung cấp giải pháp ERP mà mình đã lựa chọn.

Giám sát chặt chẽ từ lãnh đạo: Bản thân lãnh đạo nhà trường nên đứng đầu dự án và đi sâu đến từng bước thực hiện để nhằm kịp thời thay đổi hoặc thậm chí là có sự hỗ trợ cần thiết cho đội dự án hay các phòng ban.

5. Kết luận

Vì vậy, đổi mới và hoàn thiện quản trị đại học là vấn đề then chốt trong định hướng phát triển giáo dục đào tạo và giáo dục đào tạo khoa học và công nghệ. Đây là những thuận lợi cơ bản của việc áp dụng mô hình quản lý mới của thế giới như ERP vào khía cạnh chính sách quản lý đại học tại Việt Nam.

Trước những lợi ích mà hệ thống ERP mang lại cho DN, tác giả mong muốn đề xuất một giải pháp hỗ trợ công tác điều hành và quản lý của các trường đại học tại Việt Nam mang lại hiệu quả cao nhất, tác giả đã nghiên cứu, tìm hiểu, tổng hợp và đề xuất 28 phần của mô hình ERP áp dụng cho các trường đại học có 3 hệ thống tương ứng với các khu chức năng quản trị của các trường đại học Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu sử dụng mô hình ERP trong các trường cao đẳng, đại học không chỉ đóng góp về mặt lý thuyết cho việc xây dựng mô hình quản lý trường đại học mà còn là tài liệu tham khảo có giá trị cho các công ty tư vấn, triển khai các giải pháp quản lý trường đại học, hướng dẫn các trường sử dụng hệ thống thông tin cho các nguồn lực lập kế hoạch và cải thiện chất lượng hoạt động hành chính và quản trị của trường Đại học.

Tài liệu tham khảo

- Davenport, T. H. (1998). Putting the enterprise into the enterprise system. *Harvard business review*, 76(4).
- Jarrar, Y. F., Al-Mudimigh, A., & Zairi, M. (2000, November). ERP implementation critical success factors-the role and impact of business process management. In *Proceedings of the 2000 IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology. ICMIT 2000. 'Management in the 21st Century'* (Cat. No. 00EX457) (Vol. 1, pp. 122-127). IEEE.
- Wang, E. T., & Chen, J. H. (2006). Effects of internal support and consultant quality on the consulting process and ERP system quality. *Decision support systems*, 42(2), 1029-1041.
- MacKinnon, R. J. (2004). A comparison of the ERP offerings of AACSB accredited universities belonging to SAPUA.
- Thoa, Đ. T. K., & Lam, P. T. (2021). Tích hợp khuôn mẫu công nghệ-tổ chức-môi trường và quan điểm nguồn lực trong nghiên cứu về sự chấp nhận sử dụng phần mềm kế toán và hệ thống ERP. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 32(6), 05-28.
- Liên, N. B. (2012). *Xác định và kiểm soát các nhân tố ảnh hưởng chất lượng thông tin kế toán trong môi trường ứng dụng hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp (ERP) tại các doanh nghiệp Việt Nam: Luận án tiến sĩ* (Doctoral dissertation, Trường Đại học Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh).

CẢI TIẾN PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC VÀ KINH NGHIỆM Ở CÁC NƯỚC

IMPROVING UNIVERSITY-LEVEL LEARNING METHODS AND EXPERIENCES IN OTHER COUNTRIES

Trần Minh Tú
Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
tutm@uef.edu.vn

Tóm tắt

Nền giáo dục của nhiều quốc gia trên toàn cầu đang được đổi mới mạnh mẽ, trong đó có nền giáo dục nước nhà. Trong lộ trình của toàn cầu hóa, Việt nam đã và đang được tiếp thu được nhiều nguồn vốn, công nghệ, nguồn nhân lực có chất lượng tốt. Bên cạnh đó, quá trình toàn cầu hóa này đã giúp cho sinh viên ra trường có nhiều cơ hội nghề nghiệp tốt. Tuy nhiên, cũng cho thấy nhiều thách thức về việc thích nghi với nhu cầu nhân lực trên toàn cầu. Để đáp ứng yêu cầu của lực lượng lao động trong nước và nước ngoài, bên cạnh sự giảng dạy của giảng viên nhà trường, việc học tập bậc đại học đòi hỏi sinh viên phải tự vận động xây dựng cách học tập hiệu quả hơn, bên cạnh tự trao đổi những công cụ hỗ trợ để phát triển kỹ năng cần thiết. Qua bài nghiên cứu, người viết đã đánh giá, xem xét các phương pháp và đưa ra một số phương pháp học tập, những cách học tập có hiệu quả tại các quốc gia, nơi mà có nền giáo dục phát triển chất lượng, để phát triển khả năng học tập của người học tại một cơ sở giáo dục đại học và làm kinh nghiệm cho Việt Nam để hội nhập với nguồn nhân lực toàn cầu hiệu quả hơn.

Từ khóa: Cải tiến, đại học, phương pháp học tập.

Abstract

The education systems in many countries in the world is being enhanced strongly, including the domestic education. In the process of globalization, Vietnam has been receiving a lot of capital, technology, and good quality of human resources. Besides, this globalization process can help students to have career opportunities. However, it also have many challenges. In order to meet the requirements of the domestic and foreign workforce, the students have to follow the guidances of the lectures, and they have to build a more effective ways for the study. In addition, the self-improvement to develop is the necessary skills. Through the research, the author has evaluated, reviewed the methods of some learning methods, effective ways of learning in countries, where there is a quality education, to develop the learning ability of learners in university and make solutions for Vietnam to integrate with global human resources.

Keywords: Innovation, university, learning method.

1. Đặt vấn đề

Những sinh viên của thế hệ hiện tại hoàn toàn khác với những sinh viên cách đây hơn 10 năm. Ngày nay, sinh viên sử dụng nhiều công nghệ, hệ thống học tập và phương tiện tương tác, như những hỗ trợ dạy để bổ sung và đôi khi thay thế các công cụ giảng dạy truyền thống trong quá khứ. Vì các người học không học cùng nội dung trong thời gian ngắn theo cùng một cách, nên các nhà giáo dục ngày càng phải chứng kiến với những trở ngại để nắm rõ sinh viên hơn, để đáp ứng những yêu cầu không giống nhau của người học trong giảng đường (Gregory & Kuzmich, 2004). Ngày nay, thách thức, khó khăn mà các trường đại học nhận thấy là sao để đào tạo được người học, với mục tiêu tạo ra lực lượng lao động có chất lượng tốt để đáp ứng thị trường, với phương pháp hài hòa, đồng bộ cho tất cả sinh viên. Do vậy, việc cải tiến phương pháp học tập của người học nhằm phát triển tư duy và kỹ năng cho sinh viên là rất quan trọng.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Phương pháp kích thích tư duy tự học là kích thích não bộ tìm tòi, tự trao đổi kiến thức, phát triển tri thức một cách mạnh mẽ. Giảng viên sẽ dùng những câu hỏi gợi mở, tác động vào ý thức của người học, từ đó họ tự học, tự suy nghĩ, sử dụng kiến thức nền, và theo hướng dẫn của người yêu cầu để xem xét, tìm cách giải quyết khó khăn tồn tại. Việc tự học rất cần thiết cho người học, để khi ra trường đại học, người học có thể vận dụng tư duy này cho sự phát triển của chính bản thân người học. Bên cạnh đó, cách học tập theo nhóm cũng được xem là phương pháp cần thiết. Phương pháp đó giúp mọi người học đều phải vận động tư duy, suy nghĩ, thảo luận, cùng đưa ra hướng xử lý các yêu cầu đưa ra. Thêm vào đó, người học có thể tự trao đổi thêm các kỹ năng mềm cần thiết qua thời gian học tập theo nhóm, như đàm phán,

thương lượng, thuyết trình, hay là khả năng chịu trách nhiệm trong công việc được phân công để hoàn thành một mục tiêu chung của cả nhóm học (Nguyễn Ngọc Ánh, 2022).

Hơn nữa, phương pháp luận, viết luận là rất cần thiết cho sự phát triển kiến thức, tư duy của sinh viên. Đây là sự kết lại của nhiều kỹ năng, một chuỗi kết nối các lý thuyết, các quy định, khả năng áp dụng, suy luận, nhận ra vấn đề, và đưa giải pháp cho các trở ngại trong cuộc sống hàng ngày. Cách học này giúp cho người học có thể vận dụng kiến thức, tư duy nền tảng của bản thân để có thể xử lý được các khó khăn hơn trong xã hội, trong công việc sau này (Nguyễn Ngọc Ánh, 2022).

Tự học là một tư duy cần thiết để phát triển tư duy cho bản thân, là yếu tố cần thiết có tầm quan trọng trong suốt quá trình trao đổi khối kiến thức khổng lồ của nhân loại. Việc tự học hỏi, tự truy tìm tri thức sẽ lĩnh hội được nhiều tri thức khoa học và phát triển được kỹ năng tự vận động, thực hành mà không cần sự hỗ trợ của người hướng dẫn trong nhà trường. Thật vậy, nó là bộ phận không thể tách rời trong sự cải tiến, phát triển của nền giáo dục tiên tiến hay sự phát triển của xã hội (Hoàng Thị Thơm, 2021).

2.2. Mục tiêu nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

Mục tiêu là tìm hiểu các cách thức học tập phù hợp hơn cho người học tại các quốc gia tiên tiến. Và từ đó, tác giả rút ra những phương pháp, cách thức phù hợp với người học và môi trường giáo dục bậc đại học tại Việt nam. Do đó, phương pháp nghiên cứu của tác giả là định tính, phương pháp này sẽ được áp dụng trong bài nghiên cứu là phù hợp. Dữ liệu được sử dụng trong nghiên cứu này sẽ từ dữ liệu thứ cấp. Dữ liệu thứ cấp lợi thế hơn là tiết kiệm được thời gian và chi phí (Ghauri, & Gronhaug, 2005). Ngoài ra, dữ liệu thứ cấp cũng được rộng rãi để tiện khai thác trong các nghiên cứu trước, các ấn phẩm, hay các bài báo lớn. Hơn nữa, bài viết này sẽ sử dụng phân tích lý thuyết, là nền tảng để đánh giá các dữ liệu, dựa vào các bài viết trước về phương pháp giảng dạy trong giảng đường, và cách học tập của người học tại các nước tiên tiến, và dẫn chứng phù hợp vào thực trạng giáo dục tại Việt Nam.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kinh nghiệm về phương pháp học của sinh viên ở nước ngoài.

Việc nghiên cứu, thay đổi phương pháp dạy học nhằm được hiệu quả tốt nhất trong sự nghiệp truyền đạt kiến thức cho sinh viên là cần thiết tại bất kỳ quốc gia nào. Ở nhiều quốc gia, có nền giáo dục chất lượng tốt, phải nhắc đến là Phần Lan, Úc, Canada, hay Singapore,... nền giáo dục ngày càng hoàn thiện hơn. Những nền giáo dục này rất tốt cho Việt Nam tham khảo để áp dụng vào nền giáo dục của quốc gia. Theo đó, có rất nhiều phương pháp đã thay đổi, ứng dụng, tuy nhiên theo bài nghiên cứu này, với kinh nghiệm thực tiễn tại các quốc gia cũng như áp dụng đổi mới tại Việt Nam, thì phương pháp học tập theo hướng kích thích, phát triển tư duy tự học và phương pháp học nhóm nên được chú trọng nhiều hơn trong đổi mới giáo dục nước nhà.

Trước hết nên thay đổi giờ học tại lớp, các giờ học trên lớp cần phải khai thác hiệu quả nhất. Sinh viên nên vừa nghe giảng và song song là vừa chép bài, ghi ý chính, thay vì đọc cho sinh viên chép bài, việc mà gần như rất phổ biến so với học sinh cấp dưới. Ở những nước có sự phát triển về giáo dục, người học được trao đổi khả năng nghe và ghi đã được hình thành từ cấp nhỏ, như là cần trình độ viết nhanh, biết lựa ý chính để ghi chú lại, thay vì viết nguyên câu văn. Nó rất cần thiết cho phát triển tư duy, nhưng thực tế ở sinh viên Việt nam thì hoàn toàn chưa có. Do đó việc này có thể gây trở ngại cho sinh viên ở chỗ là sẽ viết những gì để nhớ bài, từ khóa nào dùng cho hợp lý và không bị mất ý cần thiết trong giờ giảng.

Tiếp theo là phương pháp viết luận của sinh viên ở Việt nam. Ở những quốc gia có nền giáo dục chất lượng, các sinh viên thường phải viết từ hai đến ba bài luận cho mỗi học phần. Đây là tự nghiên cứu vấn đề trong học tập của người học nhằm phát triển tư duy này cho người học sau giờ học. Những kỹ năng viết luận này đã được hướng dẫn từ cấp nhỏ, khi đến bậc cấp cao hơn, kỹ năng này sẽ được sử dụng thuần thục. Do đó, khi đến môi trường đại học, người học nước ngoài rất dễ dàng tiếp nhận và phát huy nó. Trong khi đó, sinh viên Việt Nam chưa hề nắm được kỹ năng viết luận khi lên bậc đại học, dẫn tới tâm lý hoang mang, hoặc chưa sẵn sàng cho việc này. Ở các trường đại học tại các quốc gia phát triển, sẽ có các phòng ban, câu lạc bộ hỗ trợ, hướng dẫn người học viết bài luận, luôn đặt vấn đề chống đạo văn rất cao để người học tuân theo. Do đó, sinh viên nước ngoài rất nghiêm túc và cẩn thận trong nghiên cứu viết bài. Tuy nhiên, tại Việt nam, việc đạo văn vẫn còn xem nhẹ, cũng chưa áp dụng phần mềm bắt buộc để kiểm tra mức độ đạo văn trong nhà trường. Hậu quả là, người học thường sử dụng các tài liệu có sẵn, sao chép để viết thành bài của mình, mà bỏ qua yếu tố đạo văn. Qua

đó, người học chưa cải tiến được tư duy tự tìm tòi, đọc sách vở, tài liệu, hay đánh giá chuyên sâu hơn nội dung cần thiết trong bài luận của mình. Đây thực sự là điểm chưa tốt của các trường giáo dục nước nhà.

Phải nói đến là kỹ năng tự học của người học nước ngoài, tự lọc thông tin rất hiệu quả. Trong thời gian tiếp thu kiến thức, người học được giảng viên giới thiệu rất nhiều nguồn tham khảo rất tốt cho từng môn học và tư duy. Những bài tiểu luận là rất cần thiết để xem tư duy của người học, thay vì thông qua bài kiểm tra. Người học phải đọc rất nhiều tài liệu, sách vở, các nguồn dữ liệu trên mạng, đưa ra kiến thức tổng hợp, sau đó phân tích được vấn đề của bài luận. Việc viết bài luận của người học hoàn toàn rất đơn giản, nhưng đối với người học trong nước, viết bài luận sẽ là trở ngại, khó thích nghi hơn nhiều. Hơn thế nữa, giảng viên nước ngoài cũng hướng dẫn người học cách tìm nguồn tài liệu tin cậy, chất lượng với đầy đủ dữ kiện cho sinh viên nghiên cứu, tạo điều kiện thuận lợi đối với người nghiên cứu. Vì vậy, phương pháp giảng trong nước hiện chưa cải thiện được các quy trình để hướng dẫn người học tìm tài liệu cách hiệu quả nhất, dẫn tới sinh viên bị tụt hậu so với việc học hỏi kiến thức, trao đổi thông tin so các nước tiến bộ khác. Một điểm nhấn trong nền giáo dục nước ngoài là hợp tác cần thiết giữa giảng viên và người học trong suốt bộ môn. Sự hướng dẫn các phương pháp như là phương pháp tự tìm tòi tri thức, làm việc nhóm, biện luận, viết luận hay xử lý vấn đề, sẽ được hướng dẫn chi tiết, tương tác với người học một cách hiệu quả nhất. Kết quả là, sinh viên trở nên mạnh dạng phát triển tư duy học hỏi và trao đổi kiến thức tốt hơn. Phải nhấn mạnh hơn là, việc tự nghiên cứu theo chủ đề rất quan trọng để họ có thể tự tìm nguồn dữ liệu trong thư viện, các bài nghiên cứu quốc tế trên trang mạng, để phát triển tư duy, học hỏi tri thức cho bản thân, hoàn thành bài viết luận theo đề nghị của người ra yêu cầu.

3.2. Cải tiến các phương pháp cho người học tại Việt Nam.

Sinh viên thường học rập khuôn, máy móc, và chưa có sự sáng tạo hay được kích thích tư duy hiệu quả. Ngày nay, giáo dục bậc đại học trong nước, chủ yếu người học vẫn trao đổi kiến thức theo phương thức cũ, không chịu tìm thêm thông tin, học hỏi tư duy mới, chỉ nghe giảng viên đọc và chép như ở các cấp dưới. Hơn nữa, người học chưa có sự sắp xếp phù hợp trong suốt bốn năm học đại học trong ghế nhà trường. Kết quả là người học không nhận thức rõ về tầm nhìn cũng như trao đổi những tri thức, tài liệu, tư duy bổ sung, bên cạnh những kiến thức cơ bản tại giảng đường. Thêm vào, các người học thường học theo kiểu đối phó là chủ yếu, hay còn gọi là học cho qua môn, thay vì cố gắng tìm tòi học hỏi kiến thức cho tương lai, như những nước tiên tiến đã áp dụng. Thật vậy, phương pháp dạy học tại Việt nam chưa kích thích được tư duy tự học hỏi, hay tự tìm tòi phát triển bản thân của sinh viên. Bên cạnh đó, đa phần người học trong nước thường lười đọc sách, giáo trình đã cung cấp, còn chưa nói đến việc chưa hề nghiên cứu thêm tài liệu, giáo trình trên mạng, thư viện,.. Hơn nữa, với khối lượng dữ liệu tri thức lớn trên mạng, nếu người học không rành về xử lý dữ liệu này, thì chắc chắn rằng kiến thức có được sẽ không được hiệu quả như yêu cầu. Tiếp theo, người học chỉ học chuyên đề liên quan tới kiểm tra, thi cử, và tất nhiên, các nội dung khác không liên quan thì người học sẽ không tập trung vào. Như vậy, sinh viên sẽ không thể nhớ kiến thức, không thể tổng hợp, đưa kiến thức đó thành tư duy và vận dụng vào trong thực tế. Hậu quả là sinh viên sẽ trở nên lạc hậu, thua kém, không đạt được đòi hỏi của nhà tuyển dụng.

Thêm vào đó, phương pháp học nhóm là cần thiết đối với sinh viên, nhưng thật sự cho được phát triển rộng rãi trong nước. Cấu trúc kỹ năng làm việc nhóm là dựa vào sự tu luyện kỹ năng, phát triển ý tưởng, giao nhiệm vụ thành viên nhóm, phân tích đánh giá vấn đề cùng các thành viên nhóm, và đưa ra kết luận làm việc của nhóm sao thời gian nào đó. Bên cạnh đó, kỹ năng cần có là lắng nghe, trong làm việc nhóm, nó cần thiết để hiểu được ý kiến của người nói, phản hồi bằng cử chỉ, hành động, và bổ sung những kiến thức cần có cho nhu cầu của nội dung làm việc. Từ đó, đưa hiệu quả của làm việc nhóm lên tầm cao hơn. Thêm vào đó là các kỹ năng như thảo luận, hợp tác phát triển, cũng như là xử lý vấn đề của làm việc nhóm cũng được cải tiến (Đặng Vũ Hoạt & Hà Thị Đức, 2013).

Các nền giáo dục phát triển như là Úc, Singapore... thì học nhóm và làm việc nhóm rất quan trọng để phát triển tư duy và phát triển các kỹ năng cho người học; như là các kỹ năng quản lý nhóm, hợp tác, kỹ năng thuyết phục, thương lượng, hay tư duy phản biện trong nhóm. Đây là những kỹ năng rất cần theo chương trình cải tiến giáo dục trong nước là đào tạo theo nhu cầu doanh nghiệp, theo yêu cầu của xã hội và nền kinh tế. Tuy nhiên, các cơ sở giáo dục đa phần chưa áp dụng các kỹ thuật này đạt hiệu quả cao. Hơn nữa, làm việc nhóm sẽ gây tâm lý ỷ lại đối với sinh viên, thay vì cố gắng hợp tác, trao đổi như đúng mục đích yêu cầu. Thật vậy, người học thường đẩy trách nhiệm, làm qua loa, đối phó cho xong, không hoàn thành nhiệm vụ được nhóm trưởng giao phó, hoặc chưa có sự hợp tác hoàn hảo trong quá trình làm việc. Thật ra, đó cũng một phần do thiếu hỗ trợ của giảng viên trong kích thích tư duy giải quyết vấn đề của nhóm cho người học.

3.3. Giải pháp cho phương pháp học tập của người học tại Việt nam.

3.3.1. Phát triển phương pháp học tập về kỹ năng tự học

Giảng viên là người truyền đạt kiến thức, tạo sự hào hứng cho người học. Nhưng, bên cạnh hỗ trợ của giảng viên, người học cần trao đổi phương pháp tự học, nhằm tiếp cận kiến thức một cách tốt nhất. Tự học là một tư duy cần thiết để phát triển bản thân, là yếu tố cần thiết quan trọng trong suốt quá trình trao đổi khối kiến thức khổng lồ của nhân loại. Việc tự học hỏi, tự truy tìm tri thức sẽ lĩnh hội được nhiều tri thức khoa học và phát triển được kỹ năng tự vận động, thực hành mà không cần sự hỗ trợ của người hướng dẫn trong nhà trường. Thật vậy, nó là bộ phận không thể thiếu trong sự phát triển của nền giáo dục tiên tiến hay sự phát triển của xã hội (Hoàng Thị Thơm, 2021). Việc tự học hỏi sẽ giúp cho người học có thể tiếp thu kiến thức của các tư duy khác nhau, các vấn đề khác nhau của từng môn học. Từ đó, khi ra khỏi ghế đại học, người học có thể tự bản thân vận dụng kiến thức và ứng dụng vào thực tế một cách dễ dàng. Do đó, phương pháp tự học này của người học là rất cần thiết trên giảng đường đại học, mà giảng viên cần chú trọng phát triển năng lực tự học cho người học sớm khi vào trường đại học. Khái niệm tự học cần được giải thích rõ cho sinh viên từ những buổi học đầu tiên trên giảng đường đại học, hoặc những buổi chuyên đề về giáo dục đại học được tổ chức nhằm đánh giá tầm quan trọng của nó. Hơn nữa, giảng viên cần có nhiều thời gian để tìm hiểu trước và phân tích chuyên sâu cho sinh viên về phương pháp tự học này, từ đó sinh viên có thể biết được tầm quan trọng của việc tự học. Hơn nữa, dẫn chứng ví dụ cụ thể về việc tự học là cần thiết cả trong đại học và ngoài xã hội, để sinh viên có thể nhìn nhận rõ ràng và nhấn mạnh tầm quan trọng của phương pháp tự học này. Thêm vào đó, xu hướng đào tạo mới, sinh viên sẽ chọn học theo tín chỉ, do đó, phương pháp tự học là rất quan trọng đối với cách đào tạo theo tín chỉ này.

Tự học hỏi kiến thức là xu thế khi có sự bùng nổ công nghệ trong tình hình hiện nay. Sự phát triển này đã và đang làm cho thế giới trở nên sôi động hơn, nhiều thông tin hơn, dễ tiếp cận hơn và trở nên vô tận. Phương pháp tự học, tự trao đổi kiến thức đóng góp to lớn trong sự phát triển tri thức và tư duy ứng dụng trong phát triển con người ngoài xã hội ngày nay. Việc tự học rất quan trọng, nó rèn luyện cho người học những tư duy suy nghĩ cho bản thân, hình thành nên thói quen tự giải quyết vấn đề, thay vì dựa vào người khác trong giảng đường và trong xã hội. Từ đó, thói quen này sẽ làm cho người học có sự tự tin trong cuộc sống, tổng cách giải quyết vấn đề, tình huống ngay cả khi học tập hay những trở ngại trong cuộc sống đời thường. Với nền tảng vốn có và kỹ năng tự học hỏi đã được trao đổi trong nhà trường, khi ra trường, người học có thể chọn làm việc tại các công ty khác nhau, nhưng chắc chắn họ sẽ dễ dàng hơn trong xử lý các vấn đề và hoàn thành những vấn đề đó một cách xuất sắc nhất có thể. Hơn nữa, việc tự học tập, tự trao đổi là công việc suốt đời của mỗi bản thân, nhằm trao đổi kiến thức ngoài xã hội sao cho thích ứng một cách kịp thời và không bị tụt lại phía sau. Người học cần luôn luôn tìm hiểu, học hỏi cách phát triển tư duy, có ý thức bản thân trong suốt quá trình học tập, tự chủ bản thân một cách tốt nhất có thể. Đây là cũng nhiệm vụ cho giảng viên, họ cần phải hướng dẫn, phát triển tư duy, và hỗ trợ tích cực cho người học. Kết quả là người học cơ bản có thể tiếp thu được kiến thức rộng lớn, phát triển tư duy học hỏi tập nhà trường và là nền tảng để có thể học hỏi suốt đời.

Giảng viên cần hướng dẫn cho người học lên kế hoạch cho việc học của mình. Người học không nên học theo cách đối phó với giảng viên, với môn học; hiện người học chưa có định hướng rõ ràng, chưa có mục tiêu cho môn học và chi tiết hóa để xử lý vấn đề. Hơn nữa, có thể nói sinh viên chưa biết bắt đầu thực hiện từ đâu để có một kế hoạch tốt. Thêm vào đó, sinh viên thường ít chú trọng trong giờ giảng nếu giảng viên không có phương pháp dạy hiệu quả, dẫn tới việc học mất tập trung, và không quan tâm tìm hiểu thông tin, chọn lọc tình huống, bài học, trao đổi kiến thức, thậm chí chỉ gần tới ngày thi mới bắt đầu học. Những dạng học như đối phó này nguyên nhân bởi chưa biết cách lên kế hoạch. Theo các giảng viên bậc đại học, lập kế hoạch chi tiết rất quan trọng tổ chức công việc một cách khoa học ngay cả trong giảng đường, lẫn bên ngoài xã hội. Theo kinh nghiệm, kế hoạch giúp người học trang bị những kiến thức, tư duy, và tâm lý để tích cực hơn trong xử lý tình huống. Vì vậy, Giảng viên nên trang bị cho sinh viên những mục tiêu, tư duy, xác định vấn đề, và lên kế hoạch học tập một cách cụ thể và rõ ràng. Đây là hành trang rất quan trọng cho người học trong suốt bốn năm đại học.

Thêm vào đó, người hướng dẫn cần chỉ dẫn các kỹ năng đọc sách, tài liệu trên trang mạng để người học có thể tự học trong lớp và sau giờ học. Thật vậy, cách đọc tài liệu, lọc thông tin rất quan trọng, nó ảnh hưởng tới phương pháp tự học của người học rằng có nắm được kiến thức và mở rộng tư duy hay không. Chính lẽ đó, khi thực hiện công tác sư phạm trong giảng đường, người hướng dẫn cần chỉ rõ cách xác định môn học, kế hoạch môn học, cũng như phát triển

cách tự trao đổi kiến thức cho người học một cách rõ ràng nhất. Từ đó, khi nắm rõ được mục đích đọc, người học sẽ tự chọn lọc những tài liệu cần thiết tốt nhất và nhanh nhất có thể, tránh đọc những tài liệu không liên quan.

Ngoài ra, người hướng dẫn cần phát triển kỹ năng sử dụng công nghệ, trang mạng, thư viện trực tuyến... để tìm kiếm tài liệu một cách hiệu quả nhất có thể. Với sự phát triển nhanh chóng, công nghệ sẽ hỗ trợ cho người học tìm kiếm thông tin một cách nhanh chóng trong suốt quá trình học tập và khi rời khỏi ghế nhà trường. Thật vậy, sử dụng công nghệ thông tin giúp người học tiếp cận được nền tri thức của toàn cầu, cái mà giúp trao đổi kiến thức, phát triển tư duy cho người học suốt đời của họ. Kết quả là, người học có thể tiếp cận dữ liệu cần thiết một cách nhanh nhất, và chọn lọc hiệu quả và chính xác.

Do đó, giảng viên nên phát triển, hướng dẫn cho người học các cách để khai thác mạng lưới thông tin toàn cầu, cách sử dụng email, các phần mềm tin học, kỹ năng chọn lọc thông tin... Kết quả là, người học có thể tự nghiên cứu, tự cải tiến kiến thức, tư duy của bản thân để phục vụ cho học tập và phát triển ngoài xã hội. Hơn nữa, trao đổi trong học tập, kết hợp chia sẻ tài liệu qua mạng, qua bạn bè với nhau, giúp cho người học tự chủ hơn trong quản lý thời gian, và tạo một kết nối nguồn tài liệu giữa các đối tượng học tập, nghiên cứu tài liệu một cách chặt chẽ, hỗ trợ nhau cùng phát triển.

3.3.2. Phát triển phương pháp bằng học tập theo nhóm.

Giảng viên cần phát triển kỹ năng làm việc theo nhóm cho người học trong suốt thời gian học. Cải tiến chất lượng trong nội dung môn học, cùng với hướng dẫn các kỹ năng theo nhu cầu công ty tuyển dụng, theo yêu cầu của xã hội, cách học tập để phát triển năng lực học và làm việc theo nhóm cho người học là rất cần được chú trọng.

Trước hết, giảng viên cần phải có tư duy, nền tảng sâu rộng về môn học và các tài liệu có liên quan để nắm bắt, nhận thức vấn đề nhanh, trả lời tốt hoặc hướng dẫn đúng cho người học để tiếp cận được những kỹ năng này. Giảng viên phải biết điều hành lớp khi các người học nhóm, từng người trong nhóm sẽ tham gia để hướng cho người học thu nhận được những tư duy, những thông tin tốt nhất cho từng người học. Hơn nữa, giảng viên phải biết khả năng của từng sinh viên để kiểm tra, xem xét cho đúng năng lực của người học. Bởi vì, có sinh viên này rất trội, lấn lướt hết phần của sinh viên khác. Vì vậy, sinh viên yếu hơn khó phát huy được khả năng, năng lực của bản thân nên giảng viên không thể nhận biết được người kia có hạn chế và ưu điểm gì để đánh giá, hoặc đánh giá không đúng năng lực của họ. Người hướng dẫn nên phân bổ nhóm nhỏ cho hợp lý, để tất cả thành viên đều có thể làm bài, thuyết trình, có cơ hội nêu ý kiến, thể hiện hết trình độ của bản thân trong làm việc nhóm. Sau đó, giảng viên cần thiết phải đánh giá, nhận xét làm việc theo nhóm để người học trao đổi được nội dung chính, cũng như góp ý hoàn thiện cho bài học của mình. Ngoài ra, giảng viên cần mở rộng thêm là cho phép các nhóm khác cùng góp ý, xây dựng, sửa đổi cho nhóm thuyết trình, để có những cuộc tranh luận tích cực, hiệu quả trong giờ học. Từ đó, người học nhóm có thể cùng nhìn lại, trao đổi các kỹ năng cho việc học và tương lai của bản thân, như phản biện, hay phát biểu trước đám đông. Đây cũng là những thứ phải được phát triển theo yêu cầu của xã hội.

Hơn nữa, người hướng dẫn cần phải dạy sinh viên cách làm việc và học tập theo các nhóm. Trước tiên, người học phải tham gia hoạt động bàn luận, thảo luận trong nhóm để thống nhất về mục tiêu mà giảng viên yêu cầu. Hơn nữa, sinh viên cần tránh việc giao phó công việc cho một người, còn những người học khác không tập trung, không quan tâm đến việc học tập theo nhóm, nó sẽ gây ảnh hưởng tới chất lượng của làm việc theo nhóm. Do đó, nhiệm vụ của trưởng nhóm là quan trọng nhất trong việc đôn đốc các người học khác trong nhóm tham gia xây dựng công việc của nhóm mình. Giảng viên cần theo sát cách làm việc theo nhóm của những người học, nhằm hỗ trợ kịp thời, chỉ dẫn những điểm chưa được trong từng nhóm học. Kết quả, nhóm sinh viên có đạt đúng yêu cầu của giảng viên, tránh việc đi không đúng hướng, và đi không đúng trọng tâm, không đúng vấn đề cần giải quyết. Ngoài ra, vai trò của trưởng nhóm rất quan trọng, phải là người có học lực khá giỏi để nắm bắt vấn đề kịp thời, chính xác để cùng các người học trong cùng một nhóm xử lý nhiệm vụ của mình. Thêm vào đó, người học cần hiểu rõ được cách học theo nhóm, nhằm phát triển các kỹ năng, và thu nhận được kiến gì thức từ cách học này. Cách học tập theo nhóm là phương pháp giảng dạy lấy người học làm trọng tâm, đứng theo phương châm giáo dục, được áp dụng trong các cơ sở giáo dục. Dạy học theo nhóm đã đem đến cho cả giảng viên và người học học hỏi kiến thức lẫn nhau, và không đơn thuần tiếp nhận kiến thức một chiều truyền thống như những kiểu dạy học khác mà các giảng viên thường làm lúc trước. Ngày nay, rất cần thiết để đào tạo đại học theo yêu cầu xã hội, nền kinh tế và yêu cầu nhà tuyển dụng. Trong các công ty, việc làm việc nhóm rất thường xuyên, do đó những năng lực làm việc theo nhóm là rất cần thiết phải phát triển trước trong trường đại học, nếu không, sinh viên khi đi làm sẽ không theo được nhu cầu này của xã hội, của công ty. Vì thế, giảng viên cần trao đổi học hỏi, trước khi phát triển cách học nhóm của

người học, phải nắm thật kỹ phương pháp này để thực hiện khi áp dụng cho người học để họ có kết quả trao đổi kiến thức một cách tốt nhất.

4. Kết luận

Giáo dục trong nước đang dần học hỏi và cải tiến với việc tiếp thu mặc tích cực các nền giáo dục chất lượng tại các quốc gia. Nhìn chung, sự thay đổi tư duy giáo dục là rất quan trọng để bắt kịp chất lượng đào tạo, học tập, cũng như tri thức so với các quốc gia trên thế giới. Do đó, cần có những phương pháp hướng dẫn người học, hỗ trợ người học một cách cụ thể và hài hòa hơn nữa. Các phương pháp này là cần thiết nhất để người học có thể tự ý thức trao đổi kiến thức và phát triển kỹ năng làm việc nhóm với đối tượng khác. Việc cung cấp bài giảng cho sinh viên là cần thiết. Tuy nhiên, nó yêu cầu người học phải thường xuyên trao đổi kiến thức, phân tích vấn đề, đánh giá tình hình và ứng dụng vào thực tế,... để phát triển được chính bản thân trong quá trình hội nhập nguồn lao động toàn cầu.

Tài liệu tham khảo

- Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (2013), Lí luận dạy học đại học. Nhà xuất bản Thành phố Hồ Chí Minh
- Hoàng Thị Thơm, Thực trạng kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên khoa giáo dục – học viện quản lý giáo dục, truy cập từ: https://research.edu.vn/thuc-trang-ky-nang-lam-viec-nhom-cua-sinh-vien-khoa-giao-duc-hoc-vien-quan-ly-giao-duc-sv-hoang-thi-thom-lop-k7b_tlhgd-hoc-vien-quan-ly-giao-duc, truy cập ngày 9/4/2021
- Ghauri, P. N., & Grønhaug, K. (2005). Research methods in business studies: A practical guide. *Pearson Education*.
- Gregory, G. & Kuzmich, L. (2004). *Data driven differentiation in the standards-based classroom*.
- Nguyễn Trọng Hoàn, Đổi mới phương pháp dạy học nhằm phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực học sinh, Cổng thông tin điện tử Bộ Giáo dục và Đào tạo. Truy cập từ: <https://moet.gov.vn/UserControls/Publishing/News/BinhLuan/pFormPrint.aspx?UrlListProcess=/content/tintuc/Lists/News&ListId=&SiteId=&ItemID=5074&SiteRootID=&isEn=False>, ngày truy cập 10/4/2021
- Nguyễn Thanh Thùy (2016), Hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên – Nhu cầu thiết yếu trong đào tạo ngành sư phạm. Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Nai. 2016; số 03-2016: trang 10 –16.
- Nguyễn Ngọc Ánh (2022), Phương pháp luận là gì? Vai trò, phân loại phương pháp luận? Luật Dương Gia, truy cập từ: <https://luatduonggia.vn/phuong-phap-luan-la-gi-vai-tro-phan-loai-phuong-phap-luan/>

ÁP DỤNG HYBRID LEARNING – PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY ĐỔI MỚI, HIỆN ĐẠI TRONG DẠY HỌC SỐ

APPLYING HYBRID LEARNING – NEW MODERN TEACHING METHODS IN DIGITAL TEACHING

Lê Thị Mỹ Nương
Trường Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM
nuongltm@hcmute.edu.vn

Tóm tắt

Ứng dụng mô hình học tập cho phù hợp được xem là một trong những yếu tố quyết định nâng tầm chất lượng đào tạo, và đó chính là mục tiêu được các trường Đại học hướng đến nhất là trong thời đại chuyển đổi số, hội nhập mạnh mẽ như hiện nay. Từ thực tiễn cho thấy phương pháp giảng dạy tích cực giúp cho sinh viên phát triển khả năng tư duy giải quyết vấn đề, chủ động chiếm lĩnh kiến thức, sắp xếp thời gian học tập lý thuyết và ứng dụng kiến thức trong thực hành. Bên cạnh đó, sự linh hoạt của hệ thống ứng dụng mô hình học tích hợp (Hybrid Learning) đang được một số trường Đại Học đưa vào áp dụng là phương pháp giúp sinh viên phát triển khả năng tự học và ôn tập kiến thức hiệu quả, từ đó hướng đến mục tiêu cao nhất là khi ra trường sinh viên có kiến thức và kỹ năng đáp ứng các yêu cầu của doanh nghiệp. Bài tham luận sử dụng phương pháp tổng hợp tài liệu, khảo sát, quan sát dựa trên kinh nghiệm thực tế, phân tích vấn đề, qua đó đề xuất cải tiến phương pháp giảng dạy hybrid phù hợp một số học phần thuộc chuyên ngành kế toán.

Từ khóa: Phương pháp dạy học tích hợp, thời đại số, Hybrid Learning.

Abstract

Applying the appropriate learning model is considered one of the decisive factors to improve the quality of training, and that is the goal that universities are aiming, especially in the current digital transformation era. From practice, it shows that the active teaching method helps students develop the ability to think and solve problems, actively occupy knowledge, arrange time to study theory and apply knowledge in practice. In addition, the flexibility of the system of application of the integrated learning model (Hybrid Learning) is being applied by some schools as a method to help students develop their ability to self-study and review knowledge effectively. Since then, the highest goal is that when students graduate from school, they have comprehensive knowledge and skills to meet the requirements of businesses. The paper uses the method of document synthesis, observation based on practical experience and problem analysis, thereby proposing to improve the Hybrid teaching method suitable for a number of subjects in the accounting.

Keywords: Integrated teaching methods, digital age, Hybrid Learning.

1. Giới thiệu

Trong thế kỷ 21, chuyển đổi số đã được đưa vào mọi mặt của cuộc sống và thậm chí đã trở thành một nhu cầu thiết thực và nhanh chóng của cuộc sống ngày nay. Không nằm ngoài ngoại lệ đó giáo dục hiện đại cũng đòi hỏi một công nghệ như một phương tiện có thể đơn giản hóa và hỗ trợ tối đa quá trình học tập (Sutisna và cộng sự, 2020). Tiến bộ về công nghệ đã thay đổi nhiều phương thức giáo dục truyền thống để thay vào đó là những mô hình mới hiệu quả hơn, mang lại các giá trị mới tích cực hơn cho cả giảng viên, sinh viên và quan trọng nhất là nâng cao chất lượng giáo dục.

Internet phát triển nhanh chóng mang lại nhiều giá trị tích cực cho cả các trường và sinh viên (SV). Internet như là một phương tiện hỗ trợ tích cực cho học tập và cung cấp cho sinh viên những trải nghiệm học tiện ích hơn, tổng hợp các nguồn tài liệu, tạo điều kiện mang lại môi trường học của SV trở nên hiệu quả và linh hoạt hơn. Công nghệ cung cấp cho sinh viên nhiều cơ hội tiếp cận môi trường học tập quốc tế hơn, sinh viên có thể truy cập các tài liệu như giáo trình và các tài nguyên giáo dục trực tuyến từ kho lưu trữ trên thế giới. Kho dữ liệu giúp cho sinh viên có thể tiếp cận với nhiều kiến thức và thông tin từ đó phát triển kỹ năng vượt trội như tư duy phản biện, tìm kiếm thông tin, xử lý các thông tin và sáng tạo. Ngoài ra internet còn cung cấp cho sinh viên nhiều cơ hội kết nối với các giảng viên và người học khác cũng như chuyên gia trong lĩnh vực của mình từ đó mở rộng mạng lưới quan hệ tạo ra cơ hội học tập và nghề nghiệp mới. Các trường đại học hiện nay sử dụng internet để cung cấp các khóa học trực tuyến các tài liệu học tập, các bài giảng điện tử cùng các tài liệu tham khảo khác. Cơ sở dữ liệu điện tử giúp cho SV có thể tiếp cận với các nguồn tài nguyên học thuật một cách dễ dàng và thuận tiện hơn. Điều này giúp cho sinh viên có thể học tập và nghiên cứu một cách hiệu quả hơn đồng thời giúp cho các trường đại học có thể cung cấp cho sinh viên những dịch vụ học tập trực tuyến giảng dạy từ xa và các khóa học trực tuyến.

Cùng với sự phát triển của nhu cầu công nghệ thông tin và truyền thông trong thế giới giáo dục 4.0 hiện nay, tất nhiên đã có rất nhiều sáng kiến, phát minh dưới dạng các thiết bị đa phương tiện và các ý tưởng, phương pháp nhằm tối ưu hóa các thiết bị công nghệ sử dụng cho giáo dục ngày nay. Và một trong số đó là phương pháp học tập kết hợp Mixed Learning hay còn gọi là Hybrid Learning, theo Hediandiyah và Surjono (2020, tr 2) “Hybrid Learning là phương pháp học tập kết hợp hai hay nhiều phương pháp và cách tiếp cận trong học tập nhằm đạt được mục tiêu của quá trình học tập”. Theo Graham (2008) giải thích ba lý do quan trọng mà một giảng viên muốn triển khai học tập Hybrid learning hơn cả học tập trực tuyến và học tập truyền thống đó là: phương pháp sư phạm tốt hơn, tăng cường tính linh hoạt và tiết kiệm chi phí.

Tuy việc học tập dựa trên nền tảng công nghệ được sự thừa nhận phổ biến và trở thành xu hướng phổ biến trong giáo dục hiện đại nhưng bên cạnh đó vẫn có một số tồn tại, hạn chế nhất định. Theo một khảo sát được thực hiện nhanh đã cho thấy SV, nhất là những SV phụ thuộc nhiều vào gia đình, ít có năng lực tự kiểm soát và cần sự hướng dẫn từ phía gia đình và giảng viên trong quá trình ôn tập kiến thức, và luôn cần một giảng viên hướng dẫn trực tiếp. Để giải quyết vấn đề thiếu sự liên lạc trực tiếp giữa giảng viên và SV trong quá trình học tập trực tuyến qua mạng Internet, một cách thức học tập được phát triển trên nền tảng công nghệ với tên gọi hybrid learning. Mô hình hybrid learning hỗ trợ sự tham gia tích cực của SV vào quá trình học tập nhiều hơn so với cách thức học trực tuyến đơn thuần.

Đặc trưng của cách thức học tập hybrid learning là tạo nền tảng cho SV gặp nhau trực tiếp đối diện như ở lớp, trong đó mô hình hybrid learning được sử dụng để duy trì kết nối giữa các SV ở xa về mặt địa lý trong một chế độ học tập trực tuyến. Phương thức Hybrid learning được xây dựng để kết hợp được các tính năng tốt nhất của lớp học truyền thống với học trực tuyến căn cứ trên các phần mềm sẵn có (Zoom, google meet, ...) theo cách chia tổng thời gian học trên lớp thành hai phần hoặc sử dụng phương pháp học dựa trên nền tảng web LMS để giảm thiểu khoảng cách địa lý giữa các SV cùng với gặp mặt trực tiếp.

Bài viết này sẽ tập trung phân tích các mặt của các khóa học tích hợp mô hình hybrid learning. Sau đó, là việc áp dụng các yêu cầu về công nghệ vào việc sử dụng ứng dụng trong quá trình thực hiện hybrid learning trong giảng dạy và đề xuất nhằm cải thiện, nâng cao chất lượng đào tạo theo mô hình hybrid learning với mục tiêu cao nhất là để sinh viên khi ra trường đáp ứng các yêu cầu của công việc nhất là trong thời đại số và hội nhập mạnh mẽ như hiện nay.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Khái niệm Hybrid learning

O’Byrne và cộng sự (2015, tr 137) đã định nghĩa “Hybrid learning được biết đến như một phương thức giảng dạy tích hợp, kết hợp giữa hướng dẫn trực diện mặt đối mặt theo kiểu thống và học trực tuyến thuần túy. Hybrid Learning là phương pháp giáo dục từ xa sử dụng công nghệ kết hợp với giáo dục truyền thống”.

Theo Brown, D.G (2001) về việc xây dựng các hình thức học Hybrid learning tại Đại học Central Florida đã nhấn mạnh về sự phối hợp tối ưu giữa các hình thức học tập (từ xa và trực tiếp) với tỷ lệ 10–90 và 90–10. Bài báo đã tập trung nghiên cứu nhiều hoạt động trong lớp và cho thấy sự hài hòa giữa hai cách thức học tập, ví dụ như SV thích xem video bài giảng độc thoại, đồng thời thích được thảo luận trực tiếp trong lớp học. Mặc dù mô hình này tương đối mới, nhưng mục tiêu cũng tương tự như các mục tiêu đổi mới giáo dục khác: “giúp giảng viên đạt được mục tiêu hàng ngày - hiểu sâu sắc và giúp mỗi người học đạt được mục tiêu cao nhất trong học tập” (Powell, Rabbitt, & Kennedy, 2014, trang 6). Tuy nhiên, các nhà nghiên cứu cho rằng hybrid learning có khả năng mang lại trải nghiệm thay đổi, trong đó phương thức giáo dục mới này có thể thách thức giảng viên cân nhắc lựa chọn phương pháp giảng dạy tốt nhất cho sinh viên.

2.1.2. Ứng dụng công nghệ thông tin và áp dụng Hybrid learning vào giảng dạy

- Ứng dụng công nghệ thông tin

Mô hình Hybrid Learning không chỉ đơn thuần là tập trung tại một phòng học, lấy SV làm trung tâm mà còn yêu cầu sự hỗ trợ của công nghệ thông tin vào việc học tập, đặc biệt là với học tập trên môi trường kỹ thuật số. Các yếu tố không thể thiếu cho việc học Hybrid learning là: nền tảng hạ tầng công nghệ, nền tảng hướng dẫn và hỗ trợ học tập của SV. Cơ sở hạ tầng là mấu chốt của các hệ thống hỗ trợ giáo dục e-learning. Hệ thống nền tảng chủ yếu bao gồm là các hệ thống kết nối mạng và các cơ sở lưu trữ dữ liệu thông tin, công nghệ liên kết học tập và các phương pháp sư phạm phù hợp với quá trình giảng dạy và học sẽ được thực hiện để hỗ trợ phương thức học tập mới trực tiếp thông qua một nền tảng Web

trong suốt khóa học. Một phần mềm có tích hợp có thể được dùng để trợ giúp truyền tải dữ liệu ổn định và giao tiếp trong suốt quá trình học tập.

Nền tảng hạ tầng trợ giúp hai mảng khác nhau của quá trình học tập e-learning bao gồm mảng hỗ trợ cách thức thực hiện và việc tự học. Nền tảng công nghệ hướng dẫn hỗ trợ cho giảng viên thực hiện các phương pháp sư phạm, nền tảng hỗ trợ học tập hướng dẫn SV tự học để đạt được mục tiêu học tập cũng như tương tác với giảng viên, SV khác và khai thác nguồn học liệu. Bên cạnh đó cần có cơ sở hạ tầng quản lý mô hình Hybrid learning dành cho cán bộ quản lý giáo dục để thực hiện việc giám sát tiến độ học tập, chất lượng giảng dạy và thu thập dữ liệu phục vụ cho các công tác khác của việc quản lý.

Cơ sở hạ tầng hỗ trợ hai thành phần của quá trình học tập hybrid learning bao gồm:

1. Hạ tầng hỗ trợ học tập trực tuyến: đây là công nghệ và phần mềm hỗ trợ quản lý học tập (LMS), phần mềm học trực tuyến có chức năng ghi âm và phát lại bài giảng tương tác trực tuyến kết hợp cùng các nền tảng học trực tuyến khác
2. Hạ tầng hỗ trợ trực tiếp: Đây là cơ sở vật chất và thiết bị hỗ trợ cho việc học trực tiếp như phòng học bảng trắng tương tác máy chiếu thiết bị âm thanh và các thiết bị khác để tạo ra môi trường học tập chất lượng cao.

Cả hai thành phần này cần được tích hợp và tương thích với nhau để đảm bảo rằng học sinh có thể truy cập và sử dụng các tài nguyên học tập một cách dễ dàng và hiệu quả.

- Ứng dụng mô hình Hybrid Learning vào giảng dạy

Có thể áp dụng phương pháp hybrid learning vào quá trình giảng dạy theo ba bước như sau:

Bước 1: SV phải chủ động nghiên cứu trước bài học của tiết tiếp theo (Pre-study) qua các video bài giảng được chuẩn bị trước và một số tình huống trên hệ thống E-Learning được ghi hình lại lưu trữ dữ liệu sẵn trên phần mềm. Sinh viên được yêu cầu thực hiện các công việc nghiên cứu, ghi chú lại các vấn đề thắc mắc và cần được giáo viên giải đáp trước khi đến giờ học tập. SV được khuyến khích sử dụng phần mềm, công cụ lưu trữ để có thể chuyển các vấn đề thắc mắc trước cho giảng viên. Điều này giúp SV có tự nghiên cứu trước bài học và có sự tập trung trong việc nghiên cứu các vấn đề khó và đồng thời việc có sự chuẩn bị như vậy sẽ giúp sinh viên luôn chủ động và thực sự là trung tâm của việc học tập.

Bước 2: SV tham gia trao đổi với giảng viên và các bạn cùng lớp dựa trên phần Pre-study. Giảng viên sẽ giảng bài và hỗ trợ sinh viên tìm hiểu chuyên sâu kiến thức. Bên cạnh đó giảng viên sẽ có sự định hướng tập trung vào các kiến thức khó mà phần đông sinh viên còn vướng mắc. Từ đó bám sát và nâng cao chất lượng giảng dạy và đáp ứng được các nhu cầu học tập của sinh viên.

Bước 3: SV hoàn thành nhiệm vụ bài tập trên hệ thống E-Learning, giảng viên sẽ sử dụng phần mềm để kiểm tra bài làm và thảo luận giúp SV có sự củng cố kiến thức và các kỹ năng cần có của môn học. Việc kiểm tra, đánh giá sau buổi học có thể được thực hiện thông qua các sản phẩm sinh viên sẽ nộp cho giảng viên ở từng buổi học. Giảng viên có thể thu bài trực tiếp với các sinh viên học tại lớp qua phần mềm chuyên dụng như hệ thống LMS và thu qua Google Form hay đơn giản hơn là Google Drive cho các sinh viên học online. Thông qua kết quả đánh giá từng bài học, giảng viên sẽ nhận biết được sinh viên nào không làm được bài, chưa tiếp thu được bài học hôm đó. Từ đó, giảng viên sẽ đưa ra các điều chỉnh hợp lý, giúp SV có thể hấp thụ được kiến thức, thao tác được kỹ năng theo hướng cải thiện tốt hơn và tất nhiên với điều kiện SV phải có thái độ học tập hết sức cầu thị, mong muốn nâng cao bản thân. Nếu thấy việc duy trì học online không thể đem lại kết quả tốt cho sinh viên trong một số trường hợp do các điều kiện khác nhau thì giảng viên bắt buộc phải chuyển sinh viên đó về học trực tiếp nhanh nhất có thể. Ngoài ra, thông qua việc thống kê một số lỗi hay gặp này, giảng viên có thể mang ra làm mẫu chung cho cả lớp ở các buổi học sau, giúp các em có thể rút được kinh nghiệm, giảm khả năng mất điểm khi làm các bài kiểm tra sau này.

2.1.3. Lợi ích của Hybrid learning.

Giảng dạy theo mô hình Hybrid learning đang trở thành giải pháp hàng đầu cho nhiều trường đại học có số lượng tuyển sinh các trường ngày càng có xu hướng tăng vì mô hình này giúp các trường tổ chức các khóa học và cải thiện hiệu quả quản lý không gian lớp học và sử dụng thời gian một cách tốt hơn. Các khóa học Hybrid Learning là một cách làm hiệu quả thay đổi để mang lại nhiều khóa học hơn và đáp ứng nhu cầu của các SV muốn tương tác và tích cực nhiều hơn thời gian học tập trong lớp. Các lợi ích của Hybrid learning như giảm thời gian di chuyển và tăng tính linh hoạt sẽ dễ

dàng nhận thấy được hầu hết các SV khi so với các lớp học truyền thống. Lợi ích của phương pháp Hybrid learning đến từ việc thay đổi, tận dụng mọi khoảng thời gian, không gian, địa điểm để cải thiện việc dạy và học (Zainuddin và Keumala, 2018). Bên cạnh đó Hybrid learning vẫn có các lợi ích khác như:

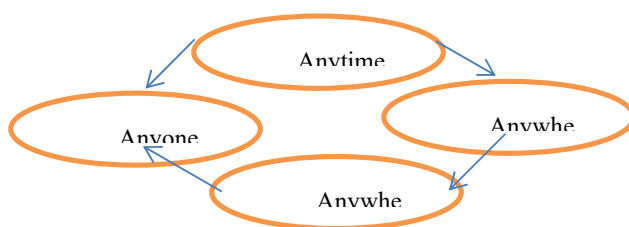
Có thể học ở bất kỳ đâu và bất kỳ lúc nào: xét ở góc độ cá nhân hybrid learning giúp cho sinh viên có thể đạt được sự cân bằng giữa các hoạt động cá nhân và học tập. Thậm chí ở thời điểm mà sinh viên có thể ưu tiên những hoạt động cá nhân hơn so với các hoạt động khác nhưng vẫn có thể duy trì việc học tập.

Cá nhân hoá quá trình học tập: sinh viên chủ động quản lý việc học tập. Để sắp xếp các buổi học trực tuyến và trực tiếp cũng như rèn luyện tính kỷ luật cần quản lý thời gian hiệu quả của cá nhân và việc lên kế hoạch tự nghiên cứu là một kỹ năng quan trọng giúp cho sinh viên có thể học tập và phát triển bản thân. Kế hoạch học tập cần có mục tiêu rõ ràng, phương pháp và thời gian thực hiện cụ thể. Mỗi người có tốc độ học tập và khả năng tiếp thu là không giống nhau nên hybrid learning hỗ trợ mỗi sinh viên thiết kế ra kế hoạch tương ứng nhất với từng sinh viên.

Học tập “tiết kiệm”: Hybrid learning giúp học tập tiết kiệm thời gian và chi phí. Vì sinh viên chỉ cần đến trường tham gia các hoạt động cần thiết như thực hành, thảo luận nhóm hoặc kiểm tra còn lại các hoạt động khác có thể thực hiện trực tuyến. Điều này giúp cho sinh viên không phải di chuyển đến trường hằng ngày giúp tiết kiệm thời gian và chi phí đi lại. Ngoài ra các tài liệu học tập cũng có thể được chia sẻ trực tuyến giúp sinh viên tiết kiệm chi phí in ấn và vận chuyển. Hybrid learning được cho là sẽ thay đổi quan điểm giáo dục trong tương lai bởi những trở ngại về lý tính dần được giải quyết đồng thời mang lại lợi ích to lớn cho cả sinh viên và giảng viên.

Tăng tính linh hoạt của chương trình học và tương tác đa chiều: SV có thể tham gia vào các buổi học trực tuyến và trực tiếp đồng thời có thể tương tác với giảng viên và các SV khác thông qua các nền tảng học tập trực tuyến. Sinh viên có thể lựa chọn thời gian học phù hợp với lịch trình của mình và có thể truy cập vào tài liệu học tập bất cứ lúc nào. Điều này giúp cho SV có thể học tập một cách linh hoạt và tiện lợi hơn đồng thời tăng cường sự tương tác và giao lưu giữa các sinh viên và giảng viên. Song song đó người học cũng có thể phản hồi nhanh chóng cho giảng viên, nhà trường để điều chỉnh những điểm chưa phù hợp, hạn chế của chương trình học để nhanh chóng khắc phục để đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục.

Hybrid learning đã mở ra một chương mới và đang định hình lại mô hình giáo dục trong tương lai. Mô hình hybrid learning giúp cải thiện những hạn chế của giáo dục truyền thống và công nghệ hiện đại đóng vai trò quan trọng trong mô hình hybrid learning giúp tận dụng tối đa khả năng của sinh viên và đảm bảo sự phát triển toàn diện của họ, thay vì chỉ hỗ trợ đơn thuần số hóa tài liệu. Hybrid learning không chỉ giúp khắc phục những hạn chế của giáo dục truyền thống mà còn mở ra khởi đầu mới cho những phương thức học hiện đại và ưu việt hơn.



Hình 1: Lợi thế của phương pháp Hybrid learning (Disa và Herman, 2019)

2.2. Phương pháp nghiên cứu và thu thập số liệu

Để hoàn thành báo cáo này trong giới hạn về thời gian, tác giả chỉ sử dụng phương pháp nghiên cứu thống kê và phân tích tỷ lệ. Thông qua các công cụ thu lập bảng khảo sát với nội dung các nhóm câu hỏi tập trung vào việc giảng viên đã thực hiện việc dạy hybrid chưa? Công cụ nào hỗ trợ giảng viên trong quá trình giảng dạy, thuận lợi và khó khăn khi áp dụng hybrid trong quá trình giảng dạy.

Đối tượng khảo sát là các giảng viên dạy chuyên ngành kế toán đã áp dụng phương pháp hybrid trong quá trình giảng dạy trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Kết quả nghiên cứu

Khi thực hiện khảo sát 31 giảng viên giảng dạy kế toán của một số trường Đại Học, Cao Đẳng trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh có 16 giảng viên đã thực hiện phương pháp Hybrid trong quá trình giảng dạy chiếm 51,6%. Trong đó các học phần lý thuyết 9/16 chiếm 56.25% và học phần thực hành 12/16 giảng viên chiếm tỷ lệ 75%. Công cụ giảng viên cung cấp đề cương bài giảng, giáo trình học liệu điện tử cho sinh viên chủ yếu qua hệ thống quản lý học tập LMS của các trường đạt tỷ 100% trong số 16 giảng viên được khảo sát. Trong quá trình giảng dạy kết hợp Hybrid learning, phần mềm được giảng viên sử dụng bao gồm: google meet (68,75%), Ms Team (56,25%), Zoom (31,25%). Giảng viên được nhà trường hỗ trợ công cụ tổ chức dạy Hybrid trực tiếp trên lớp 9/16 (chiếm 56.25%). Tuy nhiên, trong giai đoạn hiện nay theo khảo sát của tác giả thì hiện nay chỉ còn 01/16 giảng viên còn áp dụng phương pháp Hybrid chiếm 6,25%, và hầu hết lý do giảng viên lựa chọn phương án này là do đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên trong bối cảnh dịch bệnh Covid 19.

3.2. Thảo luận

Từ kết quả khảo sát cho thấy việc áp dụng mô hình Hybrid learning đã được một số giảng viên áp dụng tùy vào từng điều kiện cụ thể, phương pháp này giúp sinh viên chủ động học tập, có thể học và tương tác như trong các lớp học bình thường, tạo cảm giác thú vị cho người học. Bên cạnh các giá trị tích cực mô hình Hybrid learning vẫn còn đó những hạn chế nhất định gây cản trở và khó khăn cho việc học tập.

Khối lượng công việc tăng: nếu đã quen thuộc với những phương pháp giáo dục truyền thống thì việc tiếp cận một phương pháp giáo dục mới sẽ không phải là điều dễ dàng. Tham gia vào mô hình hybrid learning đòi hỏi giảng viên phải thực hiện nhiều công việc bổ sung, nhất là trong giai đoạn bắt đầu triển khai. Vì vậy, để đảm bảo hiệu quả của hình thức học này cần phải có sự chuẩn bị kỹ lưỡng và phân bổ công việc hợp lý. Ngoài ra cần có sự hỗ trợ từ công nghệ và đội ngũ hỗ trợ giáo dục để giảm thiểu tối đa khối lượng công việc cho các giảng viên.

Những thách thức về công nghệ: một trong những trở ngại của phương pháp học tập tích hợp Hybrid learning là người tham gia phải có kiến thức cơ bản về công nghệ thông tin, có ý thức học tập nghiêm túc và tích cực. Mặt khác, về phía các trường Đại Học muốn áp dụng được mô hình này, các trường phải đầu tư vào hệ thống mạng phần mềm và thiết bị để đảm bảo tính ổn định, đáp ứng nhu cầu của sinh viên và giảng viên. Ngoài ra, việc đào tạo và hỗ trợ giảng viên và nhân viên về sử dụng công nghệ mới cũng là một thách thức.

Đòi hỏi cao về ý thức tự giác học tập của sinh viên: Cốt lõi của mô hình Hybrid learning là giảng viên phải cởi mở hơn trong phương pháp giảng dạy, vượt qua những giới hạn truyền thống để phù hợp với phương pháp giảng dạy mới lấy sinh viên làm trung tâm học. Để tận dụng được những lợi ích của mô hình hybrid learning SV cần có ý thức chủ động cao và nhất là nhóm SV thường xuyên tham gia học tập từ xa.

4. Một số đề xuất giúp nâng cao hiệu quả của mô hình học tập Hybrid learning

Thứ nhất, cần xuất phát từ định hình vai trò người học làm trung tâm. Mục tiêu cao nhất là phục vụ cao nhất cho người học (sinh viên), nên mỗi sinh viên cần có tinh thần trách nhiệm học tập cao hơn, ý thức tự giác chủ động trong suốt quá trình học tập để đảm bảo chất lượng đào tạo tránh tình trạng lợi dụng việc học từ xa để điếm danh đối phó rồi làm việc khác không tham gia học tập nghiêm túc. Xem tự học là cốt lõi, môi trường học là nơi hỗ trợ việc học và biết cách tự đánh giá kết quả học tập. Phương pháp học này hình thành cho SV sự tự tin, biết cách học, biết cách chủ động chiếm lĩnh kiến thức, biết các kỹ năng mềm phục vụ cho công việc trong tương lai.

Thứ hai, giảng viên cần tiếp tục cập nhật và thay đổi nội dung giảng dạy. Với nội dung được giới hạn trong một khung thời gian cụ thể của chương trình học, đổi mới cách tiếp cận vấn đề. Giảng dạy vừa phải truyền đạt kiến thức cũng vừa phải truyền cảm hứng và khuyến khích khả năng tự tìm hiểu của SV. Do đó, nội dung chương trình đào tạo phải linh hoạt hơn kết hợp chương trình học tập trực tuyến và học tập truyền thống, tạo ra thời gian trống cho giảng viên trao đổi thực tế, hướng dẫn SV cách thức tự học phù hợp với mỗi môn học. Phương pháp đánh giá cần phải tập trung vào khả năng suy luận và phân tích thay vì chỉ đơn thuần là thuộc bài và trả lời theo kiểu máy móc. Việc chuẩn bị giáo án bài giảng điện tử cần có sự phù hợp hơn đối với cả sinh viên tham gia học trực tiếp và sinh viên học từ xa để việc truyền tải kiến thức của giảng viên và việc tiếp thu của sinh viên luôn đạt hiệu quả cao nhất.

Thứ ba, tăng cường đầu tư trang thiết bị, phần mềm nâng cao nhằm nâng cao chất lượng học tập: việc đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất phục vụ phải mô hình học Hybrid learning cần phải được triển khai đồng bộ nhanh chóng. Tăng

cường đào tạo đội ngũ cán bộ có kiến thức, chuyên môn tham gia vào công tác vận hành hệ thống để đảm bảo hệ thống luôn hoạt động thông suốt, thông tin lưu trữ được bảo mật đáp ứng các yêu cầu giảng dạy của giảng viên và các nhu cầu học tập tra cứu của sinh viên.

Thứ tư, tăng cường công tác giáo dục ý thức học tập cho sinh viên, có sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường để giáo dục ý thức chăm chỉ, chuyên cần khi tham mô hình học này để tránh các em lợi dụng mô hình Hybrid learning để làm việc khác lơ là sao nhãng việc học ảnh hưởng tới chất lượng đào tạo.

Thứ năm, đánh giá và cải tiến thường xuyên, các trường đại học cần thường xuyên đánh giá phương pháp Hybrid learning và cải tiến chương trình học tập kết hợp giữa học tập truyền thống và trực tuyến đảm bảo tính hiệu quả của phương pháp này.

5. Kết Luận

Thời đại công nghệ đang thay đổi nhanh chóng, các đòi hỏi yêu cầu tiêu chuẩn của xã hội với người lao động ngày càng cao, bên cạnh các phương pháp giáo dục truyền thống thì các phương pháp hiện đại cùng với sự trợ giúp của công nghệ thông tin cũng ngày càng phổ biến, kết hợp với nhau để góp phần nâng cao tính cơ động, tiện lợi cho SV, giúp cải thiện chất lượng đào tạo cho các trường. Mặc dù không có cách thức nào là tối ưu hoàn hảo, luôn tồn tại một số nhược điểm nhưng việc ứng dụng các phương pháp mới một cách hợp lý, linh hoạt sẽ giúp SV có thể được tiếp cận việc học tập ở nhiều tình huống khác nhau và qua đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo cho các trường Đại học nói chung. SV cũng thông qua các hình thức học tập này có nhiều cơ hội hơn để hoàn tất chương trình đào tạo một cách đạt chuẩn, nâng cao tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có thể đáp ứng các yêu cầu về công việc của các doanh nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng, đó cũng chính là mục tiêu không chỉ riêng của các Trường Đại học mà cũng là kì vọng của toàn xã hội.

Hiện nay học tập Hybrid đang là một xu thế mới trong giáo dục tại Việt Nam. Tuy nhiên, theo khảo sát cho thấy việc triển khai phương thức này khá mới và chưa được áp dụng mạnh mẽ. Một số trường Đại Học đã áp dụng hybrid learning trong giảng dạy, nhưng số lượng chưa nhiều chủ yếu là đáp ứng nhu cầu học tập trong thời kỳ dịch bệnh, khi các lớp học trực tiếp đã được mở trở lại thì phương pháp này gần như tạm dừng tại các trường đại học. Do đó, trong thời gian sắp tới muốn tạo một môi trường học tập đa dạng, quốc tế hóa các trường cần chú trọng đầu tư nguồn lực thay đổi tư duy giáo dục. Với những lợi ích phương pháp Hybrid learning mang lại hi vọng trong thời gian tới hybrid learning sẽ được áp dụng phổ biến hơn trong giáo dục đại học tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Brown, D. G. (2001). *Hybrid Courses Are Best*. Syllabus.
- Disa, H & Herman, D (2019). Hybrid Learning Development to Improve Teacher Learning Management. *JKTP Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 3(1), p.1-9.
- Hediansah, D. & Surjono, H. D. (2020). Hybrid learning development to improve teacher learning management. *Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 3(1), p.1-9.
- O'Byrne, W. I., & Pytash, K. E. (2015). Hybrid and blended learning: Modifying pedagogy across path, pace, time, and place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), p. 137-140.
- Powell, A., Rabbitt, B., & Kennedy, K. (2014). *iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework*. VA: iNACOL.
- Sutisna, E. & Vonti, L. H. (2020). Innovation development strategy for hybrid learning based English teaching and learning. *Journal of English Education*, 9(1), p. 103-114.
- Zainuddin, Z. & Keumal, C. M. (2018). Method within Indonesian higher education institutions. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 6(2), p. 69-77.

ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC DU LỊCH TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO CƠ CHẾ ĐẶC THÙ NHẪM ĐÁP ỨNG NHU CẦU NHÂN LỰC HỘI NHẬP QUỐC TẾ

**TRAINING TOURISM HUMAN RESOURCES IN HO CHI MINH CITY
BY SPECIFIC MECHANISM TO MEET INTERNATIONAL HUMAN RESOURCES DEMAND**

Trương Thị Thu Lành

Trường Đại học Tài Chính – Marketing

truongthulanh@gmail.com

Tóm tắt

Đào tạo nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù là xu thế tất yếu hiện nay của các cơ sở đào tạo (CSĐT) đại học. Bài tham luận sử dụng phương pháp nghiên cứu thu thập thông tin, dữ liệu thứ cấp có liên quan để từ đó đưa ra những đánh giá, nhận định về tình hình đào tạo và đưa ra giải pháp khắc phục thực trạng về đào tạo du lịch theo cơ chế đặc thù. Cụ thể, bài tham luận đã nêu lên một số điểm nổi bật trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù; nêu lên thực trạng đào tạo nguồn nhân lực du lịch tại 4 CSĐT tại Thành phố Hồ Chí Minh (Tp.HCM); nêu lên một số thuận lợi và hạn chế khi các CSĐT đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù từ đó đề xuất 4 giải pháp (về chương trình đào tạo, về nhận thức của sinh viên, về liên kết với DN, về số lượng và chất lượng đội ngũ GV) để nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực du lịch tại Tp.HCM theo cơ chế đặc thù đáp ứng nhu cầu nhân lực hội nhập quốc tế.

Từ khóa: cơ chế đặc thù, đào tạo nhân lực du lịch, nhân lực hội nhập quốc tế.

Abstract

Abstract: Training human resources for tourism under a specific mechanism is the current inevitable trend of university training institutions. The paper uses research methods to collect relevant information and secondary data from which to make assessments and comments on the training situation and provide solutions to solve the current problems of training. create study tourism under a special remuneration mechanism. The presentation has raised a number of highlights in the training of tourism human resources under a specific mechanism; The situation of tourism training at 4 universities in Ho Chi Minh City (HCMC); Point out some advantages and limitations when the tourism human resource infrastructure is under a specific mechanism; Proposing 4 solutions: on training programs, on students' awareness, on cooperation with enterprises, on quantity and quality of teachers to improve the quality of tourism human resource training in Ho Chi Minh City. under a specific mechanism to meet the needs of human resources for international integration.

Keywords: specific mechanism, tourism human resource training, international integration human resources.

Giới thiệu:

Theo nghị quyết số 08- NQ/TW của Bộ chính trị về việc phát triển du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn đã chú trọng đến giải pháp về phát triển nguồn nhân lực du lịch như sau: Nhà nước có chính sách thu hút đầu tư cho đào tạo nguồn nhân lực du lịch; tăng cường năng lực cho các CSĐT du lịch về cả CSVC kỹ thuật, nội dung, chương trình và đội ngũ giáo viên. Đẩy mạnh xã hội hóa và hợp tác quốc tế, thu hút nguồn lực phát triển nguồn nhân lực du lịch [1]. Cùng với đó, vào ngày 20 tháng 11 năm 2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành công văn 4929 về hướng dẫn cơ chế đặc thù đào tạo nhân lực ngành du lịch trình độ đại học giai đoạn 2017-2020 theo hướng đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thị trường lao động và hội nhập quốc tế [2]. Đó là các chỉ đạo về phát triển du lịch và đào tạo nhân lực cho ngành du lịch. Các CSĐT đại học là nơi giữ vai trò quan trọng trong việc đào tạo nhân lực nên các CSĐT cả nước nói chung và Tp.HCM nói riêng đã có những thay đổi trong chương trình đào tạo (CTĐT), nội dung đào tạo, phương pháp giảng dạy một cách rõ rệt. Tuy nhiên, hiện nay các CSĐT chưa có sự thống nhất về cách thức tiến hành mà tùy theo năng lực của CSĐT sẽ đào tạo cho phù hợp, bên cạnh đó trong quá trình tiến hành đào tạo theo cơ chế đặc thù các CSĐT còn một số khó khăn cần có sự chung tay góp sức của các đối tượng liên quan. Vì vậy, bài tham luận sẽ nêu lên một số tồn đọng khi các CSĐT tại Tp.HCM tiến hành đào tạo theo cơ chế đặc thù như về cơ sở vật chất (CSVC), liên kết với doanh nghiệp (DN), CTĐT, đội ngũ giảng viên (GV). Từ đó đề xuất một số giải pháp để khắc phục tình trạng trên nhằm đào tạo nguồn nhân lực du lịch đáp ứng được yêu cầu hội nhập quốc tế.

- 1. Một số điểm nổi bật trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù dựa trên công văn 4929 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.**

- Phối hợp chặt chẽ giữa các cơ sở giáo dục đại học với DN trong quá trình đào tạo là điều kiện bắt buộc để được thực hiện cơ chế đặc thù.

- Về chương trình, nội dung, hình thức đào tạo: CTĐT phải điều chỉnh theo hướng mở, dễ dàng chuyển đổi, liên thông. Rút ngắn thời gian đào tạo phù hợp với Khung cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân; Tăng thời gian đào tạo thực hành, thực tập tại DN; Khuyến khích các CSĐT công nhận tín chỉ lẫn nhau.

- Về nhân lực tham gia đào tạo: Khuyến khích chuyên gia của DN tham gia giảng dạy, hướng dẫn các nội dung liên quan đến các kỹ năng nghề; Tiêu chuẩn của chuyên gia này là người tốt nghiệp thạc sĩ trở lên hoặc tốt nghiệp đại học có từ 3 năm kinh nghiệm trở lên đúng ngành tham gia đào tạo; các chuyên gia là GV cơ hữu phù hợp với tỷ lệ thời gian tham gia đào tạo để xác định chỉ tiêu tuyển sinh các Ngành Du lịch; Thu hút các nhà khoa học Việt Nam ở nước ngoài, chuyên gia quốc tế về du lịch tham gia đào tạo ở các CSĐT đại học, các chuyên gia này được tính là giảng viên cơ hữu khi xác định chỉ tiêu tuyển sinh.

- Về hợp tác giữa CSĐT đại học với DN, hiệp hội nghề nghiệp: Thỏa thuận DN là nơi thực hành, thực tập của cơ sở đào tạo; sử dụng cơ sở vật chất, trang thiết bị, phần mềm... của DN để đào tạo thực hành. Thời gian đào tạo tại các DN ít nhất bằng tổng thời gian thực hành, thực tập của CTĐT và không ít hơn 50% tổng thời gian thực hiện CTĐT; DN cử chuyên gia tham gia giảng dạy, hướng dẫn thực hành, thực tập, đánh giá kết quả học tập của SV; Phối hợp dự báo nhu cầu nhân lực của các ngành du lịch về số lượng, yêu cầu chất lượng; phối hợp đầu tư cơ sở vật chất theo hướng đẩy mạnh xã hội hóa, tăng cường hợp tác công tư, chú trọng xây dựng các cơ sở thực hành, thực tập chất lượng cao, theo chuẩn mực khu vực và quốc tế phục vụ đào tạo nhân lực du lịch.

- Về liên kết đào tạo: Khuyến khích các CSĐT liên kết với các trường đại học của các nước phát triển để đào tạo các ngành du lịch [2].

2. Thực trạng đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù tại các cơ sở đào tạo tại Thành phố Hồ Chí Minh nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực hội nhập quốc tế.

Hiện nay các CSĐT tại Tp.HCM tùy vào tình hình hiện tại của CSĐT mà có những thay đổi trong đào tạo theo hướng đặc thù nhằm đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực quốc tế.

Tại trường đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh:

Ngành đào tạo: Ngành Quản trị dịch vụ du lịch & lữ hành với 2 chuyên ngành Quản trị lữ hành và Quản trị du thuyền; ngành Quản trị khách sạn: gồm chuyên ngành Quản trị khách sạn và Quản trị sự kiện và dịch vụ giải trí [7].

Loại hình đào tạo: Chương trình chuẩn, Văn bằng 2, Liên thông chính quy và Chương trình trao đổi quốc tế (chương trình liên kết với NHL Stenden University of Applied Sciences)[8].

Tại trường đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn thành phố Hồ Chí Minh:

Ngành đào tạo: Ngành Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành với các chuyên ngành hướng dẫn du lịch, quản trị lữ hành, quản trị Nhà hàng – Khách sạn.

Loại hình đào tạo: Hệ chuẩn; hệ văn bằng 2; Hệ chất lượng cao - Có ít nhất 20% giờ học của các học phần quản trị nhà hàng, quản trị khách sạn, quản trị kinh doanh lữ hành học theo mô hình “giờ học DN” để có trải nghiệm ngay trong môi trường thực tế nhà hàng, khách sạn, công ty lữ hành. Sinh viên có trải nghiệm thực tế thông qua các chuyến tham quan thực tập trong nước, khu vực ASEAN và 2 đợt thực tập DN [9].

Tại trường đại học Hoa Sen:

Ngành đào tạo: Quản lý khách sạn, quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành, quản trị nhà hàng và dịch vụ ăn uống, quản trị sự kiện, công nghệ thực phẩm.

Loại hình đào tạo: Chương trình cử nhân, chương trình quốc tế (Vatel) – Pháp, chương trình tinh hoa.

+ Chương trình Quản lý Khách sạn Nhà hàng Quốc tế (Vatel) – Pháp: Chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh; Đội ngũ GV là những chuyên gia trong và ngoài nước; Học thực hành tại nhà hàng cao cấp và khách sạn 4-5 sao dưới sự hướng dẫn của những chuyên viên từ khách sạn; Thời gian thực hành và thực tập chiếm 70% thời gian đào tạo; 3 đợt thực tập bắt buộc tại các Khách sạn [10].

+ Chương trình cử nhân Quản trị Dịch vụ Du lịch và Lữ hành : Các môn chuyên ngành học bằng tiếng Anh; học từ thực tế qua các chuyến đi, hoạt động; Cơ sở thực hành tiện nghi, hiện đại; Cơ hội trao đổi, thực tập và làm việc trong khu vực ASEAN và thế giới [11].

+ Chương trình cử nhân Quản trị Nhà hàng và Dịch vụ Ăn uống: Thực hành tại cơ sở thực hành bếp, nhà hàng, quầy bar của Trường theo tiêu chuẩn 5 sao và nâng cao nghiệp vụ qua các chuyến thực tế, kiến tập tại các nhà hàng, resort cao cấp; Chú trọng ngoại ngữ cao đến ngoại ngữ ngoài kiến thức chuyên ngành; Đội ngũ giảng viên giàu kinh nghiệm, quản lý tại nhiều nhà hàng, khách sạn uy tín [12].

+ Chương trình cử nhân Quản trị Khách sạn: Phòng thực hành với đầy đủ tiện nghi theo tiêu chuẩn 5 sao, giúp sinh viên luyện tập kỹ năng và thích ứng với môi trường làm việc quốc tế; Sinh viên được trau dồi các kỹ năng thực hành qua các chuyến thực tập, thực tế, tham quan các khách sạn cao cấp [13].

+ Hoa sen Elite – Chương trình “tinh hoa” đào tạo Cử nhân ngành Quản trị Khách sạn và cử nhân Quản trị Nhà hàng: chương trình kết hợp học tập tại nhà trường và đào tạo trực tiếp tại các DN khách sạn 4-5 sao trong nước và quốc tế; Hai năm đầu sinh viên học lý thuyết và thực hành tại trường, và hai năm cuối sẽ thực tập trực tiếp tại các DN khách sạn 4-5 sao; môn học chuyên ngành 100% bằng tiếng Anh [14,15].

Tại trường đại học Tài Chính Marketing

Các ngành đào tạo: Quản trị khách sạn, quản trị nhà hàng và dịch vụ ăn uống, quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành với 2 chuyên ngành quản trị lữ hành và quản trị sự kiện.

Loại hình đào tạo: 3 ngành đều đào tạo theo cơ chế đặc thù; ngành Quản trị khách sạn có đào tạo hệ chất lượng cao.

+ Thời lượng thực hành chiếm 50% trong chương trình đào tạo.

+ Với ngành Quản trị khách sạn và ngành Quản trị nhà hàng và dịch vụ ăn uống bao gồm thực hành tại phòng thực hành mô phỏng tại trường với đội ngũ giảng dạy các mô đun thực hành là chuyên gia đến từ DN; sinh viên có 2 đợt thực hành nghề nghiệp tại các khách sạn từ 3 sao trở lên, nhà hàng từ trung cấp trở lên ở Tp.HCM và một số tỉnh phát triển du lịch ở Việt Nam; sinh viên có một đợt thực tập tại DN 3 tháng.

+ Với ngành Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành sinh viên thực hành các mô đun tại các điểm du lịch tại TP.HCM với chuyên gia từ DN lữ hành; có 2 đợt thực hành nghề nghiệp tại các địa điểm phát triển du lịch ở Việt Nam; 1 đợt thực tập tại DN 3 tháng.

Tóm lại thực trạng đào tạo nguồn nhân lực du lịch tại các CSĐT: Thứ nhất. Hiện nay các CSĐT du lịch đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh với các ngành đào tạo phổ biến hiện nay là Du lịch, Quản trị khách sạn, quản trị nhà hàng và dịch vụ ăn uống, quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành, Quản trị sự kiện... Thứ hai. Các CSĐT đa dạng loại hình đào tạo từ văn bằng 2, chuẩn, đặc thù, chất lượng cao, liên kết quốc tế. Thứ ba. Sự tham gia của DN trong đào tạo ngày càng tăng bao gồm tăng thời lượng thực hành tại DN; chuyên gia từ DN tham gia giảng dạy, đánh giá kết quả học tập của SV tại CSĐT; tham quan, thực tế tại DN; thực hành, thực tập tại DN.

3. Những thuận lợi và khó khăn trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù tại các cơ sở đào tạo tại Thành phố Hồ Chí Minh nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực hội nhập quốc tế.

3.1. Những thuận lợi trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù tại các cơ sở đào tạo tại Thành phố Hồ Chí Minh nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực hội nhập quốc tế.

Được sự chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo thông qua Công văn 4929 ngày 20 tháng 10 năm 2017 về hướng dẫn cơ chế đặc thù đào tạo nhân lực ngành du lịch trình độ Đại học giai đoạn 2017 – 2020 nhằm đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thị trường và hội nhập quốc tế.

Thực hiện Nghị quyết số 103/NQ- CP ngày 06/10/2016 của chính phủ ban hành chương trình hành động thực hiện Nghị quyết số 08 – NQ/TW ngày 10/01/2017 của Bộ Chính trị khóa XII về phát triển du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn đã khẳng định sự phát triển của ngành Du lịch đã đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển của các ngành kinh tế. Nghị quyết cũng nêu lên những nhiệm vụ và giải pháp trọng tâm để phát triển du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn trong đó có phát triển nguồn nhân lực du lịch..

Nhu cầu nhân lực ngành du lịch đặc biệt là nhân lực được đào tạo ngày càng tăng: Từ năm 2020 đến giai đoạn 2025-2030, nhu cầu nhân lực được đào tạo chiếm khoảng 85%. Cụ thể nhu cầu nhân lực theo trình độ thể hiện: sơ cấp chiếm

khoảng 21%, trung cấp chiếm khoảng 28%, cao đẳng khoảng 16%, đại học trở lên khoảng 18% [16]. Trong đó nhu cầu về nhân sự trong dịch vụ lưu trú tăng rất mạnh. Dự báo đến năm 2025 Việt Nam cần 950.000 - 1.050.000 phòng và đến năm 2030 cần 1.300.000 - 1.450.000 phòng, như vậy trung bình nhân sự cần bổ sung mỗi năm trên 60.000 người [6].

Lực lượng lao động nghỉ việc, dịch chuyển công việc do ảnh hưởng của dịch bệnh COVID- 19 nên dẫn tới tình trạng thiếu nguồn nhân lực trong ngành du lịch trầm trọng nên nhu cầu về nhân lực được đào tạo đang rất cao: Một khảo sát tại TP. HCM vào năm 2021 cho thấy: số lao động ngành Du lịch chuyển sang nghề khác chiếm 26%; số lao động có ý định chuyển nghề sau dịch 33% (trong đó nữ 71,73%, nam 28,27%). Trong đó lao động có thâm niên mất việc, chuyển nghề chiếm một số lượng khá lớn: 5-10 năm chiếm 43,66%; trên 10 năm 23,56%. Theo trình độ: cao đẳng/đại học chiếm 51,31%; sau đại học chiếm 90%. Theo vị trí làm việc: nhân viên văn phòng lễ hành, hướng dẫn viên chuyển nghề 85,1%. Số lao động là hướng dẫn viên chuyển nghề/số hướng dẫn viên chiếm 70,3% (trong đó nhiều hướng dẫn viên sử dụng được 2-3 ngoại ngữ) [6].

CSĐT du lịch ở Việt Nam nói chung và tại Tp.HCM càng tăng đặc biệt là các CSĐT đại học sẽ nâng cao chất lượng nguồn nhân lực sau khi được đào tạo. Hiện nay, Tại Tp.HCM năm 2021 có 70 cơ sở trong đó 23 đại học – viện đào tạo; 21 cao đẳng; 26 trung cấp; hàng chục trung tâm dạy nghề (bếp, bánh, pha chế...) [5].

3.2. Những khó khăn trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc tại các cơ sở đào tạo tại Thành phố Hồ Chí Minh nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực hội nhập quốc tế.

Về cơ sở vật chất phục vụ thực hành cho sinh viên: Tại CSĐT. Một số trường trang bị các phòng thực hành và trang thiết bị phục vụ thực hành nhưng cũng mang tính chất tương đối, chậm cập nhật như của DN, tốn nhiều kinh phí và không gian cho đầu tư ban đầu; Tại DN: Để SV có thể sử dụng CSVC của DN để học tập, thực hành thì còn một số hạn chế về thời gian cho SV học, sức chứa của DN, người hướng dẫn của DN, kinh phí chi trả cho DN.

Về chương trình đào tạo: Để CTĐT đáp ứng được thời gian đào tạo tại các DN ít nhất bằng tổng thời gian đào tạo thực hành, thực tập của chương trình đào tạo và không ít hơn 50% tổng thời gian thực hiện CTĐT một thách thức đối với CSĐT đại học. Vì CTĐT vẫn phải đảm bảo theo khung của Bộ: cung cấp kiến thức chung, kiến thức ngành, kiến thức chuyên ngành, kỹ năng mềm... thì số lượng môn học thực hành không cao, sự phân bổ các tiết thực hành trong CTĐT đảm bảo theo yêu cầu cũng còn một số hạn chế.

Về liên kết giữa CSĐT và DN: Thứ nhất: DN chưa chú trọng đến tuyển dụng sinh viên thực tập: Với các hình thức liên kết thì việc nhận sinh viên thực tập là phổ biến nhất. Khi thực tập tại DN còn tồn đọng một số vấn đề như SV chưa tham gia nhiều, sâu vào quá trình làm việc của DN, DN còn ngại chia sẻ kiến thức làm nghề thực tế vì có liên quan đến những bí mật trong kinh doanh. Một số DN chưa xác định SV thực tập sẽ là nhân lực của DN trong tương lai nên tâm lý chỉ là để SV thực tập những công việc phổ biến, nhận xét và đóng dấu xác nhận thực tập và kết thúc liên kết; Thứ hai: DN chưa thật sự tham gia cùng với CSĐT trong việc đào tạo. Việc xây dựng, điều chỉnh CTĐT, chuẩn đầu ra (CĐR) cần có ý kiến các bên liên quan trong đó có DN. Tuy nhiên, số lượng DN tham gia góp ý không nhiều và chưa thường xuyên, mức độ đầu tư cho góp ý cũng chưa cao nên ý kiến của DN chưa đại diện được hết cho đối tượng là DN; Thứ 3: Nhiều DN du lịch chưa quen với mô hình đào tạo liên kết CSĐT và DN: Việc liên kết giữa CSĐT và DN hiện nay đa phần là do CSĐT chủ động liên hệ, đặt vấn đề. Tuy nhiên, không phải DN nào CSĐT liên hệ cũng có thể liên kết được do DN còn chưa quen với hình thức liên kết đào tạo này. DN cũng chưa thật sự nhận thấy lợi ích, vai trò trong mối liên kết này nên chưa chủ động chọn CSĐT để liên kết; Thứ 4: Chưa có thỏa thuận cụ thể giữa hai bên: Việc có một thỏa thuận chính thức và cụ thể về quyền hạn, nhiệm vụ... của hai bên hướng đến liên kết bền vững theo phương châm hai bên cùng có lợi vẫn chưa được rõ ràng, chưa có đầu mối kết nối, chưa có nguồn ngân sách trả cho việc liên kết này.

Về nhận thức của sinh viên khi DN tham gia đào tạo: Một bộ phận SV chưa nhận thức rõ vai trò, nhiệm vụ, lợi ích khi có sự tham gia của DN trong công tác giảng dạy, đánh giá học tập. Vì vậy, SV có thái độ lơ là, chưa thật tự tập trung, nghiêm túc trong học tập, chưa khai thác hết những kinh nghiệm từ DN; hoặc SV có tâm lý thực tập tại DN thì sợ khổ, sợ khó và chỉ hoàn thành cho xong thời gian thực tập để được nhận xét, đóng dấu rồi không gắn bó với DN cũng như với nghề.

Đội ngũ giảng viên: Thứ nhất là chuyên gia đến từ DN là hình thức được nhiều CSĐT áp dụng. Tuy nhiên, đa phần những chuyên gia tham gia giảng dạy là nhân sự tại DN có mối quan hệ với CSĐT hoặc là cựu SV của CSĐT nên CSĐT mời tham gia giảng dạy chứ không phải là sự hợp tác giữa CSĐT và DN; Vì không phải là chuyên gia đào tạo của DN nên một số chuyên gia chưa được trang bị về nghiệp vụ sư phạm nên còn hạn chế ngôn ngữ truyền đạt, kỹ năng giảng

dạy chưa tạo hứng thú cho SV; Mặt khác, với các chuyên gia có chất lượng thì cũng gặp khó khăn trong việc sắp xếp thời gian để đảm bảo công việc tại DN và giảng dạy, do giảng dạy là công việc thêm nên nếu có trùng lịch thì họ sẽ ưu tiên công việc tại DN hơn; Bên cạnh đó, kinh phí giảng dạy của CSĐT cũng chưa thật sự thu hút đội ngũ chuyên gia này. Thứ hai là đối với đội ngũ GV cơ hữu thì thế mạnh là có kỹ năng sư phạm, thế mạnh về lý thuyết hàn lâm, nghiên cứu khoa học nên sẽ có những hạn chế khi chuyển sang đào tạo hướng thực hành.

4. Đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù nhằm đáp ứng nhu cầu nhân lực quốc tế.

Về cơ sở vật chất phục vụ thực hành cho sinh viên: CSĐT có thể khắc phục tình trạng bằng cách xây dựng các phòng thực hành mô phỏng với tiêu chuẩn phù hợp với CTĐT của CSĐT và có chính sách thường xuyên cập nhật phần mềm, ứng dụng công nghệ số mới để SV có thể dễ dàng thích ứng môi trường thực tế tại DN và không bị lạc hậu so với DN; CSĐT đại học có thể liên kết với các CSĐT về đào tạo nghề để sử dụng CSVC nếu CSĐT đại học không tự trang bị các phòng thực hành tại CSĐT; CSĐT có thể liên kết với DN với thời gian, địa điểm, số lượng, người HD cụ thể. Các liên kết với DN phải được thể hiện thông qua các văn bản các ký kết lâu dài, cụ thể cho từng học kỳ, năm học hoặc dài hạn để sử dụng CSVC, nhân sự tại DN hỗ trợ thực hành cho SV.

Về chương trình đào tạo: Để CTĐT theo hướng đặc thù và đáp ứng yêu cầu về CTĐT của Bộ GD&ĐT thì phần kiến thức ngành và chuyên ngành CSĐT sẽ thiết kế chú trọng tới đào tạo thực hành theo từng lĩnh vực thực tế từ nghiệp vụ tới quản lý; có nhiều môn để SV tự chọn hơn; đòi hỏi SV phát huy tối đa tính tự học, tự nghiên cứu trong việc tích lũy các chứng chỉ tiếng Anh, tích lũy chứng chỉ tin học, tích lũy các kỹ năng mềm để là điều kiện ra trường cũng như làm việc. Chú trọng đến việc đa dạng phương pháp dạy học, đánh giá để phù hợp với từng môn học từ việc thuyết trình, tiểu luận, làm dự án, giải quyết tình huống, vấn đáp, thực hành tại chỗ... để SV học tập và vận dụng kiến thức vào thực tế một cách hiệu quả nhất.

Tăng cường, đa dạng sự liên kết với DN: Theo nhu cầu thị trường lao động và hội nhập quốc tế thì việc liên kết giữa CSĐT với DN là tất yếu. Liên kết nên đa dạng hình thức và liên kết chặt chẽ hơn; việc liên kết nên được các cấp lãnh đạo của DN quan tâm và có những chính sách liên kết thích hợp. *Thứ nhất đa dạng hình thức:* Từ việc DN có những tour tham quan DN để giới thiệu về DN cho SV, SV tham quan được CSVC, môi trường làm việc; đến có những môn học cần kỹ năng thực hành, thực tế tại DN thì DN và CSĐT nên liên kết với nhau một số buổi SV sử dụng CSVC của DN và chuyên gia từ DN hướng dẫn SV thực hành kỹ năng nghiệp vụ; có những đợt thực hành thời gian nhiều hơn để SV có cơ hội trải nghiệm như là một nhân viên của DN thực thụ; thực tập tại DN từ 3 tháng trở lên trước khi ra trường; DN tạo điều kiện để SV có thể hòa nhập, làm tốt công việc ở vị trí thực tập sinh và có chính sách cho SV được giữ lại làm việc. Ngoài liên kết về mảng giảng dạy DN có thể tham gia vào các buổi hội thảo, định hướng nghề cho SV, tư vấn tuyển sinh, góp ý về CTĐT, hỗ trợ các cuộc thi học thuật liên quan đến chuyên ngành. *Thứ hai mở rộng phạm vi liên kết:* Bao gồm liên kết với các DN trong nước, tập đoàn và mở rộng ra các khu vực, Châu lục khác trên thế giới. *Thứ ba việc liên kết nên chặt chẽ hơn:* Cả DN và CSĐT phải xác định rõ việc liên kết này là cả hai bên đều có lợi từ đó có sự quan tâm đúng mức và những hành động thiết thực. Từ việc SV đi tham quan DN thì DN nên cử những người có tâm huyết để giới thiệu cho SV, nhằm truyền lửa cho SV về nghề nghiệp, để từ đó SV có kế hoạch rèn luyện bản thân; đến việc hướng dẫn cho SV kỹ năng thực hành nghề, thực hành, thực tập tại DN phải là những người tận tâm được Ban giám đốc giao nhiệm vụ. Việc cử chuyên gia tham gia giảng dạy tại CSĐT phải là sự ký kết của DN và CSĐT chứ không phải là do mối quan hệ cá nhân của chuyên gia, DN nên có chính sách khi cử chuyên gia đi chia sẻ, giảng dạy, đánh giá... là được tính vào thời gian làm việc tại DN.

Về nhận thức của sinh viên khi DN tham gia đào tạo: Để tránh tình trạng SV có tâm lý đi để chụp hình, tham quan, sợ khổ khi đến thực tập tại DN thì trước mỗi đợt học tập thì GV nên hướng dẫn SV chủ động đến chuẩn bị các câu hỏi, tìm hiểu về DN, các nội dung để trao đổi với DN; bên cạnh đó nên mời các chuyên gia thành công từ DN là các cựu SV của trường để có những chia sẻ gần gũi, thiết thực nhất cho SV.

Nâng cao chất lượng, số lượng đội ngũ giảng viên: Để tăng chất lượng đội ngũ giảng viên dạy thực hành CSĐT nên: có chính sách thu hút các chuyên gia giàu kinh nghiệm tham gia giảng dạy, cơ hữu tại CSĐT. Bên cạnh đó CSĐT đồng hành cùng chuyên gia để thống nhất nội dung, phương pháp dạy, lịch trình hỗ trợ chuyên gia khi cần. Đối với GV cơ hữu CSĐT là cầu nối để GV tiếp xúc với DN để học tập, trải nghiệm và nghiên cứu khoa học từ thực tế DN.

Kết luận: Để ngành du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn của Việt Nam cần có sự quan tâm đúng mức từ các bên liên quan trong đó có các CSĐT. Để đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng được nhu cầu nhân lực quốc tế thì CSĐT là chủ chốt trong việc thiết kế CTĐT, lựa chọn hình thức đào tạo, tuyển chọn đội ngũ GV, lựa chọn phương pháp giảng dạy và đánh giá thích hợp. Bên cạnh đó cần có sự hỗ trợ của DN, hiệp hội nghề nghiệp, các Sở ban ngành có liên quan trong việc đào tạo, dự báo, phản hồi kết quả đào tạo cho CSĐT để nguồn nhân sự được đào tạo ngày càng chất lượng hơn.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Chính Trị (2017), Nghị quyết 08- NQ/TW về việc phát triển du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Công văn 4929/BGDĐT- GDĐH về việc áp dụng cơ chế đặc thù đào tạo các ngành về du lịch.
- Bùi Thị Ngọc Hiếu và cộng sự, (2022). Kinh nghiệm liên kết, hợp tác giữa thành phố Hồ Chí Minh và các tỉnh/thành trong hoạt động đào tạo, bồi dưỡng nâng cao chất lượng nguồn nhân lực du lịch. Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia liên kết vùng trong phát triển nhân lực du lịch Việt Nam chất lượng cao sau đại dịch COVID- 19, 5/2022, Đại học Văn Hiến. NXB Kinh tế TP.HCM, Tr.224 – 132.
- Trương Thị Thu Lành, (2022). Liên kết hiệu quả giữa CSĐT và doanh nghiệp trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch nhằm đáp ứng nhu cầu của doanh nghiệp và hội nhập sau đại dịch COVI-19. Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia liên kết vùng trong phát triển nhân lực du lịch Việt Nam chất lượng cao sau đại dịch COVID- 19, 5/2022, Đại học Văn Hiến. NXB Kinh tế TP.HCM, Tr.246 – 253.
- Sở VH, TT và DL TP.HCM, (2020), Báo cáo công tác bồi dưỡng nguồn nhân lực du lịch Thành phố Hồ Chí minh năm 2020 và kế hoạch hoạt động năm 2021.
- Nhật Dương (2022)** Ngành Du lịch thiếu trầm trọng nhân lực chất lượng cao <https://vneconomy.vn/nganh-du-lich-thieu-tram-trong-nhan-luc-chat-luong-cao.htm>. Cập nhật ngày 05/03/2023.
- <https://www.ueh.edu.vn/dao-tao/dai-hoc-chinh-quy> . Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://www.ueh.edu.vn/dao-tao/dai-hoc-chinh-quy/chuong-trinh-trao-doi-quoc-te/> Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://hcmussh.edu.vn/dulich/dt-chat-luong-cao>. Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://www.hoasen.edu.vn/dl/en/education/chuong-trinh-quan-ly-khach-san-nha-hang-quoc-te-vatel-phap/>. Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://www.hoasen.edu.vn/dl/dao-tao/dao-tao-cu-nhan-quan-tri-dich-vu-du-lich-va-lu-hanh/>. Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://www.hoasen.edu.vn/dl/dao-tao/dao-tao-cu-nhan-quan-tri-nha-hang-va-dich-vu-an-uong/>. Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://www.hoasen.edu.vn/dl/dao-tao/dao-tao-cu-nhan-quan-tri-khach-san/>. Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://www.hoasen.edu.vn/dl/dao-tao/dao-tao-cu-nhan-quan-tri-khach-san-chuong-trinh-tinh-hoa/>. Cập nhật ngày 03/03/2023.
- <https://www.hoasen.edu.vn/dl/dao-tao/dao-tao-cu-nhan-quan-tri-nha-hang-chuong-trinh-tinh-hoa/>. Cập nhật ngày 03/03/2023.
- Trần Anh Tuấn (2020), *Dự báo 9 nhóm ngành cần nhân lực*, <https://nld.com.vn/giao-duc-khoa-hoc/du-bao-9-nhom-nganh-can-nhan-luc-20200922213746745.htm>. Cập nhật ngày 23/09/2020.

FROM E-LEARNING TO BLENDED LEARNING: A LITERATURE REVIEW ON THE IMPACTS OF UTILIZING ONLINE TEACHING IN VIETNAM'S HIGHER EDUCATION

TỪ E-LEARNING ĐẾN BLENDED LEARNING: TỔNG QUAN LÝ THUYẾT VỀ TÁC ĐỘNG CỦA VIỆC SỬ DỤNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

Nguyễn Duy Quang

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

quangnd@uef.edu.vn

Abstract

With the expansion of the digital transformation trend, online learning is becoming more and more advantageous for higher education. Because of recent technological advancements and the growing globalization fueled by the internet, a multitude of educational models have surfaced. Particularly, the blended learning approach has been giving education indisputable benefits and, with time, has spread to become a global trend in education and training. The advantages of integrating conventional and online education are highlighted by this paradigm. In order to highlight the benefits of this model for higher education by utilizing it in real-world settings at institutions in Vietnam, the paper uses a qualitative technique to transition from e-learning to blended learning. It gives theoretical support as well as an analysis of various models.

Keywords: Blended learning, E-learning, Higher education

Tóm tắt

Học trực tuyến đang ngày càng mang lại lợi ích cho giáo dục đại học do xu hướng chuyển đổi kỹ thuật số ngày càng mở rộng. Một loạt các mô hình giáo dục đã ra đời nhờ những tiến bộ kỹ thuật gần đây và sự quốc tế hóa ngày càng gia tăng do internet. Trong đó, phương pháp học tập kết hợp đã và đang mang lại những ưu điểm tất yếu cho giáo dục và dần dần, trở thành xu hướng toàn cầu trong đào tạo và giáo dục. Mô hình này nhấn mạnh lợi ích của việc kết hợp ưu điểm của dạy học truyền thống với trực tuyến. Với việc chuyển đổi từ E-learning sang Blended learning, bằng phương pháp định tính bài viết đưa ra cơ sở lý thuyết cũng như phân tích các mô hình khác nhau, nhằm chỉ ra những ưu điểm của mô hình này đối với giáo dục đại học thông qua việc sử dụng nó trong môi trường thực tế tại các trường đại học ở Việt Nam

Từ khóa: Giáo dục Đại học, Học tập trực tuyến, Mô hình học tập kết hợp

1. Introduction

The atmosphere of higher education has been altered by the growth of information technology. Several aspects of society, including economics, culture, health, and entertainment, have undergone significant transformation because of the growth of information technology (IT). Technology is progressively demonstrating its vital role in administration and training in the sphere of education (Hai-Jew, 2009). In order to achieve the best learning results, educators from all over the world have been investigating, evaluating, and putting into practice several different learning models (Ligorio & Sansone, 2009). In order to foster students' critical thinking and technical proficiency, the educational system must alter curricula and advanced pedagogy.

The change of higher education may be sparked by blended learning, which combines online instruction with in-person instruction. Although traditional teaching still plays a major part in education, e-learning may help students be more proactive, more able to access and gain knowledge, and more efficient because of how convenient it is (Huong & Giau, 2019).

In addition to the traditional classroom teaching model, several additional models are currently progressively gaining popularity, say (Garrison & Vaughan, 2008). These models include online courses, open courses, Massive Open Online Courses (MOOC), blended learning, flipped teaching, and more.

Both the traditional training approach and the online learning method have benefits and drawbacks; mixed learning aims to blend the benefits of the two ways into a single method. The primary benefit of the conventional training approach is that it offers a direct line of contact for students to communicate with one other and with professors. This is a useful method of communication and it raises students' motivation (Eryilmaz, 2015). The set study time, the need for students

and teachers to move about, and the small class sizes are only a few of the drawbacks of traditional training techniques. Each student has a unique learning style and previous information, which divides the class.

Due to its numerous benefits, online learning has, however, significantly changed how people access educational resources in recent years. Students may organize their study time and speed however they see fit because online courses offer more flexible schedules and don't need travel (Huong & Giau, 2019). Without the additional work of teachers, online learning may benefit hundreds or even millions of pupils. Also, online courses are less expensive financially. Nevertheless, this form of learning also has several drawbacks, including a relatively low completion rate caused by a lack of learning motivation and a poor learning experience when compared to traditional learning approaches (Huong & Giau, 2019).

Reducing the physical distance between teachers and students will undoubtedly save money. In response, blended learning, a type of instruction that mixes conventional training techniques with computer and Internet technology, was created. Blended learning is gaining popularity due to the numerous locations that have adopted mixed learning methodologies at various levels with extremely excellent outcomes (Eryilmaz, 2015).

It is difficult for Vietnam's higher education to effectively implement this paradigm in order to reach global contemporary education. Particularly when the Covid-19 epidemic impacts both the economy of Vietnam in general and the whole education system in particular (Ho et al., 2020). As a result, the author discusses the advantages and viability of using the E-learning and Blended Learning models in Vietnamese universities.

2. Theoretical framework and Methods

2.1. Methodology

In the design of this study, the author employs a qualitative methodology. While doing qualitative research, secondary literature—previous related studies—is frequently consulted.

In recent years, publications published in domestic scientific journals as well as master's theses and doctorate dissertation have frequently included qualitative research. Results from qualitative research are presented in an iterative process that is remarkably consistent across studies.

Comparatively, the scientific research method's inductive step serves as the foundation for qualitative research. According to (Lewis, 2015), qualitative research allows for the exploration and comprehension of social and human issues via both groups and individuals. The five methodologies listed by (Lewis, 2015) for qualitative research are grounded theory, ethnography, ethnography, case studies, and narrative research.

We shall examine three research methodologies within the context of this study. This is where "starts with lived experiences and stories conveyed by characters" in narrative research (Creswell & Poth, 2016). According to Creswell, this method is influenced by studies in psychology, anthropology, sociology, sociolinguistics, education, and literature. Phenomenological studies are extremely popular in the social sciences, health sciences, sociology, psychology, and education (Creswell & Poth, 2016). According to Creswell, a case study is a type of qualitative research in which the researcher investigates (the topic) in one or more cases using observations, interviews, documents, and reports. Case studies are often used in a variety of disciplines, including psychology, pharmacy, law, political science, education, management, marketing, business, and economics. Case studies are employed for theory testing in addition to theory formation.

This study provides a theoretical foundation for blended learning and analyzes models of blended learning, thereby demonstrating the advantages of this model when applied to universities in Vietnam. It does this by using these three approaches, carefully analyzing real-life situations, and combining the advantages of traditional and online teaching models (E-learning) and blended learning models (BL).

2.2. Literature Review

2.2.1. E-learning

E-learning is a productive educational technique carried out through electronic media, usually the Internet. E-learning is steadily growing, particularly in the fields of distance learning and corporate training (Elshareif & Mohamed, 2021). E-learning may be broadly characterized as an academic process that makes use of information and communication

technology to educate, disseminate learning materials, enhance student-teacher interaction, and skillfully organize lecture (Pham et al., 2019).

Online learning is often plagued by serious issues, which are challenged by e-learning, which also offers fresh answers to these issues. For instance, rather than serving as information importers, instructors are increasingly serving as knowledge communicators (Huong & Giau, 2019) (Elshareif & Mohamed, 2021). A packed classroom setting may not be as helpful for learning as online courses. It involves active learning and self-study (L. Pham et al., 2019).

Moreover, E-learning incorporates a range of educational technologies into learning and teaching. The terms technology-enhanced learning, computer-based instruction, computer-based training, computer-assisted instruction, Internet-based training, web-based training, online education, virtual education, virtual learning environment (also known as the learning platform), and learning and digital education collaboration all refer to the same thing (Hai-Jew, 2009).

Davis (1989) created a **Technology Acceptance Model (TAM)** based on the two aforementioned ideas to forecast customers' readiness to utilize a particular technology. The concept is employed to comprehend how people feel about a given behavior. Perceived utility (PU) and perceived ease of use (PEOU), which affect user behavioral intentions about technology use, are the primary variables in this model. This approach investigates if a specific technology is acceptable (Ho et al., 2020). In this research, the structural model's findings demonstrate that perceived ease of use is positively impacted by computer self-efficacy. Moreover, there is a favorable correlation between PEOU and system interactivity (SI). Unexpectedly, the authors found that PEOU has little effect on students' attitudes (ATT). The findings suggest that SI might have a minor impact on ATT. Last but not least, it should be highlighted that the social factor (SF) directly influences ATT. Given that the Covid-19 epidemic is already in its second and most hazardous wave, this study has implications for governments and colleges who are considering embracing e-learning.

The others researchers discovered that built-in characteristics demonstrate how closely they are related to users' opinions and behavioral intentions based on this model. Because of this, studies have used the model to demonstrate how technology is being accepted by users through various media platforms (Hussein, 2017) (Mustafa & Garcia, 2021) (Zhou et al., 2022).

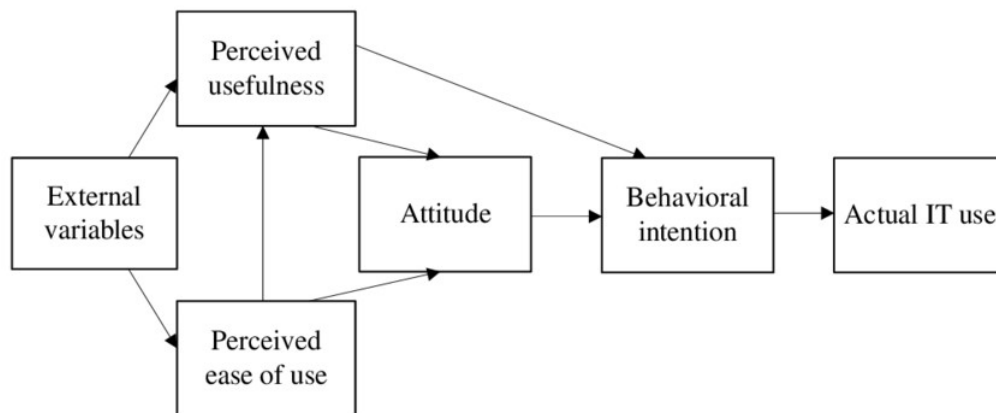


Figure 1. Technology Acceptance Model (TAM)

According to the E-learning paradigm, students' attitudes about it and their intention to use it are influenced by their subjective experiences and level of personal ability (H. Nguyen et al., 2020). The ability to access the system, however, is not a significant factor because information system infrastructure is a need in industrialized nations. So, your ability to use the E-learning system is the most crucial component.

According to (Huong & Giau, 2019), in higher education, online learning is quickly gaining popularity all around the world. Online education not only offers students unheard-of learning options but also lowers the price of a college degree. In contrast to traditional learning, however, online learning has major issues, particularly in Vietnamese education. They discuss the benefits and drawbacks of online learning in their research. They will offer workable recommendations to raise the standard of online learning in Vietnamese institutions, particularly the standard of online assessment. These ideas might be used to create brand-new online courses for institutions.

Perceived usefulness (PU) and perceived ease of use (PEU) are two issues that have been addressed in (Doan, 2021)'s research in an effort to identify ways to improve the efficacy of online education. These issues have been raised in both the literature and empirical studies based on the Technological Acceptance Model (TAM). The results show that Perceived Ease of Use and Perceived Usefulness both directly and indirectly affect Technological Self-ability Efficacy's to influence the desire to enroll in online courses. These results imply that students who are comfortable with technology will be more likely to want to study online. Their intention to learn online will also rise as they gain confidence in their technological aptitude.

(Maheshwari, 2021)'s research explore the variables influencing Vietnamese students' acceptance behavior toward online learning. The authors discovered that earlier research had either only defined a few phases of the process of modifying learning techniques behavior, or they had only concentrated on one or two components. Through shifting behaviors in relationships with various stakeholders involved in students' learning processes, their research offers recommendations for students and institutions looking to improve their digital transformation processes.

2.2.2. From E-learning to Blended learning

In the 1980s and 1990s, online learning, also known as e-learning, was first considered a kind of distant education with the goal of improving learning outcomes and experiences. The terms “online learning”, “virtual learning”, “cyber learning”, and “distance education” are all used interchangeably (Van Anh & Nguyen, 2020). In addition, e-learning is a kind of education in which teaching, and information are predominantly supplied online. There are unquestionably many benefits to using e-learning (Elliott, 2017). E-learning offers students a flexible learning environment where they may pick when and where to study to fit their schedules, which is its primary benefit (Dao, 2020). Most polytechnic students, who have either full- or part-time employment in addition to their studies, are well-suited by this characteristic.

The following definitions from a report by Cambridge Dictionary can be used in the remaining portions of this section for clarification:

E-learning (online learning): *“learning done by studying at home using computers and courses provided on the internet.”* Blended learning: *“a way of learning that combines traditional classroom lessons with lessons that use computer technology and may be given over the internet.”* As is evident, the phrases electronic learning and online learning are used interchangeably in this context. This will typically be the case in literary pieces, when one phrase is frequently used to refer to another term and vice versa. (Moore et al., 2011) assert that this lack of “consistency in language” will have an impact on not just scholars doing studies on the subject, occasionally producing inconsistent study results, but also on those who are designing such learning systems (Moore et al., 2011). A new setting has emerged as a result of the drawbacks of e-learning environments, such as how they might prevent people from socializing, which prevents face-to-face interactions. The traditional and electronic learning settings are combined in this innovative setting. It is also known as hybrid, mixed, or blended learning (O’Byrne & Pytash, 2015). The principal purpose of mixed training was to overpower disadvantages of pure virtual learning. As both conventional learning and pure e-learning have advantages and disadvantages, it is preferable to combine the advantages of both learning environments to create a new delivery technique called blended learning (Tayebinik & Puteh, 2013).

Many changes have been noticed in recent years in the basic and continuing education programs that colleges provide. With the use of a technology setting like a training platform, this innovative teaching method aims to blend to variable degrees, face-to-face training phases and distant training phases (K. C. Pham & Ton, 2018). The phrase “hybrid device” can also be interpreted in a more general meaning, as several individuals have noted (O’Byrne & Pytash, 2015). Finally, since the word “blend” in English means “mixing”, we may refer to any training that combines several teaching methods as blended learning (Graham, 2006), (Garrison & Vaughan, 2008). Hybrid devices could be used, for instance, to combine theory with practice or individual and group learning in order to maximize learning effectiveness (Hwang, 2018). In our instance, the first definition—which states that a blended learning device is a teaching tool that combines variously face-to-face and online components—will be kept (Graham & Allen, 2005), (Garrison & Vaughan, 2008). Due to the government's recognition of e-learning as a crucial component in fostering educational advancement, blended learning environments are now being used in Vietnam. Many policies have been released since 2000 in an effort to advance the growth of e-learning in the nation (Tran, 2020). Vietnam is expected to be in the top ten nations worldwide and in Asia in terms of the growth rates of self-paced e-learning from 2013 to 2018. The success of blended learning in particular and

e-learning in general is not, however, only dependent on the backing of the government. Its acceptance and adoption by students are more crucial. According to (Dinh et al., 2021), one of the crucial stages in the implementation of blended learning is drawing in potential adopters, which includes students. Just a few research on the adoption of e-learning and the blended learning environment have been undertaken in Vietnam (V. A. Nguyen, 2017); (Huong, 2018); (Dao, 2020); (Dinh et al., 2021); (Đặng & Võ, 2018); (Tran, 2020); (K. C. Pham & Ton, 2018); (Van Anh & Nguyen, 2020). Thus, further in-depth study on students' opinions of blended learning in the Vietnam setting is required. Yet, there may be certain drawbacks to this flexible online learning environment, particularly in the Vietnamese educational system. Monitoring and controlling a student's study time and progress is difficult (H. T. T. Nguyen et al., 2021).

	Traditional learning	International online learning	Online learning in Vietnam
Learning environment (place, teacher, communication)	- Place: lecture rooms - Teacher: lecturer, librarians, tutors Communication: face to face discussion	- Place: at home - Teacher: mentors Communication: email, voicemail, text message, video conference, chat room, discussion board	- Place: at home - Teacher: mentors - Communication: email, voicemail, text message, video conference and chat room
Advantages	- Having traditional environment for studying and monitoring and encouraging students for their study - Having face to face discussion and communication	- Flexible places and time for studying. Supportive discussion forums with an effective group of mentors	
Possible disadvantages	Do not have the flexibility to serve students' need	- Need to have a strong supportive online service to monitor and motivate students' study process - Lack of face to face communication	Adding difficulties - Difficult to hire qualified mentor and fix time between mentor and student
Possible disadvantages	Do not have the flexibility to serve students' need	- Need to have a strong supportive online service to monitor and motivate students' study process - Lack of face to face communication	Adding difficulties - Difficult to hire qualified mentor and fix time between mentor and student
Resources	- Lecture notes, books	- Ebooks, video lectures	- Ebooks, video lectures
Advantages	The knowledge Suit with students' level	- Huge number of qualified sources and materials on the internet The teaching materials from prestigious universities in the world	
Possible disadvantages	More focused and limited in the materials that teacher introduce students	- Students need to have searching and analyzing skills - Students need to have a very strong motivation and self-study ability - Need quick and	Adding difficulties - Most of material has in English language. It is difficult to orient and motivate students for doing research on a subject

		effectiveness supports and guides from staff and mentors for each student	
Studying skills	- Instruction and strategies provided by the lecturer - Lecturer plans the syllabus and timetable for each week	- Study guide and strategies website Students plan and manage their own learning time	- Study guide and strategies website Students plan and manage their own learning time
Advantages	There are many activities such as group work, discussion happened in classrooms	- Allow each student to study at his or her own pace - Focus on the individual learners' differences Having a large connection between learners coming from different places and courses.	
Possible disadvantages	May not suit and fit for each student on a class	May impact socialization skills	Adding difficulties - May limit the role of instructors or mentors
Assessment (Assignments and exams and evaluation)	- Traditional proctored exams - Self and peer assessments, provide feedback to the entire class	- Written assignments and online discussion via videoconference self-check assessment	- Written assignments and online discussion self-check assessment
Advantages	- Many types of exams can be organized - Be able to control the quality and the fairness of exams	- Having fewer advantages than traditional learning on assessment	
Possible disadvantages	Inapplicable	- Do not have many types of exams May take more effort to assess students' work	Adding difficulties - May not control the quality and the fairness of exams

Table 1. The benefits and drawbacks of foreign online learning, conventional learning, and E-learning in Vietnam (Huong & Giau, 2019)

2.2.3. Blended learning Model

Depending on the traits of the students in the class, (Bonk & Graham, 2012) and (Garrison & Vaughan, 2008) contend that blended learning may be roughly divided into six categories, including:

- **Face - To - Face driver model:** this model is built around the traditional classroom model, but the in-class component of the aforementioned activities has been replaced with online learning activities. It combines in-person instruction in a classroom with a mix of Internet-connected electronic media. This paradigm requires in-person instruction from professors, while E-learning activities are employed to round out students' education. Online reading assignments, multiple-choice tests, and other assessment tasks can all be finished at home. The methodology enables instructors and students to spend more time discussing and working in groups, as well as exchanging information and skills. Also, this paradigm is especially appropriate for classrooms with a wide range of pupils and cognitive abilities.

Flex model: This approach is mostly centered on online training, teachers not only deliver instructions but also function as primary educators to students. Learners use online learning software to access the whole curriculum. Online lecture systems and online evaluation tools must be developed by lecturers. This approach is best suited for disciplines where active learning is the norm.

Online driver model: The online learning driver model is the total opposite of the conventional learning approach. With an online platform, students receive study instruction while learning remotely. The courses, tasks, and evaluations that instructors provide for students who use online learning are all online. Teachers respond to students' inquiries through digital questions.

Self-blended model: Under this paradigm, students are able to take classes that are not required for their curriculum. Even if they can enroll in other courses and do their own independent study, students can still attend regular classrooms.

Rotation model: This is simply a version of the long-used learning station approach by lecturers and teachers. The schedule is designed to provide students time to learn in-person with the teacher as well as online (using gadgets in the classroom). Station rotation, lab rotation, and individual rotation are the three sub-models that make up this methodology. Within the allotted time and in accordance with the instructor's directions, students in the model must switch stations (small groups of learners into which the teacher has split the class for the purpose of studying discrete portions of the lesson). The personal rotation allows one learner or student to choose between various forms of learning in accordance with their requirements, while the classroom compels students to switch study locations across the campus. Plan for studying. The lower secondary and higher secondary grades would benefit more from this paradigm than the university setting.

Lab school model: Under this system, learners are able to devote their whole course to online learning. The lecturers are qualified assistants who take part in addressing queries from students throughout class; they will not actively teach the session themselves.

As a result, blended learning models combine conventional and E-learning at various levels, giving students more freedom. Moreover, the blended learning approach allows teachers to forge deep connections with their students while also being perfect for reserved students who enjoy using chat to discuss ideas. more accurate, independent of distance from the source.

3. Results and discussion of the effectiveness of the blended learning model in Vietnamese universities

Based on the following fundamental standards (Garrison & Vaughan, 2008), the practical efficacy of the blended learning approach at universities is assessed: (i) the degree of teaching and learning, including interactive techniques, group activities, and learning results; (ii) actions to assist learners, such as: is there a range of learning resources, more or less support for learning advisers, technological infrastructure, and technology software; (iii) the role of the instructor, such as: teaching or not leading learners, developing online lessons, administering online courses; (iv) the role of the learner, such as the degree of engagement in learning, self-study, group study, and educator learning.

Blended learning model has been used in universities for many years, about ten years, and has produced amazing outcomes. Universities including Ho Chi Minh City University Economics and Finance, University of Economics Ho Chi Minh City, FPT University, National Economics University, Hanoi University Of Industry, and others in Vietnam have effectively utilized the blended learning model.

During the 2016–2017 academic year, Ho Chi Minh City University of Economics and Finance has used blended learning method. Moodle is a system that is used in E-learning model. Online courses or websites for online learning may be created using Moodle, an open source (and hence free and customizable) LMS. The E-Learning at UEF has partially satisfied the demands of lecturers/staff and students in terms of assistance. This is according to study by (Huỳnh, 2019), which led the authors to this conclusion. The university's early success in implementing the online training system demonstrates that this is the most effective strategy, in keeping with the current development trend and establishing ideal conditions for UEF to successfully integrate with colleges all over the world.

The Blended Learning model has been used since 2016 at the University of Economics in Ho Chi Minh City, where traditional teaching techniques are used 70% of the time and e-learning is used 30% of the time. The university has established a Rotation model for economic disciplines including finance, banking, accounting, auditing, management,

and marketing as well as an Online driver model for particular computer science and foreign language courses. Courses that blend conventional and online instruction alternate based on the topic chosen by the lecturer. With an open repository of resources, any student may use their learner account to go into the digital library system and be directed to datasets on Elsevier, Emerald, and the global data repositories of GSO, Worldbank, IMF, ADB and more (Đặng & Võ, 2018).

In 2015, FPT University introduced the Funix online university program to support information technology majors. In order to satisfy the demands of the Industrial Revolution 4.0, the university is focusing on integrating online and in-person learning for students, implementing at least one course every semester in accordance with the blended learning model. As a result, students are helped to follow the learning plan, stay in touch with the teacher, and receive assistance. Apart from engaging in online instruction using LMS Funix software, students may also take part in three offline learning sessions, with the content of which can be used to address user issues. The blended learning model is used for disciplines that fall within the categories of languages, software engineering, graphic design, and business administration, including Internet of Things, dynamic Web programming, Vietnamese cultural foundations, etc (T. P. A. Le & Pham, 2020).

For a variety of foreign collaborative teaching programs as well as distant learning programs, the National Economics University has created a new blended learning model. The use of a blended learning system in the digital revolution is essential, as the school specializes in educating top-notch human resources in economic management for society. Since September 2020, the school has adopted a formal training program with high efficiency in higher education, where students are taught in initiative and learning skills. While taking lessons online, the studio will undoubtedly serve as the foundation for the transition from conventional to more contemporary modes of instruction. The ability for students to study at any time, regardless of location, also helps to reduce the gap between students and teachers, giving the blended learning approach several benefits (T. T. Pham, 2020).

The Hanoi University of Industry has been using online instruction for more than ten years. In the areas of computer technology and foreign languages, the school embraced the blended learning approach in 2016 with 50% in-person instruction and 50% online instruction. This strategy is used in two different sectors, emphasizing the benefits, and addressing the drawbacks of each training approach. The impact of the Covid-19 outbreak has been reduced to take advantage of the learner's learning plan as a result of investments made in information technology infrastructure, the creation of e-learning courses, and the implementation of integrated learning management rules. Now, the course's lectures are available to students online. Because it is only delivered once, as opposed to needing to present it to several classes in the past, the teacher's burden is decreased. To assist students understand the material and finish the learning activities, the teacher will lead discussions and have them do the necessary exercises for each chapter in the module during that free time (T. H. Le & Dang, 2021).

According to previous studies, higher education institutions that have implemented blended learning models demonstrate that student engagement skills are substantially high and that learners are more aware of their degree of course completion and learning outcomes. The instructor also has a crucial part to play in making the learning environment engaging and encouraging a learner's feeling of learning for the model to be effective and successful. Blended learning must be properly planned for deployment in order to meet pertinent course characteristics, learning objectives, and student demands.

4. Conclusion

Education is not an exception to the trend of digital transformation in all economic activity. In higher education all throughout the world, online learning has grown in popularity. This trend is steadily growing in Vietnam and has numerous benefits over conventional schooling. There is a harmonic interference between two seemingly contradictory training techniques, conventional and E-learning, providing numerous benefits and ease to both lecturers, students, and management team; Vietnamese institutions should pay attention to this development to keep up with the modern online education as well as encourage the implementation of the Blended Learning model in education because this is regarded a superior training approach.

Universities should develop their own online learning platform in order to provide students the highest quality, flexible, and easily accessible courses possible. They might collaborate with online colleges as well. alternative ways to

construct curricula that reflect the stature of their university. Universities must put more effort into marketing resources, mentorship standards, and evaluation techniques in order to raise the caliber of online education.

The Blended Learning model emphasizes that technology must always be one step ahead to provide a strong foundation for improving the quality of teaching and training in higher education. Training in accordance with this model is a smart key that unlocks a broad door to access the world's education.

References

- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Đặng, T. T., & Võ, H. Q. Đ. (2018). Mô hình Blended Learning thích hợp như thế nào trong giáo dục Đại học khối kinh tế? – Một tình huống triển khai tại Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp Chí Khoa Học*, 15(10), 90.
- Dao, T. A. (2020). Blended Learning model in university training and its applicability in training economics at Hanoi University of Mining and Geology. *Journal of Mining and Earth Sciences Vol*, 61(5), 54–59.
- Dinh, T. C., Dao, K. T., Quach, D. K., Ha, N. P. T., & Ho, M. C. (2021). Factors affect students' satisfaction in blended learning courses in a private university in Vietnam. *Essays in Education*, 28(1), 2.
- Doan, T. T. T. (2021). The effect of perceived risk and technology self-efficacy on online learning intention: An empirical study in Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(10), 385–393.
- Elliott, J. C. (2017). The evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 114–125.
- Elshareif, E., & Mohamed, E. A. (2021). The Effects of E-Learning on Students' Motivation to Learn in Higher Education. *Online Learning*, 25(3), 128–143.
- Eryilmaz, M. (2015). The effectiveness of blended learning environments. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 8(4), 251–256.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, 1, 3–21.
- Graham, C. R., & Allen, S. (2005). Blended learning environments. In *Encyclopedia of distance learning* (pp. 172–179). IGI Global.
- Hai-Jew, S. (2009). IT-Enabled Strategies for Mental Modeling in E-Learning. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 159–180). IGI Global.
- Ho, N. T. T., Sivapalan, S., Pham, H. H., Nguyen, L. T. M., Van Pham, A. T., & Dinh, H. V. (2020). Students' adoption of e-learning in emergency situation: The case of a Vietnamese university during COVID-19. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 246–269.
- Huong, P. T. T. (2018). Applying blended learning method in teaching English at the University of Da Nang, Viet Nam. *The Educational Review, USA*, 3(1), 16–20.
- Huong, P. T. T., & Giao, T. T. N. (2019). The revolution in online learning and implication in Vietnamese universities. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science*, 9(1), 70–77.
- Hussein, Z. (2017). Leading to intention: The role of attitude in relation to technology acceptance model in e-learning. *Procedia Computer Science*, 105, 159–164.
- Huỳnh, Đ. T. (2019). Hệ thống đào tạo trực tuyến E-Learning tại Trường Đại học Kinh tế-Tài chính TP. Hồ Chí Minh: Nghiên cứu đánh giá và kiến nghị. *Phát Triển & Hội Nhập*, Số, 46(56), 05–06.
- Hwang, A. (2018). Online and hybrid learning. *Journal of Management Education*, 42(4), 557–563.
- Le, T. H., & Dang, T. M. P. (2021). Factors affecting efficiency teaching and e-learning political theory subjects at Hanoi University of Industry. *Journal of Science and Technology-IUH*, 50(02).
- Le, T. P. A., & Pham, H. H. (2020). E-learning in Higher Education: Case Study of FPT University. *2020 The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology*, 161–166.
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health Promotion Practice*, 16(4), 473–475.
- Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2009). Structure of a blended university course: Applying constructivist principles to blended teaching. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 216–230). Igi Global.
- Maheshwari, G. (2021). Factors affecting students' intentions to undertake online learning: An empirical study in Vietnam. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6629–6649.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.
- Mustafa, A. S., & Garcia, M. B. (2021). Theories integrated with technology acceptance model (TAM) in online learning acceptance and continuance intention: A systematic review. *2021 1st Conference on Online Teaching for Mobile Education (OT4ME)*, 68–72.
- Nguyen, H., Pham, H., Vu, N., & Hoang, H. (2020). Factors Influencing Students' Intention to Use E-learning System: A Case Study Conducted in Vietnam. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(18), 165–182.
- Nguyen, H. T. T., Sivapalan, S., Hiep, P. H., Van Anh, P. T., & Lan, N. T. M. (2021). Teaching english as a second language in Vietnam: Transitioning from the traditional learning approach to the blended learning approach. *SHS Web of Conferences*, 124, 01003.
- Nguyen, V. A. (2017). A peer assessment approach to project based blended learning course in a Vietnamese higher education. *Education and Information Technologies*, 22, 2141–2157.
- O'Byrne, W. I., & Pytash, K. E. (2015). Hybrid and blended learning: Modifying pedagogy across path, pace, time, and place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 137–140.
- Pham, K. C., & Ton, Q. C. (2018). Teacher Professional Development: Blended Learning Courses. *VNU Journal of Science: Education Research*, 34(3).
- Pham, L., Limbu, Y. B., Bui, T. K., Nguyen, H. T., & Pham, H. T. (2019). Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–26.
- Pham, T. T. (2020). Effectiveness of E-learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Survey of National Economics University Students. *Sustainable Development in Accounting, Auditing and Finance*, 1033.
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-learning? *ArXiv Preprint ArXiv:1306.4085*.

ÁP DỤNG MÔ HÌNH “LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC” TRONG DẠY HỌC KINH TẾ LƯỢNG TRONG GIẢNG DẠY SINH VIÊN ĐẠI HỌC

APPLICATION OF THE "FLIPPED CLASSROOM" MODEL FOR TEACHING ECONOMETRICS IN HIGHER EDUCATION

Nguyễn Phú Quới

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

quoinp@uef.edu.vn

Tóm tắt

Mô hình giảng dạy "Lớp học đảo ngược" (còn được gọi là "Học tập đảo ngược" hoặc "FL") là một kỹ thuật học tập kết hợp giữa việc học tập trực tuyến và học tập trực tiếp. Trong bài viết này, tác giả thực hiện tổng hợp và phân tích các nghiên cứu trước đó về phương pháp giảng dạy theo hình thức Lớp học đảo ngược, cũng như phương pháp triển khai các bước thực hiện mô hình này trong dạy và học kinh tế lượng cho sinh viên đại học. Việc áp dụng mô hình “Lớp học đảo ngược” trong dạy học môn kinh tế lượng không chỉ kích thích tính chủ động học tập của sinh viên mà còn góp phần đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao kết quả học tập, áp dụng các kiến thức kinh tế lượng vào thực tế, giúp sinh viên phát triển tư duy và kỹ năng học tập. Mục tiêu của tác giả là khuyến khích sinh viên tham gia tích cực vào quá trình học tập bằng cách cải thiện cách học tập kinh tế lượng và hỗ trợ họ phát triển cả kiến thức lý thuyết lẫn kỹ năng thực hành.

Từ khóa: Dạy học, Lớp học đảo ngược, Mô hình, Kinh tế lượng.

Abstract

The teaching model "Inverted Classroom" (also known as "Flipped Learning" or "FL") is a learning method that combines online and face-to-face learning. In this article, the author synthesizes and analyzes previous studies on teaching methods in the form of Reversed Classroom, as well as methods of implementing model deployment steps in econometrics teaching and learning for students at university. The application of the "Reverse Classroom" model in teaching econometrics not only stimulates students' initiative in learning but also contributes to innovating teaching methods, improving learning outcomes, applying apply econometric knowledge in practice, helping students develop both thinking and study skills. The author's goal is to encourage students to be actively involved in their learning by improving the way they learn econometrics and assisting them in developing both theoretical knowledge and practical skills.

Keywords: Econometrics, Flipped classroom, Model, Teaching.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của Internet, công nghệ thông tin và truyền thông đã tạo ra một khối lượng kiến thức khổng lồ trong xã hội ngày nay, do đó để truyền tải lượng kiến thức thật sự hữu ích đến sinh viên (SV) là thách thức rất lớn đối với mỗi giảng viên (GV). Công nghệ góp phần khuyến khích và động viên SV học tập theo hướng chủ động làm cho quá trình học tập trở nên thú vị và hấp dẫn hơn. Nhìn chung, sinh viên và giảng viên được khuyến khích áp dụng công nghệ thông tin vào việc dạy và học được đạt kết quả tốt, áp dụng phương pháp học tập mới như Lớp học đảo ngược (LHĐN) có sáng tạo là một giải pháp thay thế đưa vào giảng dạy SV ở bậc đại học (Morales, 2013).

Trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghệ lần thứ 4 đang diễn ra mạnh mẽ thì việc dạy học kết hợp sử dụng công nghệ thông tin nhằm thúc đẩy quá trình học tập bên ngoài lớp học là một xu thế đã và đang ngày càng phổ biến trong các nền giáo dục trên thế giới, đặc biệt là giảng dạy các môn học về phân tích định lượng cho sinh viên ở bậc đại học (Becker, 2018).

Trong cuốn sách xuất bản năm 1998, Barbara Walvoord và Virginia Johnson Anderson (1998) đề xuất phương pháp giảng dạy sao cho đem lại hiệu quả học tập và kích thích việc học tập chủ động của SV. Dựa trên cơ sở đó, họ đã đưa ra các hình thức như đọc và tóm tắt tài liệu về bài học mới, trả lời câu hỏi, hoặc hoàn thành phiếu bài tập để kiểm tra sự hiểu của người học.

Hiện nay, có nhiều nghiên cứu về sử dụng phương pháp LHĐN được ứng dụng trong giảng dạy các môn học khác nhau. Tuy nhiên, việc áp dụng mô hình này vào việc dạy và học học phần Kinh tế lượng cho sinh viên ở đại học chưa có nhiều. Do đó, mục tiêu của nghiên cứu này được thực hiện dựa trên các nghiên cứu trước đó về phương pháp học tập đảo

ngược kết hợp với đặc điểm của học phần kinh tế lượng từ đó đề xuất các gợi ý cho việc dạy và học môn này đạt hiệu quả cao hơn.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Mô hình lớp học đảo ngược

Việc đổi mới phương pháp dạy và học theo hướng lấy người học làm trung tâm ngày càng được chú trọng với sự phát triển của công nghệ thông tin. Các phương pháp học tập mới ra đời phục vụ cho việc nâng cao chất lượng giảng dạy xuất hiện ngày càng nhiều, phương pháp học tập theo mô hình LHDN được áp dụng vào quá trình dạy và học theo nhiều cách khác nhau. Trong LHDN, sinh viên đánh giá của chất lượng giảng dạy của GV tăng lên đáng kể. Phương pháp học tập đảo ngược được sinh viên đánh giá các khóa học trở nên thú vị hơn. Khi GV chọn cách thiết kế môn học theo định dạng LHDN cho thấy học tập đảo ngược đã nâng cao việc đánh giá hoạt động giảng dạy và nhận thức của sinh viên về học tập được cải thiện tốt hơn (O'Flaherty & Phillips, 2015). Kết quả học tập được cải thiện cũng góp phần hiệu quả tác động đến trách nhiệm học tập của SV qua phương pháp học tập đảo ngược (Brewer & Movahedazarhouli, 2018).

Mô hình LHDN có tác động trực tiếp đến kết quả học tập của SV, đặc biệt ở những SV có mức độ tham gia cao. Ngoài ra, độ lệch chuẩn của điểm thấp hơn đảm bảo trình độ chung của SV tốt hơn. Một số SV hơi miễn cưỡng với phương pháp mới này, nhưng nhờ nó, họ có xu hướng làm việc nhiều hơn, đến lớp nhiều hơn và điểm kiểm tra cao hơn (Erik Blair et al, 2015).

Nghiên cứu của Becker (2018) cho thấy phần lớn sinh viên thích phương pháp giảng dạy theo hình thức LHDN hơn phương pháp truyền thống và một tỷ lệ khá lớn sinh viên có kết quả học tập tốt hơn thông qua việc xem các video hướng dẫn trước và hoàn thành bài tập cá nhân. LHDN tạo ra nhiều lợi thế sư phạm, bao gồm cơ hội thúc đẩy năng lực nhận thức ở bậc cao và khả năng SV hợp tác với nhau qua làm việc nhóm để đưa ra giải pháp cho các vấn đề mơ hồ.

Mô hình LHDN góp phần giải quyết được những thiếu sót của phương pháp dạy học truyền thống. Việc áp dụng lớp học đảo ngược vào quá trình giảng dạy kinh tế lượng thúc đẩy thái độ tích cực hơn của sinh viên trong lớp học, nhiều sinh viên mong muốn rằng LHDN sẽ được áp dụng nhiều hơn trong các môn học, hoặc thậm chí trong các môn học khác ở nhiều mức độ khác nhau. Ngoài ra, sinh viên nghĩ rằng LHDN đã giúp họ phát triển năng lực tổ chức thời gian học tập và khả năng tự học của mình (Miguel Santolino et al, 2018). Đa số sinh viên học tập trong các LHDN cho rằng họ thích về các video bài giảng do sự thuận tiện, linh hoạt về thời gian và không gian học tập, cũng như sự linh hoạt về tốc độ học tập và họ hứng thú với các hình thức học tập kết hợp (Johnston, 2016).

Nghiên cứu của David González-Gómez và các cộng sự (2016) chỉ ra rằng đánh giá của sinh viên về người dạy tăng lên rõ rệt trong môi trường lớp học đảo ngược. Sinh viên cũng cho biết họ thích các khóa học hơn khi sử dụng phương pháp học tập đảo ngược. Lớp học đảo ngược đã cải thiện cả đánh giá giảng dạy và nhận thức của sinh viên về lớp học, điều này có thể hữu ích cho người hướng dẫn khi họ quyết định cách thiết lập định dạng lớp học của mình.

Về điểm số, những người có thành tích cao hơn trong các hoạt động trong lớp học đảo ngược cũng là những người đạt điểm cao hơn điểm trong kỳ thi cuối kỳ (Miguel Santolino et al, 2018). Lớp học đảo ngược tạo ra sự cải thiện trong cách sinh viên cảm nhận khóa học và phản hồi của giảng viên cho thấy họ rất muốn tiếp tục với LHDN vì nó cho phép họ có nhiều thời gian hơn để làm việc với sinh viên ở mức độ cá nhân (Erik Blair và các cộng sự, 2015).

2.2. Đặc điểm của học tập kinh tế lượng

Kiến thức kinh tế lượng có vai trò ngày càng quan trọng trong nghiên cứu kinh tế, quản trị kinh doanh cũng như các lĩnh vực khoa học xã hội khác. Vai trò của kinh tế lượng trong đào tạo kinh tế và quản trị kinh doanh dần được nâng cao bao gồm các kỹ thuật ước lượng và kiểm tra các mô hình kinh tế theo hướng tiếp cận thực tế mà còn thực hiện xây dựng và kiểm định các mô hình dựa trên việc sử dụng phần mềm kinh tế lượng. Nghiên cứu định lượng theo hướng thực tế đã trở nên đặc biệt quan trọng trong bối cảnh hiện nay (Ana Jesús López, 2007).

Môn học kinh tế lượng là học phần trang bị cho sinh viên các kiến thức vận dụng các công cụ phân tích định lượng vào một số vấn đề kinh tế, quản trị kinh doanh trên cơ sở sử dụng các phần mềm chuyên dùng trong môn học, đòi hỏi người học đầu tư rất nhiều thời gian và kiến thức môn học khó lĩnh hội, vì vậy phương pháp giảng dạy cần phải cải tiến để nâng cao hiệu quả học tập hơn nữa. Thứ nhất, việc thiếu kiến thức về lý thuyết kinh tế và thống kê cũng như kỹ năng lập trình máy tính là vấn đề thường thấy của sinh viên trong việc học môn này. Trong trường hợp này, học tập kết hợp có thể cải thiện đáng kể hiệu quả hoạt động dạy và học kinh tế lượng. Thứ hai, học phần này liên quan đến nhiều mô hình

toán học và học tập kết hợp có thể cải thiện hiệu quả học tập của SV trên các mô hình. Vì vậy, phương pháp học kết hợp cần được đẩy mạnh trong quá trình giảng dạy kinh tế lượng có yêu cầu kiến thức toán học. Các lý thuyết và khái niệm cơ bản của môn học này nên được nghiên cứu dưới hình thức trực tuyến, trong khi bài toán giải quyết vấn đề và thảo luận nên được sử dụng trong lớp học trực tiếp để nâng cao tính chủ động và hứng thú học tập của sinh viên (Bai Liru và các cộng sự, 2021)

Theo phương pháp giảng dạy truyền thống giảng viên là người trực tiếp diễn giải các kiến thức kinh tế lượng như thường thấy trong giảng dạy toán học. Việc sử dụng các phần mềm phục vụ cho việc giảng dạy kinh tế lượng ngày càng nhiều góp phần giúp SV tích cực tham gia vào quá trình học tập, nhiệm vụ chủ yếu đối với những người dạy các khóa học này là xác định các vấn đề quan trọng có thể đưa vào các phân tích định lượng và sau đó giúp sinh viên phát triển sự hiểu biết về ý nghĩa phù hợp cho các phân tích đó (Becker và Green, 2001).

Theo Gujarati (2004), phương pháp dạy kinh tế lượng truyền thống được tiến hành qua các bước sau: tuyên bố các giả thuyết, mô tả mô hình lý thuyết, Đặc tả của mô hình kinh tế lượng, thu thập dữ liệu, ước lượng các tham số của mô hình, kiểm định giả thuyết, dự báo và sử dụng mô hình cho hoạch định chính sách.

Nghiên cứu kinh tế lượng không chỉ dừng lại ở mức độ lý thuyết mà còn giải quyết những vấn đề kinh tế, quản trị trong môi trường thực tế. GV cần hướng dẫn và truyền cảm hứng cho SV nắm vững các nguyên tắc cơ bản và phương pháp phân tích mô hình, kích thích hứng thú của sinh viên trong việc học lý thuyết kinh tế lượng không hạn và cải thiện kết quả học tập kinh tế lượng của SV (Yinzhe Piao và Linan Zhong, 2019).

Để học tập tốt và áp dụng kiến thức các mô hình kinh tế lượng hiệu quả yêu cầu sinh viên phải hiểu rõ các kiến thức nền tảng về kinh tế học vi mô, vĩ mô cũng như biết cách thu thập dữ liệu sơ cấp cũng như thứ cấp, ... đòi hỏi SV phải tốn nhiều thời gian và công sức cho việc học tập học phần này. Những điểm tích cực của LHDN áp dụng vào học tập kinh tế lượng tránh được khả năng lặp lại các nội dung và kiến thức cơ bản thông qua các bài giảng trực tuyến, việc nhớ và hiểu các khái niệm qua tài liệu học tập được thực hiện bên ngoài lớp học sẽ tiết kiệm thời gian học tập tại lớp (O. Fedotova và V. Latun, 2016).

Trong lớp học trực tiếp, các nội dung về đánh giá chất lượng mô hình, liên hệ kết quả phân tích mô hình có phù hợp với các kiến thức nền tảng từ các học phần kinh tế học trước đó và kiểm định mô hình có được đưa vào dự báo hay hoạch định các chính sách hay không. Mô hình có vi phạm một trong các giả thiết đặt ra trong việc xây dựng mô hình hay không. Việc thu thập, xử lý số liệu và tính toán, cũng như ước lượng mô hình trên các phần mềm SV cần chủ động thực hiện trước ở nhà qua tài liệu mà GV gửi trước đó (Becker, 2018).

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp tổng hợp các nghiên cứu trước về LHDN được áp dụng trong giảng dạy. Dựa vào việc tổng hợp các nghiên cứu trước đó, tác giả chọn lọc những nội dung phù hợp của phương pháp học tập đảo ngược có thể sử dụng được trong nghiên cứu về phương pháp giảng dạy kinh tế lượng cho sinh viên đại học. Trên cơ sở lựa chọn, tác giả tiến hành phân tích và thảo luận, đề xuất quy trình giảng dạy kinh tế lượng theo phương pháp LHDN cho sinh viên đại học.

3. Kết quả nghiên cứu

Dựa trên cơ sở các nghiên cứu lý thuyết trước đó về mô hình LHDN với những ưu điểm trong phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm theo hướng tích cực và chủ động, tác giả đề xuất quy trình sử dụng mô hình LHDN cho việc giảng dạy kinh tế lượng sinh viên ở bậc đại học gồm các hoạt động sau đây:

3.1. Hoạt động bên ngoài lớp học

Trước hết, GV cần cung cấp các hướng dẫn cần thiết giúp SV học tập đạt được các chuẩn đầu ra theo đề cương chi tiết của học phần kinh tế lượng. Sinh viên cần phải có những kiến thức cơ bản về các mô hình kinh tế, các mối quan hệ giữa các đại lượng kinh tế mà sinh viên đã được học tập trước đó trong các học phần như kinh tế học vi mô và vĩ mô. Do đó, để việc áp dụng mô hình LHDN có hiệu quả trong việc giảng dạy kinh tế lượng, GV cần thực hiện tốt các nội dung sau:

Trước tiên, GV phải xác định rõ mục tiêu của môn học là gì, kiến thức và kỹ năng cần phải đạt được sau khi hoàn thành môn học. Từ đó, GV thiết kế các bài giảng, cung cấp các tài liệu học tập và các nguồn tham khảo có độ tin cậy cao để gửi đến SV trên các nền tảng hỗ trợ học tập như: lms, google classroom, ... Ngoài ra, GV lựa chọn những nội dung mà

sinh viên có thể xem trước ở nhà như các khái niệm về phân tích hồi quy, hướng dẫn cài đặt và sử dụng các phần mềm áp dụng trong môn học, sau đó tiến hành quay các video để gửi cho sinh viên xem và thực hiện trước khi đến lớp. Bên cạnh đó, GV có thể cung cấp các câu hỏi liên quan đến các nội dung mà SV đã được xem để tự mình trả lời thông qua các công cụ kiểm tra như Quizizz, Kahoot, google form,

Trong LHDN, để việc học tập đạt kết quả tốt SV cần phải xem trước các bài giảng cũng như trả lời câu hỏi mà GV đã chuẩn bị trước. Ngoài ra, thông qua các video hướng dẫn, SV cần phải cài đặt phần mềm cũng như thực hành phân tích số liệu mà GV đã cung cấp trước đó. Những vấn đề chưa rõ SV có thể ghi chú lại và cần giải đáp sẽ được GV hỗ trợ trong lớp học trực tiếp.

Để việc dạy và học có hiệu quả, GV cần sử dụng tốt các ứng dụng của công nghệ thông tin kết hợp với các phần mềm hỗ trợ xây dựng video bài giảng như: điện thoại, máy tính, webcam, micro, phần mềm Camtasia Studio kết hợp trình chiếu PowerPoint và ghi âm lời giảng. Ngoài ra, một số ứng dụng có sẵn trên internet có thể được sử dụng để đăng tải video bài giảng như: Youtube, E-learning, Moodle; LMS, Google Drive để lưu trữ các tài liệu liên quan; Google Spreadsheet là công cụ để làm progress tracking; LMS, Google form, Kahoot, Quizizz là công cụ làm Quiz; Facebook, Zalo, Gmail để hỗ trợ trao đổi trực tuyến giữa người dạy và người học đạt hiệu quả hơn.

3.2. Hoạt động trong lớp học trực tiếp

Với những nội dung phức tạp của học phần kinh tế lượng, như các vấn đề liên quan đến mô hình kinh tế qua kết quả phân tích hồi quy từ số liệu thực tế về kinh tế vi mô và vĩ mô, GV giúp SV thảo luận và diễn giải ý nghĩa trong lớp học trực tiếp. Để việc học tập tại lớp đạt hiệu quả, GV cần cung cấp các bộ số liệu cũng như các kết quả phân tích dữ liệu thực tế kết hợp với mô hình kinh tế từ các nghiên cứu hoặc theo kinh nghiệm trước đó. Ngoài ra, GV cũng có thể yêu cầu SV tự thu thập dữ liệu theo từng chủ đề kinh tế và quản trị từ các nguồn số liệu có sẵn như tổng cục thống kê, thị trường chứng khoán, Từ số liệu đã có, SV sử dụng phần mềm phân tích số liệu theo sự hướng dẫn của GV. Thông qua việc quan sát tại lớp học, GV có thể quan sát và đánh giá SV đạt được kiến thức và kỹ năng cũng như vấn đề mà sinh viên chưa nắm bắt được trong môn học. Ngoài ra, GV có thể chia lớp thành những nhóm nhỏ thực hiện báo cáo về suy luận cho tổng thể với các vấn đề liên quan như kiểm định các mối quan hệ kinh tế, đo lường mức độ phù hợp của mô hình hồi quy, thực hiện dự báo theo mô hình nhận được. Sau khi các nhóm đã hoàn thành báo cáo của mình, GV yêu cầu mỗi nhóm cử đại diện trình bày kết quả của nhóm mình, GV yêu cầu các nhóm còn lại theo dõi, đặt câu hỏi và bổ sung những thiếu sót của nhóm. Sau khi kết thúc phần báo cáo và thảo luận của mỗi vấn đề, GV cần đưa ra các nhận xét và đánh giá lại các vấn đề giúp SV hiểu thấu đáo góp phần nhận ra và khắc phục được các lỗi mà các nhóm mắc phải. Ngoài ra, GV có thể ra các bài tập cá nhân yêu cầu SV thực hiện theo thời gian quy định trước, các bài tập cá nhân này giúp SV nâng cao kỹ năng làm việc độc lập và khả năng giải quyết vấn đề theo hướng tự chịu trách nhiệm. Ngoài các bài tập nhóm và bài tập cá nhân, GV có thể cho SV ôn tập lại các kiến thức về kinh tế lượng trên các nền tảng có sẵn như Kahoot, Quizizz, Quizlet....

3.3. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Việc đánh giá kết quả học tập của SV là bước không thể thiếu trong hoạt động dạy và học. Để đánh giá kết quả học tập của SV cần phải dựa trên chuẩn đầu ra của mỗi môn học trong chương trình đào tạo. Với đặc thù của môn học kinh tế lượng sinh viên các phải hiểu các khái niệm về mô hình hồi quy, có kỹ năng tính toán và phân tích, kỹ năng sử dụng phần mềm thành thạo, diễn giải kết quả và liên hệ với môi trường kinh tế thực đang diễn ra. Để đánh giá năng lực cũng như kết quả học tập của sinh viên trong học tập kinh tế lượng có thể thực hiện qua các hình thức sau:

- Thông qua các câu hỏi ngắn: GV có thể đưa ra các câu hỏi ngắn như: các khái niệm cơ bản về mô hình hồi quy, mối quan hệ các biến số trong mô hình có đúng với lý thuyết kinh tế trước đó hay không, ... thông qua việc trả lời của sinh viên, GV đánh giá được mức độ hiểu biết căn bản của SV về môn học.
- Thông qua các bài tập: GV có thể cung cấp dữ liệu về mô hình hồi quy hai biến, hoặc bộ dữ liệu có sẵn về hồi quy đa biến,...GV yêu cầu sinh viên thực hiện tính toán các tham số của hồi quy hai biến hoặc sử dụng các phần mềm như EXCEL, EVIEWS, SPSS, STATA để xây dựng mô hình hồi quy với bộ dữ liệu của hồi quy nhiều biến độc lập. Thông qua việc làm bài tập này, GV có thể đánh giá kỹ năng tính toán hoặc mức độ thành thạo trong việc sử dụng phần mềm vào phân tích số liệu.
- Thông qua đọc các kết quả với các tham số có sẵn được cung cấp từ phần mềm: GV có thể yêu cầu SV thực hiện diễn giải ý nghĩa các tham số có trong mô hình, so sánh giữa mô hình hồi quy với các mô hình kinh tế mà sinh viên

được học hoặc từ các kết quả thực nghiệm trước đó. Qua bài tập này, GV có thể kiểm tra được sinh viên về kiến thức và kỹ năng vào để đánh giá mô hình có phù hợp với lý thuyết kinh tế học hay không.

- Thông qua các bài tập khó hoặc phức tạp: GV có thể cung cấp các bài tập nâng cao như kiểm định mô hình, nhận dạng các khuyết tật của mô hình, sửa lỗi và lựa chọn mô hình vào dự báo trong kinh tế và quản trị. Các bài tập này giúp GV lựa chọn ra được những SV thật sự xuất sắc về môn học.
- Ngoài ra, để đánh giá khả năng tự học và tính chủ động của SV, GV có thể yêu cầu sinh viên làm các bài tập cũng như trả lời các câu hỏi trên các nền tảng trực tuyến như Lms, Google form, Kahoot, Quizizz ...

Trên cơ sở đó, GV có đủ dữ liệu và thông tin cần thiết để đánh giá kết quả học tập từng SV một cách công bằng và khách quan dựa trên thái độ làm việc bên trong và ngoài lớp học trực tiếp. Như vậy, có thể đây là cách đánh giá toàn diện cả kiến thức và kỹ năng học tập của SV chỉ dựa vào kết quả qua các bài kiểm tra như cách đánh giá kết quả học tập theo phương pháp truyền thống.

4. Kết luận và khuyến nghị

Để việc giảng dạy kinh tế lượng cho sinh viên đạt chuẩn đầu ra đại học là một thách thức lớn đối với mỗi GV. Với mô hình LHDN, SV được chủ động trong thời gian học như ôn tập các khái niệm cơ bản liên quan đến mô hình hồi quy, thực hiện thu thập dữ liệu, tính toán và sử dụng phần mềm để phân tích dữ liệu kinh tế thông qua các bài giảng, video hướng dẫn, tài liệu học tập, làm bài tập và cũng như trả lời câu hỏi do GV biên soạn trước.

Các nội dung phức tạp như diễn giải ý nghĩa các tham số trong mô hình có ý nghĩa kinh tế hay không, thực hiện kiểm định giả thuyết, phát hiện và hiệu chỉnh các khiếm khuyết có thể gặp trong mô hình sẽ được GV trực tiếp hướng dẫn tại lớp. Tuy nhiên, để việc sử dụng mô hình LHDN trong dạy học kinh tế lượng thành công, GV và SV phải chủ động, tích cực thực hiện tốt nhiệm vụ của mình. GV cần đầu tư vào bài giảng, tài liệu học tập, cung cấp các ví dụ mẫu, video hướng dẫn để SV có thể nghiên cứu trước khi đến lớp. Bên cạnh đó, GV cần chuẩn bị trước các câu hỏi, bài tập để SV có thể trả lời và tự làm ở nhà. SV cần chủ động xem trước nội dung học tập và thực hiện trước các yêu cầu của GV ở nhà, vấn đề chưa rõ thì mạnh dạn đặt câu hỏi và nhờ GV hướng dẫn thông qua việc thảo luận trên lớp. Ngoài ra, GV cần có phương thức đánh giá kết quả học tập công bằng và khách quan góp phần khích lệ tinh thần học tập của SV.

Tài liệu tham khảo

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. doi:10.1080/07294360.2014.934336.
- Ana Jesús López, Rigoberto Pérez, Matías Mayor (2007). Learning Econometrics by doing Econometrics. Some pilot experiences. *International Statistical Institute*, 56th Session.
- Bai Liru, Li Yiming; Liu Zhen (2021). An Empirical Study on the Teaching Effect of Blended Learning Mode in Financial Econometrics Course Based on Logit Model. *2nd International Conference on Big Data and Informatization Education*.
- Becker, R., & Proud, S. (2018). Flipping quantitative tutorials. *International Review of Economics Education*. doi:10.1016/j.iree.2018.01.004.
- Brewer, R., & Movahedazarhouli, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 409–416. doi:10.1111/jcal.12250.
- Damodar Gujarati (2004). *Basic Econometrics*, Fourth Edition, The McGraw-Hill.
- David González-Gómez, Jin Su Jeong, Diego Airado Rodríguez & Florentina Cañada-Cañada (2016). *Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom*.
- Fedotova và Latun (2016). Flipped learning as alternative pedagogical approach to training of graduate students: advantages and disadvantages. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. doi: 10.21125/edulearn.2016.1638. *Journal of Science Education and Technology*, volume 25, pages 450–459.
- Johnston, B. M. (2016). Implementing a flipped classroom approach in a university numerical methods mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(4), 485–498. doi:10.1080/0020739x.2016.1259516
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2013). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317–324. doi:10.1080/0020739x.2013.822582
- Miguel Santolino, Carme Riera, Jordi López-Tamayo, Manuela Alcañiz (2018). *Teaching statistics by using the flipped classroom strategy: Experience and results*. DOI: 10.18638/quaesti.2018.6.1.369.
- Morales, Lucia (2013). What is mLearning and How Can It Be Used to Support Learning and Teaching in Econometrics? *Higher Learning Research Communications*, v3 n1 p18-37.
- O’Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. doi:10.1016/j.iheduc.2015.02.002.
- William E. Becker, William H. Greene. Teaching Statistics and Econometrics to Undergraduates. *JOURNAL OF ECONOMIC PERSPECTIVES*, VOL. 15, NO. 4, FALL 2001, p. 169-182. DOI: 10.1257/jep.15.4.169.
- Yinzhe Piao và Linan Zhong (2019). Research On The Teaching Method Of Econometrics. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. Vol. 7 No. 10, 2019.

MÔ HÌNH TẠO ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN

GÓP PHẦN NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY

MODEL FOR MOTIVATION OF TEACHERS' SCIENTIFIC RESEARCH CONTRIBUTION TO IMPROVE TEACHING QUALITY

Huỳnh Nhật Nghĩa

Trường Đại học Kinh tế-Tài chính thành phố Hồ Chí Minh
nganhia@uef.edu.vn

Tóm tắt

Giảng dạy và nghiên cứu khoa học là 2 nhiệm vụ quan trọng của giảng viên có mối tương hỗ lẫn nhau: Nghiên cứu khoa học (NCKH) giúp giảng viên (GV) nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ giúp giảng dạy tốt hơn; ngược lại khi giảng dạy sinh viên có những câu hỏi hoặc thực tế có nhiều vấn đề mới phát sinh buộc GV cần phải nghiên cứu sâu hơn. Vì vậy, muốn nâng cao chất lượng giảng dạy cần thiết phải đẩy mạnh hoạt động NCKH của GV. Thông qua phương pháp lượt khảo tài liệu và tham vấn chuyên gia, tác giả đã đề xuất mô hình nghiên cứu gồm 2 nhóm nhân tố và 8 biến độc lập tác động đến động lực NCKH của giảng viên là: Nhân tố nội tại gồm có: (1) Sự đam mê NCKH; (2) Nhận thức về NCKH; (3) Nâng cao trình độ; (4) Khẳng định bản thân. Nhân tố bên ngoài: (5) Chính sách và chế độ cho NCKH; (6) Sự đánh giá và công nhận; (7) Cơ hội thăng tiến và (8) Môi trường NCKH.

Từ khóa: Động lực, động lực nghiên cứu khoa học

Abstract

Teaching and scientific research are two important tasks of lecturers that are interrelated with each other: Scientific research helps lecturers improve their professional knowledge, thereby serving better teaching; On the contrary, through teaching, teachers discover many issues that need to be studied more deeply. Therefore, in order to improve the quality of teaching, it is necessary to promote scientific research activities of lecturers. Through the method of document review and expert consultation, the author has proposed a research model consisting of 2 groups of factors and 8 independent variables affecting the faculty's scientific research motivation, which are: Internal factors include: : (1) Passion for scientific research; (2) Awareness of scientific research; (3) Improve qualifications; (4) Assert yourself. External factors: (5) Policies and regimes for scientific research; (6) Evaluation and recognition; (7) Promotion opportunities and (8) Scientific research environment.

Key words: Motivation, scientific research motivation

1. Giới thiệu

“Nghiên cứu khoa học là hoạt động khám phá, phát hiện, tìm hiểu bản chất, quy luật của sự vật, hiện tượng tự nhiên, xã hội và tư duy; sáng tạo giải pháp nhằm ứng dụng vào thực tiễn” (Quốc hội, 2013). Điều đó cho thấy NCKH là nền tảng cho sự phát triển tri thức và năng lực đổi mới sáng tạo. Trong hoạt động giảng dạy, nghiên cứu khoa học “góp phần làm gia tăng kiến thức và kỹ năng chuyên môn giúp giảng viên thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy” (Mai Anh Vũ, 2022); “có thời gian để ôn tập lại các kiến thức cũ một cách thường xuyên, cập nhật những thông tin nổi bật ở thời điểm hiện tại” (Nguyễn Minh Hà và cộng sự, 2022).

Tuy nhiên, hoạt động NCKH của GV ở một số trường đại học vẫn chưa mạnh. Theo Kết quả nghiên cứu của Lê Thị Thương (2020), “chỉ có khoảng 41% % giảng viên tham gia nghiên cứu dưới dạng thực hiện đề tài trong 2 năm (từ năm học 2017-2018 và 2018- 2019), 59% GV không có đề tài nghiên cứu khoa học, 66% GV có bài báo đăng hội nghị, hội thảo chuyên ngành và các công bố trong nước và quốc tế, 34% GV cho biết không có công bố dưới bất kỳ hình thức nào trong 2 năm qua”. Vì vậy, để nâng cao chất lượng giảng dạy cần phải tạo động lực NCKH cho GV.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm:

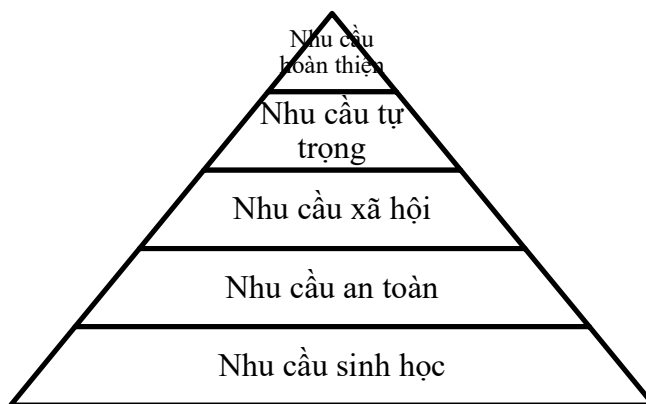
Có nhiều quan điểm khác nhau về động lực: “*động lực là lý do cơ bản của hành vi*” (Guay, F & ctg, 2010); là “*thuộc tính cá nhân thúc đẩy chúng ta làm hoặc không làm điều gì đó*” (Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B., 2004). “*Động lực là sự khát khao và tự nguyện của người lao động để tăng cường nỗ lực nhằm hướng tới việc đạt mục tiêu của tổ chức*” (Nguyễn Văn Điềm & Nguyễn Ngọc Quân, 2007). “*Động lực là những nhân tố bên trong kích thích con người tích cực làm việc trong điều kiện cho phép tạo ra năng suất và hiệu quả cao. Biểu hiện của động lực là sẵn sàng, nỗ*

lực, say mê làm việc nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức cũng như bản thân người lao động” (Bùi Anh Tuấn & Phạm Thúy Hương, 2011). Từ những khái niệm trên cho thấy, động lực là sự đam mê và khát khao của một cá nhân để hoàn thành công việc một cách tốt nhất.

2.2. Các học thuyết cơ bản

2.2.1. Học thuyết nhu cầu của Maslow

Theo Maslow, A. H., (1954), “động lực bắt nguồn từ nhu cầu chưa được thỏa mãn và được chia thành 5 cấp từ thấp đến cao gồm: “các nhu cầu sinh học; nhu cầu an toàn; nhu cầu xã hội; nhu cầu tự trọng và nhu cầu tự hoàn thiện”.



Hình 1: Tháp nhu cầu Maslow

2.2.2. Học thuyết về sự công bằng

“Động lực của nhân viên phụ thuộc vào sự công bằng về những lợi ích họ nhận được so với công sức mà họ bỏ ra có so sánh với những người khác. Khi họ nhận thức được một sự bất công, kết quả là mức độ vắng mặt tăng lên, hoặc thôi việc tự nguyện” (Adams, 1963). Những lợi ích ở đây có thể là lương, thưởng hay những giá trị nhận được sau khi họ bỏ ra một sự nỗ lực. Công bằng liên quan đến cách đối xử hay sự ghi nhận từ người lãnh đạo. Nếu lãnh đạo có sự thiên vị người lao động sẽ cảm thấy không được tôn trọng.

2.2.3. Thuyết hai yếu tố của Frederic Herzberg

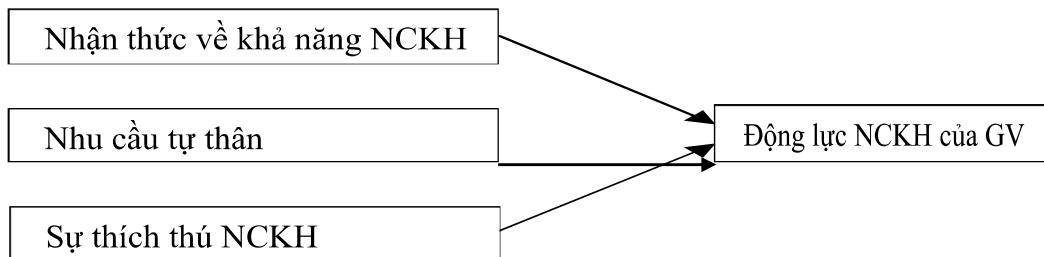
Theo thuyết hai yếu tố “động lực của người lao động bị tác động bởi 2 nhóm yếu tố: Sự thỏa mãn (nhân tố động viên) và Bất mãn (nhân tố duy trì)” (Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., 1959). Các nhân tố duy trì gồm: hệ thống, chính sách thu nhập, giám sát; quan hệ đồng nghiệp; điều kiện làm việc... Nhân tố động viên gồm: Thách thức của công việc; Cơ hội thăng tiến; ý nghĩa của thành tựu và trách nhiệm.

2.2.4. Học thuyết kỳ vọng

Theo thuyết kỳ vọng “động cơ của con người phụ thuộc vào nhận thức của họ về những kỳ vọng trong tương lai” (Vroom, 1964). Vì vậy, để tạo động lực cho nhân viên phải cho họ thấy những lợi ích khi họ cố gắng làm việc. Điều này phải được thể hiện ở các chính sách lương thưởng, thăng tiến, chế độ làm việc và chính sách phúc lợi trong tổ chức.

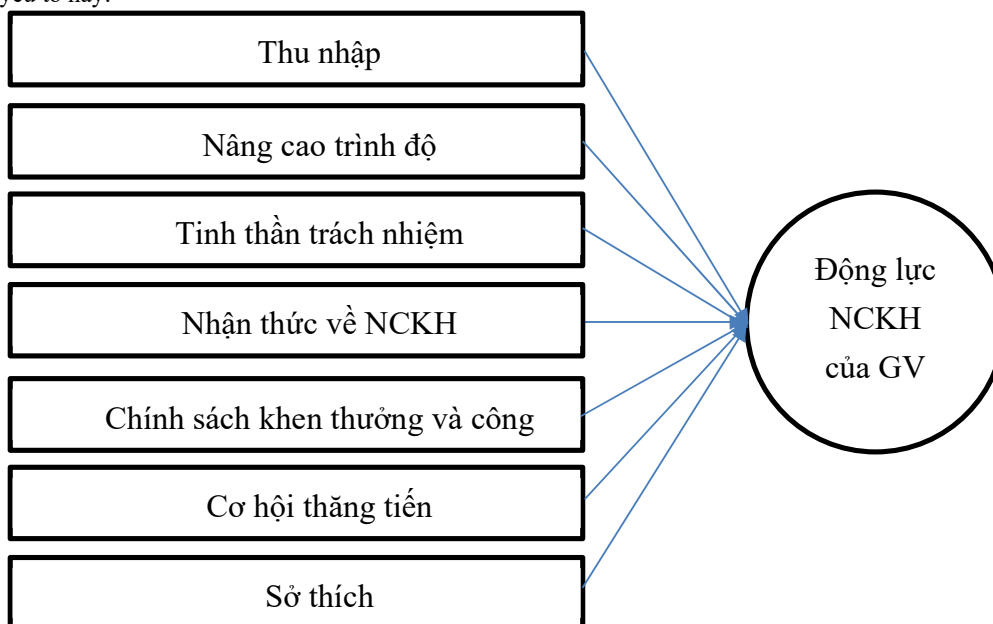
3. Các mô hình nghiên cứu có liên quan

Mô hình nghiên cứu của (Cao Thị Thanh & Phạm Thị Ngọc Minh, 2018): Tác giả cho rằng: “(1) Sự thích thú NCKH; (2) Nhu cầu tự thân (3) Nhận thức về khả năng NCKH có ảnh hưởng đến động lực NCKH của GV”. Các yếu tố này đều thuộc bản thân GV chưa cho thấy yếu tố tác động từ bên ngoài như chính sách và chế độ dành cho NCKH của trường hay sự động viên từ phía lãnh đạo...



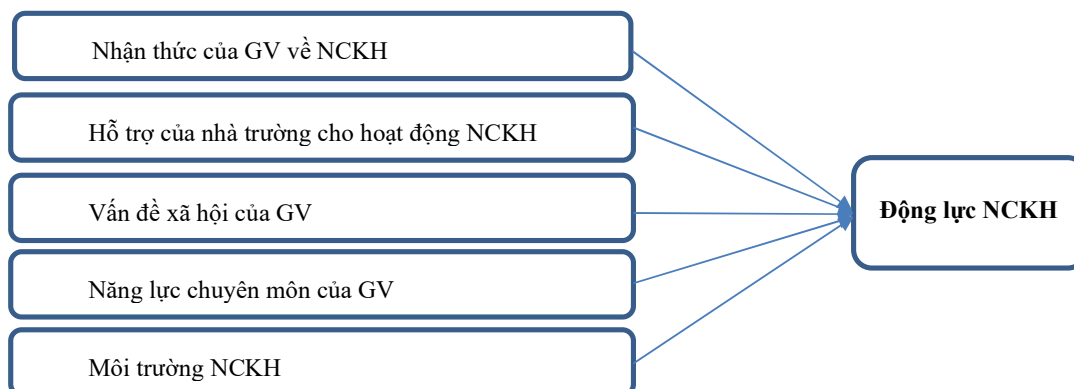
Hình 2. Mô hình nghiên cứu của Cao Thị Thanh & Phạm Thị Ngọc Minh, (2018).

Mô hình nghiên cứu của (Lê Thị Thương, 2020): chỉ ra 5 yếu tố: “(1) Nhận thức của giảng viên về NCKH; (2) Sự hỗ trợ của nhà trường; (3) Các vấn đề xã hội; (4) Năng lực chuyên môn và (5) Môi trường NCKH có ảnh hưởng đến động lực NCKH của GV”. Tuy nhiên, các vấn đề xã hội trong nghiên cứu chưa rõ và cũng chưa thấy nhiều nghiên cứu nói về yếu tố này.



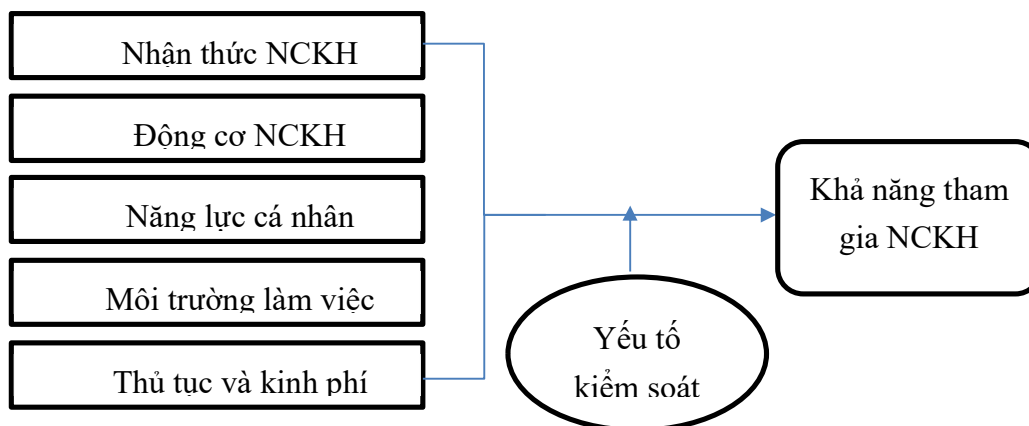
Hình 3: Mô hình nghiên cứu của Lê Thị Thương, (2020)

Mô hình nghiên cứu của (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020): Theo tác giả, “có bảy yếu tố ảnh hưởng đến động lực NCKH của GV là: (1) Thu nhập; (2) Nâng cao trình độ; (3) Tinh thần trách nhiệm; (4) Nhận thức về NCKH; (5) Chính sách khen thưởng và công nhận; (6) Cơ hội thăng tiến và (7) Sở thích”. Tuy nhiên, thu nhập ở đây chưa có sự tách biệt giữa tiền lương cho công việc và các chế độ cho NCKH. Có thể trường có thu nhập cao nhưng chính sách thù lao cho NCKH có thể không cao và điều đó có thể không thúc đẩy động lực GV NCKH.



Hình 4: Mô hình nghiên cứu của Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, (2020)

Mô hình nghiên cứu của (Huỳnh Thanh Nhã, 2016): Tác giả cho rằng: “(1) Nhận thức về NCKH; (2) Động cơ NCKH; (3) Năng lực cá nhân; (4) Môi trường làm việc; (5) Thủ tục và kinh phí NCKH ảnh hưởng đến khả năng tham gia NCKH của GV”. Môi trường làm việc và môi trường NCKH đôi khi có những đặc điểm khác nhau. Môi trường NCKH liên quan đến cơ sở vật chất và đội ngũ nghiên cứu trong khi môi trường làm việc có thể chỉ liên quan đến công việc.



Hình 5: Mô hình nghiên cứu của Huỳnh Thanh Nhã (2016)

4. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Theo các học thuyết và mô hình nghiên cứu có liên quan, tác giả đã tổng hợp đề làm cơ sở cho thảo luận nhóm chuyên gia. Kết quả như sau:

Bảng 1. Bảng tổng hợp các nghiên cứu về động lực

STT	Tên tác giả	Năm	Tên đề tài	Nhân tố tác động
1	A. Maslow	1954	Động cơ và tính cách	(1)Nhu cầu sinh học (lương, thưởng, phúc lợi); (2) Nhu cầu xã hội (cơ hội giao tiếp, làm việc nhóm); (3) Nhu cầu an toàn; (4) Nhu cầu tự trọng; (5) Nhu cầu thăng tiến và khẳng định bản thân.
2	John Stacey Adams	1963	Hướng tới sự hiểu biết về sự bất bình đẳng	(1)Lương, thưởng, phúc lợi; (2) Môi trường làm việc; (3) Cơ hội thăng tiến.
3	Frederic Herzberg	1959	Động lực làm việc	(1)Phương pháp giám sát, hệ thống phân phối thu nhập; (2) quan hệ với đồng nghiệp; (3) sự thách thức của công việc; (4) điều kiện làm việc; chính sách công ty; (5) cuộc sống cá nhân và địa vị; (6) các cơ hội thăng tiến; (7) ý nghĩa của các thành tựu; sự công nhận.
4	Victor Vroom	1964	Công việc và động lực	(1)Lợi ích vật chất và tinh thần; (2) lương thưởng; (3) thăng tiến; (4) chế độ làm việc và (5) chính sách phúc lợi.
5	Cao Thị Thanh và Phạm Thị Ngọc Minh,	2018	Động lực NCKH của GV trường ĐH Công nghiệp Hà Nội	(1)Sự thích thú NCKH; (2) Nhu cầu tự thân; (3) Nhận thức về khả năng NCKH.
6	Lê Thị Thương	2020	Các nhân tố ảnh hưởng đến động lực NCKH của GV Trường ĐH Tổng Hợp Hà Nội	(1)Năng lực chuyên môn của GV; (2) Các vấn đề xã hội của GV; (3) Môi trường NCKH của Trường; (4) Sự hỗ trợ của nhà trường cho hoạt động NCKH; (5) Nhận thức của GV về NCKH.
7	Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa	2020	Động lực NCKH của GV dựa trên lý thuyết nhu cầu mở rộng của Maslow.	(1) Thu nhập; (2) Chính sách khen thưởng và công nhận; (3) Cơ hội thăng tiến; (4) Sở thích; (5) Nhận thức đối với việc thực hiện NCKH; (6) Tinh thần trách nhiệm và (7) Nâng cao trình độ, năng lực chuyên môn
8	Huỳnh Thanh Nhã	2016	Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến khả năng tham gia NCKH của GV các trường cao đẳng công lập ở thành phố Cần Thơ.	(1)Môi trường làm việc; (2) Nhận thức; (3) Năng lực cá nhân; (4) Động cơ thực hiện; (5) Tuổi và (6) Lĩnh vực chuyên môn của giảng viên

Nguồn: Tổng hợp của tác giả năm 2023

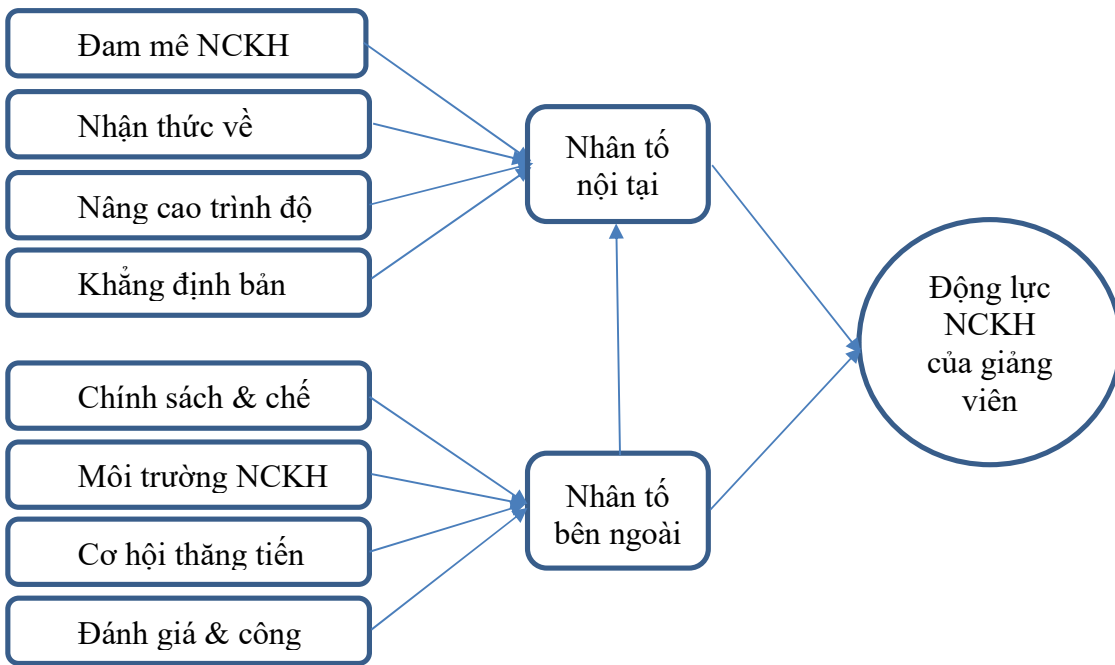
Từ kết quả tổng hợp ở trên, tác giả thảo luận cùng các chuyên gia là các giảng viên, nhà nghiên cứu và quản lý NCKH ở một số trường ĐH tại TP.HCM để tìm ra các yếu tố ảnh hưởng đến động lực NCKH của GV. Kết quả đã thống nhất chọn ra những yếu tố có ảnh hưởng đến động lực NCKH của GV. Những yếu tố có tính riêng biệt, đặc thù của từng đề tài sẽ không đưa vào mô hình nghiên cứu. Kết quả được tổng hợp ở bảng sau:

Bảng 2. Bảng tổng hợp các nhân tố ảnh hưởng đến động lực NCKH của GV

STT	Tên nhân tố	Tác giả
1	Chính sách và chế độ NCKH	(Adams, 1963); (Maslow, A. H., 1954); (Vroom, V. H., 1964); (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020)
2	Môi trường NCKH	(Adams, 1963); (Maslow, A. H., 1954); (Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., 1959); (Lê Thị Thương, 2020); (Huỳnh Thanh Nhã, 2016)
3	Cơ hội thăng tiến	(Adams, 1963); (Maslow, A. H., 1954); (Vroom, V. H., 1964); (Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., 1959); (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020);
4	Sự đánh giá và công nhận	(Maslow, A. H., 1954); (Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., 1959); (Lê Thị Thương, 2020); (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020)
5	Khăng định bản thân	(Maslow, A. H., 1954); (Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., 1959); (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020);
6	Đam mê NCKH	(Cao Thị Thanh & Phạm Thị Ngọc Minh, 2018); (Lê Thị Thương, 2020) (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020)
7	Nhận thức về NCKH	(Cao Thị Thanh & Phạm Thị Ngọc Minh, 2018); (Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., 1959); (Lê Thị Thương, 2020) (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020)
8	Nâng cao trình độ	(Maslow, A. H., 1954); (Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., 1959); (Lê Thị Thương, 2020) (Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa, 2020); (Huỳnh Thanh Nhã, 2016)

Nguồn: Tổng hợp của tác giả năm 2023

Quá trình thảo luận chuyên gia đã thống nhất được mô hình nghiên cứu đề xuất. Theo đó, các chuyên gia cho rằng cần tách biệt ra 2 nhóm tác động: (1) Nhóm nhân tố nội tại; (2) Nhóm nhân tố bên ngoài. Lý do, nhiều chuyên gia cho rằng, động lực NCKH phụ thuộc rất lớn vào bản thân GV (nhân tố nội tại) đó là sự đam mê NCKH, nhận thức được tầm quan trọng của NCKH, mong muốn thông qua NCKH để nâng cao trình độ của bản thân và để khẳng định mình. Ngoài ra, động lực NCKH của GV cũng phụ thuộc vào các nhân tố bên ngoài như: Chính sách và chế độ cho NCKH; sự đánh giá và công nhận của các tổ chức; cơ hội thăng tiến và môi trường hỗ trợ cho hoạt động NCKH. Nhân tố bên ngoài tác động đến nhân tố nội tại và thúc đẩy động lực NCKH của GV. Quan điểm này cũng đã được các nghiên cứu trước đây đề cập như học thuyết 2 yếu tố của Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B., (1959); Động lực làm việc trong tổ chức (Maier, Lawler, 1973); Thách thức quản lý (Higgins, J. M., 1994); Khái niệm và thực nghiệm của lý thuyết mục tiêu và động lực phục vụ công cộng (Wright, 2003). Từ kết quả tổng quan lý thuyết và thảo luận nhóm chuyên gia, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu như hình sau.



Hình 6: Mô hình nghiên cứu đề xuất của tác giả, năm 2023

5. Kết luận

Bài viết đã tổng hợp lý thuyết và các nghiên cứu có liên quan về tạo động lực NCKH cho GV các trường Đại học. Kết quả đã đề xuất 2 nhóm yếu tố: (1) Nhân tố nội tại và (2) nhân tố bên ngoài với 8 biến độc lập: (1) Sự đam mê NCKH; (2) Nhận thức về NCKH; (3) Nâng cao trình độ; (4) Khẳng định bản thân; (5) Chính sách và chế độ cho NCKH; (6) Sự đánh giá và công nhận của các tổ chức; (7) Cơ hội thăng tiến và (8) Môi trường hỗ trợ cho hoạt động NCKH.

Việc nghiên cứu mô hình tạo động lực NCKH của GV sẽ thúc đẩy tinh thần NCKH của GV từ đó góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy. Tuy nhiên, cần có sự nghiên cứu kiểm định mối quan hệ giữa động lực NCKH với chất lượng giảng dạy để tăng tính thuyết phục hơn. Ngoài ra, cũng cần nghiên cứu kiểm định mô hình và đo lường mức độ tác động của từng nhóm yếu tố đến động lực NCKH của GV làm cơ sở cho đề xuất giải pháp tốt hơn. Đây được xem là định hướng cho nghiên cứu tiếp theo.

Tài liệu tham khảo

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67,422-436.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
- Bùi Anh Tuấn & Phạm Thúy Hương. (2011). *Giáo trình hành vi tổ chức*. Hà Nội: NXB Đại học kinh tế quốc dân, 85.
- Cao Thị Thanh & Phạm Thị Ngọc Minh. (2018). Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trường đại học Công nghiệp Hà Nội. *Tạp chí Khoa học & Công nghệ số 44*, 126-131.
- Cao Thị Thanh và Phạm Thị Ngọc Minh. (2018). Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trường đại học Công nghiệp Hà Nội. *Tạp chí Khoa học & Công nghệ số 44*, 126-131.
- Guay, F & ctg. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work (2nd ed)* , . New York: Wiley.
- Higgins, J. M. (1994). *"The management challenge", 2nd ed.* . New York:: Macmillan.
- Huỳnh Thanh Nhã. (2016). các nhân tố ảnh hưởng đến khả năng tham gia nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường cao đẳng công lập ở Thành phố Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ số 46*, 20-29.
- Lê Thị Kim Thoa & Bùi Thành Khoa. (2020). động lực NCKH của giảng viên dựa trên lý thuyết nhu cầu mở rộng của Maslow. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Số 46*, 235-248.
- Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa. (2020). động lực NCKH của giảng viên dựa trên lý thuyết nhu cầu mở rộng của Maslow. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Số 46*, 235-248.

- Lê Thị Thương. (2020). Các Nhân Tố Ảnh Hưởng Đến Động Lực Nghiên Cứu Khoa Học Của Giảng Viên Trường Đại Học Tổng Hợp Hà Nội. *VNU Journal of Science: Education Research*, Vol. 36, No. 3, 27-41.
- Mai Anh Vũ. (2022). Sử dụng phương pháp FUZZY AHP đánh giá các nhân tố ảnh hưởng đến động lực tham gia NCKH của GV tại trường ĐH Văn hóa Thể thao và Du lịch Thanh Hóa. *Tạp chí khoa học trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa*, 147 - 156.
- Maier, Lawler. (1973). *"Motivation in work organizations"*, . Belmont, Calif.: Brooks/Cole, pp. 61-88.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Nguyễn Minh Hà và cộng sự. (2022). Động lực nghiên cứu khoa học:: Góc nhìn của học viên sau đại học tại Thành Phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí khoa học trường Đại học Mở TP.HCM*, 17(3), 5-14.
- Nguyễn Văn Điềm & Nguyễn Ngọc Quân. (2007). *Giáo trình quản trị nhân lực*. Hà Nội: Đại học kinh tế quốc dân, 134.
- Nhã, H. T. (2016). các nhân tố ảnh hưởng đến khả năng tham gia nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường cao đẳng công lập ở Thành phố Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ số 46*, 20-29.
- Quốc hội. (2013). Luật khoa học và công nghệ. Quốc hội.
- Vroom. (1964). *Work and motivation*. New York, U.S: Wiley.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, U.S: Wiley.
- Wright. (2003). *Toward Understanding Task, Mission and Public Service Motivation: A Conceptual and Empirical Synthesis of Goal Theory and Public Service Motivation*.

**DAY HỌC DỰ ÁN KẾT HỢP DOANH NGHIỆP TRONG CHƯƠNG TRÌNH
QUẢN TRỊ CHUỖI CUNG ỨNG Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM**
**PROJECT- BASED LEARNING COMBINED ENTERPRISE AT SUPPLY CHAIN MANAGEMENT
PROGRAM OF UNIVERSITY LEVEL**

Phạm Thị Minh Hạnh
Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh
hanh.ptm@ou.edu.vn

Tóm tắt

Quản trị Chuỗi cung ứng (SCM) đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển của toàn cầu hóa thế giới. Vì vậy, phương pháp giảng dạy SCM ở trường đại học đã trở nên quan trọng trong lĩnh vực giáo dục ở Việt Nam. Chúng ta luôn coi giáo dục là quốc sách hàng đầu, là nền tảng cho sự phát triển của đất nước, nhưng phương pháp giáo dục lâu nay đang sản sinh ra những “con người” thụ động, giỏi lý thuyết mà kém thực hành. (Hợp, 2013). Các kết quả nghiên cứu liên quan cũng được cập nhật liên tục nhưng chưa có ý tưởng và phương pháp nào phù hợp với giảng dạy thực tế. Mục đích: Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu phương pháp dạy học theo dự án (PJB) dành cho sinh viên ngành chuỗi cung ứng kết hợp với doanh nghiệp nhằm tháo gỡ những vướng mắc của phương pháp PjBL trong giảng dạy chương trình quản trị chuỗi cung ứng ở bậc đại học tại Việt Nam. Phương pháp nghiên cứu: Thu thập dữ liệu định tính thông qua phỏng vấn, và tài liệu trong nước và quốc tế. Kết quả: Nghiên cứu này sẽ thảo luận về cách áp dụng phương pháp học tập dựa trên dự án (PjBL) cho các chương trình SCM tại các trường đại học ở Việt Nam thông qua mô hình GAPPA. Kết quả sau khi nghiên cứu và thảo luận cho thấy điều này hoàn toàn phù hợp.

Abstract

Supply chains play a significant role in the development of world globalization. Therefore, SCM teaching methods at university have become important in the field of education in Vietnam. Vietnam considers education a top national policy and a foundation for the country's development. However, educational methods that have long been inconsistent with the requirements of the new era are producing passive "people" who are good at theory but poor in practice (Hợp, 2013). The related research results are also continuously updated, but no ideas and methods have yet to be adapted to the reality of teaching. Purpose: This study aimed to investigate project-based teaching (PJB) for supply chain students combining with enterprises to solve the obstacles of PjBL in teaching supply chain management programs at university level in Vietnam. Research method: The collection of qualitative data through interviews, and national and international documents. Results: This study will discuss how to apply project-based learning (PjBL) methods for SCM programs to universities in Vietnam through the GAPPA model. The results after research and discussion show that this is completely consistent.

KEYWORDS: *project-based learning (PjBL), entrepreneur, student satisfaction, logistics, supply chain management*

1. Đặt vấn đề

Nhu cầu cấp thiết của giáo dục đại học hơn bao giờ vì để trở nên cạnh tranh hơn trong nền kinh tế toàn cầu, cần nỗ lực hơn nữa để cải thiện hệ thống giáo dục kỹ thuật/dạy nghề và giáo dục đại học. Vì những người có trình độ học vấn cao, đặc biệt là cao đẳng và đại học, đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển tương lai của nước nhà (*Noi - Education in Vietnam an Analysis of Key Indicator.Pdf*, n.d.)

Khả năng đáp ứng về nhu cầu nguồn nhân lực logistics chỉ đáp ứng khoảng 10% nhu cầu của thị trường nên có thể nói nguồn nhân lực logistics tại Việt Nam đang thiếu cả về số lượng lẫn chất lượng. Số lao động được đào tạo bài bản về dịch vụ logistics chỉ chiếm khoảng 5 - 7% số lao động hiện đang làm việc trong lĩnh vực này (*Nguồn nhân lực quyết định khả năng phát triển logistics Việt Nam*, 2021). Lao động sẵn có cho các dịch vụ logistics hiện chỉ đáp ứng khoảng 40% nhu cầu tại Việt Nam (*ict vietnam.vn*, 2022)

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Mối quan hệ giữa sự hài lòng của sinh viên với việc nâng cao chất lượng giáo dục trong trường đại học

Sự hài lòng là trải nghiệm cảm xúc của sinh viên đại học, và nó đề cập đến sự hấp dẫn, niềm tự hào hoặc cảm xúc tích cực của sinh viên đại học đối với trường cao đẳng và đại học của họ (*Hatcher et al., 1992; Danielson, 1998*).

Chất lượng giảng dạy là yếu tố ảnh hưởng trực tiếp nhất đến sự hài lòng của sinh viên đại học nhưng cũng là yếu tố quan trọng nhất để nâng cao sự hài lòng của sinh viên đại học. Nghiên cứu đề xuất rằng các trường đại học có thể cải thiện chất lượng giảng dạy của trường mình bằng cách tăng cường đào tạo giảng viên, chuẩn hóa quy trình giảng dạy, làm phong phú thêm tài nguyên giảng dạy, nâng cao chất lượng giảng dạy trên lớp và phản hồi phản hồi giảng dạy trong một cách kịp thời (*Gu and Lu - 2023 - Factors Influencing the Satisfaction Level of Coll.Pdf*, n.d.).

2.2. Tầm quan trọng của thực hành trong giáo dục đại học

UNESCO mô tả bốn trụ cột của giáo dục, trong đó đã khẳng định một trong bốn trụ cột là “học để làm”: (i) học để biết, (ii) học để làm, (iii) học để khẳng định và (iv) học để chung sống, học cách chung sống với người khác. Năm 1956, khung mục tiêu học tập của UNESCO phản ánh công việc trước đó của Bloom và cộng sự đã công bố bảng phân loại nổi tiếng hiện nay của họ về các mục tiêu giáo dục phù hợp với quan niệm học để biết và nhấn mạnh “học để làm”.

Nhu cầu cấp thiết về các phương pháp giảng dạy ngày nay đa dạng hơn để đánh giá sinh viên, do sự thay đổi đột ngột sang học trực tuyến do đại dịch bệnh vi-rút corona 2019 (COVID19) (*Amin et al., 2021*). Sinh viên cần hiểu được mức độ phù hợp về quản lý thông qua các các mô hình tuyến tính trong thế giới thực và việc sử dụng các bài tập nhỏ (mini-casies) để nâng cao sự hiểu biết đó. Mặc dù các nhà quản lý không nhất thiết phải là người xây dựng mô hình, nhưng sinh viên phải có sự hiểu biết các mô hình cũng như kiến thức đầy đủ về mô hình để đánh giá hiệu quả cũng như những hạn chế của nó (Martin, 1980). Sinh viên vẫn tin rằng những mô hình mà họ được học trong trường đại học không thể phục vụ mục đích trong thế giới thực (*McClure, 1981*). Ứng dụng trong môi trường thực tế được xem như một cách để đảm bảo rằng sinh viên hiểu được mức độ của những kỹ thuật này trong thực tế cũng như thúc đẩy việc sử dụng chúng trong thế giới thực (*Zahedi, 1985*).

Thực hành đã được áp dụng trong trường đại học và mang lại nhiều những giá trị cho người học. Hiệu quả dạy học có thể được xác định từ mối quan hệ đầu vào – đầu ra của dạy học, định hướng phát triển của sinh viên (*Ginaya et al., 2019*). Các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học trên hai phương diện, một trong số đó là thực hành dạy học (*Nguyen et al., 2020*). Kết quả đánh giá hiệu quả hoạt động dạy học của giảng viên thông qua lớp Thực nghiệm là quan trọng nhất, trong đó Dạy học tường thuật, Dạy học đa phương tiện, Hỏi đáp và Thảo luận chiếm tỷ trọng lớn (*Zhang et al., 2022*)

2.3. Tầm quan trọng áp dụng thực hành trong các môn học quản trị chuỗi cung ứng (SCM)

Quản trị chuỗi cung ứng là môn học liên quan đến một tập hợp các phương pháp được sử dụng để tích hợp hiệu quả các nhà cung cấp, nhà sản xuất, nhà kho và cửa hàng, sao cho hàng hóa được sản xuất và phân phối đúng số lượng, đúng địa điểm và đúng thời điểm, nhằm giảm thiểu chi phí trên toàn hệ thống. chi phí trong khi đáp ứng các yêu cầu về mức độ dịch vụ (*Simchi-Levi et al. (2003, p. 1)*). Theo đó, chương trình giảng dạy kỹ thuật có nhiều hoạt động tại xưởng sản xuất và sản xuất tinh gọn khó dạy trong môi trường lớp học (*Miles et al., 2005*), vì quản trị chuỗi cung ứng là các vấn đề liên quan đến tính bền vững hoặc bảo vệ môi trường (*Christensen and Yurttas, 2009; Hayden et al., 2010*), ngành hàng đa dạng (*Stockman et al., 2017*), nhận thức về cơ sở hạ tầng (*Roberts et al., 2007*).

Tác giả	Tựa đề	Nội dung
Chopra and Sodhi (2004)	Managing risk to avoid Supply-Chain breakdown. MIT Sloan Management Review	Cái nhìn sơ bộ về và phân loại rủi ro chuỗi cung ứng
Snyder and Daskin (2005)	Reliability models for facility location: The expected failure cost case. Transportation Science	Ảnh hưởng của sự cố địa điểm trong mạng lưới hậu cần, làm tăng thêm chi phí vận chuyển do nhu cầu phải được đáp ứng từ các cơ sở xa hơn.
Kouvelis, Chambers, and Wang (2009)	Supply chain management research and production and operations management: Review, trends, and opportunities. Production and Operations Management	Chuỗi cung ứng cũng như thảo luận về các xu hướng và cơ hội
Manuj (2013)	Risk management in global sourcing: Comparing the business world and the academic world. Transportation Journal	Rủi ro chuỗi cung ứng trong cả thực tiễn học tập và kinh doanh.
Trent (2018)	Supply chain trends happening now. Logistics Management	Cuộc thảo luận nhu cầu giáo dục và quản lý tài năng cho các chuyên gia chuỗi cung ứng cũng như sự gia tăng rủi ro toàn cầu và nhu cầu quản lý rủi ro chuỗi cung ứng (Neidigh & Langella, 2020).

Bảng 1: Nội dung liên quan đến môn học về quản trị chuỗi cung ứng

Nguồn: Tác giả nghiên cứu và tổng hợp

2.4. Phương pháp Dạy học Dự án (PjBL)

2.4.1. Khái niệm về Dạy học Dự án (PjBL)

Học tập dựa trên dự án (PjBL) là một phương pháp dạy và học có hệ thống, cam kết ít nhất ba sinh viên tham gia vào các nhiệm vụ thực tế, phức tạp để tạo ra một sản phẩm hoặc bài thuyết trình trước khán giả, giúp sinh viên có được kiến thức và các kỹ năng nâng cao trong cuộc sống (*Chen & Yang, 2019*). Phương pháp này còn được gọi là phương pháp dạy học theo nhiệm vụ (The task-based teaching method), có nghĩa là cho sinh viên vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề trong quá trình hoàn thành dự án (*Yan, 2019*). Đặc điểm của phương pháp dạy học dự án; thiết kế nội dung dạy học theo tình huống phải dựa trên yêu cầu logic của công việc thực tiễn, vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng (*Guzikova et al., 2018*). Học tập dự án cũng được gọi là “Service-learning (SL)” giúp sinh viên kỹ thuật tham gia vào các hoạt động cộng đồng và có động lực học tập (*Queiruga-Dios et al. - 2021 - Assessment Methods for Service-Learning Projects i.Pdf, n.d.*). Cũng trong nghiên cứu này, kể từ năm 1999 đến năm 2019, cho thấy học theo dự án có thể áp dụng trong môi trường đại học từ năm thứ nhất đến khi kết thúc việc học đại học.

2.4.2. Đối tượng tham gia vào dạy học dự án

Giảng viên và sinh viên

Học tập dựa trên dự án (PjBL), một mô hình lấy sinh viên làm trung tâm, hoàn thành một dự án, tác động đến động lực sinh viên, tư duy phê phán, và kỹ năng học tập (Tamim and Grant - 2013 - Definitions and Uses Case Study of Teachers Imple.Pdf, n.d.).

Giảng viên đã có thể thực hiện các loại bài học mà họ luôn mong muốn (Keiler, 2018). Giảng viên nắm được vai trò và bản sắc của sinh viên (Keiler, 2018) thông qua (i) Biết được sinh viên đang làm gì (ii) Hỗ trợ được sinh viên cá biệt (iii) Xóa bỏ vai trò không mong muốn của sinh viên (iv) Lấy học sinh làm trung tâm thay vì chỉ hướng dẫn sinh viên.

Nguồn	Vai trò của giảng viên
(Basu & Barton, 2010)	Chia sẻ quyền hạn với người học, cho phép sinh viên đưa ra các quyết định về việc hướng dẫn.
(Juntunen and Aksela - Life-Cycle Analysis and Inquiry-Based Learning in. Pdf, n.d.)	Giảng viên trong các lớp học tham gia lớp dựa trên yêu cầu là chất xúc tác, những người hành động chủ yếu thông qua các câu hỏi hướng dẫn.
(Yukhymenko et al. - Thematic Analysis of Teacher Instructional Practic.Pdf, n.d.)	Giảng viên không phải là người cung cấp thông tin hay người điều khiển lớp học. Thay vào đó, giảng viên tạo điều kiện, huấn luyện và làm mẫu các kỹ năng giải quyết vấn đề tốt cho sinh viên của họ
(Tamim and Grant - 2013 - Definitions and Uses Case Study of Teachers Imple.Pdf, n.d.).	Bốn vai trò của giảng viên trong các lớp học PjBL: người củng cố, người mở rộng, người khởi xướng và người dẫn đường.
(Kazempour, 2009)	Giảng viên phải chuyển trọng tâm của họ trong lớp học từ giảng bài sang đánh giá, vì “nó có thể giúp chẩn đoán kiến thức trước đây của sinh viên, đánh giá sự hiểu biết của sinh viên trong suốt trải nghiệm học tập và hướng dẫn, đồng thời đo lường sự hiểu biết và kiến thức của họ khi hoàn thành trải nghiệm học tập”
(A Taste of Problem-Based Learning Increases Achievement of Urban Minority Middle-School Students on JSTOR, n.d.)	Nói cách khác, “người hướng dẫn duy trì sự tập trung vào việc học, hướng dẫn quy trình, đo lường thách thức và cung cấp phản hồi phù hợp cho từng sinh viên và cả nhóm”

Bảng 2: Vai trò của giảng viên trong dạy học dự án

Nguồn: Tác giả nghiên cứu và tổng hợp

Ích lợi của dạy học dự án đối với sinh viên

Học tập dựa trên dự án có thể cho phép người học xây dựng kiến thức và kỹ năng đọc viết và nghiên cứu xã hội cần thiết để trở thành những công dân tích cực (actively engaged citizens) (*Revelle2019.Pdf, n.d.*). Học tập dựa trên dự án đã cải thiện đáng kể khả năng gắn kết, sự hiện diện của người học trong năm đầu tiên, tức là tăng số lượng người học đi đúng hướng với các nghiên cứu trong năm đầu tiên (*Vesikivi et al., 2020*). Sinh viên phát triển ý thức trách nhiệm, năng lực bản thân, kỹ năng chuyên nghiệp (ví dụ: lãnh đạo, giao tiếp, xây dựng nhóm, kỹ năng tư duy phản biện và ý thức trách nhiệm công dân), và kỹ năng bên ngoài lớp học giữa các sinh viên và trong cộng đồng (*Oakes and Thompson, 2004*); (*Dennis & Hall, 2007*); (*McCormick et al., 2008*); (*Brown & Bauer, 2021*), (*Finsterwalder et al. - Service-Learning*

through Multiple Client-Sponsored.Pdf, n.d.). Hơn 80% sinh viên thích các lớp học tích cực hơn so với các lớp học truyền thống. Ngoài ra, 66% và 86% sinh viên chỉ ra rằng PjBL cho phép họ cải thiện hiểu biết về nội dung lý thuyết tương ứng trong năm đầu tiên và năm thứ hai sau khi triển khai. Tự đánh giá của sinh viên chỉ ra rằng hơn 80% sinh viên (năm thứ nhất và năm thứ hai sau khi thực hiện) cảm thấy họ có trách nhiệm thực hiện dự án, có thể tiến hành nghiên cứu và có thể phát triển các kỹ năng học tập tự chủ. Sau 2 năm triển khai PjBL, tỷ lệ thất bại trong khóa học đã giảm 21%. Nhìn chung, kết quả PjBL cho thấy sinh viên thú các hoạt động học tập tích cực cho phép họ học theo quy trình học tập dựa trên nhóm cũng như phát triển các kỹ năng mềm như tự học, trách nhiệm và làm việc theo nhóm (Borroni et al., 2021) (Cummings et al., 2013). Sự tham gia của học sinh thông qua dạy học dự án và tác động của nó đối với việc đi học đều, thành tích học tập, động lực và sự tham gia của người học và cả động lực nội tại (Intrinsic motivation) (Leggett & Harrington, 2021). Sinh viên coi trải nghiệm làm việc nhóm trong dạy học dự án là tích cực và hiệu quả (Si, 2020).

2.5. Phương pháp

Research gaps: Dạy học dự án được áp dụng trong các lĩnh vực khác trong giáo dục đại học, chẳng hạn như khoa học máy tính, y học và khoa học kỹ thuật với kết quả tích cực chung khi được triển khai sớm trong chương trình giảng dạy (Borroni et al., 2021). Dạy học theo dự án mang lại lợi ích cho việc đào tạo sinh viên kỹ thuật về các khía cạnh và kỹ năng (Queiruga-Dios et al. - 2021 - *Assessment Methods for Service-Learning Projects i.Pdf*, n.d.). Tuy nhiên chưa có một nghiên cứu nào về việc áp dụng PjBL trong chuỗi cung ứng, có sự kết hợp hỗ trợ của các doanh nghiệp tại các trường đại học ở Việt Nam.

Mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu:

Câu hỏi 1: Những khó khăn trong việc áp dụng PjBL vào giảng dạy đại học là gì?

Câu hỏi 2: Làm sao để đo lường hiệu quả triển khai, ứng dụng PjBL và sự tham gia của doanh nghiệp ở Việt Nam?

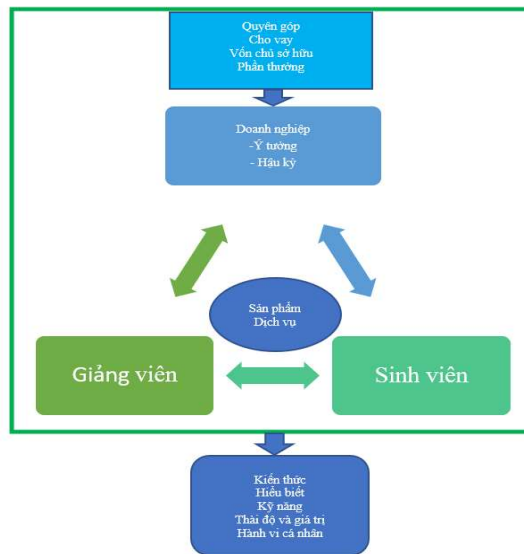
Để đảm bảo tính toàn diện, khách quan và chính xác, nghiên cứu sử dụng kết hợp các phương pháp nghiên cứu dữ liệu sơ cấp và thứ cấp: (i) Dữ liệu thứ cấp cho bài nghiên cứu bao gồm số liệu, tạp chí, báo cáo thường niên về giáo dục ở Việt Nam và trên thế giới. (ii) Dữ liệu sơ cấp được thu thập và phân tích là dữ liệu phản ánh thực trạng giáo dục Việt Nam. Dữ liệu sơ cấp được thu thập bằng cách phỏng vấn các phương pháp giảng dạy về PjBL tại nơi làm việc hoặc thảo luận với các chuyên gia giảng dạy trong ngành giáo dục.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Khó khăn của việc áp dụng PjBL và sự tham gia của các doanh nghiệp

Những trở ngại được xác định để lấy sinh viên làm trung tâm bao gồm những lo ngại về thời gian, kinh phí để trang trải chương trình giảng dạy (Kazempour - 2009 - *Impact of Inquiry-Based Professional Development o.Pdf*, n.d.), (Boddy et al., 2003), Lo lắng về thành tích của học sinh trong các kỳ thi (Kazempour - 2009 - *Impact of Inquiry-Based Professional Development o.Pdf*, n.d.), (Tamim and Grant - 2013 - *Definitions and Uses Case Study of Teachers Imple.Pdf*, n.d.), bản khoản quản lý lớp học (Tamim and Grant - 2013 - *Definitions and Uses Case Study of Teachers Imple.Pdf*, n.d.). Để giải quyết được các vấn đề khó khăn trong phương pháp giảng dạy thiếu thực tiễn có thể dùng PjBL.

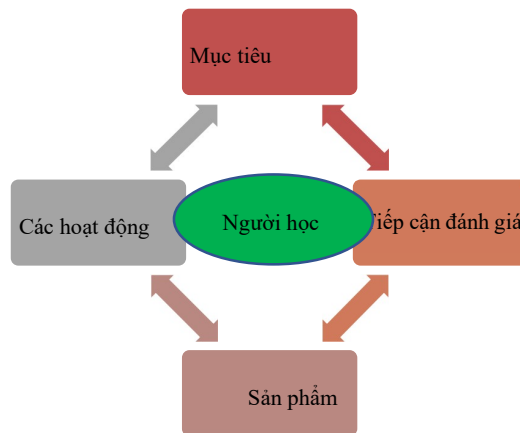
Những khó khăn trong trong dạy học dự án nói riêng, việc phát triển một chương trình gây quỹ cộng đồng dựa trên giáo dục dựa trên kết quả đầu ra có thể giải quyết những khó khăn của PjBL và mang đến những cơ hội (Wu & Yuan, 2022). Khi sinh viên xác định được những nhu cầu chưa được đáp ứng, nhà trường sẽ phát triển các sản phẩm hoặc dịch vụ giải quyết vấn đề một cách sáng tạo để khám phá các cơ hội kinh doanh tiềm năng của sinh viên. Các doanh nhân có cơ hội nhận lên ý tưởng, sáng tạo hoặc hậu kỳ (Wu & Yuan, 2022). Sinh viên được yêu cầu phát triển một sản phẩm và kế hoạch gây quỹ cộng đồng trong một học kỳ điều này bao gồm phát triển sản phẩm mới, viết mô tả dự án, tạo video và tham gia gây quỹ trên nền tảng gây quỹ cộng đồng. Các nhà tài trợ có thể đề xuất các ý tưởng hiện có để tìm kiếm hỗ trợ tài chính (Copeland, 2015). Nhìn chung, các chiến dịch gây quỹ cộng đồng có thể được phân thành bốn loại: dựa trên quyền góp, dựa trên cho vay, dựa trên vốn chủ sở hữu và dựa trên phần thưởng (Figuerola-Armijos & Berns, 2022). Kết quả không phải là điểm số, mà là năng lực mà học sinh có được khi kết thúc hành trình học tập (Spady, 1982). Những năng lực này bao gồm kiến thức và hiểu biết (nhận thức), kỹ năng thực hành (kỹ năng), thái độ và giá trị (tình cảm), và hành vi cá nhân (Queiruga-Dios et al., 2021). Một điểm khác biệt của phương pháp dạy học này so với giáo dục truyền thống là phản hồi trong giảng dạy (Ansari & Usmani, 2018). Phản hồi là một cơ chế thúc đẩy sự tiến bộ của học sinh, dẫn đến trải nghiệm học tập tốt hơn và hiệu quả hơn (Wu và cộng sự, 2012).



Hình 1: Mối quan hệ giữa các bên tham gia vào lớp học dự án có sự tham gia của doanh nghiệp

3.2. Đo lường kết quả áp dụng mô hình dạy học theo dự án

“Một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất liên quan đến PjBL là lựa chọn một dự án phù hợp với quy mô và độ phức tạp kỹ thuật phù hợp sẽ đảm bảo thành công trong việc đạt được kết quả của chương trình” *Dennis and Hall (2007)*. Chương trình bao gồm ba yếu tố (i) sự hướng dẫn (ii) các cách, các kỹ thuật dùng để tiếp cận bài học ví dụ như bài kiểm tra, bảng khảo sát, phỏng vấn trực tuyến và các công cụ đo lường khác (iii) mục tiêu của việc học thông qua kết quả của toàn chương trình học, thang đo Bloom, hoặc hướng dẫn của công ty doanh nghiệp, nhà trường, thầy cô (*Felder & Brent, 2003*). Khung mục tiêu-hoạt động-sản phẩm-đánh giá (GAPA) cho thiết kế dự án, minh họa cách các mục tiêu dự án nên phù hợp với khóa học các hoạt động, sản phẩm và đánh giá, đồng thời nhấn mạnh rằng tất cả các thiết kế khóa học nên tập trung vào nhu cầu và bối cảnh của người học (*Stolk & Martello, 2018*).



Hình 2: GAPA (goals-activities-products-assessments)

GAPA khuyến khích PjBL các nhà thiết kế bao gồm: (i) các hoạt động dự án (ii) sản phẩm của dự án (iii) bối cảnh tiếp cận đánh giá (assessment) (iv) mục tiêu, giá trị (goals, value) (*Stolk & Martello, 2018*). Đã có nhiều nghiên cứu về đề tài dạy học theo dự án và mô hình này là thích hợp để áp dụng nhiều lĩnh vực khác nhau trong môi trường đại học. Tuy nhiên chưa thấy nghiên cứu nào đề cập đến việc đánh giá sự phù hợp khi áp dụng mô hình này vào các chương trình học về chuỗi cung ứng tại các trường đại học ở Việt Nam.

3.2.1. Vấn đề đánh giá (Assessment)

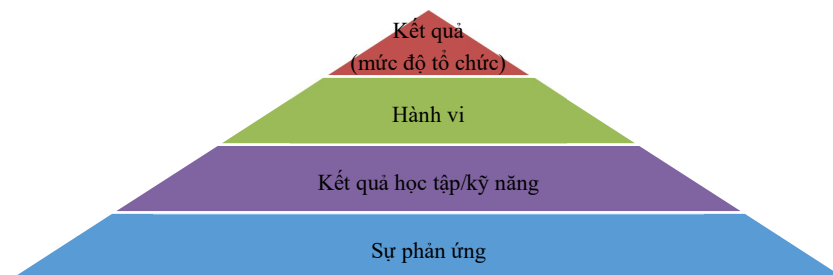
Đánh giá có thể là đánh giá một mô-đun cụ thể và năng lực kỹ thuật, đánh giá hiệu quả của chương trình dạy học theo dự án, đánh giá sự tham gia của sinh viên trong các chương trình đó và đánh giá xem sinh viên đã đạt được kết quả

nhất định hay đạt được kỹ năng đặc biệt. Dạy học theo dự án được sử dụng rộng rãi ở một số trường đại học như là giáo dục trải nghiệm và nó được coi là một hoạt động học thuật. Kỹ thuật đánh giá được sử dụng rộng rãi nhất là một cuộc khảo sát để đánh giá sự tham gia và thái độ của sinh viên, và ở mức độ thấp hơn, các bài thuyết trình làm việc theo nhóm (Queiruga-Dios et al., 2021). Nền tảng quản lý học tập là công cụ hướng dẫn trực tuyến cho sự tương tác giữa giảng viên và người học. Sinh viên có thể tham gia thảo luận, quan sát và học tập theo nhóm hợp tác trên nền tảng quản lý học tập. Giảng viên có thể cung cấp các hoạt động giảng dạy và hướng dẫn trên nền tảng (Shieh & Hsieh, 2021). Một ủy ban gồm ba giảng viên đã được chỉ định để đánh giá và cho điểm các bài tập. Các báo cáo trường hợp đã được kiểm tra đạo văn. Đánh giá cá nhân của từng học sinh được thực hiện bằng cách tập trung vào các nhiệm vụ được giao cá nhân. Đối với việc tạo video, nhóm đã được đánh giá. Phương pháp đánh giá này được sử dụng như một phương pháp đạt hoặc không đạt (Amin et al., 2021). Phiếu tự đánh giá (Rubrics) được phát triển để đánh giá công việc của dự án được thể hiện ("Project-Based Learning for Control Education during COVID-19 Pandemic," 2022).

3.2.2. Vấn đề sản phẩm đầu ra (Output/products)

Sau khi đạt được các mục tiêu/kết quả chính của đánh giá, các mục tiêu/kết quả phụ được đánh giá bằng mô hình Kirkpatrick. Đánh giá của các sinh viên đã diễn ra thông qua đánh giá bằng các bảng câu hỏi. Ví dụ, đánh giá sản phẩm bao gồm đánh giá của người hướng dẫn, đánh giá ngang hàng của ba sinh viên, đánh giá của người hướng dẫn về đánh giá, chỉnh sửa và đánh giá lần cuối (Amin et al., 2021). Cách khác là các sinh viên được yêu cầu trình bày các tình huống đã chuẩn bị sẵn thông qua video về dự án của họ (A Handbook for Educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley; 1995). Các bài thuyết trình video tiết lộ các cuộc thảo luận tình huống thông tin một cách sáng tạo (Amin et al., 2021)

Hình 3: Mô hình đánh giá Kirkpatrick



3.2.3. Về các hoạt động (Activities)

Tăng cường hợp tác, phối hợp với các doanh nghiệp, hiệp hội để gắn hoạt động đào tạo, thực hành, thực tập, tuyển dụng với thực tiễn một cách thực chất, tăng cường vai trò dẫn dắt của doanh nghiệp với hoạt động phát triển toàn diện nguồn nhân lực (Dương -, 2022). Cách thức mà PjBL được thực hiện là thông qua phương pháp tiếp cận ngoại khóa, các hoạt động ngoại khóa, các khóa học dựa trên dự án Kỹ sư cho một Thế giới Bền vững (ESW). Các hoạt động ngoại khóa có thể diễn ra ngoài giờ học, bao gồm phát triển dự án “capstone” hoặc nghiên cứu do giáo viên đề xuất. Mặc dù PjBL là một hoạt động được tích hợp vào các khóa học có tín chỉ, nhưng trong nhiều trường hợp, các dự án có thể chuyển đổi giữa các hoạt động ngoại khóa và ngoại khóa (Oakes, 2004; Bielefeldt et al., 2009). Hơn nữa, một số quốc gia có các hiệp hội khác nhau, chẳng hạn như “Đài quan sát dịch vụ học tập của châu Âu trong giáo dục đại học” ở Ireland¹, “Red Española de Aprendizaje-Servicio” ở Tây Ban Nha và “CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario” ở Mỹ La-tinh. Các hiệp hội này bao gồm sinh viên và giảng viên từ các ngành khác nhau. Điều này sẽ nâng cao chất lượng giáo dục thông qua các công trình liên ngành và đa lĩnh vực (Queiruga-Dios et al., 2021) (Queiruga-Dios et al., 2021). Phương pháp PjBL tạo và trình chiếu video hoặc mô hình mô phỏng về đối tượng (Borroni et al., 2021).

3.2.4. Về mục tiêu của dạy học dự án (goals)

Mục tiêu đào tạo nhằm đến năm năng lực: tự học, trải nghiệm thực tế, giao tiếp và hợp tác nhóm, phân tích và giải quyết vấn đề, và đổi mới. Trong khi đó, người học được kỳ vọng sẽ đáp ứng các yêu cầu của dự án, hoàn thành các bài tập theo quy định và đạt được một mức độ thành tích đổi mới nhất định (Wu & Yuan, 2022). Thông qua các lớp học dự án, sinh viên có thể khám phá các cơ hội thị trường và phát triển sáng tạo một sản phẩm hoặc dịch vụ mới. Rất khó để

phát triển một sản phẩm hoặc dịch vụ mới trong một khoảng thời gian ngắn. Tuy nhiên, giảng viên có thể đưa ra các ví dụ để minh họa cách các doanh nhân đưa ra các kế hoạch khởi nghiệp để giúp sinh viên tư duy và phát triển (Wu & Yuan, 2022). Học tập dự án thông qua cuộc thi lập kế hoạch gây quỹ cộng đồng nhấn mạnh và coi trọng quá trình học tập và các kế hoạch huy động vốn từ cộng đồng. Một thách thức chính trong việc phát triển gây quỹ cộng đồng là cung cấp cho sinh viên những cơ hội có ý nghĩa để gây quỹ và cho phép họ học cách trở nên kiên cường và có khả năng bằng cách thực hiện công việc này. Tuy nhiên giảng viên có thể được khuyến khích và hướng dẫn các nhóm sinh viên này tiếp tục quá trình gây quỹ cộng đồng của họ (Wu & Yuan, 2022).

Tiêu chí	Thực hành làm việc
Goals	Thang đo Bloom
Mục tiêu	Áp dụng kiến thức, xác định vấn đề, thiết kế dịch vụ/sản phẩm mới, hiểu trách nhiệm xã hội.
Products	Bảng khảo sát
Sản phẩm	Tình huống thực tế Các bài thuyết trình làm việc theo nhóm
Activities	Tự học, trải nghiệm thực tế, giao tiếp nhóm, hợp tác, phân tích và giải quyết vấn đề, đổi mới
Hoạt động	Sinh viên phát triển sản phẩm mới, viết mô tả dự án, tạo video và tham gia gây quỹ trên nền tảng gây quỹ cộng đồng
Assessment	Giảng viên có thể cung cấp các hoạt động giảng dạy và hướng dẫn trên nền tảng trực tuyến (Bolstering Teaching through Online Tools.Pdf, n.d.)
Đánh giá	Phiếu tự đánh giá (Rubrics) Một ủy ban gồm ba giảng viên đã được chỉ định để đánh giá và cho điểm các bài tập Các doanh nghiệp tham gia đánh giá Mô hình Kirkpatrick

Bảng 4: Tác giả phát triển và tổng hợp triển khai dạy học dự án theo mô hình GAPA

3.3. Hạn chế và kết luận

Học tập dựa trên dự án (PjBL) đã được xác định là một chiến lược giảng dạy thành công có tác động tích cực đến động lực, sự tham gia và thành tích học tập của học sinh (Bell 2010; Thomas 2000). Khi có thêm sự hỗ trợ từ phía các doanh nghiệp và quỹ cộng đồng thì phương pháp dự án này sẽ mang lại nhiều trải nghiệm thực tế cho sinh viên. Tuy nhiên một phân tích kiểm tra nghiên cứu hiện có về việc PjBL có tác động tích cực hay không đối với học sinh có nền tảng SES thấp chưa được thực hiện (Lamb and Rice 2008; Thomson, De Bortoli, and Underwood 2017). Các gia đình ở xa và/hoặc có thu nhập thấp không có tivi, đài hoặc thiết bị để kết nối với internet. Có những khó khăn trong việc theo dõi sự tiến bộ và chất lượng học tập của học sinh thông qua giảng dạy từ xa (Sit An - Viet Nam Case Study.Pdf, n.d.). Về dịch bệnh và những vấn đề bất khả kháng, đại dịch không chỉ làm giảm đáng kể khả năng di chuyển của sinh viên mà còn đang làm thay đổi dòng di chuyển của sinh viên quốc tế (Mok et al., 2021). Về trình độ nhân lực của Việt Nam: đội ngũ giảng viên trình độ cao trực tiếp giảng dạy còn hạn chế, đa số các đơn vị đào tạo mới chỉ dừng lại ở việc sử dụng các phần mềm, hệ thống mô phỏng, giả lập (Dương -, 2022).

Tài liệu tham khảo

- A Taste of Problem-Based Learning Increases Achievement of Urban Minority Middle-School Students on JSTOR. (n.d.). Retrieved March 12, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/42927061>
- Ansari, T., & Usmani, A. (2018). Students perception towards feedback in clinical sciences in an outcome-based integrated curriculum. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 34(3). <https://doi.org/10.12669/pjms.343.15021>
- Basu, S. J., & Barton, A. C. (2010). A Researcher-Student-Teacher Model for Democratic Science Pedagogy: Connections to Community, Shared Authority, and Critical Science Agency. *Equity & Excellence in Education*, 43(1), 72–87. <https://doi.org/10.1080/10665680903489379>
- Boddy, N., Watson, K., & Aubusson, P. (2003). A trial of the Five Es: A referent model for constructivist teaching and learning. <https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/4991>
- Bolstering Teaching through Online Tools.pdf. (n.d.).
- Brown, A., & Bauer, M. (2021). Merging Engineering Education with Service-Learning: How Community Based Projects Encourage Socially Conscious Engineers. *Athens Journal of Education*, 8(1), 9–21.
- Copeland, A. J. (2015). Crowdfunding a New Church: A Multimodal Analysis of Faith-Related Giving Rhetoric on Indiegogo. *Online - Heidelberg Journal of Religions on the Internet*, 9. <https://doi.org/10.11588/rel.2015.0.26248>
- Cummings, A., Huff, J., Oakes, W., & Zoltowski, C. (2013). An Assessment Approach to Project-Based Service Learning. 2013 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings, 23.151.1-23.151.27. <https://doi.org/10.18260/1-2--19165>
- Dennis, N., & Hall, K. (2007). Bridging Bear Hollow: A Service Learning Capstone Design. 12.323.1-12.323.13. <https://sftp.asee.org/bridging-bear-hollow-a-service-learning-capstone-design>
- Dương - N. (2022, November 26). Nhân lực logistics của Việt Nam vừa thiếu vừa yếu. *Nhịp sống kinh tế Việt Nam & Thế giới*. <https://vneconomy.vn/nhan-luc-logistics-cua-viet-nam-vua-thieu-vua-yeu.htm>
- Figuerola-Armijos, M., & Bems, J. P. (2022). Vulnerable Populations and Individual Social Responsibility in Prosocial Crowdfunding: Does the Framing Matter for Female and Rural Entrepreneurs? *Journal of Business Ethics*, 177(2), 377–394. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04712-0>
- Finsterwalder et al. - Service-Learning through Multiple Client-Sponsored.pdf. (n.d.).

ictvietnam.vn. (2022, August 18). Nhân lực ngành logistics tại Việt Nam: Cần những đột phá mang tính chiến lược. Tạp chí điện tử Thông tin và Truyền thông. <https://ictvietnam.vn/nhan-luc-nganh-logistics-tai-viet-nam-can-nhung-dot-pha-mang-tinh-chien-luoc-19787.html>

Juntunen and Aksela—Life-cycle analysis and inquiry-based learning in .pdf. (n.d.). Retrieved March 12, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015764.pdf>

Kazempour, M. (2009). Impact of Inquiry-Based Professional Development on Core Conceptions and Teaching Practices: A Case Study. 18(2). Kazempour—2009—Impact of Inquiry-Based Professional Development o.pdf. (n.d.). Retrieved March 12, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864616.pdf>

Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>

Martin, M. J. C. (1980). Short Cases for Teaching Management Science: An Extended Comment. *Interfaces*, 10(2), 10–12. <https://doi.org/10.1287/inte.10.2.10>

Neidigh, R. O., & Langella, I. M. (2020). Teaching students supply chain risk using a linear programming model of the fictitious online retailer Elbe. *Journal of Education for Business*, 95(3), 148–158. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1622502>

Nguồn nhân lực quyết định khả năng phát triển logistics Việt Nam. (2021, May 21). VOV.VN. <https://vov.vn/kinh-te/nguon-nhan-luc-quyet-dinh-kha-nang-phat-trien-logistics-viet-nam-859368.vov>

Project-based Learning for Control Education during COVID-19 Pandemic. (2022). IFAC-PapersOnLine, 55(17), 55–60. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2022.09.224>

Queiruga-Dios et al. - 2021—Assessment Methods for Service-Learning Projects i.pdf. (n.d.).

Queiruga-Dios, M., Santos Sánchez, M. J., Queiruga-Dios, M. Á., Acosta Castellanos, P. M., & Queiruga-Dios, A. (2021). Assessment Methods for Service-Learning Projects in Engineering in Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 629231. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629231>

Si, J. (2020). Course-based research experience of undergraduate medical students through project-based learning. *Korean Journal of Medical Education*, 32(1), 47–57. <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.152>

Tamim and Grant—2013—Definitions and Uses Case Study of Teachers Imple.pdf. (n.d.). Retrieved March 12, 2023, from <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1323&context=ijpbl>

Wu, Y. J., & Yuan, C.-H. (2022). Crowdfunding Curriculum Design Based on Outcome-Based Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 845012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845012>

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ HỌC BẬC ĐẠI HỌC THÔNG QUA MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC

DEVELOPING SELF-STUDY ABILITY IN UNIVERSITY THROUGH THE FLIPPED CLASSROOM MODEL

Lâm Đặng Xuân Hoa¹, Phan Ngọc Anh²

¹Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

²Khoa Quản trị, Trường Kinh doanh, UEH

hoaldx@uef.edu.vn

Tóm tắt

Lớp học đảo ngược (Flipped Classroom) là một trong số những mô hình của mô hình học tập kết hợp (Blended Learning) hướng đến việc sử dụng thời gian trong lớp học một cách hiệu quả hơn. Thay vì tập trung quá nhiều vào diễn giải các lý thuyết sẵn có trong tài liệu, giảng viên giờ đây có thể thông qua công nghệ để có thể cung cấp trước các bài giảng cho sinh viên, giờ học trong lớp sẽ được sử dụng cho những hoạt động tương tác và phân tích sâu các vấn đề. Với mô hình này, người học sẽ phải trở nên chủ động và tích cực hơn. Bài viết này sẽ trình bày về lý thuyết về năng lực tự học, lý thuyết về mô hình lớp học đảo ngược cũng như phân tích những thách thức và các giải pháp ứng dụng mô hình nhằm phát triển năng lực tự học ở bậc đại học.

Abstract

Flipped Classroom is a one of part blended learning model that aims to use classroom time more effectively. Instead of focusing too much on interpreting existing theories in the material, lecturers can now use technology to deliver lectures in advance to students, the classroom time will be used for students' interactive activities and in-depth analysis of problems. With this model, learners will have to become more active. This article will present the theory of self-study ability, and the view of the flipped classroom model as well as analyze the challenges and solutions to apply the model to develop self-study capacity at the university.

Từ khóa (Keywords): Blended Learning, Flipped Classroom, Lớp học đảo ngược, Năng lực tự học

1. Giới thiệu

Ngày nay, bằng cách sử dụng các thiết bị công nghệ, người học có thể học ở các địa điểm và thời gian khác nhau thông qua hình thức đào tạo từ xa, giảng viên cũng không chỉ có một kênh giao tiếp hay một vài phương pháp để truyền đạt kiến thức nữa. Thời đại kỹ thuật số này đang tạo cơ hội rất lớn cho sự đổi mới trong giáo dục bằng việc thiết kế các mô hình giảng dạy mới. Một trong những mô hình đó là lớp học đảo ngược (Flipped Classroom) - một mô hình mà “những gì thường được thực hiện trên lớp nay sẽ được làm ở nhà và những gì thường được giao về nhà làm nay sẽ được thực hiện trên lớp” (Bergmann & Sams, 2014). Với mô hình đảo ngược, thay vì tiêu tốn nhiều thời gian cho việc giảng giải các nội dung đã có trong sách hay những nội dung mà sinh viên dễ dàng tìm kiếm ở trên mạng, giảng viên hoàn toàn có thể làm cho tiết học của mình trở nên sinh động bằng những phương pháp dạy học tích cực hơn như chơi trò chơi, giải quyết tình huống, đóng vai, thuyết trình...

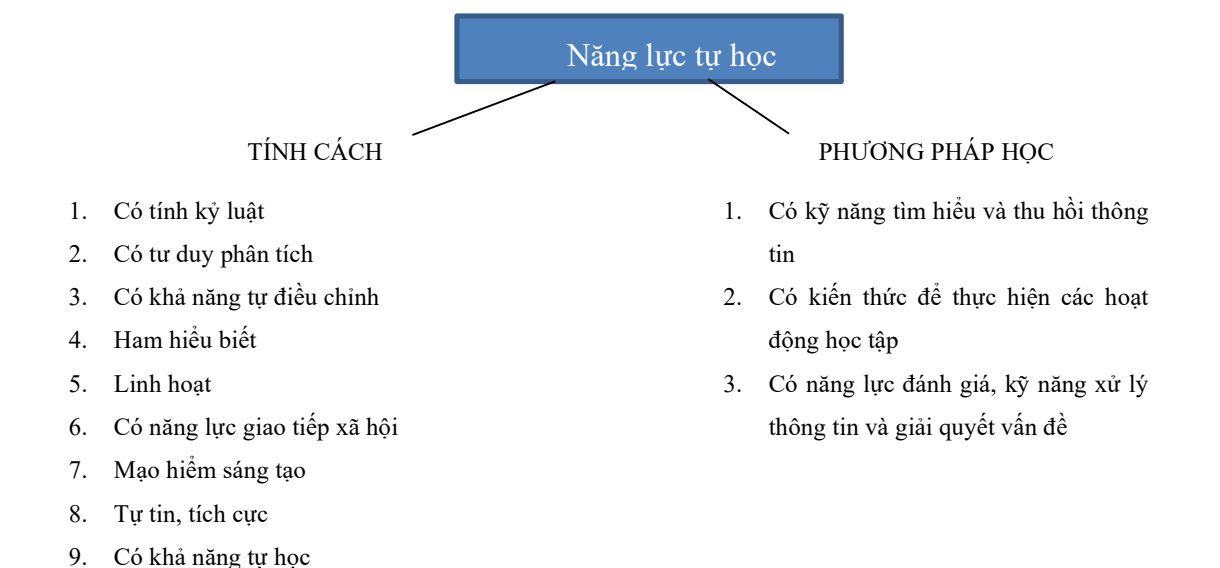
Bài viết này sẽ trình bày lý thuyết chung về mô hình lớp học đảo ngược, lý thuyết về năng lực tự học cũng như phân tích những thách thức và các giải pháp ứng dụng mô hình nhằm phát triển năng lực tự học ở bậc đại học.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Năng lực tự học:

Năng lực tự học là một khái niệm trừu tượng, theo GS.TS Nguyễn Cảnh Toàn (2009) thì nó được hiểu như sau: “Năng lực tự học là một thuộc tính kỹ năng phức hợp. Gồm kỹ năng và kỹ xảo, gắn với động cơ và thói quen, để cho người học có thể đáp ứng được những yêu cầu mà công việc đặt ra”.

Trong nghiên cứu khoa học, các nhà nghiên cứu đã tập trung mô phỏng, xác định những dấu hiệu của năng lực tự học được bộc lộ ra ngoài nhằm xác định sự thay đổi sau một quá trình học tập. Theo Philip Candy (1991), có 12 biểu hiện của người có năng lực tự học, được xếp thành 02 nhóm sau:



Nhóm đặc điểm bên trong (tính cách): được hình thành và phát triển chủ yếu thông qua các hoạt động sống, trải nghiệm của bản thân và bị chi phối bởi yếu tố tâm lý.

Nhóm đặc điểm bên ngoài (phương pháp học): chứa đựng các kỹ năng học tập cần phải có của người học, chủ yếu được hình thành và phát triển trong quá trình học. Do đó, phương pháp giảng dạy có tác động rất lớn đến phương pháp học tập, tạo điều kiện để hình thành, phát triển và duy trì năng lực tự học.

2.2. Mô hình lớp học đảo ngược

Khái niệm về lớp học đảo ngược bắt đầu vào năm 2007 bởi hai giáo viên hóa học trung học, Jonathan Bergmann và Aaron Sams. Hai giáo viên này đã ghi lại các bài học trực tiếp của họ bằng phần mềm chụp ảnh màn hình và đưa lên mạng như một giải pháp để giúp những học sinh nghỉ học duy trì kết quả học tập (Sams & Bergmann, 2012). Sau đó, phương pháp này nhanh chóng trở thành một phương pháp giảng dạy và học tập mang tính sáng tạo và đổi mới. Họ cũng đưa ra một cách tóm tắt rằng việc đảo ngược một lớp học giống như “dịch chuyển năng lượng của giảng viên về cho người học rồi tối ưu hóa việc sử dụng các công cụ giáo dục để cải thiện môi trường học tập”. Mô hình dần trở nên phổ biến trên toàn cầu bởi tính linh hoạt, khả năng tiếp cận kết nối internet tốc độ cao và tài nguyên kỹ thuật số cũng như công nghệ.

Mô hình lớp học đảo ngược được xây dựng trên cơ sở lý thuyết về lớp học tích cực (active learning). Đây là cách tiếp cận trong dạy học theo hướng để người học chủ động khám phá, tiếp cận kiến thức thông qua quá trình tương tác (Vygotsky, 1978). Phương thức dạy học này tạo ra môi trường khuyến khích tính tự chủ trong học tập của người học vì họ có thể tìm hiểu trước các kiến thức cần thiết chuẩn bị cho bài học cũng như có thể tìm tòi trước các vấn đề liên quan thay vì chờ đợi sự truyền đạt kiến thức của giảng viên trên lớp (Đỗ Tùng, 2020).

Nhìn chung, lớp học đảo ngược là một cách tiếp cận để chuyển trách nhiệm học tập từ giảng viên sang người học. Lớp học đảo ngược đòi hỏi bốn yếu tố (Ozdamli & Asiksoy, 2016):

- F (“F”lexible Environment) - sự linh hoạt về thời gian và địa điểm của việc học.
- L (“L”eaning Culture) – chuyển từ phương pháp lấy giảng viên làm trung tâm sang phương pháp lấy sinh viên làm trung tâm.
- I (“I”ntentional Content) - Giảng viên cần suy nghĩ về phương pháp giáo dục được sử dụng để thuần thục hơn và hiểu biết hơn về nhu cầu của người học.
- P (“P”rofessional Educator) - Trách nhiệm của giảng viên sẽ nhiều hơn so với phương pháp tiếp cận truyền thống.

Người hướng dẫn trong lớp học đảo ngược giờ đây đóng vai trò là người hỗ trợ để động viên, hướng dẫn và đưa ra phản hồi về kết quả hoạt động của sinh viên (Sams & Bergmann, 2012). Còn người học sẽ sử dụng các phương tiện công nghệ để học tập một cách độc lập (Zainuddin & Halili, 2016).

Bảng 1: Vai trò của giảng viên và người học trong lớp học đảo ngược

Vai trò của giảng viên	Vai trò của người học
• Người hướng dẫn giúp việc học trở nên dễ dàng • Tương tác 1-1 với người học • Sửa chữa những hiểu lầm • Cá nhân hóa việc học cho từng người học • Sử dụng thiết bị công nghệ phù hợp với điều kiện học tập • Tạo điều kiện thảo luận tương tác • Gia tăng sự tham gia của người học • Chia sẻ video bài giảng • Cung cấp phản hồi	• Tự chịu trách nhiệm học tập • Xem video bài giảng trước khóa học và chuẩn bị cho khóa học • Học theo tốc độ học của riêng mình • Thực hiện các tương tác cần thiết với giảng viên và bạn bè của mình, ghi nhận và đưa ra phản hồi • Tham gia thảo luận trong lớp • Làm việc theo nhóm

(Nguồn: Ozdamli & Asiksoy, 2016)

Chính vì sự thay đổi vai trò của giảng viên và người học trong mô hình lớp học đảo ngược mà mô hình lớp học truyền thống và lớp học đảo ngược có rất nhiều điểm khác nhau và quan trọng nhất là lớp học đảo ngược có thể phát huy hiệu quả hơn nhiều các phong cách học tập khác nhau và người học thường thích lớp học đảo ngược hơn (Lage và cộng sự, 2000).

Bảng 2: So sánh giữa lớp học truyền thống và lớp học đảo ngược

	Lớp học truyền thống	Lớp học đảo ngược
✓ Vai trò của người dạy	Bậc thầy về kiến thức	Người hướng dẫn và người kích thích
✓ Vai trò của người học	Người học thụ động	Người học và người nghiên cứu tích cực
✓ Phương pháp giảng dạy trên lớp	Giảng dạy trên lớp và làm bài tập sau giờ học	Học trước khi đến lớp và thảo luận các vấn đề trong lớp
✓ Phân phối thời gian trong lớp	Dành phần lớn thời gian cho việc giảng dạy	Dành phần lớn thời gian để thảo luận giữa các sinh viên
✓ Nội dung giảng dạy trên lớp	Giảng dạy và truyền đạt kiến thức	Nghiên cứu câu hỏi - trả lời
✓ Áp dụng các phương pháp dạy học	Trình bày nội dung học tập Hỏi và trả lời Làm bài tập về nhà	Học tập tự chủ và học tập hợp tác Làm việc nhóm Dự án nhóm Thuyết trình...
✓ Đánh giá giảng dạy	Kiểm tra giấy	Đánh giá từ nhiều khía cạnh

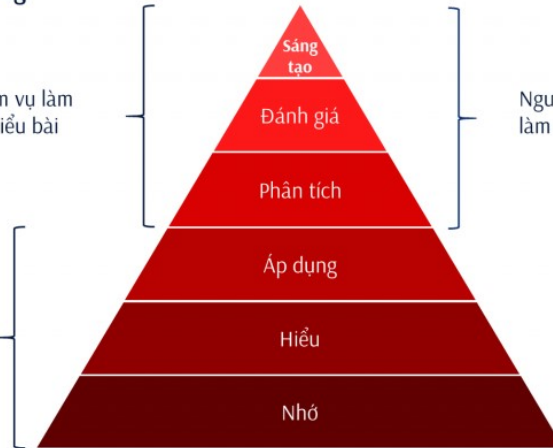
(Nguồn: Deng, 2019; Zainuddin & Halili, 2016)

Với 06 cấp độ nhận thức học tập trong thang Bloom, đối với thời gian lên lớp ở lớp học truyền thống, giảng viên chỉ có đủ thời gian để hướng dẫn người học 03 cấp độ đầu của nhận thức là nhớ, hiểu và áp dụng. Đối với lớp học đảo ngược, người học phải nỗ lực tự học tập và nghiên cứu các tài liệu, bài giảng bên ngoài lớp học đã được cung cấp trước đó bởi giảng viên hoặc các tài liệu sinh viên tự tìm kiếm để đạt được 03 mức độ đầu của nhận thức. Khi đến lớp, giảng viên và sinh viên cùng trao đổi, làm rõ hơn các vấn đề mà sinh viên thắc mắc, giải và vận dụng các bài tập vào các tình huống thực tế. Ở mô hình này, giảng viên là người hướng dẫn, điều tiết hỗ trợ và giúp sinh viên giải quyết các vấn đề này sinh trong bài học với mục đích lấy người học làm trung tâm. Từ đó, sẽ giúp người học chủ động, tích cực hơn trong việc xây dựng kiến thức và đạt được tư duy bậc cao hơn là phân tích, đánh giá và sáng tạo.

Lớp học truyền thống

Người học có nhiệm vụ làm bài tập ở mức độ hiểu bài

Giáo viên giới thiệu các tài liệu học tập mới cho người học



Lớp học đảo ngược

Người học và giáo viên làm việc cùng nhau

Tài liệu học tập mới được giới thiệu cho người học bên ngoài lớp học, như bài tập về nhà.

Nguồn: Flipped Learning As A New Education Paradigm: An Analytical Critical Study - tác giả: Hanaa Ouda, được dịch sang tiếng Việt

3. Những thách thức khi áp dụng mô hình lớp học đảo ngược

Mặc dù lớp học đảo ngược tạo ra rất nhiều hứng thú cho các nhà giáo dục trên toàn thế giới, thế nhưng nhiều nghiên cứu lại cho thấy rằng lớp học đảo ngược vẫn tồn tại một số hạn chế. Một trong những hạn chế lớn nhất của phương pháp này là thực tế là đôi khi người học có thể cố tình không chuẩn bị trước giờ học (Ozdamli & Asiksoy, 2016). Ngoài ra, một số người học phản nản rằng họ không thể nắm bắt một số khái niệm trước giờ học, do đó khiến họ khó tích cực trong lớp và hoàn thành bài tập thực hành của mình. Không những thế, học sinh cho rằng phương pháp này chỉ tương thích với một số khóa học hoặc một số môn học (Akçayır, G., & Akçayır, M., 2018).

Có thể thấy, lớp học đảo ngược không phải là một lớp học hoàn hảo. Nó vẫn có thể nhận một số chỉ trích về ý tưởng bởi việc trao đổi những bài giảng trực diện nhằm chán để lấy những bài giảng được ghi chép sẵn có thể sẽ không giúp ích cho việc học. Nó chỉ đơn thuần là một công cụ dịch chuyển thời gian dựa trên cùng một phương pháp giảng dạy không hiệu quả (Hall & DuFrene, 2016). Không những thế, người hướng dẫn có thể sa lầy vào các khía cạnh công nghệ và bỏ bê việc thiết kế giảng dạy (Sams & Bergmann, 2012). Đồng thời, các giảng viên trong một lớp học đảo ngược phải nhường một số quyền kiểm soát việc học cho những người học có thể không sẵn sàng hoặc không thể đảm nhận nó một cách có trách nhiệm (Kovach, 2014). Và, đôi khi người hướng dẫn cũng cần được hỗ trợ để đảo ngược một lớp học thành công.

4. Kết luận và khuyến nghị giải pháp

4.1. Đối với người dạy:

Lớp học đảo ngược khuyến khích giảng viên bắt đầu từ mục tiêu và kết quả học tập của khóa học. Người hướng dẫn cần xây dựng các mục tiêu và kết quả rõ ràng và thống nhất vào đầu khóa học, thay vì thêm vào cuối khóa học (Itap, 2013). Sau đó, khi thiết kế các buổi học, theo Olaniyi (2020), giảng viên cần thực hiện một số bước cơ bản sau:

Bước 1: Học qua hệ thống LMS (Learning Management System) trước khi lên lớp.

Sinh viên sẽ được giảng viên gửi slide và clip bài giảng, các tài liệu và sách, để đọc trước nắm nội dung bài học. Ngoài ra, sinh viên còn thực hiện các thảo luận, làm các quiz trên hệ thống LMS thông qua các tình huống kinh doanh thực tế và có thể tương tác trước với giảng viên. Từ đó giúp cho sinh viên sẽ nhớ và hiểu được lý thuyết cơ bản, có thể ứng dụng, phân tích lý thuyết vào các tình huống.

Bước 2: Khi lên lớp học trực tiếp.

Sinh viên sẽ khám phá chủ đề bằng câu hỏi thảo luận, tranh biện, thuyết trình. Điều này sẽ bộc lộ tư duy hiện tại. Nó sẽ chuẩn bị cho sinh viên về nội dung bài học và cung cấp cho họ năng lực cần thiết để thực hiện các hoạt động trên lớp.

Giảng viên sẽ làm rõ và gợi mở nâng cao lý thuyết sinh viên đã học trước khi đến lớp, giúp sinh viên có thể phân tích và đánh giá thông qua những phản hồi về các thảo luận và tranh biện trước đó.

Có thể lặp lại bài kiểm tra ngắn vào cuối buổi học và sau đó chia sẻ câu trả lời như một phần của bài tập thảo luận nhóm.

Bảng 4: Ví dụ về thiết kế một lớp học đảo ngược so với lớp học truyền thống

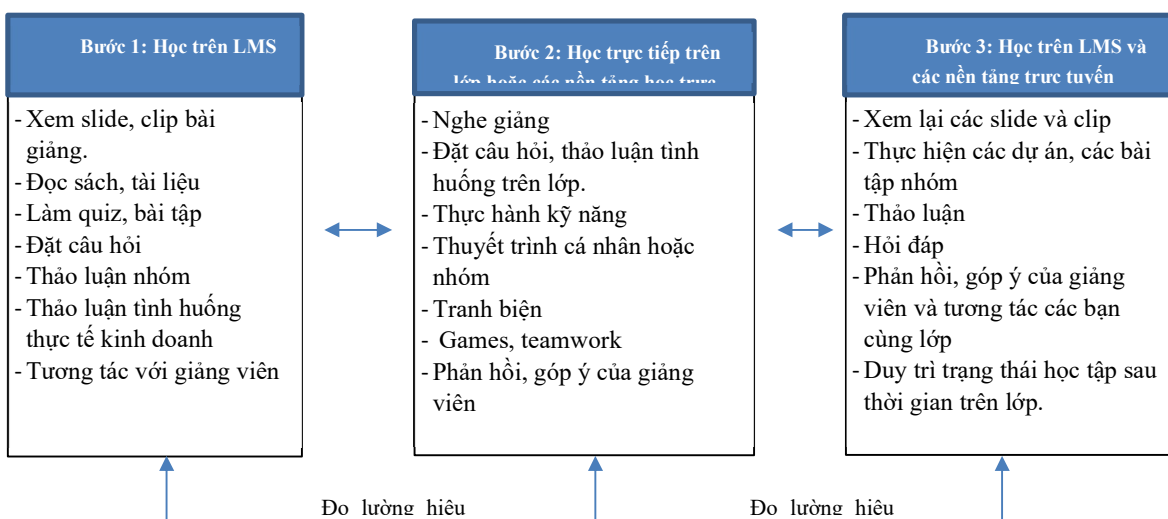
Lớp học truyền thống		Lớp học đảo ngược	
Hoạt động	Thời gian	Hoạt động	Thời gian
Hoạt động khởi động lớp học	5 phút	Hoạt động khởi động lớp học	5 phút
Sửa bài tập về nhà	20 phút	Hỏi & đáp về video	10 phút
Giảng nội dung mới	30 – 45 phút	Hướng dẫn và cho thực hành độc lập	75 phút
Hướng dẫn và cho thực hành độc lập	20 – 35 phút		

(Nguồn: Harris và cộng sự, 2016)

Bước 3: Sau buổi học, sinh viên tiếp tục học và tương tác trên LMS

Sinh viên tiếp tục xem lại các slide và clip về bài giảng để củng cố kiến thức, có thể thảo luận thêm về chủ đề đã học trên các nhóm diễn đàn trên LMS. Thực hiện các dự án, hoặc bài tập nhóm được giảng viên phân công trên lớp để duy trì trạng thái học tập sau thời gian trên lớp.

Hình 2: Các bước để thực hiện phương pháp lớp học đảo ngược



Một số lưu ý khi thực hiện thiết kế lớp học đảo ngược:

Các hoạt động trong lớp học đảo ngược yêu cầu giảng viên phải là người điều hành để giúp sinh viên đạt được sự tự chủ và tự tin thông qua việc thực hành những gì họ đang học. Đối với nhiều giảng viên, đây có thể là một thách thức bởi văn hóa học truyền thống hạn chế sự cởi mở. Vậy nên giảng viên phải truyền đạt một số kỹ năng cho người học từ đầu, để họ có thể tham gia vào việc chia sẻ kiến thức và chịu trách nhiệm về việc học của mình trong suốt khóa học (Kovach, 2014).

Nên bắt đầu tích hợp mô hình lớp học đảo ngược vào các bài giảng, thay vì xây dựng lại một chương trình học. Luôn nhớ xây dựng các bài học một cách chu đáo, kết hợp cả kỳ vọng của giảng viên và sinh viên, mục tiêu và kết quả của khóa học, cũng như sự phong phú của sinh viên thông qua giờ học (Itap, 2013).

Thường hoạt động của các lớp học đảo ngược sẽ tốt hơn với các lớp học nhỏ hơn là với những lớp lớn hơn, vì sự thành công của nó dựa vào sự tham gia của sinh viên. Số lượng lớp học lý sẽ giúp cho giảng viên tương tác tốt hơn với sinh viên từ đó có thể theo dõi đánh giá sự thay đổi của sinh viên (Hall & DuFrene, 2016).

4.2. Đối với người học:

Việc trang bị đủ và phù hợp thiết bị công nghệ để có thể tiếp cận bài học ngoài lớp học là cần thiết.

Với mô hình lớp học đảo ngược, đòi hỏi người học phải chủ động và tích cực hơn, tập trung cao độ trong quá trình học tránh bị xao nhãng trong quá trình tự học, tự nghiên cứu của bản thân. Người học cũng cần chủ động, mạnh dạn trao đổi, thảo luận với giảng viên, bạn bè các thắc mắc và nắm vững bài học một cách chuyên sâu.

Kết luận

Lớp học đảo ngược là mô hình cần thiết trong đổi mới phương pháp giảng dạy ngày nay với mục tiêu lấy người học làm trung tâm. Nó cung cấp cho người học môi trường học tập với nhiều phương tiện để tự nghiên cứu, tìm tòi nội dung kiến thức cơ bản và giảng viên đóng vai trò là người hướng dẫn, hỗ trợ sinh viên trong các hoạt động trao đổi, thực hành trên lớp. Hay nói cách khác, với mô hình này, giờ học trên lớp không còn là sự chuyển tiếp thông tin mà lớp học giờ đây là nơi để thảo luận, lắng nghe và thực hiện. Để thành công trong việc áp dụng mô hình này, ngoài việc nâng cao tính tự học của bản thân mỗi sinh viên, giảng viên cũng cần phải thiết kế lớp học đảo ngược có sự nghiên cứu và chuẩn bị kỹ lưỡng, đặc biệt là phải nâng cao năng lực công nghệ. Mô hình lớp học đảo ngược không tạo ra sự chủ động mà chính giảng viên là người tạo ra điều đó.

Tài liệu tham khảo

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education*, 126(August), 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Bergmann, J., Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Maximizing Face Time*. Virginia, Association for Talent Development.
- Deng, F. (2019). Literature review of the Flipped Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 9, No. 10, pp. 1350-1356, October 2019.
- Đỗ Tùng, Hoàng Công Kiên (2020). Áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong dạy học trực tuyến tại trường Đại học Hùng Vương
- Hall, A. A., & DuFrene, D. D. (2016). Best practices for launching a flipped classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 234–242. <https://doi.org/10.1177/2329490615606733>
- Harris, B. F., Harris, J., & Reed, L. (2016). Flipped Classroom: Another Tool for Your Pedagogy Tool Box. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference*, 43, 325–333. <https://absel-ojs.ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/3061>
- Itap (2013, December 18) Best practices for the flipped classroom. Purdue University
- Kovach, J. V. (2014). Leadership in the “classroom.” *Journal for Quality and Participation*, 37, 39-40.
- Lage, M. J., Platt, G. J., and Treglia, M. (2000), Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, vol.31, no. 1, pp. 30-43
- Nguyễn, Cảnh Toàn (2002), *Học và dạy cách học*, NXB Giáo dục thi năng
- Nguyễn, Cảnh Toàn (2009), *Tự học như thế nào cho tốt*, NXB Giáo dục
- Olaniyi, N. E. E. (2020). Threshold concepts: designing a format for the flipped classroom as an active learning technique for crossing the threshold. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-020-0122-3>
- Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped Classroom Approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98–105.
- Philip Candy (1991), *Self-direction for lifelong Learning: A comprehensive guide to theory and practice*
- Sams, A., & Bergmann, J. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zainuddin, Z. & Halili, S. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340.

ĐẶC ĐIỂM CỦA DẠY HỌC TÍCH CỰC VÀ CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG VIỆC VẬN DỤNG CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

CHARACTERISTICS OF ACTIVE TEACHING AND FACTORS AFFECTING THE APPLICATION OF ACTIVE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Nguyễn Thị Minh Tâm, Nguyễn Thị Kim Thoại
Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
tamntm@uef.edu.vn

Tóm tắt

Trong xu thế đổi mới phương pháp dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm, dạy học tích cực giúp nâng cao tính tích cực học tập, góp phần hình thành kiến thức, kỹ năng, mức tự chủ và trách nhiệm để đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Tham luận xác định những đặc điểm của dạy học tích cực cũng như phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực trong giáo dục đại học, làm cơ sở để giảng viên tham khảo và vận dụng vào quá trình giảng dạy thực tế.

Abstract

In the trend of innovating teaching methods in the orientation of centering around learners, active teaching helps improve learning positivity, as well as contributes to the formation of knowledge, skills, autonomy and responsibility to meet the learning outcomes of the training programme. This speech identifies the characteristics of active teaching as well as analyzes the factors affecting the application of active teaching methods in higher education, as a basis for lecturers to refer to and apply in actual teaching process.

Từ khóa: Dạy học tích cực, đặc điểm của dạy học tích cực, giáo dục đại học.

Keywords: Active teaching, characteristics of positive teaching, higher education.

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, cùng với những tiến bộ vượt bậc về khoa học kỹ thuật, nhu cầu về giáo dục là rất cần thiết trong bối cảnh nhân loại muốn chinh phục, khám phá những cột mốc mới trong nghiên cứu khoa học. Trước xu thế đó, ngày 04/11/2013, Nghị quyết số 29-NQ/TW đã được được Hội nghị Trung ương 8 (khóa XI) của Đảng ta thông qua với rất nhiều nội dung quan trọng, trong đó, nhấn mạnh vai trò của giáo dục, coi “*Giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân*” và “*Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết*” [1].

Năm 2018, Luật Giáo dục đại học (GDĐH) sửa đổi với nội dung về nhiệm vụ và quyền hạn của giảng viên (GV) “*Học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ lý luận chính trị, chuyên môn, nghiệp vụ và phương pháp giảng dạy...*” [2] đã nhấn mạnh vai trò của phương pháp giảng dạy của GV nhằm phát triển năng lực cho sinh viên (SV). Theo đó, GV phải có phương pháp giáo dục, phương pháp giảng dạy phù hợp để giúp cho người học (NH) phát huy được hệ thống kiến thức – kỹ năng – mức tự chủ và trách nhiệm trong học tập và rèn luyện, từ đó đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo (CTĐT).

Thực tiễn dạy học ở các trường đại học của Việt Nam cho thấy, hoạt động dạy học mặc dù đã được tích cực chuyển đổi từ hình thức dạy học truyền thống sang các phương pháp dạy học tích cực nhưng vẫn chưa đồng bộ một cách hệ thống: Vẫn còn tình trạng GV truyền thụ kiến thức một chiều, bài giảng thiên về lý thuyết, phương pháp kiểm tra đánh giá gây áp lực cho NH ... Do đó, việc đổi mới các phương pháp dạy học trong GDĐH là cần thiết trong bối cảnh yêu cầu của Khung trình độ Quốc gia đối với đào tạo đại học yêu cầu NH sau khi hoàn thành CTĐT phải “*...có kiến thức thực tế vững chắc, kiến thức lý thuyết toàn diện, chuyên sâu về một ngành đào tạo ...*” [3]. Từ đó, việc tìm hiểu một số vấn đề lý luận về đặc điểm của dạy học tích cực và phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình dạy học tích cực trong GDĐH là cần thiết bởi mục tiêu quan trọng nhất của GDĐH là “*đào tạo nhân lực, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài; nghiên cứu khoa học, công nghệ tạo ra tri thức, sản phẩm mới, phục vụ yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh và hội nhập quốc tế*” [4].

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Đặc điểm của dạy học tích cực trong giáo dục đại học

Anastasia M. và cộng sự (2018) định nghĩa về dạy học tích cực trong GDDH như sau “Dạy học tích cực trong GDDH là quá trình thay đổi vai trò của GV và SV. GV cần xây dựng các phương pháp dạy học hiệu quả để giúp SV chủ động tiếp nhận tri thức. SV cần xây dựng các kỹ năng tự đánh giá, tự nhận thức để có phương pháp học tập đúng đắn. Trong học tập tích cực, họ cần phải trở thành chủ thể chính tham gia thực tế vào quá trình tích lũy kiến thức...” (Anastasia, M. et al, p. 25) [5]. Như vậy, hoạt động học tập tích cực ở bậc đại học là một trong những cách thức giúp SV đạt mục tiêu học tập, phát triển các năng lực tư duy phù hợp với đào tạo trình độ đại học. Theo Nguyễn Lăng Bình, Đỗ Hương Trà (2017), dạy và học tích cực có các đặc điểm như sau:

- Dạy và học thông qua tổ chức các hoạt động của NH và chú trọng rèn luyện phương pháp tự học
- Tăng cường hoạt động học tập của mỗi cá nhân, phối hợp với học hợp tác.
- Dạy và học chú trọng đến sự quan tâm và hứng thú của NH, nhu cầu và lợi ích của xã hội.
- Dạy và học coi trọng hướng dẫn tìm tòi.

Nghiên cứu chuyên sâu về dạy học tích cực trong GDDH, Bonwell, C. & Eison, J. (1991) [7] đã chỉ ra quá trình này có năm đặc điểm như sau:

- NH tham gia vào quá trình học tập nhiều hơn là lắng nghe.
- GV ít chú trọng đến truyền tải thông tin mà thay vào đó là phát triển và mở rộng kỹ năng của NH.
- NH được tham gia vào tư duy bậc cao (phân tích, tổng hợp, đánh giá).
- NH tham gia vào các hoạt động (đọc, thảo luận, viết...).
- GV cần nhấn mạnh vai trò, thái độ và kiến thức nền tảng của NH trong quá trình dạy học.

Gắn kết những đặc điểm đặc trưng của các quan điểm cũng như đặc điểm dạy và học tích cực trên vào hoạt động dạy học tích cực đối với hoạt động đào tạo thực tiễn, tham luận xác định dạy học tích cực trong GDDH có các đặc điểm như sau:

2.2. Giảng viên tổ chức các hoạt động học tập để sinh viên tự chủ trong tiếp cận tri thức

Quá trình dạy học ở bậc đại học đòi hỏi SV phải tự chủ trong tiếp cận tri thức. Và GV là người tổ chức các hoạt động học tập để giúp cho SV tự khám phá tri thức, những điều chưa biết chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức được chuẩn bị sẵn. Quá trình dạy học này đòi hỏi sự chuyển giao vai trò khi GV là người hướng dẫn, còn SV mới là trung tâm của quá trình dạy và học. Trên cơ sở đó, GV chỉ đóng vai trò là người lập các kế hoạch học tập thích hợp, giúp SV chủ động tiếp nhận kiến thức, phát triển các kỹ năng (đặc biệt là kỹ năng nghề nghiệp để phục vụ cho công việc ngay sau khi ra trường), mức tự chủ và trách nhiệm đối với cá nhân cũng như xã hội. Cụ thể hơn, GV có thể tổ chức các hoạt động học tập đa dạng ở trong và ngoài lớp học. Ví dụ đối với SV chuyên ngành du lịch, lễ hành thì có thể tổ chức tham quan bảo tàng, đi thực địa, học qua dự án, di sản, các tuyến điểm. Đối với SV chuyên ngành ngoại ngữ thì việc tổ chức thực tập thực tế tại đất nước có sử dụng ngôn ngữ đang học (hoặc theo kiểu trao đổi SV)... Việc tổ chức các hoạt động học tập giúp SV lĩnh hội tri thức và các vấn đề liên quan đến ngành học một cách tự nhiên, thực tế chính là phương pháp dạy học linh động và đạt hiệu quả cao.

2.2.1. Giảng viên chú trọng rèn luyện phương pháp tự học, học tập suốt đời cho sinh viên

Theo Trần Thị Hương và Nguyễn Đức Danh (2017) định nghĩa “Tự học là hoạt động tự giác, có mục đích của cá nhân, là sự huy động ở mức cao nhất tiềm năng trí tuệ, tình cảm và ý chí cá nhân để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của cá nhân” [8].

Về phương pháp tự học đối với vấn đề dạy học tích cực, Nguyễn Lăng Bình, Đỗ Hương Trà (2017) cho rằng “một trong những yêu cầu của dạy và học tích cực là khuyến khích NH tự lực khám phá những điều chưa biết trên cơ sở những điều đã biết” [6]. Theo đó, nếu rèn luyện cho SV thói quen, phương pháp, kỹ năng, ý chí tự học và kỹ năng học tập suốt đời sẽ tạo cho họ lòng ham học, khơi dậy nỗ lực vốn có trong mỗi con người, từ đó kết quả học tập sẽ được cải thiện. Đặc biệt, đối với GDDH, GV cần chú trọng rèn luyện phương pháp tự học cho SV để tạo ra sự chuyển biến từ học tập thụ động sang học tập chủ động, không chỉ là học trên lớp, trong giờ giảng bài của GV mà còn tự học, tự tìm hiểu để tích lũy thêm tri thức ở nhà, ở ngoài xã hội, tiến tới học tập và trau dồi tri thức suốt đời.

2.2.2. Dạy học phân hóa cá nhân kết hợp với dạy học theo nhóm

Trong lớp học, trình độ kiến thức và khả năng tư duy của mỗi SV là khác nhau. Do đó, khi GV áp dụng các phương pháp dạy học tích cực buộc phải chấp nhận sự phân hóa về cường độ, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập của

SV. GV áp dụng các phương pháp dạy học tích cực càng cao thì sự phân hóa này lại càng lớn. Do đó, khi GV xây dựng các nhiệm vụ/bài tập cần xem xét tính phù hợp với khả năng của mỗi SV, từ đó phát huy được tối đa khả năng của NH.

Trong GDDH, yêu cầu khi học xong CTĐT thì các SV phải vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn nghề nghiệp. Do đó, bản thân mỗi SV phải vừa cố gắng tự lực tìm tòi, học hỏi kiến thức về lĩnh vực đào tạo một cách độc lập, vừa hợp tác chặt chẽ với nhau trong quá trình tiếp cận, phát hiện và tìm tòi kiến thức mới để liên tục cập nhật tri thức trong bối cảnh các tri thức chuyên ngành, đặc biệt là các chuyên ngành về kỹ thuật, y khoa... được phát minh và đổi mới từng ngày.

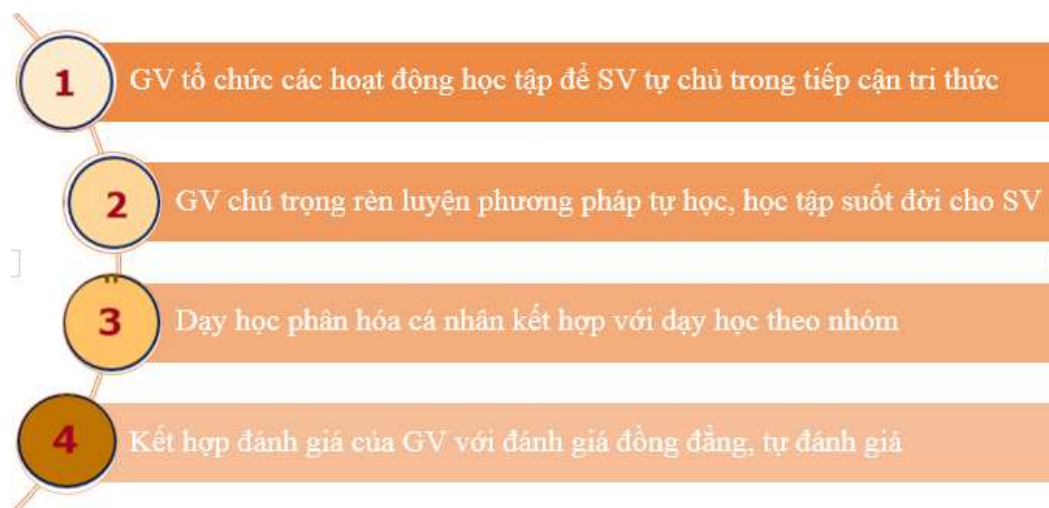
2.2.3. Kết hợp đánh giá của giảng viên với đánh giá đồng đẳng, tự đánh giá

Theo Nguyễn Lăng Bình, Đỗ Hương Trà (2017), “đối với phương pháp dạy học tích cực, đánh giá không chỉ nhằm mục đích nhận định thực trạng để điều chỉnh hoạt động học tập của NH mà còn nhận định thực trạng để điều chỉnh hoạt động dạy của GV”.

Đối với đào tạo đại học, việc chú trọng đến đánh giá là quan trọng vì đó chính là quá trình “sử dụng dữ liệu thực nghiệm để cải thiện việc học tập của SV” Allen, M.J. (2004) [9]. Do đó, bên cạnh việc áp dụng các phương pháp dạy học tích cực vào giảng dạy, các GV cũng cần lưu ý đến hoạt động kiểm tra đánh giá trong quá trình dạy học tích cực. Theo đó, kiểm tra đánh giá trong dạy và học có thể được coi là thành công nếu “GV sử dụng thông tin đánh giá cụ thể để theo dõi, phản hồi và điều chỉnh chiến lược giảng dạy của mình nhằm mục đích đạt được mục tiêu học tập cho NH” [10, tr. 29].

Trong dạy học tích cực, tự đánh giá giữ vai trò quan trọng trong suốt quá trình đánh giá. Dựa vào các tiêu chí đánh giá, SV có thể tự cho điểm cho mình, chủ động xem xét lại quá trình, kết quả học tập của mình để từ đó điều chỉnh cách học, xác định động cơ học tập và có kế hoạch để nâng cao kết quả học tập của mình. Ngoài ra, đánh giá đồng cấp cũng đóng vai trò chính yếu. GV tổ chức cho SV đánh giá lẫn nhau dựa trên những tiêu chí được GV cung cấp. Từ đó các em có thể đánh giá kết quả học tập của bạn, có sự so sánh nhìn nhận kết quả làm việc của chính mình để tự điều chỉnh quá trình học tập của mình, từ đó kết quả học tập ngày càng tốt hơn.

Như vậy có thể thấy, dạy học tích cực trong GDDH có những nét đặc trưng cơ bản riêng, đặc thù với bậc 6 theo quy định của Khung trình độ Quốc gia Việt Nam. Có thể sơ đồ hóa những đặc điểm cơ bản của GDDH như sau:

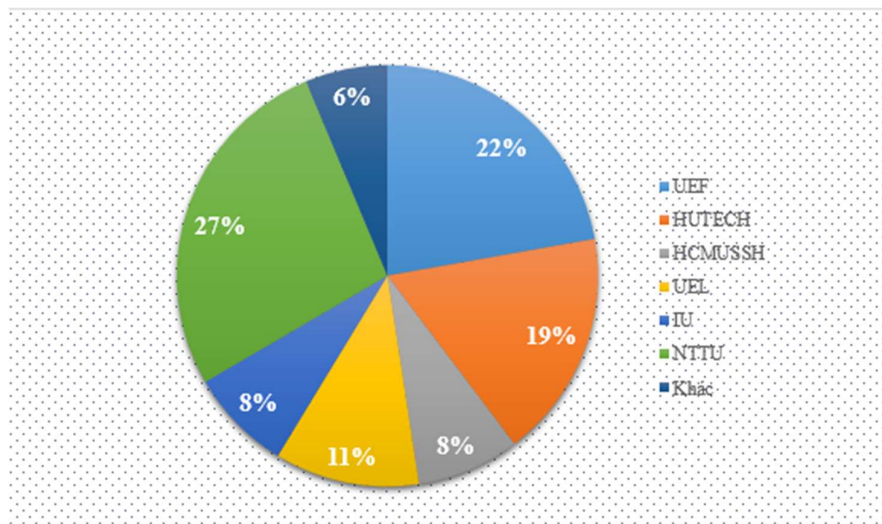


Sơ đồ 1. Những đặc điểm của dạy và học tích cực trong giáo dục đại học

GV trong quá trình giảng dạy thực tế có thể nhận biết đầy đủ và chính xác những đặc điểm này để có các phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá phù hợp với SV các ngành học, từ đó phát triển khả năng tư duy, sự chủ động trong tiếp nhận tri thức. Bản thân SV cũng hình thành kỹ năng tự học và học tập suốt đời, đặc biệt là phát triển các năng lực để đáp ứng yêu cầu đặc thù của ngành học cho chính bản thân mình.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực trong giáo dục đại học

Nhằm tìm hiểu về các yếu tố có ảnh hưởng đến việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực trong GDDH, tác giả khảo sát 63 GV, nhà quản lý giáo dục của các trường đại học trên địa bàn TP. HCM về nội dung này. Mặc dù cỡ mẫu không quá lớn nhưng thành phần tham gia gồm có các trường khối công lập (Trường Đại học (ĐH) Quốc tế, ĐHQG-HCM, Trường ĐH Khoa học xã hội & Nhân văn, ĐHQG-HCM, Trường ĐH Kinh tế - Luật, ĐHQG-HCM) và khối dân lập (Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP. HCM, Trường ĐH Công nghệ TP. HCM, Trường ĐH Nguyễn Tất Thành) và một số trường ĐH khác cũng là kênh khảo sát với thành phần mẫu đáng tin cậy.



Biểu đồ 1. Thành phần GV tham gia khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực trong giáo dục đại học (Đơn vị: %)

Để đo lường các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng phương pháp dạy học tích cực trong GDDH, tác giả tiến hành khảo sát ý kiến của 63 GV, nhà quản lý giáo dục theo thang đo 5 mức độ: Thấp nhất là mức 1 và cao nhất là mức 5 tương ứng với thang điểm trung bình (ĐTB) như sau:

- Về cách tính điểm trung bình: Giá trị khoảng cách thang đo = $(5-1)/5 = 0.8$.
- Thang điểm trung bình (ĐTB) như sau:

Mức 1: Hoàn toàn không ảnh hưởng ứng với ĐTB từ 1 đến cận 1.8.

Mức 2: Không ảnh hưởng ứng với ĐTB từ 1.8 đến cận 2.6.

Mức 3: Ảnh hưởng một phần ứng với ĐTB từ 2.6 đến cận 3.4.

Mức 4: Ảnh hưởng ứng với ĐTB từ 3.4 đến cận 4.2.

Mức 5: Hoàn toàn ảnh hưởng ứng với ĐTB từ 4.2 đến 5.0.

Kết quả khảo sát thu được như bảng sau:

Bảng 1. Kết quả khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực trong giáo dục đại học

TT	Nội dung	ĐTB	Độ lệch chuẩn
1	Mục tiêu dạy học	4.22	0.99
2	Đặc điểm tâm sinh lý của SV	3.76	0.93
3	Năng lực của GV giảng dạy	3.97	0.87
4	Cơ sở vật chất và phương tiện dạy học	3.60	1.04
5	Vấn đề đánh giá kết quả học tập	3.02	1.15

Với việc đánh giá mức độ ảnh hưởng đối với năm nội dung trên, có thể thấy rõ mục tiêu dạy học có ảnh hưởng lớn nhất đến việc GV vận dụng phương pháp dạy học tích cực trong GDDH (ĐTB 4.22). Các nội dung về năng lực giảng dạy của GV, đặc điểm tâm sinh lý của SV, cơ sở vật chất và phương tiện dạy học lần lượt có mức điểm trung bình là 3.97, 3.76 và 3.60. Vấn đề đánh giá kết quả học tập có mức trung bình thấp nhất với 3.02 điểm. Độ lệch chuẩn của các nội dung này dao động từ 0.87 đến 1.15. Mức chênh lệch của độ phân tán dữ liệu trong khảo sát này vẫn đảm bảo được độ giá trị, độ tin cậy.

2.3.1. Mục tiêu dạy học

Mục tiêu dạy học đối với các CTĐT của GDĐH tuân thủ theo các quy định chung của Luật GDĐH và của cơ sở giáo dục. Theo Quy định tại Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ban hành ngày 14/3/2016, “*Mục tiêu của CTĐT được xác định rõ ràng, phù hợp với sứ mạng và tầm nhìn của cơ sở GDĐH, phù hợp với mục tiêu của GDĐH quy định tại Luật GDĐH*” [11].

Tham khảo mục tiêu của CTĐT ngành Quản trị dịch vụ du lịch – Lữ hành của Trường ĐH Khoa học Xã hội & Nhân văn, ĐHQG-HCM với nội dung như sau “*CTĐT Cử nhân Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành cung cấp cho NH những kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp, rèn luyện NH các kỹ năng và phẩm chất cá nhân, kỹ năng làm việc nhóm và giao tiếp phù hợp để có thể làm việc trong lĩnh vực du lịch lữ hành và nhà hàng – khách sạn trong bối cảnh xã hội hiện đại*” [12]. Như vậy, có thể thấy từ mục tiêu đã xác định, cơ sở giáo dục sẽ định hướng cho toàn bộ quá trình đào tạo của SV, đảm bảo SV đạt được các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, mức tự chủ và trách nhiệm của ngành học ngay sau khi tốt nghiệp.

Khác với bậc học phổ thông, mục tiêu học tập ở bậc đại học lại là để vận dụng vào thực tiễn nghề nghiệp sau khi ra trường. Nếu mục tiêu học tập của SV là học vì thích thú với HP, học để có kiến thức, học để hiểu về nghề nghiệp thực tế sau khi ra trường thì GV hoàn toàn có thể áp dụng tất cả các phương pháp dạy học tích cực vì SV sẽ hưởng ứng và hỗ trợ cho giờ giảng của GV. Ngược lại, nếu mục tiêu học tập của các em là học để qua môn thì giờ học sẽ trôi qua rất nặng nề, các em không có chút hứng thú nào cho bài giảng được chuẩn bị công phu của GV. Như vậy, dù GV có áp dụng phương pháp dạy học tích cực thì giờ giảng cũng khó có thể thành công như mong đợi.

2.3.2. Đặc điểm tâm sinh lý của sinh viên

Theo Dương Thị Kim Oanh (2009), về tâm sinh lý, SV ở bậc ĐH có những đặc điểm cơ bản như sau:

- SV có sự thích nghi với cuộc sống mới: SV phải thích nghi với cuộc sống mới (nếu là SV học ở địa phương/đất nước khác nơi mình cư trú), cách học mới, môi trường sinh hoạt mới...
- Sự phát triển của hoạt động nhận thức: SV có sự linh hoạt nhanh nhạy, sắc bén với các vấn đề. Họ ít thỏa mãn với những gì đã biết, luôn mong muốn đào sâu hơn để nắm vững vấn đề.
- Sự phát triển của động cơ học tập: động cơ xã hội, động cơ nhận thức khoa học, động cơ nghề nghiệp, động cơ tự khẳng định mình và động cơ vụ lợi [13].

Việc hiểu được tâm sinh lý lứa tuổi của SV sẽ giúp GV biết được mình cần có những phương pháp dạy học nào cho phù hợp. Các phương pháp dạy học tích cực đều có một ưu điểm chung là phát huy cao độ tính tích cực học tập của NH, có nghĩa là các phương pháp cũng đặt ra yêu cầu nhất định đối với khả năng, trình độ của NH. Vì vậy khi lựa chọn và vận dụng các phương pháp dạy học tích cực trong quá trình giảng dạy, GV cần căn cứ vào từng nhóm đối tượng SV. Vì nếu phương pháp không phù hợp sẽ khiến các em dễ chán nản, không hứng thú. Tuy nhiên, nếu GV áp dụng đúng phương pháp với đúng đối tượng SV thì với sự phát triển cao của hoạt động nhận thức, bài giảng của GV sẽ khiến các em cực kỳ hứng khởi, từ đó giúp các em có niềm yêu thích đối với việc tìm hiểu kiến thức mới.

2.3.3. Năng lực của giảng viên giảng dạy

Quy định tại Điều 54 của Luật GDĐH sửa đổi năm 2018, nhiệm vụ hàng đầu và quan trọng nhất của GV là “*Giảng dạy, phát triển CTĐT, thực hiện đầy đủ, bảo đảm chất lượng CTĐT*” [2]. Nhóm nghiên cứu Wood, E. và cộng sự (2005) cho rằng kiến thức, kỹ năng và thái độ của GV đóng vai trò quan trọng trong quá trình truyền thụ kiến thức cho SV [14].

Năng lực dạy học là một trong những năng lực cốt lõi của GV nói chung, GV bậc ĐH nói riêng. Một GV nếu có được năng lực dạy học tốt thì việc giảng dạy cho NH sẽ dễ dàng và đạt được nhiều hiệu quả. Đồng thời, khi người GV có năng lực dạy học tốt thì họ có thể thích ứng rất nhanh với việc đổi mới phương pháp giảng dạy, chương trình và nội dung giảng dạy, các đối tượng SV, môi trường học tập... để hoàn thành nhiệm vụ giảng dạy của mình. Bên cạnh năng lực dạy học, một GV giỏi cần phải có kiến thức chuyên môn sâu rộng, luôn cập nhật tri thức để làm cho bài giảng của mình phong phú, mới mẻ, có tính thời sự. Đặc biệt, GV phải có vừa có kiến thức, vừa có năng lực sư phạm để dẫn dắt bài học một cách khoa học, theo đúng tinh thần của phương pháp dạy học tích cực. Từ đó mới có thể tạo được hứng thú học tập cho SV.

Trong dạy học tích cực đối với GDĐH, bên cạnh năng lực chuyên môn và năng lực giảng dạy (năng lực sư phạm), để thực hiện thành công các phương pháp dạy học tích cực, GV cần lưu ý:

- Tạo điều kiện để các đối tượng SV khác nhau phát triển khả năng tư duy, khả năng tự học, khả năng sáng tạo, khả năng học tập suốt đời.
- Kích thích động cơ học tập của SV bằng cách tổ chức các hoạt động trong và ngoài giờ lên lớp.
- Các hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp với từng đối tượng SV, công bằng, khách quan, không cảm tính thiên vị khi đánh giá kết quả học tập của SV.

2.3.4. Cơ sở vật chất và phương tiện dạy học

Sử dụng thiết bị dạy học là một trong những điều kiện quan trọng của việc đổi mới phương pháp dạy học tích cực trong GDĐH. Để thấy rõ hơn về vai trò của cơ sở vật chất và phương tiện dạy học có mối quan hệ với nhau, tham luận thực hiện thống kê, phân tích kết quả kiểm định chất lượng giáo dục đối với tiêu chuẩn 4 (phương pháp tiếp cận trong dạy và học) và tiêu chuẩn 9 (Cơ sở vật chất và trang thiết bị) trong Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cấp CTĐT (Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016) đối với một CTĐT được chọn ngẫu nhiên: CTĐT ngành Quản trị dịch vụ du lịch – Lữ hành.

Tính đến tháng 02/2023, có 18 cơ sở giáo dục đã kiểm định cấp CTĐT ngành Quản trị dịch vụ du lịch – Lữ hành, kết quả đánh giá chi tiết tiêu chuẩn về phương pháp dạy học và tiêu chuẩn về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học như sau:

Bảng 2. Thống kê kết quả kiểm định chất lượng giáo dục (Tiêu chuẩn 4 và tiêu chuẩn 9) cho CTĐT ngành Quản trị dịch vụ du lịch – Lữ hành trên cả nước

TT	Cơ sở giáo dục	Tiêu chuẩn 4		Tiêu chuẩn 9	
		ĐTB	Tiêu chí chưa đạt	ĐTB	Tiêu chí chưa đạt
1	Trường ĐH Tây Đô	4.33		3.80	9.2
2	Trường ĐH Hùng Vương	4.00		4.00	
3	Trường ĐH Nam Cần Thơ	4.00		4.40	
4	Trường ĐH Tài nguyên & Môi trường Hà Nội	3.67	4.2	4.00	
5	Trường ĐH Thương Mại	4.00		4.00	
6	Trường ĐH Khoa học, ĐH Thái Nguyên	4.00		3.80	9.2
7	Trường ĐH Đại Nam	3.67	4.2	3.80	9.2
8	Trường ĐH Kinh tế quốc dân	3.67	4.2	3.80	9.2
9	Trường ĐH Phan Thiết	3.67	4.2	3.80	9.2
10	Trường ĐH Hạ Long	4.00		4.20	
11	Trường ĐH Tài chính – Marketing	4.00		4.00	
12	Trường ĐH Đà Lạt	4.33		4.00	
13	Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP. HCM	4.00		4.20	
14	Trường ĐH Công nghệ TP. HCM	3.67	4.1	4.00	
15	Trường ĐH Công nghệ Đồng Nai	4.00		4.20	
16	Trường ĐH Hà Nội	4.00		4.00	9.3
17	Trường ĐH Văn Lang	4.33		3.80	9.5
18	Trường ĐH Thăng Long	4.00		4.20	9.2

Nguồn: Nghị quyết Thẩm định và công nhận kết quả đánh giá chất lượng giáo dục đăng tải tại trang thông tin điện tử của các Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục

Đối với tiêu chuẩn 4, tiêu chí không đạt thường là 4.2 (Các hoạt động dạy và học được thiết kế phù hợp để đạt được chuẩn đầu ra). Đối với tiêu chuẩn 9, các tiêu chí thường được đánh giá không đạt là tiêu chí 9.2 (Thư viện và nguồn học liệu), tiêu chí 9.3 (Phòng thực hành và trang thiết bị thực hành). Như vậy có thể thấy hai yếu tố này có mối quan hệ tác động lẫn nhau, cơ sở vật chất và trang thiết bị tốt thì sẽ hỗ trợ cho quá trình dạy học được thuận lợi hơn.

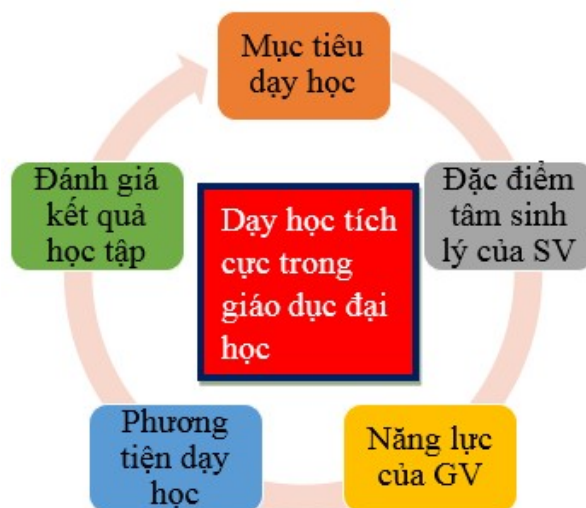
Tuy nhiên, cũng theo thống kê kết quả kiểm định chất lượng giáo dục tất cả các CTĐT, tiêu chuẩn 4 và tiêu chuẩn 9 là một trong số rất ít các tiêu chuẩn đạt điểm cao. Đó là tín hiệu đáng mừng cho thấy SV có cơ hội học tập và trải nghiệm phương tiện dạy học tốt, từ đó giúp rút ngắn khoảng cách giữa lý thuyết và thực tế.

2.3.5. Đánh giá kết quả học tập

Hoạt động kiểm tra đánh giá đóng vai trò quan trọng trong quá trình triển khai dạy học tích cực trong GDĐH. Đánh giá đúng năng lực của SV nhưng cũng là cách thức để khuyến khích được sự say mê học tập, tìm hiểu, khám phá các vấn đề của ngành học cũng như các ngành có liên quan; giúp SV có thêm sự tự tin, chủ động sáng tạo trong học tập mới chính là tinh thần của dạy học tích cực. Nếu kiểm tra đánh giá quá thiên về điểm số, về kiến thức hàn lâm theo kiểu học vẹt, học thuộc lòng... thì dù GV có áp dụng đa dạng các phương pháp dạy học tích cực nhưng cuối cùng hiệu quả vẫn không như mong đợi.

Đối với kiểm tra đánh giá kết quả học tập của NH theo hướng dạy học tích cực đòi hỏi GV phải thực hiện nghiêm túc và NH, 2) Đảm bảo tính khách quan, 3) Đảm bảo sự công bằng, 4) Đảm bảo tính toàn diện, 5) Đảm bảo tính công khai, 6) Đảm bảo tính giáo dục, 7) Đảm bảo tính phát triển. Với việc đánh giá kết quả học tập của SV một cách kịp thời và thích hợp, GV nắm được tình hình học tập, mức độ phân hoá về trình độ của SV trong lớp để từ đó có biện pháp giúp đỡ SV chưa đạt yêu cầu về kiến thức, năng lực, phát hiện và bồi dưỡng SV có năng khiếu...

Tóm lại, để thực hiện thành công một giờ giảng theo phương pháp dạy học tích cực trong GDĐH cần có rất nhiều yếu tố, bao gồm cả khách quan và chủ quan và có mối quan hệ liên kết với nhau, được thể hiện bằng sơ đồ dưới đây:



Sơ đồ 2. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực trong dạy học trong giáo dục đại học

Kết luận

Trong xu thế đổi mới phương pháp dạy học để phát huy tính tích cực, chủ động học tập của NH, dạy học tích cực trong GDĐH là quan điểm dạy học khuyến khích SV tích cực tham gia các hoạt động dạy học của GV để tự tạo kiến thức mới, rèn luyện và phát triển các kiến thức, kỹ năng, mức tự chủ và trách nhiệm nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra của CTĐT. Tham luận đã chỉ ra được các đặc điểm của dạy học tích cực và các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình dạy học tích cực trong GDĐH. Kết quả nghiên cứu này, không chỉ giúp cho GV có thêm kênh tham khảo về các vấn đề của phương pháp giảng dạy mà tác giả còn kì vọng sẽ góp phần khắc phục những tồn tại trong phương pháp dạy học của GV tại các trường ĐH hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”*.
- Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2018). *Luật số 34/2018/QH14, Luật Điều chỉnh, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học, ngày 19/11/2018*.
- Thủ tướng Chính phủ (2016). *Quyết định 1982/QĐ-TTg về việc phê duyệt Khung trình độ Quốc gia Việt Nam ngày 18/10/2016*.
- Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2012). *Luật số 08/2012/QH13, Luật Giáo dục đại học ngày 18/6/2012*.
- Anastasia, M. et all (2018), *Active learning Strategies in Higher education: Teaching for leadership, innovation, and creativity*. Emerald Publishing Limited, Howard House, Wagon Lane, Bingley BD16 1WA, UK, ISBN: 978-1-78714-487-3 (Online).
- Nguyễn Lăng Bình, Đỗ Hương Trà (2017). *Dạy và học tích cực. Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*. NXB ĐH Sư phạm.
- Bonwell, C.; Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom AEHE-ERIC Higher Education*. Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass. ISBN 978-1-878380-08-1.
- Trần Thị Hương, Nguyễn Đức Danh (2017). *Tổ chức hoạt động dạy học đại học (Tái bản lần 3)*, NXB ĐH Sư phạm TP. HCM.
- Allen, M.J. (2004). *Assessing Academic Programs in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-1882982677.
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really need to know about Formative Assessment*. Alexandria, Virginia: ASCD, Tr. 29
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016). *Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT về việc ban hành quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, ngày 14/3/2016*.
- Trường ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM (2021). *Bản mô tả chương trình đào tạo ngành Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành*.
- Dương Thị Kim Oanh (2009). Bài giảng môn học Tâm lý học chuyên ngành, Trường ĐH Bách khoa Hà Nội.
- Wood, E., et all (2005). *Teachers' perceptions: Barriers and supports to using technology in the classroom*. Education, Communication & Information, 5(2), 183- 206. <https://doi.org/10.1080/14636310500186214>.

KHUNG LÝ THUYẾT VỀ CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC SỬ DỤNG HỆ THỐNG QUẢN LÝ HỌC TẬP TRỰC TUYẾN MOODLE (MOODLE LMS) TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

THEORETICAL FRAMEWORK ON THE FACTORS INFLUENCING THE UTILIZATION OF MOODLE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS)

AT THE HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE

Trần Thị Thảo¹, Trần Thị Chữ¹, Nguyễn Thị Hiệp²

¹*Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh*

²*Trường Đại học Công nghệ thành phố Hồ Chí Minh*

Tóm tắt:

Moodle là một hệ thống quản lý học tập (LMS) phổ biến, có tầm quan trọng đối với việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh chuyển đổi số. Với phương pháp nghiên cứu ex-post factor, lý thuyết về hành động hợp lý và lý thuyết mô hình chấp nhận công nghệ, bài báo đã khảo sát và phân tích các nghiên cứu trước đó về các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS trong giảng dạy đại học bao gồm: yếu tố công nghệ, yếu tố con người, yếu tố xã hội và các yếu tố củng cố. Trên cơ sở các dữ liệu lý thuyết được phân tích, bài báo dự đoán một số yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS tại trường đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh. Các yếu tố này bao gồm các biến bên ngoài và các biến nội bộ. Các biến bên ngoài như các rào cản mà giảng viên phải đối mặt, các yếu tố nhân khẩu học. Các biến nội bộ bao gồm thái độ của giảng viên đối với việc sử dụng LMS, niềm tin đối với học trực tuyến và trình độ năng lực của họ trong việc sử dụng LMS.

Từ khóa: *đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh, hệ thống quản lý học tập (LMS), Moodle, khung lý thuyết, yếu tố ảnh hưởng.*

Abstract:

Moodle is a widely used Learning Management System (LMS) that has been recognized for its crucial role in improving the quality of higher education in the digital era. To explore the factors influencing the adoption of Moodle LMS in university teaching, this study employs the ex-post factor research method and two theoretical frameworks, namely the Theory of Reasoned Action and Technology Acceptance Model. Through a review and analysis of prior research, this investigation identifies various factors that influence the use of Moodle LMS, including technological, human, social, and reinforcing factors. Drawing upon these theoretical underpinnings, this paper offers predictions regarding both external and internal factors that are likely to impact the use of Moodle LMS at the Ho Chi Minh City University of Economics and Finance. External factors include potential barriers that instructors may encounter and demographic factors, while internal factors comprise instructors' attitudes toward LMS adoption, their confidence in online learning, and their level of proficiency in using LMS.

Keywords: *Moodle, learning management system (LMS), Ho Chi Minh City University of Economics and Finance, theoretical framework, influencing factors*

1. Giới thiệu

Xã hội đã và đang chứng kiến sự chuyển đổi mô hình giáo dục và phương pháp tổ chức quá trình học tập nhờ vào sự ứng dụng các giải pháp công nghệ mới. Hệ thống quản lý học tập (LMS) cùng với Hệ thống quản lý nội dung học tập (LCMS) đã trở thành những yếu tố cốt lõi trong giáo dục đại học và cơ sở hạ tầng học tập của các tổ chức giáo dục đại học (Chanjaradwichai, 2019). Các tổ chức giáo dục đại học đã tận dụng những tiện ích của Hệ thống quản lý học tập (LMS) để đáp ứng nhu cầu đào tạo nghề hiện tại (Forment, M. A., et al, 2009) và phát triển các giải pháp công nghệ mới, trong đó có công nghệ học tập di động đang dần trở nên khả thi (Costello, 2013), (Sayekti, 2018). Việc phát triển hợp tác quốc tế trong lĩnh vực giáo dục và khoa học cũng đòi hỏi các cơ sở giáo dục đại học sử dụng hệ thống học liệu điện tử thống nhất để đảm bảo hiệu quả hợp tác (Kerimbayev, N. et al, 2016). LMS Moodle là một giải pháp công nghệ tối ưu để tổ chức trao đổi kiến thức và kinh nghiệm thực tế quốc tế (Kerimbayev, N. et al, 2016).

MOODLE (Modular Object - Oriented Dynamic Learning Environment) là một hệ thống quản lý học tập trực tuyến mã nguồn mở. Moodle được phát triển bằng ngôn ngữ lập trình PHP (Hypertext Preprocessor), cung cấp đầy đủ các chức

năng phục vụ cho việc dạy và học trực tuyến qua mạng Internet, cho phép tạo ra một website hỗ trợ học trực tuyến trên mạng nội bộ và mạng Internet.

Với tính linh hoạt và dễ sử dụng, Moodle LMS là hệ thống E-learning cung cấp nền tảng trực tuyến hiệu quả cho các chương trình giáo dục đại học, giúp giảng viên và sinh viên truy cập, quản lý nội dung học tập hiệu quả (Kakasevski, G., et al, 2008). Hệ thống này cũng có thể hỗ trợ giảng viên phát triển kỹ năng và phương pháp sư phạm trong giảng dạy (Muhtar, 2017). Moodle là một giải pháp toàn diện cho các tổ chức giáo dục đại học để tăng cường chất lượng giáo dục, giảm chi phí và tăng tính hiệu quả trong quản lý giáo dục đại học (S. Mustafa, A., Ali, N., 2023).

Tại Việt Nam, Moodle hiện đang là một trong các hệ thống quản lý đào tạo thông dụng nhất. Cộng đồng Moodle đã được thành lập đầu tháng 5 năm 2005 với mục đích xây dựng phiên bản tiếng Việt và hỗ trợ trong việc triển khai Moodle (Phan, 2013). Từ khi có đại dịch Covid -19 các cơ sở giáo dục chuyển đổi mạnh sang dạy học trực tuyến thì hệ thống này càng được ứng dụng rộng rãi hơn. Theo số liệu công bố tháng 4 năm 2020 của Vụ Giáo dục Đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo, có tổng số 110/247 trường đại học tại Việt Nam đã triển khai đào tạo trực tuyến, trong đó có 63 trường công lập, 42 trường ngoài công lập và 5 trường quốc tế. Xét theo tỉ lệ của từng khối thì khối trường công lập triển khai đào tạo trực tuyến là thấp nhất với 47% (các trường an ninh - quốc phòng chỉ đào tạo tập trung), tiếp theo là các trường ngoài công lập là 70% và cao nhất là các trường quốc tế với tỉ lệ 100% (Đặng, 2021). Trong số đó, các trường ở Việt Nam đang ứng dụng hệ thống quản lý đào tạo mã nguồn mở như Moodle, Sakai nhằm tiết kiệm chi phí trong quá trình triển khai nhưng vẫn đảm bảo những tính năng cơ bản như: Quản lý và cung cấp bài giảng (Trần, 2021).

Trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh đã triển khai sử dụng Moodle LMS từ năm 2016 và từ đó đến nay đã trải qua nhiều lần cập nhật để đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên. Hiện tại, phiên bản Moodle LMS sử dụng tại trường là 3.91, đem đến cho người dùng trải nghiệm học tập tốt hơn và nhiều tính năng mới hơn. Trong đại dịch Covid -19 và bối cảnh chuyển đổi số hiện nay, Moodle LMS đã trở thành một công cụ hữu ích để giúp giảng viên và sinh viên thực hiện giảng dạy và học tập trực tuyến một cách dễ dàng và tiện lợi. Với Moodle LMS, giảng viên có thể dễ dàng tạo ra các bài giảng trực tuyến, tài liệu học tập và đánh giá kết quả học tập của sinh viên một cách nhanh chóng và hiệu quả. Ngoài ra, Moodle LMS còn hỗ trợ cho giảng viên trong việc quản lý lớp học và các thông tin liên quan đến học tập của sinh viên. Tuy nhiên, việc áp dụng thành công hệ thống này không chỉ phụ thuộc vào tính năng của nó mà còn phụ thuộc vào một số yếu tố ảnh hưởng khác như tâm lý học, chất lượng dịch vụ, kỹ năng sử dụng công nghệ, cũng như động lực và nhu cầu của người sử dụng. Bài viết này xây dựng một khung lý thuyết về các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS tại Trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh, nhằm giúp nhà quản lý giáo dục, giảng viên và sinh viên có được cái nhìn tổng quan về những yếu tố này và từ đó đưa ra các giải pháp phù hợp để tăng cường hiệu quả sử dụng hệ thống quản lý học tập trực tuyến.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu ex-post facto

Ex-post facto là một phương pháp nghiên cứu phù hợp và quan trọng trong lĩnh vực khoa học xã hội và giáo dục. Nghiên cứu ex-post facto được áp dụng để điều tra các mối quan hệ nhân quả giữa các yếu tố đã xảy ra trong quá khứ và các điều kiện hiện tại của hành vi. Phương pháp này cho phép nhà nghiên cứu tìm kiếm các tiền đề có thể có của sự kiện đã xảy ra.

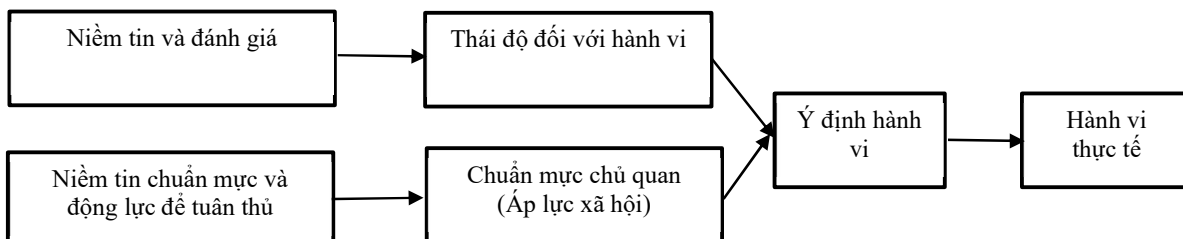
Các tác giả Cohen cùng các cộng sự và Simon, M. K., Goes, J đã nhận thấy rằng nghiên cứu ex-post facto là phương pháp phù hợp để thực hiện các loại đánh giá và phân tích quan trọng trong nghiên cứu khoa học xã hội và giáo dục (Cohen, L., et al, 2018) và (Simon, M. K., & Goes, J., 2018). Phương pháp này dựa trên dữ liệu thu được từ quá khứ và lập luận đã phân tích trước đó để tìm ra những yếu tố nhân quả liên quan đến hành vi. Do đó sử dụng phương pháp ex-post facto là phù hợp để đạt được mục tiêu nghiên cứu của bài báo này.

Bài báo đã thực hiện việc tổng quan công trình nghiên cứu trước đó để xác định các biến quan trọng liên quan đến việc sử dụng LMS trong giáo dục đại học và đồng thời xác định các lý thuyết và mô hình phù hợp để phát triển nghiên cứu trong phạm vi cụ thể tại trường đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh. Khuôn khổ lý thuyết được xây dựng dựa trên hai lý thuyết nổi tiếng và đã được thử nghiệm là Lý thuyết về hành động hợp lý (Fishbein, M., Ajzen, I, 1975) và Mô hình chấp nhận công nghệ (Davis, 1986).

2.2. Lý thuyết Hành động Hợp lý (Theory of Reasoned Action - TRA)

Lý thuyết Hành động Hợp lý do Fishbein và Ajzen đưa ra là quan điểm lý thuyết đầu tiên được phổ biến và chấp nhận trong lĩnh vực nghiên cứu thích ứng công nghệ. Thuyết này mô hình hóa mối quan hệ giữa hành vi và thái độ của cá nhân. Theo TRA, cá nhân sẽ sử dụng máy tính nếu họ cảm thấy rằng việc sử dụng nó sẽ mang lại những lợi ích tích cực (kết quả) cho bản thân (Saleem, N. E. et al, 2016).

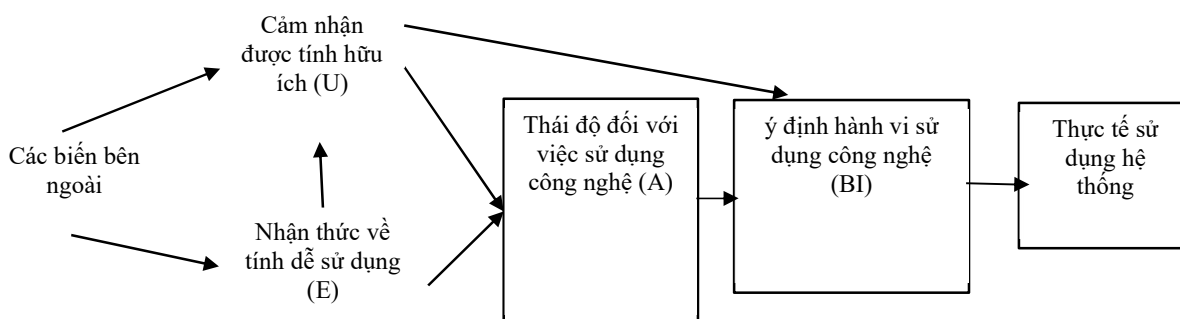
Để giải thích hành vi của cá nhân, theo TRA hành động của một cá nhân phụ thuộc vào ý định của họ đối với việc thực hiện hành động đó. Tuy nhiên, ý định này lại bị ảnh hưởng bởi các chuẩn mực xã hội cùng với thái độ cá nhân về hành động (Jen, W., et al, 2009). Điều này có nghĩa là những yếu tố bên ngoài có thể ảnh hưởng gián tiếp đến chuẩn mực xã hội và thái độ của cá nhân về một hành động cụ thể, từ đó ảnh hưởng đến ý định hành vi (Adenuga, K., et al., 2015).



Hình 1: Lý thuyết Hành động Hợp lý Theory of Reasoned Action (TRA),

Nguồn: (Fishbein, M., Ajzen, I, 1975)

Lý thuyết mô hình chấp nhận công nghệ được phát triển bởi Davis (Davis, 1986), dựa trên nghiên cứu của Fishbein và Ajzen (Fishbein, M., Ajzen, I, 1975). Sau đó, TAM đã trở thành một trong những mô hình được sử dụng phổ biến nhất trong lĩnh vực công nghệ thông tin (King, W. R., He, J., 2016). Mô hình này nhằm mục đích giải thích các yếu tố quyết định sự chấp nhận máy tính của người dùng (Hình 2), bao gồm cả hành vi của người dùng trên các công nghệ máy tính và dân số người dùng (Davis, F. D., et al, 1989). Theo giả định của TAM, ý định hành vi sử dụng công nghệ (BI) phụ thuộc vào thái độ của người dùng đối với việc sử dụng công nghệ (A) và tính hữu ích được cảm nhận (U) ($BI = AU$) (Davis, 1986). Thái độ của một người đối với một công nghệ mới (A) được xem như một yếu tố quyết định thiết yếu trong việc người dùng chấp nhận một hệ thống, trong đó các cá nhân hình thành ý định thực hiện hành vi mà họ hướng tới.

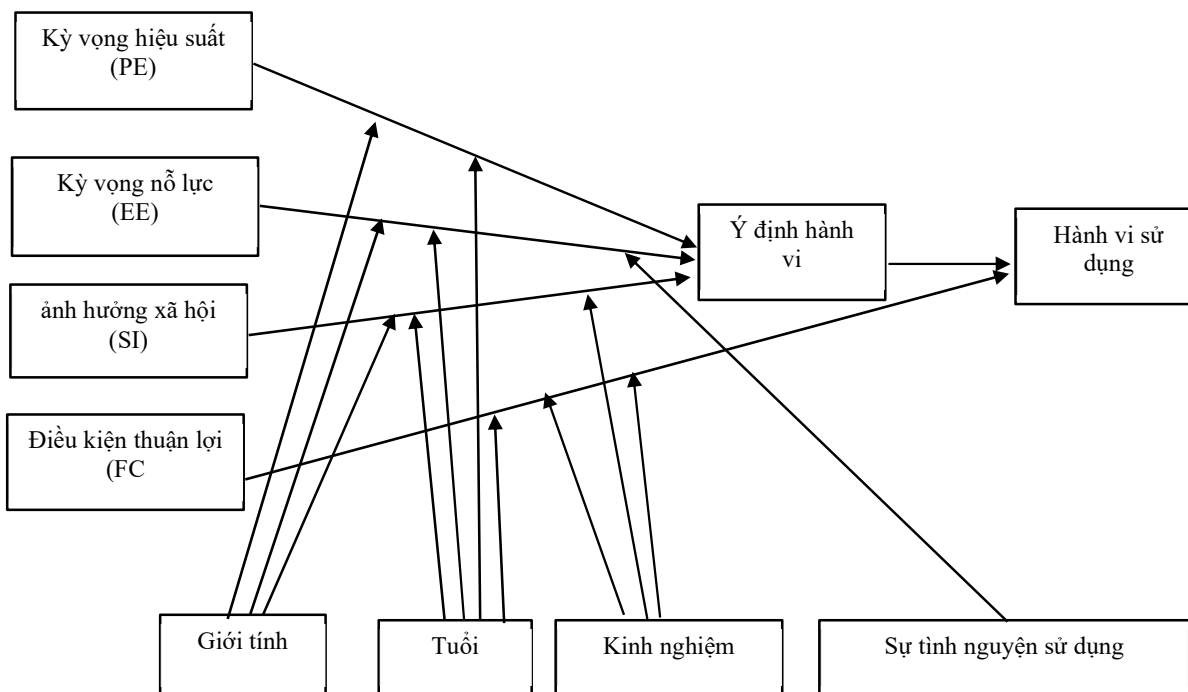


Hình 2: Mô hình Chấp nhận Công nghệ (TAM)

Nguồn: (Davis, F. D., et al, 1989)

Mô hình này đã được sử dụng để nghiên cứu sự chấp nhận và áp dụng công nghệ của người dùng nói chung và Moodle nói riêng (Ansong, E., et al, 2017); (Duval, E., et al, 2017); (Grabowski, M., Sagan, A., 2016); (Ahmad, 2016); (Omogrege, N. et al, 2017); (Olushola, T., Abiola, J., 2017). Các tác giả Oproiu, Picciano và Adenuga cùng cộng sự đã khẳng định rằng hai yếu tố quan trọng đối với sự chấp nhận của người dùng tiềm năng là cảm nhận được tính hữu ích và nhận thức về tính dễ sử dụng (Oproiu, 2015), (Picciano, 2017), (Adenuga, K., et al., 2015).

Lý thuyết về mô hình chấp nhận công nghệ (TAM) đang ngày càng được phát triển, vào năm 2003 Venkatesh và các cộng sự đã đề xuất lý thuyết mở rộng của TAM là lý thuyết thống nhất về chấp nhận và sử dụng công nghệ (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model- UTAUT) (Venkatesh, V., et al, 2003). Mô hình UTAUT xác định bốn yếu tố quan trọng để đo lường ý định và hành vi sử dụng công nghệ, cùng với tối đa bốn yếu tố quản lý mối quan hệ. Các yếu tố quản lý chính bao gồm tuổi tác, giới tính, sự tự nguyện và kinh nghiệm. Các yếu tố quản lý này giúp chúng ta hiểu rõ hơn về cách các yếu tố ngoại cảnh ảnh hưởng đến sự chấp nhận và sử dụng công nghệ từ phía người dùng. Các yếu tố quan trọng để đo lường ý định và hành vi sử dụng công nghệ bao gồm kỳ vọng về hiệu suất, nỗ lực mong đợi, điều kiện thuận lợi và ảnh hưởng xã hội (Olushola, T., Abiola, J., 2017).



Hình 3: Mô hình thống nhất về chấp nhận và sử dụng mô hình công nghệ (UTAUT). Nguồn: (Venkatesh, V., et al, 2003)

Những yếu tố trên đều nhằm mục đích xác định sự chấp nhận của người dùng và hành vi sử dụng công nghệ. Tuổi tác, giới tính, tự nguyện và kinh nghiệm là các yếu tố quản lý chính trong mô hình. “Kỳ vọng hiệu suất (PE) là nhận thức của người dùng về lợi ích của việc sử dụng công nghệ; Kỳ vọng nỗ lực (EE) là nhận thức của người dùng về tính dễ sử dụng của một công nghệ cụ thể; Điều kiện thuận lợi (FC) là nhận thức của người dùng về việc tồn tại các thiết bị kỹ thuật hỗ trợ tốt để nâng cao việc sử dụng công nghệ; và ảnh hưởng xã hội (SI) là ảnh hưởng của các cấp trên đối với người dùng khác về việc sử dụng một công nghệ cụ thể” (Adenuga, K., et al., 2015).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Đánh giá tổng quan các nghiên cứu về các yếu tố quyết định việc sử dụng và áp dụng Moodle LMS

Mục đích chính của việc đánh giá tổng quan các nghiên cứu trước đó về các yếu tố quyết định việc sử dụng và chấp nhận Moodle như một nền tảng quản lý học tập là đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng và chấp nhận Moodle một cách toàn diện.

Các nghiên cứu đã được tiến hành để khảo sát về việc học trực tuyến và sử dụng nền tảng Moodle từ nhiều quan điểm khác nhau. Những quan điểm này bao gồm: Yếu tố Công nghệ được đề cập trong các nghiên cứu của (Ansong, E., et al, 2016), (Dramani, I. E., et al, 2022), (Kunene, M., et al, 2020), (Essel, D. D., Wilson, O. A., 2017), (Al Kurdi, B., et al, 2020), (Wickramasinghe, 2019); Liên quan đến yếu tố xã hội được các tác giả Mtani, H., Mbelwa, J.I, Saleem và cộng sự, Boland xem xét trong các nghiên cứu của họ (Mtani, H., Mbelwa, J.I, 2022), (Saleem, N. E. et al, 2016), (Boland,

2020); Yếu tố con người (Hanif, A., et al, 2018), (Ansong, E., et al, 2017), (Miah, M.S., et al, 2023); và các yếu tố gia cố mức độ thích thú và sự thu hút của nội dung học trực tuyến, các ưu đãi và khuyến khích từ người khác được khảo sát trong các nghiên cứu của (Jones, 2015), (Ansong, E., et al, 2017), (Hanif, A., et al, 2018), (Okebukola, 2017).

Một số nghiên cứu khác đề cập đến các biến quan trọng ảnh hưởng đến việc chấp nhận và sử dụng Moodle như nhận thức về tính dễ sử dụng và tính hữu ích của TAM (Boateng, R., et al, 2016), (Ansong, E., et al, 2017), (Alhums, M. H., & Alshaye, R. A., 2021), (Hasan, 2021), (Cus, M., et al, 2021). Trong các nghiên cứu này các tác giả đã đề cập đến ba khía cạnh trong việc áp dụng và sử dụng nền tảng Moodle, đó là yếu tố công nghệ, yếu tố con người, và yếu tố xã hội. Tương tự như vậy, trong các nghiên cứu của (Ariffin, N. H. M., Alias, N. S. J., 2015), (AlMulhem, 2020), (Lavidas, K., et al, 2022) tập trung vào ảnh hưởng của yếu tố con người và xã hội là một thuộc tính khác tác động đến việc sử dụng và áp dụng Moodle trong các tổ chức giáo dục. Các tác giả Ahmad và Almulhem đã đề cập trong các nghiên cứu của mình về các yếu tố thúc đẩy sử dụng và áp dụng Moodle như tăng cường giao tiếp với sinh viên, cải thiện việc học của sinh viên và tổ chức các tài liệu hướng dẫn. Từ các kết quả nghiên cứu có thể rút ra một số yếu tố chính ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS là:

Yếu tố công nghệ

Theo Boateng và cộng sự (Boateng, R., et al, 2016), việc sử dụng các nền tảng quản lý học tập như Moodle LMS là cách để tạo điều kiện thuận lợi cho việc học và dạy. Tuy nhiên, việc chấp nhận và sử dụng các dịch vụ học tập điện tử trong đó có Moodle LMS phụ thuộc vào nhiều yếu tố, bao gồm yếu tố công nghệ. Theo Duval và các cộng sự, cấu trúc của hệ thống cũng có tác động trực tiếp hoặc gián tiếp đến thái độ và ý định sử dụng hệ thống của người dùng (Duval, E., et al, 2017). Do đó, để hiệu quả sử dụng Moodle LMS, các yếu tố công nghệ cần được nghiên cứu kỹ hơn để phát triển các hệ thống thân thiện với người dùng và tối ưu hóa trải nghiệm học tập trực tuyến. Từ đó tác động đến thái độ và ý định sử dụng hệ thống của người dùng (Duval, E., et al, 2017).

Yếu tố con người

Trong một tổ chức, nguồn nhân lực được coi là yếu tố vô cùng quan trọng để thực hiện tầm nhìn của tổ chức đó (Essel, D. D., Wilson, O. A., 2017). Với Moodle cũng vậy, thái độ của giáo viên và sinh viên với công nghệ này sẽ ảnh hưởng đến việc sử dụng nó. Nhiều nghiên cứu đã đề cập đến những yếu tố liên quan đến con người như thái độ đối với công nghệ, kinh nghiệm sử dụng máy tính, độ nhạy với công nghệ, kỹ năng sử dụng công nghệ (Abdullah, M. S., Toycan, M., 2017), (Ansong, E., et al, 2017), (Hanif, A., et al, 2018), (Papadakis, S., et al, 2018). Do đó, để đạt được sự thành công khi áp dụng Moodle, việc tăng cường năng lực sử dụng công nghệ cho cả giảng viên và sinh viên là điều cần thiết để đảm bảo sự hiệu quả của hệ thống Moodle LMS.

Yếu tố xã hội

Việc sử dụng Moodle để giảng dạy của giảng viên không chỉ phụ thuộc vào các yếu tố kỹ thuật mà còn phụ thuộc vào các yếu tố xã hội. Theo những tác giả đã nghiên cứu về vấn đề này các yếu tố xã hội bao gồm các yếu tố môi trường, yếu tố văn hóa và sự khuyến khích từ những người khác (Abdullah, M. S., Toycan, M., 2017), (Ansong, E., et al, 2017). Yếu tố môi trường bao gồm những yếu tố bên ngoài tác động đến việc sử dụng Moodle như sự phát triển công nghệ, độ phổ biến của Moodle và khả năng truy cập internet. Yếu tố văn hóa bao gồm các giá trị, thái độ và quan niệm của cộng đồng giáo dục đối với việc sử dụng Moodle. Nếu như cộng đồng giáo dục coi việc sử dụng Moodle là quan trọng và hiệu quả, thì giảng viên sẽ có xu hướng sử dụng Moodle hơn là các nền tảng học tập khác.

Sự khuyến khích từ những người khác cũng là yếu tố xã hội ảnh hưởng đến quyết định sử dụng Moodle của giảng viên. Các đồng nghiệp và lãnh đạo các đơn vị liên quan đến kỹ thuật công nghệ của trường đại học có thể ảnh hưởng đến quyết định sử dụng Moodle của giảng viên thông qua sự khuyến khích và hỗ trợ. Ngoài ra, các yếu tố chấp nhận văn hóa và tổ chức cũng có thể ảnh hưởng đến quyết định sử dụng Moodle của giảng viên.

Các yếu tố củng cố

Các yếu tố củng cố khác tác động đến việc sử dụng Moodle đã được nghiên cứu và đánh giá bởi nhiều tác giả. Theo các tác giả Ansong và cộng sự, Kakasevski và các cộng sự, Stamatios và các cộng sự các yếu tố củng cố thúc đẩy có mối quan hệ chặt chẽ đối với người hướng dẫn và sinh viên sử dụng Moodle, bao gồm tăng cường giao tiếp với sinh viên trong khi giảng dạy, cải thiện nội dung học tập và tổ chức học tập, cũng như các tài nguyên được sử dụng để giảng dạy trong nền tảng Moodle (Ansong, E., et al, 2017), (Kakasevski, G., et al, 2008), (Papadakis, S., et al, 2018).

Các yếu tố cùng có này đã khuyến khích sinh viên và giảng viên sử dụng Moodle, đặc biệt là trong những trường hợp mà việc sử dụng công nghệ trở nên vất vả hoặc tăng khối lượng công việc cho giảng viên (Adenuga, K., et al., 2015). Tuy nhiên, nghiên cứu cũng cho thấy rằng thiếu sự khuyến khích, hứng thú và sự thu hút, hấp dẫn của các khóa học cũng là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle.

Những yếu tố thúc đẩy đã được nhấn mạnh do những thách thức mà giảng viên và sinh viên phải đối mặt trong việc sử dụng và áp dụng các hệ thống quản lý học tập. Vì vậy, nghiên cứu và đưa ra các cấu trúc hợp lý cho việc sử dụng Moodle trong bối cảnh của đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh là cụ thể và rất quan trọng.

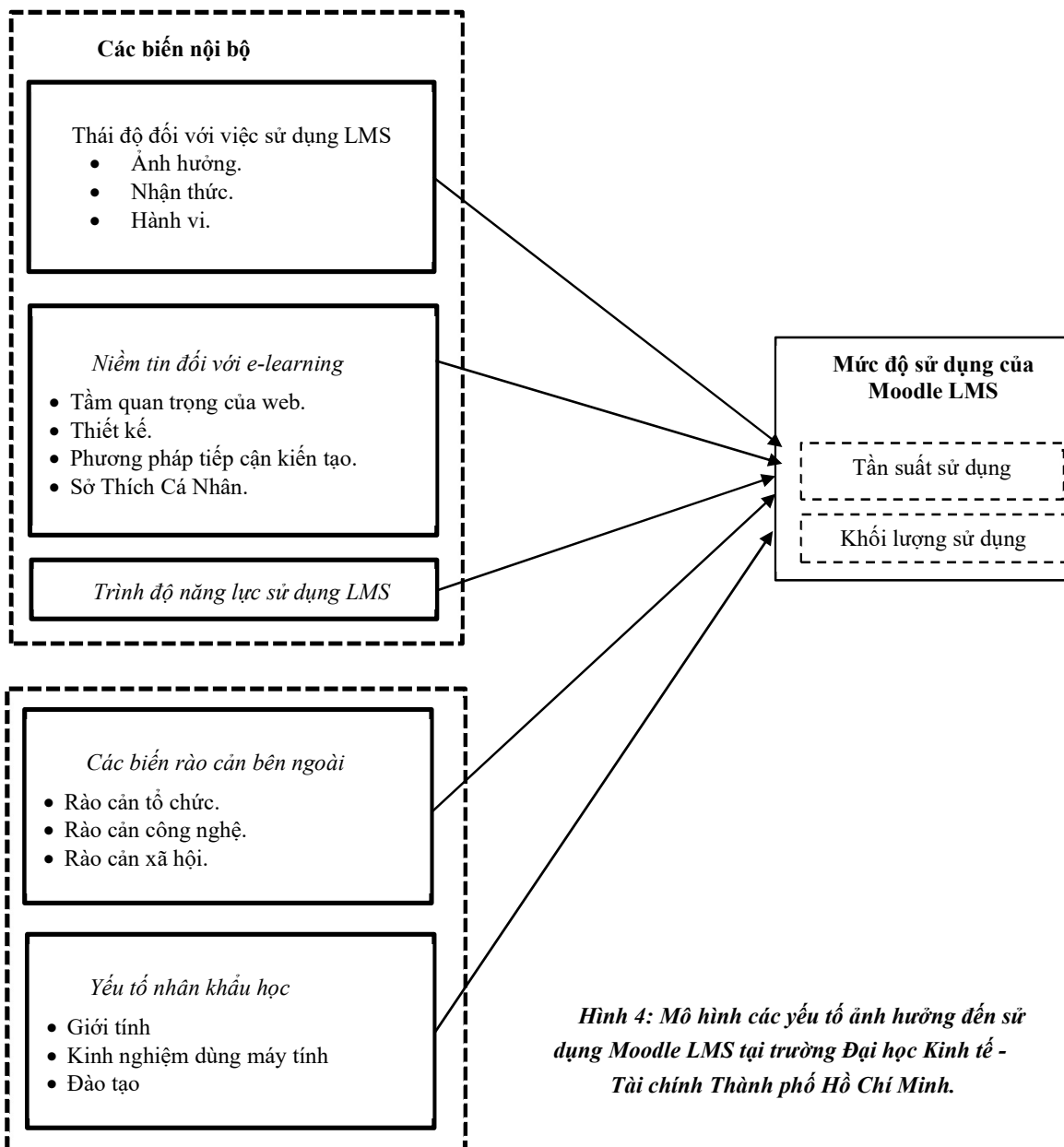
3.2. Hướng tới một khung lý thuyết về các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS tại trường đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

Các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng, sự thành công trong việc sử dụng Learning Management System (LMS) phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau như kỹ năng sử dụng công nghệ, động lực học tập của sinh viên, sự hỗ trợ từ giảng viên, tính sẵn có và độ dễ dàng sử dụng của nền tảng LMS và nhiều yếu tố khác.

Trong bối cảnh đó, việc nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới việc sử dụng Moodle LMS tại trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh có ý nghĩa rất quan trọng trong việc xác định các yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến việc sử dụng LMS. Từ đó, đề xuất một khung lý thuyết về các yếu tố ảnh hưởng tới việc sử dụng LMS sẽ giúp định hướng cho quản trị viên và giảng viên trong việc cải thiện và nâng cao hiệu quả sử dụng nền tảng Moodle LMS của trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh.

Với phương pháp ex-post facto, nghiên cứu về yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS tại trường Đại học Kinh tế Tài chính TP.HCM được xây dựng dựa trên lý thuyết Hành động Hợp lý (TRA) và lý thuyết Mô hình Chấp nhận Công nghệ (TAM). Nghiên cứu sử dụng biến TRA là niềm tin của cá nhân đối với học trực tuyến để đánh giá tác động gián tiếp đến hành vi sử dụng. Hai biến của TAM được sử dụng là thái độ và biến bên ngoài. Theo TAM, thái độ có tác động trực tiếp đến ý định sử dụng hệ thống (Davis, F. D., et al, 1989). Nghiên cứu cũng xem xét các biến bên ngoài và mối quan hệ gián tiếp của chúng với ý định sử dụng hệ thống.

Trong việc sử dụng Moodle LMS, ngoài yếu tố kỹ năng, thái độ của giảng viên cũng rất quan trọng. Theo nghiên cứu, giảng viên sẽ sử dụng Moodle LMS nhiều hơn khi họ có thái độ tích cực đối với công nghệ này và có niềm tin vào hình thức giảng dạy trực tuyến nói chung. Những giảng viên có tư duy sáng tạo và tích cực có thể áp dụng Moodle LMS nhiều hơn so với những giảng viên có tư duy bảo thủ. Tuy nhiên, giảng viên cũng phải đối mặt với những rào cản bên ngoài trong việc sử dụng Moodle LMS, bao gồm rào cản tổ chức, công nghệ và xã hội. Những rào cản này tồn tại trong môi trường xung quanh giảng viên và có thể khuyến khích hoặc ngăn cản họ sử dụng Moodle LMS. Do đó, cần có sự đầu tư và đào tạo cho giảng viên để tăng cường năng lực sử dụng Moodle LMS và giúp họ vượt qua những rào cản bên ngoài. Bên cạnh đó, sự khác biệt cá nhân giữa những người sử dụng công nghệ cũng là một yếu tố được tính đến trong khung lý thuyết này. Các yếu tố nhân khẩu học, giới tính và đặc điểm của người dùng cũng có khả năng tác động đến việc chấp nhận công nghệ. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng hệ thống quản lý học tập trực tuyến Moodle LMS tại trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh được mô phỏng trong hình 4.



Hình 4: Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến sử dụng Moodle LMS tại trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh.

Với khung lý thuyết về các yếu tố ảnh hưởng tới việc sử dụng Moodle LMS tại trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh, nhà trường có thể tìm hiểu rõ hơn về cách để tăng cường sự hỗ trợ từ giảng viên, nâng cao tính sẵn có và độ dễ dàng sử dụng của nền tảng Moodle LMS, đồng thời khuyến khích sinh viên tăng cường động lực học tập và kỹ năng sử dụng công nghệ để nâng cao hiệu quả sử dụng của nền tảng này.

Ý nghĩa thực tiễn nhiều nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng LMS của các giảng viên có thể giúp thúc đẩy sự tích hợp thành công của công nghệ trong quá trình dạy và học. Nghiên cứu trước đây đã xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS bao gồm yếu tố công nghệ, con người, xã hội và các yếu tố củng cố. Khung lý thuyết sau đó được sử dụng để định hướng nghiên cứu dự báo các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS tại trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh. Tuy nhiên bài báo này chỉ giới hạn trong phạm vi khảo sát các mô hình lý thuyết mà chưa có điều tra thực tiễn tại trường trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh.

4. Kết luận và kiến nghị

Tổng hợp các nghiên cứu trước đó và áp dụng lý thuyết hành động hợp lý và lý thuyết mô hình chấp nhận công nghệ, bài báo đã phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng Moodle LMS trong giảng dạy đại học. Những yếu tố này bao gồm yếu tố công nghệ, yếu tố con người, yếu tố xã hội và các yếu tố cùng cố. Các yếu tố bên ngoài và nội bộ đã được xác định và đưa ra dự đoán tác động của chúng đến việc sử dụng Moodle LMS tại trường đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh. Tuy nhiên, để đạt được hiệu quả sử dụng Moodle LMS, cần phải giải quyết các rào cản bên ngoài mà giảng viên phải đối mặt và nâng cao trình độ năng lực của họ trong việc sử dụng LMS. Đồng thời, việc đào tạo giảng viên về việc sử dụng LMS và tạo ra một môi trường tích cực để khuyến khích sự đóng góp và tham gia của các giảng viên và sinh viên trong việc phát triển và cải tiến Moodle LMS là cần thiết. Dựa trên kết quả nghiên cứu, nhóm tác giả có một số kiến nghị để đẩy mạnh sử dụng nền tảng Moodle LMS tại trường đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh như sau:

Tăng cường đào tạo và hỗ trợ cho giảng viên: Trường cần đào tạo và cung cấp hỗ trợ cho giảng viên về cách sử dụng Moodle LMS hiệu quả trong giảng dạy. Các khóa đào tạo có thể bao gồm các chức năng và tính năng của Moodle LMS, cách tạo nội dung giảng dạy trên Moodle, cách thiết kế và tổ chức các hoạt động trên Moodle, và cách đánh giá và phản hồi cho sinh viên trên Moodle. Ngoài ra, cần cung cấp hỗ trợ kỹ thuật và tư vấn cho giảng viên khi gặp vấn đề khi sử dụng Moodle LMS.

Xây dựng một chính sách hỗ trợ cho việc sử dụng Moodle LMS: Để khuyến khích giảng viên sử dụng Moodle LMS hiệu quả, trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh có thể xây dựng một chính sách hỗ trợ và khuyến khích giảng viên sử dụng Moodle LMS. Chính sách này có thể bao gồm việc cung cấp tài nguyên, hỗ trợ kỹ thuật và thực hiện các hoạt động giáo dục để tăng cường sự hiểu biết về Moodle LMS.

Tăng cường quản lý và đánh giá việc sử dụng Moodle LMS: Trường cần tăng cường quản lý và đánh giá việc sử dụng Moodle LMS để đảm bảo rằng việc sử dụng Moodle LMS đang được thực hiện một cách hiệu quả và đáp ứng được nhu cầu của sinh viên. Các hoạt động này bao gồm việc theo dõi việc sử dụng Moodle LMS, đánh giá chất lượng nội dung giảng dạy được tải lên Moodle, và cung cấp phản hồi cho giảng viên về việc sử dụng Moodle LMS.

Xây dựng một chiến lược quảng cáo để tăng cường ý thức và nhận thức của sinh viên về Moodle LMS: Để đạt được sự hiệu quả cao nhất của Moodle LMS, sinh viên cần phải nhận thức rõ về tính năng và lợi ích của nó. Trường Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh có thể xây dựng một chiến lược quảng cáo để tăng cường ý thức và nhận thức của sinh viên về Moodle LMS.

Xây dựng một cộng đồng học tập trực tuyến: Trường cần xây dựng một cộng đồng học tập trực tuyến để giảng viên và sinh viên có thể trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ lẫn nhau trong việc sử dụng Moodle LMS.

Tài liệu tham khảo

- Abdullah, M. S., Toyacan, M. (2017). Analysis of the Factors for the Successful E-Learning Services Adoption from Education Providers' and Students' Perspectives: A case study of Private Universities in Northern Iraq. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 1097-1109. doi:10.12973/ejmste/81554
- Adenuga, K., Noorminshah, I., Suraya, M. (2015). An initial model for telemedicine adoption in developing countries. *ARPJ Journal of Engineering and Applied Sciences*, 10(23), 17614-17623.
- Ahmad, A. R. (2016). Extending the Technology Acceptance Model (TAM) to assess Students' Behavioural Intentions to adopt an e-Learning System: The Case of Moodle as a Learning Tool. *Journal of Emerging Trends in Engineering and Applied Sciences (JETEAS)*, 7(1), 13-10.
- Al Kurdi, B., Alshurideh, M., Salloum, S. A., Obeidat, Z. M., & Al-dweeri, R. M. (2020). An Empirical Investigation into Examination of Factors Influencing University Students' Behavior towards Elearning Acceptance Using SEM Approach. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(2), 19-41. doi:10.3991/ijim.v14i02.11115
- Alhums, M. H., & Alshaye, R. A. (2021). Applying technology acceptance model to Gauge University students' perceptions of using blackboard in learning academic writing. *Knowledge Management & ELearning*, 13(3), 316-333. doi:10.34105/j.kmel.2021.13.017
- AlMulhem, A. (2020). Investigating the effects of quality factors and organizational factors on university students' satisfaction of e-learning system quality. *Cogent Education*, 7(1), 1-16. doi:10.1080/2331186x.2020.1787004
- Ansong, E., Boateng, S. L., Boateng, R., & Effah, J. (2016). Determinants of E-Learning Adoption in Universities: Evidence from a Developing Country. *2016 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, (pp. 21-30). doi: doi:10.1109/hicss.2016.12
- Ansong, E., Lovia Boateng, S., & Boateng, R. (2017). Determinants of e-learning adoption in universities: Evidence from a developing country. *2016 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, (pp. 21-30). doi:10.1109/hicss.2016.12

- Ariffin, N. H. M., Alias, N. S. J. (2015). A survey on factors affecting the utilization of a Learning Management System in a Malaysian higher education. *IC3e 2014 - 2014 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services*, (pp. 82-87). doi:10.1109/IC3e.2014
- Boateng, R., Mbokoh, A. S., Boateng, L., Senyo, P. K., & Ansong, E. (2016). Determinants of e-learning adoption among students of developing countries. *International Journal of Information and Learning Technology*, 33(4), 248 - 262. doi:10.1108/ijilt-02-2016-0008
- Boland, B. (2020). Social capital and the diffusion of learning management systems: a case study. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 9(27), 1-16. doi:10.1186/s13731-020-00139-z
- Chanjaradwichai, S. N.-S. (2019). A trackable augmented learning media system for a higher education level. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(13), 129-144. doi:10.3991/ijet.v14i13.10177
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Costello, E. (2013). Opening up to open source: looking at how Moodle was adopted in higher education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 187–200. doi:10.1080/02680513.2013.856289
- Cus, M., Humes, T., Flowers, A., & Muschamp, A. (2021). Analyzing Students' Perspective of the Learning Management System Moodle at the University of Belize. *Fourth Annual Research for National Development Conference University of Belize*, (pp. 1-19).
- Đặng, H. Đ. (2021). Mô hình giáo dục đại học trực tuyến tại Việt Nam: Trường hợp của Trường Đại học Mở Hà Nội. *Khoa học giáo dục Việt Nam*, 131-135.
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model empirical testing new end-user information systems: Theory and results*.
- Davis, F. D., Richard, P. B & Paul, R. W. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982–1003. doi:10.1287/mnsc.35.8.982
- Dramani, I. E., Tang, Z., & Coffie, C. P. K. (2022). Usage Intention of e-Learning Systems in Ghanaian Tertiary Institutions: A Case Study of the University for Development Studies. *Sustainability*, 14(12), 1-18. doi:10.3390/SU14127360
- Duval, E., Sharples, M., & Sutherland, R. (2017). Research Themes in Technology Enhanced Learning. 1–10. doi:doi:10.1007/978-3-319-02600-8_1
- Essel, D. D., Wilson, O. A. (2017). Factors Affecting University Students' Use of Moodle. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 13(1), 14–26. doi:10.4018/IJICTE.2017010102
- Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research: Reasding*. Boston.
- Forment, M.A., Guerrero, M.J.C., González, M.Á.C., Peñalvo, F.J.G., Severance, C. (2009). Interoperability for LMS: The Missing Piece to Become the Common Place for Elearning Innovation. *Lecture Notes in Computer Science*, 286–295. doi:10.1007/978
- Grabowski, M., Sagan, A. (2016). Attitudes Moodle-based E-Learning Platform: A User Segmentation Perspective. *Americas Conference on Information Systems*, 1-10.
- Hanif, A., Jamal, F. Q., & Imran, M. (2018). Extending the Technology Acceptance Model for Use of e-Learning Systems by Digital Learners. *IEEE Access*, 20, 1-1. doi:10.1109/access.2018.2881384
- Hasan, L. (2021). Examining user experience of Moodle e-learning system. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(11), 356-366. doi:10.14569/IJACSA.2021.0121141.
- Jen, W., Lu, T., Liu, P.T. (2009). An integrated analysis of technology acceptance behaviour models: Comparison of three major models. *MIS Review*, 15(1), 89-121.
- Jones, D. (2015). *Analysis of factors that influence use of learning management systems by Pennsylvania rural school districts*. Doctoral dissertation, Allegany College of Maryland.
- Kakasevski, G., Gorgi, M., Mihajlov, M., Arsenovski, S., & Chungurski, S. (2008). Evaluating usability in learning management system moodle. *International Conference on Information Technology Interfaces*, (pp. 613-618). doi:10.1109/iti.2008.4588480
- Kerimbayev, N., Kultan, J., Abdykarimova, S., & Akramova, A. (2016). LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2125-2139. doi:10.1007/s10639-016-9534-5
- King, W. R., He, J. (2016). A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & Management*, 43(60), 740–755. doi:10.1016/j.im.2006.05.003
- Kunene, M., Eunice, K., Cosmas, M. (2020). An Analysis of Factors Affecting Utilisation of Moodle Learning Management System by Open and Distance Learning Students at the University of Eswatini. *American Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 17-32. doi:10.20448/801.51.17.32
- Lavidas, K., Komis, V. & Achriani, A. (2022). A. Explaining faculty members' behavioral intention to use learning management systems. *J. Comput. Educ*, 9, 707–725. doi:10.1007/s40692-021-00217-5
- Miah, M.S., Singh, J.S.K., Rahman, M.A. (2023). Factors Influencing Technology Adoption in Online Learning among Private University Students in Bangladesh Post COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 15(4), 1-12. doi:10.3390/su15043543
- Mtani, H., Mbelwa, J.I. (2022). Factors affecting Learning Management Systems Usage in Higher Learning Institutions in Tanzania: A Case of University of Dodoma. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 18(1), 7-26.
- Muhtar, A. A. (2017). Developing Online Course Portal to Improve Teachers' Competency in Creating Action Research (CAR) Proposal Using Learning Management System (LMS) Moodle. *Journal of Physics*, 012076. doi:10.1088/1742-6596/812/1
- Omogbe, N., Azeta, A., CHIAZOR, I., & Nicholas-Omogbe, S. (2017). Predicting the adoption of e-learning management system: A case of selected private universities in Nigeria. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 106–21. doi:10.17718/tojde.306563

- Okebukola, P. A. (2017). Factors Affecting Students' Attitudes towards E-Learning. *Management:Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, 22(2), 73-80.
- Olushola, T., Abiola, J. (2017). The efficacy of technology acceptance model: A review of applicable theoretical models in information technology researches. *Journal of Research in Business and Management*., 4(11), 70-83.
- Oproiu, G. C. (2015). A Study about Using E-learning Platform (Moodle) in University Teaching Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 426–432. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.140
- Phan, H. (2013). *Nghiên cứu áp dụng phần mềm Moodle trong giảng dạy tiếng Anh tại trường Đại học Công nghệ GTVT*. báo cáo nghiên cứu khoa học, Đại học Công nghệ GTVT.
- Papadakis, S. (2018). Evaluating Moodle use via Smart Mobile Phones. A case study in a Greek University. *EAI Endorsed Transactions on Creative Technologies*, 5(16), 1-9. doi:10.4108/cai.10-4-2018.156382
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166-190. doi:10.24059/olj.v21i3.1225
- S. Mustafa, A., Ali, N. (2023). The Adoption and Use of Moodle in Online Learning: A Systematic Review. *Information Sciences Letters*, 12(1). Retrieved from <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/isl/vol12/iss1/29>
- Saleem, N. E., Al-Saqri, M. N., & Ahmad, S. E. A. (2016). Acceptance of Moodle as a Teaching/Learning Tool by the Faculty of the Department of Information Studies at Sultan Qaboos University, Oman based on UTAUT. *International Journal of Knowledge Content. International Journal of Knowledge Content Development*, 6(2), 5-27. doi:10.5865/IJKCT.2016.6.2.005
- Sayekti, R. (2018). The Implementation of E-learning System at UIN Sumatera Utara in Response to Technology Challenge in Education. 970(1), 012026. doi:10.1088/1742-6596/970/1/012026
- Simon, M. K., & Goes, J. . (2018). *Dissertation and Scholarly Research Recipes for Success*. USA: Dissertation Success.
- Trần, Q. (2021). Hệ thống quản lý học tập trực tuyến trong giáo dục đại học. *Khoa học giáo dục Việt Nam*, 66-72.
- Venkatesh, V., et al. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425 - 478. doi:10.2307/30036540, 27(3), 425 - 478. doi:10.2307/30036540
- Wickramasinghe, D. (2019). Wickramasinghe, D. (2019). Acceptance And Usage Of Moodle Learning Management System amongst Academics in The University of Kelaniya. . *3rd International Conference on Library & Information Management (ICLIM) 2019*, 1-6.

CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI HỌC TIẾNG ANH THÔNG QUA QUẢNG CÁO BẰNG HÌNH THỨC SHORT-FORM VIDEO TRÊN MẠNG XÃ HỘI CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH TP.HCM

THE FACTORS AFFECTING ENGLISH LANGUAGE LEARNING BEHAVIOR THROUGH SHORT-FORM VIDEO ADVERTISEMENTS ON SOCIAL MEDIA OF STUDENTS AT THE HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE.

Đặng Huỳnh Thảo Vi

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

vidht@uef.edu.vn

Tóm tắt

Những năm gần đây, các nền tảng mạng xã hội (MXH) Facebook, Tiktok, Zalo,...đều có các ứng dụng chia sẻ video ngắn nổi lên tạo xu hướng mới mới. Các doanh nghiệp giáo dục cũng chọn hình thức dạy học ngắn trở thành hình thức quảng cáo trên loại hình này. Các đoạn video ngắn vừa có tính giáo dục, giải trí lại quảng bá tốt thu hút nhiều sự quan tâm. Dần về sau, phương thức này trở thành một trong những cách thức học tiếng Anh được giới trẻ lựa chọn. Thậm chí, MXH này còn đưa ra chiến dịch “học trên tiktok” (#learnontiktok) nổi lên mạnh mẽ cho xu hướng học thông qua nền tảng video ngắn (short-form video) này. Trong nghiên cứu này, tác giả nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến hành vi học tiếng Anh thông qua short-form video của sinh viên Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF) thông qua phân tích 200 phiếu điều tra, đồng thời đánh giá tác động của nhóm nhận thức bao gồm: Nhận thức rủi ro; Nhận thức dễ dàng sử dụng; Nhận thức lợi ích và Chuẩn chủ quan tác động đến hành vi học tiếng Anh thông qua video ngắn của sinh viên UEF. Hành vi học tiếng Anh thông qua video ngắn của sinh viên UEF được đo lường và đánh giá bởi các nhân tố: Thời gian học trên MXH, Tần suất sử dụng MXH cho hành vi học tiếng Anh, Khả năng tập trung khi học tiếng Anh trên MXH, Khả năng ghi nhớ khi học tiếng Anh trên MXH. Kết quả nghiên cứu góp phần cung cấp thêm cơ sở lý thuyết để phục vụ việc nghiên cứu tiếp theo, cũng như giúp các thầy/cô thiết kế nhiều phương pháp dạy học hiệu quả thông qua các nền tảng video ngắn.

Abstract

In recent years, many social media platforms such as Facebook, Tiktok, Zalo, are all having applications for sharing short videos and creating trends. Educational businesses also choose short-form education as a way to advertise on this format. Short videos that are both educational and entertaining are good at promoting and attracting a lot of interest. Gradually, this method has become one of the ways that young people choose to learn English. This social media even established the campaign “Learn on Tiktok”, hot up the tendency for learning through short-form videos. In this study, the author researches about the factors that affecting the behaviors of learning English on social media platforms of the Ho Chi Minh city University of Economics and Finance students by analyzing 200 surveys, as well as evaluates the impacts of perceptions including: Risk perception, perception of easy learning, benefit perception and the subjective standard affect the learning English on social media platforms behaviors of UEF undergraduates. It is also measured and evaluated by the following factors: amount of time learning on social media platforms, the frequency of using social media platforms for learning English, focus level and ability of remember while learning English on social media platforms. The research’s result provides a more theoretical basis for the continuous studies and also helps teachers design many effective teaching methods through short-form video platforms.

Từ khóa: *học tiếng Anh, learnontiktok, mạng xã hội, short-form video*

Keywords: *learn English, learnontiktok, short-form video, social network*

1. Đặt vấn đề

Với hầu hết giới trẻ, lướt MXH như: Facebook, Youtube, TikTok,... trở thành một phần không thể thiếu trong cuộc sống hiện nay. Các nền tảng MXH được ưa chuộng, giúp sinh viên dễ dàng thể hiện cá tính và giải tỏa áp lực trong học tập. MXH tạo ra nhiều trào lưu sáng tạo nội dung, trong đó học ngôn ngữ là một trong những xu hướng được nhiều sự quan tâm trong phát triển nội dung trên các nền tảng này. Tuy nhiên, nó cũng gây nên một số hệ lụy và rủi ro dễ thấy như: sao nhãng việc học, sa đà vào việc sống ảo với những mối quan hệ ảo, ưa chuộng sự nổi tiếng, thiếu sàng lọc thông tin khi tiếp nhận. Đặc biệt, khi Tiktok chạy chiến dịch #learnTiktok, các nội dung dạy học, bình luận ngập tràn trên mạng xã hội và khó xác định được thông tin chính thống. Chạy theo chiến dịch #learnTiktok, các nhà sáng tạo nội dung truyền

thông, quảng cáo cũng tạo ra những thông tin quảng cáo có nội dung giáo dục, học tập. Hầu hết các trung tâm Anh ngữ đều quảng cáo thông qua những đoạn video clip ngắn học tiếng Anh. Các video này đa số truyền tải kiến thức trong 2-3 phút lại có yếu tố giải trí nên thu hút rất nhiều sự quan tâm của giới trẻ. Thậm chí, nhiều bạn trẻ còn xem đây là một kênh thông tin chính thống để học tập.

Nghiên cứu này khái quát một vài lý thuyết về hành vi sử dụng MXH để học tiếng Anh, qua đó phân tích, đánh giá các tác động của những nhân tố nhận thức tới hành vi sử dụng short-form video trên các nền tảng MXH để học tiếng Anh của Sinh viên UEF.

2. Cơ sở lý thuyết

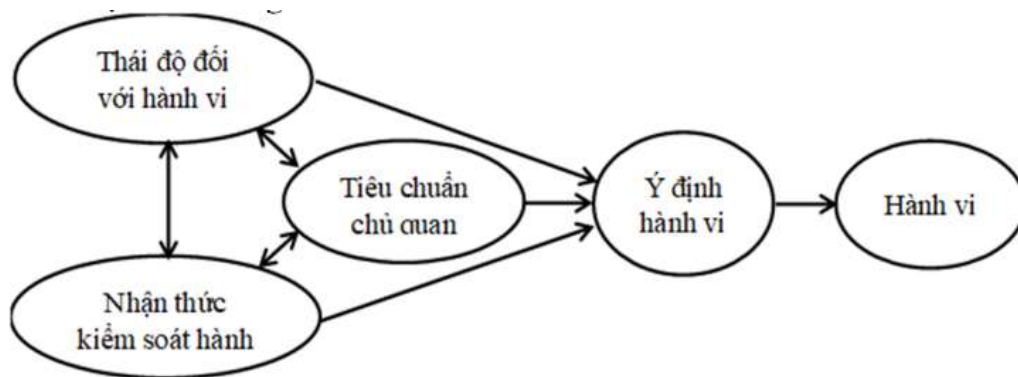
2.1. Thuyết hành vi dự định

Năm 1985, Ajzen đã xây dựng một cơ sở lý thuyết mới – Thuyết hành vi dự định (Theory of planned behavior – TPB) dựa trên nền tảng là lý thuyết đã có từ trước là thuyết hành động hợp lý (Theory of reasoned action – TRA) được phát triển vào năm 1975. Thuyết TRA đề cập và tìm cách giải thích mối quan hệ giữa hành vi trong hành động và thái độ của mỗi con người cũng như được các nhà nghiên cứu sử dụng để dự đoán cách mà một cá nhân hành xử dựa trên thái độ và hành vi trước đó của họ (Mary Rogers Gillmore, Matthew E. Archibald, Diane M. Morrison, Anthony Wilsdon, Elizabeth A. Wells, Marilyn J. Hoppe, Deborah Nahom, Elise Murowchick, 2004, tr.885-886). Thay vào đó, thuyết TPB là một phiên bản rộng hơn của TRA đã được triển khai với mục đích dự đoán có các hành vi đã có kế hoạch và chủ đích được lập nên từ trước (Ajzen, I, 1985, tr.11). Hiện nay, thuyết hành vi dự định này đang là một trong các thuyết được sử dụng rộng rãi với độ tin tưởng cao trong các nghiên cứu tâm lý xã hội và dự đoán hành vi con người.



H1. Mô hình lý thuyết TRA của Ajzen (1975)

TPB là lý thuyết mở rộng của TRA, nên TPB thừa hưởng đầy đủ các yếu tố chính để cấu thành lý thuyết của mình, trong đó có hai nhân tố chính là thái độ và chuẩn chủ quan. Trong đó, thái độ chính là “thái độ đối với hành vi” đây là mức độ mà một người sử dụng để đánh giá về mặt tích cực hay tiêu cực của một hành vi. “Chuẩn chủ quan” là các áp lực và nguyên tắc mà xã hội đặt lên cho một hành vi để nhận xét về hành vi ấy. Chuẩn chủ quan thường xuất phát từ những người xung quanh, bao gồm từ người thân cho đến xã hội. Ngoài hai yếu tố chính này, TPB còn bổ sung thêm một yếu tố nữa, đó là nhận thức kiểm soát hành vi. Đây là yếu tố về mặt nhận thức lợi ích hay khó khăn, rủi ro của một hành vi (Ajzen, I, 1985, tr.11-39). Những yếu tố chính này sẽ tác động đến ý định và quyết định sử dụng từng sản phẩm của từng cá nhân, đồng thời nó cũng tạo ra nên những tác động lớn đến các hành vi thực tế.

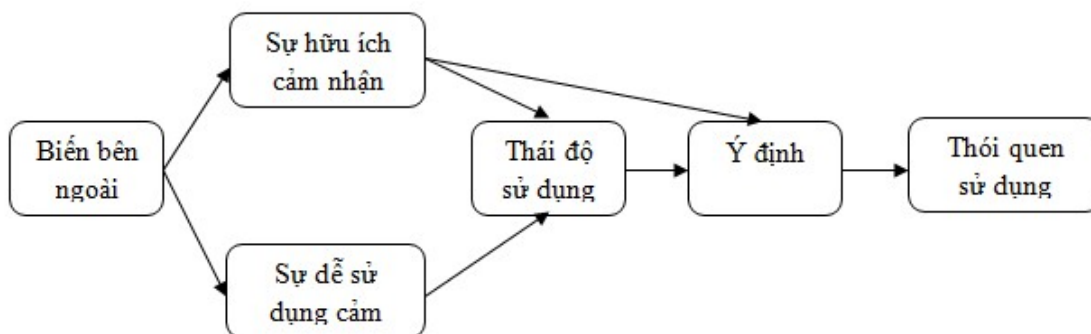


H2. Mô hình lý thuyết hành vi dự định của Ajzen (1985)

Theo thuyết TPB thì trong nghiên cứu này, “Hành vi sử dụng quảng cáo trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên UEF” sẽ chịu tác động bởi các yếu tố: chuẩn chủ quan, thái độ và nhận thức kiểm soát hành vi của từng sinh viên. Trong đó, chuẩn chủ quan của hành vi được xác định là đến từ phía người thân, bạn bè, thầy cô và quảng cáo truyền thông trong cộng đồng. Đây là những nhóm người sẽ tạo ra quy chuẩn và áp lực xã hội cho hành vi, dẫn đến việc đề xuất hay không đề xuất quảng cáo short-form video cho việc học tiếng Anh. Thái độ đối với hành vi được sử dụng để đánh giá mức độ hữu ích trong việc học tiếng Anh thông qua các mức độ nhận dạng từ ngữ sau khi sử dụng. Cuối cùng, nhận thức kiểm soát hành vi là nhận thức về mức độ dễ dàng trong việc sử dụng các nền tảng MXH.

2.2. Mô hình chấp nhận công nghệ

Một mô hình khác cũng được xây dựng dựa trên TRA, đó là mô hình chấp nhận công nghệ (Technology Acceptance Model – TAM), được Davis phát triển vào năm 1986. Mô hình này được sử dụng dưới mục đích dự đoán và giải thích về sự chấp nhận và sử dụng công nghệ của con người. Đây là một mô hình đang dần được công nhận là mô hình có độ tin cậy, được chấp nhận sử dụng rộng rãi trong các bài nghiên cứu, học thuật có liên quan hoặc thuộc lĩnh vực công nghệ thông tin (N. Samaradiwakara, and G. Gunawardena, 2020, tr.21-22). TAM đề cập đến hai nhân tố chính có ảnh hưởng đến quyết định và hành vi sử dụng của một cá nhân đối với các thiết bị và sản phẩm công nghệ, đó là cảm nhận sự hữu ích và cảm nhận sự dễ dàng. Cảm nhận hữu ích ở đây được hiểu là mức độ mà một cá nhân tin rằng hành vi sử dụng công nghệ của mình sẽ làm tăng năng suất làm việc, và cảm nhận dễ dàng sử dụng ở đây là mức độ mà cá nhân ấy tin rằng việc sử dụng các sản phẩm công nghệ không phải là điều khó khăn (F. Davis, R. Bagozzi, and P. Warshaw, 1989, tr.982).



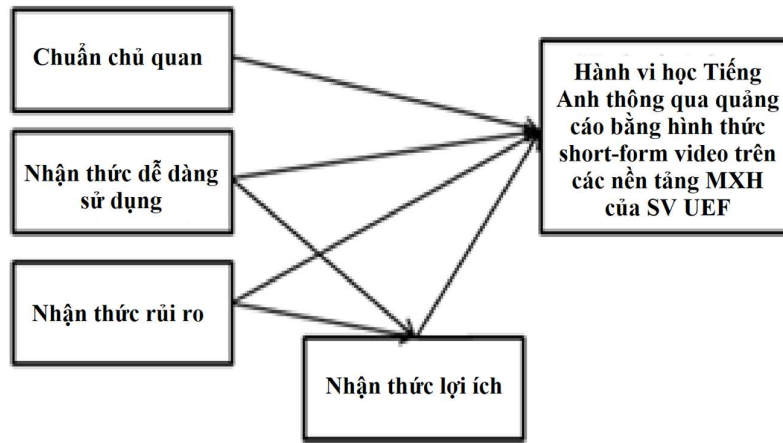
H3. Mô hình lý thuyết TAM của Davis (1986)

Trong phạm vi bài nghiên cứu này, đã có sự kết hợp giữa “cảm nhận sự dễ dàng” của TAM và “nhận thức kiểm soát hành vi” của thuyết TPB tạo nên một nhóm nhân tố gọi là “Nhận thức dễ dàng sử dụng” với sự kết hợp giữa cảm nhận dễ sử dụng trong công nghệ và nhận thức kiểm soát về việc sử dụng các nền tảng MXH. Đồng thời, bài nghiên cứu này sử dụng cảm nhận sự hữu ích để thiết lập nên một nhóm nhân tố là “Nhận thức lợi ích” thể hiện mức độ lợi ích về hiệu quả và năng suất khi sử dụng hình thức video ngắn quảng cáo để học tiếng Anh.

Trong phạm vi bài nghiên cứu này, hai lý thuyết “Thuyết hành vi dự định – TPB” và “Mô hình chấp nhận công nghệ - TAM” được xem như là hai lý thuyết nền tảng tạo nên các nhóm nhân tố chính có tác động và ảnh hưởng đến hành vi sử dụng quảng cáo hình thức video ngắn để học Tiếng Anh của sinh viên UEF. Song song đó, nghiên cứu còn sử dụng kết hợp với khái niệm “nhận thức rủi ro” của Bauder (1960) để đưa ra nhóm nhân tố mới là “Nhận thức rủi ro”. Theo Bauder thì nhận thức rủi ro là một sự không chắc chắn về kết quả của hành vi kết hợp với mức độ nghiêm trọng có thể xảy ra (Bauer E. A, 1960, tr.389). Có thể thấy, nhận thức rủi ro là một phần luôn đi kèm với các sản phẩm mang tính chất công nghệ, kết hợp với hành vi sử dụng của một cá nhân. Vậy nên trong nghiên cứu này, “nhận thức rủi ro” được sử dụng để đánh giá mức độ nhận thức về rủi ro mà sinh viên nhận thấy được trong quá trình sử dụng các video ngắn quảng cáo để học tiếng Anh.

3. Mô hình nghiên cứu

Dựa trên cơ sở tổng quan lý thuyết, bài nghiên cứu này đề xuất mô hình nghiên cứu như sau:



H4. Mô hình nghiên cứu hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên UEF

Trong mô hình này, có các biến bao gồm: Chuẩn chủ quan, Nhận thức dễ dàng sử dụng, Nhận thức rủi ro, Nhận thức lợi ích và Hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên UEF. Dựa trên các biến này và hướng tác động qua lại, cũng như xây dựng trên các cơ sở lý thuyết hình thành, nghiên cứu này đưa ra các giả thuyết như sau:

H1: Nhận thức dễ dàng sử dụng có ảnh hưởng tích cực đến nhận thức lợi ích của việc sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF.

H2a: Nhận thức rủi ro có ảnh hưởng tiêu cực đến nhận thức lợi ích của việc sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF.

H2b: Nhận thức rủi ro có ảnh hưởng tiêu cực đến hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF.

H3: Nhận thức lợi ích có ảnh hưởng tích cực đến hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF.

H4: Chuẩn chủ quan có ảnh hưởng tích cực đến hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF.

4. Phương pháp nghiên cứu

Tác giả đã thu thập dữ liệu nghiên cứu bằng phương pháp thu thập dữ liệu sơ cấp, nghĩa là tiến hành điều tra xã hội học đối với những đối tượng là sinh viên của Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh, thời gian khảo sát từ 8/2022 – 12/2022 thực hiện thông qua biểu mẫu khảo sát (google form). Tổng số lượt trả lời khảo sát nhóm nghiên cứu nhận về là 206 mẫu, trong đó có 200 đáp ứng đầy đủ các chỉ tiêu và 6 mẫu bị loại bỏ.

Để thực hiện phân tích định lượng, nhóm đã sử dụng các kỹ thuật phân tích thống kê mô tả, thống kê tần số bằng phần mềm SPSS 24. Nhóm đã kiểm định độ tin cậy của dữ liệu bằng hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA) để xác định chính xác các nhân tố có trong mô hình. Nghiên cứu này còn kiểm định nhân tố khẳng định (CFA) và kiểm định tính hội tụ (Convergent Validity), tính phân biệt (Discriminant Validity) và sự tin cậy (Reliability) dựa trên phần mềm Amos 24. Mức độ tác động của các nhóm nhân tố tác động qua lại trong mô hình nghiên cứu được kiểm định bằng mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) thông qua phần mềm Amos 24.

5. Phân tích và Kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu này đã sử dụng thang đo Likert để đo lường các nhóm nhân tố với các biến quan sát tương ứng. Trong đó, nhân tố “Hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh” có 6 biến quan sát (HVSD1 – HVSD6); “Nhận thức dễ dàng sử dụng” có 3 biến quan sát (NTSD1 – NTSD3); “Chuẩn chủ quan” có 4 biến quan sát (CCQ1 – CCQ4); “Nhận thức rủi ro” có 2 biến quan sát (NTRR1 và NTRR2) và “Nhận thức lợi ích” có 2 biến quan sát (NTLI1 và NTLI2).

5.1. Phân tích EFA

Biến quan sát	Nhân tố				
	HVSD	CCQ	NTSD	NTRR	NTLI
Hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học Tiếng Anh (Cronbach's Alpha = 0,778)					
HVSD4 – Số lần lặp lại để ghi nhớ kiến thức	0,832				
HVSD2 – Chủ ý, kế hoạch học tiếng Anh qua TikTok	0,796				
HVSD5 – Hành vi học tiếng Anh qua quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội	0,766				
HVSD3 – Mức độ ghi nhớ	0,745				
HVSD1 – Thời gian sử dụng mạng xã hội	0,710				
Chuẩn chủ quan (Cronbach's Alpha = 0,797)					
CCQ1 – Quảng cáo, truyền thông của các nền tảng MXH		0,844			
CCQ2 – Gia đình		0,794			
CCQ4 – Bạn bè		0,775			
CCQ3 – Thầy cô		0,740			
Nhận thức dễ dàng sử dụng (Cronbach's Alpha = 0,800)					
NTSD2 – Giao diện dễ quan sát, hiểu và làm theo			0,898		
NTSD1 – Có thể tự học, không cần hướng dẫn			0,854		
NTSD3 – Tính năng đơn giản, dễ dùng			0,780		
Nhận thức rủi ro (Cronbach's Alpha = 0,866)					
NTRR2 – Dễ xao nhãng, không chú tâm vào việc học tiếng Anh				0,952	
NTRR1 – Tính chính xác của video Tiếng Anh				0,948	
Nhận thức lợi ích (Cronbach's Alpha = 0,737)					
NTLI2 – Tạo thêm hứng thú học tiếng Anh					0,884
NTLI1 – Cải thiện các kỹ năng tiếng Anh					0,878

N=200

Bảng 1: Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Dựa trên bảng 1, có thể thấy kết quả EFA trên 17 biến quan sát với 5 nhóm nhân tố, có một biến quan sát HVSD6 có hệ số tải là 0,47815 bị loại. Kiểm định độ tin cậy của các nhóm biến quan sát theo hệ số Cronbach's Alpha cho thấy các nhân tố đều có chỉ số Cronbach's Alpha > 0,716, có thể chấp nhận các biến quan sát này. Sau khi loại bỏ các biến quan sát không đạt tiêu chuẩn, kết quả EFA lần tiếp theo cho thấy tổng phương sai trích của các nhóm là 70,779, điều này có nghĩa là mô hình phù hợp và các nhân tố được trích giải thích được 70,779% sự biến thiên của các biến quan sát có trong mô hình này. Trị số của KMO là 0,68517 cho thấy bảng phân tích nhân tố này có sự thích hợp trong mức chấp nhận.

5.2. Phân tích CFA

Thực hiện phân tích CFA và so sánh các chỉ số đánh giá mức độ phù hợp của mô hình (Model Fit), nhóm thu được kết quả như sau: Chỉ số kiểm định Chi-square CMIN/df = 1,442 < 3, nghĩa là ở mức tốt, chỉ số mức độ phù hợp GFI = 0,925 > 0,9, chỉ số TLI = 0,955 > 0,9, chỉ số CFI = 0,965 > 0,9, chỉ số RMSEA = 0,047 < 0,06 và chỉ số PCCLOSE = 0,591 > 0,05 cho thấy mức tốt.

Tiến hành kiểm định tính tự hội, tính phân biệt và tính tin cậy, ta được kết quả ở bảng 2, dựa trên kết quả có thể thấy các kết quả này đều được đảm bảo.

	CR	AVE	MSV	MaxR(H)	HVSD	CCQ	NTSD	NTRR	NTLI
HVSD	0,834	0,502	0,037	0,842	0,709				
CCQ	0,807	0,514	0,037	0,821	-0,192*	0,717			
NTSD	0,817	0,606	0,009	0,926	0,094	-0,076	0,778		
NTRR	0,929	0,851	0,047	1,001	-0,048	-0,006	-0,047	0,922	
NTLI	0,772	0,631	0,047	0,812	0,039	-0,171 †	0,019	0,216*	0,794

N=200, † p-value < 0,100 (10%), * p-value < 0,050 (5%)

¹⁵ Theo Hair & ctg (2009, 116), *Multivariate Data Analysis*, 7th Edition thì Factor Loading (hệ số tải) ở mức ± 0.5 có nghĩa là biến quan sát có ý nghĩa thống kê tốt

¹⁶ Theo Nunnally (1978), Hair và cộng sự (2009) thì một thang đo đảm bảo tính đơn hướng và đạt độ tin cậy nên đạt ngưỡng Cronbach's Alpha từ 0.7 trở lên.

¹⁷ Theo Hutcheson & Sofroniou (1999) thì trị số của KMO phải đạt giá trị tối thiểu là 0,5.

Bảng 2: Kiểm định độ tin cậy, tính hội tụ và tính phân biệt của mô hình

1.1. Kiểm định SEM

Quan hệ	Estimate	S.E.	P	Giả thuyết
NTSD → NTLI	-0,002	0,076	0,976	H1: Bác bỏ giả thuyết
NTRR → NTLI	-0,229	0,166	0,004	H2a: Chấp nhận giả thuyết
NTRR → HVSD	-0,037	0,118	0,655	H2b: Bác bỏ giả thuyết
NTLI → HVSD	-0,031	0,057	0,712	H3: Bác bỏ giả thuyết
CCQ → HVSD	0,195	0,078	0,023	H4: Chấp nhận giả thuyết

Bảng 3: Kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu (N = 200)

Kết quả phân tích SEM cho thấy mô hình có độ tương thích với các số liệu của các chỉ số kiểm định phù hợp mô hình (Model Fit), các chỉ số Chi-square CMIN/df, mức độ phù hợp GFI, chỉ số TLI, chỉ số CFI, chỉ số RMSEA và chỉ số PCCLOSE đều ở mức tốt. Kết quả này có thể sử dụng để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu (Bảng 3).

Kết quả kiểm định giả thuyết trong mô hình nghiên cứu ở bảng 3 cho thấy so với mô hình ban đầu, giả thuyết H1 ($p = 0,976$) bị bác bỏ, điều này có nghĩa rằng: Nhận thức lợi ích của việc sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF không bị ảnh hưởng bởi nhận thức dễ dàng sử dụng. Giả thuyết H2b có $p = 0,655$ cũng bị bác bỏ, vậy nên Hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF không bị ảnh hưởng bởi nhận thức rủi ro. Giả thuyết H3 có $p = 0,712$, giả thuyết này bị bác bỏ. Hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF không bị ảnh hưởng bởi nhận thức lợi ích.

Kết luận

Có thể thấy rằng, nhân tố chuẩn chủ quan có tác động tích cực mạnh đối với hành vi sử dụng quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội để học tiếng Anh của sinh viên trường UEF. Ngược lại, nhận thức rủi ro có ảnh hưởng tiêu cực mạnh nhất đến nhận thức lợi ích của việc học tiếng Anh thông qua quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội của sinh viên trường UEF. Việc này rất nguy hiểm bởi SV gần như không ý thức được tính chính xác, độ chính thống của các kiến thức mình tiếp thu được. Hình thức học tiếng Anh qua các quảng cáo ngắn trên mạng xã hội có thể mang lại nhiều lợi ích cho người học như: tiết kiệm thời gian, tiện lợi, dễ truy cập và mang tính giải trí cao. Tuy nhiên, cũng có một số rủi ro và hạn chế khi học tiếng Anh qua cách này. Một số điều cần lưu ý để chúng ta có thể sử dụng phương pháp này một cách hiệu quả.

Đối với sinh viên: Cần tiếp thu có hệ thống và chọn lọc bằng cách ghi chép (Có thể trực tiếp trên điện thoại). Đối chiếu kiến thức mới với các cơ sở dữ liệu khác: sách, ứng dụng khác,... Cụ thể ở các mặt như sau:

Học từ vựng và ngữ pháp: Từ vựng và ngữ pháp là cơ sở của ngôn ngữ, vì vậy sinh viên cần phải học chúng cẩn thận. Xem video ngắn kết hợp với các ứng dụng học từ vựng và ngữ pháp trực tuyến hoặc đối chiếu qua sách, ứng dụng uy tín để học tập.

Luyện nghe và nói: Nghe nhiều video ngắn của người bản xứ. Có thể luyện nghe qua các video, phim, podcast, v.v. và luyện nói bằng cách tham gia các lớp học trực tuyến hoặc tìm kiếm các đối tác luyện tập giao tiếp trên mạng.

Đọc và viết: Xem video ngắn, ghi chép, chú thích một số tình huống thực tế hay dùng dựa vào nội dung của video ngắn. Đọc thêm các bài báo, tài liệu chuyên ngành, tiểu thuyết bằng tiếng Anh. Trò chuyện, bình luận, tham gia thảo luận bằng tiếng Anh để nâng cao khả năng viết.

Tham gia các lớp học: Các lớp học trực tuyến có thể cung cấp cho sinh viên sự hỗ trợ và hướng dẫn từ giáo viên và các bạn học cùng lớp. Các lớp học cũng có thể cung cấp cho sinh viên các tài nguyên và hoạt động tương tác để giúp học sinh viên tiến bộ.

Đối với giảng viên và nhà trường:

Khuyến khích sinh viên sử dụng kết hợp nhiều phương pháp học tập: học và video ngắn kết hợp các ứng dụng học tiếng Anh, kênh trực tuyến uy tín (Duolingo, Memrise, hoặc các kênh học tiếng Anh trên YouTube như English with Lucy, BBC Learning English, EnglishClass101, v.v.) và đối chiếu, hệ thống với kiến thức học trên trường thông qua ghi chép hoặc hỏi giảng viên.

Giới thiệu các video quảng cáo ngắn có chất lượng, đáng tin cậy để đảm bảo sinh viên nhận được thông tin chính xác và hữu ích.

Khuyến khích sinh viên kết hợp cách học này với các hoạt động khác như: đọc sách tiếng Anh, luyện nghe qua các chương trình truyền hình hay phim ảnh, hoặc tham gia các lớp học tiếng Anh trực tuyến, hội nghị quốc tế trực tuyến để cải thiện kỹ năng nói và viết.

Nhà trường và giảng viên có thể tận dụng các kênh mạng xã hội giúp sinh viên ôn bài, hệ thống bài học, nhắc nhở,...

Hướng dẫn sinh viên cách sàng lọc thông tin tiếp cận, phương pháp kiểm tra, đối chiếu các kiến thức từ mạng xã hội và các kênh không chính thống

Khuyến cáo sinh viên không nên dùng cách học này là phương tiện chính.

Chúng tôi nhận thấy rằng, với sự phát triển của công nghệ hiện nay thì việc các doanh nghiệp giáo dục thường xuyên được quảng cáo, quảng bá trên các nền tảng mạng xã hội và có nhiều người sử dụng dẫn đến việc tạo nên một nguồn ảnh hưởng nhất định đến sinh viên. Thông qua các phương thức truyền miệng, việc nhận diện về học tiếng Anh thông qua video quảng cáo và suy nghĩ dùng các nền tảng video ngắn để học tiếng Anh dần dần hình thành trong cộng đồng sinh viên. Song song đó, cũng có rất nhiều sinh viên nhận thức rõ ràng rằng về mức độ chính xác của việc học tiếng Anh thông qua quảng cáo bằng hình thức video ngắn trên mạng xã hội có khả năng ảnh hưởng, gây xao nhãng khiến cho bộ phận sinh viên nhận thức được tính lợi, hại giữa việc học tiếng Anh trên các nền tảng video ngắn trên MXH. Một số lưu ý trên hi vọng có thể giúp cho vấn đề học thông qua nền tảng MXH hiệu quả hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Ajzen, I. (1985). *From intentions to action: A theory of planned behavior*. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognitions to behaviors*, p. 11–39.
2. Bauer E. A (1960). *Consumer behavior as risk taking*, in R.S. Hancock (ed.), *Dynamic marketing for a changing world. Proceedings of the 43rd American Marketing Association Conference*, Chicago, IL, June, p. 389-398.
3. Dean, M., Raats, M.M., & Shepherd, R. (2012). *The role of self-identity, past behavior, and their interaction in predicting intention to purchase fresh and processed organic food*, *Journal of Applied Social Psychology*, 42(3), 669–688.
- N. Samaradiwakara, and G. Gunawardena. (2020). *Comparison of existing technology acceptance and models to suggest a well improved theory/model*, *International Technical Sciences Journal (ITSJ)*, vol. 1, no. 1, pp. 21-36, 2020.
4. F. Davis, R. Bagozzi, and P. Warshaw. (1989). *User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models*, *Management Science*, vol. 35, pp. 982-1003, 1989.
5. Hair & ctg (2009, 116), *Multivariate Data Analysis*, 7th Edition. Copyright 2010 by Pearson Prentice Hall.
6. Mary Rogers Gillmore, Matthew E. Archibald, Diane M. Morrison, Anthony Wilsdon, Elizabeth A. Wells, Marilyn J. Hoppe, Deborah Nahom, Elise Murowchick. (2/2004). *Teen Sexual Behavior: Applicability of the Theory of Reasoned Action*, *Journal of Marriage and Family*. Volume 64, Issue 4 p. 885-897.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC ONLINE
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH TP.HCM
TIẾP CẬN TỪ VAI TRÒ CỦA GIẢNG VIÊN
IMPROVEMENT IN THE QUALITY OF ONLINE TEACHING
AT THE UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE HO CHI MINH CITY
BASED ON THE LECTURER'S VIEW

Trần Ngọc Thanh, Trương Thành Lộc
Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
thanhtn@uef.edu.vn

Tóm tắt

Trong thời gian đại dịch Covid-19 vừa qua, dạy học online có thể coi là một hình thức giảng dạy linh hoạt, để thích ứng với điều kiện thực tiễn nhằm tránh sự lây lan phức tạp của dịch bệnh. Dạy học online là phương thức giáo dục kịp thời, hiện đại, quan trọng, đem lại nhiều giá trị. Cùng với phương pháp đào tạo truyền thống, đào tạo online được áp dụng tại trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM. Tác giả đã tận dụng phương pháp định lượng, phân tích để chứng minh rõ phương pháp dạy học online được áp dụng trong nhà trường, với sự trợ giúp phương pháp tổng hợp, khái quát để kết luận những giải pháp nhằm cải thiện chất lượng dạy học online tại trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM. Đó là chính là việc mở thêm hoạt động tập huấn sử dụng các ứng dụng, chuyển giao kiến thức, nguồn tài liệu cho giảng viên và sinh viên. Tập trung nâng cao khả năng sử dụng công nghệ thông tin (CNTT) của sinh viên, kỹ năng tận dụng tối đa các nguồn tài liệu trên mạng Internet... Bên cạnh đó, nhà trường cũng tập trung nâng cao trình độ ứng dụng CNTT trong giáo dục của cán bộ quản lý, các ban hỗ trợ, giảng viên.

Abstract

During the recent Covid-19 pandemic, online teaching can be considered as a flexible form of teaching to adapt to avoid the complicated spread of the disease. Online teaching is a timely, modern, important and valuable educational method. Along with traditional training methods, online training is applied at the University of Economics and Finance in Ho Chi Minh City. The paper used quantitative and analytical methods to analyze online teaching applied at the university and to propose solutions to improve the quality of teaching online at the University of Economics and Finance in Ho Chi Minh City. There are more training activities and transfer of knowledge and resources for lecturers and students. Focusing on improving students' ability to use information technology (IT), skills to make the most of online resources... Besides, the school also focuses on improving IT application in the education of administrators, support boards, and lecturers.

Keywords: Educational digital technology, Lecturer view, Online teaching

Từ khóa: Công nghệ số giáo dục, Dạy học online, Góc nhìn giảng viên

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh dịch bệnh diễn biến phức tạp, từ năm 2021 đến nay, ta có thể thấy một trạng thái chưa từng có, sự chuyển từ trực tiếp sang hình thức online đã được áp dụng trên nhiều lĩnh vực hoạt động. Trong đó, quá trình chuyển đổi và mang đến hiệu quả được thể hiện qua lĩnh vực giáo dục. Lúc này, để đảm bảo tiến độ học tập của sinh viên trên các trường Đại học, các lớp học online như một giải pháp giúp hoàn thành điều đó. Theo nhiều nhà nghiên cứu giáo dục cho rằng, học online không chỉ là công cụ giải quyết các tình thế tạm thời mà còn được coi là một xu hướng tất yếu, lâu dài. Học online cũng sẽ trở thành một hình thức giảng dạy hữu ích trong việc dạy và học, cho dù có sự trở lại của việc dạy học trực tiếp. Học online có thể xem như hình thức giáo dục mới khi đã chuyển đổi toàn bộ cách học thụ động từ quá khứ và sẽ định hình một diện mạo mới cho tương lai.

Dạy học online đang dần trở nên công cụ để thay thế các phương pháp giảng dạy truyền thống như việc dạy trực tiếp mà không phải đơn giản đó là dụng cụ hỗ trợ trong việc học. Cũng như cả sau này nữa, phương pháp giảng dạy và học online khó có thể thế chỗ cho việc học trực tiếp ngay mà phải có sự kết hợp nhằm mang lại kết quả cao nhất cho học sinh và đối với hoạt động đào tạo của ngành giáo dục. Với tính bắt buộc của việc dạy học online, việc triển khai dạy học online đã được áp dụng đối với sinh viên toàn trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM

Với xu hướng trong thời đại 4.0 hiện nay, việc dạy học online là hết sức phổ biến. Và trên thực tế, đã có hàng nghìn dự án khoa học, và các bài báo giáo dục, khoa học về vấn đề này:

“Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 với xu thế phát triển của dạy học online” đã khẳng định: Dạy học online đã làm thay đổi quá trình tự học, nghiên cứu do khả năng cá nhân hoá cũng như việc đáp ứng hiệu quả các hoạt động học tập của người học. Dạy học online và xây dựng môi trường học tập tại các cơ sở đào tạo ở Việt Nam đang được triển khai với nhiều phạm vi và mức độ khác nhau (Phúc, 2018).

“Một số giải pháp nâng cao hiệu quả đào tạo online trong Giáo dục đại học trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0” cho rằng phương thức dạy online đã trở thành một trong những hình thức giáo dục phổ biến nhất thế giới. Với sự tiện lợi, lợi ích và linh hoạt của nó mang lại, phương thức dạy học online được chứng minh là có nhiều lợi ích cho cả giảng viên và học sinh (Lê & Trương, 2020)

“Dạy học kết hợp - một hình thức tổ chức dạy học tất yếu của một nền giáo dục hiện đại” đã khẳng định, sự phối hợp giữa việc dạy học online và trực tiếp sẽ phát huy hết hiệu suất của người dạy và người học (Cương, 2012).

Việc tăng cường hoạt động giảng dạy online đã có đóng góp đáng kể vào việc phát triển năng lực sử dụng CNTT trong lĩnh vực giáo dục và đồng thời thúc đẩy quá trình chuyển đổi số của ngành này. Với các công cụ hỗ trợ cho việc ứng dụng dạy học online, như: Zoom, Sky, Microsoft Teams,... không chỉ giúp tối ưu hoá việc kết nối và giảng dạy giữa giảng viên và học sinh một cách hiệu quả, mà còn hỗ trợ cho họ tiếp cận xa hơn đến thông tin toàn cầu

Với sự bùng nổ của việc dạy học online đã để lại một yêu cầu cấp bách về bản chất và chất lượng của việc áp dụng giảng dạy online trong giáo dục đại học. Bài báo này, sẽ đưa ra một số cách giải quyết hữu ích nhằm cải thiện chất lượng dạy học online tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM, đáp ứng các yêu cầu đang được đặt ra trong thời đại công nghệ số

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu phân tích và đánh giá để xem xét sự hiệu quả của việc dạy học online trong thời đại cách mạng 4.0. Từ đó, bài viết cũng đưa ra các ưu điểm và nhược điểm của phương pháp này, đồng thời cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc dạy học online. Tuy nhiên, để nâng cao bài viết, chúng ta có thể xem xét thêm một số vấn đề liên quan đến dạy học online và ảnh hưởng của nó đến học sinh, giảng viên và hệ thống giáo dục nói chung.

Bài viết đã trình bày thực trạng của việc giáo dục bằng hình thức dạy học online tại trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM thông qua phương pháp phân tích tổng hợp. Từ đó đưa ra các nội dung có liên quan, đưa ra những thống kê để chứng minh cho bài viết.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thực trạng triển khai dạy học online tại trường đại học kinh tế - tài chính TP.HCM

Ngoài việc lựa chọn nền công nghệ, phần mềm phù hợp, giảng viên trong trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM cũng đã chuẩn bị các thiết bị, ứng dụng để có sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên. MS Teams, LMS là một ví dụ điển hình. Việc chuẩn bị cẩn thận, chu đáo về hệ thống giảng dạy, tư liệu học tập, bài giảng là những nghĩa vụ và trách nhiệm của những cán bộ, giảng viên dày dặn kinh nghiệm. Với sự chuẩn bị chu đáo và chuyên nghiệp như vậy, trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM đã thành công trong việc triển khai hoạt động dạy học online và đảm bảo chất lượng giảng dạy trong quá trình dạy học.

Nhà trường cũng nên có những tiến vượt bậc trong việc triển khai học online để có những giải pháp kịp thời khắc phục những sai sót và điều chỉnh hiệu quả kế hoạch dạy học thông qua hình thức online. Bên cạnh đó, việc tổ chức tập huấn đào tạo cho cán bộ và giảng viên về việc sử dụng phần mềm đào tạo LMS, MS TEAM là cực kì cần thiết để thúc đẩy quá trình học tập hiệu quả cho sinh viên. Theo Quyết định 310/QĐ-UEF, việc xây dựng, nâng cấp, cập nhập, điều chỉnh kho tài liệu điện tử, đưa lên hệ thống quản lý học tập online là điều cần thiết, tăng cường tập huấn sử dụng CNTT nói chung và phần mềm dạy học cho giảng viên và sinh viên để nâng cao hiệu suất giảng dạy mà còn phục vụ tốt hơn cho quá trình học tập của sinh viên ngay cả khi không xảy ra dịch bệnh.

Nhà trường cũng nên đẩy mạnh việc chủ động kiểm tra, phân loại và nhận xét kết quả học tập của sinh viên, để sinh viên có thể lên kế hoạch để điều chỉnh kế hoạch học tập, cũng như nhà trường cũng điều chỉnh kế hoạch giáo dục sao cho phù hợp với năng lực thực tế của sinh viên. Bên cạnh đó, nhà trường cũng chủ động kiểm tra, điều chỉnh, cải thiện đội ngũ giảng viên hiện tại về cơ cấu, năng lực, số lượng giảng viên, từ đó lên kế hoạch phân chia, tập huấn để giảng viên có

đủ năng lực đứng lớp, đào tạo sinh viên một cách tốt hơn. Việc đánh giá năng lực, thực lực, hoạt động của giảng viên thông qua việc feedback của sinh viên là cần thiết để đảm bảo được tính hiệu quả trong môi trường giáo dục online.

Những bốn phận và lợi ích của giảng viên cũng đã được đề cập trong quy định của nhà trường: Mỗi giảng viên phải có bốn phận chia sẻ những tài liệu, đề cương giảng bài, địa chỉ truy cập giáo trình, tài liệu nghiên cứu thuộc phần học của sinh viên,... Việc chấp hành lịch đứng lớp của trường Ban hành, điểm thành phần trong quá trình đứng lớp là điều trách nhiệm tất yếu của mỗi giảng viên. Mỗi giảng viên phải đứng lớp đầy đủ để điểm danh, ghi nhận quá trình học tập, đưa ra đánh giá nhận xét quá trình học tập của mỗi sinh viên để có thể đưa ra kế hoạch dạy phù hợp với năng lực của sinh viên. Trách nhiệm của người học là phải liên lạc với giảng viên về khoá học để lấy ID, mật khẩu để có thể truy cập vào nguồn tài liệu, giáo trình, tài liệu tham khảo, tài liệu nghiên cứu. Tham gia đầy đủ các buổi học online, làm bài tập đầy đủ theo yêu cầu của giảng viên và hoàn thành các nhiệm vụ được giao là trách nhiệm thiết yếu đối với sinh viên trong việc học online

Sau quá trình nghiên cứu việc giảng dạy online, bài viết này đề cập đến một số lợi ích, bất lợi trong phương pháp dạy học online này:

Về lợi ích: Việc dạy học online mang rất nhiều lợi ích so với việc giảng dạy bằng phương thức dạy trực tiếp. Giảng dạy online có sự phối hợp đồng đều trong việc nghe nhìn, nghe chủ động, tính tự giác, kỷ luật cao trong học tập. Bên cạnh đó, lợi ích của việc học online là tiết kiệm được chi phí in ấn tài liệu, chi phí đi lại,... Sinh viên có thể sắp xếp thời gian linh động để học kiến thức ở mọi lúc, mọi nơi, năng động hơn trong việc lựa chọn, sắp xếp và điều chỉnh cho mình khoá học phù hợp với năng lực.

Lợi ích thứ hai là người dạy sẽ linh hoạt thời gian trong việc chuẩn bị cho từng bài giảng, điều này giảm bớt căng thẳng khi mà phải đứng giảng dạy trực tiếp trên giảng đường. Bởi vì, việc dạy trực tiếp tại lớp sẽ gây ra nhàm chán và chịu nhiều áp lực, bởi cùng với một nội dung bài học nhưng phải dạy đi dạy lại từ lớp này đến nhiều lớp khác.

Ưu điểm thứ ba là sinh viên sẽ tiết kiệm được các khoản chi phí đi lại, chi phí nhà ở. Sinh viên có thể tự giác và tự do trong việc học, có thể học, tra cứu lại kiến thức bất kì nơi nào, bất kể thời gian nào miễn sao thời gian và nơi học thuận tiện cho quá trình học tập.

Về bất lợi: Với một số người dạy, việc giảng dạy online qua mạng Internet cần nhiều đến kỹ năng sử dụng mạng Internet, tuy nhiên có một số thầy, cô vẫn chưa quen tới phương pháp giáo dục online, điều này gây ảnh hưởng đến hiệu suất và nét đặc trưng của khoá học online. Ngoài ra, việc giảng dạy phụ thuộc vào trình độ, năng lực của giảng viên bởi năng lực giảng dạy của mỗi giảng viên hoàn toàn khác nhau, không phải ai cũng có thể diễn đạt kiến thức của bản thân mình tốt. Thêm vào đó, nếu người dạy không nâng cao kiến thức cho các bài giảng, tài liệu, tư liệu tham khảo thì sẽ khiến cho các khoá học không thể nâng cao chất lượng so với sự phát triển của kho tàng kiến thức thời đại.

Việc học online phải song hành với việc độc lập, đi kèm với sự kỷ luật, tự giác, nâng cao ý thức của bản thân bởi vì sinh viên phải tự chủ động tiếp thu, lắng nghe những kiến thức. Do đó, nếu sinh viên không có ý thức trong học tập thì sẽ không thể phát huy hết hiệu quả như mong muốn mà mô hình học online mang lại

Từ những nhược điểm trên, trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM đã đề ra một số giải pháp nhằm nâng cao, cải thiện hiệu suất dạy học online trong nhà trường

3.2. Một số ý kiến đề xuất nâng cao chất lượng dạy học online

* Nhà trường - Nâng cao cơ sở vật chất hạ tầng thông tin

Nhà trường phải đảm bảo hạ tầng CNTT, về việc lưu trữ các nguồn tài liệu học tập, dữ liệu phục vụ cho quá trình giảng dạy. Nhà trường cũng cần cải thiện kỹ thuật hạ tầng, tập huấn cho giảng viên và học sinh, việc cập nhật các nguồn tài liệu phải diễn ra liên tục để đáp ứng nhu cầu của người học. Xây dựng các đội hỗ trợ kỹ thuật để kiểm tra, giám sát những hoạt động dạy học online để có giải pháp xử lý kịp thời những sự cố nằm ngoài ý muốn. Từ những việc làm trên đó có thể tác động đến ý thức học tập của sinh viên trong quá trình tiếp cận, tìm tòi kiến thức, gia tăng niềm đam mê, say mê khám phá những kiến thức khoa học mới

- Có chính sách đãi ngộ phù hợp cho giảng viên

Việc có chính sách khen thưởng cho người dạy là điều cần thiết vì giảng viên bỏ nhiều công sức, thời gian để giảng, chia sẻ, củng cố và hoàn thiện bài giảng. Bên cạnh đó, nhà trường cần tiếp tục mở thêm các chuyên môn nghiệp vụ dạy

online, mời các chuyên gia để cung cấp những kinh nghiệm, kiến thức cho giảng viên để cải thiện việc sử dụng các phương tiện nền tảng online nhằm chắc chắn việc sử dụng thành thạo.

- Quan tâm đến giám hoạt động của học online

Các cấp nhà trường cần tập trung việc thiết kế, cải thiện, xây dựng kế hoạch, nội dung học tập, cập nhập định kỳ nguồn tài nguyên dạy học của toàn bộ môn học.

* Về phía giảng viên

- Chuẩn bị giáo án trước khi lên lớp cho phù hợp với mục tiêu

Giảng viên nên có sự chuẩn bị trước kĩ càng các bài học, các nội dung về mǎng lý thuyết, bài tập trên nền tảng online với mục đích cho học sinh coi trước những phần nội dung ấy. Bên cạnh đó, người dạy phải thay đổi kế hoạch, hình thức đánh giá sao cho phù hợp với năng lực của người học để người học có thể làm bài các bài nghiên cứu, tiểu luận, bài tập tự luận có sử dụng tài liệu tham khảo, tài liệu nghiên cứu khoa học, hoặc hơn thế nữa là tạo ra điều kiện để cho sinh viên có thể tự mình thuyết trình đề tài liên quan đến quá trình học

Việc giải thích và cung cấp kế hoạch cho quá trình học tập online là trách nhiệm của giảng viên, mục tiêu ngay từ đầu buổi học sẽ giúp sinh viên có cái nhìn sâu rộng về nghĩa vụ học tập của bản thân mình. Nội dung giảng dạy online cần phải thiết lập mục tiêu rõ ràng, thường xuyên tổ chức các hoạt động mang tính chủ động, tự giác như trò chơi giữa các nhóm, thảo luận nhóm để phát huy vai trò tính chủ động người học.

- Thay đổi mô hình dạy học để tăng sự thu hút của các buổi học online

Cải thiện, thay đổi các hệ thống đề thi, các bài kiểm tra, để đảm bảo chất lượng, chính xác, hiệu quả đánh giá được đúng năng lực của sinh viên trong các giờ kiểm tra, đánh giá qua hình thức online. Người dạy cũng nên yêu cầu người học về nghiên cứu các nội dung trong sách giáo khoa và các nguồn tài liệu tham khảo để nâng cao được quá trình tiếp thu kiến thức, dễ dàng tiếp nhận và áp dụng các kiến thức học được trong quá trình trả lời câu hỏi.

- Chuẩn bị đầy đủ, chu đáo các trang thiết bị dạy học

Người dạy cần phải có một số công cụ và các ứng dụng trong việc giảng dạy như điện thoại di động và máy tính xách tay. Thêm vào đó, sự sáng tạo của giảng viên cũng được thể hiện thông qua việc đăng các ý tưởng sáng tạo, hay cuộc thi video hay nhất bằng web chính của nhà trường hay là việc lập kênh Youtube để chia sẻ quá trình học tập hay công việc sẽ tạo ra tính kết nối, điều này không chỉ thể hiện trong phạm vi trường học mà mình áp dụng, mà còn kết nối tới những trường đại học khác,... góp phần thúc đẩy hiệu quả của quá trình đào tạo giáo dục

* Về phía sinh viên

- Có nhận thức đúng đắn về dạy học online

Điều đầu tiên dường như người học nào cũng mắc phải đó chính là do người học có thói quen với cách học “mặt đối mặt” trên trường lớp, điều này gây ra cảm giác khó khăn cho người học trong việc tiếp thu những kiến thức mới. Với lối suy nghĩ đó, việc học của sinh viên giảm sút đáng kể trong buổi học đầu tiên. Tuy nhiên, ở khắp các trường đại học, việc học online đang được triển khai mạnh mẽ đã tạo nên thói quen và linh hoạt thích ứng việc học online.

Tự giác chủ động, tích cực xem trước các nội dung học tập được đánh giá cao trong quá trình nhận thức học tập online của sinh viên. Việc trả lời các câu hỏi, thắc mắc là yếu tố cực kỳ cần thiết trong quá trình học online để sinh viên luôn mang tâm thế chủ động, trao đổi, chia sẻ, hỏi đáp bài học với giảng viên. Với việc không hiểu bài giảng trong quá trình học, sinh viên cần phải mạnh dạn trao đổi, cần sự giúp đỡ từ thầy cô, bạn bè,... Sinh viên cần phải sắp xếp thời gian hợp lý, phải có trách nhiệm xin phép khi vắng buổi học và xem lại bài giảng trước đó trên các trang học online.

Kỹ năng tự học là khả năng tư duy độc lập, khả năng kỷ luật bản thân để thu thập, góp nhặt, phản biện để hình thành kiến thức mới. Sự tự giác phải đến từ ham muốn khám phá kiến thức trong bài giảng của giảng viên, chứ không phải từ cảm giác bị nhắc nhở, la mắng hay những áp lực từ điểm số mang lại.

- Lựa chọn môi trường học tập phù hợp

Môi trường học tập là một trong yếu tố ảnh hưởng lớn đến hiệu suất của việc học online. Việc chọn một môi trường học tập phù hợp sẽ giúp các bạn sinh viên tập trung nhất, đem lại cho sinh viên cảm giác gần gũi, thoải mái, tạo nguồn cảm hứng cho người học. Một môi trường học tập lý tưởng sẽ giúp người học tiếp thu kiến thức hiệu quả, dễ dàng hơn so

với việc ngồi học một nơi có những thứ có quá nhiều sự sao nhãng, điều này sẽ làm giảm hiệu suất học tập của người học.

4. Kết luận

Việc học online đang dần trở nên phổ biến trong tất cả các trường Đại học bởi vì sự phát triển vượt bậc của CNTT và truyền thông, trong đó có Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM. Nhà trường đã xây dựng, tu chỉnh lại các hệ thống CNTT chất lượng cao để phục vụ đào tạo online. Mặc dù học online chưa thể được coi là một phương pháp thay thế hữu ích cho phương pháp giảng dạy truyền thông, nhưng nó đã phát huy hết hiệu suất trong quá trình dạy học. Nó được coi là giải pháp tối ưu trong đại dịch.

Tài liệu tham khảo

- Biều, T. n. V. (2012). Một số vấn đề về đào tạo trực tuyến (E-learning). *Tạp chí Khoa học*(40), 86.
- Cương, T. N. (2012). Dạy học kết hợp-một hình thức tổ chức dạy học tất yếu của một nền giáo dục hiện đại. *Tạp chí Giáo dục*, 283.
- Điện, T. T., & Nghe, N. T. (2017). Các mô hình e-learning hỗ trợ dạy và học. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 103-111.
- Hưng, Đ. T. (2012). Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực. *Tạp chí Quản lý giáo dục, số, 43*.
- Lê, V. T., & Trương, T. D. (2020). Một số giải pháp nâng cao hiệu quả đào tạo trực tuyến trong giáo dục đại học trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0.
- Linh, T. H., & An, T. T. (2022). NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC TRỰC TUYẾN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM-ĐẠI HỌC THÁI NGUYÊN. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(06), 34-42.
- Nghĩa, L. H., Hương, H. T. L. K., Tiên, L. C., Hà, C. T. T., & Đan, N. V. (2021). Đánh giá của giảng viên và sinh viên về chất lượng phần mềm và hiệu quả dạy-học trực tuyến mùa dịch COVID-19 tại Khoa Y học Cổ truyền Đại học Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học, 18*(2), 358.
- Phúc, N. T. N. (2018). Thực trạng tổ chức dạy học trải nghiệm của giảng viên Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ, 54*(9), 104-112.
- Thủy, N. T. T. (2022). Một số yếu tố ảnh hưởng đến dạy học trực tuyến của giảng viên trung học phổ thông tại Hà Nội: Thực trạng và giải pháp.

DẠY THEO ĐỒ ÁN VÀ SỰ TỰ CHỦ CỦA NGƯỜI HỌC

PROJECT-BASED LEARNING & LEARNER AUTONOMY

Nguyễn Thị Đan Tâm, Tô Thị Kiều Oanh

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

tamntd@uef.edu.vn

Tóm tắt

Sự tự chủ của người học đóng vai trò rất quan trọng đối với kết quả học tập. Trong bối cảnh quốc tế hoá, khi các chương trình học đã chuyển sang theo chế độ tín chỉ, sự tự chủ trong học tập càng trở nên quan trọng hơn vì nó đòi hỏi người học phải tự tìm hiểu, khám phá cái mới bên ngoài sách vở, giáo trình. Ở bậc đại học, khi sinh viên đa số đều sống xa gia đình, môi trường học tập lại hết sức đa dạng, sự tự chủ trong học tập của các em là yếu tố then chốt ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập trong suốt bậc đại học. Tuy nhiên, để rèn luyện điều đó cho sinh viên đòi hỏi sự kiên nhẫn và sự nỗ lực từ hai phía: người dạy và người học. Bài báo sau đây sẽ chia sẻ một ví dụ về việc áp dụng phương pháp dạy theo đồ án nhằm rèn luyện và cải thiện sự tự chủ trong học tập của sinh viên. Nghiên cứu này được thực hiện dựa trên lý thuyết về động lực học, đi sâu vào “lý thuyết về sự tự quyết”. Đối tượng tham gia là 79 sinh viên lớp GEP 5 của trường Đại Học Kinh tế Tài chính (UEF), trong học kỳ 1, 2022-2023. Dữ liệu được thu thập thông qua việc dạy thực nghiệm kết hợp với khảo sát. Kết quả cho thấy, phương pháp dạy theo đồ án đã cải thiện tích cực sự tự chủ của sinh viên vào các hoạt động học tập.

Từ khoá: sự tự chủ, động lực, đồ án

Abstract

Learners' autonomy plays a crucial role in learning outcomes. In the educational mission of internationalization, when the curriculum has changed to the credit system, the learning autonomy becomes even more important because it requires learners the ability to discover new things on their own besides course books. At higher education levels, when the majority of students live far from their families with diverse learning environment, learning autonomy is a key factor that directly affects their academic performance. However, to train students to be autonomous in learning is a process that requires patience and efforts from both sides: the teacher and the learner. The following article will share an example of the application of project-based learning-PBL to train and improve students' learning autonomy. This study was carried out based on the theory of motivation, specifically in “Self-determination theory”. Participants in this study were 79 students of GEP 5 class of the HCMC University of Economics and Finance, in Semester 1, 2022-2023. Data were collected through experimental teaching combined with surveys. The results show that the project-based teaching method and the flexible forms of assessment have positively improved students' learning autonomy.

Key words: learning autonomy, motivation, project-based learning

1. Giới thiệu (Introduction)

Học tập tự chủ (tự học và chủ động) là kỹ năng cần thiết của sinh viên (Holec, 1981). Để có sự tự chủ, động lực học luôn đóng vai trò rất quan trọng (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Nếu không có động lực, thì dù có đầy đủ điều kiện học tập thuận lợi, sinh viên vẫn cảm thấy thiếu chủ động tham gia học tập. Do đó, theo Giordan (2010) nhiệm vụ chính của giáo dục nói chung, của giảng dạy trong trường học nói riêng nên là một nghệ thuật, một công việc tạo ra động lực, truyền cảm hứng, kích thích sự tò mò, và sự mong muốn khám phá cho người học. Chính vì vậy, phương pháp giảng dạy phù hợp góp phần rất quan trọng trong việc tạo ra và duy trì động lực học tập, giúp sinh viên xây dựng tính tự chủ. Bên cạnh đó, phương thức kiểm tra, đánh giá phù hợp, linh động cũng là một trong những yếu tố kích thích sự hứng thú, sáng tạo đồng thời thúc đẩy tính tự chủ của người học (Nguyễn Hoài Nam & Cao Thị Quyên, 2014).

Bài viết này chia sẻ một nghiên cứu về việc áp dụng phương pháp dạy theo đồ án và điều chỉnh phương thức kiểm tra đánh giá theo 2 nhiệm vụ đó để tạo động lực học và xây dựng tính tự chủ cho sinh viên. Nghiên cứu so sánh tính tự chủ trong học tập của sinh viên qua 2 bài: thuyết trình nhóm và làm đồ án.

2. Cơ sở lý thuyết (theoretical framework)

Dạy học theo đồ án (project-based learning- PBL) được hiểu là một phương pháp trong đó sinh viên thực hiện một nhiệm vụ phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực tiễn, thực hành (Phạm Trần Bích Thuận & Trần Thanh Hải, 2021; Sarwar, 2020). Theo phương pháp này, những sinh viên sẽ được đưa ra một dự án và các em cần hợp tác với nhau

để thực hiện tạo ra một sản phẩm theo như yêu cầu ban đầu và thuyết trình được dự án đó. Nhiệm vụ này đòi hỏi sinh viên phải có tính tự chủ cao.

Để trở nên tự chủ, người học cần có động lực học. Định nghĩa về thuật ngữ “động lực” cho đến nay vẫn chưa có sự thống nhất giữa các nhà nghiên cứu (Huitt, 2001; Ryan & Deci, 2000). Động lực có thể được mô tả như là các yếu tố bên trong thúc đẩy hành vi của chúng ta (Fishbach & Woolley, 2022). Theo sự tổng hợp của Lương Tổ Lan (2022), có 3 lý thuyết chính về động lực học bao gồm *self-determination theory* (lý thuyết về sự tự quyết), *mindset theory* (lý thuyết về tư duy), và *expectancy-value theory* (lý thuyết về kỳ vọng - giá trị). Nghiên cứu trong bài viết này dựa vào lý thuyết về *sự tự quyết* (self-determination theory)- SDT.

SDT của Deci và Ryan (1991) là một trong những lý thuyết có tầm ảnh hưởng lớn nhất trong nghiên cứu tâm lý học về động lực (Domyei, 2003). SDT được xây dựng dựa trên hai tiền đề là: i) Con người có xu hướng tự nhiên luôn hướng tới sự tăng trưởng (growth-oriented) và xu hướng tiếp thụ các tác động, ảnh hưởng bên ngoài; ii) Con người có ba nhu cầu tâm lý cơ bản là: *nhu cầu tự chủ* (need for autonomy), *nhu cầu có đủ năng lực* (need for competence) và *nhu cầu kết nối* (need for relatedness). Mức độ thỏa mãn ba nhu cầu cơ bản này sẽ tác động tới động lực của con người. Nếu một người cảm thấy các nhu cầu tâm lý cơ bản này được thỏa mãn thì người đó sẽ có sự chủ động khi tham gia vào hoạt động.

SDT phân loại động lực thành 3 loại được sắp xếp theo mức độ tự chủ từ thấp đến cao bao gồm: *không có động lực* (amotivation), *tác động bên ngoài* (external control), và *động lực bên trong* (intrinsic motivation). *Không có động lực* là trạng thái không mong muốn và không có ý định thực hiện hành động. Ngược lại, *động cơ bên trong* gắn với việc thực hiện hành vi bởi những hứng thú liên quan trực tiếp đến hành động. *Tác động bên ngoài* cũng được chia ra thành 4 cấp độ từ thấp đến cao. *Sự điều chỉnh bên ngoài* (external regulation) là các hành vi được thực hiện để đạt được một phần thưởng hay tránh một hình phạt. *Sự điều chỉnh do ý thức* (introjected regulation) các hành vi bởi các sức ép từ bên trong. *Sự điều chỉnh do mục tiêu* (identified regulation) là hành vi được thực hiện vì người học thấy quan trọng và tham gia một cách tự nguyện. *Sự điều chỉnh để hoà nhập* (integrated regulation) là các hành vi được thực hiện vì nó phù hợp với cá nhân.

3. Phương pháp nghiên cứu (research methods)

3.1. Bối cảnh nghiên cứu (research context)

Nghiên cứu này đo lường sự tự chủ của sinh viên qua 2 hoạt động: thuyết trình nhóm theo chỉ định của giảng viên; và làm đồ án (project) theo hướng mở.

Trong hoạt động thuyết trình nhóm (GROUP), giảng viên chủ động giao bài cho các nhóm và phân chia thành viên theo danh sách lớp. Các nhóm thuyết trình theo lịch do giảng viên sắp xếp. Sinh viên không có sự chủ động chọn bài cho nhóm. Giảng viên đánh giá kết quả bài thuyết trình theo điểm chung cho cả nhóm, không có sự khác nhau giữa các thành viên. Sau hoạt động này, sinh viên sẽ được gửi phiếu khảo sát.

Trong hoạt động làm project, project được thiết kế lại dựa vào nội dung chính của 3 Unit 5, 6, 7 trong chương trình tiếng Anh không chuyên bậc 5, sách American English File. Trong unit 5, nội dung chính gồm đưa ra những miêu tả, nhận xét về hình dáng bên ngoài của một người hay món đồ nào đó. Trong unit 6, nội dung chính yêu cầu người học tưởng tượng về ngôi nhà lý tưởng. Trong unit 7, nội dung chính gồm những từ ngữ về bán hàng. Theo yêu cầu, sinh viên làm theo nhóm và lên ý tưởng, thiết kế một sản phẩm lý tưởng có ích cho cộng đồng, vẽ trên poster, sau đó mô tả sản phẩm, và quảng bá sản phẩm trước lớp để thuyết phục bán được sản phẩm cho khách hàng. Project được sinh viên thực hiện hoàn toàn bằng tiếng Anh nên khi thực hiện, nội dung chương trình vẫn được bảo đảm: thiết kế một sản phẩm lý tưởng có ích cho cộng đồng (unit 6), miêu tả sản phẩm (bài 5), quảng bá sản phẩm để bán hàng (bài 7). Các nhóm sẽ đánh giá chéo với nhau và giảng viên đánh giá dựa vào sự đóng góp của từng thành viên theo báo cáo của các nhóm. Sau đó, phiếu khảo sát sẽ được gửi lại lần nữa cho sinh viên làm để so sánh kết quả về sự tự chủ của sinh viên giữa 2 hoạt động.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu này có sự tham gia của 79 sinh viên GEP 5 trường Đại học Kinh Tế Tài Chính TP HCM, có 40 nam (50.6%) và 39 nữ (49.4%).

		GENDER			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	40	50.6	50.6	50.6
	Female	39	49.4	49.4	100.0
	Total	79	100.0	100.0	

Bảng 1. Giới tính của đối tượng nghiên cứu

3.3. Công cụ nghiên cứu (research instrument)

Dựa vào lý thuyết SDT của Deci và Ryan (1991), thang đo về sự tự chủ của sinh viên được tác giả thiết kế bao gồm 6 tiêu chí từ thấp đến cao: *không động lực- Amotivation*; *sự tác động bên ngoài- External Regulation*; *sự điều chỉnh do ý thức- Introjected Regulation*; *sự điều chỉnh do mục tiêu- Identified Regulation*; *sự điều chỉnh để hoà nhập- Integrated Regulation*; *nội động lực- Intrinsic Motivation*. Thang đo được chuyển thành bảng khảo sát và phát trực tiếp cho sinh viên sau 2 nhiệm vụ. Các câu hỏi trong bảng khảo sát được thiết kế theo thang Likert từ 1-5, trong đó 1 là *rất không đồng ý* đến 5 là *rất đồng ý*.

Độ tin cậy của thang đo và số liệu sau khi thu thập được phân tích qua phần mềm SPSS.

4. Kết quả và thảo luận

Sau khi 6 thang đo đạt được độ tin cậy, cả 6 thang đo áp dụng cho 2 hoạt động: thuyết trình nhóm và làm đồ án.

4.1. Sự tự chủ của sinh viên thể hiện qua hoạt động thuyết trình nhóm

Kết quả khảo sát về sự tự chủ tham gia vào hoạt động thuyết trình nhóm của sinh viên như sau:

4.1.1. Sự thiếu động lực- Amotivation

Thang đo đầu tiên tìm hiểu về sự thiếu động lực tham gia vào hoạt động nhóm của sinh viên. Thang này có tất cả 4 items (bảng 13).

No.	Items	1	2	3	4	5
1	Tôi hoàn toàn không muốn tham gia.	1.3	2.5	3.8	2.5	89.9
2	Tôi không muốn tham gia thảo luận.	1.3	1.3	6.3	19	72.2
3	Tôi không hào hứng khi làm bài.	1.3	3.8	5.1	7.6	82.3
4	Tôi không muốn gặp nhóm nhiều lần.	1.3	1.3	6.3	7.6	83.5

Bảng 2. Câu hỏi khảo sát GROUP AMO

Theo bảng 2, kết quả cho thấy đa số sinh viên (từ 70-90%) đều đồng ý cao là thiếu động lực khi tham gia vào bài thuyết trình nhóm. Câu số 1 “*hoàn toàn không muốn tham gia*” và câu số 4 “*không muốn gặp nhóm nhiều lần*” nhận được sự đồng ý cao nhất từ phía sinh viên.

4.1.2. Sự tác động bên ngoài- External Regulation

Thang đo ER tìm hiểu về ảnh hưởng của sự tác động bên ngoài đối với sinh viên khi tham gia vào hoạt động nhóm. Thang này có tất cả 4 items (bảng 14).

No.	Items	1	2	3	4	5
1	Tôi tham gia vì bắt buộc.	0	1.3	6.3	16.5	75.9
2	Tôi tham gia vì GV đánh giá theo mức độ đóng góp.	0	1.3	6.3	11.4	81
3	Tôi tham gia vì có bạn thân	0	1.3	6.3	6.3	86.1
4	Tôi tham gia vì có phần thưởng.	0	1.3	6.3	21.5	70.9

Bảng 3. Câu hỏi khảo sát GROUP ER

Theo bảng 3, kết quả cho thấy đa số sinh viên chịu sự tác động mạnh mẽ bởi các yếu tố tác động bên ngoài. Từ 70-87% sinh viên đồng ý rằng các em tham gia vào hoạt động là do “*bị bắt buộc*” hoặc tham gia nếu “*nhóm có bạn thân*”.

4.1.3. Sự điều chỉnh do ý thức- Introjected Regulation

Thang đo INTRO tìm hiểu về sự điều chỉnh do ý thức của sinh viên khi tham gia vào hoạt động nhóm. Thang này có tất cả 4 items (bảng 15).

No.	Items	1	2	3	4	5
1	Tôi đọc tài liệu trước khi học nhóm.	1,3	34,2	15,2	40,5	8,9
2	Tôi có trách nhiệm hoàn thành phần việc nhóm giao.	1,3	32,9	16,5	45,6	3,8
3	Tôi xem lại nội dung bài của nhóm.	1,3	34,2	15,2	43	6,3
4	Tôi thấy có lỗi nếu không hoàn thành bài đúng hạn.	1,3	32,9	16,5	40,5	8,9

Bảng 4. Câu hỏi khảo sát GROUP INTRO

Theo bảng 4, kết quả cho thấy sự điều chỉnh do ý thức của sinh viên khá thấp, dưới mức trung bình. Chỉ khoảng gần 47% sinh viên đồng ý rằng các em có ý thức trách nhiệm với phần việc được giao trong bài thuyết trình, phần còn lại sinh viên chọn phương án số 3 (không ý kiến). Điều này thể hiện sự thờ ơ của sinh viên trong hoạt động thuyết trình nhóm do giảng viên chỉ định.

4.1.4. Sự điều chỉnh do mục tiêu- Identified Regulation

Thang đo IR tìm hiểu về sự điều chỉnh do mục tiêu của sinh viên. Thang này có tất cả 5 items.

No.	Items	1	2	3	4	5
1	Tôi tham gia vì muốn học hỏi từ nhóm.	31.6	38	10.1	13.9	6.3
2	Tôi tham gia vì chủ đề bài phù hợp với ngành học.	35.4	35.3	11.4	12.7	5.1
3	Tôi tham gia vì muốn cải thiện kỹ năng đang cần.	45.6	25.3	10.1	15.2	3.8
4	Tôi tham gia vì bài phù hợp với năng lực.	25.3	45.6	10.1	12.7	6.3
5	Tôi tham gia vì được chủ động chọn nội dung.	67.1	8.9	10.1	11.4	2.5

Bảng 5. Câu hỏi khảo sát GROUP IR

Theo bảng 5, kết quả cho thấy sự điều chỉnh vì mục tiêu học tập hầu như không có. Trong tất cả các câu hỏi khảo sát ở phần này, phần lớn sinh viên (>70%) chọn phương án 1 và 2 (rất không đồng ý hoặc không đồng ý) có sự điều chỉnh về việc tự chủ học tập vì mục tiêu học tập.

4.1.5. Sự điều chỉnh để hoà nhập- Integrated Regulation

Thang đo INTER tìm hiểu về sự điều chỉnh để hoà nhập khi tham gia vào hoạt động nhóm của sinh viên. Thang này có tất cả 5 items (bảng 17).

No.	Items	1	2	3	4	5
1	Tôi tham gia vì muốn đóng góp ý kiến cho nhóm thảo luận.	57	17.7	13.9	7.6	3.8
2	Tôi tham gia vì muốn làm quen với bạn mới.	24.1	50.6	8.9	13.9	2.5
3	Tôi tham gia vì muốn trải nghiệm làm việc với các bạn mới.	29.1	39.2	20.3	10.1	1.3
4	Tôi tham gia vì muốn cùng nhóm có được kết quả tốt nhất.	11.4	57	17.7	10.1	3.8
5	Tôi tham gia vì muốn lắng nghe những đóng góp về bài của mình.	22.8	51.9	13.9	8.9	2.5

Bảng 6. Câu hỏi khảo sát GROUP INTER

Theo bảng 6, kết quả cho thấy đa số sinh viên (>80%) đều cho biết chưa có sự điều chỉnh sự tự chủ học tập để hoà nhập.

4.1.6. Nội động lực- Intrinsic Motivation

Thang đo cuối cùng, IM, tìm hiểu về nội động lực của sinh viên khi tham gia vào hoạt động nhóm. Thang này có tất cả 4 items.

No.	Items	1	2	3	4	5
1	Tôi tham gia vì thấy vui.	79.7	6.3	7.6	5.1	1.3
2	Tôi tham gia vì thấy bổ ích.	59.5	29.1	6.3	5.1	0
3	Tôi tham gia vì thấy tò mò.	49.4	40.5	7.6	2.5	0
4	Tôi tham gia vì muốn chủ động tham gia.	40.5	48.1	8.9	2.5	0

Bảng 7. Câu hỏi khảo sát GROUP IM

Theo bảng 7, kết quả cho thấy gần như toàn bộ sinh viên chưa có nội động lực tham gia vào hoạt động thuyết trình nhóm. Điều này phù hợp với thang đo đầu tiên, thang đo tìm hiểu về sự thiếu động lực ban đầu.

Tóm lại, ở hoạt động thuyết trình nhóm do giảng viên chỉ định và đánh giá theo cách truyền thống, sinh viên thể hiện sự thiếu tự chủ khi tham gia. Các em tham gia vào hoạt động chủ yếu là do 2 yếu tố tác động bên ngoài: do bị bắt buộc hoặc do nhóm có bạn thân. Điều này dẫn đến sự thể hiện của các nhóm qua bài thuyết trình chưa đạt được chất lượng như kỳ vọng của giảng viên. Dù giảng viên có hướng dẫn các yêu cầu cần làm khi thuyết trình, các nhóm đều làm chưa đầy đủ hoặc làm theo tính chất đối phó, chưa thật sự hiểu nội dung các em thuyết trình.

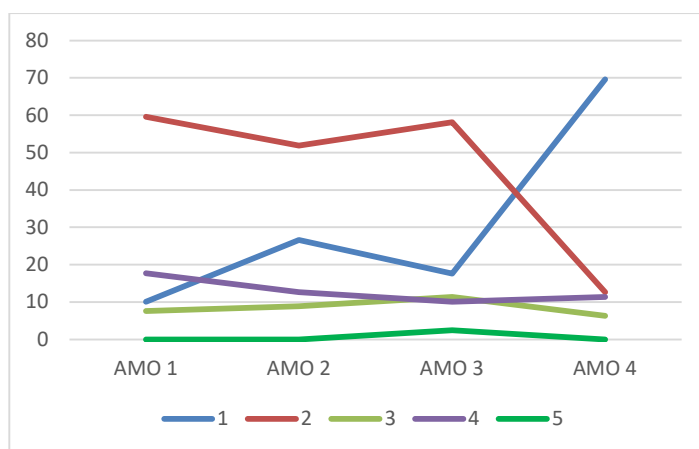
Nhằm cải thiện tình trạng trên, xây dựng cho sinh viên tính tự chủ trong học tập, giảng viên áp dụng phương pháp dạy theo đồ án cho sinh viên và thay đổi cách kiểm tra đánh giá.

4.2. Sự tự chủ của sinh viên thể hiện qua hoạt động làm đồ án

Sự tự chủ của sinh viên thể hiện qua hoạt động làm đồ án có kết quả như sau:

4.2.1. Sự thiếu động lực- Amotivation

Sự thiếu động lực của sinh viên khi làm project có kết quả như sau:

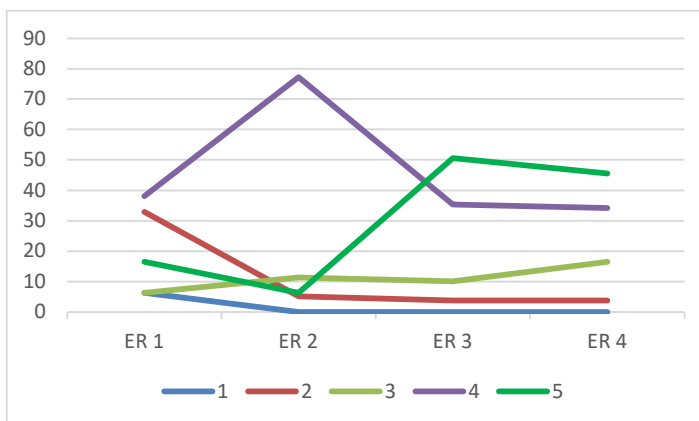


Biểu 1. Kết quả PROJECT AMO

Theo biểu 1, kết quả cho thấy sinh viên đã có sự thay đổi về việc bắt đầu có động lực khi tham gia vào nhiệm vụ lần 2, làm project. Đa số sinh viên (gần 70%) thể hiện bắt đầu muốn tham gia vào hoạt động, muốn thảo luận, và cảm thấy hào hứng khi làm bài.

4.2.2. Sự tác động bên ngoài- External Regulation

Sự tác động bên ngoài của sinh viên khi làm project có kết quả như sau:

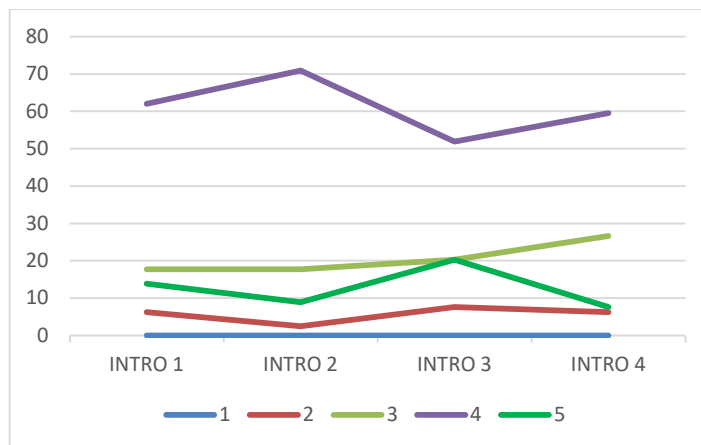


Biểu 2. Kết quả PROJECT ER

Theo biểu 2, kết quả cho thấy đa số sinh viên (gần 80%) vẫn bị tác động tham gia do các yếu tố tác động bên ngoài. Tuy nhiên, tỉ lệ này đã giảm xuống so với nhiệm vụ đầu tiên, là gần 100% đồng ý.

4.2.3. Sự điều chỉnh do ý thức- Introjected Regulation

Sự điều chỉnh do ý thức trong bài project có kết quả như sau:

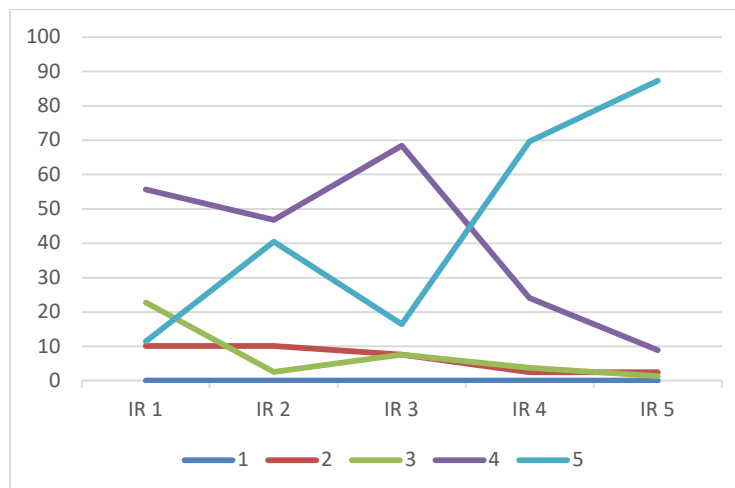


Biểu 3. Kết quả PROJECT INTRO

Theo biểu 3, kết quả cho thấy một số nhỏ sinh viên (20%) đã bắt đầu có sự điều chỉnh do ý thức để tham gia vào project. Tuy con số này không nhiều, nhưng so với nhiệm vụ thuyết trình lúc đầu, sinh viên đa số không có sự điều chỉnh do ý thức, thì trong nhiệm vụ project, sinh viên đã cho thấy có sự chuyển biến, dù nhỏ.

4.2.4. Sự điều chỉnh do mục tiêu- Identified Regulation

Sự điều chỉnh do mục tiêu trong bài project có kết quả như sau:

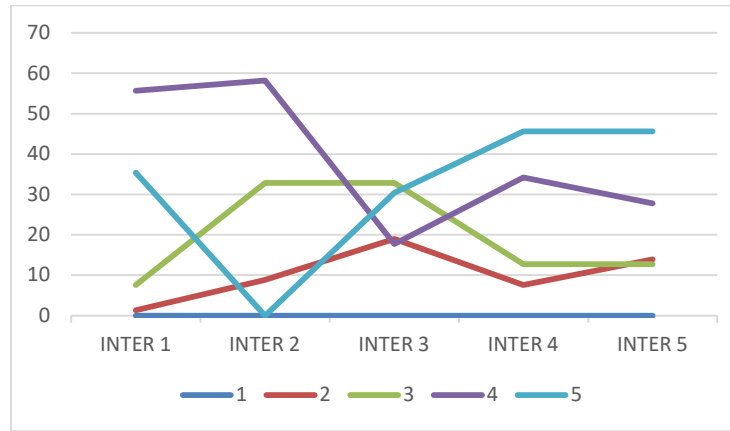


Biểu 4. Kết quả PROJECT IR

Kết quả theo biểu 4 cho thấy gần như tất cả sinh viên (gần 90%) đều thể hiện sự điều chỉnh do mục tiêu khi tham gia vào project. Đây cũng là sự chuyển biến rất khác so với nhiệm vụ thuyết trình trước đó.

4.2.5. Sự điều chỉnh để hoà nhập- Integrated Regulation

Sự điều chỉnh để hoà nhập trong bài project có kết quả như sau:

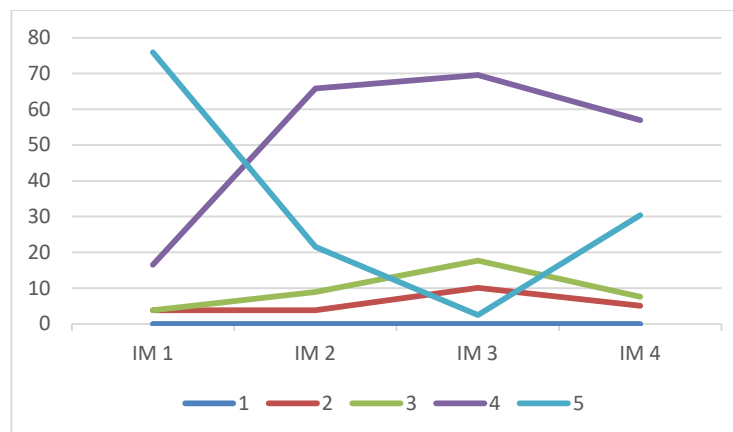


Biểu 5. Kết quả PROJECT INTER

Theo biểu 5, kết quả cho thấy gần một nửa số lượng sinh viên (45%) đã có sự điều chỉnh để hoà nhập. Kết quả này cũng có sự thay đổi so với bài thuyết trình, là đa số sinh viên đều cho biết không có yếu tố này.

4.2.6. Nội động lực- Intrinsic Motivation

Nội động lực theo bài project có kết quả như sau:



Biểu 6. Kết quả PROJECT IM

Theo biểu 6, một số lượng nhỏ sinh viên (khoảng 30%) cho biết đã có nội động lực khi tham gia project. Các em khẳng định đã chủ động muốn tham gia vào hoạt động. Đây cũng là một chuyển biến tích cực so với nhiệm vụ thuyết trình ban đầu.

4.3. So sánh sự tự chủ của sinh viên trước và sau khi áp dụng phương pháp dạy theo đồ án

Qua kết quả thể hiện sự tự chủ của sinh viên trong 2 nhiệm vụ thuyết trình và làm project, số liệu trên biểu đồ cho thấy có sự khác nhau trước và sau khi áp dụng PBL. Để có cơ sở thêm để khẳng định sự khác nhau đó, T-Test trong SPSS được áp dụng cho 3 cặp tiêu chí thể hiện rõ qua biểu đồ nêu trên là: sự thiếu động lực, sự điều chỉnh do mục tiêu, và nội động lực.

4.3.1. So sánh sự thiếu động lực

Khi so sánh sự thiếu động lực trước và sau khi áp dụng đồ án, 2 giả thiết được đặt ra: i) H_0 : Sự thiếu động lực trước và sau khi áp dụng là như nhau. ; H_1 : Sự thiếu động lực trước và sau khi áp dụng là khác nhau. Nếu Sig (2 tailed) > 0.5 , H_0 sẽ được công nhận; ngược lại, H_1 sẽ được công nhận.

Paired Samples Test

		Paired Differences							Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	GROUP AMO 1 PROJECT AMO 1	2.544	1.048	.118	2.310	2.779	21.588	78	<.001	<.001
Pair 2	GROUP AMO 2 PROJECT AMO 2	2.519	1.084	.122	2.276	2.762	20.647	78	<.001	<.001
Pair 3	GROUP AMO 3 PROJECT AMO 3	2.443	1.248	.140	2.163	2.723	17.399	78	<.001	<.001
Pair 4	GROUP AMO 4 PROJECT AMO 4	2.114	1.271	.143	1.829	2.399	14.785	78	<.001	<.001

Bảng 8. Kết quả T-test của AMO

Dựa vào kết quả bảng 8, tất cả các biến có sig (2 tailed) < 0.5, như vậy, H1 được công nhận: Sự thiếu động lực trước và sau khi áp dụng project là khác nhau.

4.3.2. So sánh sự tự điều chỉnh do mục tiêu

Tương tự như trên, có 2 giả thiết cần kiểm chứng. H0: Sự tự điều chỉnh do mục tiêu trước và sau dạy theo đồ án là như nhau. H1: Sự tự điều chỉnh do mục tiêu trước và sau dạy theo đồ án là khác nhau. Kết quả như sau:

Paired Samples Test

			Paired Differences						t	df	Significance	
			Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p	
						Lower	Upper					
Pair 1	GROUP PROJECT IR 1	IR 1	-1.430	1.533	.173	-1.774	-1.087	-8.292	78	<.001	<.001	
Pair 2	GROUP PROJECT IR 2	IR 2	-2.013	1.605	.181	-2.372	-1.653	-11.144	78	<.001	<.001	
Pair 3	GROUP PROJECT IR 3	IR 3	-1.873	1.471	.165	-2.203	-1.544	-11.321	78	<.001	<.001	
Pair 4	GROUP PROJECT IR 4	IR 4	-2.316	1.524	.171	-2.658	-1.975	-13.513	78	<.001	<.001	
Pair 5	GROUP PROJECT IR 5	IR 5	-3.076	1.289	.145	-3.365	-2.787	-21.214	78	<.001	<.001	

Bảng 9. Kết quả T-test của IR

Dựa vào kết quả bảng 9, tất cả các biến có sig (2 tailed) < 0.5, như vậy, H1 được công nhận: Sự điều chỉnh do mục tiêu trước và sau khi áp dụng project là khác nhau.

4.3.3. So sánh nội động lực

Trong phần so sánh nội động lực, có 2 giả thiết cần kiểm chứng. H0: Nội động lực trước và sau dạy theo đồ án là như nhau. H1: Nội động lực trước và sau dạy theo đồ án là khác nhau. Kết quả như sau:

Paired Samples Test

Paired Differences	t	df	Significance
--------------------	---	----	--------------

		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	GROUP IM PROJECT IM 1	1 -3.228	1.229	.138	-3.503	-2.952	-23.336	78	<.001	<.001
Pair 2	GROUP IM PROJECT IM 2	2 -2.481	1.084	.122	-2.724	-2.238	-20.335	78	<.001	<.001
Pair 3	GROUP IM PROJECT IM 3	3 -2.013	1.031	.116	-2.244	-1.782	-17.343	78	<.001	<.001
Pair 4	GROUP IM PROJECT IM 4	4 -2.392	1.067	.120	-2.631	-2.153	-19.925	78	<.001	<.001

Bảng 10. Kết quả T-test của IM

Dựa vào kết quả bảng 10, tất cả các biến có sig (2 tailed) < 0.5, như vậy, H1 được công nhận: Nội động lực trước và sau dạy theo project là khác nhau.

Tóm lại, các kết quả nêu trên đã cho thấy sự chủ động của sinh viên giữa 2 nhiệm vụ thuyết trình và project là khác nhau. Sự chủ động trong project được thể hiện tốt hơn trong bài thuyết trình. Điều này phù hợp với 2 giả thuyết trong SDT của Deci và Ryan (1991): i) khi người học tìm thấy sự phù hợp của nhiệm vụ được giao với mục tiêu cá nhân, nội động lực sẽ được sinh ra và; ii) nội động lực có tác động tích cực đến sự tự chủ của người học.

5. Kết luận và khuyến nghị giải pháp (Conclusions and Implications)

Bài viết đã chia sẻ một nghiên cứu thử nghiệm áp dụng phương pháp dạy theo đồ án- PBL trong việc xây dựng và cải thiện sự tự chủ của sinh viên trong học tập. Nghiên cứu cho thấy trong giảng dạy, người dạy có thể giúp người học định hướng các mục tiêu học tập, hiểu rõ nhu cầu của bản thân để xây dựng động lực và sự tự chủ học tập thông qua việc điều chỉnh môi trường ngôn ngữ bằng các nhiệm vụ được giao. PBL là một ví dụ tiêu biểu và có thể áp dụng rộng rãi.

6. Tài liệu tham khảo (Reference)

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M., "Motivation and education: The self-determination perspective", *Educational Psychologist*, Vol. 26, Issue 3-4, pp.325-346, 1991.
- Domyei, z., "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications", *Language Learning*, Vol. 53(1), pp.3-32, 2003.
- Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 339-363.
- Giordan, A. & Saltet J. (2010). *Changer le collège c'est possible!* Paris: Play Bac Éditions.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational psychology interactive*, 12(3), 29-36.
- Nguyễn, H.N & Cao, T.Q. (2014). Nâng cao hứng thú học tập cho SV Trường Cao đẳng nghề. *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 59, (8), 142-150.
- Nguyễn, T. N. L & Trần, Q. S. (2020). Autonomous learners: Fostering the autonomy of foreign language learners.
- Nguyễn, T. V. L. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language, *VNU Journal of Sciences, Foreign Language* 27, 2011, 140-146.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston MA: Heinle/Thomson.
- Phạm, T. B. T & Trần, T. H. (2021). Đổi mới phương pháp dạy đại học tại trường đại học Công nghiệp TPHCM- Thực trạng và giải pháp. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, Số 53A.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sarwar, Z, *Project-based learning to facilitate learner autonomy*, English Language Foundation in South Asia, 2010.
- Yang, N.-D. (1998). Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. *System*, 26/1998. 127 - 135.

NỀN TẢNG HỌC TẬP TRỰC TUYẾN: CƠ HỘI VÀ THÁCH THỨC CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

LEARNING PLATFORM: OPPORTUNITIES AND THREATS FOR VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Võ Hồng Sơn

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

sonvh@uef.edu.vn

Tóm tắt

Giáo dục đại học Việt Nam có những cơ hội mới cũng như gia tăng thách thức từ các nền tảng học tập trực tuyến kết nối người học với các khóa học và chương trình từ nhiều nhà cung cấp khác nhau trên toàn thế giới với chi phí hợp lý và tiện lợi hơn cho người học. Bài viết này khám phá thể lực mới nổi này bằng mô hình năm nguồn lực của Porter và từ đó đưa ra các chiến lược mà các trường đại học Việt Nam có thể áp dụng để cạnh tranh với các nền tảng học tập trực tuyến.

Abstract

Vietnamese Higher Education has new opportunities and increased challenges from Learning platforms connecting learners with courses and programs from various providers worldwide at a more affordable and convenient cost for learners. This article explores this emerging platform using Porter's five-resources model and offers strategies that Vietnamese universities can adopt to compete with learning platforms.

Từ khóa: Nền tảng học tập trực tuyến, Giáo dục đại học Việt Nam, Cơ hội, Thách thức

Keywords: Learning platform, Vietnamese Higher Education, Opportunities, Threats

1. Giới thiệu

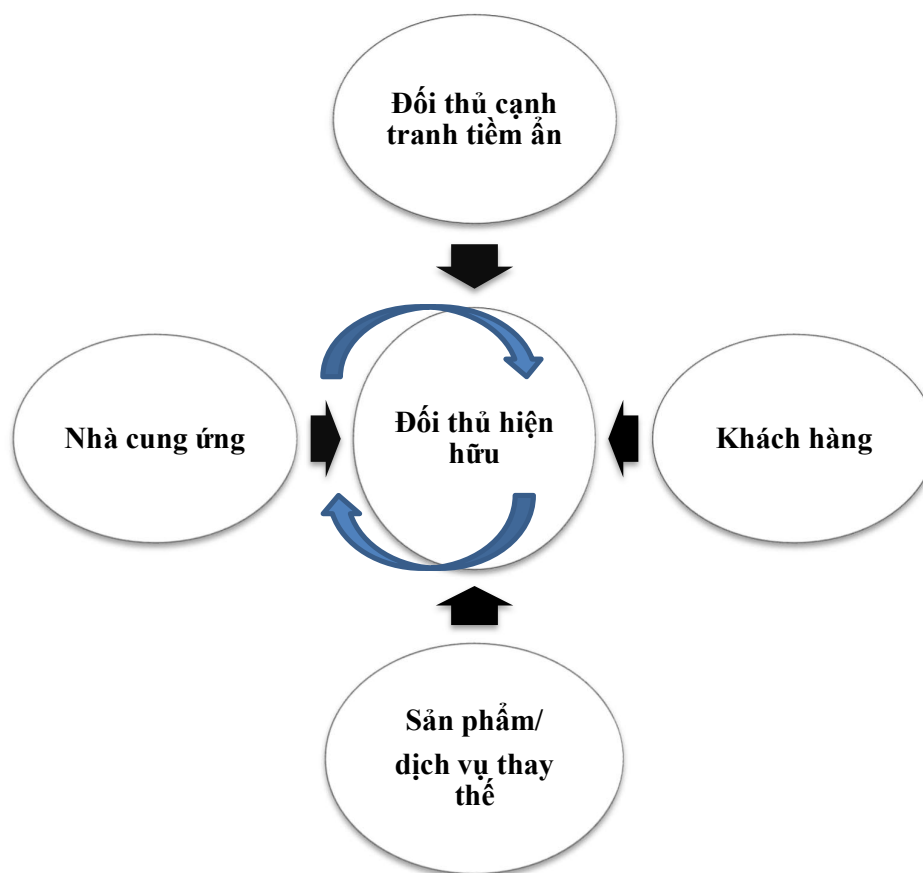
Kinh tế chia sẻ là một mô hình kinh tế có các hoạt động mua bán, chia sẻ và cung cấp quyền truy cập sản phẩm và dịch vụ trong mạng lưới ngang hàng (Investopedia, n.d.). Trong đó nền tảng học tập trực tuyến là một mô hình kết nối người học với các khóa học và chương trình từ nhiều nhà cung cấp. Một số nền tảng học tập trực tuyến phổ biến hiện nay như Coursera, edX, Emeritus, Guild Education, Udemy (Harvard Business Publishing Education, 2023). Dù các nền tảng học tập trực tuyến này đã nhận được sự quan tâm của đông đảo người học và các tổ chức giáo dục uy tín trên thế giới nhưng hiện tại hiểu biết về tác động của những nền tảng này đối với giáo dục đại học Việt Nam còn nhiều hạn chế và các trường đại học nên hành động như thế nào trước sự phát triển mạnh mẽ của những nền tảng này vẫn là câu hỏi còn bỏ ngỏ. Vì vậy, mục tiêu bài viết này nhằm tìm hiểu ảnh hưởng nền tảng học tập trực tuyến đến giáo dục đại học Việt Nam. Dựa vào mô hình năm lực của Michale Porter, tác giả phân tích các dữ liệu thứ cấp là những báo cáo ngành, bài báo khoa học nghiên cứu về các nền tảng học tập và giáo dục đại học Việt Nam để xác định những thách thức và cơ hội đến từ các nền tảng này đối với giáo dục đại học Việt Nam. Kết quả phân tích giúp đưa ra những hàm ý chiến lược cho trường đại học Việt Nam trước sự trỗi dậy của những nền tảng học tập trực tuyến.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Mô hình năm lực của Michael Porter

Năm 1979, tạp chí Harvard Business Review xuất bản bài báo với tựa đề tạm dịch là: “Cách thức các lực cạnh tranh hình thành nên chiến lược” tác giả Michael Portel đã đưa ra thuật ngữ “Năm lực” liên quan tới các bên tham gia thị trường và ảnh hưởng của họ tới một ngành kinh doanh (Porter, 1979). Mô hình này gồm có năm lực: Một là đối thủ cạnh tranh hiện hữu, Hai là khách hàng; Ba là nhà cung ứng; Bốn là đối thủ cạnh tranh tiềm ẩn và Năm là những nhà sản xuất các sản phẩm thay thế đang đe dọa lợi nhuận của một ngành kinh doanh (Hình 1).

Theo Porter các quản lý thường có xu hướng cạnh tranh quá hẹp mà thiếu sự cân nhắc những tác động từ các bên tham gia thị trường đang đe dọa lợi nhuận của ngành mà họ đang kinh doanh. Trong khi nhiều mô hình quản trị nổi lên và quên lãng trong lĩnh vực kinh doanh nhưng mô hình năm lực của Porter vẫn còn nguyên giá trị, phần lớn là vì nền tảng của mô hình này được xây dựng từ kinh tế học. Mô hình này giúp các nhà quản trị vượt qua những trở ngại kiến thức về lý thuyết kinh tế hay các giáo trình khô khan về nguyên lý kinh tế để có thể xác định những yếu tố quan trọng ảnh hưởng tới lợi nhuận ngành mà họ đang kinh doanh từ đó giúp họ có thể đưa các chiến lược kinh doanh phù hợp (Porter, 2008).



Hình 1. Mô Hình Năm Lực của Michael Porter

Nguồn: Porter, 1979

Theo Casadesus-Masanell (2014), mô hình năm nguồn lực của Porter được xây dựng trên nền tảng các lý thuyết trong kinh tế vi mô. Làm thế nào năm lực này ảnh hưởng tới lợi nhuận của ngành? Theo các nhà kinh tế, lợi nhuận kinh doanh ảnh hưởng bởi mức sẵn lòng trả từ người mua, giá và chi phí. Ví dụ, nếu quyền thương lượng từ người mua mạnh họ có thể dùng sức mạnh này để ép giá sản phẩm/dịch vụ của ngành. Tương tự, nếu nhà cung ứng quyền lực họ có thể đẩy giá nguyên liệu đầu vào cao hơn gây ra chi phí sản xuất của công ty trong ngành tăng và dẫn đến lợi nhuận ngành giảm. Các nghiên cứu dựa trên lý thuyết trò chơi cho thấy nhiều các công ty bán lẻ sử dụng chiến lược dẫn đầu về giá để tạo rào cản gia nhập thị trường cho đối các đối thủ tiềm ẩn. Mô hình năm lực cho rằng rào cản gia nhập thị trường như trên sẽ làm giảm mối đe dọa từ các đối thủ mới. Kết quả từ nghiên cứu từ kinh tế vi mô cho thấy lực cạnh tranh từ các đối thủ hiện hữu trong ngành nhiều khả năng tăng lên khi chi phí cố định cao và chi phí biên thấp. Khi tình hình kinh doanh chững lại, các công ty sẽ giảm giá bán dưới mức tổng chi phí bình quân. Mối đe dọa từ sản phẩm/dịch vụ thay thế là ví dụ về ảnh hưởng sản phẩm thay thế tới độ co giãn của cầu theo giá theo đó tác động đến quyền làm giá của nhà sản xuất và phản ánh độ nhạy cảm về giá của người tiêu dùng đối với một sản phẩm.

Bài viết này chỉ phân tích lực đe dọa từ sản phẩm/dịch vụ thay thế cụ thể là nền tảng học tập trực tuyến đến giáo dục đại học Việt Nam theo lập luận của mô hình năm lực.

2.2. Nền tảng học tập trực tuyến

Các nền tảng học tập trực tuyến có thể chia thành ba nhóm: nhóm thứ nhất cung cấp các khóa học không cấp bằng (ví dụ: Udemy, Skillsoft, LinkedIn Learning); nhóm thứ hai gồm các khóa học giúp nâng cao tay nghề (ví dụ: Masterschool, Udacity), và nhóm thứ ba có thể cung cấp cho người học chương trình đào tạo có cấp bằng hay tích lũy tín chỉ từ các trường đại học (ví dụ: Coursera, edX) (Harvard Business Publishing Education, 2023).

Sản phẩm/dịch vụ thay thế là một khái niệm mà các nhà kinh tế phân biệt các ngành kinh doanh. Dù một số học giả có thể lý luận rằng nền tảng học tập trực tuyến và giáo dục đại học truyền thống đều là một phần của ngành giáo dục tại

Việt Nam, nhưng các nhà kinh tế phân biệt ngành kinh doanh chủ yếu do công nghệ sản xuất mà họ dùng. Giáo dục từ xa qua TV, internet đã có từ lâu tại Việt Nam nhưng lại áp dụng các công nghệ giáo dục khác với các nền tảng học tập trực tuyến tuy nhiên tất cả chúng có thể được xem là sản phẩm/dịch vụ thay thế hơn là cạnh tranh trực tiếp với ngành giáo dục đại học truyền thống. Các nền tảng trực tuyến này có tiềm năng chuyển đổi và thay thế ngành giáo dục truyền thống như theo cách mà ngành kinh doanh truyền thống khác bị thay thế. Có thể kể đến những nền tảng trực tuyến làm thay đổi cuộc chơi trong ngành khách sạn (ví dụ: Airbnb, Expedia), ngành vận chuyển (ví dụ: Grab, Uber), ngành báo chí (ví dụ Google News, Substack) hay ngành bán lẻ (ví dụ: Shopee, Lazada, Tiki).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thách thức từ nền tảng giáo dục trực tuyến

Theo các nhà kinh tế, một sản phẩm thay thế là một sản phẩm khác nếu tăng giá sản phẩm này tăng sẽ làm tăng lượng cầu của sản phẩm còn lại (Casadesus-Masanell, 2014). Thật vậy, nếu học phí đại học ngày càng tăng dẫn nhiều khả năng tăng lượng cầu học tập trực tuyến, điều này tiềm ẩn nguy cơ thay thế các chương trình đào tạo truyền thống ở các trường đại học. Nói cách khác, theo học đại học truyền thống không còn là sự lựa chọn duy nhất với những ai có nhu cầu học đại học tại Việt Nam.

Một cách khác để phân tích mối đe dọa từ sản phẩm thay thế là xét theo nhận thức của khách hàng (Casadesus-Masanell, 2014). Có một sự thay đổi về nhận thức của người học về giá trị của bằng cấp truyền thống. Theo Harvard Business Publishing Education (2023), có sự gia tăng nhận thức về việc không có mối liên hệ giữa bằng cấp truyền thống và nhu cầu của thị trường lao động. Giáo dục đại học Việt Nam cho thấy có khoảng cách nhất định giữa chương trình đào tạo và nhu cầu tuyển dụng tại các doanh nghiệp (The World Bank, 2022). Trong khi đó, bằng việc tổ chức nhiều chương trình đào tạo mới, cơ chế tích lũy tín chỉ từ các trường đại học uy tín, thường xuyên hợp tác với doanh nghiệp đầu ngành, các nền tảng học tập trực tuyến có năng lực linh hoạt, thích ứng nhanh với nhu cầu phát triển nghề nghiệp của người học và khả năng cung cấp các khóa học đáp ứng đúng nhu cầu tuyển dụng của các doanh nghiệp.

Nguy cơ lớn nhất đến từ các sản phẩm/dịch vụ thay thế là có thể cung cấp những lợi ích tương tự hay vượt trội nhưng với mức chi phí thấp hơn (Casadesus-Masanell, 2014). “Các yếu tố cầu bao gồm chi phí cơ hội cao và chi phí tài chính ngày càng tăng khi theo đuổi giáo dục đại học, kết hợp với suất sinh lợi đang có xu hướng giảm là một trong những nguyên nhân khiến khả năng tiếp cận giáo dục sau phổ thông (bao gồm giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp) của học sinh Việt Nam, tính bằng tỷ lệ nhập học chung, đạt dưới 30%, một trong những mức thấp nhất trong số các nước Đông Á và thấp hơn nhiều so với các nước có thu nhập cao hơn như Hàn Quốc (trên 98%), Trung Quốc (hơn 53%) và Malaysia (43%)” (The World Bank, 2022). Trong khi đó, các nền tảng học tập trực tuyến đang cung cấp các khóa học ở nhiều trình độ đào tạo khác nhau từ: đại học, sau đại học, có cấp bằng và không cấp với học phí thấp hơn so với chương trình đào tạo tương tự ở đại học truyền thống. Hơn hết, bằng cách tiếp cận “một chạm”, các nền tảng này cung cấp cho người học nhiều sự lựa chọn các chương trình đào tạo từ nhiều cơ sở đào tạo danh tiếng trên thế giới với hệ thống tìm kiếm, lựa chọn, so sánh các chương trình đào tạo cung cấp đầy đủ thông tin giá trị và tin cậy cho người học ra quyết định theo học (Harvard Business Publishing Education, 2023)

Tóm lại, thách thức lớn đến từ các nền tảng học tập trực tuyến đó là cung cấp cho người học nhiều khóa học hay chương trình đào tạo có lợi ích tương tự nếu không muốn nói còn phần vượt trội nhưng với chi phí thấp hơn khi học trực tiếp vì vậy có nhiều khả năng thay thế các chương trình đào tạo trực tiếp tại các trường đại học.

3.2. Cơ hội từ các nền tảng học tập trực tuyến

Có thể thấy mối đe dọa từ các nền tảng học tập trực tuyến là hiện hữu và ngày càng gia tăng đối với ngành giáo dục đại học tại Việt Nam. Nhưng đây cũng là cơ hội cho giáo dục đại học Việt Nam hợp tác với các nền tảng trực tuyến này. Theo Harvard Business Publishing Education (2023) cho rằng có ba cơ hội cho các trường đại học khi tham gia các nền tảng học tập trực tuyến:

3.2.1. Cơ hội tham gia nền tảng để tận dụng lợi thế là người tiên phong

Mỗi trường đại học nên xác định lĩnh vực đào tạo là thế mạnh nhưng lại chưa có nhiều trên các nền tảng. Theo đó, đặt mục tiêu là trường đầu tiên tham gia đào tạo trực tuyến lĩnh vực này trên nền tảng và từ đó tạo nên lợi thế cạnh tranh với các trường khác. Lưu ý là tránh việc đưa những khóa học mà các trường khác đã có từ trước và đang hoạt động rất tốt trên nền tảng. Chất lượng đào tạo ngoài học hiệu của trường đại học còn được phản ánh qua số lượt đăng ký khóa học

trên nền tảng. Hơn nữa, nhiều nền tảng còn có chính sách hợp tác độc quyền với một trường đại học đăng ký cung cấp khóa học trước các trường còn lại. Điều này tạo cơ hội cho các trường đại học thương lượng với các nền tảng trở thành nhà cung cấp độc quyền một khóa học nhất định trên nền tảng ấy (Harvard Business Publishing Education, 2023).

3.2.2. Cơ hội sử dụng nền tảng học tập trực tuyến như nguồn cung cấp dữ liệu nghiên cứu và là nơi hợp tác đào tạo

Các nền tảng cung cấp các dữ liệu giá trị về cung cầu của thị trường giáo dục giúp các trường thiết kế, điều chỉnh chương trình đào tạo hấp dẫn với người học và đáp ứng nhu cầu nhà tuyển dụng (Coursera, 2023).

Một số đơn vị nghiên cứu chương trình đào tạo của các trường đại học như Boston Univesrity ‘s Digital Learning & Innovation hay the Univesity of Michigan’s Center for Academic Innovation đã hợp tác với các nền tảng xem là nơi thí điểm các chương trình đào tạo với thiết kế mới, nội dung mới trước khi vào đưa vào chương trình đào tạo chính quy tại trường (Harvard Business Publishing Education, 2023)

Hạng	Nhóm kĩ năng về công nghệ	Nhóm kĩ năng về con người
1.	Phát triển phần mềm Scrum	Kĩ năng kể chuyện
2.	Trực quan hóa dữ liệu	Quản trị sự thay đổi
3.	Công cụ quản lý khách hàng	Phát triển tổ chức
4.	Thương mại điện tử	Kĩ năng tạo ảnh hưởng
5.	Phần mềm CRM	Quản lý con người
6.	Thiết kế trải nghiệm người dùng	Văn hóa
7.	Phát triển phần mềm Agile	Hợp tác
8.	Nền tảng phát triển các ứng dụng phần mềm.	Kĩ năng ra quyết định
9.	Phần mềm phát triển hệ thống	Kĩ năng giao tiếp
10.	Tối ưu hóa công cụ tìm kiếm (SEO)	Lập kế hoạch

Bảng 1. Top 10 kĩ năng phát triển nhanh nhất trong 2023 trên nền tảng Coursera

Nguồn: Coursera, 2023

3.2.3. Cơ hội quốc tế hóa giáo dục đại học

Trong xu thế quốc tế hóa giáo dục đại học, các trường đại học đang tìm cách phát triển thị trường quốc tế thì các nền tảng giáo dục trực tuyến là kênh phân phối chương trình đào tạo mở rộng thị trường mới, có thêm người học mới hiệu quả. Nhiều chương trình đào tạo có thể không nổi trội ở các thị trường nội địa nhưng có thể được thị trường quốc tế đón nhận. Đây cũng là chiến lược tránh né sự cạnh tranh gay gắt ở thị trường nội địa đặc biệt với các cơ sở đào tạo chưa có học hiệu mạnh (Harvard Business Publishing Education, 2023).

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp

Tóm lại, các trường nên chọn lựa tham gia các nền tảng học tập trực tuyến dựa trên thế mạnh đào tạo của trường, tận dụng nguồn dữ liệu và không gian tương tác từ các nền tảng để nghiên cứu, phát triển chương trình đào tạo trong khi vẫn duy trì kênh tư vấn đào tạo trực tiếp và nuôi dưỡng mối quan hệ lâu dài với cựu sinh viên của nhà trường. Đây là chiến lược không những giúp đem lại lợi ích vượt trội cho người học mà còn hạn chế những thách thức và tận dụng cơ hội đến từ các nền tảng học tập trực tuyến. Để thực thi chiến lược thành công, Harvard Business Publishing Education (2023) đưa ra một số khuyến nghị khi các trường đại học tham gia các nền tảng học tập như sau: Thứ nhất, đừng bỏ trứng vào một giỏ. Các trường đại học nên tránh các hợp đồng dài hạn với một nền tảng duy nhất. Cân nhắc các điều khoản trong hợp đồng, hạn chế việc phụ thuộc vào dịch vụ từ các nền tảng trong các khâu tạo nên giá trị cho người học như hỗ trợ đăng kí nhập học, hỗ trợ học thuật, định hướng nghề nghiệp. Thay vào đó xây dựng nội dung đào tạo đặc trưng và công nghệ riêng của trường để có thể tích hợp trên nhiều nền tảng học tập khác nhau. Luôn duy trì kênh tư vấn đào tạo trực tiếp cho người học đang tham gia các nền tảng giáo dục trực tuyến (đây chiến lược tương tự như các khách sạn là khách của họ có thể đặt phòng trên Booking.com, Expedia nhưng cũng có thể đặt phòng trực tiếp trên website của khách sạn). Thứ hai, nuôi dưỡng mối quan hệ dài lâu, chặt chẽ với người học. Đây là năng lực cạnh tranh của các trường đại học với các nền tảng học tập trực tuyến. Các trường không những duy trì phát huy mối quan hệ với người học trong quá trình học mà còn sau khi hoàn thành khóa học. Chiến lược thường được áp dụng là nuôi dưỡng đội ngũ cựu sinh viên tốt nghiệp từ các

trường không chỉ qua những buổi họp mặt cựu sinh viên mà còn tiến tới xây dựng trang Portal cung cấp các công cụ tìm kiếm việc làm, kế hoạch phát triển nghề nghiệp, kế hoạch học tập nâng cao trình độ, tay nghề, tạo cơ hội kết nối làm việc. Như vậy, các trường đại học đóng vai trò tương tự các nền tảng học tập trực tuyến tuy nhiên sự khác biệt nằm ở chỗ các trang Portal của trường khai thác chiều sâu vì hiểu rõ nhu cầu học tập đặc trưng sinh viên mình trong khi các nền tảng học tập trực tuyến tiếp cận theo chiều rộng đáp ứng nhu cầu học của số đông người học.

Tài liệu tham khảo

- Coursera. (2023). Job Skills of 2023 Report. Coursera Inc.
- Higher education and online learning during coronavirus | McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/getting-the-next-phase-of-remote-learning-right-in-higher-education> Accessed 3/14/2023.
- How Higher Ed Can Contend with Learning Platforms. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/how-higher-ed-can-contend-with-learning-platforms> Accessed 3/14/2023.
- Michael E. Porter, "How Competitive Forces Shape Strategy," *Harvard Business Review* 57, no.2 (March-April 1979): 78-83.
- The World Bank. (2022). Điểm lại Tháng 8/1022: Giáo dục để tăng trưởng. Washington DC.: The World Bank.
- Technology is shaping learning in higher education | McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-technology-is-shaping-learning-in-higher-education> Accessed 3/14/2023.
- Porter, Michael E. "The Five Competitive Forces That Shape Structure". *Harvard Business Review* 86, no.1 (January 2008)
- Sharing Economy: Model Defined, Criticisms, and How It's Evolving. <https://www.investopedia.com/terms/s/sharing-economy.asp> Đã truy nhập 3/19/2023.
- What is a Shared Economy? Examples, Models, Types. <https://www.educba.com/shared-economy/> Đã truy nhập 3/19/2023.
- What Is the Sharing Economy? - The Balance. <https://www.thebalancemoney.com/what-is-the-sharing-economy-5188892> Đã truy nhập 3/19/2023.
- What is the Shared Economy? Definition, Types, Business Model. <https://moneyclubber.com/blog/what-is-the-shared-economy/> Đã truy nhập 3/19/2023.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO TẠO THÔNG QUA PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TRỰC TUYẾN TRONG BỐI CẢNH CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0

IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING SERVICES THROUGH ONLINE TEACHING METHODS IN THE CONTEXT OF INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0

Hồ Thị Ngọc Tuyền

Trường Đại học Ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh

tuyenhtn@hub.edu.vn

Tóm tắt

Trước sự phát triển như vũ bão của công nghệ, cơn sốt ChatGPT trên thế giới và cả ở Việt Nam vừa qua đã cho thấy ChatGPT đã mang lại những trải nghiệm mới như là một công cụ có giá trị cho người học. Điều này đã gióng lên hồi chuông cảnh tỉnh đối với các trường ở phương diện quản lý giáo dục cần phải thay đổi trong việc giảng dạy và đánh giá theo hướng tiếp cận công nghệ cũng như nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo. Mục đích của nghiên cứu là đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo thông qua phương pháp dạy học trực tuyến (E-Learning) dưới góc nhìn của học viên xem nhà trường như là một đối tác cung cấp dịch vụ giáo dục. Nghiên cứu được thực hiện trên phạm vi ba Khoa kinh tế tại trường Đại học (ĐH) Ngân hàng trên 540 sinh viên với phần mềm xử lý số liệu SPSS 20. Kết quả cho thấy có 5 yếu tố ảnh hưởng xếp theo thứ tự giảm dần gồm: Cơ sở vật chất (VC), Giảng viên (GV), Năng lực phục vụ (NL), Đồng cảm (DC) và Chương trình đào tạo (CT). Từ kết quả này, các Khoa và Ban lãnh đạo nhà trường có thể suy nghĩ thêm những điều chỉnh hợp lý để nâng cao chất lượng đào tạo phục vụ người học tốt hơn nhằm nâng cao vị thế của nhà trường ở lĩnh vực giáo dục cả trong và ngoài nước trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0.

Từ khóa: Chất lượng dịch vụ, E-learning, Sự hài lòng

Abstract

With the rapid development of technology, the ChatGPT fever in the world and even in Vietnam has shown that ChatGPT can serve as a valuable tool for learners. This has sounded a wake-up call for schools in terms of educational management that need to change in teaching and assessment towards technology approach as well as improving the quality of training services. The purpose of the study is to evaluate the quality of training services through the online teaching method (E-Learning) from the perspective of students who see the school as a partner in providing educational services. The study was carried out on the scope of three Economics Faculty at the University of Banking on 540 students with data processing software SPSS 20. The results show that there are 5 influencing factors ranked in decreasing order. gradually include: Facilities (VC), Lecturers (Teachers), Service Capacity (NL), Empathy (DC) and Training Program (CT). From this result, the Faculty and the school leadership can think of more reasonable adjustments to improve the quality of training to better serve learners in order to improve the position of the school in the field of education. at home and abroad in the context of industrial revolution 4.0.

Keywords: Service quality, E-learning, Satisfaction.

1. Giới thiệu

Cùng với sự phát triển của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, với môi trường học tập trực tuyến hiện đại, việc xây dựng các nội dung chuyên đề giảng dạy thực hiện được phát triển theo hướng ngày càng tích cực, theo hướng chủ động hơn từ phía người học. Người học có thể chủ động khai thác các học liệu số từ máy tính hoặc các thiết bị có kết nối internet để học tập và nghiên cứu.

Hiện nay, phương thức học tập đạt hiệu quả khá cao đó là phương thức học tập trực tuyến hay còn gọi là E-learning, phương pháp này đã tạo ra những yếu tố thay đổi sâu sắc trong giáo dục. Với phương pháp này, yếu tố không gian sẽ không còn là rào cản, học tập mà không cần đến trường. Đây là một phương thức đào tạo hiện đại dựa trên công nghệ thông tin.

Theo quy định của Luật Giáo dục Việt Nam, các trường ĐH có quyền tự chủ trong 5 lĩnh vực: (1) Xây dựng chương trình, giáo trình, kế hoạch giảng dạy; (2) Tổ chức tuyển sinh, đào tạo, công nhận tốt nghiệp; (3) Tổ chức bộ máy; (4) Huy động, quản lý, sử dụng nguồn lực; (5) Hợp tác trong và ngoài nước. Tuy nhiên, việc tự chủ trong đào tạo của các trường ĐH cũng phải tuân thủ các quy định về đảm bảo chất lượng đào tạo theo thông tư 12/2017/TT-BGDĐT.

Trong thời đại công nghiệp 4.0 hiện nay, đây sẽ là phương pháp tồn tại song song với việc dạy trực tiếp dù là sau đại dịch Covid19, bởi lợi ích mà phương pháp đào tạo này mang lại vô cùng lớn. Không chỉ kết nối được với mọi người trên thế giới không giới hạn ở phạm vi địa lý, mà còn được tiếp cận được với tri thức mới với mức chi phí vừa phải, có thể chi trả được. Con số ChatGPT trong thời gian qua đã cho chứng minh rằng ứng dụng CNTT và trí tuệ nhân tạo đã mang lại nhiều ích lợi cho sinh viên trong quá trình học tập như việc tổng hợp các kiến thức, viết bài báo, luận văn và cả tư vấn ...Điều này trong tương lai sẽ ảnh hưởng đến một số ngành nghề kể cả giáo dục.

Với sự tiến bộ trong công nghệ thông tin, trước các diễn biến của dịch bệnh Covid19 vẫn còn hiện hữu và diễn biến phức tạp tại nhiều nước trên thế giới, đặc biệt tại các nước có dân số tỷ dân như Trung Quốc, Ấn Độ... thì khả năng xuất hiện nhiều biến thể nguy hiểm là điều khó lường. Tại Việt Nam, trước bối cảnh này, nhiều trường đại học đã triển khai dạy các học phần lý thuyết bằng phương pháp học trực tuyến (E-Learning) cả trong giai đoạn dịch bệnh và trong các tuần đầu tiên của học kỳ sau tết cổ truyền 2023. Tại đại học ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh hệ thống E-Learning đã và vẫn còn đang được ứng dụng sau khi giai đoạn đại dịch bùng phát đến nay.

Để có góc nhìn toàn diện hơn về chất lượng dịch vụ giảng dạy trực tuyến bằng E-Learning, cũng như đưa ra các nhận định, khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, nghiên cứu này được thực hiện với mục đích: (i) xác định và đánh giá sự hài lòng của sinh viên qua phương pháp dạy học trực tuyến nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo trực tuyến, (ii) đề ra các giải pháp khắc phục các nhược điểm của việc học online qua mạng thống E-Learning của trường, góp phần nâng cao chất lượng học tập của sinh viên khối đại học trong bối cảnh công nghệ số ngày càng phát triển hiện nay.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Khái niệm và phương pháp đào tạo trực tuyến (E- learning)

Có nhiều quan điểm khác nhau về phương pháp đào tạo trực tuyến (E-Learning - Electronics Learning). E-learning là hình thức học tập bằng truyền thông qua mạng Internet theo cách tương tác với nội dung học tập và được thiết kế dựa trên nền tảng phương pháp dạy học (Resta và Patru, 2007). E-learning là việc sử dụng công nghệ mạng để thiết kế, cung cấp, lựa chọn, quản trị và mở rộng việc học tập. (Masie, E., 2008). Theo quan điểm hiện đại của Atkin và cộng sự (2017) E-learning là việc sử dụng các công cụ điện tử hiện đại thông qua tivi, máy tính ...các tài liệu từ mạng internet, máy tính để thu được các audio, video, website... Người học và người dạy có thể thông qua các hình thức thảo luận thông qua các diễn đàn Forum, hội thảo, video trực tuyến, thư điện tử (email), ... Hiện nay, có một số hình thức đào tạo phổ biến như sau: Đào tạo dựa trên công nghệ (Technology – Based Training – TBT); Đào tạo dựa trên máy tính (Computer – Based training – CBT); Tạo dựng trên Web (Web- Based Training – WBT); Đào tạo trực tuyến (Online learning /training); Đào tạo từ xa (Distance Learning). Có thể nói, phương pháp dạy học trực tuyến E-learning là một phương pháp tối ưu đem lại ít to lớn cho cả người dạy và người học. Thông qua E- Learning, người dạy và người học tới 60% chi phí đi lại, in ấn tài liệu, đề thi ..., và chất lượng học liệu thì lại không hề bị ảnh hưởng.

Hệ thống dạy trực tuyến cho phép tham gia vào các lớp học, bài giảng ở bất cứ đâu miễn là họ thoải mái để học, và bất cứ khi nào mà họ không lo sợ sẽ lỡ mất bài học vì những chuyện đột xuất. Thêm vào đó, việc chủ động sắp xếp thời gian học tập, giáo viên đứng lớp sẽ chủ động hơn trong việc chuẩn bị giáo trình, bài giảng, tạo cảm giác thoải mái và thúc đẩy trách nhiệm trong việc học. Sự phát triển của internet như mở ra một kho tri thức không giới hạn, điều này tạo nên cuộc cạnh tranh đa chiều bởi sự phát triển nhanh trong tư duy và nhận thức.

Nền kinh tế đang bước vào giai đoạn kinh tế tri thức, vì vậy, việc nâng cao hiệu quả chất lượng giáo dục, đào tạo là mục tiêu được hướng đến. Đây là phương pháp mở ra cánh cửa tri thức, người học thuộc tất cả với kiến thức mới, con người mới, văn hóa xã hội mới chỉ cần thông qua chiếc máy tính trang bị internet mà không bị giới hạn bởi không gian và thời gian. Đây cũng là cách để Việt Nam có thể hội nhập với tri thức toàn cầu.

Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng

Có thể nói chất lượng dịch vụ là một phạm trù rất rộng và phức tạp phản ánh tổng hợp các nội dung kinh tế kỹ thuật và xã hội. Theo ISO 8402: “Chất lượng là tập hợp các đặc tính của một đối tượng, tạo cho đối tượng đó có khả năng thỏa mãn những yêu cầu đã nêu ra hoặc tiềm ẩn”.

Chất lượng dịch vụ được xem là phương thức tiếp cận quan trọng trong quản lý kinh doanh nhằm đảm bảo sự hài lòng của khách hàng, đồng thời giúp tăng khả năng cạnh tranh và hiệu quả của ngành

Về chất lượng đào tạo thì có nhiều quan điểm khác nhau, theo Chen và cộng sự (2007) thì chất lượng đào tạo ĐH là một khái niệm đa hướng bao gồm các chức năng và hoạt động như chất lượng giảng viên giảng dạy, CTĐT, đặc điểm sinh viên và hệ thống tương tác, chính phủ, cơ sở vật chất, quản lý và hành chính...

Harvey, L., & Green, D. (1993) đã đề cập đến năm khía cạnh của chất lượng giáo dục: chất lượng là sự vượt trội (hay sự xuất sắc); là sự hoàn hảo (kết quả hoàn thiện, không sai sót); là sự phù hợp với mục tiêu (đáp ứng nhu cầu của khách hàng); là sự đáng giá về đồng tiền (trên khía cạnh đánh giá để đầu tư); là sự chuyển đổi (sự chuyển đổi từ trạng thái này sang trạng thái khác). Trong số các định nghĩa trên, định nghĩa “chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu” đang được nhiều tổ chức đảm bảo chất lượng ở các nước như Hoa Kỳ, Anh quốc và Đông Nam Á sử dụng.

Theo Kotler (2003), kỳ vọng ở đây được xem là ước mong hay mong đợi của con người sự hài lòng là việc so sánh kết quả thu được từ sản phẩm/dịch vụ với những kỳ vọng của người đó so với mức độ trạng thái cảm giác trước khi dùng sản phẩm/dịch vụ. Nó bắt nguồn từ thông tin truyền miệng của bạn bè, gia đình, nhu cầu cá nhân, kinh nghiệm trước đó và thông tin bên ngoài như quảng cáo,... Sự hài lòng là sự phản ứng của người tiêu dùng về sự thể hiện thực sự của sản phẩm như là sự chấp nhận sau khi dùng nó đối thông qua việc ước lượng sự khác nhau giữa mong muốn trước đó. Theo Oliver và Bearden (1985) thì sự hài lòng có hàm ý rằng sự thỏa mãn của người tiêu dùng trong việc tiêu dùng sản phẩm hoặc dịch vụ và đáp ứng những mong muốn của họ, bao gồm cả mức độ đáp ứng dưới mức mong muốn và trên mức mong muốn.

Mối quan hệ giữa sự hài lòng đối với chất lượng dịch vụ đào tạo trực tuyến (E-learning)

Zeithaml (2000) đã cho thấy sự hài lòng của khách hàng và chất lượng dịch vụ và là hai khái niệm khác nhau, và các nhà nghiên cứu cho rằng chất lượng dịch vụ chỉ tập trung vào các thành phần cụ thể của dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng là một khái niệm tổng quát nói lên sự hài lòng của họ khi tiêu dùng một dịch vụ. Chua (2004) đã sử dụng các thành phần của mô hình SERVQUAL (phương tiện hữu hình, đồng cảm, năng lực phục vụ, tin cậy, năng lực đáp ứng) đã đánh giá chất lượng đào tạo ĐH và cho thấy nhiều quan điểm/góc nhìn khác nhau: giảng viên, sinh viên, người sử dụng lao động và phụ huynh. Kết quả thực nghiệm đã cho thấy cả bốn đối tượng nghiên cứu đều có kỳ vọng cao hơn đối những gì họ nhận được. Riêng đối với các giảng viên, ở hai thành phần gồm năng lực phục vụ và phương tiện hữu hình thì có sự khác biệt giữa cảm nhận và kỳ vọng xuất hiện. Al-Rahmi và ctg, (2015) nghiên cứu hiệu quả của việc sử dụng internet trong giáo dục đại học tại Malaysia, nghiên cứu này đã đề xuất mô hình UTM- Elearning, hiện cho thấy rằng đào tạo thông qua phương pháp dạy học trực tuyến tạo điều kiện cho chi cục thủ tham gia và nâng cao sự hài lòng cũng như thúc đẩy sinh viên có ý định sử dụng E- Learning.

Ali và ctg, (2018) cho thấy học tập thông qua phương pháp trực tuyến có hiệu quả đối với sinh viên đại học tại Bangladesh mà không cần quan tâm đến nền tảng của họ, tuy nhiên hiệu quả học tập có thể khác nhau ở mỗi người học. Kết quả cũng cho thấy sinh viên ủng hộ E- Learning tốn ít thời gian hơn, chi phí bỏ ra cũng thấp hơn. Một vấn đề quan trọng khác là tính tự do của sinh viên cũng rất quan trọng khi sử dụng hình thức E-learning. Những sinh viên có kim phút sẽ đạt được những lợi ích cao hơn những sinh viên không thành thạo về công nghệ. Alariqi và ctg, (2019), nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả của việc học tập trực tuyến. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng những rào cản cá nhân, đào tạo công nghệ và giao cảm tức tức là những yếu tố quan trọng có thể ảnh hưởng đến việc đào tạo bằng phương pháp dạy học trực tuyến ở Afghanistan.

Tại Việt Nam cũng có một số nghiên cứu của Hà Nam Khánh Giao và Trần Thị Mỹ Vân (2020), Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2018), cũng cho thấy sự hài lòng của khách hàng cũng tăng theo khi chất lượng dịch vụ được cung cấp tăng.

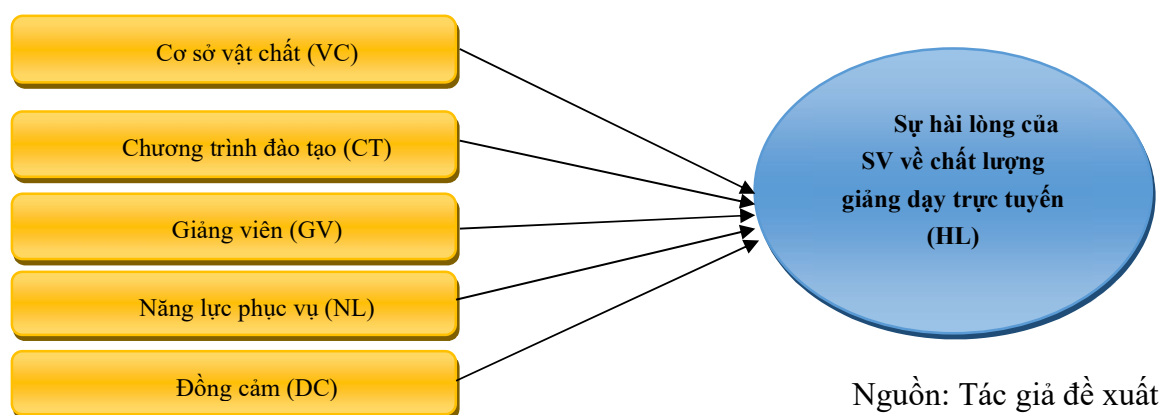
Từ kết quả của những nghiên cứu trên, có thể nói, chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng có mối quan hệ chặt chẽ, cùng chiều với nhau mà trong đó, chất lượng dịch vụ là yếu tố quan trọng tác động đến sự hài lòng của khách hàng. Như vậy, khi khách hàng đánh giá càng cao về các thành phần của chất lượng dịch vụ thì mức độ hài lòng chung của họ về chất lượng dịch vụ càng cao và ngược lại.

Mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng

Các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ cả trong và ngoài nước đề ứng dụng mô hình của Gronroos (1984) và mô hình của Parasuraman & ctg (1985, 1993) để đánh giá sự chấp nhận của khách hàng về chất lượng dịch vụ SERVQUAL (Hà Nam Khánh Giao và Trần Thị Mỹ Vân (2020), Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2018), Chua (2004)). Bộ thang đo theo Parasuraman và ctg, (1993) gồm 2 phần và 22 biến quan sát, và đã kết luận rằng các thang đo phù hợp cho mọi loại hình

dịch vụ gồm 5 nhân tố: Độ tin cậy (Reliability); Phương tiện hữu hình (Tangibles); Đáp ứng (Responsiveness); Đồng cảm (Empathy) và Năng lực phục vụ (Competence). Dựa vào mô hình đo lường chất lượng SERVQUAL, bài viết đưa ra mô hình ứng dụng đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo bằng cách đánh giá mức độ hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo bằng phương pháp dạy học trực tuyến. Các bước nghiên cứu được tiến hành như sau:

Trong đó: (i) Phương tiện hữu hình (Tangibles): được đại diện bằng biến Cơ sở vật chất, là Biểu hiện bên ngoài của cơ sở vật chất bao gồm phòng học, thiết bị giảng dạy thiết bị thực hành, tài liệu học tập; (ii) Độ tin cậy (Reliability): được thể hiện bằng Chương trình đào tạo: Mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, kế hoạch đào tạo với các môn học trong chương trình...; (iii) Đáp ứng (Responsiveness): được đề cập thông qua biến Giảng viên: thể hiện Kiến thức, kinh nghiệm, đáp ứng được các yêu cầu học tập sinh viên của giảng viên; (iv) Năng lực phục vụ (Competence): thể hiện cung cách phục vụ lịch sự, của cán bộ nhân viên hỗ trợ sinh viên.; (v) Đồng cảm (Empathy): thể hiện qua sự quan tâm trong quá trình học như chăm sóc của Khoa, nhà trường đến sinh viên. Mô hình nghiên cứu được xây dựng như sau :



Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất

3. Phương pháp nghiên cứu

Bước 1: Thảo luận nhóm, trong bước thảo luận này gồm các chuyên gia dựng vàam hiểu về CTĐT và đào tạo, kiểm định chất lượng tại Đại học Ngân hàng, Tp Hồ Chí Minh. Ở bước này, tác giả còn thực hiện phương pháp phỏng vấn sâu để gia tăng chất lượng thông tin trong bảng khảo sát.

Bước 2. Sau thảo luận nhóm và phỏng vấn chuyên gia, tác giả tiến hành khảo sát thử với số lượng là 30 sinh viên. Từ kết quả khảo sát thử, tác giả tiến hành chỉnh sửa bảng câu hỏi để đảm bảo các câu hỏi được hiểu đúng theo các nội dung câu hỏi đặt ra. Thời gian khảo sát chính thức được tiến hành trong khoảng thời gian từ 01/2023 – 2/2023. Phần chính của bảng hỏi bao gồm 5 biến độc lập đo lường chất lượng dịch vụ (Cơ sở vật chất, Chương trình đào tạo, Giảng viên, Năng lực phục vụ và Đồng cảm), và một biến phụ thuộc đo mức độ hài lòng của sinh viên về chất lượng đào tạo theo phương pháp E-Learning của trường, ngoài ra còn có các biến định danh dùng để theo dõi các yếu tố nhân khẩu học của sinh viên (Tuổi, giới tính, khoa đang theo học). Thang đo của bảng khảo sát được xếp theo thứ tự từ 1 đến 5, trong đó: 5 = Hoàn toàn đồng ý; 4 = Đồng ý; 3 = Không có ý kiến; 2 = Không đồng ý và 1 = Hoàn toàn không đồng ý. Với bảng câu hỏi 24 thang đo, nghiên cứu cần thu thập kích thước mẫu tối thiểu là 120 mẫu. Để thu được số mẫu như vậy, 600 bảng câu hỏi online đã được gửi tới đến các sinh viên khối ngành kinh tế của trường đại học Ngân hàng, Tp.HCM thông qua đường link từ Zalo. Sau khi thu thập các dữ liệu được xử lý trên phần mềm SPSS 25.0 sau khi đã được mã hóa, làm sạch. Quá trình phân tích dữ liệu được tiến hành bao gồm: Thống kê mô tả; Đánh giá độ tin cậy của thang đo qua hệ số Cronbach's Alpha; Phân tích nhân tố khám phá (EFA); Phân tích hồi quy bội.

Nội dung mã hóa các biến được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. Mã hoá các biến

Yếu tố	Thang đo	Mã hóa
Cơ sở vật chất (VC)	SV có đầy đủ các thiết bị như laptop, smartphone, máy tính bàn... để hỗ trợ cho việc học trực tuyến	VC1
	Đường truyền Internet đáp ứng được yêu cầu của người học	VC3
	Giáo trình/tài liệu học tập của mỗi môn học được thông báo đầy đủ, đa dạng có thể truy cập từ Thư viện của trường.	
	Các chương trình giảng dạy được thu âm, ghi hình trước tại phòng thu tại trường có chất lượng tốt	VC4
Chương trình đào tạo (CT)	CTĐT có mục tiêu chuẩn đầu ra rõ ràng.	CT1
	CTĐT đáp ứng các yêu cầu phát triển nghề nghiệp sau này của sinh viên theo phương pháp E-Learning	CT2
	CTĐT theo phương pháp E-Learning được thông báo đầy đủ cho sinh viên.	CT3
	Các môn học theo phương pháp E-Learning được sắp xếp và thông báo đầy đủ cho sinh viên.	CT4
Giảng Viên (GV)	Trước buổi học trực tuyến, các video hoặc tài liệu được giáo viên cung cấp đầy đủ	GV1
	Lịch trình các môn học, bài học được giáo viên thông báo rõ ràng khi học trực tuyến.	GV2
	Các hoạt động dạy học với hình thức đào tạo trực tuyến thì phù hợp với SV	GV3
	Hình thức kiểm tra trong học đào tạo trực tuyến cũng như phương thức, tiêu chí đánh giá kết quả học tập được cung cấp đầy đủ trên hệ thống trực tuyến.	GV4
Năng lực phục vụ (NL)	Sinh viên luôn nhận được sự tận tâm và thân thiện từ phía nhân viên Khoa khi có các khó khăn khi học trực tuyến	NL1
	SV luôn nhận được sự giúp đỡ nhiệt tình của các phòng ban khi sinh viên cần giải đáp thắc mắc.	NL2
	SV luôn nhận được sự hỗ trợ của Khoa và Nhà trường khi cần thiết.	
	Cán bộ quản lý khoa và Nhân viên có thái độ phục vụ tốt đối với sinh viên khi có thắc mắc	NL3
Đồng cảm (DC)	Cán bộ quản lý khoa và Nhân viên có thái độ tôn trọng sinh viên.	NL4
	Khi SV có các thắc mắc trong quá trình học tập bằng phương pháp E-Learning, ban chủ nhiệm khoa luôn giải quyết thỏa đáng	DC1
	Khi có các khiếu nại về điểm số khi học E-learning, sinh viên luôn nhận được sự quan tâm và giải quyết nhanh chóng.	DC2
	Các nhu cầu học E-Learning của SV luôn luôn được Khoa, giảng viên và các giáo viên kiêm nhiệm đáp ứng.	DC3
Sự hài lòng (HL)	Khoa Khoa và nhà trường luôn luôn quan tâm tới từng cá nhân sinh viên khi có các vấn đề cần giải quyết khi học E-learning.	DC4
	Chương trình học thông qua E-Learning đáp ứng được các yêu cầu về kiến thức mà tôi đã mong đợi	HL1
	Lợi ích từ phương pháp học E-Learning giúp cho tôi tiết kiệm chi phí đi lại và in ấn tài liệu.	HL2
	Với phương pháp học E-Learning, các kiến thức và kỹ năng có được giúp tôi tự tin về cơ hội việc làm khi tốt nghiệp trong kỷ nguyên số.	HL3
	Tôi hài lòng về phương pháp học E-Learning của trường.	HL4

Nguồn: Tác giả tổng hợp

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

Kết quả phân tích thống kê mô tả cho thấy, các giá trị trung bình của từng biến số đều nằm trong khoảng từ 3 đến 4 (trên thang đo 5). Các phương sai của các biến đều nhỏ (tất cả đều nhỏ hơn 1,5), cho thấy những người trả lời điều tra đều trả lời khá gần với giá trị trung bình của các biến này. Hầu hết các độ lệch chuẩn đều nhỏ hơn 1,4 cho thấy sự biến thiên khá nhỏ, hầu hết những người trả lời đều có quan điểm khá tương đồng về vấn đề được hỏi (chất lượng đào tạo và sự hài lòng của sinh viên).

Kết quả phân tích Cronbach Alpha cho thấy các thang đo đều có độ tin cậy lớn hơn 0,7 và đạt hệ số tin cậy cần thiết (Hair, 2014) gồm: Thành phần Năng lực phục vụ (NL) có Cronbach Alpha đạt giá trị 0,866; Thành phần cơ sở vật chất (VC) có Cronbach Alpha đạt giá trị 0,870; Thành phần Chương trình đào tạo (CT) có Cronbach Alpha đạt giá trị 0,879;

Thành phần Giảng viên (GV) có Cronbach Alpha đạt giá trị 0,850; Thành phần Đồng cảm có Cronbach Alpha đạt giá trị 0,852. Ngoài ra còn có thành phần đánh giá về sự hài lòng của SV về chất lượng giảng dạy trực tuyến (HL) có Cronbach Alpha đạt giá trị 0,779. Vì vậy, 5 thành phần đo lường chất lượng đào tạo trực tuyến và 1 thành phần đánh giá về sự hài lòng của SV về chất lượng giảng dạy trực tuyến đều thỏa độ tin cậy lớn hơn 0,7 và được sử dụng trong phân tích nhân tố khám phá EFA.

Kết quả phân tích Phân tích EFA:

Các biến độc lập gồm 5 thang đo chất lượng dịch đề có hệ số Sig. = 0,000 < 0,05, do đó có cơ sở để kết luận giữa các biến có mối quan hệ có ý nghĩa thống kê. Hệ số KMO = 0,706 cho thấy mức độ ý nghĩa của tập hợp dữ liệu đưa ra và phân tích yếu tố đạt yêu cầu, chứng tỏ mô hình phân tích yếu tố là phù hợp. Kết quả rút trích yếu tố EFA cho thấy dựa trên tiêu chuẩn giá trị Eigenvalue > 1, có 5 yếu tố được rút trích với % Phương sai tích lũy đạt 71,32%, nghĩa là 5 yếu tố này giải thích được 71,32% sự biến thiên phương sai của dữ liệu. Tỷ lệ phương sai được tính cho mỗi nhân tố trong nghiên cứu này thấp nhất là 8,262% thỏa mãn điều kiện lớn hơn 5% tổng phương sai. Nghiên cứu đi đến kết luận các thang đo được chấp nhận gồm 20 biến quan sát được nhóm lại thành 5 nhân tố. Các thành phần trên sẽ được sử dụng trong phân tích kiểm định tiếp theo.

Kết quả phân tích nhân tố EFA cho biến phụ thuộc là Sự hài lòng của SV về chất lượng giảng dạy trực tuyến (HL) cho thấy dựa trên giá trị Eigenvalue > 1, chỉ có 1 nhân tố được rút trích ra. Tổng phương sai trích là 61,24% > 50%, điều này cho thấy 61,24% biến thiên của dữ liệu được giải thích bởi 1 nhân tố.

Sau khi phân tích nhân tố EFA tác giả tiến hành phân tích hồi quy bội gồm thang đo biến phụ thuộc là Sự hài lòng của SV về chất lượng giảng dạy trực tuyến (HL), các thang đo độc lập gồm năm nhân tố: Cơ sở vật chất, Chương trình đào tạo, Giảng viên, Năng lực phục vụ và Đồng cảm. Kết quả hồi quy được trình bày trong Bảng 2:

Bảng 2. Kết quả hồi quy

Hệ số	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Đa cộng tuyến (Collinearity Statistics)	
	B	Sai số chuẩn			Sig.	VIF
(Constant)	3,328	0,454		0,336	0,000	
VC	0,237	0,045	0,246	5,455	0,010	1,292
GV	0,199	0,045	0,280	6,202	0,012	1,199
NL	0,261	0,045	0,264	5,851	0,009	1,132
DC	0,167	0,045	0,168	3,732	0,011	1,542
CT	0,113	0,045	0,126	2,803	0,005	1,135
R						0,671
R ²						0,440
R ² hiệu chỉnh				0,426		
Sai số tiêu chuẩn				0,756		
Hệ số Durbin-Watson				2,104		

(Nguồn: Kết quả từ phần mềm xử lý số liệu SPSS 25)

Các kiểm định được tiến hành để xem xét sự phù hợp của mô hình nghiên cứu gồm:

Kiểm định ý nghĩa các hệ số hồi quy: Kết quả hồi quy (Bảng 2) cho thấy các hệ số hồi quy đều có xác suất thống kê t (giá trị Sig.) rất nhỏ (< 0,01), giá trị thống kê t > 2,803. Từ kết quả hồi quy có cơ sở để kết luận, các hệ số hồi quy có ý nghĩa thống kê với độ tin cậy 99%.

Mức độ giải thích của mô hình: Kết quả hồi quy (Bảng 2) cho giá trị R² hiệu chỉnh = 0,426, điều này có nghĩa tổng mức biến thiên của các thang đo độc lập giải thích được 42,6% sự biến thiên của thang đo phụ thuộc.

Mức độ phù hợp của mô hình: mô hình hồi quy có xác suất thống kê F (Sig.) = 0,000 < 0,01. Như vậy về tổng thể các thang đo độc lập có tương quan tuyến tính với thang đo phụ thuộc. Do đó, có cơ sở để kết luận, mô hình hồi quy tuyến tính phù hợp với dữ liệu thực tế.

Kiểm định hiện tượng đa cộng tuyến: Kết quả hồi quy (Bảng 2) cho thấy các hệ số VIF đều nhỏ hơn 2,5. Từ đó có thể kết luận, kết quả hồi quy không vi phạm giả thiết về đa cộng tuyến của mô hình hồi quy OLS.

Kiểm định tự tương quan: Giá trị hệ số Durbin-Watson (Bảng 2) bằng 2,104 nằm trong khoảng từ 1 đến 3. Do đó có cơ sở để kết luận kết quả hồi quy không vi phạm giả thiết về tự tương quan.

Kiểm định hiện tượng phương sai phần dư thay đổi: Giá trị xác suất Sig. (2-tailed) của kiểm định Spearman's rho đều > 0,05 cho thấy kết quả hồi quy không vi phạm giả thiết về hiện tượng phương sai phần dư thay đổi.

Kết luận về kết quả hồi quy

Qua mô hình hồi quy nghiên cứu đã xác định được 5 yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng về chất lượng đào tạo thông qua phương pháp dạy học trực tuyến được sắp xếp theo thứ tự mức độ ảnh hưởng giảm dần bao gồm: Cơ sở vật chất (VC), Giảng viên (GV), Năng lực phục vụ (NL), Đồng cảm (DC) và Chương trình đào tạo (CT). Kết quả mô hình hồi quy đã chuẩn hóa (Bảng 2) như sau: $HL = 0,246*VC + 0,280*GV + 0,264*NL + 0,168*DC + 0,126*CT + u$. Về mức độ ảnh hưởng của các nhân tố biến độc lập đối với nhân tố biến phụ thuộc. Kết quả mô hình hồi quy chuẩn hóa cho thấy mức độ ảnh hưởng của các thang đo biến độc lập đến thang đo biến phụ thuộc như sau: Cơ sở vật chất (VC) có tác động lớn nhất, chiếm 23,1 % ảnh hưởng đến sự hài lòng về chất lượng đào tạo thông qua phương pháp dạy học trực tuyến (HL); Giảng viên (GV) có tác động lớn thứ hai, chiếm 20,6%; mức độ tác động lớn thứ ba, chiếm 20% ảnh hưởng là Năng lực phục vụ (NL); mức độ tác động lớn thứ tư, chiếm 18,8% ảnh hưởng là nhân tố Đồng cảm (DC); và cuối cùng chiếm 17,6% ảnh hưởng là nhân tố Chương trình đào tạo (CT).

5. Kết luận và khuyến nghị giải pháp

Từ kết quả nghiên cứu thu được có thể nhận thấy về công tác quản lý chất lượng dịch vụ đào tạo cần tập trung vào các vấn đề cụ thể sau:

Thứ nhất về yếu tố Cơ sở vật chất, nhà trường cần tiếp tục hoàn thiện và nâng cấp đường truyền internet và các phần mềm chuyên dụng nhằm đáp ứng quá trình dạy và học E-learning được thông suốt. Mặc dù hiện nay đường truyền hiện tại cung cấp cho cả sinh viên và giảng viên, cán bộ CNV làm việc tại trường được đánh giá là đảm bảo thông tin thông suốt. nhà trường hiện đã đầu tư hệ thống Internet băng thông rộng, tốc độ đường truyền đảm bảo tốt, phủ sóng wifi toàn trường và có đường truyền internet dự phòng, kết nối hệ thống wifi cho các khu tự học và giảng đường; đồng thời đã triển khai hệ thống đăng nhập wifi bằng tài khoản nội bộ của trường, xây dựng hệ thống server phục vụ việc dạy và học trực tuyến (Moodle), HP Gen10... Tuy nhiên, cần phải luôn duy bảo trì và theo dõi thường xuyên để đảm bảo đường truyền thông suốt nếu sinh viên lưu trú tại Ký túc xá tăng lên.

Thứ hai về yếu tố Giảng viên (GV): Trước khi bắt đầu quá trình giảng dạy E-learning, giảng viên cần cung cấp đầy đủ các phương thức đánh giá kết quả học tập rõ ràng và đầy đủ trên hệ thống trực tuyến. Việc cung cấp các bài giảng điện tử của giảng viên cũng cần chuẩn bị kỹ lưỡng và cung cấp trước cho sinh viên, giảng viên cần nắm rõ các thao tác cũng như phối hợp thành thạo việc sử dụng PowerPoint, hoặc Excel, Word thay cho bảng và Projecter để giảng cho sinh viên trong trường hợp giải thích công thức, giải bài tập... Các GV cần am hiểu và tự trang bị các kiến thức khi sử dụng các thiết bị công nghệ trong quá trình dạy học, trong việc chia sẻ những tài liệu tham khảo, tìm kiếm thông tin dựa trên các nền tảng của công nghệ. Hiện nay, các phần mềm giáo dục ứng dụng AI vẫn còn hạn chế trong việc cung cấp thông tin và tư vấn, không thể chia sẻ những trải nghiệm về cảm xúc, kinh nghiệm làm việc hay sự cảm thông, vì vậy, người thầy cần phải phát huy và phát triển những yếu tố đó.

Tiếp theo là yếu tố Năng lực phục vụ (NL) và Đồng cảm (DC): Thực tế trong quá trình công tác giảng dạy cho thấy, đa phần sinh viên ít khi phản ánh cho nhà trường mà các thắc mắc thường thông qua kênh cố vấn học tập, các diễn đàn HUB confession. Do đó, việc lấy thông tin về tình hình cũng như những khó khăn trong quá trình học E-learning thường ở kênh thông tin này nhiều hơn. Cho nên, các Khoa cần đề cao vai trò và trách nhiệm của giảng viên cơ hữu nhằm gia tăng sự hài lòng của sinh viên trong quá trình học E-learning, cần có các phản hồi thắc mắc của sinh viên một cách nhanh chóng và thấu đáo thông qua kênh này.

Cuối cùng là yếu tố Chương trình đào tạo (CT): Trong nghiên cứu này, yếu tố Chương trình đào tạo được đánh giá là yếu tố có ảnh hưởng thấp nhất đến sự hài lòng của sinh viên khi học bằng phương pháp giảng dạy trực tuyến. Điều này cho thấy, CTĐT của trường đã được xây dựng phù hợp và đáp ứng với yêu cầu của người học. Tuy nhiên, với bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay, với cơn sốt ChatGPT trên toàn cầu với ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) đạo ra một cuộc cách mạng giáo dục và CTĐT theo phương pháp giáo dục truyền thống sẽ phải thay đổi để thích ứng với thời đại công nghệ. CTĐT cần phải xây dựng theo hướng trải nghiệm, kinh nghiệm, phát triển kỹ năng, tương tác xã hội là những yếu tố quan trọng góp phần vào sự thành công của người học.

Cuối cùng, bên cạnh số đông sinh viên hài lòng về việc học trực tuyến thì tỷ lệ sinh viên mong muốn được học trên lớp kết hợp với học trực tuyến cũng tương đối cao với 61,53%. Qua đó, một lần nữa khẳng định rằng cũng có những hạn chế nhất định trong quá trình vận hành thực tế bên cạnh những thuận lợi trong việc sử dụng E-learning. Do vậy, kết quả trong nghiên cứu này sẽ góp phần phát hiện các trở ngại về khả năng sử dụng E-learning của sinh viên trong thời gian học E-learning trong thời gian qua, giúp các Khoa nhận diện và khắc phục những hạn chế góp phần nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo, làm tăng sự hài lòng của sinh viên trong quá trình học E-learning. Mô hình và các biến quan sát đề xuất trong nghiên cứu này có thể vận dụng trong các cơ sở đào tạo khác nhằm nghiên cứu về sự hài lòng của sinh viên, về phương pháp học tập trực tuyến thông qua đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo, từ đó nhằm tạo uy tín thương hiệu trong đào tạo cũng như lợi thế cạnh tranh trong môi trường giáo dục mở như hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Alzahrani, A. I., Alfarraraj, O., Saged, A. A., & Rahman, N. S. A. (2018). "Use of e-learning by university students in Malaysian higher educational institutions: A case in Universiti Teknologi Malaysia". *Ieee Access*, 6, 14268-14276.
- Alariqi, A. A., Najafi, M., Abdulrab, M., Murray, C., & Slimanzai, H. (2019, October). "Factors affecting e-learning effectiveness in a higher learning institution in Afghanistan". In *Proceedings of the 2019 11th International Conference on Education Technology and Computers* (pp. 176-181).
- Ali, M., Hossain, S. K., & Ahmed, T. (2018). "Effectiveness of E-learning for university students: evidence from Bangladesh". *Asian Journal of Empirical Research*, 8(10), 352-360.
- Bộ giáo dục và đào tạo (2017). Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT BGDDT ngày 19 tháng 5 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo
- Chen, C.Y., Sok, P. and Sok, K. (2007). "Benchmarking potential factors leading to education quality: A study of Cambodian higher education", *Quality Assurance in Education*, 15(2), pp.128-48.
- Chua, C. (2004). "Perception of quality in higher education. In *Proceedings of the Australian universities quality forum*". (pp. 1-7). Melbourne: AUQA Occasional Publication.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). "Defining quality. Assessment & evaluation in higher education", 18(1), 9-34.
- Hair, J. F. (B.t.v). (2014). *Multivariate data analysis* (7. ed., Pearson new internat. ed). Pearson.
- Hà Nam Khánh Giao và Trần Thị Mỹ Vân (2020). "Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo các môn khoa học cơ bản tại Trường Đại học Công nghệ Sài Gòn". *Tạp chí công thương*.
- Gronroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications, 36-44.
- Resta, P., Patru, M., Laferriere, T., & Davis, N. (2007, March). "The Use of E-Learning for Teacher Development: Global Perspectives on Trends, Issues and Challenges". In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1816-1818). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Masie, E. (2008). "What is the meaning of the E in E-learning. *ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals*"; Association for Talent Development: Alexandria, VA, USA, 227.
- 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". *Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt Kỳ 1 tháng 5/2018*, tr 133-137
- Nguyễn Đình Thọ (2013). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. TP. Hồ Chí Minh: NXB Lao Động Xã Hội.

Oliver, R. L., & Bearden, W. O. (1985). "Disconfirmation processes and consumer evaluations in product usage". *Journal of business research*, 13(3), 235-246.

Quality management and quality assurance vocabulary (ISO 8402), 2000.

Kotler, P. (2000). *Marketing Management*, 10th Edition, New Jersey, Prentice- Hall.

Kotler, P. (2003). *Marketing Management*, 11th Edition, New Jersey, Prentice- Hall.

Phạm Thị Liên, (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 ĐHQGHN: Kinh tế và Kinh doanh*, Tập 32, Số 4 (2016) 81-89

Lê Đức Ngọc (2004). *Giáo dục đại học*, Nhà xuất bản Đại học Quốc Gia Hà Nội, Hà Nội.

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.

Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1993). "More on improving service quality measurement. *Journal of retailing*", 69(1), 140-147.

Quality management and quality assurance vocabulary (ISO 8402), 2000.

Zeithaml, V. A. (2000). "Service quality, profitability, and the economic worth of customers: what we know and what we need to learn". *Journal of the academy of marketing science*, 28, 67-85.

NHẬN THỨC VẬN DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG GIẢNG DẠY CỦA GIÁO VIÊN: NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN TẠI VIỆT NAM

AWARENESS OF THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHER'S TEACHING: THE CASE OF VIETNAM

Nguyễn Thị Ngọc Diệp¹, Trần Anh Tùng², Trần Quang Cảnh

¹ Trường Đại học Kinh tế Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

² Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

diepntn@uel.edu.vn

Tóm tắt

Mục đích của bài viết là nghiên cứu ảnh hưởng của các chiến lược thuộc mô hình SQD (synthesis of qualitative evidence model) bao gồm: (1) sử dụng các nhà giáo dục làm hình mẫu (ROL), (2) phản ánh về vai trò của công nghệ trong giáo dục (REF), (3) học cách sử dụng công nghệ theo thiết kế (DES), (4) Cộng tác với đồng nghiệp (COL), (5) tạo ra trải nghiệm công nghệ (AUT) và (6) cung cấp phản hồi về ứng dụng CNTT trong giảng dạy (FEE) trong việc vận dụng các kiến thức sư phạm về công nghệ (TPACK - Technological pedagogical content knowledge) của giáo viên trước khi giảng dạy. Nghiên cứu được tiến hành trên 282 giảng viên ở các trường đại học tại Việt Nam, sử dụng phần mềm xử lý số liệu GSCA Pro 1.1.6. Kết quả cho thấy rằng không phải tất cả các chiến lược trong mô hình SQD đều được giải quyết đầy đủ trước khi giảng viên bắt đầu một học kỳ giảng dạy mới. Kết quả nghiên cứu cho thấy các giáo viên không được cung cấp đủ cho sự hỗ trợ để thiết kế (DES), phản ánh (REF). Nghiên cứu cũng cho thấy các giảng viên phản hồi về kiến thức sư phạm về công nghệ của giáo viên (TRACK) cũng là một trong những vấn đề chính cần chú trọng trong việc vận dụng và ý thức sử dụng CNTT trong giảng dạy của giảng viên. Bài viết cũng đưa ra các hàm ý chính sách rằng các nhà quản trị các trường Đại học nên cân nhắc về sáu chiến lược SQD nên được đưa vào như một quy trình thực hiện có hệ thống trước khi các giảng viên bắt đầu một học kỳ giảng dạy mới.

Từ khóa: Nhận thức công nghệ, Giảng dạy, Mô hình SQD, TRACK, Kỳ nguyên số.

Abstract

The purpose of the article is to study the influence of six strategies under the SQD model (synthesis of qualitative evidence model), including: (1) using educators as role models (ROL), (2) reflecting on role of technology in education (REF), (3) learning to use technology by design (DES), (4) collaborating with colleagues (COL), (5) creating technology experiences (AUT) and (6) provide feedback on the application of ICT in teaching (FEE) in the application of teachers' technological pedagogical knowledge (TPACK - Technological pedagogical content knowledge) before teaching. The study was conducted on 220 lecturers at universities in Vietnam, using software GSCA Pro 1.1.6. The results show that not all strategies in the SQD model are fully addressed before the instructor begins a new teaching semester. Research results show that teachers are not provided with enough support for design (DES), reflection (REF). The study also shows that teachers' feedback on teacher's pedagogical knowledge of technology (TRACK) is also one of the main issues to focus on in the use and awareness of using ICT in teaching. pellets. The paper also provides policy implications that university administrators should consider six SQD strategies that should be included as a systematic implementation process before faculty members begin a semester. new teaching.

Keywords: Technology awareness, Teaching, SQD model, TRACK, Digital era

1. Giới thiệu

Đổi mới giáo dục đã là trọng tâm của nhiều nghiên cứu trong nhiều thập kỷ qua và càng cần thiết hơn bao giờ hết kể từ khi công nghệ thông tin (CNTT) xuất hiện. Hiện nay, giáo viên trong kỷ nguyên số đang phải đối mặt với những thách thức mới do khả năng tích hợp CNTT-TT ngày càng mở rộng trong mọi khía cạnh của môi trường học đường. CNTT không chỉ xuất hiện trong khoa học máy tính mà còn là đòn bẩy cho nhiều sự thay đổi trong phương pháp giảng dạy (Kozma 2003; Kozma và Vota 2014). Các yếu tố ảnh hưởng đến đổi mới công nghệ thường tương tự như những yếu tố ảnh hưởng đến các đổi mới ở các ngành khác và có thể được vận dụng từ các ngành này để thực hiện các thay đổi trong ngành giáo dục (Rogers, 2003). Do đó, việc tích hợp CNTT trong giáo dục cũng tạo nên các động lực cho sự thay đổi trong phương pháp giảng dạy truyền thống. Fullan (1991) đã đưa ra một nhóm các vấn đề chính được coi là đặc biệt quan trọng để thực hiện thành công đổi mới giáo dục bao gồm: xây dựng tầm nhìn; quy hoạch tiến hóa; chủ động và trao quyền; phát triển nhân viên và hỗ trợ nguồn lực; giám sát và đối phó với các vấn đề; và tái cấu trúc. Các vấn đề tương tự đã được

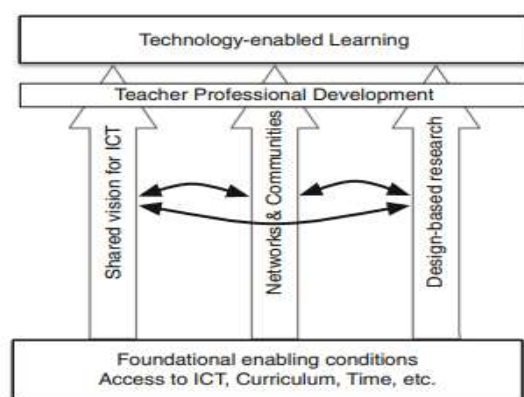
xác định liên quan đến việc tích hợp CNTT trong giáo dục (Kennisnet Foundation 2011; Tondeur và ctg., 2012). Kozma (trong Wagner và ctg., 2005) nhấn mạnh rằng nếu đổi mới có hiệu quả, các nhà hoạch định chính sách và lãnh đạo ngành giáo dục nên suy nghĩ về sự kết hợp của các yếu tố đầu vào có thể ảnh hưởng đến tác động của chúng.

Từ quan điểm của giáo viên, về mặt phát triển chuyên môn, các tác động bao gồm thực hành giảng dạy dựa trên công nghệ và xem CNTT như một phương tiện để thu hút học sinh tham gia học tập. Để chuyển đổi giáo dục bằng CNTT, Ertmer và Ottenbreit-Leftwich (2013) đề xuất xem xét các yếu tố bối cảnh, nhận thức và tình cảm có thể đóng vai trò là rào cản hoặc yếu tố hỗ trợ như thế nào. Các nhà nghiên cứu khác cũng lưu ý rằng việc áp dụng CNTT trong lớp học bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố bao gồm năng lực của nguồn lực và tính bền vững của cơ sở hạ tầng hoặc kỹ năng và thái độ của giáo viên (Sang và ctg 2010).

Tuy nhiên, những yếu tố này không đủ để giải thích tại sao phần lớn giáo viên không thể hiện thành công việc tích hợp công nghệ. Niềm tin sự phạm của giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong việc sử dụng CNTT trong lớp học (Hermans và ctg., 2008; Prestridge 2010) và nên được coi là trọng tâm chính trong bất kỳ cách tiếp cận nào đối với phát triển chuyên môn giáo viên (TPD). Do đó, khi khám phá các điều kiện để tích hợp CNTT trong giáo dục, cần hiểu rõ hơn về vai trò của giáo viên, và sau đó, cần nghiên cứu các chương trình, mô hình và chiến lược phát triển nghề nghiệp, như một phương tiện để cải thiện tác động của chúng đối với giáo viên. Phát triển chuyên môn của giáo viên Leask và Younie (2013) đặt câu hỏi tại sao, nếu chất lượng giáo viên được chấp nhận như một yếu tố quan trọng trong kết quả giáo dục, thì lại rất ít chú ý đến việc nâng cao chất lượng kiến thức chuyên môn của giáo viên. Với những thay đổi nhanh chóng xảy ra trong CNTT và sự thiếu tương đối của sự chuyển đổi có liên quan trong giáo dục. Có lỗi hổng trong việc sử dụng CNTT ứng dụng trong giảng dạy của giảng viên và kết quả được xác định trên toàn thế giới. Một số lỗi hổng này có thể được giải thích bằng hiểu biết về kỹ thuật số của giáo viên, đây là một khái niệm phức tạp. Việc triển khai CNTT-TT trong các hệ thống giáo dục dường như thường dựa trên các mô hình được vận dụng riêng lẻ hơn là được thực hiện và vận dụng có tổ chức, vốn phát triển từ quá trình ra quyết định dựa trên bằng chứng dựa trên kinh nghiệm trước đây (Martin và ctg 2011)

Tính hiệu quả trong giảng dạy của giáo viên, cho dù có sử dụng CNTT hay không, nói chung là một khái niệm vẫn còn nhiều tranh luận khiến việc đo lường và ứng dụng một cách có hệ thống để cải thiện trở nên khó khăn (Campbell và ctg., 2003). Bản thân phép đo là một trong những thách thức: Làm thế nào để đo lường hiệu quả dạy và học? Những gì nên được đo lường? Khi nào nên thực hiện các phép đo? – Những câu hỏi này được thảo luận liên quan đến đánh giá quốc tế cũng như địa phương, nêu bật các khía cạnh như tiêu chuẩn hóa, đánh giá việc học so với đánh giá việc học, v.v. Một nghiên cứu khác gần đây chỉ ra rằng, mặc dù giáo viên tin rằng việc sử dụng CNTT-TT có thể thay đổi giáo dục và sẵn sàng sử dụng nó, nhưng có rất ít thay đổi thực sự đang diễn ra trong trường học (Vrasidas 2014). Các rào cản chính dường như là thiếu thời gian, thiếu tính linh hoạt trong chương trình giảng dạy và thiếu khả năng tiếp cận với CNTT và hỗ trợ. Vrasidas lưu ý rằng, mặc dù TPD cần phải có hệ thống và bài bản, nhưng nó cần được tiến hành trong các trường học và đáp ứng với bối cảnh địa phương. Những phát hiện này hỗ trợ các nghiên cứu trước đây về tầm quan trọng của các nhà quản trị, ban giáo hiệu các trường đối với sự thành công và lợi ích của việc kết nối giáo viên để chia sẻ kiến thức (Ertmer và ctg 2012; Leask và Younie 2013; Twining và cộng sự. 2013)

Nhiều nghiên cứu thực nghiệm đã cho thấy các yếu tố ảnh hưởng đến việc tích hợp CNTT trong giáo dục và nhiều loại hình khác nhau đã được đề xuất (ví dụ: Kozma 2003). Một số điều kiện, chẳng hạn như cơ sở hạ tầng CNTT-TT, dường như là những yêu cầu tuyệt đối để CNTT-TT được sử dụng trong lớp học. Một số, bao gồm khả năng tiếp cận CNTT, thời gian sẵn có và tính linh hoạt của chương trình giảng dạy. Đây có thể được coi là những điều kiện hỗ trợ cơ bản và được thể hiện như vậy trong mô hình được Albion và ctg (2015) trình bày trong Hình 1 để thể hiện sự phát triển chuyên môn của giáo viên đối với việc học tập được hỗ trợ bởi công nghệ.



Hình 1: Sự phát triển chuyên môn của giáo viên đối với việc học tập được hỗ trợ bởi công nghệ.

Nguồn Albion và ctg (2015)

Tại Việt Nam, định hướng phát triển giáo dục đều có gắn với trọng tâm vận dụng CNTT trong giảng dạy. Năm 2008, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam đã khởi xướng một chương trình về “Trường học Thân thiện, Học sinh Tích cực” được hỗ trợ bởi Hiệp hội Hợp tác Phát triển và Hỗ trợ Kỹ thuật Flemish (VVOB). Chương trình tập trung vào nghiên cứu, giám sát và đánh giá, dẫn đến lập kế hoạch tích hợp công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong giáo dục. VVOB tập trung hỗ trợ xây dựng và triển khai chương trình phát triển nghề nghiệp toàn diện. Chương trình tập trung vào sự tương tác giữa kiến thức công nghệ, sư phạm và nội dung (TPACK) (Koehler và ctg., 2007) của các nhà giáo dục giáo viên. Mặc dù việc chuyển giao kiến thức có hiệu quả nhưng tác động của chương trình đào tạo như vậy vẫn còn hạn chế (Peeraer và Van Petegem 2012). Ngoài ra còn các yếu tố khác ảnh hưởng như phát triển cơ sở hạ tầng; đào tạo giáo viên; thay đổi phương pháp sư phạm và chương trình giảng dạy; phát triển nội dung; và hỗ trợ kỹ thuật.

Mục đích của bài viết là nghiên cứu ảnh hưởng của sáu chiến lược trong mô hình SQD (synthesis of qualitative evidence model) trong việc vận dụng các kiến thức sư phạm về công nghệ TPACK (technological pedagogical content knowledge) của giáo viên trước khi bước vào giảng dạy. Nghĩa là bài viết khám phá các nhận định của giảng viên về cách công nghệ thông tin (CNTT) có thể hỗ trợ nội dung và các khía cạnh sư phạm trong bài giảng của các giáo viên trước khi bắt đầu kỳ giảng dạy để đạt được TPACK, tạo đòn bẩy cho sự thay đổi giáo dục một cách có hệ thống.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Kiến thức sư phạm về công nghệ của giáo viên (TPACK - technological pedagogical content knowledge)

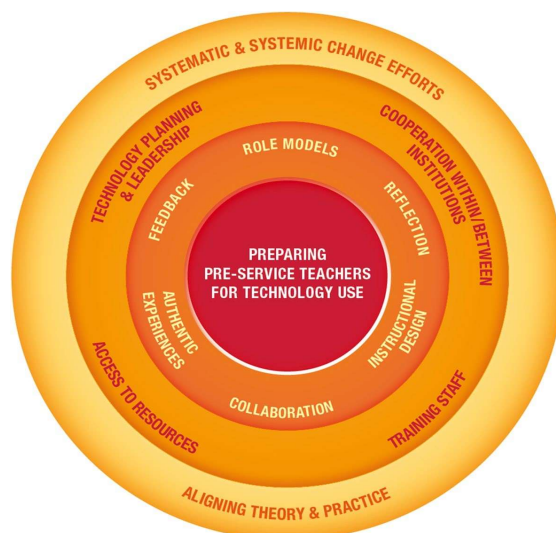
TPACK thách thức năng lực của giáo viên trước khi bước vào giảng dạy để vận dụng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong lớp học. Cụ thể, TPACK phân biệt giữa ba thành phần chính của kiến thức giáo viên: kiến thức nội dung (CK), kiến thức sư phạm (PK) và kiến thức công nghệ (TK). Các thành phần khác bao gồm, kiến thức nội dung công nghệ (TCK), kiến thức sư phạm công nghệ (TPK), kiến thức nội dung sư phạm (PCK) và kiến thức nội dung sư phạm công nghệ (TPACK), đại diện cho kiến thức được phát triển thông qua sự tương tác giữa các khối kiến thức này. (Koehler và Mishra 2009).

Trong nhiều nghiên cứu, TPACK được đo lường thông qua các công cụ như khảo sát tự đánh giá của các giáo viên (Schmidt và ctg 2009), quan sát lớp học (Jin và ctg 2016), đánh giá sản phẩm hoặc hiện vật (Koh và Chai 2016), và sự kết hợp của một số công cụ, chẳng hạn như video clip về thực hành hướng dẫn, phỏng vấn.

Một công cụ nổi tiếng để đo lường sự tự nhận thức của giáo viên về TPACK của họ là khảo sát TPACK, được phát triển bởi Schmidt và ctg., (2009), trong đó các giáo viên báo cáo nhận thức của họ về niềm tin vào TPACK trên thang đo Likert 5 điểm với các mục phản ánh tất cả bảy lĩnh vực của khung TPACK. Khảo sát này đã được áp dụng rộng rãi trong các bối cảnh đào tạo giáo viên khác nhau và được xác nhận với các nhóm giáo viên tại chức và tại chức khác nhau để kiểm tra TPACK tự đánh giá của họ (Kaya và Dag 2013). Công cụ này tiết lộ một yếu tố TPACK chung (TPCK, TPK và TCK) và một yếu tố TK cụ thể (Scherer và ctg., 2017).

Một công cụ nổi tiếng để đo lường sự tự nhận thức của giáo viên về TPACK của họ là Khảo sát TPACK, được phát triển bởi Schmidt và ctg., (2009) trên thang đo Likert 5 điểm với các mục phản ánh tất cả bảy lĩnh vực của khung TPACK

(Kaya và Dag 2013). Tondeur và ctg, (2019) đã trình bày mô hình SQD để chuẩn bị cho giáo viên khi sử dụng CNTT vào giảng dạy. (Hình 1). Hai vòng tròn bên ngoài trong mô hình SQD bao gồm các điều kiện cần thiết ở cấp cơ sở, chẳng hạn như lập kế hoạch và lãnh đạo công nghệ, đào tạo nhân viên, tiếp cận các nguồn lực và hợp tác trong và giữa các cơ sở. Vòng tròn bên trong bao gồm sáu chiến lược cấp vi mô: (1) mô hình vai trò, (2) phản ánh, (3) thiết kế hướng dẫn, (4) hợp tác, (5) trải nghiệm xác thực và (6) phản hồi.



Hình 2. Mô hình SQD để chuẩn bị cho giáo viên chuẩn bị sử dụng công nghệ (Tondeur và ctg., 2012)

2.2. *Mối quan hệ giữa kiến thức sư phạm về công nghệ của giáo viên (TRACK) và thái độ của giáo viên*

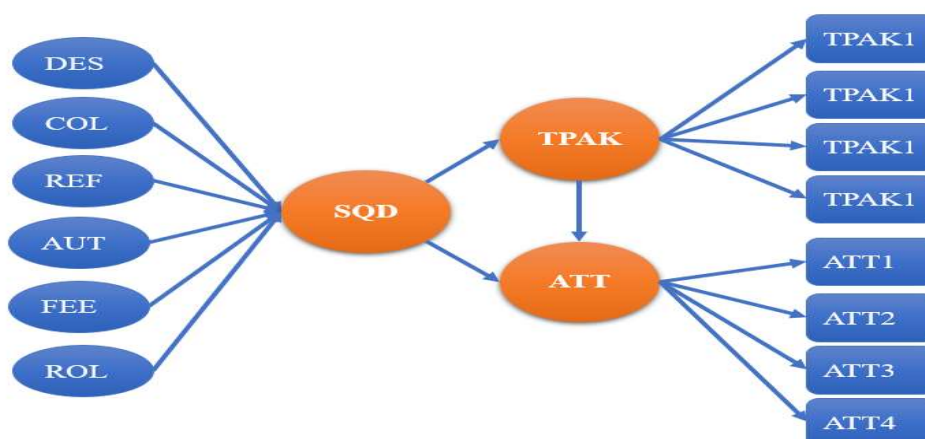
TPACK của giáo viên đã được khám phá liên quan đến các yếu tố cá nhân bên trong để tạo điều kiện thuận lợi hoặc hạn chế việc sử dụng CNTT trong lớp học (Yeh và ctg., 2017). Các yếu tố bên trong như thái độ của giáo viên là những yếu tố quyết định mạnh mẽ đến việc giáo viên tích hợp CNTT (Scherer và ctg 2018), sự nhấn mạnh mà giáo viên đặt vào việc phát triển năng lực kỹ thuật số của học sinh (Siddiq và ctg 2016) và TPACK của họ (Chai và ctg 2009). Để minh họa, Siddiq và ctg., (2016) đã xác định mối tương quan tích cực giữa nhận thức về tính hữu ích của CNTT-TT và việc sử dụng CNTT-TT của họ cho mục đích giảng dạy. Tính hữu ích được cảm nhận đề cập đến niềm tin về một đối tượng bên ngoài hoặc một phương pháp (Ertmer và ctg., 2012) và bao gồm một loại thái độ.

Trong bối cảnh của TPACK, kết quả của Blackwell và ctg., (2016) cho thấy thái độ đối với công nghệ là yếu tố ảnh hưởng nhất của TPACK. Các nghiên cứu khác nhau thậm chí còn phát hiện ra rằng trong số các yếu tố ảnh hưởng đến TPACK, thái độ của giáo viên đối với CNTT-TT đóng một vai trò quan trọng (Sang và ctg., 2012). Tuy nhiên, hiện tại có rất ít nghiên cứu sử dụng thái độ chung của giáo viên đối với CNTT như một biến kiểm soát đã được tiến hành tại Việt Nam về vấn đề này.

3. *Mô hình nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu*

3.1. *Mô hình nghiên cứu*

Nghiên cứu này tiếp cận theo nghiên cứu của Tondeur và ctg (2019) để nghiên cứu ảnh hưởng của sáu chiến lược của mô hình SQD (synthesis of qualitative evidence model) trong việc vận dụng các kiến thức sư phạm về công nghệ TPACK (technological pedagogical content knowledge) của giáo viên trước khi bước vào giảng dạy. Mô hình nghiên cứu được đề xuất như sau:



Hình 3: Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nguồn: Nhóm tác giả

Nội dung các biến quan sát được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1: Thang đo và mã hoá các biến quan sát

Yếu tố	Nội dung thang đo	Mã hoá	Nguồn
6 phương pháp thuộc Mô hình SQD			
Thiết kế giảng dạy (DES)	Chúng tôi đã nhận được trợ giúp để sử dụng CNTT khi phát triển tài liệu giảng dạy	DES1	Tondeur và ctg., 2012; Tondeur và ctg., 2016b)
	Tôi đã nhận được đầy đủ sự trợ giúp trong việc thiết kế các bài học tích hợp CNTT	DES2	
	Chúng tôi đã học được cách tích hợp triệt để CNTT vào các bài học	DES3	
	Tôi đã nhận được rất nhiều sự giúp đỡ để phát triển các bài học và dự án sử dụng CNTT-TT để sử dụng cho việc giảng dạy	DES4	
Cộng tác (COL)	Có đủ cơ hội để tôi làm việc cùng với các sinh viên khác về việc sử dụng CNTT trong giáo dục (nghĩa là chúng tôi cùng nhau xây dựng các bài học dựa trên CNTT)	COL1	
	Tôi đã bị thuyết phục về tầm quan trọng của sự hợp tác đối với việc sử dụng CNTT trong giáo dục	COL2	
	Các đồng nghiệp của tôi luôn giúp nhau trong việc sử dụng CNTT trong bối cảnh giáo dục số hiện nay	COL3	
	Đồng nghiệp của tôi luôn Chia sẻ kinh nghiệm sử dụng CNTT trong giảng dạy	COL4	
Phản ánh (REF)	Tôi đã có cơ hội suy nghĩ về vai trò của CNTT trong giáo dục	REF1	
	Chúng tôi đã thảo luận về những thách thức của việc tích hợp CNTT trong giáo dục	REF2	
	Chúng tôi đã có cơ hội thảo luận về kinh nghiệm của mình với CNTT trong giảng dạy	REF3	
	Đã có những dịp cụ thể để chúng tôi thảo luận về quan điểm chung của chúng tôi đối với CNTT trong giáo dục.	REF4	
Trải nghiệm công nghệ (AUT)	Đã có đủ cơ hội để tôi thử nghiệm các cách sử dụng CNTT khác nhau trong lớp học	AUT1	
	Tôi đã có thể học cách sử dụng CNTT trong lớp học thông qua các lớp tập huấn về ứng dụng CNTT trong giảng dạy	AUT2	
	Tôi được khuyến khích tích lũy kinh nghiệm sử dụng CNTT trong môi trường lớp học	AUT3	
	Sinh viên được khuyến khích khi họ sử dụng CNTT trong môi trường giáo dục	AUT4	

Yếu tố	Nội dung thang đo	Mã hoá	Nguồn
Phản hồi (FEE)	Tôi đã nhận được đầy đủ phản hồi về việc sử dụng CNTT trong các bài học của mình (	FEE1	
	Năng lực của tôi với CNTT đã được đánh giá kỹ lưỡng	FEE2	
	Tôi đã nhận được đầy đủ phản hồi về cách tôi có thể phát triển hơn nữa năng lực CNTT-TT của mình	FEE3	
	Năng lực sử dụng CNTT trong lớp học của tôi được đánh giá thường xuyên	FEE4	
Hình mẫu (ROL)	Trong quá trình giảng dạy, tôi đã thấy những ví dụ điển hình về thực hành CNTT-TT mà truyền cảm hứng cho tôi sử dụng CNTT trong giảng dạy	ROL1	
	Tiềm năng ứng dụng CNTT-TT trong giáo dục đã được chứng minh cụ thể	ROL2	
	Tôi quan sát thấy việc sử dụng CNTT đủ trong môi trường giáo dục để tự tích hợp các ứng dụng trong tương lai	ROL3	
	Tôi đã biết nhiều giáo viên điển hình về việc sử dụng CNTT trong môi trường giáo dục	ROL4	
Kiến thức sư phạm về công nghệ của giáo viên (TRACK)			
TRACK	Tôi có thể chọn các ứng dụng CNTT để nâng cao nội dung và cách thức tôi dạy	TRACK1	Schmidt và ctg (2009), (Willermark 2018), Scherer và ctg., (2017)
	Tôi có thể lựa chọn CNTT-TT các ứng dụng hỗ trợ bài học trong lĩnh vực môn học	TRACK2	
	Tôi có thể chọn các ứng dụng CNTT để vận dụng vào quá trình kiểm tra, đánh giá	TRACK3	
	Tôi có thể vận dụng các ứng dụng CNTT vào trong thiết kế giảng dạy trong lĩnh vực môn học	TRACK4	
Thái độ của giáo viên trong việc ứng dụng CNTT vào giảng dạy			
Thái độ (ATT)	Tôi thích nói về CNTT và ứng dụng CNTT trong giảng dạy với các đồng nghiệp	ATT1	Evers và ctg phát triển. (2009). Tondeur và ctg., (2019)
	Tôi luôn muốn biết thêm về các ứng dụng CNTT trong giảng dạy.	ATT2	
	Việc sử dụng CNTT vào công tác giảng dạy rất hữu ích đối với tôi	ATT3	
	Việc sử dụng CNTT trong giảng dạy là tất yếu trong kỷ nguyên số hiện nay	ATT4	

Nguồn: Tác giả tổng hợp

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu chính thức được thực hiện với 300 giáo viên có học vị Thạc sỹ trở lên và hiện đang giảng dạy tại các trường đại học thuộc khối ngành Kinh tế tại Việt Nam. Cuộc khảo sát chính thức được thực hiện từ 11/2022 – 1/2023 thông qua công cụ Google.doc. Kết quả thu về 282/300 phiếu đạt tỷ lệ 94%.

Phương pháp phân tích

Nghiên cứu sử dụng cách tiếp cận Phân tích thành phần cấu trúc tổng quát (Generalized Structured Component Analysis) bằng phần mềm GSCA Pro 1.1.6 nhằm đạt được độ tin cậy cần thiết đối với kết quả nghiên cứu, các kiểm định sau được thực hiện:

Chất lượng biến quan sát (chỉ báo): Hệ số tải ngoài (outer loading) của các biến quan sát, đây là chỉ số thể hiện mức độ liên kết giữa biến quan sát với biến tiềm ẩn mẹ. Trong nghiên cứu này sử dụng thông số Outer Loading $\geq 0,7$ (Hair và cộng sự, 2017)

Độ tin cậy thang đo Reliability: Độ tin cậy thang đo được đánh giá qua Cronbach's alpha và rho_A. Trong nghiên cứu này ngưỡng đánh giá được các tác giả sử dụng các thông số Cronbach's Alpha ≥ 0.7 (DeVellis, 2016); Rho ≥ 0.7 (Wong, 2019)

Ước lượng các tham số: GSCA sử dụng phương pháp bootstrap do (Efron, 1982) phát triển để ước tính các tham số sai số chuẩn sẽ được sử dụng để kiểm tra mức ý nghĩa của thống kê,

Mức độ phù hợp của mô hình: Các thước thước đo về mức độ phù hợp của mô hình được sử dụng trong nghiên cứu này gồm: FIT, AFIT, GFI và SRMR (Cho và c.s., 2020) với $GFI \geq 0.9$, $SRMR \leq 0.85$ FIT (Hwang & Takane, 2004; Cho và c.s., 2020). PVE (Tỷ lệ phương sai được giải thích) là giá trị trung bình của tổng phương sai của các chỉ số được giải thích theo thành phần tương ứng của chúng, như trong phân tích các thành phần chính, Nếu một thành phần duy nhất giải thích 70% hoặc cao hơn tổng phương sai của một thang đo, thì điều này có thể là dấu hiệu của tính đơn hướng của thang đo (Jolliffe & Cadima, 2016),

Hệ số f bình phương cho biết mức độ ảnh hưởng của biến độc lập lên biến phụ thuộc là mạnh hay yếu, Cohen (Cohen, 2013) đã đề xuất bảng chỉ số f Square để đánh giá tầm quan trọng của các biến độc lập như sau: $f \text{ Square} < 0.02$: mức tác động là cực kỳ nhỏ hoặc không có tác động; $0.02 \leq f \text{ Square} < 0.15$: mức tác động nhỏ; $0.15 \leq f \text{ Square} < 0.35$: mức tác động trung bình; $f \text{ Square} \geq 0.35$: mức tác động lớn.

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sử dụng phương pháp phân tích GSCA, Do GSCA không dựa trên giả định phân phối chuẩn, nên không sử dụng một số tiêu chuẩn kiểm định mà CB-SEM và Pls-SEM thường áp dụng.

4. Kết quả nghiên cứu

Chất lượng biến quan sát: Các thang đo (Bảng 2.), đều có hệ số tải bằng lớn hơn 0.7; trong 95% khoảng tin cậy không chứa giá trị 0. Như vậy các biến quan sát trong các thang đo đều có ý nghĩa thống kê.

Bảng 2: Hệ số tải thang đo

Thang đo	Hệ số	SE	95%CI		Thang đo	Hệ số	SE	95%CI	
DES					FEE				
DES1	0.847	0.023	0.790	0.889	FEE1	0.858	0.023	0.807	0.901
DES2	0.828	0.028	0.766	0.876	FEE2	0.824	0.025	0.770	0.863
DES3	0.840	0.025	0.777	0.874	FEE3	0.864	0.016	0.832	0.890
DES4	0.877	0.021	0.825	0.911	FEE4	0.831	0.030	0.759	0.877
COL					ROL				
COL1	0.840	0.024	0.782	0.878	ROL1	0.844	0.025	0.791	0.887
COL2	0.854	0.021	0.808	0.890	ROL2	0.845	0.023	0.794	0.882
COL3	0.876	0.016	0.842	0.900	ROL3	0.862	0.021	0.821	0.896
COL4	0.857	0.023	0.804	0.899	ROL4	0.847	0.023	0.787	0.880
REF					TPAK				
REF1	0.805	0.028	0.744	0.852	TPAK1	0.655	0.070	0.478	0.748
REF2	0.837	0.024	0.798	0.885	TPAK2	0.816	0.036	0.737	0.887
REF3	0.865	0.019	0.820	0.897	TPAK3	0.661	0.066	0.535	0.779
REF4	0.815	0.027	0.747	0.856	TPAK4	0.868	0.028	0.779	0.910
AUT					ATT				
AUT1	0.832	0.024	0.783	0.878	ATT1	0.683	0.051	0.558	0.764
AUT2	0.846	0.024	0.789	0.873	ATT2	0.841	0.024	0.786	0.890
AUT3	0.804	0.030	0.742	0.858	ATT3	0.723	0.048	0.624	0.814
AUT4	0.845	0.025	0.799	0.886	ATT4	0.867	0.020	0.828	0.905

(Nguồn: Kết quả phân tích GSCA)

Tính hợp lệ và độ tin cậy: Các chỉ số PVE, Alpha, Rho đều > 0.7 (Bảng 3), nhóm tác giả có cơ sở kết luận, thang đo xây dựng là hợp lệ.

Bảng 3: Tính hợp lệ thang đo

	DES	COL	REF	AUT	FEE	ROL	TPAK	ATT
PVE	0.720	0.734	0.710	0.712	0.713	0.722	0.711	0.702
Alpha	0.870	0.879	0.850	0.852	0.866	0.871	0.746	0.785
rho	0.911	0.917	0.899	0.900	0.909	0.912	0.840	0.862

(Nguồn: Kết quả phân tích GSCA)

Mức độ phù hợp của mô hình: Kết quả phân tích cho thấy chỉ số $FIT = 0.590$, $AFIT = 0.586$, $GFI = 0.948 > 0.93$, $SRMR = 0.011 < 0.08$. Qua các chỉ số trên, nhóm tác giả có cơ sở để kết luận: mô hình phù hợp với dữ liệu phân tích và giải thích được 58.6% sự thay đổi phương sai của các biến.

Bên cạnh đó, giá trị $FIT_s = 0.562$, $FIT_m = 0.682$ cũng cho thấy mô hình cấu trúc giải thích được 56.7% sự thay đổi của phương sai, và mô hình đo lường giải thích được 68.2% sự thay đổi của phương sai của biến tiềm ẩn. Kết quả phân tích mô hình đường dẫn cho thấy QSD có mức độ tác động cùng đối với TPAK và ATT; TPAK có mức độ tác động cùng chiều đối với ATT.

Thảo luận

Kết quả nghiên cứu định lượng cho thấy mối quan hệ tích cực và có ý nghĩa giữa TPACK và thái độ của giáo viên trong việc ứng dụng CNTT vào giảng dạy thông qua vận dụng sáu chiến lược của mô hình SQD. Kết quả nghiên cứu cho thấy có mối quan hệ giữa SQD và TRACK mạnh hơn đáng kể so với mối quan hệ giữa SQD và thái độ của giáo viên trong việc ứng dụng CNTT vào giảng dạy (Mouza và ctg 2014). Kết quả cho thấy rằng không phải tất cả các chiến lược trong mô hình SQD đều được giải quyết đầy đủ trước khi giảng viên bắt đầu một học kỳ giảng dạy mới. Kết quả nghiên cứu cho thấy các giáo viên không được cung cấp đủ cho sự hỗ trợ để thiết kế (DES), phản ánh (REF). Do đó, các chiến lược SQD cần phải được đưa vào như một quy trình có hệ thống và có hệ thống (xem Albion và ctg (2015), như được minh họa trong mô hình SQD (Hình 1). Nghiên cứu cũng cho thấy các giảng viên phản hồi về kiến thức sư phạm về công nghệ của giáo viên (TRACK) cũng là một trong những vấn đề chính cần chú trọng trong việc vận dụng và ý thức sử dụng CNTT trong giảng dạy của giảng viên. Việc mô hình hóa việc sử dụng CNTT-TT là một động lực quan trọng để nâng cao TPACK của giáo viên trong tương lai (Ching và ctg 2016). Mô hình hóa các hoạt động tích hợp công nghệ sẽ nâng cao danh mục các chiến lược khả thi của giáo viên mà họ có thể sử dụng trong lớp học tương lai của mình (Chai và ctg., 2011). Rõ ràng, các kết quả đã chứng minh tầm quan trọng của các chiến lược SQD để nâng cao TPACK của giáo viên, nhưng đồng thời không phải tất cả chúng đều được giải quyết đầy đủ trong các trải nghiệm trước khi đi vào giảng dạy. Một trong những lý do là các giáo viên không cảm thấy được chuẩn bị đầy đủ để tích hợp hiệu quả công nghệ vào lớp học của họ (Mirzajani và ctg., 2015). Điều này gợi ý rằng các nhà giáo dục giáo viên nên được cung cấp sự phát triển chuyên môn để áp dụng TPACK vào thực tiễn của họ (xem Tondeur và ctg., 2018). Việc thiếu các nhà giáo dục có năng lực về CNTT-TT cũng có thể là lý do tại sao những người được hỏi cảm thấy rằng họ không được cung cấp đầy đủ các hỗ trợ để thiết kế các bài học giàu CNTT-TT và cung cấp phản hồi liên tục (Lee và Kim 2014).

Việc sử dụng CNTT cho mục đích giáo dục đòi hỏi sự cân bằng giữa tầm nhìn về việc sử dụng CNTT và các khía cạnh khác của hoạt động giáo dục (Vanderlinde và ctg., 2014). Giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong việc này, nhưng cũng cần có sự lãnh đạo để hướng dẫn quy trình và tạo điều kiện hợp tác để cộng tác với các chuyên gia khác (Kennisnet Foundation 2011; Tondeur và ctg., 2013). Tuy nhiên, theo Tondeur và ctg., (2008a, b), giáo viên lựa chọn các ứng dụng công nghệ phù hợp với việc họ lựa chọn các môn học và các chương trình ngoại khóa phải phù hợp với niềm tin hiện có của họ về giáo dục với tư cách là giáo viên.

5. Kết luận và hàm ý quản trị

Nghiên cứu được thực hiện nhằm xác định mức độ ảnh hưởng của sáu chiến lược thuộc mô hình SQD (synthesis of qualitative evidence model) bao gồm: (1) sử dụng các nhà giáo dục làm hình mẫu (ROL), (2) phản ánh về vai trò của công nghệ trong giáo dục (REF), (3) học cách sử dụng công nghệ theo thiết kế (DES), (4) Cộng tác với đồng nghiệp (COL), (5) tạo ra trải nghiệm công nghệ (AUT) và (6) cung cấp phản hồi về ứng dụng CNTT trong giảng dạy (FEE) trong việc vận dụng các kiến thức sư phạm về công nghệ (TPACK - Technological pedagogical content knowledge) của giáo viên trước khi giảng dạy. Kết quả cho thấy rằng không phải tất cả các chiến lược trong mô hình SQD đều được giải quyết đầy đủ trước khi giảng viên bắt đầu một học kỳ giảng dạy mới. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc cung cấp đủ cho sự hỗ trợ để thiết kế (DES), phản ánh (REF) vẫn còn hạn chế. Nghiên cứu cũng cho thấy các giảng viên phản hồi về kiến thức sư phạm về công nghệ của giáo viên (TRACK) cũng là một trong những vấn đề chính cần chú trọng trong việc vận dụng và ý thức sử dụng CNTT trong giảng dạy của giảng viên. Các nhà quản trị các trường đại học nên cân nhắc về sáu chiến lược SQD nên được đưa vào như một quy trình thực hiện có hệ thống trước khi các giảng viên bắt đầu một học kỳ giảng dạy mới. Trước mỗi năm học mới, Ban giám hiệu các trường có thể tích hợp các khóa đào tạo giáo viên về các ứng dụng hoặc các chương trình ứng dụng CNTT vào giảng dạy để nâng cao năng lực công nghệ, năng lực bản thân giảng viên về CNTT-TT, và nâng cao thái độ tích cực về CNTT-TT.

Tài liệu tham khảo

- Albion, P. R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., & Peeraer, J. (2015). Teachers' professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 655–673.
- Chai, C. S., Hong, H. Y., & Teo, T. (2009). Singaporean and Taiwanese pre-service teachers' beliefs and their attitude towards ICT use: A comparative study. *Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 117–128.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57, 1184–1193.
- Ching, Y. H., Yang, D., Baek, Y., & Baldwin, S. (2016). Enhancing graduate students' reflection in e-portfolios using the TPACK framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(5), 108–122.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423–435.
- Evers, M., Sinnaeve, I., Clarebout, G., van Braak, J., & Elen, J. (2009). MICTIVO. Monitoring ICT in het Vlaamse Onderwijs.
- Jin, Y., Wang, W., Tai, S. J. D., & Schmidt-Crawford, D. A. (2016). Understanding teachers' TPACK through observation. *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* (pp. 117–128). New York: Routledge.
- Kaya, S., & Dag, F. (2013). Turkish adaptation of technological pedagogical content knowledge survey for elementary teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 302–306.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Koh, J. H. L., & Chai, C. S. (2016). Seven design frames that teachers use when considering technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 102, 244–257.
- Lee, C. J., & Kim, C. (2014). An implementation study of a TPACK-based instructional design model in a technology integration course. *Educational Technology Research and Development*, 62(4), 437–460.
- Mirzajani, H., Mahmud, R., Ayub, A. F. M., & Wong, S. L. (2015). A review of research literature on obstacles that prevent use of ICT in pre-service teachers' educational courses. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3(2), 25–31.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S. Y., & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206–221.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 1, 30. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>.
- Prestridge, S., & Tondeur, J. (2015). Exploring elements that support teachers engagement in online professional development. *Education sciences*, 5(3), 199–219.
- Sang, G. Y., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2009). Student teachers thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103–112.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C., & van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417–425.
- Scherer, R., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2017). On the quest for validity: Testing the factor structure and measurement invariance of the technology-dimensions in the technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) model. *Computers & Education*, 112, 1–17.
- Scherer, R., Tondeur, J., Siddiq, F., & Baran, E. (2018). The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK): Comparing structural equation modeling approaches. *Computers in Human Behavior*, 80, 67–80.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Siddiq, F., Scherer, R., & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*, 92, 1–14.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32–42.
- Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2016a). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157–177.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016b). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. *Computers & Education*, 94, 134–150.
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtanen, T., & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50, 1189–1209.
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 46–60.

MỘT NGHIÊN CỨU VỀ CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG CỦA PHƯƠNG TIỆN GIÁO DỤC TRỰC TUYẾN ĐỐI VỚI SỰ THAM GIA GIÁO DỤC VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC

A RESEARCH ON SOME FACTORS AFFECTING ONLINE EDUCATION MEANS
ON EDUCATIONAL PARTICIPATION AND UNIQUE STUDENTS SATISFACTION

*Đặng Hạnh Nguyên, Đỗ Ngọc Hảo**

Trường Cao đẳng Công Thương thành phố Hồ Chí Minh

dongochao2212@gmail.com

Tóm tắt

Vào năm 2021, khi giãn cách xã hội dần được nới lỏng, các trường đại học cũng đang tiến hành tổ chức trở lại các lớp học trực tiếp trong bối cảnh nguy cơ tái bùng phát dịch corona và sự lây lan của các bệnh truyền nhiễm mới tiếp tục xuất hiện. Việc điều tra về các yếu tố ảnh hưởng của phương tiện giáo dục trực tuyến tại các trường đại học và sự hài lòng của sinh viên khi tham gia hình thức dạy học trực tuyến nhằm xác định các vấn đề, phát triển và bổ sung phương tiện trực tuyến trong tương lai. Từ đó có thể giúp các trường đại học hoạt động vừa linh hoạt vừa đảm bảo quyền lợi của các trường đại học trước các yếu tố rủi ro đe dọa các lớp học trực tiếp. Mặt khác bằng cách nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên trong lớp học, việc cải thiện chất lượng của các dịch vụ giáo dục đại học nhằm đạt được mục đích cung cấp thông suốt bằng cách tiếp tục phát triển chúng thành các lớp học trực tiếp/trực tuyến thông qua việc sử dụng các phương tiện dạy học trực tuyến là rất có ý nghĩa về phương tiện dạy học tại các trường đại học.

Từ khóa: Giáo dục, trực tiếp, trực tuyến, tham gia giáo dục, sự hài lòng

Abstract

In 2021, when social distancing is gradually eased, universities are also conducting the resumption of face-to-face classes amid the risk of a re-emergence of the corona epidemic and the spread of infectious diseases. just continued to appear. The investigation of the influencing factors of online educational facilities at universities and students' satisfaction when participating in online teaching methods to identify problems, develop and supplement methods of teaching online. future online convenience. This can help universities operate flexibly while ensuring the interests of universities in the face of risk factors that threaten face-to-face classes. On the other hand, by studying student satisfaction in the classroom, improving the quality of higher education services aims to achieve the aim of smooth delivery by further developing them into live classes. face-to-face/online through the use of online teaching facilities is very meaningful in terms of teaching aids at universities.

Keywords: Education, offline, online, educational participation, satisfaction

1. Đặt vấn đề

Giáo dục trực tuyến tại các trường đại học trực tuyến (online) khác với các trường đại học trực tiếp (offline) hiện có vì có nhiều bất cập trong giai đoạn chuẩn bị và áp dụng. Nghiên cứu về giáo dục trực tuyến phù hợp với các trường đại học trực tuyến là chưa đủ và nhu cầu nghiên cứu như vậy là rất lớn, thậm chí để khắc phục những hạn chế và vấn đề nhằm cải thiện khả năng học tập trực tuyến và cung cấp dịch vụ giáo dục thông suốt trong trường đại học ngoại tuyến. các trường đại học trong tương lai. Ở các trường đại học hiện tại, hầu hết các giáo sư và sinh viên không sử dụng phương tiện trực tuyến theo nhiều cách khác nhau đều gặp khó khăn trong việc điều hành các lớp học một cách suôn sẻ vì họ cần thích nghi với môi trường giáo dục đã thay đổi chính sách. Trong thời đại thay đổi nhanh chóng hiện nay, việc chia sẻ thông tin trở nên dễ dàng, hiện nay khi các phương pháp giáo dục sử dụng phương tiện trực tuyến ngày càng gia tăng, chúng ta đang tìm cách phát triển song song với các phương pháp giáo dục hiện có để ứng phó với các tình huống cũng như các lớp học trực tiếp. là một phương pháp giáo dục có sẵn. Nó khắc phục những hạn chế của giáo dục trực diện truyền thống, chẳng hạn như thời gian và không gian, đồng thời cung cấp phương pháp giáo dục không gặp mặt thông qua việc sử dụng hệ thống học tập điện tử cho phép tự học.

Không giống như giáo dục trực tiếp, giáo dục trực tuyến chủ yếu sử dụng các phương tiện trực tuyến và không giống như giáo dục trực tiếp, có thể thấy rằng có tương đối ít hạn chế về thời gian và không gian, và việc dạy và học có thể được vận hành bằng các phương tiện giáo dục khác nhau và các chương trình trực tuyến. Ngoài ra, có thể cung cấp nhiều cơ hội học tập tự định hướng hơn cho những người học cần giáo dục, và do đó, việc học lặp lại là có thể. Tuy nhiên, do

các giảng viên hiện tại cần sử dụng phương tiện trực tuyến để kiểm soát và quản lý người học không dễ dàng nên người học khó có thể tự mình đắm mình vào việc học, điều này sẽ dẫn đến giảm sự say mê trong học tập và do đó làm giảm sự hài lòng. trong các lớp học. Giáo dục từ xa đề cập đến giáo dục được thực hiện trong không gian mạng bằng cách sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông (máy tính, thông tin liên lạc, thông tin vệ tinh, v.v.) mà không bị hạn chế về thời gian và không gian giữa người dạy và người học (Bộ Giáo dục và Phát triển Nguồn nhân lực, 2007). Kim Hee-soo, Lim Byeong-no, Lee Sang-soo và Heo Hee-ok (2009) định nghĩa giáo dục từ xa là giáo dục không có giới hạn, là giáo dục nhằm đạt được mục tiêu giáo dục là tự chủ đồng thời thỏa mãn nhu cầu cá nhân về nhân cách, trí tuệ và xã hội. Nói cách khác, giáo dục từ xa là một khái niệm cho phép cá nhân người học tự định hướng việc học và là một khái niệm khác biệt với hệ thống giáo dục đại học truyền thống, trong đó việc học tập diễn ra trong một không gian giáo dục thể chất.

Xem xét các yếu tố khác nhau mà môi trường học tập của một trường đại học sử dụng phương tiện giáo dục e-learning ảnh hưởng đến kết quả học tập của người học (sự hài lòng trong học tập, sự hòa nhập trong học tập, thành tích học tập, v.v.), kỳ vọng nó sẽ hoạt động tốt. Trong tương lai, ngay cả sau Covid-19, phương pháp giáo dục trực tuyến và trực tiếp cũng như lớp học kết hợp dự kiến sẽ tiếp tục, đồng thời nghiên cứu để tăng cường sự hòa nhập và hài lòng trong học tập bằng cách hiểu các đặc điểm của phương pháp giáo dục đang thay đổi và tìm cách phát triển các phương tiện giáo dục trực tuyến khác nhau là cần thiết.

2. Cơ sở lý thuyết về phương tiện giáo dục trực tuyến đối với sự tham gia giáo dục và sự hài lòng của sinh viên Đại học.

2.1. Quá trình phát triển của giáo dục trực tiếp/ trực tuyến

Khi COVID-19 bắt đầu lan rộng khắp thế giới, chính phủ đã thực hiện giãn cách xã hội, dẫn đến kỷ nguyên giáo dục không tiếp xúc, nghĩa là không tiếp xúc. Với sự thay đổi mô hình mới này, những thay đổi lớn đã diễn ra trong phương pháp giáo dục từ tiểu học, trung học, giáo dục đại học và giáo dục suốt đời, và giáo dục trực diện truyền thống đã được chuyển đổi thành giáo dục không gặp mặt. Hầu hết các trường đại học trong nước không có lựa chọn nào khác ngoài việc cung cấp các bài giảng video thời gian thực hoặc các bài giảng video được ghi lại cho người học mà không thiết lập cơ sở pháp lý hoặc hệ thống cho hoạt động của lớp học. Để thực hiện các bài giảng thông qua nhiều phương tiện khác nhau, chẳng hạn như sử dụng hệ thống hội nghị truyền hình thời gian thực, chủ yếu được các công ty sử dụng, làm nền tảng cho các lớp học không gặp mặt, chúng tôi đã cố gắng nhanh chóng chuyển sang bài giảng, được đề xuất như một mô hình và dự kiến sẽ tiếp tục được phát triển trong tương lai.

2.1.1. Dạy học trực tiếp và phương pháp dạy học

Bài giảng trực tiếp là một phương pháp học đại học truyền thống, trong đó người hướng dẫn và người học tiếp xúc với nhau tại cùng một thời gian và địa điểm. Khi người hướng dẫn và người học ở cùng nhau trong cùng một không gian là lớp học, sự tương tác giữa giáo viên và sinh viên diễn ra trực tiếp. Giáo viên phụ trách bài giảng tiến hành lớp học cho một số lượng lớn người học, và phương pháp cung cấp nội dung liên quan đến thu nhập cho người học là phụ thuộc đơn phương vào giáo viên. Nhiều phương tiện đa phương tiện như PC và máy chiếu chùm được sử dụng trong lớp, nhưng chúng được sử dụng như phương tiện trợ giảng cho giáo viên chứ không phải người học, vì vậy người học tham gia vào lớp một cách thụ động. Trong trường hợp các môn học lý thuyết, không phải lớp học thực hành hoặc thực hành PC, hầu hết các bài giảng đều phụ thuộc vào giáo viên và các lớp học được thực hiện bằng các phương pháp giảng dạy tiên tiến như thuyết trình, thảo luận và PBL (kỹ thuật định hướng giải quyết vấn đề) như một phương pháp của sự tham gia tự nguyện của học sinh.

2.1.2. Phương pháp dạy học và dạy học trực tuyến

Bài giảng trực tuyến là phương pháp giáo dục sử dụng phương tiện giáo dục trực tuyến được cung cấp để tìm hiểu kiến thức và thông tin như một phương pháp giáo dục thay thế giúp loại bỏ các ràng buộc về thời gian và không gian giữa người dạy và người học, khác với phương pháp giáo dục truyền thống là tham gia lớp học. Một phương pháp giáo dục giúp người học có thể học tự định hướng và học theo sở thích của sinh viên bằng phương pháp học trực tuyến đang được giới thiệu như một mô hình giáo dục đại học định hướng tương lai. Mặt khác, vẫn còn những hạn chế trong việc bổ sung vấn đề lỗi hệ thống và các biện pháp đối với việc học chìm trong đại học trực tiếp (offline) khiến người học không hài lòng, cản trở việc tiếp thu bài giảng nhanh, làm giảm động cơ học tập. Khi việc quản lý và kiểm soát sinh viên của giáo viên trở nên khó khăn, không thể kiểm soát các hoạt động khác ngoài việc học trong suốt khóa học, làm giảm mức độ hòa nhập trong lớp và tình huống người hướng dẫn không quen với việc tạo ra môi trường lớp học thay đổi từ trực tiếp đến

không trực tuyến. Giáo dục trực tuyến có ưu điểm là loại bỏ được hạn chế về thời gian và không gian, nhưng lại gặp khó khăn trong giao tiếp và phản hồi, thiếu cơ hội tương tác giữa người dạy và người học hoặc quan hệ giữa các cá nhân với nhau và các vấn đề trong quản lý sinh viên của người hướng dẫn, trong phản ứng ngay lập tức và hiểu được phản hồi và nội dung học tập. Do đó, để giải quyết vấn đề giáo dục trực tuyến, trực tuyến sử dụng phương tiện giáo dục trực tuyến được chia thành giáo dục thời gian thực và giáo dục không thời gian thực.

Trong trường hợp giáo dục trực tuyến theo thời gian thực, các lớp học được tiến hành bằng phương tiện video thời gian thực như ZOOM và Google Meet, và thật dễ dàng để giải quyết các vấn đề về quản lý lớp học và giao tiếp thông suốt mà trực tuyến- có bài giảng trực tiếp và người học có thể tiến hành các hoạt động học tập, có thể đưa ra phản hồi ngay lập tức và dễ dàng giải quyết vấn đề ở cấp độ quản lý học viên.

Trong trường hợp giáo dục trực tuyến, không theo thời gian thực, đó là một phương pháp giáo dục loại bỏ mọi hạn chế về thời gian và không gian bằng cách chuẩn bị các bài giảng được quay video. Việc thiếu thông tin liên lạc và phản hồi theo thời gian thực một cách có hệ thống là rất khó khăn, điều này cuối cùng ảnh hưởng tiêu cực đến giáo dục trực tuyến. Mặc dù có một số phần khó giao tiếp, nhưng có thể học nội dung bài giảng nhiều lần mà không bị hạn chế về số lần và người học có thể chọn thời gian để học, điều này có thể tạo ra cách học tự định hướng và cung cấp cho người học thời gian thực nghiêng về phía sinh viên, các bài giảng không theo thời gian thực có thể được sử dụng như một giải pháp thay thế cho một số sinh viên hướng nội do gánh nặng mà họ nhận được từ giáo dục.

2.2. Hiệu quả học tập của bài giảng trực tuyến

2.2.1. Khái niệm về bài giảng trực tuyến không gặp mặt

Khi nhu cầu giáo dục đại học tiến hành trực tuyến ngày càng tăng và nhu cầu ngày càng tăng, tầm quan trọng và sự quan tâm đối với các bài giảng trực tuyến ngày càng tăng do những thay đổi trong môi trường xã hội và nhận thức. Các lớp học trực tuyến tại các trường đại học hiện tại đã bắt đầu vào cuối những năm 1990 với mục đích không chỉ giảm chi phí giáo dục đại học mà còn mang lại cơ hội bình đẳng cho giáo dục. Các lớp học trực tuyến đã tăng lên theo tỷ lệ. Hiện tại, các trường đại học đang tiến hành hầu hết các lớp học của họ thông qua các lớp học trực tuyến không gặp mặt, ngoại trừ các lớp học thực hành và lớp học quy mô nhỏ. Giáo dục trực tuyến được thực hiện dưới hình thức giáo dục và quản lý, trong đó các hoạt động khác nhau như giáo dục và học tập, hướng dẫn và tư vấn học tập được thực hiện vào những thời điểm khác nhau và trong những không gian khác nhau bằng cách sử dụng Internet hoặc mạng phát sóng. Các bài giảng trực tuyến được lựa chọn và hoàn thành theo nhiều cách khác nhau thông qua các lộ trình khác nhau cho mỗi sinh viên theo học các lớp đại học và được khái niệm hóa theo nhiều loại hình như trực tuyến hoặc di động, học qua mạng và học trên web. Để tóm tắt khái niệm về các lớp học từ xa khác nhau này một cách toàn diện, giáo dục chọn lọc lấy người học làm trung tâm. Việc mở rộng các không gian giáo dục đa dạng ngụ ý sự tương tác dễ dàng giữa người hướng dẫn và người học và việc sử dụng các phương tiện truyền thông khác nhau."E-learning, là một trong những phương pháp giáo dục không gặp mặt trực tiếp được sử dụng trong giáo dục đại học, được gọi bằng nhiều thuật ngữ khác nhau như lớp học trực tuyến và bài giảng ảo. Phương tiện giáo dục trực tuyến được sử dụng để chia sẻ tài liệu bài giảng hiện có.

Nó đã được sử dụng rộng rãi như một công cụ phụ trợ đơn giản cho các lớp học, chẳng hạn như tải lên hoặc tải xuống bằng cách tải lên hoặc tải xuống, nhưng nó đang được sử dụng như một phương tiện lớp học trực tiếp theo những thay đổi trong hình thức bài giảng, chẳng hạn như các bài giảng được ghi lại theo thời gian thực, và đang trở thành một phương tiện chính của lớp. Không giống như các lớp học mặt đối mặt truyền thống, trong đó kiến thức và kỹ năng được giảng dạy và cung cấp trực tiếp giữa người hướng dẫn và người học, các bài giảng trực tuyến tại các trường đại học trực tuyến đề cập đến các lớp học hỗ trợ các hoạt động học tập thông qua phương pháp không gặp mặt bằng cách sử dụng Internet và các chương trình. Các khái niệm rộng bao gồm Đào tạo từ xa (Giáo dục từ xa hoặc Giáo dục từ xa), Giáo dục trực tuyến từ xa, Đào tạo dựa trên web và Giáo dục mở. Các thuật ngữ như e-Learning được sử dụng thay thế cho nhau. (Kwon Kyung-im, 2009; Cho Yong-gil, 2001), Clark & Meyert 2003) lập luận rằng học tập trực tuyến là một hệ thống toàn diện của các quá trình học tập sử dụng máy tính như một công cụ chính và hoạt động thông qua các mạng như đĩa CD-ROM, mạng nội bộ và Internet được định nghĩa. Jeong In-seong (1999) đã định nghĩa lớp học trực tuyến là "một hướng giáo dục mới tiếp cận tư tưởng giáo dục suốt đời bằng cách sử dụng tất cả các loại phương tiện kỹ thuật có thể huy động làm phương tiện giáo dục, phá vỡ các phương pháp giáo dục hoặc cấu trúc giáo dục truyền thống".

Bài giảng trực tuyến có thể được định nghĩa là một phương pháp giáo dục trong đó người dạy và người học vượt qua giới hạn về thời gian và không gian thông qua Internet và công nghệ thông tin và truyền thông để tăng tính chủ động trong

học tập của người học. Vì các bài giảng trực tuyến dựa trên sự không gặp mặt trực tiếp, nên có thể khắc phục những hạn chế về thời gian và không gian theo phương pháp trình bày nội dung học tập, truyền tải nội dung và chiến lược học tập. cung cấp trải nghiệm học tập năng động bằng cách cung cấp nhiều loại tài liệu học tập kiến thức và kỹ năng chất lượng cao ngoài thông tin cần thiết cho việc học và thông tin mà người học yêu cầu.

Đặc điểm của bài giảng trực tuyến như sau.

Đầu tiên, các bài giảng trực tuyến phá vỡ các hợp đồng vật lý hiện có và cung cấp các cơ hội học tập linh hoạt tùy theo môi trường của người học. Do đó, các lớp học trực tuyến cung cấp các cơ hội giáo dục mới cho người học mà không bị hạn chế về tuổi tác và kinh tế (Yeonhee Kim, 2003).

Thứ hai, các bài giảng trực tuyến không gặp mặt là một phương pháp giáo dục cho phép tương tác qua lại bằng cách thoát khỏi tính chất một chiều của các lớp học truyền thống. Không chỉ có sự tương tác giữa người hướng dẫn và người học, mà còn có thể giao tiếp giữa người học với người học và giữa người học với tài liệu học tập (Hofmann, 2005). Ngoài ra, các bài giảng trực tuyến trực tuyến cho phép trao đổi ý kiến và kiến thức để hình thành một cộng đồng giáo dục linh hoạt theo nhiều cách, và thông qua đó, có thể nhanh chóng đáp ứng các luồng kiến thức mới và nâng cao thành tích giáo dục trong một nền kiến thức. -xã hội dựa trên.

Thứ ba, các bài giảng trực tuyến trực tuyến là lớp học lấy người học làm trung tâm và được sử dụng hiệu quả cho phương pháp học tập theo chủ nghĩa kiến tạo (Zhang, 2005). Bài giảng trực tuyến có thể tổ chức nội dung học tập phù hợp với từng cá nhân người học dựa trên khối lượng thông tin khổng lồ trên mạng Internet. Vì vậy, căn cứ vào nội dung giáo dục đa dạng, dễ dàng xây dựng cấu trúc nội dung phù hợp với động cơ, mong muốn học tập của người học, hướng học tập theo trình độ cụ thể của người học như tốc độ tiếp thu, chiến lược học tập ưa thích của người học, và mức độ kiến thức trước đó có thể quản lý. Do đó, người học có thể theo đuổi hiệu quả bằng cách phân bổ thời gian cho những nội dung học mà họ coi trọng thông qua hình thức học trực tuyến.

Thứ tư, trong các bài giảng trực tuyến trực tuyến, vai trò của người hướng dẫn thay đổi thành người hỗ trợ học tập hơn là người truyền đạt kiến thức. Giáo viên hướng dẫn cung cấp một số lượng đáng kể và chất lượng thông tin cho người học dựa trên Internet, nhưng không thể buộc người học rời khỏi không gian học tập. Người học phải tiến hành học tập tự định hướng để đạt được mục tiêu học tập. Thông qua đó, người học tiếp thu và quản lý khả năng kiểm soát bản thân để học tập thành công. Xem xét hiệu quả của các bài giảng trực tuyến này và điều tra xem liệu có sự khác biệt về hiệu quả giáo dục giữa các bài giảng theo thời gian thực và các bài giảng được ghi lại hay không, nó được kỳ vọng sẽ được sử dụng làm dữ liệu cơ bản trong sản xuất hàng loạt các bài giảng trực tuyến tiên tiến chương trình giáo dục.

2.2.2. Tác dụng của bài giảng trực tuyến trong trường đại học trực tuyến

Không giống như các sinh viên theo học tại các trường đại học trực tuyến và giáo dục suốt đời, nơi tiến hành các bài giảng trực tuyến không gặp mặt như một phương pháp học tập cơ bản, sinh viên tại các trường đại học trực tuyến đã quen với việc học các lớp học trực tiếp như một phương pháp học tập cơ bản và truyền thống. Khi so sánh hiệu ứng bài giảng của kiểu lớp học thời gian thực và kiểu thu nhập phi thời gian thực qua các nghiên cứu trước đây, Kang Sook-hee (2003) nhận thấy thời gian thực trong lớp học, người dạy và người học kết nối với web cùng một lúc. thời gian và tương tác thông qua video, giọng nói hoặc trò chuyện trong khi tiến hành lớp học. Việc học hoàn toàn tự chủ không được đảm bảo trong các lớp học phải được tham dự theo thời gian giảng bài cố định, nhưng có thể tham gia lớp học tích cực vì trao đổi giao thức ngay lập tức giữa người hướng dẫn và người học là Do đó, phương pháp giảng bài thời gian thực có thể tái tạo hầu hết các hiệu ứng có thể đạt được trong các lớp học trực tiếp.

Lee Jong-yeon (2003) đã thực hiện một nghiên cứu so sánh về nhận thức và sự hài lòng của người học đối với các lớp học trực tuyến thời gian thực và các lớp học trực tuyến thời gian thực thông qua các nghiên cứu điển hình về giáo dục dựa trên web thời gian thực. Về tương tác, người học hài lòng với câu trả lời và phản hồi của giảng viên, tỷ lệ rất hài lòng hoặc hài lòng với sự tương tác giữa người học với nhau cao. Bên cạnh đó, hầu hết người học đều nhất trí về sự cần thiết của giáo dục trực tuyến thời gian thực và trả lời rằng hiệu quả giáo dục của bài giảng trực tuyến thời gian thực vượt trội so với bài giảng trực tuyến không theo thời gian thực. Lý do cho điều này là các lớp học trực tuyến thời gian thực là một phương pháp lớp học cho phép bạn trải nghiệm sự căng thẳng và tập trung có thể cảm nhận được trong các lớp học trực tiếp, đồng thời có thể thực hiện được nhiều loại tương tác tức thời và đa dạng giữa người hướng dẫn và người học.

Thông qua các nghiên cứu trước đây, có thể kết luận rằng các lớp học trực tuyến thời gian thực cho phép tương tác mượt mà hơn so với các lớp học trực tuyến không theo thời gian thực. Tương tác thuận lợi mà là một lợi thế của các lớp học trực tiếp và nó là một yếu tố khiến người học có cảm giác căng thẳng và thực tế, dẫn đến sự hài lòng trong lớp học và đạt được kết quả học tập. Các lớp học trực tuyến thời gian thực là một phương thức lớp học bao gồm các ưu điểm của các lớp học trực tiếp và có khả năng thực hiện một chức năng thay thế cho các lớp học trực tiếp.

2.3. Tác dụng giáo dục sinh viên

2.3.1. Sự hài lòng về giáo dục

Sự hài lòng về giáo dục có thể được định nghĩa là mức độ hài lòng đạt được khi đạt được mục đích giáo dục trong các hoạt động học tập hoặc khi các kỳ vọng của cá nhân người học được đáp ứng. Sự hài lòng về giáo dục là một biến đã được nghiên cứu rộng rãi trong các nghiên cứu liên quan đến hiệu quả và chất lượng học tập trong e-learning (Mina Choi và Hyeran Noh 2011). Sự hài lòng với giáo dục là một yếu tố ảnh hưởng đến động cơ học tập và sự sẵn sàng tiếp tục học tập, và xuất hiện như một chỉ số quan trọng trong các phương pháp học tập như e-learning, trong đó động cơ học tập và sự sẵn sàng tiếp tục học tập của người học ảnh hưởng đến thành tích học tập (Park Jin-ah, 2012).

Học trực tuyến có ưu điểm là tăng hiệu quả quản lý lớp học vì thông tin học tập và nội dung lớp học có thể được bắt đầu và sử dụng (Kyung-soon Lee và cộng sự, 2008).

Jeon Sang-joo và Hyo-hyeon Hyo (2020) đã phân tích mối quan hệ giữa đặc điểm chung của người học trong môi trường học trực tuyến với việc học tự định hướng và học mando, là những yếu tố liên quan đến Hà Lan. Ông cho rằng việc tự định hướng bản thân trong một năm học kém có ý nghĩa như một yếu tố ảnh hưởng đến mức độ hài lòng với cuộc sống này, đồng thời phân tích rằng việc tự định hướng có tác động lớn nhất đối với họ.

Jeon Seong-joo và Hyo-hyeon Hyo (2020) đã phân tích mối quan hệ giữa các đặc điểm chung của người học và các biến số liên quan đến người học như khả năng học tập, khả năng tự định hướng và sự hài lòng trong học tập trong môi trường học tập trực tuyến. Ông giải thích rằng điểm số, đầu vào học tập và khả năng tự định hướng là những biến số có ý nghĩa như những yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong học tập và phân tích rằng sự tự định hướng có ảnh hưởng lớn nhất trong số đó.

Song Soo-yeon và Kim Han-kyung (2020) đã khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng với các bài giảng trực tuyến và ý định tiếp tục tham gia các khóa học do Covid-19, và chỉ ra sự khác biệt về sự hài lòng với các bài giảng và ý định tiếp tục tham dự các lớp học tùy thuộc vào lớp. Tuy nhiên, người ta thấy rằng hỗ trợ học tập phù hợp ở cấp đại học để cùng nhau đối phó với Covid-19 đóng vai trò là một yếu tố rất tích cực trong việc hài lòng với các bài giảng không gặp mặt trực tiếp. Ngoài ra, người ta thấy rằng các biến tương tác giữa các cá nhân trong các bài giảng không gặp mặt trực tiếp có tác động tích cực đến cả sự hài lòng về bài giảng và ý định tham dự các bài giảng.

Kim Young-hee (2020) đã tìm kiếm các yếu tố làm tăng sự hài lòng trong học tập thông qua trải nghiệm học tập trực tuyến của sinh viên đại học do Covid-19 gây ra. Ông đề xuất những thay đổi để cải thiện khả năng học tập, truyền đạt và tập trung bằng mắt của sinh viên và sự hợp tác thông qua giao tiếp giữa người hướng dẫn và người học, đồng thời đề xuất hướng tăng sự hài lòng trong các bài giảng trực tuyến. Như vậy, mối quan hệ giữa các lớp học trực tuyến và sự hài lòng trong học tập không cho thấy sự khác biệt đáng kể trong các nghiên cứu trước đây trước và sau Covid-19. Nghiên cứu mới cho thấy các yếu tố như tương tác, cảm nhận về chất lượng nội dung học tập mà người học cảm nhận được trong quá trình học, mức độ hòa nhập thu nhập của người học, động cơ học tập, tự định hướng học tập có ảnh hưởng đến sự hài lòng trong học tập.

2.3.2. Sự hài lòng với chương trình giáo dục

Hầu hết các trường đại học sử dụng e-learning, là phương tiện điện tử (các chương trình học sử dụng công nghệ truyền thông thông tin và phát thanh/phát sóng). Hệ thống e-learning cung cấp trải nghiệm giáo dục trực tuyến sử dụng Internet và công nghệ kỹ thuật số, cung cấp môi trường học tập cởi mở, linh hoạt và phân tán bằng cách sử dụng công nghệ chương trình trực tuyến và được thiết kế có hệ thống. Nó cho phép học tập tương tác lấy người học làm trung tâm. Bằng cách giới thiệu cách học này, chúng tôi đang tìm kiếm sự cải thiện về số lượng và chất lượng trong giáo dục bằng cách cung cấp một môi trường học tập linh hoạt để cải thiện sự hài lòng của người học, chẳng hạn như khắc phục những hạn chế về thời gian và không gian và cung cấp nhiều nội dung giáo dục khác nhau.

Các bài giảng theo thời gian thực và các bài giảng được ghi lại không theo thời gian thực được cung cấp thông qua e-learning, nhưng có những phản nản rằng mức độ hòa nhập thấp do vấn đề chất lượng trong việc cung cấp dịch vụ giáo dục. Tuy nhiên, mức độ hài lòng chung đối với giáo dục là cao trong nhiều lĩnh vực khác nhau và bản thân môi trường lớp học trực tuyến đang được cải thiện so với trước đây. các vấn đề.

Do đó, có thể thấy mức độ hài lòng của sinh viên đối với lớp học trực tuyến còn thấp, ngoại trừ yếu tố thuận tiện. Sự khác biệt giữa các chuyên ngành khoa học xã hội và nhân văn với các chuyên ngành khoa học và kỹ thuật cũng rất nổi bật, và thực tế là các khóa học thực hành không thể thay thế trực tuyến được nêu bật nhất. Sự phát triển của các chương trình giáo dục trực tuyến dự kiến sẽ ảnh hưởng đến sự hài lòng về giáo dục cũng như sự hòa nhập giáo dục. Do đó, trong nghiên cứu này, sự hài lòng với việc sử dụng các chương trình giáo dục được kỳ vọng cũng sẽ đóng vai trò là một yếu tố quan trọng trong nghiên cứu về sự hài lòng về giáo dục và ảnh hưởng đến trình độ học vấn trong các bài giảng trực tuyến không sử dụng trực tiếp, phương tiện giáo dục trực tuyến. Nếu kết hợp trực tiếp/ trực tuyến thông qua việc phát triển các phương tiện giáo dục trực tuyến để vượt qua khoảng cách vật lý giữa giáo viên và người học, một hệ thống giáo dục ổn định và định hướng tương lai sẽ được thiết lập.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu nhằm mục đích cải thiện giáo dục trực tuyến của trường đại học trong tương lai bằng cách xác định mức độ hài lòng và sự say mê giáo dục của sinh viên đại học do sử dụng phương tiện giáo dục trực tuyến và giáo dục trực tuyến theo xu hướng chuyển đổi phương pháp giáo dục không gặp mặt sau Covid -19. Cuối cùng, để đo lường sự hài lòng về giáo dục và sự tham gia giáo dục của sinh viên đại học, một bảng câu hỏi đã được xây dựng, thiết kế, phân phối, thu thập và phân tích thực nghiệm được tiến hành.

Nghiên cứu này, một sinh viên được phân công như một sinh viên đại học D. Phương pháp trích xuất mẫu được áp dụng chiết xuất mẫu thuận tiện trong quá trình khảo sát. Tổng cộng có 224 phiếu, ngoại trừ câu trả lời không chính xác và khảo sát. Do đó, 224 sinh viên đại học D được nghiên cứu và mang tính trung thực của nghiên cứu.

4. Kết quả phân tích giáo dục trực tuyến đối với sự tham gia giáo dục và sự hài lòng của sinh viên đại học

Để xem xét sự khác biệt giữa các nhóm về biến phụ thuộc được sử dụng trong nghiên cứu, kiểm định t và phân tích ANOVA được tiến hành theo số lượng nhóm. Thông qua việc phân tích sự khác biệt giữa các nhóm, người ta đánh giá rằng có thể khám phá các kế hoạch cải tiến theo sự hài lòng về giáo dục và sự hòa nhập giáo dục cho từng nhóm.

4.1. Sự khác biệt theo loại hình tuyển sinh

Đầu tiên, xem xét sự khác biệt theo loại hình đăng ký, trong số các yếu tố được sử dụng trong nghiên cứu, có sự khác biệt giữa các nhóm về mức độ hài lòng với giáo dục thực tế, Mức độ trong giáo dục thực tế, sự hài lòng người sử dụng và sự hiện diện về người tham gia. Trong các biến khác, không có sự khác biệt theo loại đăng ký. Kết quả của Scheffe, một bài kiểm tra sau đại học tập trung vào các biến có sự khác biệt giữa các nhóm, cho thấy có sự khác biệt giữa sinh viên năm nhất, sinh viên chuyển trường và sinh viên quốc tế về mức độ hài lòng với giáo dục thực tế. Người ta thấy rằng có sự khác biệt giữa sinh viên năm nhất, sinh viên chuyển trường và sinh viên nghỉ học so với sinh viên quốc tế về mức độ tham gia trong các lớp học thực tế. Người ta thấy rằng có sự khác biệt giữa sinh viên chuyển trường và sinh viên quốc tế về mức độ hài lòng khi sử dụng, và có sự khác biệt giữa sinh viên chuyển trường và sinh viên tốt nghiệp về mặt nhận thức.

Bảng 1: Sự khác biệt theo loại hình tuyển sinh

Phân công		Trung bình	Độ lệch chuẩn	F	Bài kiểm tra Kết quả
Sự hài lòng với giáo dục thực tế	Sinh viên năm nhất (a)	-0.0072314	1.08928393	6.122 (.000***)	a,b>d
	Sinh viên chuyển trường (b)	0.1334901	0.91331257		
	Sinh viên nghỉ học (c)	0.1609441	0.37596749		
	Sinh viên quốc tế (d)	-1.3827666	0.92582360		
	Sinh viên tốt nghiệp (e)	-0.3459148	1.04535104		
Mức độ giáo trong giáo dục thực tế	Sinh viên năm nhất (a)	0.1237852	0.91919319	5.078 (.001***)	a,b,c>d
	Sinh viên chuyển trường (b)	0.0608332	0.94482606		
	Sinh viên nghỉ học (c)	0.6062459	0.63548616		
	Sinh viên quốc tế (d)	-1.2560839	0.64399339		
	Sinh viên tốt nghiệp (e)	-0.2825239	1.30688830		

Phân công		Trung bình	Độ lệch chuẩn	F	Bài kiểm tra Kết quả
Sự hài lòng của người của người sử dụng	Sinh viên năm nhất (a)	-0.0413546	1.28093782	2.804 (.027**)	b>d
	Sinh viên chuyên trường (b)	0.1062080	0.86447396		
	Sinh viên nghỉ học (c)	-0.2485338	0.36380644		
	Sinh viên quốc tế (d)	- 0.9529128	0.94142279		
	Sinh viên tốt nghiệp (e)	-0.1791273	1.14774957		
Sự hiện diện người tham gia	Sinh viên năm nhất (a)	-0.0893843	1.16162205	3.305 (.012**)	b>e
	Sinh viên chuyên trường (b)	0.1334744	0.88713892		
	Sinh viên nghỉ học (c)	-0.0309185	0.55019485		
	Sinh viên quốc tế (d)	-0.1155998	0.92537970		
	Sinh viên tốt nghiệp (e)	-0.6774231	1.24275496		

4.2. Sự khác biệt theo lớp học

Nhìn vào sự khác biệt theo cấp độ lớp học, người ta thấy rằng có sự khác biệt giữa các nhóm chuyên ngành và sự tham gia giáo dục nhận thức giữa các yếu tố được sử dụng trong nghiên cứu.

Không có sự khác biệt chi tiết trong sự hài lòng về giáo dục thực tế khác. Trong các biến khác, không có sự khác biệt theo cấp lớp học. Do bài kiểm tra đại học của Scheffé tập trung vào các biến có sự khác biệt giữa các nhóm, người ta thấy rằng không có sự khác biệt chi tiết về mức độ hài lòng về giáo dục thực tế. Có sự khác biệt giữa sinh viên năm hai và năm cuối về sự gắn bó với chuyên ngành của họ và sinh viên năm thứ 2 và thứ 4, và sự hiện diện về nhận thức cho thấy sự khác biệt giữa sinh viên năm thứ 2 và thứ 3.

Bảng 2: Sự khác biệt theo lớp học

Phân công		Trung bình	Độ lệch chuẩn	F	Bài kiểm tra Kết quả
Sự hài lòng về giáo dục thực tế	Sinh viên năm nhất (a)	-0.2170983	1.03844516	2.490 (.044**)	Không có sự khác biệt
	Sinh viên năm hai (b)	0.2014455	1.06890335		
	Sinh viên năm ba (c)	0.0618591	0.89716795		
	Sinh viên năm tư (d)	0.1559400	1.01173486		
	Sinh viên tốt nghiệp (e)	-0.4389929	0.83888582		
Nhóm học chuyên ngành	Sinh viên năm nhất (a)	-0.1917303	0.95415574	4.347 (.002***)	b,d>e
	Sinh viên năm hai (b)	0.2982901	0.96212474		
	Sinh viên năm ba (c)	-0.1265037	0.96270037		
	Sinh viên năm tư (d)	0.3044482	0.89050951		
	Sinh viên tốt nghiệp (e)	-0.4989451	1.20108016		
Sự tham gia giáo dục nhận thức	Sinh viên năm nhất (a)	-0.0462719	1.12883027	3.750 (.006***)	b,c>e
	Sinh viên năm hai (b)	0.2067980	0.91181459		
	Sinh viên năm ba (c)	0.1899242	0.66815200		
	Sinh viên năm tư (d)	-0.0943322	1.05374702		
	Sinh viên tốt nghiệp (e)	-0.6774231	1.24275496		

4.3. Chênh lệch theo thời gian đi lại trung bình

Nhìn vào sự khác biệt theo thời gian đi lại trung bình, người ta thấy rằng trong số các yếu tố được sử dụng trong nghiên cứu, có sự khác biệt giữa các nhóm về mức độ hài lòng với giáo dục thực tế và sự hòa nhập trong giáo dục thực tế, và không có sự khác biệt về thời gian đi lại trung bình trong các biến khác chẳng hạn như sự hài lòng với giáo dục giáo dục thực tế và mức độ trong đào tạo giáo dục. Kết quả của Scheffé, một bài kiểm tra đại học tập trung vào các biến có sự khác biệt giữa các nhóm, cho thấy thời gian đi làm trung bình đến trường là 30 phút hoặc ít hơn và có sự khác biệt giữa thời gian đi học 2 giờ. Có sự khác biệt về mức độ tham gia với giáo dục thực tế giữa những người đi học hơn 2 giờ và những người đi học dưới 30 phút.

Bảng 3: Chênh lệch theo thời gian đi lại trung bình

Phân công		Trung bình	Độ lệch chuẩn	F	Bài kiểm tra Kết quả
Sự hài lòng về giáo dục thực tế	30 phút hoặc ít hơn (a)	-0.5069055	1.20055997	4.006 (.008***)	a>c
	Dưới 1 giờ (b)	0.0420480	0.93621528		
	2 giờ trở xuống (c)	0.1143814	0.96945279		
	Hơn 2 giờ (d)	0.2141287	0.70204568		
Mức độ trong đào tạo giáo dục thực tế	30 phút hoặc ít hơn (a)	-0.5893486	1.15671323	5.274 (.002***)	d>a
	Dưới 1 giờ (b)	0.1289667	0.86339528		
	2 giờ trở xuống (c)	0.1095152	0.92734613		
	Hơn 2 giờ (d)	0.0763501	1.17984711		

4.4. Sự khác biệt theo lĩnh vực chuyên ngành

Xem xét sự khác biệt theo chuyên ngành, người ta thấy rằng trong số các yếu tố được sử dụng trong nghiên cứu, có sự khác biệt giữa các nhóm về sự hài lòng với giáo dục, sự hòa nhập giáo dục, sự hài lòng của người dùng, sự hiện diện của giáo viên và sự hiện diện của sinh viên. Trong các biến khác, không có sự khác biệt chính. Theo kết quả của Scheffe, một bài kiểm tra sau đại học tập trung vào các biến có sự khác biệt giữa các nhóm, người ta thấy rằng khoa học xã hội và nghệ thuật nhân văn có sự khác biệt so với khoa học công nghệ về mức độ hài lòng với giáo dục và sự hòa nhập giáo dục. Xét về mức độ hài lòng của người dùng, khối khoa học xã hội và nghệ thuật nhân văn cho thấy sự khác biệt so với khối khoa học công nghệ, ở khía cạnh nhận thức, khối khoa học xã hội cho thấy sự khác biệt so với khối khoa học kỹ thuật.

Bảng 4: Sự khác biệt theo lĩnh vực chuyên ngành

Phân công		Trung bình	Độ lệch chuẩn	F	Bài kiểm tra Kết quả
Sự hài lòng với giáo dục thực tế	Khoa học nghệ thuật nhân văn (a)	0.0787137	1.07640684	10.512 (.000***)	a,b>c
	Khoa học xã hội (b)	0.1699958	0.91912046		
	Khoa học công nghệ (c)	-0.8889501	0.60208713		
	Khoa học kỹ thuật (d)	-0.9407018	1.42334486		
Sự hòa nhập giáo dục	Khoa học nghệ thuật nhân văn (a)	-0.0997822	1.14207050	4.731 (.003***)	a,b>c
	Khoa học xã hội (b)	0.1817109	0.93145977		
	Khoa học công nghệ (c)	-0.5291227	0.69773066		
	Khoa học kỹ thuật (d)	-0.6474702	0.70616373		
Sự hài lòng của người dùng	Khoa học nghệ thuật nhân văn (a)	0.1351438	0.88718837	5.987 (.001***)	a,b>c
	Khoa học xã hội (b)	0.0912290	1.04782506		
	Khoa học công nghệ (c)	-0.7153022	0.76818690		
	Khoa học kỹ thuật (d)	-0.3280854	0.50658605		
Sự hiện diện của giáo viên	Khoa học nghệ thuật nhân văn (a)	0.1682286	1.06627240	6.309 (.000***)	a,b>c
	Khoa học xã hội (b)	0.0765384	0.97036732		
	Khoa học công nghệ (c)	-0.7238309	0.63810192		
	Khoa học kỹ thuật (d)	-0.4080592	0.68136856		
Sự hiện diện của sinh viên	Khoa học nghệ thuật nhân văn (a)	-0.0148814	1.05826589	4.202 (.006***)	b>c
	Khoa học xã hội (b)	0.1421638	0.97700928		
	Khoa học công nghệ (c)	-0.5662331	0.78226518		
	Khoa học kỹ thuật (d)	-0.5230906	0.19487761		

4.5. Sự khác biệt bởi thiết bị học tập

Nhìn vào sự khác biệt theo thiết bị học tập, có thể phân tích mức độ hài lòng về giáo dục thực tế bằng cách phân loại thành máy tính bàn (PC), máy tính xách tay (laptop), máy tính bảng (tablet), và điện thoại thông minh (smartphone) trong số các yếu tố được sử dụng trong nghiên cứu xuất hiện.

Bảng 5: Sự khác biệt bởi thiết bị học tập

Phân công		Trung bình	Độ lệch chuẩn	F	Bài kiểm tra Kết quả
Sự hài lòng với giáo dục thực tế	PC (máy tính bàn)	0.1921512	0.95805658	3.260 (.022**)	Không có sự khác biệt
	Máy tính bảng	0.0806570	0.94951367		
	Máy tính xách tay	-0.4127503	1.04592667		
	Điện thoại thông minh	-0.2053413	1.12667188		

5. Kết luận

Nghiên cứu này đã so sánh các bài giảng trực tiếp trong thời gian thực và các bài giảng được ghi lại trực tuyến đối với những sinh viên tham gia các bài giảng trực tuyến sử dụng phương tiện giáo dục trực tuyến tại các trường đại học trực tuyến. Nó ảnh hưởng đến mức độ hài lòng trong giáo dục khi nó được chuyển đổi sang phương tiện giáo dục trực tuyến khác biệt. Để phân tích mục đích của nghiên cứu này, một cuộc khảo sát trực tuyến/ trực tiếp đã được thực hiện đối với những sinh viên đã trải nghiệm các bài giảng trực tuyến tại Đại học D, và quá trình phân tích được thực hiện dựa trên kết quả của cuộc khảo sát và rút ra kết quả nghiên cứu sau đây.

Đầu tiên, sự khác biệt giữa các nhóm đã được phân tích. Sự khác biệt giữa nam và nữ được coi là các yếu tố chính: sự hài lòng với giáo dục bài giảng thời gian thực, hài lòng với bài giảng được ghi lại, mức độ trong giáo dục bài giảng thời gian thực, mức độ trong giáo dục bài giảng được ghi lại, hài lòng với phương tiện giáo dục trực tuyến, gắn bó với chuyên ngành, ý thức sự hiện diện của giáo viên, và nhận thức về sự hiện diện của sinh viên. Người ta thấy rằng không có sự khác biệt. Không có sự khác biệt giữa các nhóm về sự khác biệt theo loại hình đăng ký, sự khác biệt theo cấp lớp, sự khác biệt về thời gian đi lại trung bình đến trường và sự khác biệt theo lĩnh vực chuyên ngành chính. Trong sự khác biệt theo loại lớp học, không có sự khác biệt chi tiết về mức độ hòa nhập giáo dục trong các bài giảng thời gian thực, nhưng về mức độ hài lòng về giáo dục, có thể thấy rằng có sự khác biệt về mức độ hài lòng về giáo dục giữa những người thích kết hợp (được ghi lại, thời gian thực) các bài giảng hơn là các bài giảng trực tiếp và trực tuyến. Sự tham gia giáo dục của các bài giảng được ghi lại cao hơn so với các bài giảng hỗn hợp (được ghi lại, thời gian thực) và về mức độ hài lòng về giáo dục, sự hài lòng với các bài giảng được ghi lại, thời gian thực, trực tiếp và trực tuyến trên lớp cao hơn so với bài giảng hỗn hợp (ghi âm, theo thời gian thực), có thể thấy là cao hơn. Không có sự khác biệt chi tiết về sự khác biệt giữa các thiết bị học tập.

Thứ hai, các bài giảng thời gian thực tại các trường đại học trực tuyến sử dụng phương tiện giáo dục trực tuyến có thể nói là có mức độ hài lòng giáo dục cao về việc người học tham gia và hoàn thành bài tập trên lớp. Trong trường hợp các bài giảng thời gian thực, mức độ tập trung vào chủ đề cao nhưng niềm vui học tập tương đối thấp. Điều này cho thấy rằng người học thụ động đối với các yếu tố của sự hiện diện giảng dạy và hiện diện sinh viên.

Thứ ba, các bài giảng được ghi lại của các trường đại học trực tuyến được sử dụng để đăng ký giáo dục trực tuyến có thể nói là có tính giáo dục cao khi được xem qua sự hiểu biết của người học về nội dung bài giảng, cung cấp các ví dụ hữu ích và trình bày các giải thích và phản hồi rõ ràng. Điều này cho thấy người học có thể tập trung vào việc học mà không cảm thấy kém hiệu quả khi học đi học lại nhiều lần. Tuy nhiên, ở mức độ hài lòng về giáo dục quay video, mức độ tiếp thu bài giảng tương đối thấp.

Thứ tư, khi xem xét liệu phương tiện giáo dục trực tuyến có ảnh hưởng đến việc tiếp thu giáo dục và sự hài lòng về giáo dục hay không, có thể nói rằng việc đọc các tài liệu học tập rất thoải mái và có vẻ như giáo dục có tác động tích cực đến mức độ giáo dục và sự hài lòng về giáo dục. Có một mối tương quan tích cực giữa sự hiện diện của giáo viên và sự hiện diện của nhận thức trong sự hài lòng về mặt giáo dục đối với các bài giảng được ghi lại, và có một mối tương quan tích cực giữa sự hiện diện của giáo sư và sự hiện diện của nhận thức trong quá trình giáo dục bài giảng theo thời gian thực. Về sự hài lòng của người dùng, có một mối tương quan tích cực giữa cảm giác hiện diện của giáo sư và mức độ hiện diện nhận thức, vì vậy có thể nói rằng phương tiện vật lý trực tuyến có tác động tích cực đến mức độ hài lòng về giáo dục đối với các bài giảng được ghi lại và các bài giảng thời gian thực. Có thể thấy yếu tố cảm tính hoạt động một cách thụ động.

Tài liệu tham khảo

Kang Sook-hee (2003) Ảnh hưởng của loại hoạt động đối với thành tích học tập và sự hài lòng trong học tập trong lớp học trực tuyến ở trường trung học cơ sở 「Nghiên cứu công nghệ giáo dục」, 231-259

Lee Jong-yeon (2003) (2003). Nghiên cứu điển hình về hoạt động giáo dục dựa trên web thời gian thực: Tập trung vào hoạt động của các bài giảng trên web thời gian thực tại Đại học K 「Nghiên cứu phương tiện thông tin giáo dục」, 5-37

Noh thời trẻ (2005). Nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của người học trong đào tạo từ xa 「Nghiên cứu kinh doanh điện tử」, 111-132

Go Tae Yong (2008). Ảnh hưởng của hỗ trợ xã hội, sự tự tin vào quyết định nghề nghiệp và các rào cản nghề nghiệp đối với hành vi chuẩn bị nghề nghiệp của sinh viên đại học. 「Luận văn thạc sĩ tại Trường Sau đại học tổng hợp của Đại học Target」

Choi Boo-gi, Jeon Ju-seong (2011). Phân tích mối quan hệ cấu trúc giữa sự hiện diện xã hội của người học trong trường đại học trực tuyến, sự hài lòng trong lớp học và thành tích học tập 「Nghiên cứu Giáo dục Châu Á」, 315-334

Mina Choi và Hyeran Noh (2011). Tác động của Động lực học tập và Sự hài lòng trong học tập đối với ý định tiếp tục các khóa học trong E-Learning của trường đại học 「Nghiên cứu công nghệ giáo dục」, 653-673

Park Jin -ah, 2012, Nghiên cứu về sự hài lòng trong học tập theo các loại nội dung e-Learning. 「Luận văn thạc sĩ giáo dục đại học Hanyang Hyeryung Jeong, Younhee Woo (2020). Cảm nhận của người học đại học từ xa về nội dung bài giảng trực tuyến xuất sắc theo độ tuổi. 「Journal of Korea Contents Society」, 429-437

Jeon Sang-joo và Hyo-hyeon Hyo (2020). Mối quan hệ giữa các đặc điểm chung, sự hòa nhập trong học tập, sự tự định hướng và sự hài lòng trong học tập của sinh viên y khoa trong môi trường học tập trực tuyến 「Journal of Korea Contents Society」, 65-74

Omija (2020). Ảnh hưởng của sự hiện diện trong học tập và giảng dạy tự điều chỉnh đối với thành tích học tập được cảm nhận trong môi trường K-MOOC. 「Lifelong Learning Society」, 191-212

Wonho Choi, Youngkuk Jeon (2020). Một nghiên cứu điển hình về các lớp học trực tuyến trực tuyến: Tập trung vào quay video và các lớp học video thời gian thực 「Nghiên cứu về các lớp học thực địa」, 1-28

Kim Mi Ae (2021). Mối quan hệ giữa hỗ trợ xã hội của phụ nữ khi nghỉ việc và cam kết học tập trong các tình huống giáo dục không gặp mặt trực tiếp. 「Luận văn thạc sĩ giáo dục đại học Hàn Quốc」

Seongah Lee (2021). Ảnh hưởng của sự tự tin vào năng lực bản thân trên phương tiện trực tuyến và sự hiện diện của giáo sư đối với sự hài lòng trong lớp học và thành tích học tập của người học: Tập trung vào các lớp học tiếng Anh trung học cơ sở tương tác thời gian thực thông qua Zoom. 「Đại học Ngoại ngữ Hàn Quốc, Đại học Giáo dục. Luận văn thạc sĩ」 Kim Seo-yeon (2021)

Seoyeon Kim (2021). Một nghiên cứu về hiệu quả học tập và sự hài lòng về bài giảng của các lớp học không gặp mặt. 「Nghiên cứu hội tụ ngành」, 123-129

ỨNG DỤNG MÔ HÌNH “FLIPPED CLASSROOM” TRONG MÔI TRƯỜNG

ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC VIỆT NAM

THE "FLIPPED CLASSROOM" MODEL IN THE ACADEMIC TEACHING ENVIRONMENT IN VIET NAM

Lưu Thị Thanh Mai, Nguyễn Thị Hồng Dung, Hồ Thiện Thông Minh

Trường Đại học Quốc tế Sài Gòn

luuthithanhmai@siu.edu.vn

Tóm tắt:

Trong giai đoạn Quốc tế hoá giáo dục tại Việt Nam, cần thiết thực hiện các phương pháp giảng dạy mới, có ưu tiên sự tham gia chủ động của học sinh, sinh viên, có trải nghiệm thực tế, có kỹ năng, kiến thức, và tư duy phản biện trong thế giới thay đổi nhanh chóng và phức tạp của thế kỷ này. Bài nghiên cứu giới thiệu mô hình “lớp học đảo ngược” đáp ứng những yêu cầu trên, cả giảng viên và học viên cần có tính linh hoạt, công nghệ, cá nhân hóa trong hoạt động dạy và học của nền giáo dục 4.0, việc sử dụng công cụ hỗ trợ, giảm thiểu thời gian dư thừa là rất phù hợp với nền kinh tế sáng tạo chung. Bài viết nêu được những thách thức cũng như điều kiện để dần phổ biến mô hình “lớp học đảo ngược” trong môi trường giảng dạy đại học tại thành phố Hồ Chí Minh cho theo kịp xu thế hiện đại.

Từ khóa: Lớp học đảo ngược, Giáo dục, Đại học

Abstract:

During the Internationalization of education in Vietnam, it is vital to implement new teaching methods, prioritize student's participations in building up their on-hand experiences, soft skills and logical thinking mindset in the ever-changing world. The study introduces the "flipped classroom" model that will answer above requirements by demanding not only students but also instructors to account for flexibility, technology and personalization in the learning and teaching environment of the 4.0 education sector. Moreover, the method offers supporting tools and helps reduce "dead time" which is aligned with the general creative and fast-forward economy. The paper outlines the challenges and conditions to expand the "flipped classroom" model in the academic teaching environment in Ho Chi Minh City to catch up with the modern progressive trend.

Keywords: Flipped classroom, Education, University.

1. Giới thiệu nghiên cứu

1.1. Bối cảnh thực tế

Lớp học đảo ngược (flipped or inverted classroom) là một mô hình giảng dạy mới và phổ biến, trong đó các hoạt động truyền thống được thực hiện trong lớp học từ trước đến nay, ví dụ như việc trình bày nội dung bài giảng, sẽ trở thành các hoạt động tại nhà và các hoạt động thông thường được cấu thành bài tập về nhà sẽ trở thành các hoạt động trong lớp học (Bergmann & Sams, 2012; Sohrahi & Iraj, 2016). Trong lớp học đảo ngược, giảng viên sẽ hỗ trợ sinh viên thay vì chỉ cung cấp kiến thức, trong khi sinh viên chịu trách nhiệm về quá trình học tập của chính mình và phải kiểm soát tốc độ học tập của chính mình (Lai & Hwang, 2016). Vì thời gian trên lớp không được sử dụng để truyền đạt kiến thức cho sinh viên bằng các bài giảng nên giảng viên có thể tương tác với sinh viên bằng các hoạt động học tập khác như thảo luận, giải quyết các vấn đề do sinh viên đề xuất, các hoạt động thực hành và hướng dẫn. Ngày nay, khái niệm lớp học đảo ngược đã được triển khai trong nhiều ngành học khác nhau (toán học, khoa học xã hội, nhân văn) và trong các trường phổ thông cũng như đại học trên thế giới (Hao, 2016).

Trong khi một số nghiên cứu chỉ ra rằng lớp học đảo ngược mang lại nhiều kết quả giáo dục tích cực, các nghiên cứu khác chú ý đến những hạn chế liên quan đến lớp học đảo ngược. Ví dụ, trong mô hình đảo ngược, thành tích học tập và sự hài lòng của sinh viên có thể được nâng cao (Missildine, Fountain, Summers, & Gosselin, 2013). Sinh viên hài lòng hơn với phương pháp đảo ngược cũng như nó tiết kiệm hơn so với hướng dẫn truyền thống (O'Flaherty & Phillips, 2015). Tuy nhiên, những thách thức có thể bao gồm việc cần nhiều thời gian hơn để thiết kế lại khóa học theo mô hình lớp học đảo ngược (Schlairet, Green, & Benton, 2014), hành vi tự điều chỉnh ở mức độ thấp của một số sinh viên (Sun, Wu, & Lee, 2017) và kết quả là thất bại của một số sinh viên trong việc sắp xếp thời gian hợp lý để lĩnh hội nội dung học tập ngoài lớp học (Lai & Hwang, 2016). Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng mô hình lớp học đảo ngược kéo theo cả cơ hội và thách

thức. Tuy nhiên, cho đến nay chỉ có một số nghiên cứu xem xét kết quả giáo dục và thách thức của lớp học đảo ngược (ví dụ: Betihavas, Bridgman, Kornhaber, & Cross, 2016; Zainuddin & Halili, 2016).

Nghiên cứu mới này sẽ trao đổi về những lợi thế và thách thức của lớp học đảo ngược đồng thời phân tích sự phát triển của mô hình lớp học này trong tương lai với bối cảnh cụ thể là tại các trường Đại học tại Việt Nam nói chung và Tp.HCM nói riêng.

1.2. Tình hình đào tạo đại học trên thế giới

Với quan niệm dạy học hiện đại, các trường đại học nước ngoài đã tìm tòi và cải cách phương pháp dạy học. Bên dưới là các phương pháp giảng dạy tốt đang được công nhận rộng rãi. Các phương pháp giảng dạy bao gồm phương pháp học tập dựa trên vấn đề và tình huống thực tế.

Học tập dựa trên vấn đề. Năm 1970, Học tập dựa trên vấn đề được thành lập bởi Canada McMaste, một trường đại học Y khoa. Giờ đây, học tập dựa trên vấn đề không chỉ được sử dụng rộng rãi trong các trường Y và Cao đẳng Kỹ thuật, mà còn được sử dụng rộng rãi trong giáo dục kỹ thuật, đào tạo thiết kế dự án và các khóa học thực hiện. Phương pháp này là một kỹ năng giải quyết vấn đề tập trung vào việc học tập trong việc so sánh có ý nghĩa các tình huống vấn đề phức tạp, được thiết kế để cho phép sinh viên làm việc cùng nhau để giải quyết câu hỏi về tính xác thực, bằng cách học cách nắm vững kiến thức khoa học ẩn chứa trong nền tảng của vấn đề.

Phương pháp tình huống thực tế. Phương pháp tình huống bắt đầu tại Trường Kinh doanh Harvard, nơi giảng viên và sinh viên trực tiếp tham gia vào phương pháp giảng dạy. Những trường hợp này xuất phát từ tình huống công việc thực tế, thông qua sự hướng dẫn của giảng viên trên cơ sở thảo luận, sinh viên tự đọc, nghiên cứu, thảo luận trên lớp. Phương pháp dạy học không chỉ giảng viên chỉ điểm mà đòi hỏi cả giảng viên và sinh viên phải có sự thay đổi rõ rệt trong hành vi. Dạy học bằng tình huống được thực hiện bằng việc nghiên cứu và thảo luận tình huống thực tế, và trọng tâm của nó là sự sáng tạo của sinh viên, cũng như sự phát triển thực tế của các kỹ năng giải quyết vấn đề.

Đó là hai phương pháp dạy học phổ biến, truyền thống và hiệu quả đã và đang được áp dụng rộng rãi tại các trường đại học ở nước ngoài. Trong bối cảnh các lớp học đảo ngược ngày càng trở nên phổ biến, các trường đại học có quy mô lớn nhỏ khác nhau trên thế giới cũng đã lần lượt hình thành cho mình một mô hình lớp học đảo ngược phù hợp và hiệu quả. Tác giả đưa ra hai ví dụ cụ thể về trường hợp áp dụng lớp học đảo ngược tại hai viện giáo dục lớn ở Hoa Kỳ và Úc như sau:

Trường hợp tại trường Dược tại Hoa Kỳ. Trường dược phía đông nam Hoa Kỳ bao gồm khoảng 110 giảng viên toàn thời gian và 620 sinh viên Tiến sĩ Dược ở hai cơ sở. Vào tháng 1 năm 2013, trường đã thành lập Ban chỉ đạo chuyển đổi chương trình giảng dạy để tạo điều kiện thuận lợi cho việc thiết kế lại chương trình đào tạo Tiến sĩ Dược với nguyên lý cốt lõi tập trung vào việc tái thiết kế chiến lược hướng dẫn để tối đa hóa việc học tập và tham gia của sinh viên (Roth và cộng sự, 2014). Chiến lược này một phần được truyền cảm hứng bởi mong muốn thay đổi trải nghiệm giáo dục của sinh viên và đáp ứng yêu cầu của sinh viên về các bài tập học tập tích cực nâng cao trong lớp (McLaughlin và cộng sự, 2014). Trong khi nhà trường và khoa chuẩn bị cho buổi ra mắt chương trình giảng dạy đã được chuyển đổi vào tháng 8 năm 2015, những đổi mới trong lớp học đã tràn ngập trường khi nhiều giảng viên thiết kế lại các khóa học của họ bằng cách sử dụng phương pháp đảo ngược. Ví dụ, từ năm 2012–2014, 10 khóa học đã được thực hiện với các định dạng đảo ngược (Khanova, Roth, Rodgers, & McLaughlin, 2015).

Trường hợp tại Trường Dược phẩm và Khoa học Dược phẩm Úc. Trường đại học Úc này bao gồm khoảng 150 giảng viên toàn thời gian, khoảng 40 người trong số họ chịu trách nhiệm giảng dạy và nghiên cứu, cùng hơn 900 sinh viên Cử nhân Dược và 300 sinh viên Cử nhân Khoa học Dược. Vào năm 2012, khoa đã cam kết áp dụng phương pháp học tập tích cực sử dụng mô hình lớp học đảo ngược trong đó sinh viên tham gia chuẩn bị có hướng dẫn trước khi đến lớp để có thể dành nhiều thời gian trên lớp hơn cho việc học tập tích cực (White và cộng sự, 2015b).

1.3. Thực trạng đào tạo tại các trường Đại học Việt Nam

Giáo dục đại học tại Việt Nam đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra nguồn tri thức mới cho sự phát triển của xã hội, là nền tảng bền vững cho sự phát triển của đất nước. Qua nhiều năm đổi mới, giáo dục đại học Việt Nam đã đạt được nhiều thành tựu to lớn bao gồm. Quy mô đào tạo đại học tăng nhanh, với việc mở rộng mạng lưới các trường, đa dạng hóa các loại hình đào tạo. Đội ngũ giảng viên có sự phát triển nhanh chóng về số lượng và chất lượng; điều kiện dạy và học ở các trường đại học đã có nhiều cải thiện đáng kể. Với tư duy công nghệ dạy học hiện đại, chịu ảnh hưởng của cách

mạng khoa học công nghệ, hệ thống phương pháp dạy học đã phát triển nhanh chóng cả về số lượng, loại hình và bản chất (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023). Một số xu hướng cơ bản của sự đổi mới có tính chất sáng tạo và học hỏi của phương pháp trên thế giới trong thời gian qua, các trường đại học tại Việt Nam đã ứng dụng phương pháp dạy học dựa trên vấn đề cũng như phương pháp tình huống thực tế. Bên cạnh đó cũng có một số phương pháp khác như:

Phương pháp đóng vai. Đây là phương pháp tổ chức cho sinh viên thực hành một số cách ứng xử nào đó trong một tình huống giả định. Phương pháp đóng vai có quan điểm dạy học nhằm làm cho hoạt động trí óc và hoạt động chân tay kết hợp chặt chẽ với nhau. Trong quá trình học tập, sinh viên thực hiện các nhiệm vụ học tập và hoàn thành các sản phẩm hành động, có sự kết hợp linh hoạt giữa hoạt động trí tuệ và hoạt động tay chân. Đây là một quan điểm dạy học tích cực hoá và tiếp cận toàn thể. Vận dụng dạy học định hướng hành động có ý nghĩa quan trọng cho việc thực hiện nguyên lý giáo dục kết hợp lý thuyết với thực tiễn, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội (Đỗ Tùng, 2020).

Dạy học theo dự án. Đây là một hình thức điển hình của dạy học định hướng hành động, trong đó sinh viên tự lực thực hiện trong nhóm một nhiệm vụ học tập phức hợp, gắn với các vấn đề thực tiễn, kết hợp lý thuyết và thực hành, có tạo ra các sản phẩm có thể công bố. Trong dạy học theo dự án có thể vận dụng nhiều lý thuyết và quan điểm dạy học hiện đại như lý thuyết kiến tạo, dạy học định hướng sinh viên, dạy học hợp tác, dạy học tích hợp, dạy học khám phá, sáng tạo, dạy học theo tình huống và dạy học định hướng hành động. Các phương pháp kể trên được xem là phương pháp dạy học truyền thống và phổ biến ở Việt Nam dựa trên việc vận dụng sáng tạo và phù hợp từ nước ngoài. Trong xu thế phát triển nhanh và lan rộng của lớp học đảo ngược, các trường đại học tại Việt Nam cũng đã bắt đầu khai thác ứng dụng mô hình này (Phạm Thu Trang, 2022).

Năm 2020, thế giới đánh dấu sự ảnh hưởng sâu sắc của dịch bệnh khi COVID-19 diễn ra phức tạp trên toàn cầu. Dịch bệnh đã tác động đến mọi mặt của đời sống xã hội, trong đó có hoạt động giáo dục trong các nhà trường, các trường học phải tạm thời đóng cửa. Tại Việt Nam, thực hiện chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, với quan điểm sinh viên không đến trường nhưng không ngừng việc học, các nhà trường đã tiến hành dạy học trực tuyến cho sinh viên. Trong hoàn cảnh như vậy, một số trường đại học đã tiên phong trong việc tổ chức dạy học trực tuyến một cách có hệ thống cho sinh viên ngay từ khi dịch mới bùng phát (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023). Mô hình giáo dục trực tuyến (Online learning hay E-Learning) lần đầu xuất hiện tại Mỹ vào năm 1999. Mô hình này đã mở ra một môi trường và phương thức học tập mới giúp người học có thể tương tác thông qua Internet với sự hỗ trợ của các phương tiện truyền thông điện tử. Trong xu thế chung, Việt Nam là một trong những nước châu Á bắt kịp và có những phát triển mạnh trong lĩnh vực này với hàng loạt các trang web học trực tuyến như Violet.vn, Hocmai.vn, Topica, Onluyen.vn, Speakup.vn ra mắt và hoạt động ngay từ những năm 2000 (Ngô Đình Phương, 2023). Giáo dục bậc đại học đã triển khai dạy học trực tuyến từ khá sớm và chủ yếu áp dụng đối với các lớp học đào tạo từ xa. Bộ GD&ĐT đã ban hành Thông tư 10/2017/TTBGDDT về Quy chế đào tạo từ xa trình độ đại học trong đó có quy định về phương thức tổ chức dạy học thông qua Internet (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023). Đây cũng là một phần trong việc triển khai lớp học đảo ngược tại Việt Nam. Có thể thấy, thực trạng triển khai lớp học đảo ngược tại Việt Nam ở bậc đại học không rộng rãi và hiệu quả như trên thế giới. Đó cũng là một trong những lý do mà tác giả thực hiện nghiên cứu này.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu.

2.1. Cơ sở lý thuyết

Không giống như phương pháp giảng dạy truyền thống lấy giảng viên làm trung tâm, trong đó sinh viên được coi như những chiếc bình rỗng tiếp thu thông tin một cách thụ động (Betihavas và cộng sự, 2016), lớp học đảo ngược đặt sinh viên ở vị trí trung tâm (Bergmann & Sams, 2012). Do đó, nhiều nhà nghiên cứu đồng ý rằng các lý thuyết học tập lấy sinh viên làm trung tâm (ví dụ: học tập tích cực, học tập hợp tác) có thể được sử dụng đầy đủ hơn trong lớp học đảo ngược (Betihavas và cộng sự, 2016; Lai & Hwang, 2016; Sohrabi & Iraj, 2016). Theo Bishop và Verleger (2013), học tập lấy sinh viên làm trung tâm thể hiện một tập hợp các lý thuyết bao gồm học tập tích cực, học tập hỗ trợ lẫn nhau giữa sinh viên và học tập hợp tác.

Học tập tích cực có thể được định nghĩa đơn giản là “bất kỳ phương pháp giảng dạy nào thu hút sinh viên vào quá trình học tập” (Prince, 2004, p.223). Học tập tích cực yêu cầu sinh viên tham gia vào các hoạt động học tập có ý nghĩa (Sohrabi & Iraj, 2016) và các em phải chịu trách nhiệm về việc học của chính mình (Blaschke, 2012). Trong lớp học đảo ngược, sinh viên trải nghiệm học tập tích cực (Lai & Hwang, 2016) và có cơ hội thực hiện các hoạt động tư duy bậc cao

(Roehl, Reddy, & Shannon, 2013). Như Davies, Dean và Ball (2013) đã nêu, trong lớp học đảo ngược, sinh viên được chuyển từ người nghe thụ động thành người học tích cực.

Học tập hỗ trợ lẫn nhau giữa sinh viên là “việc tiếp thu kiến thức và kỹ năng thông qua sự giúp đỡ và hỗ trợ tích cực giữa những bạn học đồng khoá hoặc bạn đồng hành phù hợp” (Topping & Ehly, 1998, p.1). Theo Nederveld và Berge (2015), một số cơ hội học tập hỗ trợ lẫn nhau giữa sinh viên tồn tại trong các lớp học đảo ngược, trong cả các hoạt động trên lớp (ví dụ: cùng nhau giải quyết vấn đề, hợp tác để hoàn thành dự án) và các hoạt động bên ngoài lớp học bằng phương tiện công nghệ (ví dụ: diễn đàn thảo luận, trang mạng xã hội).

Học tập hợp tác theo nghĩa rộng “là một tình huống trong đó người học tương tác theo cách hợp tác” (Dillenbourg, 1999, p.8). Học tập hợp tác dẫn đến việc học tập sâu và chia sẻ hiểu biết (Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2003), đồng thời tạo cơ hội cho sinh viên phát triển các kỹ năng xã hội (Johnson & Johnson, 1999). Các lớp học đảo ngược thường tích hợp hoạt động học tập hợp tác. Sinh viên chịu trách nhiệm về việc học của mình; họ tham gia vào các hoạt động nhóm nhỏ; họ học ở chế độ tích cực; và giảng viên giữ vai trò người hướng dẫn. Vì thời gian trên lớp không được sử dụng để cung cấp kiến thức bằng các bài giảng trong lớp học đảo ngược, nên giảng viên có thể tiến hành các hoạt động hợp tác nhóm nhỏ để tương tác với sinh viên (Bergmann & Sams, 2012). Tucker (2012) cũng lưu ý rằng trong các lớp học đảo ngược, sinh viên có thể sử dụng thời gian trên lớp để làm việc cùng nhau và tham gia vào quá trình học tập hợp tác.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu của bài này dựa trên bốn nền tảng quan trọng là: (1) nghiên cứu dựa trên sự khách quan, (2) áp dụng quan điểm thực chứng, (3) phương pháp diễn giải, (4) nghiên cứu áp dụng biện pháp khảo sát và phân tích dữ liệu. Việc vận dụng sự khách quan và quan điểm thực chứng đảm bảo sự độc lập giữa người tham gia nghiên cứu và người nghiên cứu. Về mặt phương pháp luận nghiên cứu định lượng dựa trên dữ liệu và phương pháp diễn giải (Neuman, 2013). Tổng quan tài liệu mô tả, giải thích mô hình phương pháp học hiện đại “Lớp học đảo ngược”, một số nước tiên tiến trên thế giới đã áp dụng mô hình này và đem lại hiệu quả đáng kể, phù hợp với thể giới giáo dục mới. Thông qua dữ liệu thứ cấp của cơ sở dữ liệu thu thập được xem xét kỹ lưỡng phương pháp luận này, lý thuyết cũng phân tích dữ liệu thứ cấp đưa ra chủ đề và cơ sở vật chất cho phương pháp học này tại các trường Đại học

3. Định hướng ứng dụng mô hình “Flipped classroom” trong môi trường đào tạo đại học tại Việt Nam

Mô hình lớp học đảo ngược đã được triển khai ở nhiều quốc gia trên thế giới như Mỹ, Canada, Anh, Úc, Hàn Quốc, Nhật Bản, Trung Quốc, Ấn Độ và nhiều quốc gia khác nữa, các trường đại học ở các quốc gia này đã áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong nhiều môn học khác nhau bao gồm cả tiếng Anh. Tại Châu Âu, mô hình lớp học đảo ngược cũng được áp dụng ở nhiều quốc gia như Pháp, Đức, Hà Lan, Thụy Điển và Thụy Sĩ, thậm chí tại Việt Nam cũng đã có nhiều nghiên cứu ứng dụng mô hình lớp học đảo ngược này cho từng môn học như toán, tiếng Anh hoặc từng cấp học từ tiểu học trở lên

Nêu cao tinh thần hiện đại hóa giáo dục, cần thiết để cập đến quá trình cải tiến và cập nhật các hệ thống thực tiễn và công nghệ giáo dục để đáp ứng nhu cầu và đòi hỏi luôn thay đổi của xã hội, bao gồm triển khai các phương pháp giáo dục mới, kết hợp các công nghệ kỹ thuật số trong lớp học, sửa đổi chương trình giảng dạy và tạo ra các thách thức giáo dục hiệu quả hơn.

Hiện đại hóa giáo dục với mục tiêu là cung cấp cho học sinh những kỹ Năng, kiến thức và nguồn lực cần thiết để thành công trong thế giới hiện đại. Thực hiện Các phương pháp giảng dạy mới liên quan đến việc kết hợp các phương pháp sáng tạo cùng hướng dẫn, đánh giá lớp học điều này bao gồm việc sử dụng công nghệ học tập dựa trên dự án, học tập cá nhân, lớp học đảo ngược và các phương pháp khác ưu tiên sự tham gia của học sinh có tư duy phản biện và trải nghiệm thực tế, các phương pháp giảng dạy hiện đại, các nhà giáo dục cần được đào tạo và trang bị các nguồn lực, công nghệ cần thiết, nó cũng có thể liên quan đến việc thay đổi cách tiếp cận lấy giáo viên làm trung tâm sang cách tiếp cận lấy học sinh sinh viên làm trung tâm, trong đó giáo viên đóng vai trò là người hỗ trợ hơn là giảng viên.

Để thực hiện các phương pháp giảng dạy mới không thể tránh khỏi những khó khăn thách thức trong lúc giao thời.

3.1. Các thách thức khi áp dụng mô hình Flipped Classroom tại các trường Đại học Việt Nam

Để triển khai thực hiện mô hình Lớp học đảo ngược sẽ khó tránh khỏi các thách thức:

Thiếu tài nguyên công nghệ: Một số trường chưa đầu tư đầy đủ vào cơ sở vật chất và phần mềm công nghệ để hỗ trợ cho mô hình lớp học đảo ngược. Điều này gây khó khăn cho giảng viên trong việc tạo ra và quản lý các tài liệu giảng dạy trực tuyến.

Thiếu sự chuẩn bị: Mô hình lớp học đảo ngược đòi hỏi sự chuẩn bị kỹ lưỡng và phải có sự đồng ý của giảng viên. Tuy nhiên, không phải tất cả các giảng viên đều có thể đáp ứng được yêu cầu này do thời gian, năng lực và kiến thức chuyên môn của họ.

Khó khăn trong việc theo dõi tiến độ học tập của sinh viên: Khi áp dụng mô hình lớp học đảo ngược, sinh viên sẽ phải chủ động trong việc học tập ngoài giờ lên lớp. Điều này có thể gây ra khó khăn trong việc theo dõi tiến độ học tập của sinh viên và đưa ra đánh giá chính xác về năng lực và hiệu quả học tập của họ.

Vấn đề về tài chính: Việc triển khai mô hình lớp học đảo ngược đòi hỏi sự đầu tư cao về cơ sở vật chất, phần mềm và các tài nguyên giảng dạy. Điều này có thể gây ra áp lực về tài chính đối với các trường Đại học, đặc biệt là các trường có quy mô nhỏ.

Thay đổi về phương pháp giảng dạy: Mô hình lớp học đảo ngược đòi hỏi giảng viên phải thay đổi phương pháp giảng dạy và học tập của họ. Điều này có thể gây ra khó khăn cho các giảng viên trong việc thích nghi và áp dụng mô hình này vào công việc giảng dạy của họ.

Tóm lại, việc triển khai mô hình lớp học đảo ngược tại các trường Đại học ở Việt Nam là một xu hướng mới trong giáo dục đại học, nhằm cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập của sinh viên. Việc áp dụng mô hình này cũng mang lại nhiều lợi ích như tăng cường tính tương tác và sự tham gia của sinh viên trong quá trình học tập, cải thiện kết quả học tập, giảm áp lực cho giảng viên trong việc giảng dạy và tăng tính linh hoạt trong quá trình học tập.

3.2. Những lợi ích khi áp dụng mô hình Flipped Classroom

Tăng cường sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên: Mô hình lớp học đảo ngược cung cấp cho giảng viên nhiều thời gian hơn để tương tác với sinh viên, hỗ trợ họ trong quá trình học tập và cung cấp phản hồi cá nhân hơn. Điều này sẽ giúp giảng viên có thể đưa ra những giải pháp giáo dục phù hợp hơn với từng sinh viên và tạo ra một môi trường học tập tích cực.

Tăng cường tính tương tác: Hình thức lớp học đảo ngược cho phép học sinh trao đổi, học tập và giải quyết vấn đề trong một môi trường tương tác. Điều này giúp các sinh viên có thể học hỏi từ nhau và phát triển các kỹ năng xã hội, tăng cường tính kết nối giữa các học sinh và giảng viên.

Giảm áp lực cho học sinh: Khi áp dụng mô hình lớp học đảo ngược, học sinh có thể tiếp cận với tài liệu, bài giảng trước và chủ động học tập theo tốc độ của mình. Điều này giúp giảm bớt áp lực học tập cho các sinh viên, giúp họ có thể tập trung vào những khía cạnh cụ thể trong quá trình học tập.

Phát triển các kỹ năng tự học: Mô hình lớp học đảo ngược tập trung vào việc khuyến khích sinh viên chủ động học tập, giúp phát triển kỹ năng tự học của họ. Điều này sẽ hỗ trợ học viên tăng cường khả năng tiếp thu kiến thức và tự tìm hiểu cách giải quyết vấn đề, thay vì chỉ đơn thuần nhận thông tin từ giảng viên.

Tiết kiệm thời gian và tài nguyên: Mô hình lớp học đảo ngược giúp giảng viên tiết kiệm thời gian và tài nguyên bằng cách cho phép học viên tiếp cận tài liệu và bài giảng trước, giúp giảng viên tập trung vào những khía cạnh quan trọng hơn như đánh giá và phản hồi cá nhân cho học viên.

Học viên cũng có thể tự điều chỉnh thời gian học tập của mình và sử dụng các tài nguyên trực tuyến để học tập, giúp giảm chi phí cho việc mua sách giáo khoa và tài liệu học tập. Ngoài ra, mô hình này cũng giúp giảng viên tiết kiệm thời gian và công sức trong việc lên kế hoạch cho bài giảng và chuẩn bị các tài liệu giảng dạy.

3.3. Định hướng áp dụng mô hình Flipped Classroom tại các trường đại học tại Việt Nam

Để áp dụng mô hình Flipped Classroom thành công tại các trường Đại học ở Việt Nam, có thể đưa ra những định hướng sau:

Tạo ra chương trình đào tạo: Các trường Đại học cần tạo ra chương trình đào tạo để giảng viên và học viên được đào tạo và hướng dẫn cách triển khai mô hình Flipped Classroom.

Nêu được những giải pháp để đảm bảo sự tương tác: Giảng viên cần phải đảm bảo rằng mô hình này không làm mất đi sự tương tác giữa học viên và giảng viên. Có thể áp dụng các phương pháp tương tác trực tuyến, như diễn đàn, trò

chuyện trực tuyến, hội thảo trực tuyến, hoặc sử dụng các công cụ hỗ trợ như Zoom, Google Meet để giảng viên và học viên có thể liên lạc và trao đổi tốt hơn.

Tạo ra những tài nguyên giảng dạy chất lượng: Giảng viên cần có kỹ năng và trang bị đầy đủ những công cụ để tạo ra những tài liệu giảng dạy chất lượng cao, như video bài giảng, tài liệu học tập, bài tập trắc nghiệm, hay các câu hỏi trắc nghiệm để đảm bảo hiệu quả trong quá trình học tập.

Định hướng học tập của học viên: Học viên cần được hướng dẫn cách sử dụng các tài nguyên để đạt được hiệu quả tốt nhất trong quá trình học tập. Họ cần biết cách tìm kiếm thông tin, chọn lọc tài liệu và xử lý thông tin.

Định kỳ đánh giá: Các giảng viên cần phải thực hiện đánh giá định kỳ để đảm bảo rằng học viên đang tiến bộ trong quá trình học tập. Ngoài ra, cần cung cấp cho học viên phản hồi để họ có thể biết mình đang làm tốt hay cần cải thiện gì.

Nâng cao chất lượng giảng dạy: Các giảng viên cần liên tục nâng cao chất lượng giảng dạy của mình, tìm hiểu những phương pháp, công nghệ mới để sử dụng trong mô hình Flipped Classroom.

Ngoài những điểm trên, để áp dụng mô hình lớp học đảo ngược tốt hơn, các trường Đại học cần đầu tư và hỗ trợ cho giảng viên trong việc xây dựng tài liệu và nội dung giảng dạy cho mô hình này. Các trường Đại học cần cung cấp cho giảng viên các công cụ và tài nguyên như phần mềm, thiết bị đa phương tiện để tạo ra các bài giảng, video và các hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Đồng thời, cần đảm bảo sự ổn định về kết nối internet và hệ thống máy tính để giảng viên và sinh viên có thể tiếp cận và tương tác với nội dung giảng dạy một cách thuận tiện.

Ngoài ra, trường Đại học cũng nên thúc đẩy việc thay đổi phương pháp giảng dạy của giảng viên bằng cách tổ chức các khóa đào tạo và hội thảo để giảng viên có thể làm quen và sử dụng mô hình lớp học đảo ngược một cách hiệu quả. Bên cạnh đó, cần xây dựng một hệ thống đánh giá chất lượng và hiệu quả của mô hình lớp học đảo ngược để giảng viên và sinh viên có thể cải thiện và phát triển mô hình này một cách liên tục.

Kết luận

Triển khai mô hình lớp học đảo ngược “Flipped Classroom tại các trường Đại học ở Việt Nam là muốn thực hành sáng tạo trong thế giới công nghệ nhiều thay đổi từ môi trường đại học hướng đến quốc tế hoá giáo dục theo xu thế chung, đồng thời với khát vọng ngày càng cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập của sinh viên.

Việc áp dụng mô hình “ Flipped Classroom sẽ mang lại nhiều lợi ích về tư duy tập trung vào sinh viên như: tăng cường tính tương tác có sự tham gia của sinh viên trong quá trình học tập, cải thiện kết quả học tập, giảm áp lực cho giảng viên trong việc giảng dạy và tăng tính linh hoạt trong quá trình học tập.

Tuy nhiên, cũng cần đồng bộ hoá khả năng kỹ thuật của giảng viên và sinh viên, sự chuẩn bị tài liệu giảng dạy, chi phí đầu tư và thời gian đầu tư ban đầu. Ngoài ra, việc thay đổi phương pháp giảng dạy truyền thống cũng đòi hỏi sự thay đổi tư duy và thái độ của giảng viên và sinh viên, đòi hỏi thời gian và công sức để thích nghi với mô hình mới. Việc triển khai mô hình lớp học đảo ngược tại các trường Đại học ở Việt Nam cần phải được thực hiện một cách cẩn thận và kỹ lưỡng có lộ trình từng bước, đồng thời cần có sự hỗ trợ của các cơ quan chức năng và sự ủng hộ cộng đồng chung cũng như giảng viên và sinh viên tại các trường Đại học

Tài liệu tham khảo

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: International Society for Technology in Education.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (pp. 120-190)*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

Betihavas, V., Bridgman, H., Komhaber, R., & Cross, M. (2016). *The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education*. Nurse Education Today, 38, 15-21.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18.

Dillenbourg P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* In P. Dillenbourg (Ed), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches (pp. 1-19)*. Oxford: Elsevier.

Hao, Y. (2016). *Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms*. Computers in Human Behavior, 59, 82-92

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Khanova, J., Roth, M. T., Rodgers, J. E., & McLaughlin, J. E. (2015). *Student experiences across multiple flipped courses in a single curriculum*. Medical Education, 49(10), 1038–1048.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). *Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A Review of Research*. Computers in Human Behaviour, 19, 335–353.
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). *A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course*. Computers & Education, 100, 126–140.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., & Mumper, R. J. (2014). *The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school*. Academic Medicine, 89(2), 236–243.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). *Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction*. Journal of Nursing Education, 52(10), 597–599.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). *The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review*. The Internet and Higher Education, 25, 85–95.
- Prince, M. (2004). *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. Journal of Engineering Education, 93, 223–231.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). *The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning*. Journal of Family and Consumer Sciences, 105, 44.
- Roth, M. T., Mumper, R. J., Singleton, S. F., Lee, C. R., Rodgers, P. T., Cox, W. C., & Blouin, R. A. (2014). *A renaissance in pharmacy education at the University of North Carolina at Chapel Hill*. North Carolina Medical Journal, 75(1), 48–52.
- Schlairet, M. C., Green, R., & Benton, M. J. (2014). *The flipped classroom: Strategies for an undergraduate nursing course*. Nurse Educator, 39(6), 321–325.
- Sohrabi, B., & Iraj, H. (2016). *Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions*. Computers in Human Behavior, 60, 514–524.
- Sun, J. C.-Y., Wu, Y.-T., & Lee, W.-I. (2017). *The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students' self-regulation*. British Journal of Educational Technology, 48(3), 713–729.
- Topping, K.J. and Ehly, S. (1998) *Peer-assisted learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Tucker, B. (2012). *The Flipped Classroom*. Education Next, 12, No. 1.
- White, P. J., Larson, I., Styles, K., Yuriev, E., Evans, D. R., Rangachari, P. K., Naidu, S. (2015). *Adopting an active learning approach to teaching in a research-intensive higher education context transformed staff teaching attitudes and behaviours*. Higher Education Research and Development. doi:10.1080/07294360.2015.1107887
- Zainuddin, Z., & Attaran, M. (2016). *Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study*. Innovations in Education and Teaching International, 53(6), 660–670.

SỬ DỤNG CÔNG CỤ IMINDMAP TRONG DẠY VÀ HỌC KẾ TOÁN

THE APPLICATION OF IMINDMAP IN TEACHING AND LEARNING ACCOUNTING

Nguyễn Thanh Lâm

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM

lamnt2@uef.edu.vn

Tóm tắt

Mục đích của nghiên cứu này là khám phá việc sử dụng phần mềm iMindMap trong phương pháp dạy và học, đồng thời có thể coi iMindmap như một ứng dụng học tập để đạt được kết quả học tập cuối cùng. 97 sinh viên của ngành Kế toán tại Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF) đã tham gia khảo sát này để đánh giá hiệu quả của iMindMap trong dạy và học. Kết quả chỉ ra rằng đa số sinh viên thừa nhận rằng iMindMap hấp dẫn hơn so với các phương pháp giảng dạy thông thường và nhận thấy rằng iMindMap thể hiện rõ ràng các điểm được liên kết và liên kết với nhau như thế nào. Học sinh có thể thấy rằng học tập là một trải nghiệm thú vị và có thể trực quan hóa toàn bộ nội dung khóa học một cách đáng kể thông qua iMindMap. Nghiên cứu này trình bày một công cụ thay thế, đổi mới và tương tác trong việc dạy và học, đặc biệt là đối với sinh viên kế toán, nơi mà sự chấp nhận công nghệ của sinh viên cũng có thể được xem xét.

Abstract

This study's aim is to investigate the usage of the iMindMap software as an interactive tool in the teaching and learning technique, as well as to be able to consider the iMindMap as an alternative instrument in obtaining the final learning outcome. In order to assess the efficacy of iMindMap in teaching and learning, 97 accounting students from HCMC University of Economics and Finance (UEF) participated in the survey. Results reveal that most students agreed that iMindMap is more appealing than traditional teaching techniques and that the iMindMap clearly illustrates how the points are connected and related to one another. Students may find learning to be fun experiences and be capable to brilliantly depict the whole course material with iMindMap. This investigation offers a different tool that is engaging and innovative in teaching and learning, particularly for accounting students, and where the students' adoption of technology can also be shown.

Từ khóa (Keywords):

iMindMap; dạy và học; công cụ sáng tạo; sinh viên kế toán

iMindMap, creative tool, teaching and learning, accounting students.

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề (Introduction)

Ngày nay, công nghệ tiên tiến ra đời và đặt ra một thách thức vô cùng lớn đối với các nhà giáo dục để tiếp tục đóng một vai trò quan trọng trong quá trình toàn cầu hóa của thời đại thông tin (Wan Noor Hazlina & Kamaruzaman, 2009). Không gì có thể ngăn cản những công nghệ phức tạp này thâm nhập vào cuộc sống của chúng ta và cuối cùng thay đổi cách chúng ta dạy và học ngày nay để thu hút học sinh. Trên thực tế, nhiều người tin rằng bộ não của giới trẻ ngày nay đã thực sự được sắp xếp lại để phù hợp với hàng nghìn giờ họ dành trước màn hình máy tính để xem và tạo video, nghe nhạc, chơi trò chơi trên máy tính (Shelly và cộng sự, 2006), gửi email hoặc sử dụng điện thoại di động (Prensky, 2001b). Người ta cũng nói rằng giới trẻ ngày nay đang thực sự trò chuyện bằng kỹ thuật số. Do đó, nhiều người gọi thế hệ mới này là thế hệ kỹ thuật số (Shelly et al., 2006).

Những người trẻ tuổi được cho là tài năng hơn và sử dụng công nghệ mới tốt hơn những người lớn tuổi hơn, những người được cho là đi sau ít nhất một bước (Jones và cộng sự, 2010), việc áp dụng công nghệ trong giảng dạy là mong muốn thu hút sinh viên vào quá trình học tập (Gaston, 2006). Thay đổi nhỏ trong cách trình bày, chuyển từ các bài giảng ngắn sang kết hợp các hoạt động thực hành có thể khuyến khích sự tham gia của học sinh và cải thiện khả năng ghi nhớ (Weiler, 2005). Mặc dù có những nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên có vẻ phù hợp với phương pháp sư phạm truyền thống, mặc dù ít sử dụng các công cụ cung cấp nội dung (Margaryan et al., 2011), giảng viên phải đổi mới và truyền đạt kiến thức một cách sáng tạo để đạt được kết quả và mục tiêu học tập tối ưu. Trong trường hợp này, sơ đồ tư duy tương tác có thể được sử dụng như một trong những phương pháp dạy và học thay thế.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu (Literature review/Theoretical framework and Methods)

2.1. Sơ đồ tư duy (Mind map) là gì?

Sơ đồ tư duy ban đầu được phát minh bởi nhà toán học, nhà tâm lý học và nhà nghiên cứu não bộ Toni Buzan vào những năm 1970 (Toni Buzan, 1977). Một kỹ thuật đặc biệt để tạo càng nhiều ghi chú ngắn càng tốt trong khi vẫn giữ cho người nhìn tập trung nhất có thể. Kể từ đó, sơ đồ tư duy hóa ra có thể sử dụng theo nhiều cách khác nhau ngoài việc chỉ ghi chú đơn giản (Brinkmann, 2003) và ngày nay, sơ đồ tư duy được hàng triệu người sử dụng để động não, lập kế hoạch dự án, ra quyết định và lập tài liệu. Lý do là sơ đồ tư duy có thể được sử dụng như một cách hiệu quả để di chuyển thông tin vào và ra khỏi não. Nó là một phương tiện sáng tạo và hợp lý để lập sơ đồ và ghi lại các ý tưởng của chúng ta (Tony Buzan, 2005). Sơ đồ tư duy thể hiện rõ ràng cách các điểm được liên kết và kết nối (Khoo, 2006).

Tương tự như vậy, sơ đồ tư duy dựa trên việc tổ chức thông tin thông qua hệ thống phân cấp và danh mục. Mặt khác, trong sơ đồ tư duy, các hệ thống phân cấp và liên kết diễn ra tự do, nhưng được tổ chức và mạch lạc từ một hình ảnh trung tâm. Các nhánh mở rộng từ hình ảnh trung tâm nắm bắt chủ đề chính hoặc các danh mục liên quan đến chủ đề trung tâm. Mỗi nhánh được gắn nhãn bằng một từ khóa hoặc hình ảnh. Các mục nhỏ hơn trong mỗi danh mục bắt nguồn từ các nhánh có liên quan (Budd, 2004). Sử dụng các từ đơn giản làm giảm các ý tưởng về cốt lõi của chúng, việc sử dụng đồ họa, sự khác biệt về kích thước của các nhánh và các từ liên quan được sử dụng để củng cố các liên kết và thêm điểm nhấn, việc sử dụng màu sắc cho các danh mục khác nhau cũng có thể tạo ra các liên kết mạnh mẽ hơn (Budd, 2004).

Hàng trăm cuốn sách và bài báo nghiên cứu đã được xuất bản về cách lập sơ đồ tư duy và đánh giá hiệu quả của chúng trong dạy học (Brinkmann, 2003; Dhindsa & Anderson, 2011; Lu và cộng sự, 2013; Michelini, 2000) đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục đại học (Budd, 2004; D'Antoni và cộng sự, 2010; Dixon, 2014; Edwards & Cooper, 2010; Eriksson & Hauer, 2004; Mento và cộng sự, 1999; Rooda, 1994; Wickramasinghe và cộng sự, 2011; Willis & Miertschin, 2006). Về mặt kỹ thuật, công cụ duy nhất cần thiết để xây dựng sơ đồ tư duy là bút chì (tốt nhất là màu) và giấy. Tuy nhiên, ngày nay con người thích phương tiện tương tác hơn. Do đó, nhiều công cụ lập bản đồ tư duy tương tác đã xuất hiện để đáp ứng sở thích của mọi người trong thời đại kỹ thuật số, chẳng hạn như iMindMap, MindManager, MindMeister, MindNode, FreeMind (Zipp, 2011). Và với công nghệ hiện có, bạn có thể sử dụng máy tính của mình để tạo bản đồ tư duy hấp dẫn, để xem lại, chỉnh sửa và lưu.

2.2. Làm thế nào để Sinh viên và Giảng viên được hưởng lợi từ Sơ đồ Tư duy?

Với bản chất của bản đồ tư duy, nó có thể mang lại lợi ích cho sinh viên theo nhiều cách. Trong số những thứ khác, chúng giúp học sinh sắp xếp thông tin, có thể được sử dụng như một công cụ hỗ trợ ghi nhớ, hỗ trợ đánh giá và tóm tắt, giúp học sinh liên hệ thông tin mới với kiến thức hiện có và giúp học sinh hình dung cấu trúc nhận thức của chúng (Brinkmann, 2003). Ngoài ra, sơ đồ tư duy linh hoạt hơn so với lập kế hoạch và do đó khuyến khích sự sáng tạo (Brinkmann, 2003; Murley, 2007). Hiện thị tất cả các chủ đề liên quan trong cùng một sơ đồ tư duy, làm nổi bật và liên quan bằng hình ảnh, biểu tượng và màu sắc giúp tăng khả năng ghi nhớ. Biểu đồ cũng dễ hiểu, tiết kiệm thời gian và nâng cao năng suất (Murley, 2007).

Bởi vì quá trình lập bản đồ tư duy liên quan đến người học trong nội dung, nó là một chiến lược học tập tích cực có thể được sử dụng trong lớp học thay vì các bài giảng truyền thống (Willis & Miertschin, 2006). Việc sử dụng sơ đồ tư duy có thể giúp học sinh trở thành những người tham gia tích cực hơn vào quá trình học tập (Edwards & Cooper, 2010) và nâng cao kỹ năng tư duy phản biện (Mueller và cộng sự, 2002). Bên cạnh đó, cần lưu ý việc sử dụng các biểu tượng, ký hiệu trong sơ đồ tư duy. Một lời giải thích về lý do tại sao sinh viên có thể thuyết trình tự tin mà không cần ghi chú quay trở lại bản chất vốn có của sơ đồ tư duy (Mento et al., 1999) liên kết không chỉ các từ mà còn cả các biểu tượng và biểu tượng với các điểm chính nhất định. Thật thú vị, sơ đồ tư duy cũng là một kỹ thuật tốt để động não theo nhóm vì các ý tưởng có thể được nắm bắt khi chúng được đề xuất mà không phải lo lắng về việc chúng phù hợp với thứ bậc ở đâu (Murley, 2007).

Đã đề cập đến tất cả những ưu điểm trên, sơ đồ tư duy mang lại lợi ích cho giảng viên theo nhiều cách khác nhau. Điều quan trọng là giảng viên phải có nhiều loại bài tập cụ thể để sử dụng trong lớp học của họ. Hơn nữa, sự cần thiết của các kỹ thuật học tập tích cực và hợp tác trong giảng dạy đã được ghi nhận rõ ràng trong các tài liệu trước đây (Budd, 2004). Về khía cạnh này, sử dụng bản đồ tư duy như một bài tập trên lớp có thể được coi là một phần của hoạt động học tập tương tác, tích cực (Budd, 2004). Ngoài học tập tích cực và tương tác, sơ đồ tư duy cũng có thể được sử dụng trong các cài đặt khác như học tập dựa trên vấn đề, hướng dẫn nhóm nhỏ, môi trường một thầy một trò, giáo viên hoặc giáo viên, công cụ kiểm tra và học tập cá nhân (Edwards & Cooper, 2010).

Ngoài ra, bản đồ tư duy có thể được sử dụng như một công cụ giảng dạy, như một công cụ hỗ trợ chuẩn bị và ôn tập bài giảng. Kỹ thuật này cho phép ghi chú và đánh giá quan trọng được thực hiện nhanh chóng và đặc biệt dễ cập nhật thông tin (Edwards & Cooper, 2010). Bằng cách này, bạn có thể tạo một bản đồ tư duy đẹp và hữu ích và đưa nó cho học sinh của mình dưới dạng bản tóm tắt cho học kỳ, hướng dẫn hoặc bài giảng tiếp theo. Điều này cho phép học sinh chỉ tập trung vào các chủ đề chính và học tập mà không bị chệch hướng khỏi chúng (Edwards & Cooper, 2010). Trong một tình huống khác, bất cứ khi nào giảng dạy hoặc thuyết trình, chúng ta đều muốn khán giả hiểu và ghi nhớ thông tin mà mình trình bày. Sơ đồ tư duy có thể được sử dụng thay cho hoặc bổ sung cho PowerPoint và các bài thuyết trình khác để cung cấp cái nhìn tổng quan về bức tranh lớn, kết nối bức tranh lớn với các chi tiết nhỏ, thể hiện mối quan hệ giữa các chủ đề phụ và làm cho toàn bộ bài thuyết trình dễ nhớ hơn (Murley, 2007).

2.3. Đặt vấn đề

Nhiều giáo viên và học sinh cho rằng phương pháp dạy học trên lớp truyền thống không hiệu quả trong quá trình dạy và học. Trong lớp học, giáo viên thường kiểm soát quá trình giáo dục. Nội dung có xu hướng nhấn mạnh kiến thức thực tế và mở rộng cho cả lớp. Điều này có nghĩa là giáo viên truyền đạt nội dung của bài giảng và học sinh lắng nghe bài giảng. Kết quả là, hình thức học tập này có xu hướng thụ động và người học ít tham gia vào việc học (Damodharan & Rengarajan, 2007).

Về vấn đề này, sơ đồ tư duy có thể là một công cụ đổi mới và thay thế trong phương pháp dạy và học có khả năng phù hợp với sinh viên. Mặc dù tính hiệu quả đã được chứng minh của sơ đồ tư duy (Brinkmann, 2003; Edwards & Cooper, 2010; Mueller và cộng sự, 2002), tuy nhiên, sơ đồ tư duy là một kỹ thuật không được nhiều nhà giáo dục sử dụng hoặc xem xét thường xuyên (Edwards & Cooper, 2010). Dường như có rất ít hoặc chưa có kết quả nghiên cứu nào về khảo sát ảnh hưởng của sơ đồ tư duy đối với sinh viên kế toán. Có lẽ, việc thiếu tiếp xúc đã cản trở các nhà giáo dục sử dụng kỹ thuật hiệu quả này trong quá trình dạy và học. Vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm khám phá tác động của sơ đồ tư duy, cụ thể hơn là sơ đồ tư duy tương tác iMindMap, như một công cụ đổi mới trong phương pháp dạy và học dành cho sinh viên kế toán.

Ngoài ra, theo quan sát của giảng viên, sinh viên có xu hướng bỏ qua hoặc hoàn toàn không cố gắng trả lời các câu hỏi lý thuyết trong bài kiểm tra. Phương pháp được sử dụng trong việc giảng dạy các chủ đề trong các câu hỏi lý thuyết chỉ là bài giảng bình thường, trong đó học sinh viết ghi chú bằng tay. Vì vậy, nghiên cứu cũng được thực hiện để điều tra xem sinh viên có ít nỗ lực trả lời các câu hỏi lý thuyết trong bài kiểm tra hay không sau khi giảng viên thay đổi phương pháp giảng dạy bằng iMindMap.

2.4. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, iMindMap được chọn là một công cụ sáng tạo trong giảng dạy môn kế toán Kế toán quản trị. Phần mềm này được phát triển bởi nhà phát minh bản đồ tư duy Tony Buzan. Điều này đã mang lại lợi thế cho iMindMap vì Buzan đã thực hiện rất nhiều nghiên cứu và phát triển bản đồ tư duy từ những năm 1970. iMindMap trở nên đáng tin cậy hơn khi phiên bản gốc của sơ đồ tư duy trên giấy phát triển và trở thành phiên bản điện tử của sơ đồ tư duy trực tuyến trên máy tính ngày nay. Ngoài ra, dựa trên quan sát của các nhà nghiên cứu, iMindMap được coi là một trong những công cụ tương tác, hấp dẫn và thân thiện với người dùng nhất so với các phần mềm bản đồ tư duy khác cho đến nay, cho phép người dùng tích hợp nhiều các ứng dụng như trang chiếu PowerPoint, video clip, bảng tính Excel, trang web cũng như các biểu tượng và hình ảnh đầy màu sắc, hoạt động với hình ảnh tuyệt đẹp bao gồm chế độ xem 3D, hình nhánh và sơ đồ (xem ThinkBuzan.com, 2015).

Kế toán quản trị đã được chọn trong nghiên cứu này là một trong những môn học kế toán cho sinh viên tốt nghiệp được giảng dạy bằng iMindMap. Việc lựa chọn này được thực hiện dựa trên bản chất của chủ đề liên quan đến tính toán toán học và lý thuyết văn bản đòi hỏi học sinh phải hiểu và ghi nhớ đúng các sự kiện nhất định. Về mặt này, sơ đồ tư duy được coi là một công cụ sáng tạo có khả năng sắp xếp thông tin hiệu quả và giúp học sinh hiểu rõ mối tương quan giữa các điểm. Trong nghiên cứu này, iMindMap được sử dụng để giảng dạy một trong những chủ đề lý thuyết về Kế toán quản trị.

Giảng viên đã cài đặt phiên bản dùng thử của iMindMap vào máy tính phục vụ bài giảng. Sau đó, giảng viên giải thích các chủ đề bằng cách sử dụng dạng sơ đồ tư duy cơ bản trước khi mở rộng sang dạng phức tạp hơn. Để đánh giá tác động của iMindMap đối với sinh viên kế toán, bảng câu hỏi dạng đánh giá bài học gồm 10 câu hỏi liên quan đến 4 khía cạnh chính mà nghiên cứu tập trung vào là hiệu quả, tính tương tác, thu thập thông tin kịp thời và giúp tổ chức ghi chép.

Các câu hỏi khảo sát được phát vào cuối bài giảng. Khi phân phối các câu hỏi, giảng viên đầu tiên giải thích mục đích của nghiên cứu. Học sinh được mời điền vào bảng câu hỏi và không có sự ép buộc nào được thực hiện. Trên thực tế, giảng viên cũng nhấn mạnh rằng việc tham gia trả lời câu hỏi sẽ không ảnh hưởng đến điểm số của sinh viên trong kỳ thi cuối kỳ hay trong bất kỳ đánh giá môn học nào. Khi lựa chọn những người trả lời, 107 trong số 268 sinh viên đăng ký môn Kế toán quản trị đã được chọn cho nghiên cứu này bằng cách sử dụng kỹ thuật lấy mẫu thuận tiện. Các câu hỏi hoàn thành được phân tích bằng SPSS. Vì nghiên cứu này là một nghiên cứu khám phá, nên phân tích được thực hiện có tính chất mô tả, tập trung vào phân tích tần suất.

3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

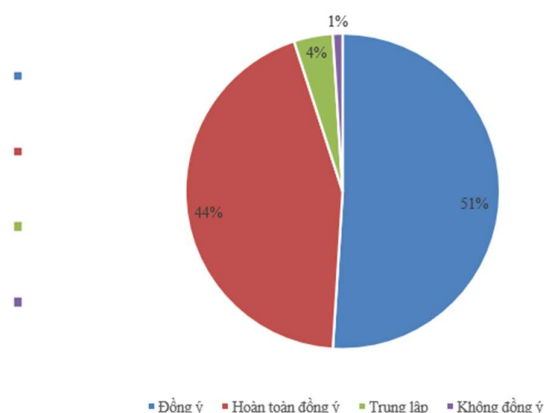
Trong số 107 phản hồi được chọn, chỉ có 97 phản hồi nhận được từ sinh viên. 10 sinh viên đã không tham gia khảo sát vì họ vắng mặt trong lớp học (đã sử dụng iMindMap làm công cụ giảng dạy).

Bài kiểm tra độ tin cậy được tiến hành để phân tích độ tin cậy của các câu hỏi. Dựa trên kết quả phân tích, nghiên cứu cho thấy Hệ số Cronbach's Alpha của cả 4 chỉ tiêu đều là 0,917. Điều này chỉ ra rằng các câu hỏi là đáng tin cậy. Như đã đề cập trước đó, có bốn khía cạnh chính mà nghiên cứu tập trung vào, đó là tính hiệu quả, tính tương tác, thu thập thông tin kịp thời và hỗ trợ tổ chức ghi chép. Sinh viên được hỏi liệu việc sử dụng iMindMap trong giảng dạy kế toán có cải thiện bốn khía cạnh nêu trên hay không.

Dựa trên kết quả phân tích, 49% sinh viên đồng ý mạnh mẽ rằng việc sử dụng iMindMap trong bài giảng là một phương pháp hiệu quả trong việc cung cấp kiến thức cho người được hỏi (Hình 1). Một số ít người trả lời cũng đồng ý rằng bài học hấp dẫn, dễ hiểu, màu sắc, dễ xử lý và bắt mắt hơn. Vì vậy, học sinh có thể hình dung rõ ràng về tổng quan của chương thông qua sơ đồ tư duy. Trên thực tế, các nghiên cứu trước đây cũng chứng minh rằng tính linh hoạt của sơ đồ tư duy làm tăng tính sáng tạo của người học, khuyến khích học sinh trở nên năng động hơn và cải thiện tư duy phân biện của họ (Brinkmann, 2003; Murley, 2007; Edwards & Cooper, 2010; Mueller et al. , 2002).

Mặt khác, 51% số người được hỏi đồng ý rằng iMindMap có tính tương tác và hấp dẫn (Hình 2). Để đảm bảo quá trình học tập hiệu quả, điều rất quan trọng đối với giảng viên là đảm bảo rằng sinh viên hứng thú với bài học. Sự thích thú có thể dẫn đến sự hiểu biết tốt hơn và khả năng ghi nhớ tốt hơn. Vì thế hệ trẻ là những người học kỹ thuật số thích sử dụng công nghệ trong quá trình học, nên giảng viên cần đảm bảo rằng họ quan tâm đến bài học bằng cách sử dụng một số công nghệ trong lớp học của họ. Kennedy và cộng sự, (2009) và Margaryan và cộng sự, (2011) đồng tình khi họ tuyên bố rằng việc sử dụng công nghệ chủ yếu là để nâng cao kiến thức và hiểu biết của học sinh. Việc sử dụng hình ảnh, âm thanh và một số hình ảnh động sẽ thu hút học sinh với các kiểu học tập khác nhau. Như vậy, quá trình học sẽ vui và ý nghĩa hơn.

Hình 1: Hiệu quả của việc sử dụng iMindMap trong việc truyền đạt kiến thức

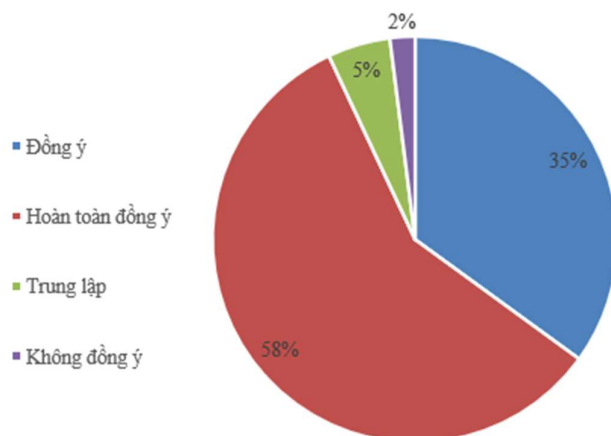


Hình 2: Tính tương tác và tính hấp dẫn của việc sử dụng iMindMap trong bài giảng

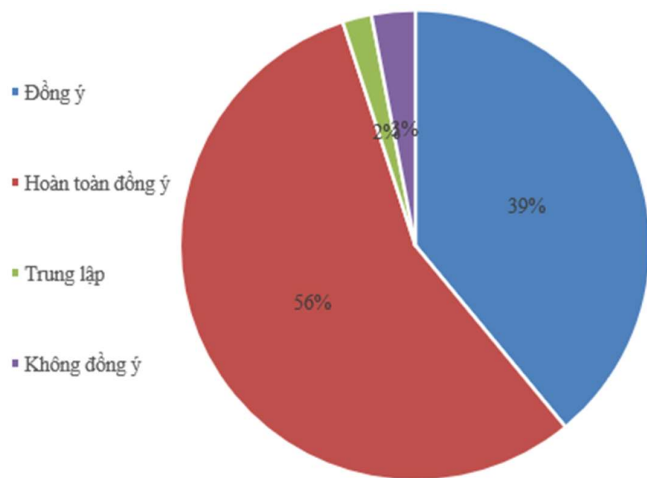
Vì iMindMap đã giúp đưa ra một cái nhìn tổng quan toàn diện về các chủ đề mà giảng viên phải đề cập, nên chắc chắn nó đã giúp đạt được mục tiêu. 58% số người được hỏi đồng ý mạnh mẽ rằng iMindMap là một cách nhanh chóng để thu thập thông tin (Hình 3). Điều này chủ yếu là do iMindMap tóm tắt điểm chính trong biểu mẫu theo cách tương tác hơn. Điều này sẽ giảm thời gian cần thiết để đọc tất cả các ghi chú và sách giáo khoa về chủ đề này. Mento và cộng sự, (1999) cho rằng việc sử dụng các biểu tượng và các điểm chính trong sơ đồ tư duy cũng có thể giúp trích xuất thông tin một cách nhanh chóng, đồng thời cho phép sinh viên tập trung hơn vào việc chỉ thảo luận về các thuật ngữ chính (Edwards & Cooper, 2010).

Hình 3: Thu thập thông tin kịp thời

Phần lớn những người được hỏi đều hoàn toàn đồng ý rằng việc sử dụng iMindMap giúp sắp xếp việc ghi chú (Hình



4). Các ghi chú sẽ hấp dẫn hơn và có thể thúc đẩy quá trình lưu giữ. Điều này cũng quan trọng đối với những người được hỏi là những người học trực quan, vì họ thích học thông qua các hình ảnh và ghi chú hấp dẫn. Các sinh viên có thể nhìn thấy mối liên hệ giữa các sự kiện và khái niệm và điều này chắc chắn sẽ tăng khả năng ghi nhớ của họ. Điều này chắc chắn sẽ tiết kiệm thời gian và giúp sinh viên quản lý ghi chú của họ (Murley, 2007).



Hình 4: Tổ chức, sắp xếp việc ghi chú

Điều thú vị là hầu hết họ đều thích thú với phong cách dạy và học đã được áp dụng trong lớp Kế toán quản trị. Dưới đây là một số nhận xét của học sinh được lấy từ phiếu đánh giá tiết học:

- "Rất tốt."
- "Em thích sử dụng iMindMap!"
- "Phần mềm tốt."
- "Rất hữu ích."

- “Các điểm đều rõ ràng”
- “Đầy màu sắc, dễ xử lý và hấp dẫn.”
- “Bài học hấp dẫn và dễ hiểu hơn.”

Dựa trên những phát hiện và đánh giá của học viên ở trên, chắc chắn có thể khẳng định rằng, việc sử dụng iMindMap trong lớp thực sự mang lại tác động ấn tượng cho quá trình dạy và học. Theo quan sát của giảng viên cũng cho thấy, sau khi giảng viên thay đổi phương pháp giảng dạy bằng iMindMap, có một số học sinh cố gắng trả lời câu hỏi lý thuyết trong bài kiểm tra.

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp (Conclutions or/and Policy implications)

Các sinh viên ngày nay mong muốn sử dụng nhiều thiết bị truyền thông kỹ thuật số hơn trong cuộc sống hàng ngày của họ và thiết bị này nên được kết hợp liền mạch với trải nghiệm trong lớp học của họ. Bằng cách sử dụng phần mềm này, sinh viên có thể thấy rằng việc học là một trải nghiệm thú vị và họ có thể hình dung toàn bộ nội dung khóa học một cách đáng kể. Do đó, quá trình học tập sẽ trở nên thú vị và hấp dẫn hơn khi nó có thể thu hút những sinh viên là những người học bằng thị giác, thính giác hoặc vận động học. Không thể phủ nhận, việc sử dụng iMindMap trong lớp học thực sự mang lại tác động ấn tượng đến quá trình dạy và học do khả năng phù hợp với nhiều phong cách học tập của học sinh. Vì vậy, nghiên cứu này rất khuyến khích việc sử dụng iMindMap trong lớp học để nâng cao quá trình học tập của thế hệ mới.

Vì nghiên cứu này chỉ là một nghiên cứu khám phá nên nó chỉ giới hạn ở một nhóm sinh viên, một chủ đề của giáo trình và một công cụ sơ đồ tư duy máy tính cụ thể. Do đó, nghiên cứu trong tương lai có thể được mở rộng bằng cách sử dụng phương pháp nghiên cứu thực nghiệm. Nghiên cứu trong tương lai có thể chọn hai nhóm sinh viên, một nhóm học bằng iMindMap, nhóm còn lại không có iMindMap. Ngoài ra, nghiên cứu trong tương lai cũng có thể phân tích tác động của việc sử dụng iMindMap đối với thành tích của học sinh, cả trong bài kiểm tra và trong việc hiểu bài giảng.

Tài liệu tham khảo (References)

- Brinkmann, A. (2003), "Graphical Knowledge Display – Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education", *Mathematics Education Review*, Vol. 16, tr. 35-48.
- Buzan, T. (2005), *The Ultimate Book of Mind Maps*, Thorsons, London.
- Edwards, S., & Cooper, N. (2010), "Mind Mapping as a Teaching Resource", *The Clinical Teacher*, Vol. 7 No. 4, tr. 236-239.
- Gaston, J. (2006), "Reaching and teaching the digital natives", *Library Hi Tech News*, Vol. 23 No. 3, tr. 12-13.
- Lu, Z., Zou, Z., & Zhang, Y. (2013), "Application of Mind Maps and Mind Manager to Improve Students' Competence in Solving Chemistry Problems", in H.-L. Tuan, H.-K. Wu, M.-H. Chiu, J.-W. Lin & C.-C. Chou (Eds.), *Chemistry Education and Sustainability in the Global Age*, Springer, New York, tr. 235-245.
- Michellini, C. A. (2000), "Mind Map (R): A New Way to Teach Patients and Staff", *Home Healthcare Nurse*, Vol. 18 No. 5, tr. 318-322.
- Mueller, A., Johnston, M., Bligh, D., & Wilkinson, J. (2002), "Joining Mind Mapping and Care Planning to Enhance Student Critical Thinking and Achieve Holistic Nursing Care", *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, Vol. 13 No. 1, tr. 24-27.
- Prensky, M. (2001a), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, tr. 1-2.
- Prensky, M. (2001b), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do they really think differently?" *On the Horizon*, Vol. 9 No. 6, tr. 1-6.
- Tapscott, D. (1998), *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, McGraw-Hill, New York.
- Wan Noor Hazlina, W. J., & Kamaruzaman, J. (2009), "Using Multimedia in Teaching Islamic Studies," *Journal Media and Communication Studies*, Vol. 1 No. 5, tr. 86-94.
- Willis, C. L., & Miertschin, S. L. (2006), "Mind Maps as Active Learning Tools", *Journal of Computing Sciences in Colleges*, Vol. 21 No. 4, tr. 266-272.

MỘT NGHIÊN CỨU VỀ HỌC TẬP ĐÁNH GIÁ CẢI THIỆN KIẾN THỨC THỊ GIÁC THÔNG QUA TRẢI NGHIỆM GOOGLE ART & CULTURE

A STUDY ON LEARNING ASSESSMENT IMPROVED VISUAL KNOWLEDGE THROUGH GOOGLE ART & CULTURE EXPERIENCE

*Nguyễn Thị Tĩnh, Đỗ Ngọc Hảo**

*Trường Cao đẳng Công Thương thành phố Hồ Chí Minh
dongochao2212@gmail.com*

Tóm tắt

Nghệ thuật chủ yếu được kết nối và đánh giá cao thông qua sự thể hiện và các hoạt động trải nghiệm thực tế. Tuy nhiên, do kế hoạch giảng dạy, kế hoạch đào tạo và kế hoạch học tập còn nhiều hạn chế nên chưa đáp ứng được kỳ vọng. Dựa trên những vấn đề này, bài viết cố gắng nghiên cứu các cách giúp học sinh, sinh viên diễn giải một cách chủ quan tính nghệ thuật trong giáo dục thông qua các nền tảng trực tuyến trong giáo dục học đường và tích cực tham gia vào các lớp học. Hệ thống nền tảng trực tuyến của tổ chức Google Art & Culture đã và đang phân đầu giáo dục nghệ thuật cho mọi người trong một lịch sử và thời gian dài mà chưa phát triển các chương trình giáo dục mới. Dựa trên thực tế, chúng tôi nghiên cứu về học tập đánh giá cải thiện kiến thức thị giác thông qua sử dụng trải nghiệm google art & culture.

Từ khóa: Trực tuyến, học trực tuyến, trực tuyến trên Google, Google Art & Culture

Abstract

Art is primarily connected and appreciated through expression and hands-on experiences. However, because the teaching plan, training plan and learning plan are still limited, they have not met expectations. Based on these issues, the article tries to research ways to help students and students subjectively interpret the arts in education through online platforms in school education and actively participate in into classes. The online platform system of the organization Google Art & Culture has been striving for art education for everyone for a long time and has not developed new educational programs for a long time. Based on fact. We do research on learning to evaluate improving visual knowledge through the use of google art & culture experience.

Keywords: Online, online learning, online on Google, Google Art & Culture

1. Giới thiệu

Với cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4 là kỷ nguyên công nghiệp mới của nhân loại, xã hội loài người đang bước vào thời kỳ chuyển mình vĩ đại, và khái niệm này cho thấy sức ảnh hưởng của nó đến toàn xã hội, văn hóa và giáo dục. Tại diễn đàn Davos, Klaus Schwab (2016), đã tuyên bố bắt đầu một giai đoạn chuyển tiếp vĩ đại trong khoa học và công nghệ sẽ mang lại sự phục hưng về văn hóa, xã hội và công nghiệp toàn cầu. Khi công nghệ thông tin truyền thông của ngành công nghiệp thứ 3 phát triển, chuẩn bị cho sự phát triển của trí tuệ nhân tạo, rô-bốt, dữ liệu lớn và công nghệ mạng bằng cách sử dụng tên gọi “ xã hội thông tin tri thức”, những nỗ lực đang được thực hiện để nuôi dưỡng tài năng thông qua các sửa đổi giáo dục phù hợp với họ.

Xã hội thông tin tri tuệ của thời đại công nghiệp lần thứ 4 nói trên là công nghệ thông tin thông minh kết hợp giữa trí tuệ nhân tạo với dữ liệu được tạo ra, thu thập và tích lũy thông qua hạ tầng công nghệ thông tin và truyền thông tiên tiến, được sử dụng phổ biến trong mọi lĩnh vực của con người để tạo ra giá trị mới (Park Ji-suk, Lim Seong-hwan (2016). Trong bối cảnh đó, khi một lượng lớn dữ liệu đổ vào cuộc sống của chúng ta do sự phát triển của công nghệ thông tin truyền thông, con người và các vật thể ngày càng trở nên gắn kết hơn dựa trên kết nối và trí thông minh, thay vì định hướng của cuộc sống con người và nhu cầu tri thức khác với những gì hiện có trong xã hội công nghiệp mới, họ đã cùng nhau chuyển đổi thành một xã hội kỹ thuật số do trí thông minh dẫn dắt. Trong thời đại của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4 hay còn gọi là kỷ nguyên số, hãy tìm và đánh giá nội dung bạn muốn tìm giữa bạt ngàn thông tin. chia sẻ. Cần có khả năng sáng tạo và điều này được định nghĩa là hiểu biết về kỹ thuật số, được coi là năng lực thiết yếu cho xã hội tương lai.

Dựa trên những thay đổi trong xã hội và những hạn chế trong giáo dục hiện nay, nghiên cứu này xác định nhu cầu giáo dục có thể thúc đẩy khả năng đọc viết thông qua giáo dục nhà trường bằng cách áp dụng khái niệm đọc viết, vốn được coi là một năng lực thiết yếu trong kỷ nguyên công nghiệp lần thứ 4, cho từng môn học. Thông qua nghiên cứu này, bằng cách sử dụng nền tảng trực tuyến như một phương pháp cải tiến, lợi thế lớn của chương trình giảng dạy hiện tại như

mô tả ở trên được cải thiện bằng cách nghiên cứu hướng của các lớp học cho phép tự học dựa trên sở thích cá nhân của sinh viên.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Giáo dục kiến thức thị giác và đánh giá nghệ thuật

2.1.1. Định nghĩa về kiến thức thị giác

Trong tiếng Anh, kiến thức thị giác được gọi là Visual Literacy, và thuật ngữ này xuất hiện khi văn hóa thị giác công nhận nghệ thuật như một “con thú” đọc và giải mã ý nghĩa. Nói cách khác, nó được sử dụng như một phép ẩn dụ cho khả năng đọc viết, khả năng diễn giải các yếu tố hình ảnh và chuyển chúng thành văn bản. Từ sự phổ biến của máy tính và Internet từ những năm 1990 cho đến sự mở rộng của thị trường điện thoại thông minh vào những năm 2010, tầm quan trọng của phương tiện video thông qua các phương tiện truyền tải thông tin như vậy đã tạo ra một diện mạo hoàn toàn khác so với phương thức truyền tải thông tin hiện có được truyền tải qua văn bản. Ngày nay, việc trực quan hóa thông tin thông qua hình ảnh của các thông điệp đã trở nên nổi bật. Kiến thức trực quan được áp dụng cho nhiều lĩnh vực chuyên môn, không chỉ các lĩnh vực liên quan đến phương tiện trực quan đơn giản. Nếu như trước đây thuật ngữ này chỉ giới hạn trong việc đọc và viết các đồ vật trực quan thì ngày nay nghĩa của nó đã được mở rộng thành “hiểu và sử dụng”. Định nghĩa đầu tiên về kiến thức thị giác được đưa ra bởi John Debes, người đồng sáng lập Hiệp hội kiến thức thị giác quốc tế, tại “Hội nghị kiến thức thị giác” được tổ chức tại Rochester vào năm 1969.

Dựa trên định nghĩa của Debes, nó cho thấy rằng nhân loại có thể phát triển hơn nữa thông qua khả năng đọc viết bằng hình ảnh. Theo đó, nhiều học giả đã tiến hành nghiên cứu theo định nghĩa của Debes.

Có thể thấy từ các nghiên cứu của nhiều học giả khác nhau rằng điểm chung của kiến thức thị giác là khả năng toàn diện để hiểu, diễn giải và phân tích chính xác ý nghĩa bao hàm của hình ảnh trực quan và áp dụng chúng đúng hướng trong cuộc sống hàng ngày. Ngoài ra, nó có thể được hiểu là khả năng sử dụng một cách sáng tạo cũng như hiểu biết một cách nghiêm túc về cách nó liên quan đến cuộc sống của chúng ta dựa trên sự hiểu biết, thay vì chỉ đơn giản là hiểu và sử dụng nó. Do đó, việc sử dụng hợp lý các hình ảnh trực quan và nâng cao kỹ năng giao tiếp thông qua việc tạo ra các diễn giải đang nổi lên như những năng lực quan trọng trong xã hội hiện đại.

2.1.2. Mối liên hệ của kiến thức thị giác với phần nghệ thuật và đánh giá cao trong sách giáo trình

Bởi vì khả năng đọc hiểu bằng hình ảnh là một khả năng có được và có thể được nâng cao, nên nó phụ thuộc vào quá trình học tập và môi trường. Khi sự khác biệt giữa môi trường xã hội và văn hóa ngày nay trở nên mơ hồ, thế giới giáo dục đang đòi hỏi nền giáo dục phù hợp với xu hướng hiện tại. Năng lực quan trọng cho những nhu cầu này. Có khả năng nhận thức, khả năng ứng dụng và khả năng hình thành sáng tạo, có thể được trau dồi thông qua giáo dục đọc viết bằng hình ảnh. Do đó, người học có thể hiểu rõ những sự vật, hiện tượng quen thuộc bằng hình ảnh mà mình gặp phải trong cuộc sống, đồng thời tôn trọng ý kiến của người khác. Đó là giáo dục kiến thức trực quan cần thiết để giúp phát triển thành một người có thể giải quyết một cách chủ động và suôn sẻ các vấn đề phải đối mặt trong xã hội hiện đại ngày càng mở rộng thông qua sự đồng cảm.

Có thể thấy tư duy hình ảnh là tư duy tương tác ẩn dụ và vô thức nhằm hình dung ra hình ảnh của ý nghĩ diễn ra bên trong bản thân. Thông qua quá trình tư duy trên, có thể truyền đạt suy nghĩ bằng hình ảnh trực quan và hiểu dữ liệu trực quan. Học tập trực quan diễn ra thông qua quá trình tư duy trực quan ở trên, và thông qua đó, việc đọc và học các hình ảnh ảnh hưởng đến việc tiếp thu và xây dựng kiến thức. Để hiểu và truyền đạt tư duy trực quan phức tạp như vậy, cần phải giáo dục để phát triển khả năng đọc viết bằng hình ảnh trực quan và ký hiệu trực quan.

Hwang Yeon-joo (2001), nói rằng năm khả năng riêng biệt có thể được phát triển thông qua giáo dục đọc viết bằng hình ảnh. Năm khả năng này bao gồm “khả năng nhận dạng hình ảnh”, “khả năng chấp nhận quan trọng”, “khả năng sử dụng phù hợp”, “khả năng sản xuất tích cực” và “khả năng hình thành sáng tạo”.

Nhiều nghiên cứu chia lĩnh vực kiến thức trực quan thành lĩnh vực đọc và viết. Qua cách phân loại lĩnh vực này, có ý nghĩa gì, có thể là “cánh cửa cơ bản” trong việc định hướng giáo dục nhằm nâng cao năng lực thị giác? Ngoài ra, đọc đề cập đến khả năng hiểu cấu trúc hình ảnh trực quan và bản giá trị của một đối tượng thông qua tư duy phân biệt, và viết đề cập đến khả năng trực tiếp tạo ra hình ảnh trực quan theo mục đích đã định. Có thể thấy rằng Ngoài ra, năm khả năng có thể được phát triển thông qua đọc viết bằng hình ảnh được trình bày ở trên có thể được chia thành hai lĩnh vực: đọc và viết. Khả năng nhận thức trực quan và khả năng chấp nhận quan trọng có thể được bao gồm trong khả năng đọc,

và khả năng sản xuất và khả năng sử dụng phù hợp được bao gồm trong lĩnh vực viết. Khả năng hình thành sáng tạo có thể được áp dụng trong hai lĩnh vực.

Qua đó, có thể thấy rằng đọc và viết có thể được thay thế bằng sự đánh giá cao và thể hiện trong giáo dục nghệ thuật. Nói cách khác, trong lĩnh vực đánh giá, khả năng hiểu và đánh giá phê bình được phát triển và trong lĩnh vực thể hiện, nên tập trung vào việc phát triển khả năng cho phép sản xuất tích cực theo ý định của một người thông qua việc sử dụng phù hợp của các công trình hiện có.

2.2. Nền tảng trực tuyến

2.2.1. Khái niệm về nền tảng trực tuyến

Từ sân ga có nghĩa là một nhà ga nơi bạn lên và xuống các đoàn tàu hiện có. Nó đã được mở rộng từ nghĩa gốc này và đã mở rộng thành một thuật ngữ đề cập đến bộ xương là cơ sở để cấu thành các thiết bị và hệ thống cụ thể. Ngày nay, nền tảng được sử dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau như hệ thống máy tính và ô tô do sự mở rộng phạm vi của chúng và kể từ thế kỷ 16 khi thuật ngữ này được đặt ra, chúng cũng đã được sử dụng trong cuộc sống hàng ngày, nghệ thuật và kinh doanh. Có thể nghĩ rằng ý nghĩa khác nhau do thuật ngữ này được sử dụng rộng rãi, nhưng cuối cùng, khi xem xét các thuộc tính của nền tảng, nó hoàn thành vai trò ban đầu dựa trên xu hướng sử dụng chung, nhưng sản xuất các sản phẩm hoặc dịch vụ bổ sung. Nó có thể được định nghĩa là cơ sở cho sự phát triển. Nói cách khác, nó có thể là một đơn vị cấu thành sản phẩm cũng như bản thân nền tảng và bao gồm vai trò của các dịch vụ hoặc phần mềm cơ bản giúp tăng cường kết nối với các dịch vụ khác.

Ngày nay, có những công ty sử dụng nền tảng này để chiếm lĩnh thị trường hùng mạnh của riêng họ. Google, Amazon, Facebook và Apple là những công ty nền tảng trực tuyến đang dẫn đầu cuộc cách mạng Internet hiện nay. Bốn công ty này cho biết bí quyết thành công của họ là nền tảng vững chắc của họ. Với sự phát triển của nền tảng riêng, họ đã có thể đứng ở vị trí trung tâm của nền kinh tế toàn cầu, vượt qua Microsoft, Dell, Intel và Cisco. Hơn nữa, khi chúng ta bước vào kỷ nguyên toàn cầu, phạm vi khách hàng ngày càng mở rộng. Khi phạm vi ứng dụng đang hướng ra thế giới, việc xây dựng và sử dụng nền tảng tiếp tục phát triển theo sự phát triển của công nghệ thông tin.

Một ví dụ là nền tảng tìm kiếm của Google. Google giúp người dùng đạt được những gì họ muốn từ lượng thông tin khổng lồ mà họ đã tạo ra và phát triển nền tảng kết nối các nhà quảng cáo muốn tìm nhóm mục tiêu từ người dùng, kết nối việc cung cấp thông tin với khả năng tiếp thị và đáp ứng nhu cầu của cả hai bên. Đặc điểm của Internet, nó đã tạo ra một công cụ hữu hiệu kết nối nhiều thành phần tham gia mà không bị giới hạn bởi thời gian và không gian. Ngoài ra, còn có Facebook và Instagram, đã nghĩ ra một cách để kết nối những người dùng muốn giao tiếp trực tuyến với bạn bè của họ và các công ty muốn quảng cáo trực tuyến.

Như vậy, nền tảng trực tuyến là một cấu trúc tạo ra giá trị bằng cách hỗ trợ sự tương tác của hai khách hàng và ý nghĩa của nó được đặt trên các đặc điểm của nền tảng tạo ra giá trị bổ sung thông qua các chức năng trung gian này.

Do đó, để định nghĩa lại một nền tảng, đầu tiên đó là khái niệm về một không gian nơi người dùng có thể tương tác hiệu quả. Nói cách khác, nó cho phép sử dụng và giao dịch dễ dàng giữa người tiêu dùng và nhà cung cấp. Thứ hai là một hệ sinh thái mới được tạo ra thông qua quá trình tiến hóa lẫn nhau. Bằng cách giúp kết nối các nhà cung cấp và người tiêu dùng trong nhiều lĩnh vực khác nhau, cả hai bên sử dụng nền tảng này đều có thể phát triển. Thứ ba là việc mở rộng lộ trình cung cấp nội dung. Đó là sự mở rộng kiến thức hoặc giá trị bổ sung không được cung cấp ở giai đoạn hiện có vào không gian sinh thái thứ cấp thông qua nhận xét hoặc đánh giá.

Theo cách này, môi trường xã hội sử dụng nền tảng trực tuyến ở cấp độ cao hơn và nhảy vào lĩnh vực thương mại nền tảng trong các lĩnh vực khác nhau để phát triển nhằm đáp ứng nhu cầu của nhiều nhà cung cấp và người tiêu dùng hơn là kết quả tự nhiên của dòng chảy hiện đại. Xã hội Nền tảng được tạo ra dưới nhiều hình thức khác nhau tùy theo mục đích của ngành công nghiệp và dịch vụ cơ bản và được cung cấp cho người tiêu dùng Seong-in Cho (2013). Để phù hợp với điều này, các bảo tàng nghệ thuật hiện đại đang sản xuất và phát triển các nền tảng trực tuyến phù hợp với giá trị nội tại và mục đích của các bảo tàng nghệ thuật. Các bảo tàng nghệ thuật và trường đại học đang hướng tới giá trị cùng tồn tại trong cuộc sống hàng ngày bằng cách chia sẻ các giá trị nghệ thuật của họ thông qua các nền tảng trực tuyến để thuận tiện và liên lạc, đồng thời thoát khỏi những hạn chế về thời gian và không gian.

2.2.2. Hướng dẫn và sử dụng các nền tảng trực tuyến

Trong một xã hội công nghiệp đang phát triển, các nền tảng trực tuyến có những giá trị cùng tồn tại trong cuộc sống của mọi người, và trong xu hướng hiện nay đang được đầu tư nhiều nguồn lực, âm thanh của giáo dục cũng đang thay đổi. Trong xã hội thông tin thông minh, hướng đổi mới hệ thống nhà trường là theo đuổi giáo dục phù hợp với từng người học (giáo dục phân hóa, cá thể hóa, cá nhân hóa) đồng thời khai thác tối đa lợi thế của công nghệ mới (trí tuệ nhân tạo, dữ liệu lớn). , Internet vạn vật, điện thoại di động, v.v.). Tuy nhiên , bất chấp những hạn chế mang tính hệ thống này, nếu nền tảng trực tuyến mà bài viết này dự định nghiên cứu được sử dụng trong lớp, bộ môn nghệ thuật có thể tiến hành các lớp học được cá nhân hóa và cá nhân hóa cho học sinh, và chúng tôi muốn nghiên cứu cách sử dụng nó trong giáo dục. mở rộng sách giáo khoa số, tự do hóa chương trình đang được thực hiện, những mâu thuẫn, bế ngõ tiếp tục thoát ra bởi nền tảng chương trình của chúng ta chỉ xuất hiện một nền giáo trình kiểu châu Âu, người tài không còn đón nhận nhiều kiến thức từ sách giáo trình. Thực hành an toàn này với kỳ vọng rằng hiệu quả học tập của sinh viên có thể được tối đa hóa.

Trong giáo dục nghệ thuật hiện nay, Jang Deok-ho (2016) đã nghiên cứu một chương trình có thể áp dụng phương tiện này vào giáo dục nghệ thuật thông qua nghiên cứu các lớp học nghệ thuật sử dụng thực tế mở rộng, và Lee Ha-rim (2020) hướng đến sinh viên đại học chuyên ngành nghệ thuật và thiết kế. Kết quả là, một khuôn khổ để sản xuất một chương trình e-learning cho giáo dục thực hành chính đã được nghiên cứu. Qua các nghiên cứu trước đây, có thể thấy rằng các hướng dẫn về phương tiện truyền thông trực tuyến phải được trình bày và các lớp học chỉ có thể diễn ra suôn sẻ khi được hỗ trợ đủ tài chính và các lớp học trên có thể được tiến hành. Qua đó, có thể thấy rằng để thực hiện học tập đánh giá cao cần phải xây dựng và phổ biến một chương trình cụ thể. Ngoài ra, cần trình bày các hướng dẫn về tiến độ của các lớp học, chứ không chỉ đơn giản là phát triển và phổ biến các chương trình này.

Các bảo tàng của quá khứ bắt đầu từ nguồn gốc của từ Hy Lạp “Mouseion”, có nghĩa là một nơi thiêng liêng và thiêng liêng để bảo tồn di sản văn hóa và bảo tồn sự khôn ngoan của tín ngưỡng. Ngoài ra, sự khởi đầu của lịch sử các bộ sưu tập bảo tàng bắt đầu với bộ sưu tập nghệ thuật của các vị vua thời Hy Lạp, và vai trò của giáo dục bảo tàng nghệ thuật bắt đầu vào năm 1789 khi họ mở các bộ sưu tập của mình cho công dân sau Cách mạng Pháp. Dựa trên điều này, vào khoảng thế kỷ 19, khi xã hội dân sự ngày càng phát triển, các bảo tàng nghệ thuật hiện đại đã được thành lập. Nhìn chung, có thể nói rằng việc mở rộng phổ biến nghệ thuật đã bắt đầu khi các bộ sưu tập được trưng bày để công chúng đánh giá cao và khai sáng dựa trên các ý tưởng của Khai sáng (Eonju Lee, 2017). Sau đó, khi các tác phẩm nghệ thuật vốn chỉ dành cho giới quý tộc, được chuyển đổi thành nghệ thuật công cộng do cuộc Cách mạng Dân sự, tạo cơ hội cho công chúng tiếp cận nghệ thuật.

Trong bối cảnh đó, các bảo tàng nghệ thuật đã được thành lập như những tổ chức nơi họ phải giáo dục một số lượng người không xác định, không giống như các tổ chức giáo dục chính thức nơi các chủ đề cụ thể được phân loại. Tuy nhiên, George Hein không dừng lại ở những thay đổi này, và những người sử dụng bảo tàng học hỏi thông qua trải nghiệm của bảo tàng, và ngoài những người đến thăm bảo tàng để thưởng thức văn hóa, cách những người dùng đến thăm bảo tàng để học hỏi Người ta lập luận rằng các bảo tàng nên hết sức chú ý xem các hoạt động có đang diễn ra hay không. Do đó, có ý kiến cho rằng nên tiếp tục nghiên cứu để có cơ sở đánh giá xem trải nghiệm bảo tàng nên được cấu trúc như thế nào. Thông qua nghiên cứu và phát triển như vậy, ông đã nghiên cứu tính khả thi của giáo dục bảo tàng kiến tạo. Bằng cách này, các bảo tàng và phòng trưng bày nghệ thuật đang đồng hành cùng mọi người với tư cách là các tổ chức cung cấp trải nghiệm và giáo dục cho người dùng bằng cách chấp nhận vai trò của họ phù hợp với nhu cầu của xã hội.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này tìm cách cải thiện các lớp học thông qua việc sử dụng giáo dục nghệ thuật thông qua các nền tảng trực tuyến. Tuy nhiên, rất khó để nghiên cứu các tiền lệ do thiếu các chương trình chuyên biệt trong nước cho ngành nghệ thuật. Tuy nhiên, nghiên cứu này tìm cách khám phá tính hiệu quả và phân tích của giáo dục thông qua các chương trình giáo dục nghệ thuật nhằm mục đích giáo dục được cung cấp bởi các bảo tàng nghệ thuật nước ngoài hàng đầu, là các tổ chức giáo dục không chính quy, hoặc nội dung dựa trên các bộ sưu tập trực tuyến của họ.

Các bảo tàng nghệ thuật hiện đại đang phát triển ý thức về sứ mệnh tạo ra và tương tác với trải nghiệm của người dùng thông qua nội dung đặc trưng cũng như cung cấp dịch vụ cho thuê kỹ thuật số của họ bằng các chiến lược kỹ thuật số phù hợp với xu hướng của thời đại. Do đó, dựa trên nền tảng LINE của họ, người dùng có thể trao đổi linh hoạt với nghệ thuật ở bất cứ đâu trên thế giới và khám phá kiến thức và thông tin trong và ngoài bảo tàng.

Mục đích của nghiên cứu này là khám phá các tác động giáo dục và phương pháp sử dụng theo mục đích sử dụng của người dùng bằng cách cung cấp một nền tảng trực tuyến đa dạng trong bảo tàng, trường đại học, cùng với việc khám phá nền tảng trực tuyến Google Art & Culture.

3. Nền tảng trực tuyến Google; các trường hợp sử dụng cho Google Art & Culture

3.1. Sự mệnh của Google Art & Culture đối với mục đích giáo dục

Nền tảng văn hóa và nghệ thuật của Google được giới thiệu vào năm 2012 bởi những người yêu nghệ thuật. Trình bày Google Art Protect, cho phép sinh viên ngồi trên ghế và khám phá thế giới nghệ thuật đầy sáng tạo từ góc nhìn của một khách du lịch. Nó được định nghĩa là một sáng kiến phi lợi nhuận cung cấp miễn phí một hệ thống cho phép bạn ngồi trong phòng và đi dạo quanh bảo tàng nghệ thuật như chế độ xem phổ bằng cách kết hợp chế độ xem phổ do họ phát triển với nghệ thuật. Sáng kiến đề cập đến một kế hoạch mới để đạt được một vấn đề hoặc mục tiêu nhất định và thông qua đó, Google có thể được định nghĩa là một bảo tàng nghệ thuật hoặc một nền tảng phi lợi nhuận nhằm mục đích mang văn hóa và nghệ thuật đến mọi người ở mọi nơi. Khi lần đầu tiên công bố dự án, họ bắt đầu với 150 phòng trưng bày nghệ thuật, nhưng giờ đây họ đang hợp tác với 2000 tổ chức văn hóa.

Các kỹ sư tại Google đã sử dụng các máy ảnh tương tự như máy ảnh được tìm thấy trong các ô tô chạy trên phố hiện có để tạo ra một hệ thống cho phép người dùng đi vào bên trong phòng trưng bày theo đúng nghĩa đen bằng cách tạo các hình ảnh Chế độ xem phổ về nội thất của các phòng trưng bày trong bảo tàng và chỉnh sửa chúng thành ảnh toàn cảnh 360 độ. sáng tác. Ngoài ra, “bằng cách chụp ảnh các tác phẩm nghệ thuật được chụp theo đơn vị gigapixel”, có thể nhìn thấy các tác phẩm bằng mắt thường rõ ràng hơn so với khi đến thăm một phòng trưng bày nghệ thuật thực tế và xem các tác phẩm.

Bằng cách xây dựng một hệ thống dữ liệu văn hóa như vậy, Google đã giải quyết được khía cạnh phương pháp luận của việc trau dồi kiến thức kỹ thuật số trong bối cảnh lãnh đạo bảo tàng mà nhiều bảo tàng và phòng trưng bày nghệ thuật đã nghĩ đến trong một thời gian dài. Nó giải quyết ý tưởng tạo một phòng trưng bày ảo và "Museum Beyond Imagination" của Andre Malraux đã biến điều đó thành hiện thực. Thông qua nền tảng trực tuyến của họ, người dùng có thời gian. Nó có lợi thế là tránh được những khó khăn về tài chính và thể chất, không bị hạn chế tiếp cận với hoạt động giải trí và không bị những khán giả khác làm phiền.

Ưu điểm lớn nhất của Google Art & Culture đó là Google với lượng dữ liệu bao trùm thông tin lớn nhất thế giới. Google hiện cung cấp nhiều ứng dụng sử dụng vốn tài chính và dữ liệu của họ, đồng thời tổ chức các nền tảng có thể được sử dụng thuận tiện cho từng mục đích của người dùng.

Ưu điểm của liên kết miễn phí là giáo viên có thể trở thành người lập kế hoạch lớp học bằng cách liên kết với Google Lớp học. Lập kế hoạch các lớp học. Ngoài ra, các công ty tài trợ cho các cuộc họp tập trung vào nền tảng của họ để có thể tích cực theo đuổi nghiên cứu về việc sử dụng nền tảng của riêng họ, để chúng có thể được sử dụng và áp dụng rộng rãi hơn. Google Arts & Culture giờ đây không chỉ là một bộ sưu tập nghệ thuật mà còn có phạm vi tiếp cận rộng rãi thông qua mạng xã hội, ứng dụng (hơn 1 triệu lượt cài đặt), trang web của Art & Culture và 500 triệu lượt tìm kiếm nghệ thuật có liên quan của riêng Google. Và một số nhóm Google đang làm việc để cung cấp trải nghiệm tốt hơn.

Ở Hàn Quốc, Google đã thành lập GEG South Korea (Google Educator Group South Korea), nơi các nhà giáo dục được họ chứng nhận tập hợp lại để chia sẻ tinh thần và đổi mới trong giáo dục, đồng thời sử dụng các ứng dụng của họ để nghiên cứu các hướng phát triển cho đầu vào trong lĩnh vực giáo dục. GEG Korea đóng vai trò là người hướng dẫn giáo dục thông minh thông qua Google bằng cách xuất bản các cuốn sách như “Công thức thực hành trong lớp học của Google” và hướng dẫn các giáo viên đương nhiệm về cách áp dụng các lớp học trực tuyến trong lớp và cách sử dụng chúng.

3.2. Thực trạng sử dụng Google Art & Culture cho mục đích giáo dục

Theo thống kê của SimilarWeb, một trang dịch vụ phân tích web, có thể thấy rằng 11,45 triệu người đã truy cập Google Art & Culture trong sáu tháng qua. Dựa trên thống kê này, nó đại diện cho con số cao nhất về tỷ lệ sử dụng của người dùng, cao hơn nhiều so với xu hướng người dùng của Tate và MoMA. Qua đây, có thể thấy người dùng có xu hướng ưu tiên Google Art & Culture hơn bởi tính hữu ích của việc tìm kiếm thông qua một công cụ tìm kiếm toàn diện hơn là tìm kiếm tư liệu bằng cách truy cập trực tiếp vào từng bảo tàng nghệ thuật hoặc tìm kiếm trực tiếp các chương trình trực tuyến. Kết quả này là kết quả của sự hợp tác giữa Google Arts & Culture và hai bảo tàng trên, đồng thời các bộ

suru tập kỹ thuật số của các bảo tàng được đưa vào dữ liệu của Google Arts & Culture, mang đến sự thuận tiện cho người dùng khi truy cập trang chủ của bảo tàng thông qua tìm kiếm trực tiếp sinh ra.

Nhờ những điều trên, các bảo tàng nghệ thuật đã được giải phóng khỏi những hạn chế về không gian, vốn là một nhiệm vụ lâu dài và làm cho các bộ sưu tập của họ dễ tiếp cận hơn với nhiều người hơn.

Ngoài ra, mặc dù xu hướng người dùng hình thành thông qua phân phối lưu lượng truy cập của Google Arts & Culture theo quốc gia người dùng cao hơn nhiều ở mức 30% tại Hoa Kỳ, so với TATA và MoMA, các quốc gia người dùng là Brazil, Ấn Độ, Pháp, v.v. Có thể nói đây là một nền tảng trực tuyến được cung cấp trọn trù cho nhiều quốc gia khác nhau với số lượng sử dụng ở các quốc gia không nói tiếng Anh. Điều này có thể được suy ra từ kết quả của trình độ dịch thuật cao được tự động điều chỉnh theo ngôn ngữ của từng quốc gia với chương trình dịch thuật do Google cung cấp và khả năng truy cập dễ dàng và thuận tiện do ứng dụng Văn hóa & Nghệ thuật của Google được cung cấp riêng.

3.3. Sử dụng Google Art & Culture cho mục đích giáo dục

Dựa trên công cụ tìm kiếm tốt nhất thế giới, Google đã mở rộng phạm vi sang lĩnh vực giáo dục dựa trên dữ liệu của chính mình và hiện sử dụng các ứng dụng giáo dục của mình cho giáo viên, học sinh, người học, phụ huynh hoặc người giám hộ thông qua "Chương trình Phát triển cùng Google". Đặc điểm lớn nhất của chương trình này là: nghiên cứu để cung cấp giáo án hoặc tài liệu mà mỗi giảng viên cung cấp, hướng dẫn lớp học và các cá nhân. Google muốn tìm hiểu về các lớp nghệ thuật được cung cấp để trình bày mô hình lớp sử dụng kho lưu trữ của họ. Chúng tôi đề xuất các lớp học sử dụng các ứng dụng của Google cho các chủ đề khác nhau. Trong lớp dưới đây, sự đánh giá nghệ thuật thông qua "Nghệ thuật & Văn hóa" của Google được liên kết với các hoạt động trong lớp thông qua định dạng có điều kiện của "Bảng tính".

Trong lớp học này, chỉ trình bày chủ đề chính là "Tìm hiểu về Frida Kahlo" và đề xuất các chủ đề triển lãm từ nhiều góc độ khác nhau về Frida Kahlo, được trích xuất khi tìm kiếm theo tên nghệ sĩ, và quá trình khám phá tự chủ của học sinh theo lợi ích của họ dẫn đến Trong quá trình khám phá cá nhân và tự chủ của học sinh, học sinh tìm hiểu xung quanh từng chủ đề triển lãm và khám phá kiến thức về xã hội, môi trường và cuộc sống cá nhân của nghệ sĩ, cho phép khám phá từ góc độ ngữ cảnh không chỉ thông qua hình ảnh mà còn cả video. Ngoài ra, với công nghệ máy ảnh đặc biệt của Google, sinh viên có thể truyền đạt tác phẩm một cách trực quan đến người mẫu và tận hưởng nó một cách sâu sắc.

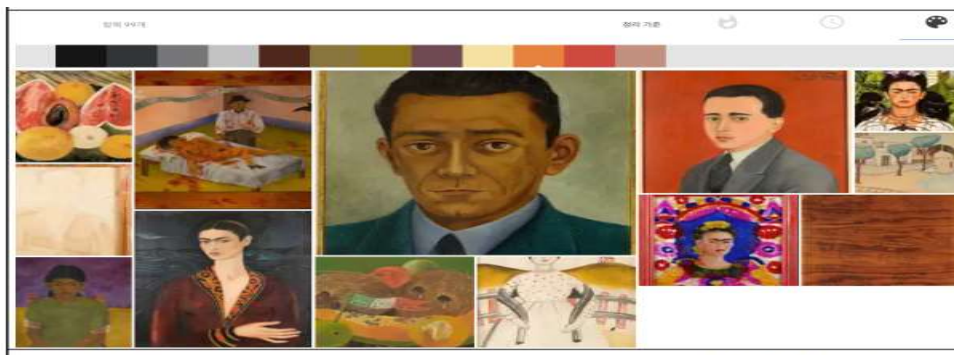
Một trong những ưu điểm của Google Art & Culture là có thể phân loại sắp xếp các tác phẩm thành < bản vẽ tranh > theo niên đại của nghệ sĩ và cũng có thể thành < bảng vẽ tranh > theo màu sắc. Những phân loại này cho phép người xem hiểu nghệ sĩ như một sự hiểu biết sâu sắc và cấu trúc theo ngữ cảnh, cho phép hướng dẫn để hiểu sâu hơn về tác phẩm và nghệ sĩ.

Thông qua nền tảng trực tuyến, người ta biết rằng nó có thể được sử dụng như một hoạt động nghệ thuật, nơi học sinh có thể tiếp thu trải nghiệm thẩm mỹ thông qua hoạt động tái sản xuất, trong đó học sinh khám phá các tài liệu trực quan rộng lớn và tinh tế và áp dụng chúng vào trải nghiệm của chính mình hoặc tái tạo chúng trong một công việc khác có thể.

Phân loại các tác phẩm của Frida Kahlo theo nghệ thuật & văn hóa của Google



Hình 1: Google Art & Culture phân loại thông điệp hiện đại của Frida Kahlo



Hình 2: Google phân loại Văn hóa & Nghệ thuật theo màu sắc của Frida Kahlo

4. Kết luận

Những điều cơ bản của sự đánh giá nghệ thuật bắt đầu với việc nhìn thấy đầu tiên. Ở đây, “xem” là một hoạt động đề cập đến trung tâm của tầm nhìn. Sự đánh giá cao đòi hỏi một cái nhìn “tốt”. Điều đó thật khó. Trên thực tế, trong lĩnh vực giáo dục, nếu học sinh thực hiện các hoạt động khen thưởng bằng đĩa gốm trong sách giáo khoa, thời gian tập trung ngắn hơn dự kiến sẽ là một vấn đề đối với giáo viên khi thực hiện các tiết học khen thưởng. Đây là một trường hợp đã được chứng minh trong tâm lý học nhận thức, con người có xu hướng chỉ tập trung vào những đối tượng mà họ quan tâm nên hầu như không nhận ra những phần khác. Như một giải pháp cho vấn đề này “mô tả” được đề xuất như một cách để xem xét tác phẩm, nhưng trên hết, học sinh phải xem xét tác phẩm một cách độc lập. Về mặt đánh giá nghệ thuật, học sinh phải có khả năng nhìn nhận nó tốt và đó là điểm chính.

Trong nghiên cứu này, việc đánh giá các tác phẩm thông qua một nền tảng trực tuyến được xem như một phương tiện giảng dạy phù hợp từ quan điểm cho phép một người xem các bức tranh “tốt”. Người ta tin rằng ý chí đánh giá cao cần thiết hơn nhiều và lớp học có thể được tiến hành để nội tâm hóa kinh nghiệm thẩm mỹ thông qua kinh nghiệm hóa dựa trên sở thích này phù hợp với chủ đề của lớp học.

Như một cách để giải quyết các vấn đề trên, một nền tảng trực tuyến được sử dụng trong môi trường lớp học đánh giá nghệ thuật để tìm và phân biệt giữa nhiều dữ liệu phù hợp với mục đích của một người, thay vì lớp đánh giá nghệ thuật tự định hướng và một chiều chuyển giao kiến thức trong quá khứ. Thông qua giáo dục nghệ thuật sử dụng nền tảng trực tuyến, có tác dụng mở rộng trải nghiệm thẩm mỹ bằng cách tiếp cận và hiểu các nền văn hóa khác, nâng cao khả năng đọc viết bằng hình ảnh và thay đổi từ đánh giá nghệ thuật gián tiếp sang trải nghiệm trực tiếp.

Vì vậy, có thể đánh giá trực tiếp qua hình ảnh vào hoạt động giáo dục hiện nay là một xu hướng mới, nhưng xem ra đánh giá hiệu quả phụ thuộc vào năng lực của giáo viên và định hướng phát triển của lớp mới là yếu tố quan trọng và cần phải nỗ lực nhiều hơn nữa. Sử dụng phương pháp của các nền tảng trực tuyến Google: trường hợp sử dụng Google Art & Culture để trợ giúp cho giáo dục đào tạo là một sự lựa chọn hữu ích trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- Park Ji-suk, Lim Seong-hwan (2016). "Nghiên cứu về lớp đánh giá cao học sinh năng khiếu nghệ thuật bằng trải nghiệm ảo". Hiệp hội nhựa & Nghệ thuật Hàn Quốc. Tập 60.
- Lee Ha-rim (2020). "Phát triển và ứng dụng chương trình tích hợp chương trình giảng dạy trung ương của khoa nghệ thuật tiểu học để tăng cường năng lực nhân vật cốt lõi trong kỷ nguyên hậu con người". Tạp chí nghiên cứu giáo dục nghệ thuật. Tập 60.
- Jang Deok-ho (2016). "Nghiên cứu mở đầu để khám phá phương hướng và nhiệm vụ đổi mới hệ thống giáo dục trường học trong xã hội thông tin thông minh". Viện nghiên cứu hội tụ kỹ thuật số.
- Hwang Yeon-joo (2001). "Visual Literacy". "Trong giáo dục nghệ thuật đương đầu với thời đại thông tin thị giác". Tạp chí giáo dục nghệ thuật.
- Eonjoo Lee (2017). Luận án tiến sĩ "Nghiên cứu về năng lực giao tiếp thông qua phân tích trường hợp của nền tảng trực tuyến bảo tàng, tập trung vào Tate, MoMA, MMCA và SeMA". Đại học Kookmin.
- Seong-in Cho (2013). Luận văn thạc sĩ "Phát triển chương trình giáo dục phê bình đánh giá cao nghệ thuật tập trung vào nhận xét của giáo viên để cải thiện kiến thức thị giác". Đại học Hanyang.
- Debes. J.L. "The loom of visual literacy". in: Audiovisual Instruction 14, 1969.

CƠ HỘI VÀ THÁCH THỨC KHI VẬN DỤNG E-LEARNING TRONG ĐÀO TẠO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN USING E-LEARNING IN VIETNAM HIGHER EDUCATION

Trần Ngọc Thanh, Võ Thị Vân Na

*Đại học Kinh tế - Tài Chính thành phố Hồ Chí Minh
thanhtn@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Xu thế trong giáo dục - đào tạo hiện nay là rút ngắn khoảng cách giữa người học và cơ sở đào tạo, nhằm tạo điều kiện tối ưu nhất cho nhiều đối tượng người học. Để giải quyết được bài toán nhu cầu xã hội về giáo dục - đào tạo ngày càng đa dạng, phong phú thì song song với sự phát triển của hệ thống giáo dục - đào tạo truyền thống, rất cần áp dụng, phát triển hình thức dạy và học theo E-learning - một phương thức đào tạo đang được các đại học trên thế giới và trong khu vực áp dụng rất phổ biến và có hiệu quả. E-Learning tối ưu hóa vai trò của người học giúp các học viên làm việc độc lập, làm việc theo nhóm, nêu vấn đề và giải quyết vấn đề, triển khai dự án, đánh giá và rút kinh nghiệm. Thông qua việc tiếp cận với nhiều nội dung mọi lúc mọi nơi, người học có rất nhiều cơ hội lựa chọn cho mình một phương thức phù hợp như học tập chính khóa hay không chính khóa ngay cả trong và ngoài lớp học. Trong bối cảnh công nghệ hiện đại hóa 4.0 với xu thế hội nhập như hiện nay, E-learning giúp nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục đại học (GDĐH). Bài viết này hướng đến phân tích xu hướng phát triển và thực trạng vận dụng E-learning trong đào tạo GDĐH Việt Nam. Với phương pháp phân tích SWOTs nhằm xác định nguyên nhân, đánh giá những cơ hội, thách thức khi vận dụng E-learning trong môi trường đào tạo GDĐH Việt Nam, từ đó thông qua các bài học mô hình E-learning của các trường đại học trên thế giới, bài viết đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả sử dụng E-learning trong GDĐH tại Việt Nam trong tương lai.

Từ khóa: *E-learning, GDĐH Việt Nam, hiện đại hóa giáo dục*

Abstract

The current trend in education - training is to shorten the distance between learners and training institutions. In order to solve the problem of the increasingly diverse and rich social needs of education and training, in parallel with the development of the traditional education and training system, it is necessary to apply the form of E-learning, which is being widely and effectively applied by universities around the world and in the region. E-Learning optimizes the role of learners to help students work independently, work in groups, raise problems and solve problems, implement projects, and evaluate from experience. Through access to a variety of content anytime, anywhere, learners have many opportunities to choose a suitable method such as formal or non-formal learning both inside and outside the classroom. In the context of modernized technology 4.0 with the current integration trend, E-learning helps improve the efficiency of higher education activities. This article aims to analyze the development trend and current situation of applying E-learning in higher education in Vietnam. We applied the SWOTs analysis to determine the causes, and evaluate the opportunities and challenges when using E-learning in the higher education training environment in Vietnam, then through the E-learning model lessons from universities around the world, the article proposes some solutions to improve the effectiveness of using E-learning in higher education in Vietnam in the future.

Keywords: *E-learning, Vietnamese higher education, education modernization*

1. Đặt vấn đề (Introduction)

Trong bối cảnh quốc tế hóa, xu hướng rút ngắn khoảng cách giữa người học và cơ sở đào tạo ngày càng được chú trọng, phát huy tính chủ động và lý tưởng học suốt đời. Hình thức E-learning hay học tập điện tử ngày càng phát huy vai trò đáng kể trong giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại học (GDĐH), nhằm nâng cao khả năng tiếp cận đại học cho xã hội. Tại Việt Nam, xu hướng ứng dụng E-learning trong GDĐH đang có xu hướng tăng dần trong những năm qua, doanh thu của E-learning trong GDĐH đã tăng hơn hai lần trong giai đoạn từ 2017 đến 2023 (Statista, 2023), lần nữa khẳng định vai trò của mình trong giáo dục tại Việt Nam.

Tuy nhiên, khi xét với tỷ trọng của ứng dụng E-learning tại Việt Nam, GDĐH chưa phát huy hết tiềm năng phát triển của E-learning, cũng như bên cạnh những cơ hội phát triển, vận dụng E-learning vẫn gặp nhiều thách thức. Những năm

gần đây, các nghiên cứu tập trung vào các yếu tố tác động đến vận dụng E-learning tại GDDH, bao gồm việc đối sánh các mô hình E-learning ở các nước phát triển. Song, vấn đề nghiên cứu thực trạng E-learning tại cơ sở giáo dục Việt Nam chưa được phân tích bao quát, chủ yếu các nghiên cứu đi sâu vào từng khía cạnh của việc vận dụng E-learning như từ người học, tài liệu học, hệ thống công nghệ thông tin,... Chính vì vậy, bài viết hướng đến phân tích xu hướng phát triển và tổng thể thực trạng các yếu tố tác động đến việc vận dụng E-learning vào đào tạo đại học Việt Nam, sau đó, sử dụng mô hình phân tích SWOTs để tìm ra những cơ hội và thách thức trong việc vận dụng E-learning trong bối cảnh GDDH Việt Nam và đề xuất 4 nhóm giải pháp nhằm tăng cường vận dụng E-learning trong các cơ sở GDDH ở Việt Nam, xoay quanh các khía cạnh về công nghệ, xã hội, pháp luật và nhân lực.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu (Literature review/Theoretical framework and Methods)

2.1. E-learning và các khái niệm liên quan

E-learning được hiểu theo nhiều cách khác nhau tùy vào ngữ cảnh, chẳng hạn như học điện tử, học trực tuyến và học qua mạng, nhưng đều thể hiện việc sử dụng công nghệ truyền thông thông tin (ICT) vào quá trình dạy và học, nhằm tăng sự tương tác giữa sinh viên, giảng viên và cộng đồng học tập (Ramani, 2012).

Ưu điểm của E-learning là nó có thể được thực hiện bất cứ lúc nào, ở bất cứ đâu và từ bất kỳ ai. Trong thời đại công nghệ hiện nay, sự linh hoạt này sẽ thúc đẩy sự phát triển của GDDH theo hướng học tập suốt đời để tiếp tục phát triển nghề nghiệp hoặc đáp ứng nhu cầu học tập cao hơn mới trong các tổ chức. Hơn nữa, giá cả phải chăng hơn và tiết kiệm thời gian cũng tạo ra tầm quan trọng của E-learning trong GDDH. Volery và Lord (2000) cho rằng các trường đại học không nắm bắt công nghệ E-learning sẵn có, họ sẽ bị bỏ lại phía sau theo đuổi toàn cầu hóa.

Theo Thông tư 12/2016 về Quy định Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng, E-learning hay học tập điện tử được định nghĩa là “hình thức học tập qua đó người học có thể tự học mọi lúc, học mọi nơi thông qua các học liệu điện tử đa phương tiện (lời giảng, lời thuyết minh, âm thanh, hình ảnh, video, đồ họa...)”. Các hình thức của E-learning gồm học M-Learning (học thông qua thiết bị di động), U-Learning (học thông qua các phương thức tương tác thực tế ảo), hay smart-Learning (phương tiện học tập thông minh).

2.2. Các mô hình E-learning trong đào tạo GDDH

Phần lớn các mô hình E-learning trong đào tạo GDDH được chia dưới hai cấp độ chính là cấp độ môn học (Program Level) và cấp độ cơ sở đào tạo giáo dục (Educational Institution Level).

Đối với cấp độ môn học (Program Level), mô hình trực tuyến hoàn toàn và mô hình kết hợp, hỗ trợ được sử dụng chủ yếu, căn cứ trên tỷ lệ phần trăm nội dung chương trình được phân bổ trực tuyến (Allen và các tác giả, 2007). Các chương trình này được các trường đại học cung cấp trên nền tảng riêng của trường, trên nền tảng MOOCs hoặc trên cả hai. Ví dụ Open University Malaysia cung cấp các chương trình kết hợp trên nền tảng của trường, còn trường đại học FPT cung cấp trên nền tảng Funix.

Đối với cấp độ cơ sở đào tạo giáo dục, một trường đại học trực tuyến cung cấp toàn bộ các chương trình đào tạo theo mô hình trực tuyến. Một số trường đại học trực tuyến được thành lập ngay từ đầu theo mô hình trực tuyến như các đại học trực tuyến Hàn Quốc (Cyber University), Western Governor University (Hoa Kỳ), Curtin University (Australia) với một hệ thống quản lý trực tuyến toàn diện.

2.3. Lược khảo tài liệu

Các nghiên cứu về E-learning trong đào tạo GDDH ngày càng đa dạng, tập trung vào các khía cạnh như xu hướng phát triển, yếu tố thúc đẩy, thực trạng, và mô hình E-learning.

Phần lớn các nghiên cứu gần đây tập trung vào các yếu tố ảnh hưởng đến E-learning vào GDDH. Ali và các tác giả (2018) xem xét 259 trường hợp ứng dụng thành công của E-learning trong GDDH được đăng trên các tạp chí uy tín trong giai đoạn 1990-2016. Nhóm tác giả sử dụng phương pháp phân tích hỗn hợp, xác định được các yếu tố cản trở sự thành công trong ứng dụng E-learning, gồm ba nhóm chính là Sự phạm, Công nghệ, và Người học. Tại bối cảnh Việt Nam, Minh và Anh (2020) cho thấy sự nhất quán các yếu tố cần phải quan tâm khi triển khai E-learning, như bối cảnh, quản trị, công nghệ, sự phạm và điều kiện học tập. Các nghiên cứu trên là nền tảng để bài viết phân tích thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến E-learning tại GDDH Việt Nam.

Về xu hướng phát triển E-learning trong GDDH, các kết quả nghiên cứu đều nhấn mạnh sự phát triển tất yếu và mạnh mẽ của E-learning tại Việt Nam (Đức & Quân, 2022; Đức, 2020; Đăng, 2020). Trong bài nghiên cứu, Đức và Quân (2022)

cho thấy mặc dù có những dự báo bi quan vào giai đoạn 2014-2016, E-learning tại Việt Nam hiện nay vẫn là một thị trường đang phát triển, xuất phát từ sự ứng dụng công nghệ mạnh mẽ và tích cực vào giáo dục.

Về thực trạng sử dụng E-learning trong giáo dục đào tạo đại học tại Việt Nam, hầu hết các nghiên cứu đang thiên về xu hướng phân tích bài học từ các nước phát triển để ứng dụng vào Việt Nam. Hạnh và Hòa (2020) sau khi phân tích so sánh mô hình E-learning tại Trung Quốc và Việt Nam đã cho rằng Việt Nam cần nâng cấp hạ tầng công nghệ thông tin, đa dạng hóa học liệu và nâng cao trình độ cán bộ và giảng viên. Tương tự, Đức (2020) khảo sát cách thức một số quốc gia thành công trong việc tạo lập một môi trường E-Learning phát triển bền vững trong GDĐH như Hàn Quốc và Hoa Kỳ. Từ đó tác giả kết luận rằng tận dụng lợi thế đi sau và chính sách phù hợp là các nhân tố quan trọng hàng đầu của sự phát triển bền vững E-Learning tại Việt Nam. Cũng có một số nghiên cứu tập trung vào một khía cạnh của thực trạng E-learning tại Việt Nam. Đăng (2020) tập trung vào thực trạng cơ sở đào tạo giáo dục, Đức và các tác giả (2019) phân tích về thực trạng về sinh viên và giảng viên, Long và Như (2019) phân tích và quy trình thiết kế tài liệu cho E-learning.

Từ đó, có thể thấy, phần lớn các nghiên cứu đều thể hiện sự phát triển tất yếu của E-learning và những yếu tố tạo nên sự thành công của E-learning trong đào tạo GDĐH. Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu về thực trạng chỉ tập trung vào một khía cạnh hay bài học từ các quốc gia phát triển, chưa có sự phân tích kết hợp từ nhiều yếu tố để thể hiện chi tiết cơ hội và thách thức của E-learning trong đào tạo GDĐH Việt Nam. Chính vì vậy, bài viết hướng đến phân tích tổng quan về thực trạng E-learning tại GDĐH Việt Nam từ nhiều khía cạnh và sử dụng mô hình SWOTs phân tích cơ hội và thách thức cụ thể cho bối cảnh Việt Nam; từ đó, đề xuất giải pháp cải thiện cho cơ sở GDĐH.

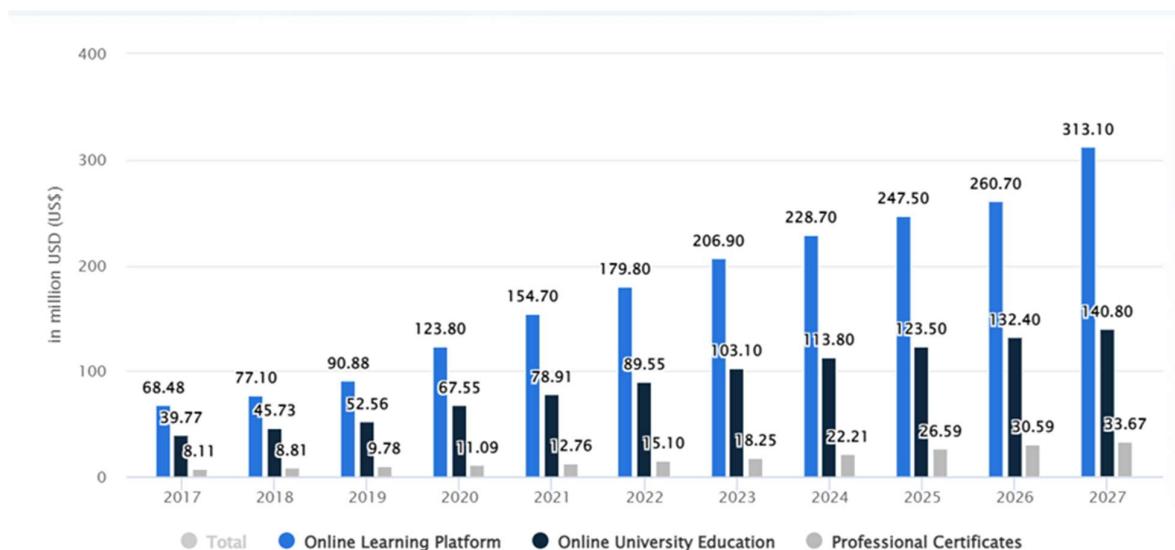
3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

3.1. Thực trạng vận dụng E-learning trong đào tạo GDĐH tại Việt Nam

3.1.1. Tốc độ tăng trưởng

Theo báo cáo của Ken Research, thị trường E-learning của Việt Nam dự kiến sẽ đạt doanh thu khoảng 3 tỷ USD vào năm 2023 với tốc độ tăng trưởng kép hàng năm khoảng 20,2% trong giai đoạn 2019-2023 (Gia Bảo, 2023). Song song với sự phát triển của toàn thị trường E-learning, việc áp dụng E-learning trong GDĐH Việt Nam cũng tăng trưởng không ngừng, với tổng doanh thu từ hoạt động GDĐH tăng từ 39,77 triệu đô năm 2017 lên đến 103,1 triệu đô năm 2023, và dự đoán tăng lên không ngừng (Statista, 2023).

Hình 1.1. Doanh thu của hình thức E-learning tại Việt Nam từ năm 2017 đến 2027



Nguồn: Statista, 2023

Tốc độ phát triển mạnh mẽ E-learning nói chung và E-learning ở GDĐH nói riêng xuất phát từ sau đại dịch Covid-19. Sự chuyển dịch nhanh chóng sang hình thức học từ xa do đại dịch COVID-19 đã dẫn đến sự gia tăng nhu cầu đối với các dịch vụ giáo dục trực tuyến. Trong thời gian đại dịch, hầu hết các trường đại học tại Việt Nam đều dần chuyển sang hình thức học trực tuyến, và hình thức này vẫn được duy trì phần nào ở giai đoạn sau dịch. Năm 2022, Việt Nam có gần 20 cơ sở GDĐH cung cấp các khóa học trực tuyến theo nhiều hình thức khác nhau (Anh & Đức, 2020). Ngoài ra, mức

chỉ cho giáo dục của Chính phủ và người dân ngày càng cao, cũng là động lực phát triển E-learning trong GDDH tại Việt Nam. Năm 2018, người dân Việt Nam chi 9 tỉ USD cho giáo dục, chiếm tỷ trọng 1/2 trong chi tiêu hộ gia đình (Tổng cục Thống kê, 2020)

Tuy nhiên, so với tổng doanh thu hoạt động E-learning thì vận dụng E-learning ở GDDH vẫn chưa chiếm tỷ trọng lớn. Trong năm 2021, E-learning trong GDDH chưa bằng 50% doanh thu từ E-learning Platform – nền tảng giao dục điện tử (Statista, 2023). Và nếu so với Hàn Quốc và Nhật Bản, thì tỷ trọng của E-learning GDDH tại Việt Nam còn khá thấp; cả 2 nước này E-learning trong GDDH chiếm khoảng 70% (Statista, 2023) Từ đó, có thể thấy, tuy có tốc độ tăng trưởng khả quan, nhưng ứng dụng E-learning trong GDDH Việt Nam vẫn chưa phát huy vai trò quan trọng.

3.1.2. Hệ đào tạo đại học chính quy

Việc sử dụng E-learning trong đào tạo chính quy tại các trường đại học Việt Nam không phổ biến, bao gồm một số dự án hợp tác với nước ngoài hay tự nguyện của cơ sở giáo dục, như dự án ASEAN Cyber University (ACU) tại Trường Đại học Bách Khoa Hà Nội hay mô hình ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy một số môn trực tuyến tại Trường Đại học Cần Thơ... Như vậy, ở hệ chính quy, phần lớn việc sử dụng E-learning chỉ sử dụng ở cấp độ môn học, chương trình ngoại khóa và kết hợp với phương thức trực tuyến

3.1.3. Giáo dục từ xa

Từ năm 2011, khi mạng lưới liên minh giữa Tổ hợp Công nghệ Giáo dục Topica và một số trường đại học ra đời, việc ứng dụng E-learning trong hệ đào tạo đại học từ xa phát triển mạnh mẽ. Cụ thể, TOPICA liên kết với 5 trường đại học để cung cấp chương trình đào tạo từ xa qua mạng gồm Đại học Mở Hà Nội, Đại học Duy Tân, Đại học Trà Vinh, Đại học Kinh tế Quốc dân Hà và Đại học Thái Nguyên.

Các trường đại học trong hệ thống TOPICA đang dần hoàn thiện công nghệ hạ tầng và nội dung số, trong đó có Đại học Mở Hà Nội được đầu tư phát triển nền tảng công nghệ từ KOICA. Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2017 có 10 trường đại học ứng dụng E-learning hoàn toàn trong chương trình đào tạo từ xa (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017). Trường có nhiều chương trình đào tạo nhất là Trường Đại học Mở TPHCM và Trường Đại học Cần Thơ (10 chương trình đào tạo), ít nhất là Trường Đại học FPT và Trường Đại học Công nghệ Thông tin – Đại học Quốc gia TPHCM chỉ có một chương trình đào tạo. Các ngành đào tạo từ xa ứng dụng E-learning nhiều nhất thuộc các khối ngành Kinh tế - Quản lý và Luật (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017).

Một số trường áp dụng phương thức E-learning một phần thông qua cầu truyền hình (video conference) như Học viện Bưu chính Viễn thông, Trường Đại học Công nghệ thông tin – Đại học Quốc gia TPHCM, Trường Đại học Cần Thơ... Chủ yếu là khối ngành công nghệ, nhằm giải quyết bài toán thực hành, thí nghiệm. Như vậy, thực trạng cho thấy sự phát triển song song giữa E-learning và hệ đào tạo từ xa ở cấp bậc đại học.

3.1.4. Khóa học trực tuyến mở (MOOC)

Đến nay vẫn chưa có một định nghĩa thống nhất về MOOC. OpenupEd cho rằng “MOOC là các khóa học được thiết kế cho một số lượng lớn người tham dự, các khóa học này có thể được truy cập ở bất cứ nơi nào và cho bất kỳ ai nếu như họ có thể kết nối với Internet”. Trong khóa học trực tuyến mở, người học có thể học mọi lúc mọi nơi, nhằm tiết kiệm thời gian và tạo sự linh hoạt chủ động cho người học.

Ở một số trường đại học trên thế giới, điểm thi trên hệ thống MOOC được xây dựng và quy đổi theo hệ thống tín chỉ. Sau khi kết thúc các khóa học cần thiết trên MOOC, sinh viên có thể nhận chứng chỉ tốt nghiệp.

Việc thực hiện MOOC được cho là vẫn còn sơ khai giai đoạn đầu ở nước ta. Tuy nhiên, hiện nay các cơ sở GDDH bắt đầu cho sinh viên tốt nghiệp trên nền tảng MOOC với mục đích thúc đẩy phương pháp học tập kết hợp và lật lại lớp học thông qua việc triển khai sử dụng các phòng giảng dạy Hợp tác Hỗ trợ Công nghệ (TeCC). Điển hình, là trường Đại học Mở TPHCM ra mắt MOOCs với 43 khóa học; trong đó có một khóa học do Tổ chức IPM (Australia) cung cấp. Các khóa học miễn phí hoàn toàn, chủ yếu dưới dạng cung cấp kiến thức theo hình thức tự học, có cấp giấy chứng nhận, thời gian học trong một tháng với thời gian học bình quân 3 giờ/tuần và có tương tác với giảng viên. Số lượng người học tính đến thời điểm tháng 7/2021 theo bộ đếm tự động của website là 13.632 (Đức, 2020).

3.2. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng E-learning trong đào tạo GDDH tại Việt Nam

Bài viết sử dụng mô hình của Sunday et al (2020), để phân tích thực trạng bốn yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng E-learning trong GDDH tại Việt Nam, bao gồm: công nghệ, xã hội, pháp luật và nhân lực.

3.2.1. Yếu tố công nghệ

Một trong những yếu tố công nghệ ảnh hưởng đến vận dụng E-learning ở GDDH là khả năng tiếp cận và cơ sở hạ tầng.

Về khả năng tiếp cận Internet, Việt Nam có mức độ tiếp cận khá tốt so với khu vực. Mức độ bao phủ của Internet (internet penetration) của Việt Nam là 70% cao hơn mức bình quân thế giới (59%) và khu vực (66%). Mức độ kết nối di động của Việt Nam tính là 150%, cao hơn bình quân thế giới (67%) và khu vực (135%) (Dataportal, 2020).

Một trong những điểm yếu của Việt Nam là nhiều cơ sở GDDH chưa đáp ứng công nghệ hạ tầng triển khai hệ thống E-learning hoàn chỉnh. Theo Bộ giáo dục và đào tạo, đến nay, 57% trường ĐH công lập chưa có hệ thống LMS, trong khi con số này ở các trường ngoài công lập chỉ trên 20% (Nghiem Huê, 2020). Hầu hết, các trường chỉ sử dụng công cụ hỗ trợ dạy học trực tuyến và công cụ liên lạc như Microsoft teams, , Zoom, Skype, Email và mạng xã hội, để khắc phục những khó khăn trong quá trình giãn cách xã hội.

3.2.2. Yếu tố môi trường xã hội

Các nghiên cứu chỉ ra mối quan hệ giữa thay đổi về nhân khẩu học với hệ thống giáo dục, bao gồm cả GDDH (Zaidi và Morgan, 2017, Salihu, 2020).

Việt Nam là quốc gia có quy mô dân số lớn và dân số trẻ. Tổng dân số của Việt Nam đã vượt mức 96 triệu người, là quốc gia đông dân thứ 13 trên thế giới và thứ ba trong khu vực Đông Nam Á (Statista, 2023). Bên cạnh đó, Việt Nam vẫn còn trong giai đoạn có cơ cấu dân số trẻ. Năm 2019, gần 88% dân số trong độ tuổi từ 25-59 tham gia lực lượng lao động. Quan trọng hơn là chênh lệch lớn về giáo dục giữa thành thị và nông thôn. Tỷ lệ dân số có trình độ đại học trở lên là 17,7% ở thành thị và 4,7% ở nông thôn (Tổng cục thống kê, 2020). Song trong 10 năm từ 2006 đến 2016, khoảng cách về khả năng tiếp cận đại học giữa các nhóm cũng giảm rất nhiều.

Tóm lại, dưới góc độ xã hội, các đặc điểm dân số và khả năng tiếp cận đại học của Việt Nam đã và đang tạo ra áp lực cho GDDH nhưng là cơ hội cho việc ứng dụng E-learning trong GDDH bởi tính linh hoạt và tiết kiệm chi phí cho người học của hình thức này.

3.2.3. Yếu tố về pháp lý

Theo Thông tư 12/2016/TT-BGDĐT, đào tạo qua mạng được sử dụng để thay thế một phần trong chương trình đào tạo. Cụ thể, cơ sở GDDH phải đảm bảo cơ sở hạ tầng và nhân lực theo quy chế đào tạo do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Tuy nhiên, việc kiểm tra và đánh giá học phần phải được tổ chức tập trung, có sự giám sát trực tiếp của cơ sở đào tạo. Quy chế này là cơ sở để các cơ sở GDDH Việt Nam triển khai phương thức đào tạo trực tuyến cho giáo dục từ xa.

Gần đây, trong giai đoạn giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có các văn bản bao gồm Công văn số 795/BGDĐT-GDDH hướng dẫn áp dụng các phương thức đào tạo từ xa đối với các khoá chính quy. Năm 2021, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành tiếp Quy chế đào tạo trình độ đại học theo Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT đã chấp nhận phương thức giảng dạy trực tuyến áp dụng cho đào tạo chính quy, vừa làm vừa học, liên thông và văn bằng 2 với số tín chỉ tối đa không vượt quá 30% số tín chỉ của chương trình đào tạo. Điều này thể hiện môi trường pháp lý Việt Nam đang thúc đẩy sự phát triển của E-learning trong GDDH.

3.2.4. Yếu tố nhân lực

Nhiều trường đại học và nhiều giảng viên rất chủ động và sáng tạo trong việc đưa E-learning vào giảng dạy như Khoa Công nghệ Thông tin, Trường Đại học Cần Thơ, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên, Khoa Tin học Kinh tế, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Trường Đại học Y khoa Phạm Ngọc Thạch (Liêm và Tiến, 2019)...

Tuy nhiên, trong nhiều nghiên cứu thực nghiệm, cho thấy các tình trạng thiếu hụt nhân lực trong lĩnh vực E-learning, đặc biệt là việc tập huấn nâng cao năng lực cho đội ngũ nhân viên và giảng viên tại các cơ sở giáo dục (Đức, 2020). Điều này cũng là một trong những hạn chế khi vận dụng E-learning tại cơ sở GDDH tại Việt Nam.

3.3. Cơ hội và thách thức khi vận dụng E-learning trong GDDH ở Việt Nam

Cùng với tốc độ phát triển nhanh chóng của công nghệ trong thời đại hiện nay, E-Learning đang trở thành một công cụ phổ biến trong ngành giáo dục nói chung. Đây được xem là một trong những giải pháp hiệu quả khắc phục những điểm còn tồn tại của phương pháp giảng dạy truyền thống, rút ngắn thời gian và khoảng cách, giúp người học tăng khả năng tiếp cận với các chương trình chất lượng cao.

3.3.1. Mô hình Swots về E-learnings

Mô hình SWOTs trên E-Learning trong GDĐH để hiểu rõ hơn về điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội cũng như thách thức của hình thức đào tạo này.



Hình 1.2. Mô hình SWOTs về E-learning

3.3.2. Phân tích điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức khi vận dụng E-learning trong GDĐH ở Việt Nam

+ Strengths – Điểm Mạnh Của Hệ Thống E-Learning

Điểm mạnh dễ thấy nhất của phương thức E-Learning chính là tính hiệu quả kinh tế trong chi phí đào tạo tối ưu trên khuôn khổ chất lượng. Đa số các chi phí biến đổi phát sinh trong quá trình vận hành đều giảm thiểu đáng kể khi đầu tư hệ thống E-learning.

Về chất lượng và hiệu suất đào tạo đạt mức độ cao nếu thỏa điều kiện vận dụng vì E-Learning cho phép học viên tự thiết kế cho riêng mình thời gian và tần suất học tập phù hợp với mức độ tiếp thu của mỗi học viên. Người học có thể học bất cứ khi nào, tại bất cứ đâu mà không bị giới hạn về địa điểm và thời gian học tập. Như vậy, trên nền tảng đó nhà trường có thể mở rộng quy mô, nâng cao chất lượng đào tạo.

Ưu điểm tiếp theo nằm ở khả năng quản lý người học trong quá trình học tập của học viên một cách chặt chẽ thông qua các công cụ đánh giá đa chiều. Từ đó, có phương án nhanh chóng đưa ra các giải pháp cải thiện tình hình học tập của học viên, cải tiến nội dung, cập nhật chương trình đào tạo.

Ngoài ra, hệ thống E-Learning có ưu điểm là có không gian lưu trữ dữ liệu khổng lồ, cho phép cất giữ nguồn dữ liệu nguồn phục vụ minh chứng, phát triển chương trình đào tạo ở các khóa nối tiếp.

Bên cạnh đó, hệ thống E-Learning cho phép chỉnh sửa và cập nhật nội dung đào tạo rất nhanh chóng, kịp thời để học viên có thể tiếp cận với tài liệu sớm nhất có thể, tùy chỉnh các tính năng, bài giảng mới khi cần. Các điều chỉnh này đều được cập nhật trên toàn hệ thống và được tham vấn ý kiến doanh nghiệp nên do vậy, có thể học viên vẫn được tiếp cận với nguồn dữ liệu đồng bộ nhất, và chương trình đào tạo luôn cập nhật với thực tiễn khách quan bên ngoài doanh nghiệp.

+ Weaknesses – Điểm Yếu Của Hệ Thống E-Learning

Cùng tồn tại với những ưu điểm, hệ thống E-Learning vẫn tồn tại những hạn chế riêng biệt do tính tương tác chưa kịp thời đáp ứng. Dựa trên nền tảng Internet, so với phương pháp đào tạo truyền thống khả năng tương tác giữa người học và giảng viên, giữa người học với nhau bị giảm sút. Thay vì có thể thảo luận trực tiếp với giảng viên và nhận được giải đáp ngay lập tức, học viên sẽ phải thông qua một công cụ thứ ba là các kênh liên lạc gián tiếp để nhắn tin, gửi mail, gọi điện thoại.... để được giải đáp thắc mắc, nhận được đáp án.

Ngoài ra, chất lượng của hệ thống E-Learning sẽ phụ thuộc nhiều vào đơn vị cung cấp, nếu đơn vị cung cấp không thực sự có đủ trình độ chuyên môn, hoặc tự xây dựng khi nguồn lực còn nhiều hạn chế, sẽ dẫn tới tình trạng vận hành gặp nhiều khó khăn. Đặc biệt, tổ chức sẽ phải đối mặt với khả năng bị rò rỉ tài liệu mật do hệ thống không đáp ứng được yêu

cầu bảo mật cần thiết. Trường hợp này thường xảy ra với các hệ thống sử dụng mã nguồn mở, không tốn quá nhiều chi phí để triển khai nhưng sẽ tiềm ẩn nhiều rủi ro trong bảo mật.

+ Opportunities – Cơ Hội Của Hệ Thống E-Learning

Trong bối cảnh dịch bệnh vẫn luôn tiềm ẩn, nguy cơ giãn cách xã hội, kinh tế khó khăn, chi phí đi lại, sinh hoạt học tập đối với tham gia lớp học truyền thống tăng. Hình thức đào tạo trực tuyến qua E-Learning là phương án hiệu quả, do E-Learning cho phép sinh viên học tập không tập trung, xóa mọi khoảng cách về địa lý, không gian và thời gian. Với thiết bị có kết nối Internet, người học có thể dễ dàng truy cập hệ thống E-Learning chứa nội dung đào tạo của tổ chức để bắt đầu học tập tại bất cứ đâu, bất cứ khi nào. Về phía nhà trường, trong điều kiện dịch bệnh, giãn cách xã hội vẫn đảm bảo được tính liên tục trong hoạt động giảng dạy. Bên cạnh đó nhà trường có thể mở rộng vùng tuyển sinh, xây dựng lộ trình phát triển bền vững trong thời gian tới.

+ Threats – Thách Thức Của Hệ Thống E-Learning

Thách thức trước tiên của hệ thống E-Learning chính là chất lượng của hệ thống, phải đáp ứng nhu cầu của người học về tính an toàn và tiện ích trong đào tạo. Bên cạnh đó, hệ thống E-Learning cần phải tìm được giải pháp tăng cường tính tương tác khi đào tạo trực tuyến, bởi đây chính là hạn chế lớn nhất ngăn cản các áp dụng E-Learning vào phương pháp giảng dạy đại học.

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp (Conclusions or/and Policy implications)

Việc áp dụng E-learning trong giảng dạy đại học Việt Nam còn nhiều hạn chế, bốn yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng E-learning trong giảng dạy và đào tạo bậc đại học ở Việt Nam xoay quanh công nghệ, xã hội, pháp luật và nhân lực. Giải pháp đề nghị nhằm phát triển E-learning trong đào tạo đại học xoay quanh 4 nhân tố trên:

+ **Khía cạnh công nghệ:** Về phía các cơ sở đào tạo cần từng bước xây dựng cơ sở kỹ thuật hiện đại, đồng bộ, đáp ứng được yêu cầu của hệ thống E-learning như: đường truyền Internet, bộ lưu trữ điện toán đám mây, máy tính, mạng nội bộ, phần mềm trí tuệ nhân tạo, phần mềm phục vụ E-learning, website, thư viện điện tử, hệ thống đào tạo trực tuyến, phòng học đa phương tiện, phòng chuyên môn hoá, hệ thống thiết bị mô phỏng, ... Bên cạnh đó, cần khuyến khích, đẩy mạnh các hoạt động nghiên cứu ứng dụng công nghệ số, nghiên cứu công nghệ, phương tiện giảng dạy, ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học và quản lý đào tạo. Trực tuyến hóa nhà trường học bao gồm cả trực tuyến về dạy học và trực tuyến về quản lý, điều hành tác nghiệp và hỗ trợ giảng viên, sinh viên. Từ đó các cơ sở giáo dục đại học cần chú trọng từng bước xây dựng hệ thống hạ tầng phục vụ E-learning hoàn chỉnh.

+ **Khía cạnh xã hội:** Các cơ sở đào tạo đại học cần xác định E-learning là một mục tiêu chiến lược quan trọng trong giáo dục để phát triển một xã hội học tập. Do đó, cần chia sẻ, tuyên truyền, nhân rộng E-learning không chỉ trong ngành giáo dục mà còn với toàn xã hội. Bên cạnh đó nhà trường cần xây dựng quan hệ gắn kết chặt chẽ giữa trường đại học với doanh nghiệp; đồng thời cần chú trọng đẩy mạnh việc hình thành các cơ sở đào tạo gắn với doanh nghiệp với nguồn tài nguyên về cơ sở vật chất, tài chính, nhân lực, đặc biệt sẽ tạo ra lợi thế chứng minh chương trình đào tạo gắn với thực tiễn, thực hành tại doanh nghiệp, do rút ngắn thời gian chuyển giao từ kiến thức, kỹ năng vào thực tiễn cuộc sống và đảm bảo cho sản phẩm đầu ra của quá trình đào tạo, thu hút nhu cầu xã hội.

+ **Khía cạnh nhân lực:** đa số các nguồn lực của các cơ sở đào tạo là có giới hạn, chưa sắp xếp bộ phận chuyên môn hóa cao. Thiếu chiến lược phát triển và hệ thống nhân sự quản lý chưa phù hợp. Cần tăng cường đội ngũ quản trị E-learning cả về số lượng lẫn chất lượng, đặc biệt cần bồi dưỡng trình độ cho ban quản trị viên để không những vận hành tốt, xử lý kịp thời mỗi khi xảy ra sự cố mà còn phải có những chiến lược lâu dài nhằm phát triển, mở rộng quy mô, phạm vi ứng dụng của hệ thống E-learning trong giảng dạy, học tập và quản lý giáo dục.

Trong trường hợp các trường đại học nếu muốn tổ chức vận hành E-learning nhưng không đủ nguồn lực về con người thì có thể hợp tác, giải pháp tạm thời là kêu gọi nguồn lực từ bên ngoài thuê ngoài, các dịch vụ (outsourcing như coursera) với các đơn vị công nghệ E-learning chuyên nghiệp (trong nước, ví dụ như TOPICA hay nước ngoài). Mô hình này cũng khá hiệu quả trong ngắn hạn. Tuy nhiên, trong dài hạn, cơ sở giáo dục cần xây dựng và vận hành riêng hệ thống E-learning, và vai trò của người giảng viên là rất quan trọng trong việc triển khai. Giảng viên không chỉ cần nắm bắt được phương pháp học tập mới mà còn phải là người chủ động tham gia soạn bài giảng điện tử, case study, bài tập phục vụ cho giảng dạy, phục vụ cho tự học của người học, hệ thống câu hỏi phục vụ kiểm tra đánh giá các học phần,... Song song đó, nhà trường cần đẩy mạnh nghiên cứu hỗ trợ giảng dạy, ứng dụng công nghệ, hợp tác và quản lý trong môi trường E-

learning. Tăng cường tham vấn ý kiến của doanh nghiệp đối với phương. Trên cơ sở phương pháp đào tạo cần phải thay đổi căn bản trên cơ sở lấy người học làm trung tâm, ứng dụng tối đa công nghệ thông tin trong thiết kế bài giảng và truyền đạt bài giảng. Song song đó là sự đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra theo hướng đáp ứng năng lực làm việc và tính sáng tạo của sinh viên. Bên cạnh đó, cơ sở đào tạo phải có kế hoạch đầu tư kinh phí, nguồn lực để mua sắm dần trang thiết bị, hỗ trợ kinh phí, đào tạo, tập huấn, trao đổi kinh nghiệm sử dụng công nghệ mới cho đội ngũ giảng viên đáp ứng yêu cầu dạy học hiện đại nhất như có phương pháp, kỹ năng, khả năng ứng dụng công nghệ vào dạy học, thiết kế bài giảng điện tử đạt chất lượng tốt, có khả năng sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại và quan trọng hơn cả là có năng lực tự học, tự nghiên cứu khoa học.

+ Khía cạnh pháp luật: về phía nhà trường phải luôn chú trọng xây dựng cơ chế, hoàn thiện chính sách, hệ thống pháp luật, quy chế chi tiêu nội bộ về E-learning phù hợp với thực tiễn nhà trường, với các phòng ban chức năng, nhóm giảng viên, sinh viên, người lao động, doanh nghiệp tham gia đào tạo; nhân sự tham gia phục vụ vận hành hệ thống. Bên cạnh đó cần ban hành và chỉnh sửa hoàn thiện văn bản quản lý, hướng dẫn khai thác, sử dụng hệ thống E-learning; các buổi tập huấn cụ thể cho từng loại đối tượng: cán bộ quản lý giáo dục, quản trị hệ thống, giảng viên, sinh viên,... nhân sự liên quan để hiểu rõ về hệ thống E-learning. Từ đó làm nền tảng, tạo điều kiện thuận lợi về môi trường pháp lý và xã hội để các nhà đầu tư nước ngoài mở trường đại học (truyền thống và trực tuyến) chất lượng cao tại Việt Nam.

+ Khía cạnh Nhà nước: Cần xây dựng lộ trình, chiến lược phát triển sử dụng E-learning trong giáo dục đại học. Các quy định cần được tiếp tục cải tiến để nâng cao tính đồng bộ, tính tương tác và cụ thể, trực quan sinh động với người học với phương châm “ lấy người học là trung tâm. Cần có các chương trình liên kết hỗ trợ cơ sở đào tạo đại học, nhằm thúc đẩy E-learning phát triển. Xây dựng các cơ chế thúc đẩy sự hợp tác, hoạt động nghiên cứu, hệ thống thông tin và kết nối E-learning với giáo dục truyền thống. Khuyến khích phát triển các mô hình E-learning linh hoạt, tăng tương tác. Phát triển cơ sở hạ tầng công nghệ có trọng điểm và hiệu quả cao. Ứng dụng E - learning trong giảng dạy đại học để E-learning thực sự là một phương pháp giảng dạy và học tập mới, mang lại nhiều giá trị cho người học, cho cơ sở đào tạo, và toàn cầu.

Tài liệu tham khảo

- Ali, S., Uppal, M. A., & Gulliver, S. R. (2018). A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. *Information Technology & People*, 31(1), 156-180.
- Allen, I. E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Anh, N., & Đức, H. (2020, October 23). Đào tạo trực tuyến Trong Các Trường đại Học ở Việt Nam Hiện Nay. Retrieved March 15, 2023, from <https://tapchicongthuong.vn/bai-viet/dao-cao-truc-tuyen-trong-cac-truong-dai-hoc-o-viet-nam-hien-nay-thuc-trang-va-giai-phap-nang-cao-chat-luong-75924.htm>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (n.d.). Xây dựng xã hội học tập trong điều kiện Chuyển đổi SỐ. Retrieved March 15, 2023, from <https://moet.gov.vn/giaoducquoctan/giao-duc-thuong-xuyen/Pages/Default.aspx?ItemID=7238>
- Đặng, Đ. H. (2020). Vai trò của các cơ sở GDĐH trong việc phát triển E-Learning nhằm thúc đẩy xã hội học tập và học tập suốt đời tại Việt Nam. In *PROCEEDINGS* (Vol. 15, No. 1).
- Datareportal. (2022, May 04). Digital 2022: Global Overview Report - DataReportal – Global Digital Insights. Retrieved March 15, 2023, from <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>
- Đức, M. L. D. M., Tiên, N. H., & Yến, M. N. T. H. Students and Young University Staff Development in Context of E-learning and Industrial Revolution 4.0. Phát triển tiềm năng của sinh viên và các giảng viên trẻ trong bối cảnh đào tạo từ xa và CMCN 4.0.
- Đức, V. H. (2020). Đầu tư cho phát triển bền vững E-Learning trong GDĐH-Chính sách các quốc gia và bài học kinh nghiệm cho Việt Nam. In *PROCEEDINGS* (Vol. 15, No. 1).
- Đức, V.H., & Quân, T. T. T. (2022). Các xu hướng phát triển E-learning trên thế giới hiện nay-Cơ hội và thách thức cho Việt Nam. In *PROCEEDINGS* (Vol. 15, No. 1).
- Gia Báo. (2022, March 25). Giáo Dục Trực Tuyến Việt Nam sẽ đạt 3 tỷ USD vào NĂM 2023. Retrieved March 15, 2023, from <https://vneconomy.vn/giao-duc-truc-tuyen-viet-nam-se-dat-3-ty-usd-vao-nam-2023.htm>
- Hạnh, P. H., & Hòa, H. T. (2020). Đào tạo E-Learning tại Trung Quốc và một số kinh nghiệm đối với Việt Nam. In *PROCEEDINGS* (Vol. 15, No. 1).
- Minh, P., & Anh, B. N. T. (2020). Phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến ý định tham gia E-Learning từ quan điểm của giảng viên: Một nghiên cứu điển hình về Việt Nam. In *PROCEEDINGS* (Vol. 15, No. 1).
- Nghiêm Huê. (2020, April 17). Đại học đào tạo trực tuyến CÓ ổn không, Bao Nhiêu Trường đã Thực Hiện? Retrieved March 15, 2023, from <https://tienphong.vn/dai-hoc-cao-tao-truc-tuyen-co-on-khong-bao-nhieu-truong-da-thuc-hien-post1232576.tpo>

Ramani, Y. K. (2012). Improving quality in higher education. Through e-learning management system (ELMS). *Quest International Multidisciplinary Research Journal*, 1, 2278-44.

Salihi, M. J. (2020). Demographic Change and Transition in Southeast Asia: Implications for Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 678-688

Statista. (n.d.). Online education - vietnam: Statista market forecast. Retrieved March 15, 2023, from <https://www.statista.com/outlook/dmo/eservices/online-education/vietnam#revenue>

Thông tư 12/2016/TT-BGDĐT ngày 09 tháng 06 năm 2016 Quy định Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng.

Tổng Cục Thống Kê. Chỉ Tiêu Cho Giáo Dục, đào tạo Của Các Hộ Gia đình ở Việt Nam những Năm Gần đây. Retrieved March 15, 2023, from <https://www.gso.gov.vn/du-lieu-va-so-lieu-thong-ke/2021/09/chi-tieu-cho-giao-duc-dao-tao-cua-cac-ho-gia-dinh-o-viet-nam-nhung-nam-gan-day/>

Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*.

Zaidi, B. and Morgan, S. P. (2017). The Second Demographic Transition Theory: A Review and Appraisal. *Annual Review of Sociology*, 43. 473-492.

ỨNG DỤNG TÂM LÝ HỌC SÁNG TẠO TRONG VIỆC GIẢNG DẠY CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH MARKETING

APPLY PSYCHOLOGY OF CREATIVITY IN TEACHING MARKETING STUDENTS

Nguyễn Hữu Long, Phan Bảo Giang

Trường Đại học Mở thành phố Hồ Chí Minh

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

long.nh@ou.edu.vn

Tóm tắt

Khi cuộc sống loài người được bắt đầu cũng là lúc sự sáng tạo xuất hiện. Lâu dần, dưới sự phát triển của khoa học, sáng tạo trở thành một khoa học được nhiều lĩnh vực quan tâm, trong đó có tâm lý học. Việc ứng dụng tâm lý học sáng tạo đóng vai trò hết sức quan trọng trong mọi lĩnh vực, trong đó có giáo dục. Ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong việc giảng dạy cho sinh viên nói chung, sinh viên chuyên ngành Marketing nói riêng để hoạt động dạy học vừa mang tính hiệu quả, vừa phù hợp với đặc trưng của ngành học. Bài báo là kết quả nghiên cứu đề cập đến những vấn đề lý luận liên quan đến tâm lý học sáng tạo, vai trò của tâm lý học sáng tạo trong dạy học, mối liên hệ với chuyên ngành marketing và những biện pháp ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong dạy học cho sinh viên chuyên ngành Marketing.

Từ khóa: Marketing; Sinh viên; Tâm lý học sáng tạo.

Abstract

The emergence of humankind also marked the emergence of creativity. Days after days, creativity has become a scientific field of interest in various domains, including psychology. The application of creative psychology is crucial in many fields, particularly in education. In the context of Marketing education, the implementation of creative psychology can be a highly effective approach that aligns with the unique characteristics of the field of study. This article presents a study that explores theoretical aspects related to creative psychology, its role in education, its connection with the Marketing field, and potential approaches for applying creative psychology in teaching Marketing students.

Keyword: Marketing; Student; Creative Psychology

1. Đặt vấn đề

Từ xa xưa, sáng tạo được coi là hiện tượng kỳ bí, xa cách với đời sống thường nhật, xa cách với những người bình thường bởi người ta cho rằng sáng tạo chỉ có ở những bậc vĩ nhân. Tuy nhiên, trong cuộc sống, con người phải luôn đối mặt với rất nhiều thay đổi của tạo hoá lẫn thoả mãn nhu cầu thiết yếu nhất của chính mình đòi hỏi con người phải tìm mọi cách để giải quyết vấn đề. Chính trong quá trình tìm kiếm phương thức để giải quyết vấn đề cũng là lúc con người ta đã chạm vào các yếu tố cấu thành sáng tạo.

Tâm lý học sáng tạo là lĩnh vực tri thức về con đường mà con người đi để tạo dựng cái mới, cái có tính độc đáo và có giá trị trong các lĩnh vực khác nhau, trong đó có khoa học, nghệ thuật và kỹ thuật. Thực tế cho thấy, nghiên cứu sáng tạo trong tâm lý học đã từng được tập trung nghiên cứu nhưng cũng đã từng bị bỏ quên từ rất lâu. Năm 1954, dưới sự cảnh báo của Chủ tịch Hiệp hội Các nhà Tâm lý học Mỹ – Guilford thì tình hình nghiên cứu về tâm lý học sáng tạo bắt đầu được quan tâm và có nhiều công trình nghiên cứu liên quan tại nước này [1]. Riêng ở Việt Nam, tâm lý học sáng tạo vẫn còn được xem là lĩnh vực mới mẻ, ít có nhà tâm lý nghiên cứu. Điển hình có một số ít tác giả nghiên cứu và có công trình nghiên cứu về lĩnh vực này như: Phạm Thành Nghị với 2 công trình tiêu biểu: (1) *Những vấn đề về tâm lý học sáng tạo*; (2) *Tính sáng tạo của tổ chức trong doanh nghiệp*, ... Hay tác giả Huỳnh Văn Sơn với *Giáo trình Tâm lý học sáng tạo*, ... Như vậy, khoa học tâm lý ở thế giới và Việt Nam cũng đã có đề cập vấn đề sáng tạo, xem sáng tạo là một lĩnh vực khoa học. Bên cạnh đó, ở góc nhìn của khoa học tâm lý thì sáng tạo vừa là một quá trình bởi nó phải được hình thành qua hoạt động sống của con người nhưng nó cũng có thể là một trạng thái bởi vì nó sẽ “loé sáng” ở một thời điểm nhất định đồng thời nó cũng vừa được xem là một thuộc tính tâm lý vì không phải cá nhân nào cũng có sự sáng tạo.

Trong tác phẩm *Tính sáng tạo của tổ chức trong doanh nghiệp*, tác giả Phạm Thành Nghị đã quan tâm và đề cập đến vai trò của tính sáng tạo đối với tổ chức, trong đó đề cập đến sự vận hành tổ chức và tiếp cận khách hàng. Đây có thể coi là tài liệu khoa học có liên hệ mật thiết giữa tâm lý học sáng tạo đến doanh nghiệp, đến quản lý và điều hành, đến khách hàng và doanh nghiệp, ... Mặt khác, những vấn đề này cũng chính là các lĩnh vực trọng tâm mà những chuyên ngành có liên quan đến quản trị con người, quản trị kinh doanh nói chung và lĩnh vực marketing nói riêng rất quan tâm. Nhất là

trong những năm gần đây xu hướng tìm kiếm, tiếp cận thông tin đang dần thay đổi rất nhiều. Điều này đã đặt ra rất nhiều thử thách lớn cho các doanh nghiệp đối với vấn đề thu hút khách hàng, tạo dựng giá trị nổi bật cho thương hiệu của mình. Như vậy, việc nghiên cứu vai trò của sự sáng tạo và mối liên hệ của nó đối với lĩnh vực marketing là việc làm rất quan trọng.

Trong lĩnh vực Marketing, dù ngày càng có nhiều quan điểm và cách đặt trọng tâm khác nhau, nhưng một cách chung nhất, tất cả các hoạt động đều hướng đến khách hàng mục tiêu, nhằm thỏa mãn nhu cầu và mong muốn của họ thông qua vô số các phương pháp tiếp cận sáng tạo và liên tục cập nhật. Hơn thế nữa, Marketing còn mang 1 trọng trách – tạo ra những nhu cầu mới, bằng cách phát hiện và khai thác các nhu cầu tiềm ẩn hoặc không được khai thác trước đó của khách hàng. Mà rõ ràng, nhu cầu của con người là vô tận. Và mỗi 1 cá thể lại có những nhu cầu khác nhau. Từ mục tiêu này chúng ta cũng có thể nhìn thấy tầm quan trọng của sự sáng tạo. Vậy nên, việc ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong giảng dạy cho sinh viên chuyên ngành Marketing là điều cần thiết. Khi sinh viên được học những phương pháp học tập sáng tạo, được thực hiện bài thi đánh giá kết quả học tập mang tính sáng tạo sẽ giúp cho các em hình thành những phẩm chất tâm lý cần thiết cho một con người sáng tạo. Việc làm này vừa phù hợp với đặc trưng ngành học, vừa tạo ra những con người đáp ứng được yêu cầu nghề nghiệp trong tương lai một cách hiệu quả nhất.

Hoạt động giáo dục nói chung và lĩnh vực dạy học ngày nay đang đứng trước nhiều thách thức trước những đòi hỏi cao của xã hội. Mặt khác, chúng ta đang bước vào thời kỳ nguyên số và cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0 đòi hỏi tất cả các lĩnh vực phải đổi mới, sáng tạo trong đó có giáo dục và dạy học. Việc dạy cho sinh viên cách tư duy sáng tạo để đáp ứng yêu cầu của thời đại là việc cần thiết, nhất là sinh viên khối ngành đòi hỏi sự sáng tạo ở công việc. Dạy cho sinh viên cách tư duy sáng tạo, đổi mới có thể bằng nhiều cách thức khác nhau, có thể dạy trực tiếp về sáng tạo thông qua môn học tâm lý học sáng tạo, có thể dạy thông qua phương pháp dạy học của giảng viên, có thể thông qua nhiều hoạt động khác ở môi trường đại học, ... Tuy nhiên, trong nhiều cách thì cách dạy sáng tạo cho sinh viên thông qua việc tổ chức quá trình dạy học của giảng viên từ cách trình bày đến yêu cầu thực hiện nhiệm vụ học tập cho đến cách thức kiểm tra, đánh giá người học sẽ góp phần hiệu quả nhất vì sự sáng tạo luôn đòi hỏi tính bất ngờ, tính cá nhân và tính mới mẻ, ... và những đặc tính này rất cần ở một sinh viên học các chuyên ngành yêu cầu sự sáng tạo – trong đó có ngành Marketing.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết về các nội dung liên quan: đặc trưng ngành học Marketing, tâm lý học và tâm lý học sáng tạo, ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong giảng dạy cho sinh viên ngành Marketing.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Những vấn đề về tâm lý học sáng tạo

Bàn về sự sáng tạo hay tính sáng tạo đã có rất nhiều nhà tâm lý học qua tâm. (1) Theo Freud, quá trình sáng tạo là một sự thay thế cho bệnh thần kinh, một cơ chế bảo vệ chống lại bệnh thần kinh, từ đó nó tạo ra một nguồn giải trí và niềm vui được xã hội chấp nhận. Vô thức đóng vai trò chính trong hoạt động sáng tạo. Đó là, hoạt động sáng tạo được thực hiện bởi libido, năng lượng của Id và bởi một cơ chế phòng thủ được coi là có lợi nhất – thăng hoa. Ông quan niệm, cấu trúc nhân cách của con người gồm 3 yếu tố: Cái ấy (Id), Cái tôi (Ego) và Cái siêu tôi (Superego). Cụ thể, cái ấy (Id) chứa đựng những xung năng, đặc biệt là xung năng tính dục (hay còn gọi là libido), luôn thôi thúc con người thỏa mãn những nhu cầu sinh lý ngay lập tức. Ngược lại, cái siêu tôi (Superego), là tiếng nói của lương tâm, chứa những mệnh lệnh, niềm tin của chúng ta từ thời thơ ấu, giúp ta phân biệt đúng-sai và ngăn cản những xung năng của Id. Khi những xung đột giữa Id và Superego không được cái tôi (Ego) trung hòa một cách hợp lý, con người sẽ dựa vào cơ chế phòng vệ để chống lo âu. Cơ chế phòng vệ mà Freud nhắc đến trong quá trình sáng tạo là Thăng hoa (Sublimation). Theo đó, những ham muốn từ vô thức được giải tỏa dưới những dạng thức dễ chịu hơn, được xã hội chấp nhận và tôn vinh hơn. (2) Theo lý thuyết Tâm lý học cá nhân của Alfred Adler, sáng tạo lại được hiểu dưới 1 góc nhìn khác, nguồn gốc của sáng tạo chính là sự bù trừ (compensation) cho những cảm giác thấp kém (Inferiority feelings) của con người, cụ thể đó là những khiếm khuyết về thể chất và trí tuệ. Ông quan niệm, cảm giác thấp kém được bắt nguồn từ giai đoạn sơ sinh, khi trẻ không có khả năng tự chăm sóc mình, tất cả nguồn sống của trẻ đều phụ thuộc hoàn toàn vào cha mẹ, ông bà, anh chị, những người được xem là có sức mạnh hơn trẻ. Sự bù trừ được xem là động lực phát triển của con người và khi lớn lên, mỗi cá nhân sẽ có những chiến lược bù trừ khác nhau. Trong lý thuyết của Adler có 1 cụm từ, đó là Creative Power of the Self (Bản thể sáng tạo). Đó là khả năng tự do lựa chọn ý nghĩa và đường đời của mình, chịu trách nhiệm cho những

mục tiêu mà mình đặt ra cũng như phương thức phấn đấu để đạt được mục tiêu đó. (3) Dưới góc nhìn của tâm lý học Nhân văn Carl Rogers, một lý thuyết mang quan điểm tích cực về bản chất của con người thì sáng tạo lại là một trong 5 đặc điểm của con người thành toàn chức năng. Con người thành toàn chức năng là người có khả năng hiện thực hóa bản thân mình, tìm ra và phát huy được những tiềm năng sử mạng. Sáng tạo theo học thuyết này chính là có khả năng khám phá, linh hoạt, uyển chuyển để tìm ra những cách thức khác nhau đối diện với các hoàn cảnh sống mới [3].

Như vậy, có thể thấy sáng tạo và tâm lý học sáng tạo đã được nghiên cứu ở góc độ tâm lý học một cách bài bản, khoa học và tường minh. Các nhà tâm lý dù ở các trường phái khác nhau nhưng đều có chung quan điểm: Sáng tạo là năng lực giải quyết vấn đề hoặc thực hiện nhằm đáp ứng một nhu cầu nào đó của con người bằng các hướng tiếp cận, cách thức hoàn toàn mới và chưa từng xuất hiện trước đó. Sáng tạo gồm 2 thành phần cơ bản: (1) tính độc đáo: sản phẩm của sáng tạo là một thứ mới chứ không chỉ là mở rộng, thêm thắt vào thứ đã có trước đó và (2) tính chức năng: sản phẩm của sự sáng tạo phải có giá trị, phải ứng dụng được vào thực tiễn. Các nhà tâm lý học Guilford và Torrance chỉ ra 5 thuộc tính cơ bản của sáng tạo bao gồm: tính độc đáo, tính thuần thực, tính mềm dẻo, tính chi tiết, hoàn thiện và tính nhạy cảm. Năm thuộc tính này không tách rời nhau, chúng có mối liên hệ chặt chẽ, bổ sung cho nhau để tạo ra sản phẩm của sự sáng tạo một cách tốt nhất.

Ở góc độ bàn về khả năng sáng tạo của con người, các tác giả Four C của James C. Kaufman và Dr. Ronald Beghetto đưa ra mô hình sáng tạo gồm: *Mini-c creativity*: bao gồm những ý tưởng, sáng kiến được công nhận là chỉ có ý nghĩa đối với chính chủ thể của sự sáng tạo. Việc trang trí cuốn sổ ghi chép của mình thật sắc sảo để tạo cảm hứng học so với học bài trên một cuốn tập trắng cứng nhắc cũng là một ý tưởng thuộc *mini-c creativity*. *Little-c creativity*: bao gồm hầu hết các ý tưởng mới có khả năng giúp họ giải quyết các vấn đề thường ngày và thích nghi với những thay đổi của môi trường xung quanh. Ví dụ, một nhóm sinh viên thay vì chọn thuyết trình nội dung bài học qua trình chiếu như thông thường, họ có thể diễn kịch hoặc làm thành một cuốn brochure để truyền đạt thông tin một cách sáng tạo và hấp dẫn hơn. *Pro-c creativity*: thông thường, những người có kinh nghiệm và “chuyên nghiệp” trong lĩnh vực làm việc của họ thường được cho là có nhiều khả năng sở hữu *pro-c creativity*. Những cá nhân này đều rất sáng tạo và xuất sắc trong sự nghiệp của mình nhưng các thành tựu của họ thường không được biết đến rộng rãi và công nhận. Những người hoạt động trong bộ phận truyền thông, sáng tạo của các công ty, doanh nghiệp hay đài truyền hình,... cũng được xem là trường hợp minh họa điển hình cho năng lực sáng tạo này. *Big-c creativity*: bao gồm các sáng kiến hoặc công trình sáng tạo được đánh giá cao trong các lĩnh vực cụ thể. Các thành tựu này được công nhận rộng rãi, đồng thời có nhiều tiềm năng trong việc thay đổi hoặc thúc đẩy sự phát triển của nền văn minh nhân loại. Bác sĩ Edward Jenner – người phát minh ra vaccine đầu tiên; anh em nhà Wright – người chế tạo thành công chiếc máy bay được điều khiển bằng động cơ đầu tiên; hay những cái tên kinh điển trong giới nghệ thuật như Picasso, Michelangelo,...[3].

3.2. Đặc trưng ngành học Marketing và đặc điểm sinh viên theo học Marketing

Trong vài năm trở lại đây, số lượng sinh viên theo học ngành Marketing có chiều hướng tăng đột biến. Tại Việt Nam, theo thống kê từ Bộ Giáo dục và Đào tạo, trong năm học 2020-2021, có khoảng 73,000 sinh viên đang theo học chương trình đào tạo ngành Marketing tại các trường đại học và cao đẳng trên toàn quốc. Trên thế giới, theo báo cáo của Business Insider năm 2019, Marketing là ngành học đang được lựa chọn nhiều nhất tại các trường đại học ở Mỹ, với khoảng 21% sinh viên lựa chọn ngành này¹⁸. Tại Anh, theo báo cáo của Higher Education Statistics Agency năm 2020, Marketing cũng là ngành học đang được lựa chọn nhiều nhất tại các trường đại học, với khoảng 97,000 sinh viên theo học ngành này¹⁹. Trong khi đó, tại Úc, theo báo cáo của Department of Education and Training năm 2020, có khoảng 53,000 sinh viên đang theo học chương trình đào tạo ngành Marketing tại các trường đại học và cao đẳng²⁰.

Sinh viên ngành Marketing nắm lợi thế lớn khi có thể tham gia ở nhiều mảng công việc chuyên môn khác nhau. Có thể kể đến: quản trị chiến lược, thương hiệu, quảng cáo, digital, nghiên cứu thị trường, tổ chức sự kiện, quan hệ khách hàng, nghiên cứu phát triển sản phẩm, bán hàng, ... Những công việc này rất cần đến việc sử dụng tâm lý học sáng tạo

¹⁸ "The most popular college majors in the US", Business Insider, 6 tháng 2 năm 2019

¹⁹ "Higher Education Student Statistics: UK, 2019/20", Higher Education Statistics Agency.

²⁰ "Selected Higher Education Statistics - 2020 Student Data", Department of Education, Skills and Employment.

hay vận dụng sáng tạo trong thực thi công việc. Cũng từ lợi thế này lại đặt ra cho sinh viên ngành này những thách thức trong việc lựa chọn hướng đi phù hợp với năng lực, sở thích của mình, từ đó có thể bồi dưỡng và phát triển sâu hơn nghiệp vụ. Tuy vậy, có thể tập trung vào 1 số kỹ năng, kiến thức chính yếu như: kỹ năng tìm kiếm thông tin, tư duy sáng tạo, kỹ năng giao tiếp, năng lực hiểu biết về thị trường, kỹ năng quản lý dự án, kiến thức về công nghệ, ... Như vậy, tâm lý học sáng tạo có đóng góp cho sự thành công của sinh viên chuyên ngành Marketing.

Môi trường học sáng tạo có thể giúp sinh viên phát triển khả năng sáng tạo của mình trong lĩnh vực marketing. Một môi trường học tốt sẽ đảm bảo cho sinh viên có cơ hội tiếp cận với những ý tưởng mới, kỹ năng mới và công nghệ mới để tạo ra những chiến lược marketing đột phá. Vì thế, việc giảng viên giảng dạy các môn học trong chương trình đào tạo của ngành Marketing cần đổi mới, sáng tạo từ nội dung cho đến phương pháp dạy học. Một khi giảng viên tự sáng tạo cho công việc của mình sẽ góp phần thúc đẩy sinh viên sáng tạo. Nếu trong giảng dạy, giảng viên có nội dung, phương pháp dạy học sáng tạo, không đi theo lối mòn thì khi sinh viên thực hiện nhiệm vụ học tập (trả lời câu hỏi, hoàn thành bài tập, thuyết trình, ...) sẽ thực hiện theo yêu cầu của giảng viên một cách sáng tạo. Như vậy, việc áp dụng tâm lý học sáng tạo sẽ giúp giảng viên và sinh viên trở nên sáng tạo hơn, đổi mới quá trình dạy và học để vừa nâng chất hoạt động dạy và học, vừa đáp ứng yêu cầu đổi mới, sáng tạo nhưng quan trọng hơn hết là góp phần hình thành năng lực sáng tạo cho sinh viên nói chung và đặc biệt là sinh viên chuyên ngành Marketing.

Có thể nói, tất cả các công ty hay tổ chức, thậm chí là những quốc gia, đều cần marketing để tiếp cận khách hàng và tăng nhận diện của mình. Tuy nhiên, với sự cạnh tranh ngày càng gay gắt, việc tiếp cận khách hàng và giữ chân họ trở nên khó khăn hơn bao giờ hết. Đó là lý do tại sao sự sáng tạo trong nghề marketing trở thành một yếu tố vô cùng quan trọng. Sự sáng tạo giúp phát triển các ý tưởng mới và khác biệt để thu hút sự chú ý của khách hàng và tăng doanh số bán hàng, tăng nhận diện thương hiệu. Nếu không có sự sáng tạo, các nhà tiếp thị có thể rơi vào tình trạng lặp lại các chiến lược tiếp thị cũ và bị đánh bại bởi các đối thủ cạnh tranh. Cần thực hiện quá trình dạy học cho sinh viên chuyên ngành Marketing một cách sáng tạo, cần ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong các khâu của quá trình dạy học để giúp sinh viên làm quen, thích nghi, có ý niệm về sự sáng tạo từ đó thúc đẩy quá trình sáng tạo một cách hiệu quả, vừa đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ học tập của một sinh viên vừa đáp ứng chuẩn nghề nghiệp của lĩnh vực marketing sau khi ra trường.

3.3. Ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong giảng dạy cho sinh viên chuyên ngành Marketing

Như vậy, ở bình diện lý thuyết và cả thực tiễn, chúng ta nhận ra rằng có mối liên hệ giữa tâm lý học sáng tạo với giáo dục và đặc biệt hơn với lĩnh vực dạy học. Bên cạnh đó, do đặc thù ngành học, đặc thù yêu cầu về năng lực người học, người làm trong lĩnh vực marketing thì sự sáng tạo càng quan trọng hơn. Có hiểu biết về tâm lý học nói chung và tâm lý học sáng tạo sẽ giúp người làm trong lĩnh vực này dễ có cơ hội thành công hơn. Vì thế, ở giảng đường đại học cần giúp đỡ và tạo điều kiện để sinh viên có cơ hội thể hiện, phát huy năng lực sáng tạo của cá nhân, làm quen dần với sáng tạo và chuẩn bị hành trang nghề nghiệp cho tương lai. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi tập trung ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong dạy học cho sinh viên chuyên ngành Marketing trong 03 hoạt động của quá trình dạy học: ứng dụng trong thiết kế phương pháp dạy học, ứng dụng trong kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và ứng dụng trong công tác tác thực hành, thực tập, trải nghiệm trong chương trình đào tạo sinh viên chuyên ngành Marketing.

3.3.1. Ứng dụng trong thiết kế phương pháp dạy học

Khuyến khích sinh viên tiếp thu kiến thức chuyên ngành Marketing một cách vững chắc nhất. Có thể kiến thức chuyên ngành không phải lúc nào cũng dẫn đến sáng tạo. Tuy nhiên, loại kiến thức này được xem là điều kiện tiên quyết cho sự xuất hiện ý tưởng sáng tạo. Những người làm ở lĩnh vực marketing phải luôn có kiến thức vững chắc về chuyên môn thì sản phẩm tạo ra mới đủ sức hấp dẫn người khác. Các nhà nghiên cứu đã nhấn mạnh về tầm quan trọng của kiến thức chuyên ngành như là một yếu tố quyết định đến sáng tạo. Csikszentmihalyi (1996) đã kết luận “một người muốn có đóng góp sáng tạo không những cần phải làm việc trong hệ thống sáng tạo mà cần phải tạo ra hệ thống đó trong đầu của mình” [dẫn theo 2]. Như vậy, khi soạn thảo nội dung giảng dạy và cách thức triển khai bài giảng, giảng viên phải luôn khuyến khích sinh viên tự chủ tìm kiếm tri thức và phải thực sự hiểu nó. Bên cạnh đó, giảng viên giảng dạy cần phải vững chuyên môn - kiến thức về lĩnh vực marketing. Giảng viên phải làm chủ bài giảng của mình, hệ thống kiến thức cung cấp cho người học phải chuẩn xác, hạn chế tối đa chia sẻ những kinh nghiệm sáng tạo của cá nhân mình bởi như thế sẽ khó hình thành phẩm phẩm chất sáng tạo ở sinh viên hoặc hình thành sáng tạo thiếu chuẩn xác và bền vững.

Khuyến khích sự hăng say khám phá và tôn trọng ý tưởng cá nhân của sinh viên. Mọi cá nhân luôn có một chiến lược tư duy của mình để khám phá, giải quyết vấn đề của bản thân. Giảng viên nên khuyến khích sinh viên phải nhìn nhận vấn

đề ở nhiều chiều cạnh khác nhau. Để làm được điều này thì giảng viên nên thiết kế giáo án theo hướng mở, áp dụng các phương pháp dạy học tích cực để phát huy năng lực của người học. Bên cạnh đó, việc khơi gợi động cơ học tập bên trong của người học cũng cực kỳ quan trọng. Perkins (1990) chỉ ra rằng sự tiến bộ vượt bậc trong sáng tạo thường xuất hiện theo sau những cố gắng mà trong nhiều trường hợp diễn ra trong nhiều năm [dẫn theo 1]. Có nhiều cách để khuyến khích sự sáng tạo từ động cơ trong của sinh viên nhưng việc lồng ghép định hướng mục tiêu, yêu cầu nghề nghiệp tương lai hay khuyến khích bằng điểm số cho các ý tưởng sáng tạo sẽ làm những cách thức hiệu quả nhất trong việc khuyến khích sinh viên sáng tạo.

Trong dạy học nói chung và đặc biệt là dạy cho những sinh viên chuyên ngành marketing đòi hỏi giảng viên phải sáng tạo. Giảng viên có sáng tạo thì mới mong có phương pháp dạy sáng tạo. Chính sự sáng tạo này của giảng viên là nguồn cảm hứng, là điều kiện để sinh viên sáng tạo. Giảng viên sáng tạo trong cách lựa chọn nội dung giảng dạy, trong hình thức lên lớp và ngay cả trong phong cách, tác phong của một nhà giáo (trình chiếu slides bài giảng, dùng từ ngữ để giảng hay cả cách ăn mặc khi đứng lớp, sự tự tin khi đứng lớp, ...). Sự đổi mới, sáng tạo của giảng viên còn là cảm hứng để sinh viên sáng tạo. Việc hình thành năng lực sáng tạo một cách gián tiếp này sẽ giúp năng lực sáng tạo ở sinh viên được hình thành có tính bền vững và hiệu quả hơn.

Ứng dụng tâm lý học sáng tạo trong thiết kế phương pháp dạy học đòi hỏi giảng viên có sự linh hoạt khi lựa chọn nội dung và hình thức dạy học. Cụ thể như: (1) phải cung cấp cho sinh viên những loại tri thức mà sinh viên chưa được tìm hiểu trước đó (hạn chế đưa các kiến thức có sẵn trong giáo trình, sách vở, ...) để khuyến khích mức độ tập trung tìm kiếm các nguồn, các dữ kiện ở tất cả các khía cạnh của vấn đề; (2) Thiết kế nội dung bài giảng không theo khuôn mẫu có sẵn kiểu truyền thống, cần vận dụng linh hoạt các nền tảng kiến thức ở các lĩnh vực khác nhau và thách thức sinh viên tìm kiếm, so sánh sự khác biệt để kích thích tư duy, năng lực cảm thụ của sinh viên. Đây chính là điều kiện tiên quyết để sinh viên hình thành năng lực sáng tạo; (3) Khi thiết kế các bước trong triển khai bài giảng phải mang tính sáng tạo của cá nhân người giáo viên. Sáng tạo từ slides trình chiếu, từ câu hỏi, bài tập hay phân chia nhóm, ... Từ cách gợi mở vấn đề cho đến kết luận vấn đề, từ giọng nói, hình ảnh cho đến việc kiến tạo động lực cho người nghe cũng đều cần đến sự mới lạ, hấp dẫn, ...

3.3.2. Ứng dụng trong phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập

Kiểm tra kết quả học tập là bộ phận hợp thành của quá trình hoạt động dạy – học nhằm nắm được thông tin về trạng thái và kết quả học tập của sinh viên về những nguyên nhân cơ bản của thực trạng đó để tìm ra những biện pháp khắc phục lỗ hổng, đồng thời củng cố và tiếp tục nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy – học [5]. Như vậy, trong lĩnh vực giáo dục, kiểm tra là một thuật ngữ chỉ sự đo lường, thu thập thông tin để có được những phán đoán, xác định xem mỗi người học sau khi học đạt được kiến thức, kỹ năng, thái độ hay năng lực như thế nào, đồng thời có những thông tin phản hồi để hoàn thiện quá trình dạy và học. Với sinh viên chuyên ngành Marketing luôn yêu cầu có sự sáng tạo để phù hợp với công việc tương lai nên việc giảng viên cho các câu hỏi, bài tập hay các hình thức đánh giá càng có tính sáng tạo để vừa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục vừa mang màu sắc của ngành học. Giảng viên hạn chế ra những “đề mẫu” sẽ làm sinh viên dễ nản khi thực hiện.

Song song với việc ra đề, câu hỏi hay bài tập sáng tạo thì giảng viên cần xây dựng chiến lược dạy chiến lược và dạy kỹ thuật hỗ trợ cho việc sáng tạo. Việc làm này sẽ giúp sinh viên không chỉ có sáng tạo nhất thời cho việc hoàn thành bài kiểm tra mà còn giúp sinh viên hình thành và phát triển dần phẩm chất sáng tạo, phục vụ cho quá trình học tập và nghề nghiệp tương lai.

Đánh giá là quá trình thu thập thông tin, chứng cứ về đối tượng được đánh giá và đưa ra những phán xét, nhận định về mức độ đạt được theo các tiêu chí đã được đưa ra trong các tiêu chuẩn hay kết quả học tập. Đánh giá có thể là đánh giá định lượng hoặc đánh giá định tính [1]. Như vậy, đánh giá là quá trình ở đó giảng viên phải theo dõi, hỗ trợ, chia sẻ nhằm vừa giúp sinh viên hoàn thành kế hoạch học tập đồng thời sẽ giúp giảng viên có cơ hội đánh giá tổng quát mức độ sáng tạo của sinh viên. Đánh giá theo hướng này mang lại nhiều hiệu quả cao và phù hợp với đặc trưng ngành học, đặc điểm của sinh viên. Giảng viên nên xây dựng các tiêu chí đánh giá và phải ưu tiên cho tiêu chí sáng tạo trong sản phẩm học tập của sinh viên.

Tóm lại, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập theo hướng tập trung vào yếu tố sáng tạo sẽ giúp người học thể hiện rõ năng lực cá nhân và mức độ phù hợp với nghề marketing trong tương lai. Thực hiện việc kiểm tra, đánh giá có ứng dụng tâm lý học sáng tạo là: (1) Đặt ra các thách thức đòi hỏi sinh viên phải trả lời theo hướng mới, hướng của cá nhân để sinh

viên có cơ hội suy nghĩ độc lập, thể hiện năng lực tìm tòi, học hỏi và sáng tạo; (2) Hình thức kiểm tra, đánh giá cần phải đa dạng, không khuôn mẫu theo lối làm truyền thống. Ứng dụng công nghệ trong hoạt động kiểm tra đánh giá thông qua trò chơi công nghệ, thông qua phân xạ trí não, ...; (3) Trong thang điểm đánh giá kết quả học tập bắt buộc phải có tiêu chí điểm dành riêng cho yếu tố sáng tạo, ...

3.3.3. Ứng dụng trong hoạt động thực hành, trải nghiệm

Hoạt động thực tập, thực hành hay hoạt động trải nghiệm là cơ hội để sinh viên làm quen, học tập kinh nghiệm làm việc từ môi trường thực tế. Riêng với sinh viên ngành Marketing thì hầu hết các môn học đều được lồng ghép để sinh viên có cơ hội hình thành kỹ năng nghề nghiệp. Đây chính là điều kiện thuận lợi để sinh viên thể hiện năng lực cá nhân – trong đó có năng lực sáng tạo.

Ứng dụng tâm lý học sáng tạo vào thiết kế hoạt động thực tập, thực hành hay hoạt động trải nghiệm phải đi từ bước lựa chọn cơ sở để sinh viên có cơ hội tiếp cận với sự sáng tạo. Tiếp theo là lựa chọn giảng viên hướng dẫn với yêu cầu bắt buộc là phải có ở giảng viên là sự sáng tạo. Giảng viên phải có hiểu biết về sáng tạo, thực hiện được nhiệm vụ một cách sáng tạo nhất để có thể xem xét, đánh giá và hỗ trợ sinh viên hiệu quả nhất để đảm bảo kết hoạch học tập và đạt được tiêu chí về sáng tạo. Sau đó là thiết kế yêu cầu đánh giá sản phẩm thực tế của sinh viên. Bên cạnh đó, việc tôn trọng, bình đẳng trong đánh giá sản phẩm/kết quả thực hiện của sinh viên đóng vai trò quan trọng.

4. Kết luận

Tâm lý học sáng tạo là khoa học nghiên cứu để hình thành và phát triển sự sáng tạo ở mỗi cá nhân. Đặc biệt đối với sinh viên chuyên ngành Marketing thì ngoài năng lực chuyên môn thì năng lực sáng tạo cực kỳ quan trọng. Sáng tạo như là yêu cầu cơ bản của một người làm marketing.

Việc ứng dụng tâm lý học sáng tạo vào hoạt động giảng dạy, vào kiểm tra, đánh giá người học hay trong hoạt động thực tập nghề nghiệp sẽ mang lại nhiều giá trị cho sinh viên chuyên ngành Marketing.

Cuối cùng, tâm lý học sáng tạo cũng có thể đưa vào chương trình đào tạo ngành Marketing như là một học phần để giúp sinh viên có hiểu biết cơ bản về sáng tạo và cách phát triển năng lực sáng tạo cho bản thân và cho hoạt động nghề nghiệp sau này.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Trần Đức Khánh (2016), *Đo lường và đánh giá trong giáo dục*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2] Phạm Thành Nghị (2011), *Những vấn đề về tâm lý học sáng tạo*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [3] Phạm Thành Nghị (chủ biên) (2011), *Tính sáng tạo của tổ chức trong doanh nghiệp*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [4]. Từ điển Giáo dục học (2001), NXB Từ điển Bách khoa.
- [5] https://clbsvtl.wordpress.com/2021/02/24/psy-data_-sang-tao/

EXPERIENCE OF USING TEACHERS' PRACTICE TEACHING METHODS IN FLEXIBLE LEARNING SPACE.

KINH NGHIỆM SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP THỰC HÀNH GIẢNG DẠY THEO NHÓM CỦA GIÁO VIÊN
TRONG KHÔNG GIAN HỌC TẬP LINH HOẠT.

Nguyễn Thị Như Thuận, Lê Kim Nguyên
Trường đại học Swinburne, Việt nam
nhuthuannguyen87@gmail.com

Abstract

The topic of group teaching and flexible learning spaces (FLS) have received considerable attention in recent times. This article focuses on the experiences of the teachers in their teaching practice using the group teaching method in FLS. The results show that group teaching is a valuable experience, but there are also pros and cons for the teachers. Moreover, teaching practice based on group teaching in FLS improves faculty understanding of the importance of the learning environment and classroom management skills. In general, group teaching experience plays an important role in the personal and professional development of teachers.

Key words: Flexible teaching practice; learning space; group teaching; classroom management skills; professional development.

Tóm tắt

Trong những năm qua, việc giảng dạy theo nhóm và không gian học tập linh hoạt (FLS) ngày càng được quan tâm. Bài viết này tập trung vào kinh nghiệm của các giáo viên đã sử dụng phương pháp dạy học theo nhóm trong FLS trong quá trình thực hành giảng dạy của họ. Các phát hiện chỉ ra rằng dạy học theo nhóm là một kinh nghiệm có lợi, nhưng nó có cả ưu và nhược điểm đối với giáo viên và sinh viên. Hơn nữa, thực hành giảng dạy dựa trên phương pháp giảng dạy theo nhóm ở FLS hiểu được sự hiểu biết của họ về tầm quan trọng của môi trường học tập và kỹ năng quản lý lớp học. Nhìn chung, kinh nghiệm giảng dạy theo nhóm đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển cá nhân và nghề nghiệp của giáo viên trong tương lai.

Từ khóa: Thực hành giảng dạy linh hoạt; môi trường học tập thích ứng; hợp tác giảng dạy theo nhóm; khả năng quản lý lớp học hiệu quả; phát triển chuyên môn.

1. Introduction

Recent studies have shown that the development of flexible learning spaces (FLS) can be a possible solution to achieve the goals of modern education reform, which emphasizes the cultivate 21st century skills such as collaboration, problem solving, critical thinking and student-focused approaches to using information. FLS provides support for different teaching methods and encourages flexibility, which can enhance pedagogy (Carvalho et al., 2020; Charteris et al., 2019; Durak & Cankaya, 2020). Furthermore, FLS is associated with improved student well-being (Kariippanon et al., 2019). Therefore, new school constructions are being designed with flexible layout, suitable furniture, spacious surroundings and modern teaching technology to meet the needs of modern education. The advancement of physical learning spaces is progressing faster than the growth of pedagogical learning activities. This often happens due to the lack of contribution of teachers and their pedagogical expertise in the design of new school buildings. Therefore, the design may not meet the requirements for optimal learning. Niemi (2020) argues that teacher involvement in the design process is variable, and in some cases teachers are excluded entirely or their views are ignored. This can lead to teachers being dissatisfied with their new environment and lacking the pedagogical vision needed for a transformative learning experience. However, teachers who are involved from the outset, engage in collaborative discussions, jointly plan and create a shared vision, often most satisfied with the results achieved (Nilke.H, 2021). This study was to examine the role of FLS in the context of teacher training, where teachers have contributed to the development of the learning environment. FLS is considered a promising option to train teachers and promote pedagogical advancements relevant to the modern learning space (Niemi, 2021; Young et al., 2021). Furthermore, group teaching in these non-traditional learning spaces is seen as a potential solution to improve teachers' knowledge and pedagogical skills during their teaching practice.

The purpose of this study is to investigate the experience of teaching practice use of teacher in flexible learning space (FLS). In Vietnam, teacher training is carried out through university-affiliated teacher training institutions, where teachers

put their theoretical knowledge and skills into practice in a real school environment during teaching practice (Hung J, 2022). This approach, which combines theory and practice in an environment that encourages faculty development, is considered an essential element of Vietnam's educational achievement (Hung, 2022). The importance of teaching practice in early education and early professional development of teachers is increasingly recognized (Caires et al., 2019). In some countries, there is discussion about the need for more practice-oriented teacher training (Cochran-Smith & Power, 2010). Teaching practice has a positive influence on the connection of theory and practice, the personal competence of teachers and the professional development associated with the learning environment, different pedagogical methods and the learning process pedagogical decisions (Lavonen et al., 2019).

Teaching practice is an essential aspect of teacher training institutions as it opens up new opportunities and provides experience for trainee teachers. However, the practice of teaching has been differenced by some practitioners who believe that there is a difference between the theoretical knowledge gained in university and the practical experience they encounter during their training, some argue that the resources available to teacher training schools may have better access to resources in other local schools (Brouwer & Korthagen, 2012; Valencia et al., 2019). To address these concerns, universities in Vietnam have established a new learning space with the aim of enhancing teaching practice and promoting the use of FLS in pedagogy. In this context, FLS follows the same basic principles as previous research, such as group instruction, collaboration, and flexibility of classroom space and furniture (Kariippanon et al., 2020; Reinius et al., 2021). The study introduces an innovative approach that combines group teaching and FLS in teaching practice, offers valuable perspectives on group teaching and emphasizes the importance of FLS in it. Besides, the research has practical implications for improving teaching practice.

2. Literature review

2.1. Flexible teaching practice

Teaching practice plays an important role in teacher training, providing teachers and students with the opportunity to engage in thorough discovery and self-discovery while gaining valuable experience. Theoretical knowledge with practical classroom management skills in real school environments (Caires et al., 2015; Dicke et al., 2017). The goal of teachers training is to prepare competent and independent teachers with extensive professional knowledge and skills, which is also related to the development of teachers' identities (Kostiainen et al., 2018). Thus, teaching practice has a strong foundation in meeting the teacher educational goals.

Developing FLSs in teachers training institutions is an effective way to practice and enhance professional knowledge and skills by providing the opportunity to experience different learning environments and pedagogy. This study aims to explore the experiences of teachers to enhance our understanding of teaching practice in the context of flexible learning space. Previous studies have determined that Finland teachers and students find teaching both meaningful and satisfying, but also stressful, demanding, and emotional (Anttila et al., 2016; Saloviita & Tovanen, 2017). Negative emotions are often associated with feelings of inadequacy, uncertainty, and conflict with co-workers. Moreover, external factors such as tight schedules, personal problems, and other extracurricular activities can also contribute to teacher stress (Braun et al., 2020; Gustems- Carnicer et al., 2019).

2.2. Group Teaching in FLSs

The concept of group teaching has been around for a long time and has been defined in a variety of ways, often emphasizing the number of teachers involved or their degree of cooperation in different stages of teaching (Hwang et al. associates, 2013; Krammer et al., 2020). However, Anderson and Speck (1998) have initiated important discussions on how to view group teaching by emphasizing pedagogy rather than logistical methods and highlight its positive impact on student learning. Subsequent research has increasingly linked group teaching with a social constructivist learning perspective, in which teachers work together to actively construct knowledge and encourage social interaction, lead to better academic outcomes than they would have achieved individually (Baeten & Simons, 2014). The incorporation of group teaching as a pedagogy in FLS supports the use of socio-constructive approaches to teaching and learning (Kuuskorpi, 2019; Reinius et al., 2018; Woolner et al., 2015), but it also challenges the traditional, student-centred pedagogy that relies on teachers transfer of knowledge (Hirsto, 2020).

Niemi (2019) argues that the traditional role of the teachers as the sole controller in the classroom is no longer viable, especially in group teaching and FLS. Modern learning spaces, such as FLS, provide opportunities for teachers to update

their teaching methods and better support group teaching through a variety of affordability (Niemi, 2020); Young et al., 2021). Group teaching in FLS is primarily based on teacher cooperation, which is essential for effectiveness. Active and ongoing collaboration between teachers is necessary for successful group teaching (Krammer et al., 2019), but FLS also poses challenges to conventional spatial organization, the structure and practices of school interactions (Niemi, 2020; Reinius et al., 2020), created a new field of study on group teaching from a collaborative perspective. Research shows that group teaching in FLS requires specific skills and abilities (White, 2019) and that group composition is also important (Krammer et al., 2020).

Baeten and Simons (2019) conducted a study on the impact of the level of cooperation between teachers and students on their experience and implementation of group teaching in teaching practice. They developed five models that describe different levels of cooperation among student teachers. However, if the teachers in a group are not compatible with each other, it can limit the benefits of group teaching and affect the workload and relationships between mentors and teachers, either positively or negatively. Therefore, when applying the group teaching method in FLS schools, the cooperation and pedagogical practice need to be adjusted and concretized. Group learning in FLS requires teachers to be actively involved in the knowledge-building process, with space playing an important role in regulating this process. The entire school community must support the appropriate adjustment of pedagogical activities (Woolner et al., 2018). FLS is designed for a variety of pedagogical activities, with furniture that can be moved and used multiple times, and is intended for simultaneous use by multiple or larger groups of students, making collaboration between teachers become necessary. This can challenge the autonomy of teachers and require teaching readiness of the teachers in the group (Niemi, 2019). The implementation of teaching methods in FLS requires a commitment from the faculty to teaching in groups. In summary, Group teaching in FLS focuses on interaction, especially collaborative and shared knowledge building (Baeten & Simons, 2019). Although group teaching has been implemented in a variety of ways, FLS offers an opportunity to enhance collaboration (Niemi, 2019) by providing different spaces for collaborative pedagogical decision-making. Thus, this study demonstrates how collaboration in the creative space for teachers and students promotes their professional development, and how teaching practice can be further developed with an appropriate approach, particularly through collaborative and shared knowledge building (Baeten & Simons, 2019).

3. Research question

The research investigation focused on identifying: What types of experiences do teachers experience when engaging in teaching practice through group instruction in FLS?

4. Research Methodology

To examine the experiences of a specific group of teachers participating in group teaching within a flexible learning space, this study uses a qualitative descriptive case study design (Yin & Yin, 2020). The aim is to provide a description of the background and experiences of this particular group of teachers in Vietnam involved in teaching practice. The case study is therefore an appropriate empirical investigation design to investigate group teaching in this particular context (Yin & Yin, 2020).

5. Data collection and analysis

This study collects data from the teaching activities of teachers who teach bachelor programs in the period 2021-2022. We surveyed 126 teachers from universities in Ho Chi Minh City, Vietnam, including Hoa Sen University, FPT University, and UEF University.

Teachers are free to choose the topics they want to focus on when writing their reports and to reflect on their experience in their own way. The report writing process is flexible and teachers are encouraged to highlight the experiences they find important. Appropriate time was given to the students to complete their reports personally and they were allowed to write them at their convenience. They were also asked to reflect on how the context of their teaching practice influenced their experience.

The analysis of experiences was conducted until the saturation point was reached, showing that no new experiences were found (Schreier, 2018). During this process, many different types of experiences emerged from the data, and from these categories we identified five main categories presented in the results. We then focused on these categories individually and initiated an iterative open coding process to validate the findings.

6. Research results

This study discovered two key findings to answer the research question, "What kinds of experiences do teachers have when engaging in teaching practice through group instruction in FLS schools?" These outcomes are: i) Developing classroom management skills, ii) Develop and refine a pedagogical vision. This study explores these types of experiences from the perspective of teaching practice in the context of group instruction in FLS.

6.1. Developing classroom management skills

The teachers in this study reported different experiences related to classroom management skills and emphasized the importance of learning from each other in their teaching staff. They gained new insights into voice and time management and learned effective classroom management techniques in larger classes while working with their team. Besides, they have developed skills in motivating students and using different methods of support. The findings of this study suggest that these experiences are consistent with those encountered in FLSs using group instruction. This can involve a variety of issues, including the use of technology in teaching and lesson planning, classroom management and provide instruction that meets the unique needs of each student. In some cases, teachers consider these lessons learned to be the most valuable aspect of their practice.

Research data indicates that a dysfunctional grouping does not necessarily impede the instructor's learning experience. Negative experiences associated with the group can be transformed into positive experiences through discussion and reflection. This requires time for reflection, open dialogue, and mentoring. In some cases, student teachers have reported improvements in communication during practice. This experience helped them realize the importance of effective communication in group teaching.

6.2. Develop and refine a pedagogical vision.

This study highlights that teachers can enhance their pedagogical vision when working in a group teaching environment during their teaching practice at FLS. Although much of this work is done in collaboration with the group, the research data suggest that personal pedagogical growth remains an important experience. During the teaching internship, for the first time, the teachers has the opportunity to implement his pedagogical ideas in a real school environment. In FLSs, teachers find the experience challenging.

7. Discussion

The aim of this qualitative study was to investigate teachers' experiences of group teaching in FLS during their teaching practice. The results showed that teaching practice in FLS schools using group teaching method improved the classroom management skills of teachers and students, especially in terms of time, voice and group management. Moreover, teachers have been exposed to different teaching methods using the learning environment.

The most important finding was that the group of teachers provided opportunities for peer learning and peer support at many levels. Peer learning is evident in all kinds of research findings, which is consistent with previous research on peer learning in FLS and the context of group teaching (White, 2020). In this study, teachers practiced at the highest level of collaboration, the teamwork model, compared with the level of collaboration of Baeten and Simons (2019). In group teaching, teachers are considered equal with each other, sharing responsibility for planning, implementation, and evaluation (Baeten & Simons, 2019). However, some teachers find it difficult to achieve equal and shared responsibility and treat the experience as personal learning. When teachers work in groups with such a high degree of collaboration, it fundamentally changes the way classrooms are managed and daily school activities (Reinius et al., 2020). Since the group makes all the decisions, from day-to-day problems to pedagogical instructions, instead of one person taking full responsibility, the group has to discuss and think about its activity. However, some teachers find it difficult to achieve equal and shared responsibility and treat the experience as personal learning. When teachers work in groups with such a high degree of collaboration, it fundamentally changes the way classrooms are managed and daily school activities (Reinius et al., 2020). Since the group makes all the decisions, from day-to-day

problems to pedagogical instructions, instead of one person taking full responsibility, the group has to discuss and think about its activity.

Teachers emphasize the importance of team teaching in classroom management, using FLS, and developing their teacher identity in terms of pedagogy, learning environment, and collaboration. Furthermore, it is noteworthy that despite working in groups, the teachers said they went through the learning process individually. This is intriguing because previous research has shown that teachers value collaborative learning more than their own learning (Ruys et al., 2018). Further investigation of this contradiction is important. This study also explores teachers' perceptions of the practice of classroom management skills, which are widely recognized as an important factor in teacher professionalism (Piwowar et al., 2013). According to Dicke et al. (2019), practicing classroom management skills is a core component of teaching practice. Teachers appreciate their experience of the challenges of classroom management. They reported that support from peers and educators helped them learn how to resolve conflicts with students. This indicates that the practice of group instruction can help address the growing problem of novice teachers struggling due to disorder, student misbehavior, and general lack of authority (Dicke et al. et al., 2019). Therefore, teachers reflect on their diverse experiences in the learning environment. These experiences have given them a perspective on the different possibilities that different school environments offer and how they, as future teachers, can use them in different ways. themselves or as part of a group. They reported that support from peers and educators helped them learn how to resolve conflicts with students. This indicates that the practice of group instruction can help address the growing problem of novice teachers struggling due to disorder, student misbehavior, and general lack of authority (Dicke et al. et al., 2019).

It is common to experience mixed emotions when considering a teaching career (Anttila et al., 2019). The results of the study indicate that collaborating with a group can be beneficial in terms of support through open discussion and reflection, contributing to teachers' personal development, handling emotions and feelings. and form professional identity. However, if there are any unresolved conflicts or feelings of exclusion in the group, it can hinder the formation of a teacher's identity. Effective counseling is important when emotions are involved. This study supports previous findings that teaching practice is an important and valuable aspect of teacher training, providing diverse experiences across different aspects of teaching. (Caires et al., 2019). The limitation of the case study design is the small sample size. Although qualitative analysis is common in educational research, larger-scale quantitative research is needed for additional information and comparison opportunities. Further investigation is needed to understand the diverse experiences in this teaching environment, particularly in discovering and comprehending the elements that contribute to an effective teaching phase. Larger quantitative studies are necessary for obtaining more information and opportunities for comparison.

8. Conclusions and recommendations

This study explored the experiences of teachers using team teaching and FLSs during their teaching practice, uncovering their development in classroom management skills, pedagogical vision, team-teaching experiences, learning environment understanding, and personal teacher identity. These experiences suggest that this teaching practice context offers the same foundational skills as traditional setups while also providing opportunities for developing knowledge and skills related to pedagogies and learning environments. Therefore, all teachers should be given the chance to practice in a similar setup. Teaching practice in FLSs is effective in training basic classroom management skills and provides comparable opportunities to those found in teacher training programs (Dicke et al., 2015; Vrsnik Perse et al., 2015). Despite this, FLSs offer situations where these skills must be utilized differently, leading to a more multidimensional set of experiences. Hence, classroom management skills are interconnected with the ability to use learning environments effectively. Teacher training in FLSs was conducted using team teaching, which was viewed as both positive and negative. Team teaching presented challenges for teachers in terms of collaborative planning, implementation, and assessment (Baeten & Simons, 2014; Reinius et al., 2021), and FLSs compelled them to thoughtfully consider their teaching approaches. Nonetheless, the teachers deemed this experience essential for their future work. Then, it would be valuable to provide all teachers with opportunities to practice team teaching in FLSs during their teacher education to avoid common challenges in their future careers (Niemi, 2021).

References

Anttila, H., Soini, T., & Pietarinen, J. (2019). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>

- Baeten, M., & Simons, M. (2019). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.1010>
- Braun, A., Weiss, S., & Kiel, E. (2020). How to cope with stress? The stress-inducing cognitions of teacher trainees and resulting implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2). <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686479>
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2012). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Carvalho, L., Nicholson, T., Yeoman, P., & Thibaut, P. (2020). Space matters: Framing the New Zealand learning landscape. *Learning Environments Research*, 23(3). <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09311-4>
- Charteris, J., Smarton, D., & Nelson, E. (2017). Innovative learning environments and new materialism: A conjunctural analysis of pedagogic spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 49(8). <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1298035>
- Cochran-Smith, M., & Power, C. (2010). New directions for teacher preparation. *Educational Leadership*, 67(8).
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2019). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Durak, G., & Cankaya, S. (2018). The current state of the art in learning spaces: A systematic review study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(11). <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i11.9247>
- Hung, J. (2022). The impact of Finnish teacher education on international policy: Understanding university training schools. Springer International Publishing AG. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uef.fi:2443/lib/uef-ebooks/detail.action?docID%46855519>.
- Hwang, YS, Hernandez, J., & Vrongistions, K. (2013). Elementary teacher education students' perceptions of team teaching. *Education (Chula Vista); Education*, 123(2), 246.
- Kariippanon, KE, Cliff, DP, Okely, AD, & Parrish, A. (2020). The 'why' and 'how' of flexible learning spaces: A complex adaptive systems analysis. *Journal of Educational Change*, 21. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09364-0>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41(4). <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331>
- Lavonen, J., Henning, E., Petersen, N., Loukomies, A., & Myllyviita, A. (2019). A comparison of student teacher learning from practice in university-affirmed schools in Helsinki and Johannesburg. *European Journal of Teacher Education*, 42(1). <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1541083>
- Niemi, K. (2019). The best guess for the future? Teachers. Adaptation to Open and Flexible Learning Environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3). <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2018). Collaborative learning in pre-service teacher education: An exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36(5). <https://doi.org/10.1080/03055691003729021>
- Saloviita, T., & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, 28(2). <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1245281>
- Schreier, M. (2018). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE Publications Ltd.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teachers identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3). <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Valencia, SW, Martin, SD, Place, NA, & Grossman, P. (2019). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education; Journal of Teacher Education*, 60(3). <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- White, B. (2018). Collaborative teaching in Exible learning spaces: Capabilities of beginning teachers. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 32(1). <https://doi.org/10.21307/jelpp-2017-008>
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K., & Higgins, S. (2018). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/1365480211434796>
- Yin, RK, & Yin, RK. (2020). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Young, F., Cleveland, B., & Imms, W. (2020). The affordances of innovative learning environments for deep learning: Educators' and architects' perceptions. *Australian Educational Researcher*, 47(4). <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00354-y>

MÔ HÌNH ÁP DỤNG GIÁO DỤC TÍCH CỰC

POSITIVE EDUCATION FRAMEWORK

Hà Lê Thu Hoài

*Đại học Kinh tế Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
hoaihlt@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Giáo dục Tích cực tìm cách kết hợp các nguyên tắc của Tâm lý học Tích cực với phương pháp giảng dạy và với các mô hình giáo dục để thúc đẩy sự phát triển tối ưu trong môi trường đào tạo. Mối quan tâm đến Giáo dục Tích cực tiếp tục phát triển cùng với sự công nhận ngày càng tăng về vai trò quan trọng của các trường học trong việc thúc đẩy hạnh phúc toàn diện (wellbeing) và mối liên hệ giữa hạnh phúc và thành công trong học tập. Tuy nhiên, cho đến nay vẫn chưa có một khung hướng dẫn thực hiện Giáo dục tích cực trong trường đại học. Bài viết này cung cấp một cái nhìn tổng quan về Mô hình Giáo dục Tích cực: kết hợp với các thực hành trong nhà trường. Các mô hình cung cấp lộ trình có cấu trúc chặt chẽ để triển khai Giáo dục Tích cực trong trường học, một khuôn khổ để hướng dẫn đánh giá và nghiên cứu, đồng thời là nền tảng để thảo luận và phát triển lý thuyết sâu hơn.

Từ khóa: Tâm lý tích cực, Giáo dục tích cực, hạnh phúc toàn diện

Abstract

Positive Education seeks to combine the principles of Positive Psychology with teaching methods and with educational models to promote optimal growth in the training environment. Interest in Positive Education continues to grow with growing recognition of the important role schools play in promoting wellbeing and the link between happiness and success. Learning. However, so far there is no framework to guide the implementation of Positive Education in universities. This article provides an overview of the Positive Education Model: incorporating practices in schools. These models provide a structured roadmap for implementing Positive Education in schools, a framework to guide assessment and research, and a platform for further theoretical discussion and development.

Keywords: Positive psychology, Positive education, wellbeing

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề (Introduction)

Ngày càng có nhiều sự công nhận rằng sức khỏe thể chất và tinh thần tốt bao gồm sự hiện diện của trạng thái hạnh phúc bên cạnh việc không có bệnh lý và bệnh tật (Keyes, 2006), và sự xuất hiện của phong trào Tâm lý học Tích cực đã chứng kiến sự chuyển hướng đáng kể của nghiên cứu sang việc khám phá và tối ưu hóa các chức năng của con người (Rusk & Waters, 2013). Kết quả là vô số kiến thức mới đã được tạo ra, nhưng một câu hỏi còn lại là làm thế nào kiến thức này có thể được áp dụng trong môi trường thế giới thực để thúc đẩy hạnh phúc toàn diện cho mọi người nói chung. Câu hỏi này đặc biệt nổi bật đối với những người trẻ tuổi, với mức độ khó khăn về sức khỏe tâm thần được quan sát thấy ở lứa tuổi thiếu niên trong quá trình chuyển đổi sang tuổi trưởng thành. (Sawyer, Miller-Lewis, & Clark, 2007).

Trường học là một trong những môi trường phát triển quan trọng nhất trong cuộc sống của những người trẻ tuổi, và có thể là nguồn chính cung cấp các kỹ năng và năng lực hỗ trợ khả năng thích ứng thành công của họ (Hamilton & Hamilton, 2009). Hơn nữa, các trường học là nơi dễ tiếp cận và tương đối ổn định để thực hiện các biện pháp nhằm nâng cao hạnh phúc toàn diện (Bond và cộng sự, 2007). Do đó, các trường học được đặt ở vị trí đặc biệt để thúc đẩy hạnh phúc toàn diện của thanh thiếu niên một cách rộng rãi hơn (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

Giáo dục Tích cực là một mô hình được phát triển gần đây, đề cập đến việc áp dụng Tâm lý học Tích cực trong bối cảnh giáo dục (Green, Oades, & Robinson, 2011). Seligman (2011) tiếp tục định nghĩa Giáo dục Tích cực là giáo dục tập trung vào phát triển kỹ năng học thuật, được bổ sung bằng các phương pháp nuôi dưỡng hạnh phúc và thúc đẩy sức khỏe tinh thần tốt. Do đó, Giáo dục Tích cực có thể được mô tả đầy đủ hơn là kết hợp khoa học Tâm lý Tích cực với phương pháp giảng dạy tốt nhất để khuyến khích và hỗ trợ các trường học và cá nhân trong cộng đồng của họ phát triển. Mặc dù mục tiêu này tương đối rõ ràng, nhưng việc triển khai Giáo dục Tích cực trên thực tế rất phức tạp và cho đến nay vẫn chưa có khuôn khổ hoạt động dựa trên kinh nghiệm để hướng dẫn ứng dụng của nó.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu (Literature review/Theoretical framework and Methods)

2.1. Tính tích cực (Positive)

Tính tích cực có thể được định nghĩa đơn giản là "trạng thái tích cực". Thuật ngữ 'tính tích cực' được sử dụng bởi Barbara Fredrickson (2009) để bao hàm ý nghĩa tích cực và thái độ lạc quan kích hoạt cảm xúc tích cực. Tập trung vào Tính tích cực khuyến khích các nhà giáo dục tạo cơ hội trong lớp học và trường học để học sinh trải nghiệm và khuếch đại những cảm xúc tích cực như cảm giác được kết nối và cảm thấy an toàn. Tính tích cực cũng khuyến khích các nhà giáo dục giúp cho người học thấy rõ các giá trị và kỹ năng để bày tỏ lòng biết ơn và suy nghĩ lạc quan.

2.2. Giáo dục tích cực (Positive education)

Giáo dục tích cực đã được định nghĩa theo một số nghiên cứu, như là:

- “tâm lý học tích cực ứng dụng trong giáo dục” (Green, Oades, & Robinson, 2011, trang 1).
- “sự phát triển của môi trường giáo dục cho phép người học tham gia vào các chương trình giảng dạy đã được thiết lập bên cạnh kiến thức và kỹ năng để phát triển hạnh phúc toàn diện của chính họ và của những người khác” (Oades, Robinson, Green, & Spence, 2011, trang 432).
- “kết hợp khoa học về tâm lý học tích cực với phương pháp giảng dạy tốt nhất để khuyến khích và hỗ trợ các trường học cũng như các cá nhân trong cộng đồng phát triển” (Norrish, Williams, O’Connor, & Robinson, 2013, trang 148).
- “một thuật ngữ chung để mô tả các can thiệp và chương trình đã được kiểm chứng thực nghiệm từ tâm lý học tích cực có tác động đến hạnh phúc của người học” (White, Slempong, & Murray, 2017, trang 1).

Mặc dù mỗi định nghĩa khác nhau này có cách tiếp cận hơi khác nhau, nhưng yếu tố chung là các khái niệm gần đây nhận ra rằng cảm xúc tích cực là một khái niệm đa chiều và toàn diện, và bao gồm cả: cảm xúc tích cực, sự ổn định về cảm xúc lòng tự trọng, tăng trưởng, ý nghĩa). Nhất quán trong các định nghĩa này là tập trung vào việc thúc đẩy phúc lợi và các trạng thái và phẩm chất tích cực khác, chẳng hạn như hạnh phúc toàn diện, tính tích cực, điểm mạnh năng lực cá nhân. Định nghĩa và sự tập trung vào hạnh phúc toàn diện gắn liền với tâm lý học tích cực hơn là các quan điểm và triết lý kỷ luật khác. Do đó, điều quan trọng là phải hiểu quan điểm tâm lý học tích cực, giáo dục tích cực xuất hiện từ quan điểm này như thế nào và những tác động trong tương lai.

Sự tích cực trong trường học tồn tại ở nhiều cấp độ. Cá nhân người học có thể được coi là phát triển khi họ hạnh phúc, phát triển trong các mối quan hệ xã hội, đạt được mục tiêu của mình bằng năng lực và sự tự tin, đồng thời có những đóng góp có giá trị cho người khác. Một nhân viên có thể thăng hoa khi họ trải nghiệm những cảm xúc tích cực trong suốt cả ngày, nhận thức sâu sắc về giá trị từ công việc của mình và cảm thấy mình là một thành viên có giá trị trong cộng đồng nhà trường. Một lớp học có thể phát triển khi học sinh cảm thấy được tham gia, khi giáo viên cảm thấy tự tin và hài lòng, và khi tất cả các thành viên trong lớp cảm thấy gắn bó và cam kết học tập. Một cộng đồng trường học có thể phát triển khi các thành viên của cộng đồng cảm thấy cam kết sâu sắc và thuộc về nhà trường và nền văn hóa thúc đẩy những cảm xúc tích cực, học tập hiệu quả và trách nhiệm xã hội.

2.3. Phương pháp nghiên cứu (Theoretical framework and Methods)

Bài nghiên cứu này khám phá Giáo dục Tích cực bằng cách thảo luận về khái niệm Giáo dục tích cực là gì, tại sao việc thúc đẩy tinh thần tích cực trong trường học lại quan trọng như vậy, và cuối cùng là cách thực hiện trong thực tế thông qua giới thiệu và phân tích các mô hình ứng dụng Giáo dục tích cực đã áp dụng trong thực tiễn là mô hình GGS và PROSPER. Cùng với nhau, điều này sẽ cung cấp một lộ trình có cấu trúc để thực hiện Giáo dục Tích cực trong trường học, một khuôn khổ để hướng dẫn đánh giá và nghiên cứu, đồng thời là nền tảng để thảo luận và phát triển lý thuyết sâu hơn trong tương lai.

3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

3.1. Các mô hình triển khai Giáo dục tích cực (Framework for Positive Education)

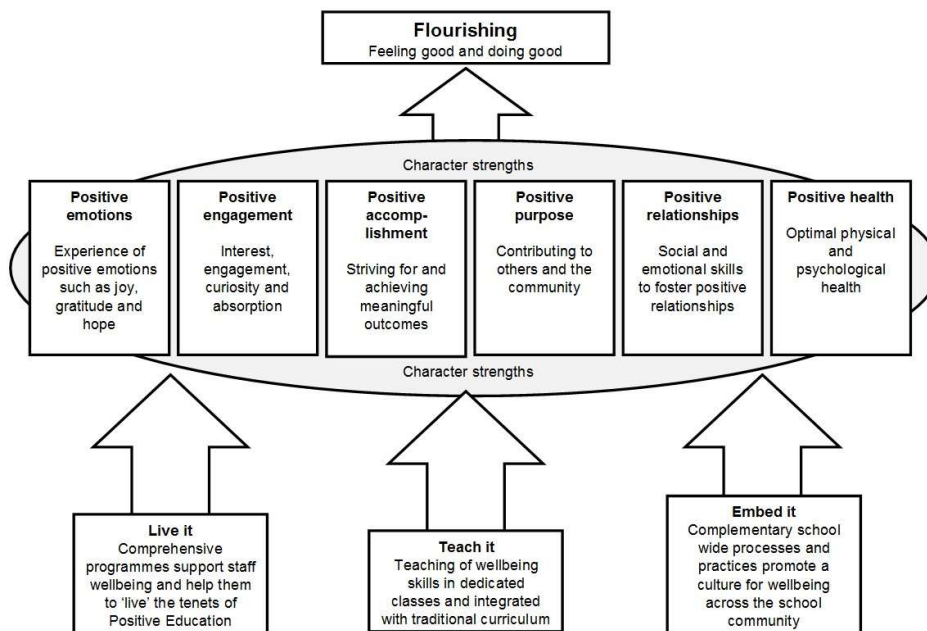
Bên cạnh môi trường gia đình, trường học là một trong những bối cảnh phát triển quan trọng nhất trong cuộc sống của người học (Gilman, Huebner, & Furlong, 2009). Bằng chứng cho thấy rằng các mối quan hệ với bạn bè và nhân viên nhà trường (Chu, Saucier, & Hafner, 2010; Hawker & Boulton, 2000), cũng như môi trường và văn hóa trường học tổng thể (Way, Reddy, & Rhodes, 2007), được liên kết chặt chẽ với một phạm vi về sức khỏe và kết quả sức khỏe tâm thần của học sinh. Vì trường học là trung tâm đối với sức khỏe thể chất và tinh thần của học sinh, nên việc toàn trường cam kết tạo ra một môi trường nuôi dưỡng và nuôi dưỡng hạnh phúc là điều bắt buộc. Mục tiêu thúc đẩy sự phát triển Giáo

dục tích cực trong trường học rõ ràng là một mục tiêu đáng theo đuổi, nhưng làm thế nào để đạt được điều này ở mức độ thực tế?

3.2. Mô hình Giáo dục Tích cực của Trường Geelong Grammar School (GGS)

Năm 2008, trong chuyến thăm kéo dài sáu tháng của Giáo sư Martin Seligman và với sự hỗ trợ rộng rãi của một nhóm chuyên gia quốc tế, Geelong Grammar School (GGS) đã bắt đầu hành trình tiên phong trong việc áp dụng Tâm lý học Tích cực như một phương pháp tiếp cận toàn trường.

Hình 1. Tóm tắt Mô hình Giáo dục Tích cực Ứng dụng GGS



Mục tiêu hướng đến sáu lĩnh vực tích cực có liên quan với nhau trong mô hình: *Cảm xúc tích cực* khuyến khích các cá nhân dự đoán, bắt đầu, kéo dài và xây dựng những trải nghiệm cảm xúc tích cực, đồng thời chấp nhận và phát triển những phản ứng lành mạnh đối với những cảm xúc tiêu cực. *Tham gia tích cực* xem xét các lộ trình để hoàn thành việc hòa mình vào các hoạt động nhằm hỗ trợ sự hiểu biết và trải nghiệm về hoạt động tối ưu. *Thành tích tích cực* tập trung vào việc phát triển sự tự tin và năng lực thông qua phấn đấu và đạt được những kết quả có ý nghĩa. *Mục đích tích cực* phát triển sự hiểu biết về lợi ích của việc phục vụ mục đích lớn hơn và tham gia vào các hoạt động để hỗ trợ điều đó. *Quan hệ tích cực* phát triển các kỹ năng xã hội và cảm xúc để cho phép phát triển các mối quan hệ nuôi dưỡng với bản thân và những người khác; và *Sức khỏe tích cực* nhằm mục đích giúp các cá nhân phát triển nền tảng kiến thức vững chắc để từ đó thiết lập các thói quen hỗ trợ sức khỏe thể chất và tâm lý tích cực trong suốt cuộc đời.

Đánh giá tổng quan về Mô hình Giáo dục Tích cực của Trường Geelong Grammar School (GGS), một khuôn khổ ứng dụng được phát triển trong hơn 5 năm triển khai Giáo dục Tích cực như một phương pháp tiếp cận toàn trường tại một trường học ở Úc. Việc giảng dạy rõ ràng và ngụ ý kết hợp với các thực hành trong toàn trường nhằm đến sáu lĩnh vực hạnh phúc, bao gồm cảm xúc tích cực, sự tham gia tích cực, thành tích tích cực, mục đích tích cực, mối quan hệ tích cực và sức khỏe tích cực, được củng cố bởi sự tập trung vào các điểm mạnh của người học.

3.3. Mô hình PROSPER

PROSPER trong bối cảnh trường học kết hợp các thực hành của trường học dựa trên bằng chứng có khả năng nâng cao hạnh phúc toàn diện (wellbeing) và thành tích của học sinh, đồng thời xây dựng trường học như những tổ chức hỗ trợ. Công cụ tổ chức PROSPER được xây dựng dựa trên hai phiên bản trước đó của các tác giả về khuôn khổ tâm lý học tích cực cho giáo dục. Nguyên mẫu đầu tiên được phát triển như là kết quả của sự hợp tác phát triển của các tác giả Nghiên cứu phạm vi của Chính phủ Úc về các phương pháp tiếp cận đối với hạnh phúc toàn diện của học sinh (Noble và McGrath 2008a) và nguyên mẫu thứ hai có tiêu đề mô hình Thực hành Giáo dục Tích cực (PEPs) (Noble và McGrath 2008b). PROSPER có một số điểm tương đồng với mô hình Giáo dục Tích cực của Trường Geelong Grammar School (GGS).

Bảng 1. Mô tả từ viết tắt PROSPER và minh họa từng thành phần trong số bảy thành phần với một loạt các hoạt động của trường và lớp học góp phần mang lại phúc lợi cho học sinh

LỘ TRÌNH PROSPER	VÍ DỤ VỀ CẤU TRÚC VÀ THỰC HÀNH TRONG TRƯỜNG HỌC VÀ LỚP HỌC
Encouraging POSITIVITY Hỗ trợ người học phát triển các kỹ năng tích cực và trải nghiệm những cảm xúc tích cực	Tạo cơ hội cho học sinh trải nghiệm và khuếch đại những cảm xúc tích cực và xây dựng môi trường học tập tích cực, ví dụ: thông qua việc sử dụng âm nhạc, khiêu vũ, hài hước, các nhiệm vụ học tập hợp tác • Giảng dạy rõ ràng về các giá trị và kỹ năng cần thiết cho một Tư duy Tích cực: Suy nghĩ lạc quan, theo dõi tích cực, chuyển đổi tích cực, suy nghĩ đầy hy vọng và bày tỏ lòng biết ơn Chánh niệm • Tạo cơ hội để thực hành những kỹ năng này
Building RELATIONSHIPS Hỗ trợ người học phát triển các kỹ năng xã hội và các giá trị vì xã hội làm nền tảng cho các mối quan hệ tích cực và xây dựng các mối quan hệ tích cực trong trường học	Chiến lược phát triển: • văn hóa trường học an toàn & hỗ trợ • mối quan hệ học sinh-giáo viên tích cực, • mối quan hệ học sinh-bạn bè tích cực • mối quan hệ tích cực giữa nhà trường-gia đình và nhà trường-cộng đồng • Giảng dạy rõ ràng các kỹ năng xã hội và các giá trị vì xã hội • Tạo cơ hội để thực hành các kỹ năng xã hội này • Cấu trúc giữa các cá nhân tạo điều kiện thuận lợi cho các mối quan hệ, ví dụ: nhóm học tập hợp tác, nhóm liên lứa tuổi, trò chơi hợp tác, hỗ trợ đồng đội và hiệu quả nhóm
Facilitating OUTCOMES Cung cấp môi trường học tập tối ưu và cơ hội để học các kỹ năng cụ thể nhằm nâng cao kết quả và thành tích của học sinh	• Áp dụng các chiến lược giảng dạy dựa trên minh chứng • Giảng dạy rõ ràng các kỹ năng cho: Tổ chức Đạt được mục tiêu (ví dụ: nỗ lực, kiên trì + ý chí (grit) và giải quyết vấn đề) Học tập hiệu quả • Thúc đẩy tư duy phát triển (Growth mindset) • Việc sử dụng các công cụ tư duy phản biện và sáng tạo để giải quyết các thử thách
Focusing on STRENGTHS Thực hiện phương pháp tiếp cận dựa trên điểm mạnh đối với người học, giáo viên và toàn thể cộng đồng nhà trường	Áp dụng các phương pháp tiếp cận dựa trên điểm mạnh đối với tổ chức, chương trình giảng dạy và lập kế hoạch dẫn đến: • Học sinh xác định, khám phá và áp dụng các điểm mạnh về tính cách và khả năng của mình trong các bài học, trong các hoạt động ngoại khóa và lãnh đạo • Giáo viên sử dụng phân hóa nhiệm vụ dựa trên điểm mạnh về tính cách & khả năng của người học • Các nhà tâm lý học và huấn luyện viên sử dụng phương pháp tiếp cận dựa trên điểm mạnh • công nhận và áp dụng các điểm mạnh của giáo viên và phụ huynh cũng như các điểm mạnh của tập thể
Fostering a sense of PURPOSE Hỗ trợ người học phát triển ý thức về mục đích và ý nghĩa	Tạo cơ hội cho người học: • tham gia các hoạt động do người học làm chủ và định hướng • tham gia vào dịch vụ cộng đồng hoặc dịch vụ học tập • đóng góp cho trường thông qua ‘tiếng nói của người học’ & tham gia vào việc ra quyết định về các khía cạnh của trường • đảm nhận các vai trò cố vấn hoặc hỗ trợ đồng đẳng • đảm nhận vai trò lãnh đạo
Enhancing ENGAGEMENT Tạo cơ hội nâng cao sự tham gia của người học	Thông qua: • chiến lược giảng dạy và học tập dựa trên minh chứng • chiến lược giảng dạy dựa trên mối quan hệ • các hoạt động tích hợp phản biện và sáng tạo chương trình giảng dạy khác biệt và các hoạt động ngoại khóa
Teaching RESILIENCE Hỗ trợ học sinh phát triển các kỹ năng và thái độ làm nền tảng cho hành vi kiên cường, bền bỉ.	Giảng dạy các kỹ năng cho việc: • Đối phó và hành động kiên cường trong cả bối cảnh cá nhân và học tập • Hành động dũng cảm • Ra quyết định tốt • Tự quản lý bản thân

PROSPER hiện được xem như một khuôn khổ tổ chức cho các trường học dưới dạng chương trình tập trung vào các thành phần tích cực này thông qua các chiến lược giảng dạy, tổ chức trường học và lớp học, làm việc với phụ huynh và cung cấp các đơn vị chương trình giảng dạy tập trung. Giáo dục Tích cực được định nghĩa trong ngữ cảnh PROSPER là: 'sự tích hợp các nguyên tắc cốt lõi của tâm lý học tích cực với các cấu trúc, thực hành và chương trình được cung cấp bằng chứng nhằm nâng cao cả thành tích học tập và hạnh phúc toàn diện. Mục đích của giáo dục tích cực là giúp tất cả các thành viên của cộng đồng trường học thành công và thịnh vượng'. (Noble và McGrath, 2015)

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp (Conclutions or/and Policy implications)

Mục tiêu cơ bản của Giáo dục Tích cực là thúc đẩy sức khỏe tinh thần phát triển hoặc tích cực trong cộng đồng nhà trường. Các mô hình như GGS và PROSPER được áp dụng có tiềm năng được sử dụng như một công cụ tổ chức để thực hiện nâng cao hơn nữa Giáo dục tích cực. Một số mô hình áp dụng Giáo dục tích cực đã được sử dụng ở các trường học trên thế giới, và thu được các kết quả tích cực.

Tuy nhiên, số lượng áp dụng vẫn còn chưa thật sự phổ biến để đánh giá toàn diện. Các nhà quản lý giáo dục, quản lý cơ sở giáo dục và các nhà giáo dục/giáo viên cần thực hiện thêm các nghiên cứu và áp dụng thực tiễn từ các cấp độ chính sách vĩ mô mang tính định hướng, đến thực hành cụ thể tại các cơ sở giáo dục, lớp học và từng cá nhân người học.

Ngoài ra, tác giả cũng đề xuất rằng các mô hình này cũng có tiềm năng được sử dụng trong các bối cảnh khác như nơi làm việc và các loại hình tổ chức và cộng đồng khác phù hợp.

Tài liệu tham khảo (References)

- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357e9-357.e18.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *In Psych*(April)
- Hamilton, S., & Hamilton, M. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 492-526). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002015>
- Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(3), 395-402. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>
- Noble and McGrath. Psych Well-Being (2015) 5:2 DOI 10.1186/s13612-015-0030-2
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER for student wellbeing. Positive Education Pathways and Policy: Springer. Norrish, J. (2015). Positive education. The Geelong Grammar School Journey: Oxford University Press
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing, 3*(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2
- Rusk, R. D., & Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *Journal of Positive Psychology, 8*, 207-221. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Sawyer, M. G., Miller-Lewis, L. R., & Clark, J. J. (2007). The mental health of 13–17 year-olds in Australia: findings from the National Survey of Mental Health and Well-being. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(2), 185-194. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9122-x>
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>

**CÁC KẾT QUẢ
NGHIÊN CỨU KHOA HỌC
CÓ LIÊN QUAN VỀ
CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO**

A HYBRID SEM/ANN ANALYSIS TO UNDERSTAND YOUTUBE VIDEO CONTENT'S INFLUENCE ON UNIVERSITY STUDENTS' ELEARNING ACCEPTANCE BEHAVIOR

Phan Cong Thao Tien^a, Tran Thien Phuc^a, Nguyen Thi Hai Binh^b

^aHo Chi Minh City University of Foreign Languages-Information Technology

*^bUniversity of Finance-Marketing
tienpct@hufliit.edu.vn*

Abstract

A hybrid analysis of Structural Equation Modeling (SEM), Artificial Neural Network (ANN), and Importance-Performance Map Analysis (IPMA) was used to examine how YouTube videos affect university students' acceptance in Ho Chi Minh City (HCMC). Performance expectation was the most important component by both ANN and IPMA assessments, and theoretically, the presented model gave several explanations for the effect of individual determinants of desire to utilize eLearning from Internet services. The findings support earlier research showing performance and effort expectations strongly impact eLearning adoption. The report encouraged academics in HCMC to utilize YouTube. Respondents wanted to employ modern technologies in their teaching. UTAUT and TAM were used to discuss the findings.

Keywords: #Social media, #YouTube, #Higher education, #eLearning, #Ho Chi Minh City's students, #TAM, #UTAUT

1. Introduction

Every country has been affected by the Covid-19 in different ways and to different degrees (Topf, J.M., Williams, P.N., 2021). So, countries have put in place similar rules, such as strict social separation by closing businesses and other social sectors, like universities (Almanthari, A., Maulina, S., Bruce, 2020). As a direct consequence of this, local governments have begun to assist their educational initiatives by implementing electronic learning systems (eLearning). These limits provide a new experience into the realm of eLearning, which has provided several educational institutions with possibilities as well as challenges as a direct consequence. In order to secure the supply of educational materials and services, they have modified eLearning by making use of new technologies and media, such as YouTube and others (Widodo, A., Ermiana, I., Erfan, 2021).

Although the pandemic has had an impact on both the public and private sectors throughout the globe, the prevalence of online communities has prompted a more upbeat outlook (Černá & Borkovcová, 2020). Numerous online communities are making an effort to help their members, and notably young students, deal with academic pressures. When considering the scope of online resources, one cannot ignore YouTube's prominence as a hub for knowledge, entertainment, and education (Welbourne, D.J., Grant, 2015). According to studies, combining YouTube with transformative pedagogy would illustrate the boundless potential of the Internet (Jackman, 2019). Benefits may include, but are not limited to, enhanced subject understanding, course interest, abstract visualization, and critical thinking (Balbay, S., Kilis, 2017). Others have noted many elements that influence eLearning users' adoption of online systems, including as perceived usefulness and perceived ease-of-use. Even though the use of YouTube material in education has been studied in the academic literature, very little is known about the variables that influence adoption of eLearning among YouTube users, especially users' behavioral intention.

This study investigates the behavioral intents of university users with regard to the adoption of eLearning by examining their performance expectations as well as their effort expectations. Gaining an awareness of these elements would contribute to gaining an understanding of behavioral-intention aspects surrounding the acceptance of eLearning as a model for long-term use in the future. As a result, this study makes a contribution to the knowledge of the influence that YouTube as a platform may have in an online learning environment.

2. Literature review

2.1. eLearning and Technology Acceptance

Several colleges worldwide provide online learning, allowing students to study anytime and wherever they choose (Aristovnik et al. & 2018; Widodo et al., 2021). Certain educational institutions have become more familiar with the

effects of embracing digital technology owing to its flexibility, less cost, and ease, while others have argued that eLearning may vary from campus-based/face-to-face outcomes (El Refae, G., Kaba, A., Eletter, 2021). eLearning is said to include online interaction between instructors/peers and students (Prastiyo, W., Djohar, A., Teknik, 2018). Nonetheless, Covid-19 has forced many companies and universities to use eLearning for their workers and students (El Refae, G., Kaba, A., Eletter, 2021). So, in today's world, "eLearning" means meaningful online learning that uses modern technology and the Internet (Radha, R., Mahalakshmi, K., Sathis, K., Saravanakumar, 2020). It also includes websites, portals, video conferencing software (like Zoom or Teams), audio platforms, and social-video platforms used for education (Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A.Y., Hussain, A., Lodhi, 2020).

There is one more aspect about the learners that has to be discussed, and that is the fact that they are responsible for their own learning. It is vital to take into consideration the learners' acceptance of the usage of technology as well as their behavioral objectives (e.g., YouTube for education). As a result, Technology Acceptance Model (TAM) theoretical model that was selected to carry out examination of learners' behavioral intents may be described by the views of YouTube users about the platform's potential as a learning environment. The study is carried out using the TAM model, which makes use of two significant elements referred to as perceived ease-of-use (PEU) and perceived usefulness (PU) (YouTube in education) (Nguyen, H., & Nguyen, 2021). With the help of this model, it is possible to anticipate and evaluate the user acceptability of a certain piece of technology based on user attitudes and actions (Davis, F.D., Bagozzi, R.P., Warshaw, 1989). PEU is used to figure out how users feel and what they plan to do with a certain technology or app, such as how willing they are to use YouTube to learn while PU is used to evaluate the positive or negative perception of the user's attitude about certain technology, such as the user's attitude in evaluating the usefulness of YouTube in terms of education (Ashkanani, 2017).

The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) is an additional potential supporting theoretical approach that defines the user's behavior in regards to their intents to embrace a new technology or application (Venkatesh et al., 2003). PE in the UTAUT paradigm is analogous to the PU notion in the TAM model; both indicate the user's impression of receiving specific advantages as a result of utilizing the technology (Dang, D. T. V., Nguyen, L., & Nguyen, 2022). The user's expectations of a technology are tied to the system's performance, and this affects their choice about how simple or difficult it is to accept the usage of the technology. It is evaluated that the influence of PE on BI in relation to university students' use of eLearning and found that eLearning adoption was supported (Chao, 2019).

H1: YouTube videos (YTV) has a substantial influence on users' behavioral intention (BI).

H2: Performance expectancy (PE) has a substantial influence on users' behavioral intention (BI).

2.2. eLearning and YouTube videos

eLearning makes use of digital technology to facilitate communication across various learning environments and to influence user behavior in relation to their responsibilities (Jaya, S.N., Nadzirin, M., Nur, A., Faslih, 2017). Studies have previously identified the several conceptualizations of eLearning in education, particularly in the field of information and communication technology (Franklin, U.E., Nahari, 2018). Among the many different factors that impact adoption of eLearning, this study focuses on on YouTube videos, PE, and EE in connection to BI to utilize YouTube as a platform for educational activities.

YouTube, the world's most popular website, provides a wealth of entertainment and other information (Lee, D.Y., Lehto, 2013). YouTube makes sharing easy (Celestine, A.U., Nonyelum, 2018; Stout, 2020). In 2021, approximately 2.3 billion people use YouTube monthly (Newberry, 2021). So, YouTube provides a vast amount of good educational content, which has been used to improve education and learning (Bonk, 2011; Kaya, C., Usta, T., Baghaki, H.S., Oral, 2020). It allows users to participate, exchange, and develop a wide variety of educational material, and it has been shown that the more people visit educational websites, the more comprehensive and helpful the content is (Sood, A., Sarangi, S., Pandey, A., Murugiah, 2011). Some believe YouTube instructional videos may help consumers learn and answer numerous questions during self-study. This helps users preserve and build on their learning edge to succeed (Černá & Borkovcová, 2020). Nevertheless, some (Kaya, C., Usta, T., Baghaki, H.S., Oral, 2020) caution against using YouTube for scientific learning due to a lack of high-quality videos and reliable and useful content. Especially in science (Topf, J.M., Williams, P.N., 2021).

H3: Effort Expectancy (EE) has a substantial influence on users' behavioral intention (BI).

H4: Users' behavioral intention (BI) has a substantial influence on eLearning acceptance (EA).

2.3. The conceptual framework of the study

In the past, YouTube has also been a useful resource for sharing learning materials for users, however, when the Covid pandemic came, YouTube was increasingly considered as one of the important platforms to apply for a new learning environment (Jung, I., Lee, 2015; Luu, N., Yver, C., Douglas, J., Tasche, K., Thakkar, P.G., Rajasekaran, 2020; Ramírez-Correa, P., Mariano-Melo, A. et al., 2019). In this study, the authors want to hypothesize a model to evaluate the effects of YouTube-based eLearning adoption among university students in HCMC.

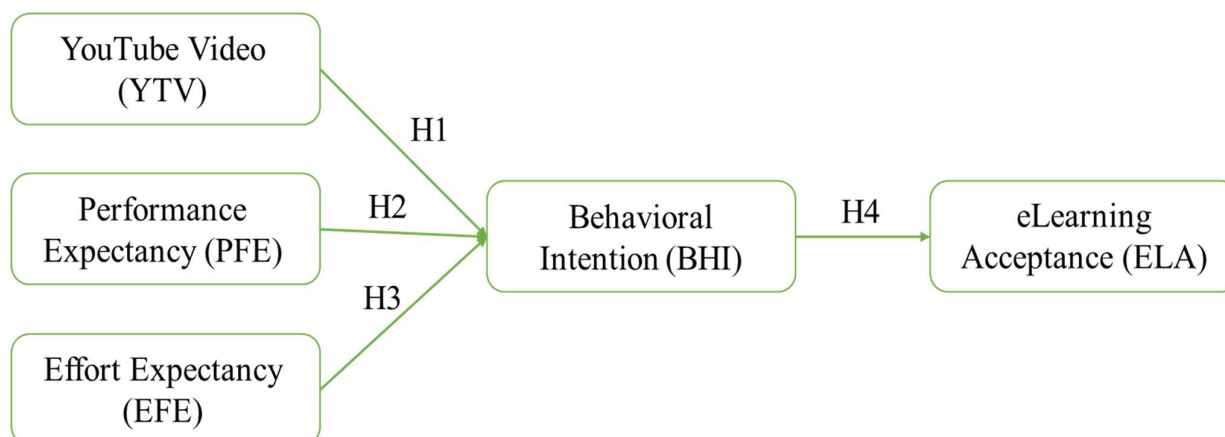


Figure 1: Conceptual framework

According to some theories, the application of YouTube to teaching as an educational platform has both positive and negative assumptions (Luu, N., Yver, C., Douglas, J., Tasche, K., Thakkar, P.G., Rajasekaran, 2020). However, after the Covid period made online learning mandatory, and although students have now returned to school, the risk of online learning can still occur at any time, so the conducting study to assess the acceptability of YouTube as a learning platform is necessary, especially in Southeast Asian countries like Vietnam. Therefore, this study has a contribution regarding the impact of YouTube video content on the behavioral intention of university students when accepting eLearning in HCMC - Vietnam.

3. Methodology

The researchers used purposive and non-probability sampling. The students used a Google Form-based survey to obtain sample responder data. Respondents were permitted to leave the research at any time without penalty. The online survey questionnaire included two parts: the first part collected demographic information including gender, status, and academic level, and the second part collected responses to the study's latent variables using a 7-point Likert scale modified from prior research. Just full questionnaires from 299 were obtained. Hair et al., (2011) recommend a sample size of 10 times the number of formative indicators used in construction or structural pathways provided in the structural model. 299 is clearly more than 30 for this study. G-Power analysis using 0.80 statistical power, 0.05% margin of error, 0.15 effect size, and 4 predictor number indicated the sample size. The sample size surpasses 77. Participants included 64.2% men, 35.8% women, 25.1% first-year students, 23.4% second-year students, 17.4% third-year students, 27.7% final-year students, and 6.4% post-graduate students.

In contrast to earlier study, which only used a single step of SEM analysis, this study utilized a hybrid SEM-ANN technique. There are two distinct phases involved in this procedure. PLS-SEM was first performed (Leguina, 2015) since it is the study model that is suggested to be used. SmartPLS was used for this. PLS-SEM was used because of the analytical nature of this theoretical model, in addition to the dearth of previously conducted study in a similar field. According to study that was conducted in the past, it is necessary to proceed in two stages (Hair et al., 2016; Leong et al., 2020). In order to identify the relevance of each construct in the study model and the performance of those constructs, this study makes use of the IPMA, which is a contemporary approach in PLS-SEM. In addition, ANN is an appropriate tool for assessing operation in circumstances in which the fundamental linkages between output and input are intricate and non-linear (Li et al., 2018). This is one of the conditions in which ANN is useful.

4. Results

4.1. Measurement mode assessment

Cronbach's alpha and composite reliability (CR) are analyzed to determine the instrument's reliability. In order to test the validity, we looked at both convergent and discriminant validity (Henseler et al., 2014). All of Cronbach's alpha and CR values are larger than the minimum needed level of 0.70, as indicated in Table 1. (Lim et al., 2021). Furthermore, all average variance extracted (AVE) values greater than 0.50 (Ooi et al., 2018) were statistically confirmed, indicating construct dependability and convergent validity. Furthermore, as shown in Table 2, all of the HTMT correlation values were within acceptable ranges, demonstrating discriminant validity. Table 1 reveals that all square roots of the AVEs are bigger than their respective coefficients of correlation (Tan & Ooi, 2018), indicating that discriminant validity was achieved. In agreement with Hew et al., (2015), we evaluated the cross-loadings to further establish discriminant validity and discovered that the relevant items load very strongly on their own construct. As a result, we verified that discriminant validity is met.

Table 1: Descriptive Statistics and Reliability Coefficients for Constructs

	Loadings	Cronbach's alpha	Rho_a	Composite reliability	Average variance extracted (AVE)
BHI1	0.88	0.819	0.834	0.892	0.735
BHI2	0.903				
BHI3	0.785				
EFE1	0.853	0.82	0.833	0.893	0.735
EFE2	0.826				
EFE3	0.892				
ELA1	0.959	0.911	0.911	0.957	0.918
ELA2	0.957				
PFE1	0.813				
PFE2	0.848	0.782	0.784	0.873	0.696
PFE3	0.842				
YTV1	0.89				
YTV2	0.898	0.858	0.859	0.914	0.78
YTV3	0.86				

Table 2: The HTMT correction test results

	BHI	EFE	ELA	PFE	YTV
BHI					
EFE	0.802				
ELA	0.828	0.76			
PFE	0.589	0.608	0.576		
YTV	0.617	0.645	0.539	0.659	

Table 3: The Cross Loadings

	BHI	EFE	ELA	PFE	YTV
BHI1	0.88	0.565	0.629	0.411	0.462
BHI2	0.903	0.635	0.667	0.428	0.533
BHI3	0.785	0.5	0.541	0.377	0.336
EFE1	0.532	0.853	0.561	0.399	0.42
EFE2	0.524	0.826	0.517	0.481	0.481
EFE3	0.641	0.892	0.611	0.375	0.493
ELA1	0.697	0.637	0.959	0.489	0.471
ELA2	0.678	0.626	0.957	0.446	0.443
PFE1	0.406	0.421	0.43	0.813	0.405
PFE2	0.411	0.399	0.415	0.848	0.483

PFE3	0.363	0.388	0.375	0.842	0.462
YTV1	0.481	0.488	0.42	0.457	0.89
YTV2	0.45	0.457	0.379	0.475	0.898
YTV3	0.456	0.492	0.464	0.498	0.86

5. Accessing the structural model

The PLS-SEM approach (Mayer et al., 1995) was used to test the aforementioned four hypotheses by analysis of variance, which specified the R^2 values along each path. Table 4 displays the reported strong predictive power of R^2 values for BI (0.811) and eLearning acceptance (0.820) within these constructs for the proposed model, along with the corresponding assumption path significance associations (Elareshi et al., 2022). The conclusions drawn from the analysis of the data are consistent with our hypotheses, as indicated in Table 4. Hypotheses showed that H1, H2, and H3 were supported by the intention that respondents' behavioural intentions were influenced by their performance expectancy, their exposure to YouTube videos and their effort expectancy. Similarly, our fourth hypothesis was supported by the data, which demonstrated that respondents' behavioural intention can result in eLearning acceptance.

5.1. Structural model assessment

The results of structural model investigation are listed in Table 4 and illustrated in Fig. 2. All hypotheses are supported. The relevant explanations for these outcomes are further elaborated in later discussion section. The results showed that EFE ($\beta=0.502$, p-value < 0.05), PFE ($\beta=0.133$, p-value < 0.05), YTV ($\beta=0.18$, p-value < 0.05) have direct positive effect on BHI. Besides, all the paths in the BHI baseline model are confirmed. BHI is able to predict ELA ($\beta=0.718$, p-value < 0.05). BHI has strong effect on ELA. Moreover, EFE makes strongest impacts to BHI in relative to other stimulants. In general, BHI is explained 73.5% by three variables and is accounted for ELA with 91.8% respectively.

Table 4: Hypothesis testing

	Original sample (O)	Sample mean (M)	Standard deviation (STDEV)	T statistics (O/STDEV)	P values	Results
BHI -> ELA	0.718	0.717	0.04	17.768	0	Supported
EFE -> BHI	0.502	0.503	0.059	8.445	0	Supported
PFE -> BHI	0.133	0.135	0.052	2.567	0.01	Supported
YTV - > BHI	0.18	0.18	0.068	2.632	0.009	Supported

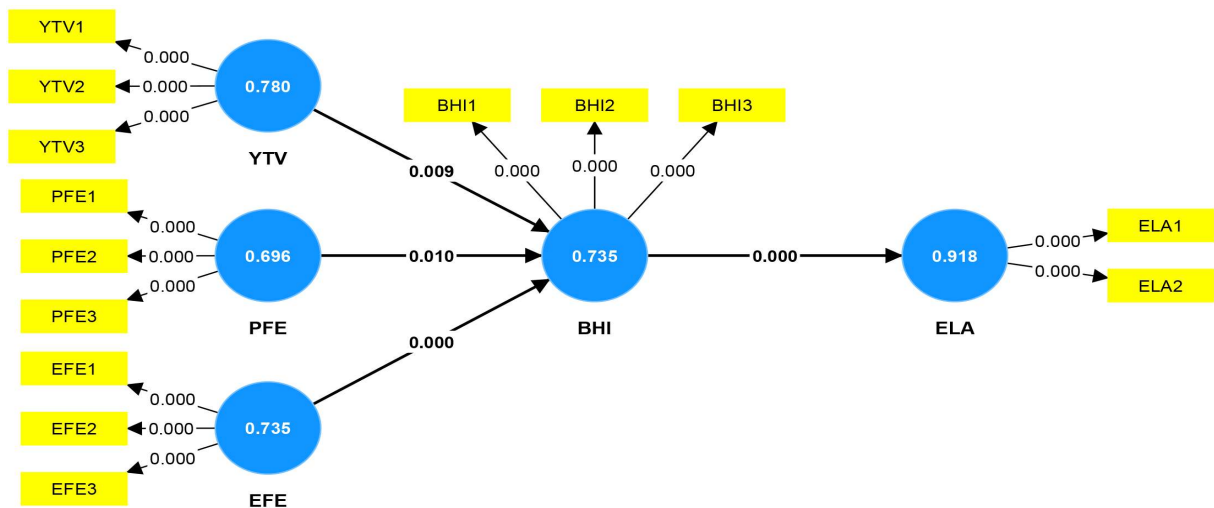


Figure 2: Structural model result

An examination of the study model's explanatory power reveals that our formulation accounts for 49.1% of the variance in behavior intention, 51.5% of the variance in eLearning acceptance. In addition, a small standard error of the

mean relative error (SRMR = 0.052) indicates a very good level of model fit. Our findings show that the suggested model has strong explanatory power since the exogenous variables can account for a sizable amount of the endogenous variable's variance (Hair et al., 2016).

Table 5: R-square

	R-square	R-square adjusted
BHI	0.491	0.486
ELA	0.515	0.513

5.2. Neural network analysis

Hypothesis testing with PLS-SEM enabled the integration of SEM and ANN in the analysis of the neural network. Sigmoid functions were utilized for both the activation and result layers. Errors can be decreased and prediction accuracy can be increased through the numerous stages of the learning procedure.

We allocated 90% of the samples to be utilized in training activities, while the remaining 10% were used for testing. The ANN model's accuracy as a predictor was evaluated using the RMSE, or root-mean-squared error (Leong et al., 2020). The learning process contains multiple steps that can be used to refine the model and increase the reliability of predictions. We allocated 90% of the samples to be utilized in training activities, while the remaining 10% were used for testing. The predictive accuracy of the ANN model was evaluated using the root mean square of the error, or RMSE (Leong et al., 2020).

The values for the study variables fluctuate marginally between the training and testing phases. The RMSE values for both training and testing are 0.675 and 0.643 in table 6. Simultaneously, the sensitivity analysis is an evaluation of how each predictor affects behavior intention to use YouTube for learning as shown in table 7. The weighted average of the relative importance of each implanted neuron was then divided by that of the most important neuron to determine the final weighted average. The findings show that EFE, PFE, and YTV are the most important predictors of behavior intention to use YouTube content in education , with 100%, 73%, and 66% normalized relative importance, respectively, in eLearning through YouTube.

Path Coefficient and Normalized Relative Importance are used to determine the order of importance in PLS-SEM and ANN, respectively. These findings also confirmed EFE ranks first in both ANN and PLS-SEM when considering the magnitude of its impact. This also represents the capability of modeling both linear and non-linear associations between variables (Lee et al., 2020), hence the employment of a two-stage analysis approach (PLS-ANN) in this investigation is highly warranted.

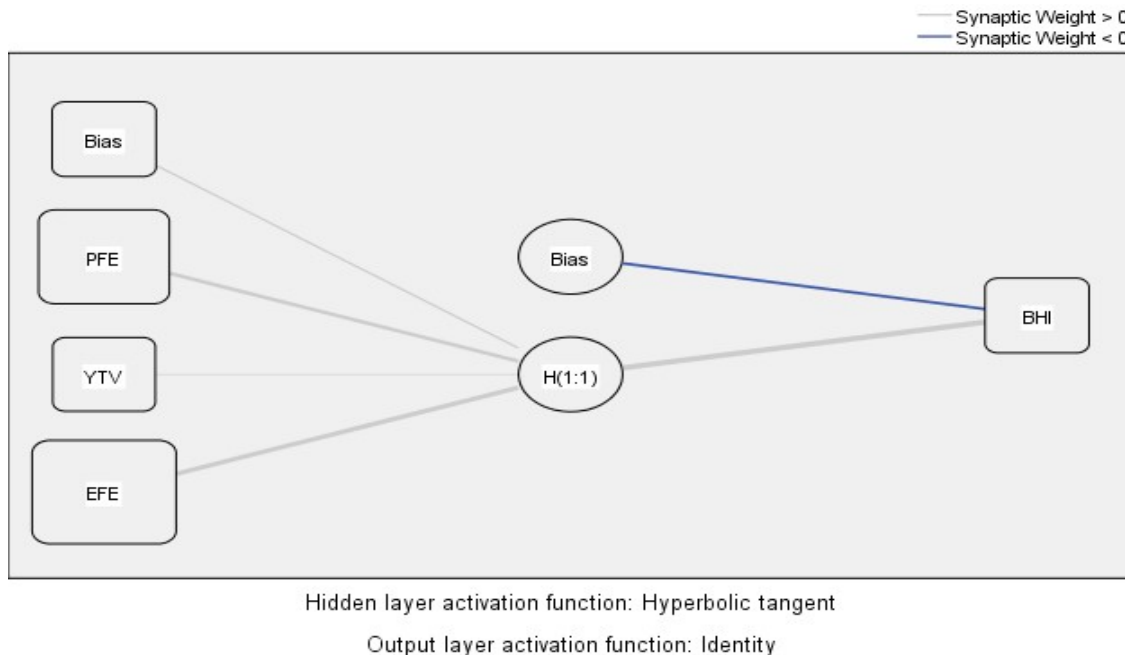


Figure 3. ANN networks result

Table 6: RMSE values of ANN

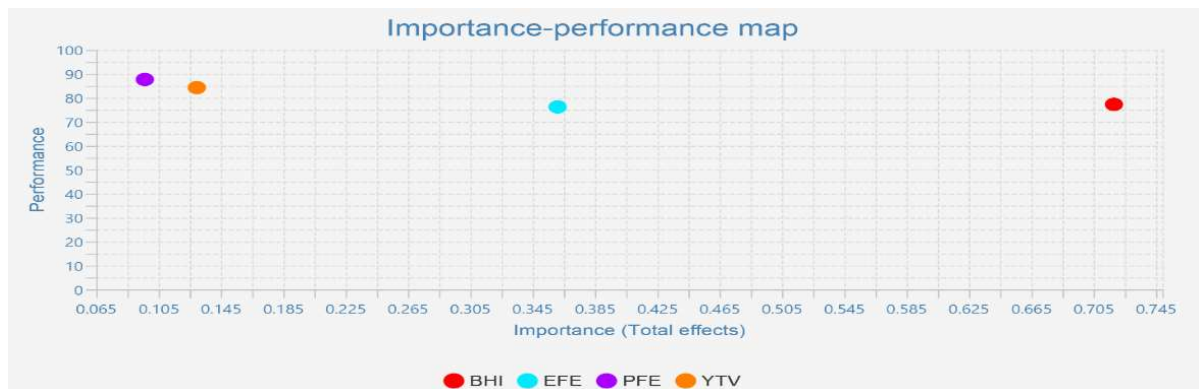
Input: PFE, YTV, EFE

Output: BHI

	TRAINING			TESTING			
Neural Network	N	SSE	RMSE	N	SSE	RMSE	TOTAL
1	263	540.09	0.658	36	67.685	0.528	299
2	266	529.101	0.665	32	63.295	0.656	298
3	257	532.594	0.677	42	84.024	0.714	299
4	272	564.765	0.68	27	53.967	0.63	299
5	266	539.436	0.677	33	71.825	0.788	299
6	263	549.317	0.684	36	63.816	0.528	299
7	276	554.332	0.678	23	53.115	0.826	299
8	263	519.097	0.684	36	72.259	0.583	299
9	266	553.833	0.692	32	54.796	0.469	298
10	268	540.452	0.66	31	63.875	0.71	299
Means		542.3017	0.675		64.8657	0.643	
SD		13.5605414	0.11		9.66604353	0.118	

Table 7: Sensitivity analyses: normalized importance of constructs for ANN model

Neural Network	PFE	YTV	EFE
1	0.344	0.304	0.352
2	0.185	0.3	0.515
3	0.209	0.353	0.438
4	0.242	0.283	0.475
5	0.321	0.224	0.454
6	0.285	0.276	0.439
7	0.186	0.275	0.539
8	0.19	0.32	0.49
9	0.334	0.285	0.382
10	0.171	0.322	0.507
Means	0.36	0.208	0.431
Normalized Importance	83.50%	48.30%	100.00%

5.3. Importance-performance map analysis (IPMA)**Figure. 4 IPMA result**

Finally, an importance-performance map analysis, or IMPA, was performed to determine which antecedents were important but performed poorly for SI in order to implement improvement (Leong et al., 2013). For the ELA, BHI and EFE has the high importance, but lower performance as shown in Fig. 4.

6. Discussion

6.1. Discussion

This study discussed how YouTube and other video-sharing sites affected the popularity of eLearning especially through the Covid-19 pandemic. It uses the TAM and UTAUT theories to guide its PLS-SEM analysis via SmartPLS software of college students' opinions on and reactions to the use of YouTube videos in the classroom. Every country has looked for different ways to handle the Covid-19 dilemma, and many have turned to eLearning (Edelhauser, E., Lupu-Dima, 2020). Virtually every school and company in the world now makes extensive use of some form of internet messaging.

COVID-19 has not been managed yet, thus the trend toward using online or blended learning environments in schools is expected to continue. As a result, people must embrace crucial that people embrace such technology (such as YouTube) in order to reap its benefits. Despite this, eLearning, in conjunction with distant learning, can be an answer (El Refae, G., Kaba, A., Eletter, 2021). Many people are already aware of the concept of distance learning and the concept of online learning, but until recently, online learning was never required (Alfadda, H.A., Mahdi, 2021).

The relevance of YouTube as a teaching tool has been underscored by our study, which is not surprising given the site's massive user base. YouTube is a go-to source for obtaining knowledge and amusement, and it also happens to be a powerful tool for enhancing students' academic progress. YouTube has become a crucial platform for education (Kaya, C., Usta, T., Baghaki, H.S., Oral, 2020; Stout, 2020; Topf, J.M., Williams, P.N., 2021) as well as for communication and engagement and the results of this study corroborate this trend.

When taking into account the connection between user attitudes and technological acceptance, the results are consistent with the TAM and UTAUT theories (Ashraf et al., 2021; Davis, F.D., Bagozzi, R.P., Warshaw, 1989). Results suggest, for instance, that our respondents' BI may be predicted in the direction of accepting YouTube in education (eLearning environment) . (Ashkanani, 2017; Chao, 2019). Respondents' BHI were influenced by their PFE as they utilized YouTube as part of their learning process, lending support to the first hypothesis that users' PFE had an effect on BHI in regards to the adoption of the eLearning system. The results also backed up H2, showing that people's attitudes toward BHI in education might be influenced by the content they see on YouTube.

Importantly, this study also found that respondents' BHI was correlated with their expectations about the amount of effort required to use YouTube material (H3), suggesting that this factor has a role in influencing whether or not people would embrace and accept such a platform (Alghizzawi, M., Habes, M., Salloum, S.A., Ghani, M.A., Mhamdi, C., Shaalan, 2019). Acceptance of eLearning was predicted by respondents' BHI toward YouTube (H4), suggesting that YouTube influences respondents' BHI toward embracing the eLearning system (Salloum, S.A., Al-Emran, M., Habes, M.M., Alghizzawi, M., Ghani, M.A., Shaalan, K. & M., 2019). YouTube, it seems, may be a viable option for several organizations, both academic and others. Problems with professionalism, privacy, and the veracity of the films shown are all present in this approach (Kaya et al., 2020; Topf and Williams, 2021). Accordingly, this study will add to our understanding of how social media affects the educational process.

6.2. Conclusion

The results of this study have consequences for the difficulties faced by higher education institutions (HEIs) due to the prevalence of Covid, particularly in Vietnam's education sector. Our findings suggest that most HEIs would benefit greatly from adopting YouTube and other forms of modern technology (such as eLearning in education), with the exception of the more traditionally oriented HEIs, which have been hit particularly hard by the epidemic (El Refae et al., 2021). It is said that the education system may advance with the adoption of these new developments and the use of new technologies like YouTube. We need more high-quality, professionally produced videos on YouTube, but this time with more trustworthy curators.

Supporting the sustainability of such transformation, the eLearning environment relies heavily on reliable Internet access and ICT. This study helps us better comprehend how YouTube has affected distance education. Higher education

institutions (HEIs) would be able to obtain the resources needed for eLearning if this was put into practice. Only 299 students from Vietnam participated in the study, which is a significant constraint. Also, the data were acquired only via surveys. It would be worthwhile to refine the instrument and increase the sample size before attempting to apply it to other fields and demographics. There are other methods of information gathering that should be examined, such as focus groups and interviews.

References

- Alfadda, H.A., Mahdi, H. S. (2021). Measuring students use of Zoom application in language course based on the Technology Acceptance Model (TAM). *J. Psycholinguist. Res.*, 50 (4), 883–900.
- Alghizzawi, M., Habes, M., Salloum, S.A., Ghani, M.A., Mhamdi, C., Shaalan, K. (2019). The effect of social media usage on students e-learning acceptance in higher education: a case study from the United Arab Emirates. *Int. J. Inform. Technol. Lang. Stud.*, 3 (3), 13–26.
- Almanthari, A., Maulina, S., Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the covid-19 pandemic: the case of Indonesia. *Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ.*, 16 (7), 1860.
- Aristovnik et al., 2020; Srivastava, & 2018; Widodo et al., 2021. (n.d.). No Title. *Ashkanani, A., 2017. An Investigation of the Application of the Technology Acceptance Model (TAM) to Evaluate Instructors' Perspectives on E-Learning at Kuwait University. Unpublished Doctoral Dissertation. University, UAE, Dublin City. Http:// Doras.Dcu.*
- Ashkanani, A. (2017). An Investigation of the Application of the Technology Acceptance Model (TAM) to Evaluate Instructors' Perspectives on E-Learning at Kuwait University. *Unpublished Doctoral Dissertation. University, UAE, Dublin City.*
- Ashraf, A. R., Thongpapanl Tek, N., Anwar, A., Lapa, L., & Venkatesh, V. (2021). Perceived values and motivations influencing m-commerce use: A nine-country comparative study. *International Journal of Information Management*, 59(December 2020), 102318. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102318>
- Balbay, S., Kilis, S. (2017). Students' perceptions of the use of a YouTube channel specifically designed for an academic speaking skills course. *Eurasian J. Appl. Linguist.*, 3 (2), 235–251.
- Bonk, C. J. (2011). YouTube anchors and enders: the use of shared online video content as a macro context for learning. *Asia-Pacific Collab. Educ. J.*, 7 (1), 13–24.
- Celestine, A.U., Nonyelum, O. F. (2018). Impact of social media on students' academic performance. *Int. J. Sci. Eng. Res.*, 9 (3), 1454–1462.
- Černá, M., & Borkovcová, A. (2020). Youtube dominance in sustainability of gaining knowledge via social media in university setting—case study. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 12, Issue 21). <https://doi.org/10.3390/su12219126>
- Chao, C. M. (2019). Factors determining the behavioral intention to use mobile learning: an application and extension of the UTAUT model. *Front. Psychol.*, 10 (JULY), 16–52.
- Dang, D. T. V., Nguyen, L., & Nguyen, A. H. D. (2022). Extending UTAUT2 in Mobile money adoption and actual use behavior: An empirical research in Vietnam during the Covid-19. *Industrielle Beziehungen. Zeitschrift Für Arbeit, Organisation Und Management*, 10(4). <https://doi.org/10.53384/inbe.101390943.2779.1862003510>
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Manag. Sci.*, 35 (8), 982–1003.
- Edelhauser, E., Lupu-Dima, L. (200 C.E.). Is Romania prepared for elearning during the COVID-19 pandemic? *Sustainability*, 12 (13), 130.
- El Refae, G., Kaba, A., Eletter, S. (2021). The impact of demographic characteristics on academic performance: face-to-face learning versus distance learning implemented to prevent the spread of Covid-19. *Int. Rev. Res. Open Dist. Learn.*, 22 (1), 91–110.
- Elareshi, M., Habes, M., Youssef, E., Salloum, S. A., Alfaisal, R., & Ziani, A. (2022). SEM-ANN-based approach to understanding students' academic performance adoption of YouTube for learning during Covid. *Heliyon*, 8(4), e09236. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09236>
- Franklin, U.E., Nahari, A. A. (2018). The impact of e-learning on academic performance: preliminary examination of King Khalid University. *Int. J. Acad. Res. Prog. Educ. Dev.*, 7 (1).
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hew, J. J., Lee, V. H., Ooi, K. B., & Wei, J. (2015). What catalyses mobile apps usage intention: an empirical analysis. *Industrial Management & Data Systems*, 115(7), 1269–1291. <https://doi.org/10.1108/IMDS-01-2015-0028>
- Jackman, W. M. (2019). YouTube usage in university classroom: An argument for its pedagogical benefits. *Article Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 14 (9), 157–166.
- Jaya, S.N., Nadzirin, M., Nur, A., Faslih, A. (2017). Analysis of behaviour of e-learning users by unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) model a case study of vocational education. *Halu Oleo University Jurnal Vokasi Indonesia*, 5 (2). <http://edmodo.com>.
- Jung, I., Lee, Y. (2015). YouTube acceptance by university educators and students: a crosscultural perspective. *Innovat. Educ. Teach. Int.*, 52 (3), 243–253.
- Kaya, C., Usta, T., Baghaki, H.S., Oral, E. (2020). Relation between educational reliability and viewer interest in YouTube ® videos depicting endometrioma cystectomy surgical techniques. *J. Gynecol. Obstetr. Hum. Reprod.*, 50 (3), 101–808.
- Lee, D.Y., Lehto, M. R. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: an extension of the technology acceptance model. *Comput. Educ.*, 61, 193–208.
- Leguina, A. (2015). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *International Journal of Research & Method in*

- Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2015.1005806>
- Leong, L. Y., Hew, T. S., Ooi, K. B., & Wei, J. (2020). Predicting mobile wallet resistance: A two-staged structural equation modeling-artificial neural network approach. *International Journal of Information Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.102047>
- Li, J., & ebaná-Cabanillas, F., Marinkovic, V., de Luna, I.R., Kalinic, Z. (2018). Predicting the determinants of mobile payment acceptance: a hybrid SEM-neural network approach. *Technol. Forecast. Soc. Change*, 129, 117–130.
- Liao, H., Lu, H. (2008). The role of experience and innovation characteristics in the adoption and continued use of e-learning websites. *Comput. Educ.*, 51 (4), 1405-1416.
- Lim, A. F., Lee, V. H., Foo, P. Y., Ooi, K. B., & Wei-Han Tan, G. (2021). Unfolding the impact of supply chain quality management practices on sustainability performance: an artificial neural network approach. *Supply Chain Management*, April. <https://doi.org/10.1108/SCM-03-2021-0129>
- Luu, N., Yver, C., Douglas, J., Tasche, K., Thakkar, P.G., Rajasekaran, K. (2020). Assessment of YouTube as an educational tool in teaching key indicator cases in otolaryngology during the COVID-19 pandemic and beyond: neck dissection. *J. Surg. Educ.*, 78 (1), 214–231.
- Mayer, R. C., Davis, J., & David Schoorman, F. (1995). AN INTEGRATIVE MODEL OF ORGANIZATIONAL TRUST. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- Newberry, C. (2021). 25 YouTube Statistics that May surprise You: 2021 Edition. *Hootsuite.Com*. <https://blog.hootsuite.com/youtube-stats-marketers/>.
- Nguyen, H., & Nguyen, L. (2021). Factors Influence Blockchain Adoption in Supply Chain Management Among Companies Based in Ho Chi Minh City. *Conference Towards ASEAN Chairmanship 2023*, 1–13.
- Ooi, K. B., Lee, V. H., Tan, G. W. H., Hew, T. S., & Hew, J. J. (2018). Cloud computing in manufacturing: The next industrial revolution in Malaysia? *Expert Systems with Applications*. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2017.10.009>
- Prastiyo, W., Djohar, A., Teknik, P. (2018). Development of YouTube integrated Google classroom based e-learning media for the light-weight vehicle engineering vocational high school. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 8 (1), 53–66.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Sathis, K., Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of covid-19 pandemic: a global perspective. *Int. J. Contr. Autom.*, 13 (4), 1088-1099.
- Ramírez-Correa, P., Mariano-Melo, A., A.-P., J., & Erez, J. (2019). Predicting and explaining the acceptance of social video platforms for learning: the case of Brazilian YouTube users. *Sustainability*, 11 (24), 111.
- Salloum, S.A., Al-Emran, M., Habes, M.M., Alghizzawi, M., Ghani, M.A., Shaalan, K., A., & M. (2019). Understanding the impact of social media practices on e-learning systems acceptance. In: *International Conference on Advanced Intelligent Systems and Informatics*, 1058. Springer, 360-369.
- Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A.Y., Hussain, A., Lodhi, R. N. (2020). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. *Qual. Quantity*, 122.
- Sood, A., Sarangi, S., Pandey, A., Murugiah, K. (2011). YouTube as a source of information on kidney stone disease. *Urology*, 77, 558-562.
- Stout, D. (2020). Social media Statistics 2020: Top Networks by the Numbers. *Dustinsout. Dustincount.Com*. <https://dustinstout.com/social-media-statistics/>.
- Tan, G. W. H., & Ooi, K. B. (2018). Gender and age: Do they really moderate mobile tourism shopping behavior? *Telematics and Informatics*, 35(6), 1617–1642. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.04.009>
- Topf, J.M., Williams, P.N. (2021). COVID-19, social media, and the role of the public physician. *Blood Purif*, 595601.
- Welbourne, D.J., Grant, W. J. (2015). Science communication on YouTube: factors that affect channel and video popularity. *Publ. Understand. Sci.*, 25 (6)(706718).
- Widodo, A., Ermiana, I., Erfan, M. (2021). Emergency online learning: how are students perceptions? In: *Proceedings of the 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020)*, 263268.

MÔ HÌNH DỰ BÁO CHUỖI THỜI GIAN CHO DOANH SỐ CHUỖI CỬA HÀNG

BẢNG MÔ HÌNH FB-PROPHET

TIME SERIES ANALYSIS FORECASTING FOR REVENUE OF STORES USING FBPROPHET

Trần Thành Công,

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

congtt@uef.edu.vn

Tóm tắt:

Các kỹ thuật dự báo được sử dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau như bán hàng, ngân hàng, chăm sóc sức khỏe, thị trường chứng khoán, v.v. Dự đoán doanh số bán hàng của chuỗi cửa hàng thông qua bộ dữ liệu chuỗi thời gian giúp cải thiện doanh số bán hàng trong môi trường kinh doanh. Hiện nay có rất nhiều công cụ để sử dụng cho việc dự đoán, tuy nhiên công cụ Facebook (FB) Prophet là công cụ mới nhất và đã cho thấy hiệu suất được cải thiện về độ chính xác của dự đoán. Bài báo này đã đề xuất công cụ FB Prophet để dự đoán doanh số bán hàng của dữ liệu chuỗi cửa hàng. Từ kết quả nghiên cứu được đề xuất, người ta kết luận rằng FB Prophet là một mô hình dự đoán chính xác cao.

Từ khóa: FB-Prophet, Dự đoán, Bộ dữ liệu chuỗi thời gian.

Abstract:

Forecasting techniques are applied in various fields such as sales, banking, healthcare, stock market, etc. Forecasting chain store sales through time series improves sales in business environments. There are many tools to use for predictive work today, but the Facebook Prophet (FB) tool is the latest and has shown improved performance in forecasting accuracy. This paper proposes the FB Prophet tool to predict the sales revenue of data store chains. From the proposed research results, it is concluded that FB Prophet is a highly accurate predictive model.

Keywords: FB-Prophet, Forecasting, Time Series Analysis.

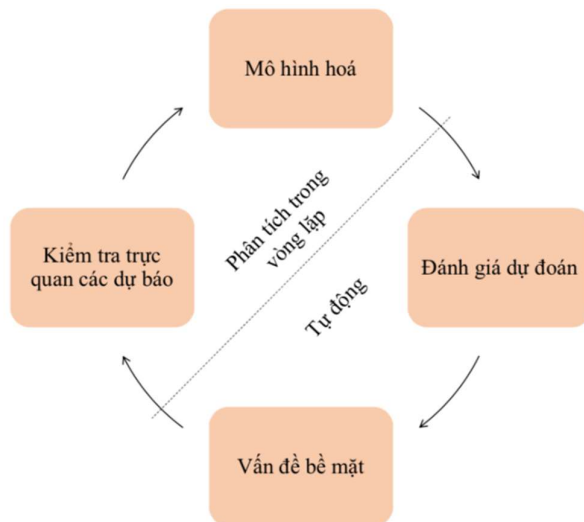
1. Giới thiệu

Phân tích chuỗi thời gian của dữ liệu rất hữu ích để giúp đạt được số liệu thống kê có ý nghĩa và các thuộc tính khác của dữ liệu trong môi trường kinh doanh. Mô hình dự báo chuỗi thời gian đóng vai trò quan trọng trong mô hình dự báo, trong đó thời gian đóng một vai trò then chốt. Mô hình dự báo này có tác động lớn đến việc xác định doanh số bán hàng trong tương lai và quản lý doanh nghiệp. Mô hình dự báo này cũng quan trọng vì nhiều dự đoán liên quan đến các thành phần liên quan đến thời gian cần được xử lý cẩn thận để thực hiện dự đoán khi kết quả thực tế chưa biết. Để xác định nguyên nhân gốc rễ của một sự kiện nhất định, cần phải biết mẫu dữ liệu liên quan và thời gian của chúng. Có bốn thành phần chính trong phân tích chuỗi thời gian của dữ liệu, đó là cấp độ, xu hướng, tính thời vụ và nhiễu. Thành phần cấp độ được xem là giá trị cơ bản được sử dụng trong dữ liệu chuỗi thời gian, thành phần tính thời vụ được thể hiện dưới dạng một đường cong có thể tăng hoặc giảm tùy theo thời gian. Trong khi đó tính thời vụ được biểu thị dưới dạng một chu kỳ hoặc mô hình theo thời gian và nhiễu cho thấy sự thay đổi trong dữ liệu được quan sát.

Facebook đã giới thiệu một công cụ dự báo mã nguồn mở FB prophet có sẵn để sử dụng trong ngôn ngữ lập trình python và ngôn ngữ lập trình R dưới dạng thư viện. FB prophet được phát triển để đáp ứng nhu cầu dự báo từ quan điểm kinh doanh. FB prophet có các đặc điểm liên quan đến dữ liệu chuỗi thời gian được quan sát hàng giờ, hàng ngày và hàng tháng trong một năm trở lên. FB prophet còn quan tâm đến các khoảng thời gian nghỉ đã biết trước và quan tâm đến các xu hướng, phát hiện ngoại lệ (outlier detection), dữ liệu bị thiếu, v.v.

Về cốt lõi, prophet hoạt động trên mô hình hồi quy cộng với các xu hướng liên quan tới đường cong hồi quy hoặc đường cong mô-đun cho xu hướng ngày càng tăng, thành phần theo mùa dựa trên chuỗi Fourier, thành phần theo mùa hàng tuần và người dùng đề xuất danh sách ngắt quãng hoặc ngày lễ. Quy trình làm việc cơ bản của FB prophet được thể hiện như trong Hình 1, và có phần thú vị nhất khi vấn đề bề mặt (surface problem) được tự động hóa và các nhà phân tích phải kiểm tra các dự báo [1].

Hình 1. Quy trình làm việc cơ bản của FB prophet



FB prophet dựa trên kỹ thuật điều chỉnh đường cong trong mô hình Bayesian. Nó có các tham số dễ hiểu và nó cũng không yêu cầu nhiều dữ liệu chuỗi thời gian để dự đoán. Kỹ thuật này phù hợp nhất khi dữ liệu chuỗi thời gian có các thuộc tính theo mùa mạnh như các yếu tố ảnh hưởng. Nó cũng quan tâm đến các kỳ nghỉ hoặc ngày nghỉ theo kế hoạch trong dữ liệu liên tục. FB prophet xử lý tốt hơn trong trường hợp thiếu dữ liệu, thay đổi xu hướng và phát hiện ngoại lệ. Trong các tình huống ở thế giới thực, chẳng hạn như dự đoán doanh số bán hàng, các biến thể như vậy cần được giải quyết. Trong bài báo này, chúng tôi thực hiện phân tích chuỗi thời gian đơn biến về dữ liệu bán hàng của chuỗi cửa hàng bằng công cụ FB Prophet.

2. Công trình nghiên cứu liên quan

Nhiều công trình nghiên cứu được thực hiện để dự báo chuỗi thời gian bằng cách sử dụng FB prophet cho các lĩnh vực vấn đề khác nhau. Một khung dự báo tương tự được đề xuất bởi Emir Žunićet và cộng sự [2], trong đó danh mục sản phẩm được tạo ra dựa trên nhu cầu trong tương lai. Phương pháp đề xuất cũng minh họa đường cong chuỗi thời gian cho sản phẩm cụ thể trong danh mục sản phẩm. Trong một công trình nghiên cứu khác [3], một bộ lọc Kalman thích ứng được sử dụng cùng với FB Prophet để dự đoán nhu cầu năng lượng tối đa với khả năng dự đoán được cải thiện. Trong công trình nghiên cứu [4], thuật toán tiên tri SARIMA và FB được sử dụng để dự đoán sự cố lưới điện. Công việc đề xuất cũng khám phá mô hình ARIMA và các bước của nó.

Shikha Gaur và cộng sự [5] đã đề xuất một mô hình dự báo dựa trên prophet ARIMA và FB để dự đoán xu hướng các ca nhiễm COVID-19. Mô hình được đề xuất giúp phát hiện các đợt bùng phát và bất thường của COVID-19 ở Ấn Độ và nước ngoài. Hiệu suất của phương pháp đề xuất được so sánh với dự báo dựa trên hồi quy tuyến tính truyền thống. Tuy nhiên, nghiên cứu chỉ giới hạn trong lĩnh vực chăm sóc sức khỏe có thể được sử dụng cho các lĩnh vực bán hàng và thương mại điện tử. Liyun Su và cộng sự [6] đã sử dụng hàm đa thức cho xấp xỉ hệ số trong dự đoán tự hồi quy. Hiệu suất của các phương pháp này có thể được cải thiện bằng cách sử dụng kỹ thuật prophet FB.

Rất nhiều nghiên cứu đã được thực hiện trong lĩnh vực dự báo chuỗi thời gian sử dụng mạng nơ-ron trong khoảng thời gian từ 2006 đến 2016. Một nghiên cứu của Ahmed Tealab [7] đã kiểm tra các phương pháp đó. CemKocaket và cộng sự [8] đã đề xuất đường trung bình trượt tự hồi quy mờ (ARMA). Trong một nghiên cứu khác được thực hiện bởi WintNyein [9], mô hình dự báo ARIMA và FB Prophet được sử dụng để xác định giá đóng cửa của thị trường chứng khoán. Phương pháp đề xuất hoạt động, tập dữ liệu được chia thành hai nhóm, đó là tập huấn luyện và xác thực dựa trên các giao dịch hàng ngày, hàng tuần và hàng tháng. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng mô hình dựa trên ARMA chỉ hoạt động

tốt trong các dự đoán ngắn hạn như hàng ngày hoặc hàng tuần trong khi đối với dự đoán chứng khoán dài hạn như hàng tháng hoặc hàng năm thì FB prophet cho kết quả tốt hơn nhiều. Công việc nghiên cứu chủ yếu được giới hạn trong việc dự đoán giá cổ phiếu và những mô hình này có thể được sử dụng để dự báo doanh số bán hàng. Một cách tiếp cận tương tự được sử dụng để dự đoán giá cổ phiếu [10]. Hiệu suất tổng thể của mô hình dự báo cần phải được cải thiện. Phân tích chuỗi thời gian rất quan trọng để dự báo nhận thức về sức khỏe và thông tin liên quan đến phòng ngừa cho công chúng.

Một phân tích tương tự được thực hiện đối với ô nhiễm không khí và sức khỏe [11, 12, 13] để dự đoán tác hại của ô nhiễm và tỷ lệ tử vong ở các quốc gia khác nhau. Phần mềm mô hình phụ gia tổng quát hóa (GAM) của S-Plus được kiểm tra [11] để phân tích dữ liệu chuỗi thời gian về số lượng tử vong do ô nhiễm không khí. Phương pháp đề xuất dựa trên hồi quy Poisson và GAM. GAM là phần mở rộng của mô hình tuyến tính với hàm không tham số. Phương pháp dựa trên FB có thể cải thiện độ chính xác của dự đoán trong phân tích dữ liệu chuỗi thời gian.

Các nhà bán lẻ sử dụng các công cụ dự báo nhu cầu để lập kế hoạch hoạt động của họ. Nhiều công cụ có sẵn để thực hiện dự báo như vậy dựa trên mô hình hoặc không có mô hình. Trong đó, cách tiếp cận dựa trên mô hình mạnh mẽ hơn. Một cách tiếp cận dựa trên mô hình như vậy là Học có giám sát tăng cường theo chu kỳ [14], phương pháp này tốt hơn cách tiếp cận không có mô hình Hồi quy lượng tử. Ý tưởng chính đằng sau cách tiếp cận được đề xuất là tận dụng sự đóng góp của từng thuộc tính để dự đoán hàm mục tiêu. Phương pháp Học có giám sát tăng cường theo chu kỳ cũng dựa trên chế độ hồi quy nhân và sử dụng kỹ thuật chuẩn hóa để tinh chỉnh mô hình trong khi kỹ thuật làm mịn loại bỏ nhiễu. Tuy nhiên, FB prophet tốt hơn về tính đơn giản và cho kết quả chính xác hơn. Một mô hình dựa trên ARIMA để dự báo suy thoái môi trường [15]. Phương pháp đề xuất sử dụng Microsoft Power BI để phân tích dữ liệu. Phương pháp này dựa trên NLP và Fuzzy C Means để hiển thị và tùy chỉnh bảng điều khiển. Hiệu suất của phương pháp này tốt hơn so với các kỹ thuật trước đây. FB prophet có thể là một cách tiếp cận tốt hơn về độ chính xác của dự đoán và dễ sử dụng.

3. Mô hình FB prophet

Dự báo của FB prophet [1] dựa trên mô hình hồi quy phụ gia có thể được xây dựng như sau:

$$y(t) = g(t) + h(t) + s(t) + e_t \quad (1)$$

Trong đó: $y(t)$ là là mô hình hồi quy cộng; $g(t)$ là yếu tố xu hướng; $h(t)$ là thành phần kỳ nghỉ; $s(t)$ là thành phần thời vụ; và e_t là thuật ngữ lỗi. Yếu tố xu hướng $g(t)$ có thể được mô hình hóa theo hai cách:

Mô hình tăng trưởng hậu cần: Mô hình này thể hiện sự tăng trưởng theo các giai đoạn khác nhau, giai đoạn đầu tăng trưởng theo cấp số nhân, sau đó đạt đến giai đoạn bão hòa, từ đó tăng trưởng tuyến tính. Mô hình có thể được xây dựng trong (2).

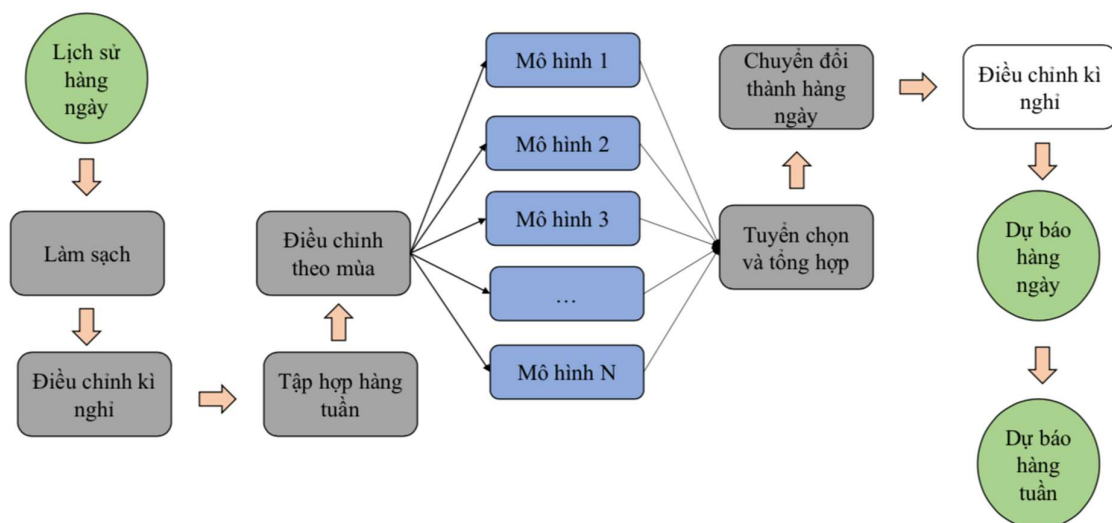
$$f(x) = \frac{L}{1 + e^{-k(x-x_0)}} \quad (2)$$

Trong đó: L đại diện cho giá trị tối đa của đường cong mô hình; k là tốc độ tăng trưởng; x_0 là giá trị của tại điểm sigmoid

Mô hình tuyến tính từng phần: Đây là phiên bản sửa đổi của mô hình tuyến tính trong đó các phạm vi khác nhau của x có các mối quan hệ tuyến tính khác nhau. Mô hình có thể được xây dựng như trong (3).

$$y = \beta_0 + \beta_1 x + \beta_2 (x - c)^+ + \varepsilon \quad (3)$$

Phương pháp được sử dụng để dự báo chuỗi thời gian bằng FB Prophet được mô tả trong Hình 2.

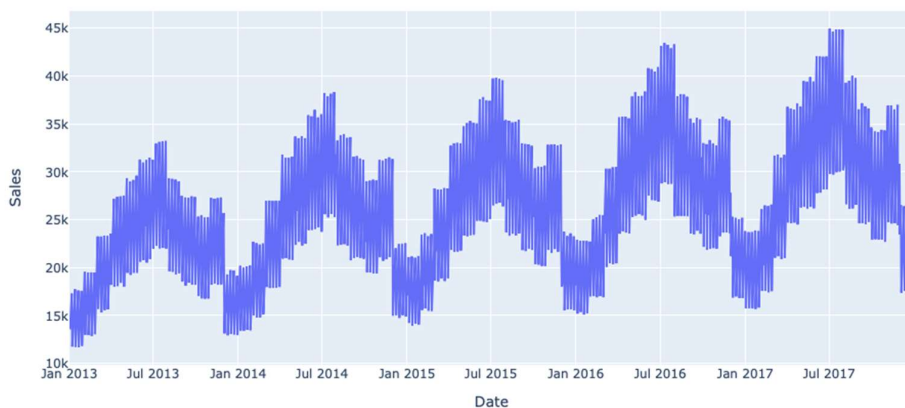


Hình 2. Quy trình dự báo chuỗi thời gian

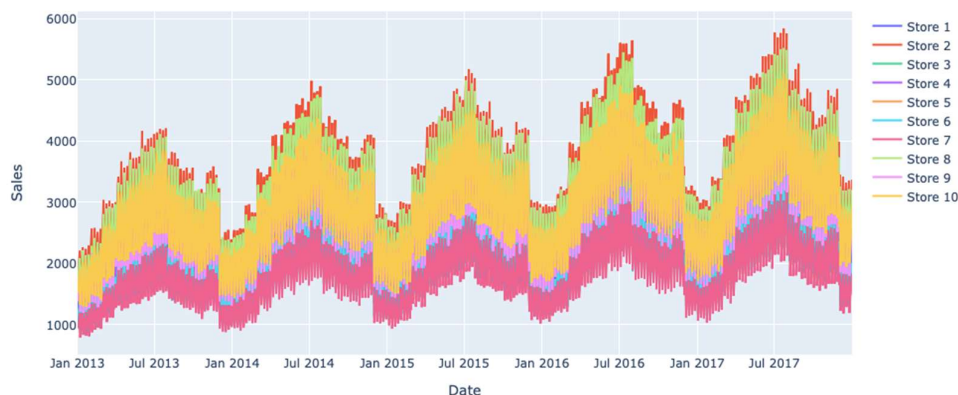
4. Tập dữ liệu và phương pháp đánh giá độ chính xác của mô hình

4.1. Mô tả tập dữ liệu

Tập dữ liệu chuỗi cửa hàng của mười cửa hàng được sử dụng trong bài báo này [16]. Tập dữ liệu này được thu thập trong vòng 5 năm từ năm 2013 đến năm 2017. Trường dữ liệu của tập dữ liệu bao gồm: ngày, cửa hàng, mặt hàng, và doanh số bán hàng. Hình 3 thể hiện tổng doanh số bán hàng theo ngày của tất cả các cửa hàng. Hình 4 thể hiện tổng doanh số bán hàng theo ngày của từng cửa hàng. Tổng doanh số bán hàng theo ngày có vẻ theo xu hướng khá ổn định và cho thấy một dấu hiệu rằng mô hình FB prophet có thể phù hợp để dự đoán doanh số bán hàng ở cấp độ cửa hàng.



Hình 3. Tổng doanh số bán hàng theo ngày của tất cả các cửa hàng



Hình 4. Tổng doanh số bán hàng theo ngày của từng cửa hàng

4.2. Phương pháp đánh giá

Trong bài báo này, phương pháp đánh giá để xem xét độ chính xác trong các mô hình FB prophet là sai số phần trăm tuyệt đối trung bình có trọng số (WMAPE) [17]. Bởi vì nhiều chuyên gia kinh doanh, nhà phân tích dữ liệu tài chính và kế toán sử dụng chỉ số WMAPE để đánh giá độ chính xác của các mô hình dự báo của họ để dự đoán mọi thứ sẽ thay đổi như thế nào trong một khoảng thời gian.

Sai số phần trăm tuyệt đối trung bình có trọng số (WMAPE) là một cách để đo lường độ chính xác của các dự báo tài chính và thống kê so với kết quả thực tế hoặc thực tế đối với một mẫu. Các phần khác nhau của WMAPE là trọng số, trung bình, tuyệt đối, tỷ lệ phần trăm và lỗi. Trọng số có nghĩa là có một thành phần mà dựa vào đó bạn đo lường kết quả của phép tính. Trung bình có nghĩa là kết quả của phép tính này là chỉ số trung bình cho độ chính xác của các dự đoán. Tuyệt đối có nghĩa là bất kể kết quả thực tế nhiều hay ít hơn dự đoán, phép tính của bạn sẽ mang lại một số dương. Tỷ lệ phần trăm có nghĩa là kết quả tính toán của bạn ở định dạng tỷ lệ phần trăm để dễ sử dụng. Lỗi có nghĩa là kết quả tính toán của bạn là thước đo sự khác biệt giữa dự báo và kết quả thực.

Thông thường, WMAPE được sử dụng để so sánh các dự báo trong một khoảng thời gian dài, bởi vì điều đó cho thấy xu hướng chung về việc dự báo của bạn có chính xác hay không thay vì một ngày hoặc giờ rất cụ thể. WMAPE có thể sử dụng kết hợp với các phép đo dự báo khác để hiểu rõ hơn về độ chính xác và khả năng phản hồi của các mô hình dữ liệu.

Công thức tính WMAPE là:

$$WMAPE = \frac{1}{n} * \frac{\sum(|Thực\ tế - Dự\ báo|)}{Thực\ tế} * 100$$

Trong đó: n là kích thước của mẫu; *Thực tế* là giá trị thực trong một khoảng thời gian nhất định; *Dự báo* là giá trị dự kiến trong một khoảng thời gian nhất định.

5. Kết quả

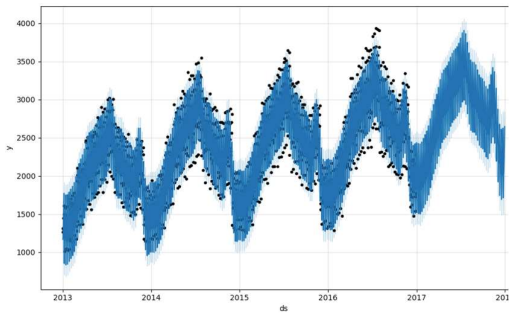
Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng từ cửa hàng 1 đến cửa hàng 10 được thể hiện từ Hình 5 đến Hình 14. Đường màu xanh lam là giá trị dự báo trong khi các chấm đen là giá trị thực tế. Mặc dù vẫn tồn tại một số trường hợp ngoại lệ, nhưng nhìn chung từ năm 2013 đến năm 2017, chúng ta có thể nhận thấy sự tích cực giữa kết quả dự đoán (đường màu xanh) và các giá trị thực doanh số của chuỗi cửa hàng (các điểm chấm đen). Thêm vào đó, bây giờ chúng ta cần kiểm tra mức độ thành công của mô hình trên dữ liệu mà nó chưa thấy, cụ thể là năm 2018.

Khi dự báo xu hướng vào năm 2018, phương pháp WMAPE được sử dụng để đo độ chính xác của xu hướng dự báo vào năm 2018. Bảng 1 mô tả kết quả của phương pháp WMAPE đối với mô hình dự báo doanh số của từng cửa hàng, từ cửa hàng 1 đến cửa hàng 10. Qua đó chúng ta thấy rằng kết quả dự đoán dựa trên phương pháp WMAPE khá cao, trên 94% ở tất cả các mô hình dự báo của các cửa hàng.

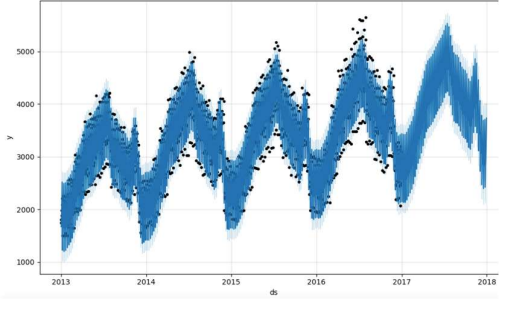
Bảng 1. Kết quả của phương pháp WMAPE đối với mô hình dự báo từng cửa hàng

Chỉ số	Store 1	Store 2	Store 3	Store 4	Store 5	Store 6	Store 7	Store 8	Store 9	Store 10
--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------

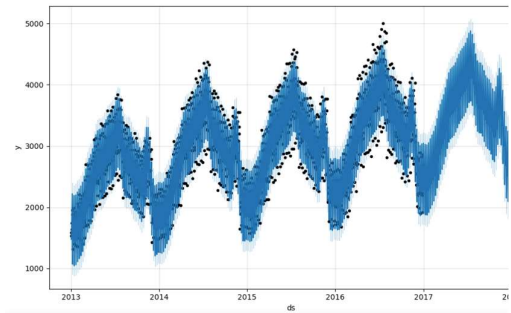
WMAPE	0.94456	0.9450	0.95143	0.94492	0.94347	0.94867	0.94516	0.94870	0.94828	0.94767
-------	---------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------



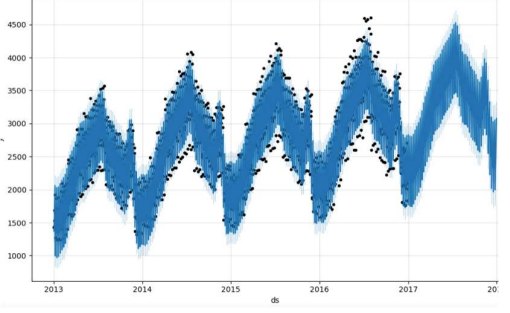
Hình 5. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 1



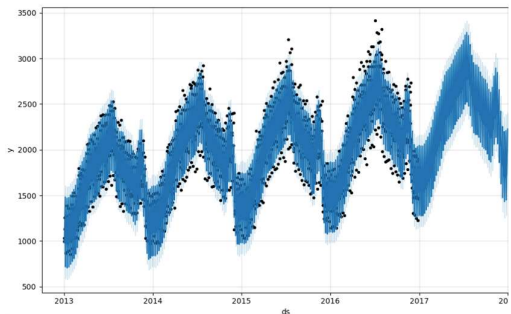
Hình 6. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 2



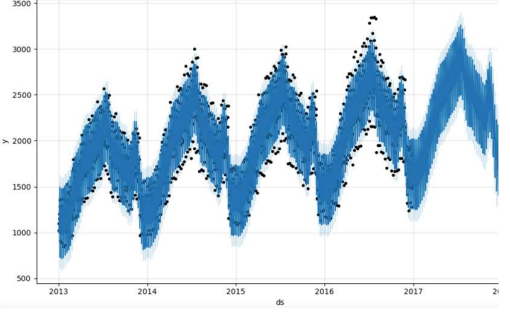
Hình 7. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 3



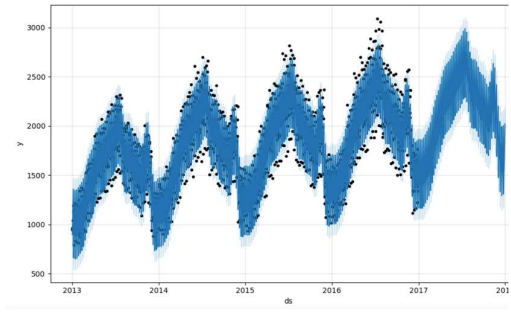
Hình 8. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 4



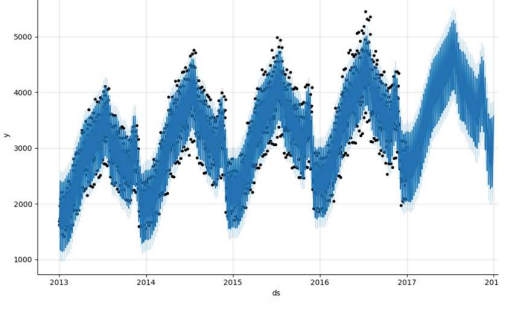
Hình 9. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 5



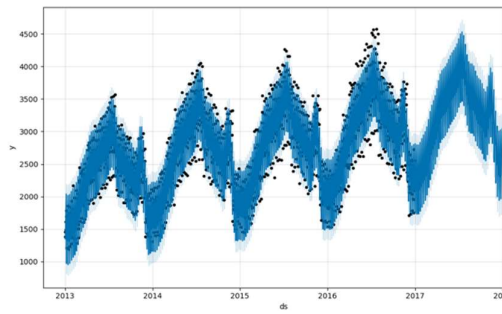
Hình 10. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 6



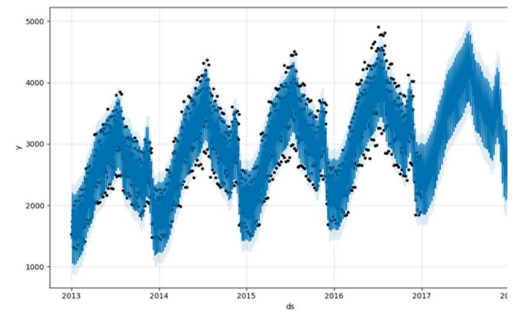
Hình 11. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 7



Hình 12. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 8



Hình 13. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 9



Hình 14. Kết quả dự đoán doanh số ở cửa hàng 10

Kết luận

Trong công việc nghiên cứu được đề xuất, chúng tôi đã triển khai mô hình FB Prophet để dự báo doanh số bán hàng. Chúng tôi đã sử dụng bộ dữ liệu chuỗi cửa hàng của mười cửa hàng được thu thập từ năm 2013 đến năm 2017 để thử nghiệm. Chúng tôi đã kết luận rằng dự đoán được thực hiện bằng FB Prophet là rất gần với thực tế. Công cụ được đề xuất đang thể hiện hiệu suất tốt về độ chính xác dự báo đối với dữ liệu chuỗi thời gian với sai số thấp. Khả năng mở rộng có thể là một thách thức khác đối với việc phân tích một tập dữ liệu lớn. Có thể sử dụng phương pháp học chuyển đổi cùng với FB Prophet để cải thiện khả năng mở rộng và xử lý các tập dữ liệu lớn. Dự đoán thời gian thực với độ chính xác cao phụ thuộc vào mô hình được sử dụng để đào tạo và xác nhận.

Tài liệu tham khảo

1. B. Kumar Jha and S. Pande, "Time Series Forecasting Model for Supermarket Sales using FB-Prophet," 2021 5th International Conference on Computing Methodologies and Communication (ICCMC), Erode, India, 2021, pp. 547-554, doi: 10.1109/ICCMC51019.2021.9418033.
2. Emir Zunic, Kemal Korjenic, Kerim Hodzic, Dzenana Donko, "Application of Facebook's Prophet Algorithm for Successful Sales Forecasting Based on Real-world Data", International Journal of Computer Science and Information Technology International Journal of Computer Science & Information Technology (IJCSIT), vol. 12, No 2, pp. 23-36, April 2020.
3. Chen Guo, Quanbo Ge, Haoyu Jiang, Gang Yao and Qiang Hua, "Maximum Power Demand Prediction Using Fbprophet with Adaptive Kalman Filtering", IEEE Access, 2020.
4. Yi Yan, Bo Li, Jianyi Xiao, Yunde Liang, Yanwei Shang and Kaidong Zhou, "Comparative Study on Prediction Algorithms for Power Grid System Access Failure Times", IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science, 252, 2019032183 IOP Publishing
5. Dr. Shikha Gaur, "Global Forecasting of COVID-19 Using ARIMA Based FB-Prophet", International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology, vol. 5, Issue 2, ISSN No. 2455-2143, 2020, pp. 463-467.
6. Liyun Su, Chenlong Li, "Local Prediction of Chaotic Time Series Based on Polynomial Coefficient Autoregressive Model", Mathematical Problems in Engineering, vol. 2015, Article ID 901807, 14 pages, 2015.
7. Ahmed T. Alab, "Time series forecasting using artificial neural networks methodologies: A systematic review", Future Computing and Informatics Journal, vol. 3, Issue 2, pp. 334-340, December 2018.
8. Cem Kocak, "A New High Order Fuzzy ARMA Time Series Forecasting Method by Using Neural Networks to Define Fuzzy Relations", Mathematical Problems in Engineering, vol. 2015, Article ID 128097, 14 pages, 2015.
9. Wint Nyein Chan, "Time Series Data Mining: Comparative Study of ARIMA and Prophet", Journal of Computer Applications and Research, vol. 1, No 1, 2020, pp. 75-80.
10. A. A. Adebisi, A. O. Adewumi, C. K. Ayo "Stock Price Prediction Using the ARIMA Model", UKSim-AMSS 16th International Conference on Computer Modelling and Simulation, pp. 106-112.
11. Dominici F. "On the Use of Generalized Additive Models in Time- Series Studies of Air Pollution and Health. American Journal of Epidemiology", vol. 156, Issue 3, 2002, pp. 193-203
12. Samet, J. & Zeger, S. & Dominici, Francesca & Currier, I. & Dockery, Douglas & Schwartz, Joel & Zanobetti, Antonella. (2000). The National Morbidity, Mortality, and Air Pollution Study. Part II: Morbidity and mortality from air pollution in the United States. Research report (Health Effects Institute), vol. 94, discussion 71, pp. 5- 70, 2000.
13. Schwartz, Joel & Marcus, ALLAN, "Mortality and air pollution in London: a time series analysis", American Journal of Epidemiology, vol. 131, pp. 185-194, 1990.
14. Wick, F. & Kerzel, U. & Hahn, M. & Wolf, M. & Singhal, T. & Feindt, M., "Demand Forecasting of individual Probability Density Functions with Machine Learning", pp. 1-20, 2020.
15. Anand, J. V. "A Methodology of Atmospheric Deterioration Forecasting and Evaluation through Data Mining and Business Intelligence." Journal of Ubiquitous Computing and Communication Technologies (UCCT) 2, no. 02(2020): 79-87.
16. Kaggle, <https://www.kaggle.com/c/demand-forecasting-kernels-only/overview>.
17. Indeed, <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/weighted-mean-absolute-percentage-error>.

TỔNG QUAN CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH HỌC NGOÀI LUỒNG TẠI VIỆT NAM

LITERATURE REVIEW OF FACTORS INFLUENCING DECISIONS TO ATTEND SHADOW EDUCATION IN VIETNAM

Trần Thị Kim Nhung, Trần Thu Hằng, Nguyễn Thị Hải Yến, Đinh Văn Tiên Sơn
Trường Đại học Kinh tế quốc dân

Tóm tắt

Quốc tế hóa và hội nhập giáo dục diễn ra mạnh mẽ trong những năm qua đã dẫn đến nhu cầu xã hội thay đổi trong các ngành đào tạo và cả phương thức xét tuyển của các trường đại học. Điều này ảnh hưởng đến những thay đổi lớn về phương pháp giáo dục và quyết định lựa chọn môi trường giáo dục trong các gia đình. Từ tổng quan nghiên cứu, bài báo tổng kết các yếu tố chính ảnh hưởng đến quyết định học ngoài luồng (shadow education) của phụ huynh học sinh bao gồm: (1) chính sách giáo dục, (2) kinh nghiệm của phụ huynh và (3) nhà cung cấp dịch vụ học thêm. Nhiều nghiên cứu từ các nước đang phát triển, trong khu vực Châu Á, khá tương đồng với bối cảnh Việt Nam. Do đó, nghiên cứu sử dụng mô hình các yếu tố trên để đánh giá thực trạng việc quyết định học ngoài luồng của phụ huynh học sinh Việt Nam hiện nay. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một số kiến nghị, giải pháp để việc học ngoài luồng được quản lý một cách hiệu quả, mang lại kết quả tích cực cho giáo dục Việt Nam

Từ khóa: chính sách giáo dục, kinh nghiệm phụ huynh, nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm, phụ huynh học sinh, quyết định học thêm, giáo dục ngoài luồng.

Abstract

Internationalization and integration in education have been strongly developed in recent years, leading to social demands for changes in the education industry, including university admission methods. This has had a significant impact on the educational methods and choices of families. Based on general studies, this article summarizes the main factors affecting parents' decisions to enroll their children in shadow education, including (1) education policies, (2) parents' experience, and (3) private tutoring providers. Most studies in developing countries, particularly in the Asian region, are similar to the context in Vietnam. Therefore, the article uses the above factors to evaluate the current situation of parents' decisions to enroll their children in shadow education in Vietnam. Based on this, the article proposes some recommendations and solutions to effectively manage shadow education and bring positive results to Vietnam's education.

Keywords: Educational decisions, education policies, parents, parents' experience, private tutoring providers, shadow education.

1. Giới thiệu

Giáo dục ngoài luồng (Shadow education), hay học thêm, từ lâu đã trở nên phổ biến ở nhiều khu vực trên thế giới. Về mặt lý thuyết, đã có nhiều nghiên cứu về chủ đề này. Bray (1999, 2006, 2009, 2010) đã viết rất nhiều về hiện tượng giáo dục ngoài luồng, nhưng ông chưa thực sự đưa ra một định nghĩa cụ thể nào về giáo dục ngoài luồng do thiếu tài liệu nghiên cứu và hiểu biết về quy mô của nó. Bray (2010) kết luận rằng ba yếu tố phải cùng tồn tại trong cách giải thích của thuật ngữ “giáo dục ngoài luồng” là “bổ sung”, “tính riêng tư” và “các môn học”. Tuy nhiên, đến năm 2012, nghiên cứu của Bray và Lykins đã chỉ ra được rằng thuật ngữ giáo dục ngoài luồng nhằm chỉ việc phụ đạo cho các môn học chính để thu phí và diễn ra ngoài giờ học chính khóa tiêu chuẩn. Ngoài ra, Choi và Choi (2016) cho rằng “Dạy thêm có thể được định nghĩa là một tập hợp các hoạt động, bổ sung cho việc học chính khóa, với mục đích là nâng cao thành tích học tập, có sự trao đổi tiền tệ”. Stevenson và Baker (1992) đưa ra định nghĩa rộng hơn một chút về giáo dục ngoài luồng là “một tập hợp các hoạt động giáo dục diễn ra bên ngoài trường học chính thức và được thiết kế để nâng cao kiến thức các môn học chính thức của học sinh”.

Giáo dục ngoài luồng được xét và thống kê trong nhiều trong những bài nghiên cứu với quy mô từ nhỏ (phạm vi quốc gia) đến lớn (phạm vi châu lục). Tuy nhiên, những yếu tố nào góp phần hình thành việc ra quyết định tham gia giáo dục ngoài luồng từ chính phụ huynh lại chưa được tổng hợp lại và nghiên cứu. Tan (2022) đã giải thích về bản chất việc ra quyết định học thêm của phụ huynh và cụ thể hóa bằng trường hợp tại Hàn Quốc và Singapore. Ở bài nghiên cứu này, tác giả chỉ ra mối liên hệ giữa 3 chủ thể là: phụ huynh, chính sách giáo dục và các lớp dạy thêm và được tổng quát bằng một mô hình lý luận. Tuy nhiên, nghiên cứu này mới chỉ ra những yếu tố ngoại ứng ảnh hưởng đến quyết định giáo dục

của phụ huynh, yếu tố đến từ chính phụ huynh chưa được đề cập. Mặt khác, nghiên cứu của Goodnow và cộng sự (1984) đã chỉ ra một yếu tố đến từ chính phụ huynh ảnh hưởng đến quyết định giáo dục của họ đó là “kinh nghiệm”. Tuy nhiên, bài nghiên cứu này chỉ dựa trên cơ sở định tính và chưa chỉ ra những cơ sở khoa học chặt chẽ về “kinh nghiệm”. Không những vậy, nghiên cứu về quyết định giáo dục của Goodnow và cộng sự (1984) cũng chưa tổng quan được những yếu tố khác liên quan đến quyết định giáo dục.

Quốc tế hóa và hội nhập giáo dục diễn ra mạnh mẽ trong những năm qua đã dẫn đến nhu cầu ngành nghề trong xã hội thay đổi dẫn đến chiến lược đào tạo trong các trường đại học cũng thay đổi. Điều này ảnh hưởng đến những thay đổi lớn về phương pháp giáo dục và quyết định lựa chọn môi trường giáo dục trong các gia đình. Thực tiễn tại Việt Nam hiện nay, học sinh tham gia lớp học thêm ngày càng tăng lên. Để cân bằng giữa giáo dục chính quy và giáo dục ngoài luồng, sao cho giáo dục ngoài luồng không lấn át giáo dục chính quy cũng cần được các cơ quan quản lý trong ngành giáo dục quan tâm.

Tại Việt Nam, năm 2007, Bộ Giáo dục và Đào tạo (MOET) đưa ra lệnh cấm lớp học thêm cho học sinh tiểu học và những học sinh đã đi học trên cơ sở toàn thời gian (hai ca mỗi ngày). Huỳnh (2021) nhận định rằng Chính phủ nhận thức được sự ảnh hưởng của hệ thống giáo dục ngoài luồng, nhưng việc nỗ lực điều chỉnh này cho đến nay không đáng kể và chưa triệt để vì Chính phủ không có đủ nguồn lực để giải quyết nguồn gốc của vấn đề. Trên cơ sở đó, chúng ta đã phân nào nhận định được thực trạng giáo dục ngoài luồng ở Việt Nam. Nó đã phát triển nhanh và thiếu kiểm soát đến mức Cơ quan chính quyền phải đưa ra lệnh cấm thực hiện. Như vậy, một kết luận có thể đưa ra rằng giáo dục ngoài luồng là một vấn đề quan trọng, nhiều nghiên cứu quan tâm.

Nghiên cứu này sẽ phân tích và hoàn thiện những yếu tố tác động đến quyết định phụ huynh trong việc cho con em tham gia giáo dục ngoài luồng, từ đó đánh giá hiệu ứng của giáo dục ngoài luồng đến năng suất học tập của học sinh khi tham gia giáo dục chính quy. Điều này sẽ góp phần đánh giá toàn diện hơn về nguồn gốc và tác động của giáo dục ngoài luồng; đồng thời đưa ra giải pháp giúp các nhà hoạch định chính sách giáo dục hay các bậc phụ huynh có thể tìm được định hướng phù hợp về giáo dục cho con em của mình.

2. Tổng quan các nghiên cứu về giáo dục ngoài luồng

2.1. Tổng quan các nghiên cứu về giáo dục ngoài luồng ở nước ngoài

Tan (2022) đã đề xuất mô hình lý luận để làm rõ hiện tượng cha mẹ đang ngày càng phụ thuộc vào việc cho con cái của họ tham gia học ngoài luồng. Mô hình được minh họa bằng cách sử dụng các ví dụ của “Quá trình ra quyết định hợp lý và kết quả” của phụ huynh khi cho con của họ học ngoài luồng, tại Hàn Quốc và Singapore. Nghiên cứu trên đã đề xuất mô hình với những yếu tố ảnh hưởng từ (1) sự tương tác năng động giữa phụ huynh, (2) chính sách giáo dục và dạy thêm, (3) vai trò tích cực của các cơ sở dạy thêm học thêm, (4) bản chất phức tạp và văn hóa xã hội của các quyết định giáo dục. Nghiên cứu chỉ ra mối quan hệ tương tác giữa phụ huynh, chính sách giáo dục và người cung cấp các lớp dạy thêm. Ngoài ra, tác giả cũng nêu ra được những vai trò tích cực của những cơ sở cung cấp giáo dục ngoài luồng. Nghiên cứu cũng làm rõ mối liên hệ giữa phụ huynh, chính sách giáo dục và người dạy thêm được thể hiện như thế nào ?

Trái với quan điểm rằng “cơ sở cung cấp giáo dục ngoài luồng mang vai trò tích cực”, Nghiên cứu của Byun (2009) lại chỉ ra rằng trong 5 loại hình giáo dục (cram schools, private tutor, correspondence courses, internet tutoring services, ESB) thì trường luyện thi (cram schools) là hình thức mang lại sự thay đổi nhỏ trong thành tích học tập của học sinh, còn lại 4 hình thức kia thì gần như không mang lại thay đổi. Nghiên cứu này cũng kết luận rằng thành tích của học sinh chủ yếu phụ thuộc vào bản thân học sinh, nền tảng gia đình và nhà trường (giáo dục chính quy) chứ không nằm ở giáo dục ngoài luồng.

Nghiên cứu của David và cộng sự (2001) đồng quan điểm với nghiên cứu của Tan (2022) và có một sự đối lập với kết quả nghiên cứu của Byun (2009) khi chỉ ra rằng học sinh trên thế giới thường tham gia các lớp học thêm để cải thiện thành tích trên trường học chính thức.

Nhấn mạnh vào khía cạnh tiêu cực của giáo dục ngoài luồng, Bray và Kwo (2013) nhận định rằng khi mà đằng sau việc cung cấp giáo dục công (chính quy) miễn phí là thực trạng số lượng dạy thêm học thêm ở tư nhân ngày càng tăng. Hình thức giáo dục ngoài luồng như vậy được biết đến rộng rãi bởi vì khi chương trình giảng dạy trong hệ thống chính quy thay đổi, các lớp giáo dục ngoài luồng cũng sẽ dựa vào đó mà thay đổi; và khi dòng chính quy trở nên lớn hơn, hình thức học ngoài luồng cũng sẽ như vậy. Sự tràn lan của các lớp học ngoài luồng đã trở thành một hình thức tư nhân hóa ẩn trong nhiều hệ thống giáo dục. Trong một số xã hội, việc trả tiền cho giáo dục ngoài luồng trên thực tế đã trở thành bắt

buộc ngay cả đối với các gia đình có thu nhập thấp bởi những yêu cầu của hệ thống trường học và xã hội. Bài báo này bắt đầu bằng việc phác thảo lại các nghị quyết quốc tế liên quan và chương trình nghị sự của EFA. Sau đó, nghiên cứu chuyển sang phân tích quy mô và bản chất của giáo dục ngoài luồng trên toàn thế giới, làm nổi bật sự tồn tại của nó ở cả các nước thu nhập cao và thu nhập thấp. Bài báo xác định những cách thức mà học thêm đã tác động tiêu cực đến các mục tiêu của EFA về giáo dục chất lượng cho tất cả mọi người.

Tiếp đến là một loạt những nghiên cứu chỉ ra mức độ ảnh hưởng rộng lớn của lĩnh vực giáo dục ngoài luồng tại nhiều khu vực trên thế giới. Như nghiên cứu của Bray và Lykins (2012) đề cập đến ngành công nghiệp dạy thêm tại Châu Á, hay còn gọi là ‘giáo dục trong bóng tối’ ít chú ý đến hỗ trợ học sinh học thêm mà chú trọng hơn vào cạnh tranh và tạo ra các thang bậc. Các chi phí liên quan tới ‘giáo dục trong bóng tối’ là rất lớn. Nhu cầu học thêm phần nào được thúc đẩy bởi cảm nhận tiêu cực về việc đi học và niềm tin là học thêm góp phần nâng cao kết quả học tập. Tuy vậy học thêm không phải lúc nào cũng góp phần tăng điểm số ở trường, và không ít học sinh đã bỏ giờ hay ngủ trong giờ lên lớp vì mệt mỏi do học ngoài quá nhiều. Một số giáo viên cũng quan tâm tới các buổi dạy thêm nhiều hơn là giờ lên lớp chính thức, đưa đến nguyên nhân nữa của việc giảm hiệu quả. Đặc biệt là khi các giáo viên tổ chức dạy thêm cho chính học sinh của mình ở trường. Việc làm này đưa đến giáo viên cố tình xén bớt nội dung lên lớp để làm tăng thêm tầm quan trọng cho việc dạy thêm của mình.

Tại Châu Âu, nghiên cứu của Bray (2011) đề cập đến ngành công nghiệp dạy thêm như là một công việc bên ngoài cũng như là một cách để nhiều giáo viên phổ thông kiếm thêm thu nhập với 3 thông điệp chính. Thông điệp chính đầu tiên từ báo cáo này là tình trạng dạy thêm học thêm phổ biến. Thông điệp quan trọng thứ hai là dạy thêm học thêm không có quy mô tương tự ở tất cả các Quốc gia Thành viên EU. Ở khu vực Nam Âu, tỷ lệ gia sư đặc biệt cao. Việc dạy thêm cũng phổ biến ở các nước thành viên Trung và Đông Âu. Ở Tây Âu, quy mô dạy thêm đã tăng lên rất nhiều trong thập kỷ qua, còn tại các nước thành viên Bắc Âu thì ít bị ảnh hưởng nhất bởi hiện tượng này cho đến nay. Thông điệp quan trọng thứ ba là dạy thêm học thêm ít nói về những học sinh đang thực sự cần sự giúp đỡ mà các em không thể tìm thấy ở trường. Đây dường như là một lý do tại sao cả chính phủ và công đoàn đều có xu hướng né tránh chủ đề này. Phá vỡ sự im lặng về hiện tượng này có thể là một bước quan trọng nhằm cải thiện hệ thống giáo dục và đào tạo của châu Âu.

Bray (2021) tiếp tục nghiên cứu lĩnh vực này tại Châu Phi khi tập trung vào dịch vụ dạy thêm học thêm ở cấp tiểu học và trung học cơ sở. Nghiên cứu trình bày thông tin về các mô hình và các biến thể định lượng, sự đa dạng trong các hình thức cung cấp dịch vụ dạy thêm, các câu hỏi về tính hiệu quả và tác động đối với chương trình “Education for All” (EFA). Nó đặc biệt nhấn mạnh các vấn đề về bình đẳng, liên kết với động cơ của phụ huynh trong việc tìm kiếm gia sư và mức thu nhập. Việc xem xét lại các chủ đề này hàng chục năm cho thấy rằng học thêm đã mở rộng khắp lục địa, với các hình thức mới xuất hiện do sự phát triển của công nghệ.

Có thể thấy, nghiên cứu về lĩnh vực giáo dục ngoài luồng được thực hiện ở nhiều khu vực trên thế giới đã chứng minh cho quy mô ảnh hưởng rộng lớn của chủ đề này. Các nghiên cứu đã bổ sung cơ sở lý luận cũng như tạo ra các khảo sát thực nghiệm để chứng minh định nghĩa và mối liên hệ của giáo dục ngoài luồng tới những vấn đề lớn trong xã hội như bất bình đẳng, phân tầng xã hội, mối quan hệ giữa chi phí - lợi ích, sự tác động tới hệ thống giáo dục chính quy... Phần đông nghiên cứu phân tích ảnh hưởng của giáo dục ngoài luồng theo cả hai khía cạnh tích cực và tiêu cực như Bray và Lykins (2012); Bray (2011); Bray (2021). Hay nghiên cứu của David và cộng sự (2001) chỉ ra ảnh hưởng tích cực của học ngoài luồng tới việc cải thiện thành tích học tập. Tới nghiên cứu của Bray và Kwo (2013), họ tập trung nghiên cứu về khía cạnh ảnh hưởng tiêu cực từ giáo dục ngoài luồng trên phạm vi thế giới. Để làm rõ hơn mối liên hệ xung quanh giáo dục ngoài luồng, Tan (2022) đã đưa ra một mô hình lý luận để chỉ ra tác động từ những yếu tố quan trọng tới quyết định giáo dục từ phụ huynh học sinh, đây cũng là điểm sáng của bài nghiên cứu khi nhìn nhận quyết định giáo dục từ nhận thức chủ quan của cha mẹ.

2.2. Tổng quan các nghiên cứu về giáo dục ngoài luồng ở Việt Nam

Tran và cộng sự (2005) đã đề xuất mô hình lý luận để xem xét mức độ, đặc điểm của các lớp học thêm và tác động của việc đi học thêm đối với trẻ 8 tuổi ở Việt Nam. Nghiên cứu đã chỉ ra một vài thực trạng về giáo dục tiểu học hiện nay tại Việt Nam. Tỷ lệ nhập học tiểu học ở nước ta rất cao (91%), nhưng hầu hết học sinh tiểu học chỉ nhận được chưa đến phân nửa thời gian giảng dạy hàng năm theo quy định quốc tế. Mặc dù vậy, các lớp học thêm nở rộ khắp mọi vùng miền của Việt Nam. Chính phủ Việt Nam cam kết cung cấp đầy đủ các ca học của giáo dục tiểu học vào năm 2015 và đã cấm dạy thêm ngoài hệ thống trường học chính quy, số lượng các lớp học thêm ngoài luồng vẫn tiếp tục gia tăng.

Dù vậy, Dang (2007) cho rằng lớp học thêm đang trở thành một phần không thể thiếu trong hệ thống giáo dục của Việt Nam. Nghiên cứu nhận định việc tham gia lớp học thêm trở thành một xu hướng phổ biến trong xã hội Việt Nam bởi nhiều lý do khác nhau, bao gồm sự cạnh tranh trong hệ thống giáo dục, mong muốn nâng cao kiến thức của học sinh, và áp lực từ phụ huynh và xã hội. Nghiên cứu của tác giả Duc và Baulch (2012) cũng cùng quan điểm trên khi cho rằng động cơ chủ yếu của phụ huynh khi cho con đi học thêm là để cải thiện kết quả thi cử và như Dang và Rodgers (2008) có đề cập trong cuộc khảo sát xuyên quốc gia của họ về dạy thêm, các lệnh cấm dạy thêm rất khó thực thi và có những hậu quả tiêu cực đối với một số trẻ em. Mặc khác, đối với Dang (2007), yếu tố quyết định sự tham gia vào lớp học thêm ở Việt Nam là thu nhập, trình độ học vấn của phụ huynh và học sinh, và sự cạnh tranh trong hệ thống giáo dục chứ không chỉ là mong muốn nâng cao kết quả học tập của con cái. Trong cùng nghiên cứu, ông cho rằng, mặc dù việc tham gia lớp học thêm có thể gây ra tình trạng bất bình đẳng giáo dục trong xã hội Việt Nam, khi một số học sinh có điều kiện tài chính hơn có thể tiếp cận với những lớp học thêm chất lượng hơn, nhưng những học sinh tham gia lớp học thêm có xu hướng có kết quả học tập tốt hơn, những học sinh này có động lực học tập cao hơn và có kiến thức vượt trội hơn so với những học sinh không tham gia lớp học thêm.

Trái với quan điểm từ nghiên cứu trên, theo kết quả của Tran và cộng sự (2005), học thêm không phải yếu tố giúp nâng cao kết quả học tập của trẻ, mà là: (1) Tài chính của gia đình, (2) Trình độ học vấn của cha mẹ, và (3) Sức khỏe tinh thần của trẻ em. Nghiên cứu đưa ra kết luận việc cung cấp các lớp học thêm nên được hạn chế, vì nó gây ra áp lực lớn đối với các hộ gia đình chưa có điều kiện và nhìn chung không giúp kết quả học tập trở nên tốt hơn. Cùng tinh thần đó, Duc và Baulch (2012), bằng cách ước tính các mô hình giá trị gia tăng và giá trị được gia tăng tiêu chuẩn, nhận thấy rằng việc tham gia các lớp học thêm nói chung không liên quan đến điểm kiểm tra cao hơn. Mà một số yếu tố khác như trình độ học vấn của cha mẹ, mức độ giàu có của hộ gia đình, dân tộc và giới tính lại có ảnh hưởng đến điểm kiểm tra của trẻ.

Cũng nghiên cứu về ảnh hưởng của học thêm nhưng trên hệ quy chiếu khác, nghiên cứu của Ivy Ko và Jing Xing (2009) lại khám phá mối liên hệ giữa việc đi học thêm và sự hạnh phúc của một đứa trẻ, được đo lường bằng mức độ hài lòng về cuộc sống hiện tại của chúng. Kết quả đối sánh cho thấy rằng trẻ em đi học thêm có xu hướng cảm thấy hạnh phúc hơn với cuộc sống hiện tại của chúng, mặc dù ảnh hưởng lâu dài của việc đi học thêm là khiến sức khỏe của trẻ nhạy cảm hơn.

Nhìn chung, có sự khác biệt trong quan điểm về động cơ cho con tham gia giáo dục ngoài luồng ở các nghiên cứu tại Việt Nam. Quyết định cho con tham gia giáo dục ngoài luồng có thể chỉ xuất phát từ mong muốn cải thiện năng suất học tập của con như Dang (2007); Duc và Baulch (2012),... hay cũng có thể xuất phát từ chính bản thân phụ huynh (về điều kiện tài chính, học vấn,...) như nghiên cứu của Tran và cộng sự (2005). Nhưng thực trạng các lớp học ngoài luồng đang trở thành xu hướng phổ biến tại Việt Nam, gây ra tình trạng bất bình đẳng trong giáo dục là điều không thể tránh khỏi. Vậy nên, theo Dang (2007), việc giải quyết tình trạng bất bình đẳng giáo dục và đảm bảo chất lượng giáo dục cho mọi học sinh là một trong những thách thức lớn mà hệ thống giáo dục của Việt Nam đang phải đối mặt. Nhà quản lý giáo dục và chính sách giáo dục cần có những giải pháp để giải quyết các thách thức này.

3. Tổng quan các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định của phụ huynh học sinh đối với việc học ngoài luồng

3.1. Kinh nghiệm phụ huynh

David Lewis (1988) khẳng định kinh nghiệm là người thầy tốt nhất, thực hiện là cách tốt nhất hoặc có lẽ là cách duy nhất để biết trải nghiệm đó như thế nào. Kinh nghiệm trong nghiên cứu của Keil (1988) cũng là một biến được đề xuất bởi các lý thuyết viết về phát triển nhận thức nhằm nhấn mạnh tầm quan trọng của những kiến thức chuyên môn được tích lũy trong từng lĩnh vực nội dung cụ thể. Đặc biệt, theo nghiên cứu từ Jackie Crisp (1996), đối với những trải nghiệm mang tính cảm xúc, thông qua cách thức bộ não con người hoạt động không làm giảm đi, thậm chí còn khiến kinh nghiệm đó được khắc sâu hơn mà không làm lẫn lộn cả hai.

Nghiên cứu của Miller (1988) cho rằng suy nghĩ của phụ huynh bị tác động dẫn đến thay đổi là vì nhiều lý do: (1) Khả năng định vị các khu vực có thể ghi lại sự thay đổi nhận thức của người trưởng thành, hay nói cách khác, các yếu tố liên quan đến khu vực sinh sống có sự thay đổi sẽ ảnh hưởng lớn đến suy nghĩ của phụ huynh. (2) Điều kiện nảy sinh ý tưởng của người lớn cũng giống như ở trẻ em. (3) Việc giáo dục đến với phụ huynh cũng có khả năng thay đổi quyết định và quan điểm của cha mẹ, giúp họ đưa ra những quyết định chính xác, đúng đắn và sáng suốt hơn.

Một nghiên cứu thực nghiệm của Goodnow và cộng sự (1984) cũng đã được thực hiện để chứng minh tác động của kinh nghiệm phụ huynh đến việc đưa ra quyết định của họ. Họ chia các bà mẹ sinh ra ở Úc và người Lebanon thành 2

nhóm: có và không có kinh nghiệm với vấn đề trường học ở Úc. Nghiên cứu đo lường dựa trên việc kiểm tra xem những bà mẹ này đã có được lời khuyên từ giáo viên về những gì trẻ em có thể làm trước khi vào trường hay chưa, cùng những câu hỏi về kinh nghiệm cho con đi học,...Kết quả của nghiên cứu cho ra kết luận rằng có sự khác biệt về kỳ vọng và suy nghĩ của các bà mẹ. Có thể thấy đối với kiểu người đã có kinh nghiệm thì họ sẽ mong đợi, và kỳ vọng nhiều ở con về khả năng học các kỹ năng cần thiết. Họ biết được điều gì là tốt cho con vậy nên họ có phân tích lợi ích đạt được khi cho con theo học ở các nơi khác nhau. Họ cũng cân nhắc các yếu tố bên ngoài sẽ ảnh hưởng đến trải nghiệm học và nghiên cứu của con mình.

Ngoài ra, những kinh nghiệm có thể không nằm trong trải nghiệm trực tiếp của cha mẹ với con cái mà nằm ở những trải nghiệm bên ngoài gia đình. Ví dụ, theo Kohn (1969) chất lượng công việc được trả lương của một người cha có thể là ảnh hưởng chính đến mức độ mà cha mẹ coi trọng sự phù hợp trong giáo dục ở trẻ em. Những bậc cha mẹ đã có kinh nghiệm cùng công việc được trả lương tốt có xu hướng tìm kiếm cho con mình những điều kiện giáo dục tốt hơn, phù hợp hơn. Cùng quan điểm trên, Tan (2022) cho rằng các bậc phụ huynh ảnh hưởng bởi các giá trị Không giáo dục sẽ ưu tiên chọn trường có số điểm thi cao hơn là một trường tập trung vào các thành tựu phi học thuật như phát triển nghệ thuật. Vì cùng một lý do, những bậc phụ huynh giàu có và có trình độ giáo dục tốt sẽ có xu hướng đăng ký cho con em của họ học tại các trung tâm gia sư tư nhân từ khi còn nhỏ để giúp con em có một sự khởi đầu thuận lợi hơn trong cuộc sống. Entrich (2015) cũng nhận định tham gia vào các lớp học gia sư tư nhân là "kết quả của một quyết định chủ ý được đưa ra bởi cá nhân". Tóm lại, các kết quả của quyết định cho con đi học thêm là từ cá nhân, điều này xuất phát từ những gì họ coi là các lựa chọn hợp lý.

3.2. Chính sách giáo dục

Một trong những yếu tố quan trọng tác động tới quyết định học thêm của phụ huynh học sinh là chính sách giáo dục. Chính sách giáo dục, được định nghĩa là hệ thống các quy định và chương trình, kế hoạch được thiết kế nhằm cải thiện chất lượng giáo dục và kết quả học tập của học sinh (Nguyen, 2017), bao gồm các chính sách liên quan đến tài trợ trường học, tiêu chuẩn và đánh giá, chất lượng giáo viên và các yếu tố khác có thể ảnh hưởng đến thành tích học tập và kết quả của học sinh. (Kim và Ma, 2018), là kế hoạch và hành động của chính phủ nhằm thúc đẩy, quy định và tài trợ giáo dục trong một quốc gia hoặc khu vực (Akyeampong và Stephens, 2002). Đồng quan điểm về định nghĩa của chính sách giáo dục ở trên, Tan (2022) đưa ra nghiên cứu về mối liên hệ giữa chính sách giáo dục và việc đưa ra quyết định học thêm của phụ huynh học sinh ở Hàn Quốc và Singapore. Những chính sách giáo dục tại Hàn Quốc và Singapore đều mang đến thách thức và triển vọng cho các bậc phụ huynh và nhà cung cấp dịch vụ gia sư. Các bậc phụ huynh ở Hàn Quốc đánh giá dịch vụ gia sư là ngày càng cần thiết trong việc giúp con em họ đáp ứng tiêu chuẩn và đủ điều kiện vào các trường đại học danh tiếng. Giống như Hàn Quốc, phụ huynh ở Singapore sử dụng gia sư tư nhân ngày càng nhiều, nhưng không phải vì họ không có nhiều sự lựa chọn trường học như trường hợp ở Hàn Quốc, mà chính xác là bởi vì họ có thể chọn trường học và muốn tăng cơ hội cho con em được nhập học vào trường học mà họ mong muốn. Các lý do chủ quan của phụ huynh chính là cơ sở để thúc đẩy mong muốn về gia sư tư nhân cho con của họ, dựa trên giả thiết rằng đầu tư như vậy sẽ đem lại những lợi ích mong muốn trong tương lai.

Tóm lại, tác động của chính sách giáo dục đến động lực của phụ huynh cho con học thêm phụ thuộc vào nhiều yếu tố và sự thay đổi chính sách giáo dục có thể không đủ để thay đổi hành vi của phụ huynh. Tuy nhiên, chính sách giáo dục có thể ảnh hưởng đến tư duy và quan điểm của xã hội đối với giáo dục và đó có thể làm thay đổi động lực của phụ huynh trong tương lai.

3.3. Các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm

Nghiên cứu của Zhang (2019) đã nêu bật sự đa dạng các loại hình tổ chức dạy thêm như học sinh và giáo viên tại chức, gia sư chuyên nghiệp và các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm khác theo hình thức tự kinh doanh hoặc làm việc bán thời gian cho các trung tâm gia sư cùng với sự đa dạng trong quy mô hoạt động, phương thức dạy kèm. Choi và Park (2016) cũng đồng ý kiến khi cho rằng các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm khai thác các nguồn lực của họ để quan tâm đến từng cá nhân - điều mà các trường công lập không thể cung cấp. Buyn (2014) quan sát thấy rằng phần lớn các trường luyện thi bám sát chương trình giảng dạy của hệ thống giáo dục chính quy và cung cấp các bài kiểm tra thực hành. Đồng tình với các nghiên cứu trước, Tan (2022) đã chứng minh mối liên hệ giữa sự đa dạng đó đối với quyết định học thêm của phụ huynh học sinh thông qua bài nghiên cứu của mình. Ông cho rằng các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm tác động tới

các quyết định học thêm, giống như trường hợp tại Hàn Quốc, bằng cách cung cấp những khóa học, hoạt động và chương trình bám sát với chương trình giảng dạy chính thống từ cấp mầm non cho tới cấp đại học.

Ở một góc nhìn khác, Štastný và cộng sự (2021) lại đưa ra quan điểm về các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm như một đối tác hợp tác với các trường học chính quy. Dựa trên góc độ này, có thể nhìn thấy mặt tích cực giữa việc hỗ trợ lẫn nhau của giáo dục chính quy và giáo dục ngoài luồng khi phân luồng học sinh có thể đào tạo theo hình thức miễn phí với giáo viên tại trường trước khi hướng học sinh tới việc tham gia giáo dục ngoài luồng.

4. Bài học kinh nghiệm cho Việt Nam

4.1. Đối với chính sách giáo dục

Nhìn vào bối cảnh giáo dục của Việt Nam hiện nay, xu hướng học sinh tham gia lớp học thêm ngày càng tăng lên. Để cân bằng giữa giáo dục chính quy và giáo dục ngoài luồng, sao cho giáo dục ngoài luồng không lấn át giáo dục chính quy cũng cần được các cơ quan quản lý trong ngành giáo dục quan tâm. Thứ nhất, chất lượng giáo dục công lập cần được nâng cao, điều này sẽ giúp tăng cường sự cạnh tranh giữa các trường công lập, từ đó giảm sự phụ thuộc vào học thêm. Thứ hai, nhà làm chính sách cần thiết lập một hệ thống giáo dục đa dạng, bao gồm các trường công lập, tư thục và trường chuyên môn để tạo ra nhiều lựa chọn hơn cho phụ huynh và học sinh. Điều này có thể giảm thiểu nhu cầu học thêm để cải thiện khả năng tiếp cận các trường học chất lượng cao. Tiếp theo, những cách thức đánh giá, kiểm tra cần được thay đổi để giảm áp lực học tập và áp lực thành tích cho học sinh. Đó có thể là chính sách giảm số giờ học và bài tập, tăng cường giáo dục thực hành và giảm áp lực kỳ thi. Khi áp lực học tập giảm xuống thì những trường hợp học sinh đi học thêm để bổ sung kiến thức hay cố để đạt thành tích cao cũng sẽ giảm.

Hơn nữa, hiện nay quốc tế hoá và hội nhập giáo dục phát triển mạnh mẽ, nhu cầu học thêm ngoại ngữ ngày càng được tăng cao. Ngoài những trường hợp gia đình mong muốn con đi học thêm vì trào lưu hay vì muốn thể hiện thành tích, cũng có phần nhiều gia đình muốn con tham gia lớp học thêm vì mục tiêu tương lai. Điển hình là những lớp học thêm ngoại ngữ để lấy bằng cấp như IELTS, SAT, TOEIC v.v để định hướng du học hoặc xét tuyển kết hợp vào những trường đại học. Nhận thấy được xu hướng này, những nhà làm chính sách cần có những khuyến khích để đẩy mạnh tinh thần học ngoại ngữ và tinh thần hội nhập của học sinh, cũng như các hộ gia đình. Tuy nhiên, chính sách khuyến khích cần có giới hạn nhất định, sao cho phù hợp với nhu cầu xã hội nhưng không làm đánh mất tầm quan trọng của giáo dục chính quy.

4.2. Đối với kinh nghiệm phụ huynh

Trong thời đại quốc tế hoá và hội nhập này, những định hướng giáo dục cũng thay đổi và hoà nhập để thích ứng với tình hình chung. Vì thế, một số quan điểm của phụ huynh có thể trở nên “cũ kỹ” và không còn cập nhật với thời cuộc. Các bậc phụ huynh cần có một tư duy mới mẻ hơn về giáo dục thời đại ngày nay. Phụ huynh không nên bắt ép con mình học lệch, hay nói cách khác, chỉ học những môn “chính”. Thay vào đó, hãy dựa trên, thứ nhất là tình hình giáo dục của đất nước, và thứ hai là khả năng, nguyện vọng của con trẻ. Hơn nữa, phụ huynh cũng cần chủ động tích cực tìm hiểu những sự thay đổi trong chính sách giáo dục, để từ đó có những định hướng phát triển và giáo dục đúng đắn, kịp thời cho con em mình.

4.3. Đối với các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm

Những lớp học thêm được thành lập để cho những học sinh hoặc phụ huynh học sinh muốn con em mình được bổ sung kiến thức. Xét về mặt lý thuyết, những lớp học này đóng vai trò tương tự như lớp học chính quy, đó là cung cấp kiến thức đúng, phù hợp cho học sinh. Những lớp học thêm có ảnh hưởng khá lớn đến kiến thức của con trẻ. Vì vậy, những lớp học này cần có đáp ứng đủ những tiêu chí để trở thành một lớp học theo đúng nghĩa. Giáo viên cần được đảm bảo đủ trình độ, kinh nghiệm cũng như sự nhạy bén với thời cuộc để có cách truyền đạt phù hợp. Trên cơ sở đó, những lớp học thêm này muốn được hoạt động một cách hiệu quả thì chất lượng dạy học của giáo viên dạy thêm cần được cần được kiểm tra, đánh giá thông qua khảo sát thường kỳ.

5. Kết luận và hướng nghiên cứu trong tương lai

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã tổng hợp các yếu tố có ảnh hưởng đến quyết định cho con tham gia giáo dục ngoài luồng của phụ huynh học sinh tại Việt Nam. Tùy vào từng cá nhân, các yếu tố kinh nghiệm phụ huynh, chính sách giáo dục và nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm sẽ tác động thuận chiều hay ngược chiều đến quyết định cho con đi học thêm. Những kết quả của nghiên cứu góp phần bổ sung khoảng trống cho mô hình tác động đến tâm lý chủ quan của phụ huynh của các nghiên cứu trước, đồng thời rút ra bài học kinh nghiệm cho giáo dục Việt Nam. Không thể phủ nhận vai trò của

việc học thêm đến năng suất học tập của học sinh, nhưng phụ huynh cần cân nhắc các yếu tố khác xuất phát từ bản thân học sinh mà cũng rất cần được quan tâm như sức khỏe về tinh thần và thể chất để đưa ra quyết định cho con đi học thêm. Bản thân các bậc phụ huynh cần thay đổi và hòa nhập để thích ứng với tình hình chung trong bối cảnh quốc tế hóa và đổi mới. Đồng thời, những nhà hoạch định chính sách giáo dục cần hành động để cân bằng giữa giáo dục chính quy và giáo dục ngoài luồng, sao cho các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm không lấn át đi các lớp học chính thống.

Hiện nay, trong bối cảnh quốc tế hóa giáo dục, việc đưa ra lựa chọn học thêm không còn gói gọn trong các môn học văn hóa, mà thay vào đó, phụ huynh có nhiều lựa chọn hơn đối với giáo dục ngoài luồng như các môn học ngoại ngữ (Anh, Trung, Nhật, Hàn...), môn năng khiếu (hội họa, âm nhạc,...). Cùng với đó, các gia đình cũng có điều kiện kinh tế hơn để có thể đầu tư cho con mình theo xu hướng về nhu cầu xã hội về ngành nghề làm việc. Điều đó có nghĩa là, học thêm đã giảm tính chất “ép buộc” khi chỉ tập trung vào môn văn hóa như những nghiên cứu trước đó. Trong tương lai chúng tôi sẽ tập trung vào việc kiểm định mô hình đề xuất các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định học thêm của phụ huynh học sinh. Kết quả nghiên cứu định lượng trong tương lai sẽ bổ sung cho những kết quả một cách mạnh mẽ hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Awokoya, S.O.(1981). 'The parameters of educational planning', in Adesina, S. (ed.), Introduction to educational planning. Ile Ife: University of Ife Press.
2. Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(1), 1-17.
3. Bray, T. M. (2021). Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications. *Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong*.
4. Bray, T. M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. UNESCO International Institute for Educational Planning.
5. Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications. *Compare*, 36(4), 515-530.
6. Bray, T. M. (2009). Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning.
7. Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11, 3-13.
8. Bray, M., & Lykins, C. (2012). Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia (No. 9). Asian Development Bank.
9. Bray, T. M. (2011). The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. European Commission.
10. Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the façade of fee-free education: Shadow education and its implications for social justice. *Oxford review of Education*, 39(4), 480-497.
11. Byun, S. Y. (2014). Shadow education and academic success in Republic of Korea. *Korean education in changing economic and demographic contexts*, 39-58.
12. Choi, H., & Choi, Á. (2016). Regulating private tutoring consumption in Korea: Lessons from another failure. *International Journal of Educational Development*, 49, 144-156.
13. Choi, Y., & Park, H. (2016). Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 22-32.
14. Crisp, J., Ungerer, J. A., & Goodnow, J. J. (1996). The impact of experience on children's understanding of illness. *Journal of pediatric psychology*, 21(1), 57-72.
15. Dang, H. A. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of education review*, 26(6), 683-698.
16. Dang, H. A., & Rogers, F. H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?. *The World Bank Research Observer*, 23(2), 161-200.
17. Duc, L., & Baulch, B. (2012). Do extra classes improve cognitive test scores? Evidence from Vietnam. *Young Lives*.
18. Entrich, S. R. (2015). The decision for shadow education in Japan: Students' choice or parents' pressure?. *Social Science Japan Journal*, 18(2), 193-216.
19. Goodnow, J. J., Cashmore, J., Cotton, S., & Knight, R. (1984). Mothers' developmental timetables in two cultural groups. *International journal of Psychology*, 19(1-4), 193-205.
20. Ha, T. T., Tuan, T., Harpham, T., Lan, P. T., & McCoy, A. (2005). Extra classes and learning outcomes of eight-year-old children in Vietnam.
21. Huynh, Q. (2021). Paying (and paving) my way: the impacts of extra class participation on primary school pupils in Vietnam. In *Australian Conference of Economists* (pp. 12-14).
22. Keil, T. (1988). The experience of expertise: Is the effect of domain-specific experience on objective measures of performance mediated by subjective expertise? *Journal of Experimental Psychology: General*, 117(1), 13-23.
23. Ko, I., & Xing, J. (2009). Extra classes and subjective well-being: Empirical evidence from Vietnamese children. *Young Lives*.
24. Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, occupation, and orientation. *American Sociological Review*, 659-678.
25. Lewis, D., & Lycan, W. (1990). What experience teaches. *1990*, 499-519.
26. Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child development*, 259-285.
27. Okoroma, N.S. (2000). The perspectives of educational management, planning and policy analysis, Port Harcourt: Minson Publishers
28. Štátný, V., Chvál, M., & Walterová, E. (2021). School Partnerships with Private Tutoring Providers: Weighing the Risks and Benefits by Czech School Principals. *Leadership and Policy in Schools*, 1-17.
29. Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of sociology*, 97(6), 1639-1657.
30. Tan, C. (2022). Private tutoring and the subjective rationalities of parents: The experiences in South Korea and Singapore. *Asian Education and Development Studies*, 11(3), 464-474.
31. Zhang, W. (2019). Regulating private tutoring in China: Uniform policies, diverse responses. *ECNU Review of Education*, 2(1), 25-43.

BƯỚC ĐẦU TÌM HIỂU VỀ MỨC ĐỘ PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ CẢM XÚC CỦA SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ ANH TRƯỜNG ĐẠI HỌC VĂN LANG TRONG BỐI CẢNH TOÀN CẦU HOÁ

Tiêu Minh Sơn, Nguyễn Hoàng Phan

Trường Đại học Văn Lang

son.tm@vlu.edu.vn

Tóm tắt

Ngày nay, nhiều bạn trẻ gặp rắc rối trong việc nhận biết và điều khiển cảm xúc trước nhịp sống thay đổi nhanh chóng của cuộc sống hiện đại. Do đó, phát triển trí tuệ cảm xúc cho sinh viên được nhiều nhà giáo dục và giảng viên quan tâm. Song, để phát triển trí tuệ cảm xúc cho học sinh có hiệu quả tất yếu phải nghiên cứu, tìm ra mức độ phát triển trí tuệ cảm xúc của các em. Trong bài viết này, tác giả sẽ tập trung tìm hiểu về các mức độ phát triển trí tuệ cảm xúc và đề xuất một số biện pháp cơ bản nhằm bồi dưỡng trí tuệ cảm xúc cho các em sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang trong quá trình học tập và sau khi tốt nghiệp - đây là điều kiện cần thiết để có phương hướng nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo đáp ứng mục tiêu, yêu cầu của nhà trường, giáo dục, và nhu cầu xã hội trong bối cảnh toàn cầu hoá.

Từ khoá: Trí tuệ cảm xúc, sinh viên, Trường Đại học Văn Lang, toàn cầu hoá

Abstract

Nowadays, many young people have trouble recognizing and controlling their emotions in the face of the rapidly changing pace of modern life. Therefore, developing emotional intelligence for students is of great interest to many educators and lecturers. However, to develop emotional intelligence for students effectively, it is necessary to research and find out the level of emotional intelligence development of children. In this article, the authors will focus on learning about the levels of emotional intelligence development and propose some basic measures to foster emotional intelligence for students majoring in English - Foreign Language Departments at Van Lang University during their studies and after their graduation. This is a basic condition to develop a new way to improve the quality of education - training to meet these goals, university and education's requirements, and the need of society in the context of globalization.

Key word: Emotional intelligence, Student, Van Lang University, globalization

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ cảm xúc là một vấn đề đã được đề cập từ những năm 1900 nhưng đến khoảng năm 1990, nổi lên như một chủ đề nghiên cứu, được rất nhiều tác giả quan tâm. Đến nay, vẫn đang được nghiên cứu và ứng dụng trong nhiều lĩnh vực hoạt động của con người, trong đó có giáo dục. Nhiều tác giả cho rằng, trí tuệ cảm xúc là một dạng năng lực của con người hay là một thành tố quan trọng trong cấu trúc nhân cách. Đối với môi trường giáo dục đại học, đặc biệt đối với đối tượng là sinh viên thì trí tuệ cảm xúc lại có ý nghĩa quan trọng trong quá trình phát triển, có mối quan hệ chặt chẽ với sự hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực của con người hay sự thành công mỗi cá nhân trong tương lai.

Trong phạm vi bài viết, chúng tôi sẽ không bàn nhiều về vấn đề lý luận cũng như cách tiếp cận và đánh giá, đo lường của nhiều tác giả khác nhau. Chúng tôi chỉ tập trung tìm hiểu bước đầu về các mức độ phát triển trí tuệ cảm xúc cho các em sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang. Từ đó, cung cấp những cơ sở về mặt thực tiễn để xuất nội dung, biện pháp phát triển trí tuệ cảm xúc cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh nói riêng và sinh viên toàn trường nói chung theo mục tiêu, yêu cầu đào tạo, chất lượng đào tạo tại Nhà trường trong bối cảnh toàn cầu hoá.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khái niệm chung về trí tuệ cảm xúc

Có rất nhiều khái niệm khác nhau về trí tuệ cảm xúc. Năm 1990, hai tác giả J.Mayer và P.Salovey là những người đầu tiên đưa ra định nghĩa về trí tuệ cảm xúc, theo đó “trí tuệ cảm xúc là năng lực nhận biết và bày tỏ cảm xúc, điều khiển, kiểm soát cảm xúc của mình và người khác”. Đến năm 1999, hai tác giả đã phát triển định nghĩa của mình và đưa ra định nghĩa mới về “trí tuệ cảm xúc là năng lực nhận biết ý nghĩa của cảm xúc và quan hệ của chúng, trên cơ sở tìm hiểu nguyên nhân và cách giải quyết vấn đề” trên phương diện nhận thức, đánh giá, hiểu rõ thông tin và kiểm soát, điều khiển chúng.

Vào năm 1995, D. Goleman trong cuốn *Trí tuệ cảm xúc (Emotion Intelligence)* ông quan niệm rằng “trí tuệ cảm xúc bao gồm năng lực tự kiểm chế, kiểm soát lòng nhiệt tình, sự kiên trì và năng lực tự thúc bản thân”. Ngoài ra, ông còn cho rằng trí tuệ cảm xúc được thể hiện ở 5 mặt: Khả năng nhận diện và biểu đạt cảm xúc bản thân; Khả năng nhận diện và đánh giá cảm xúc người khác; Điều chỉnh cảm xúc của bản thân và người khác; Tự thúc đẩy bản thân và Làm chủ mối quan hệ liên quan.

Một quan điểm tiêu biểu khác về trí tuệ cảm xúc của tác giả Reuven Bar-On (2000) cũng được nhiều người quan tâm. Ông cũng đã trình bày mô hình 4 thành phần và đưa ra quan niệm: “Trí tuệ cảm xúc là một tổ hợp các năng lực phi nhận thức và những kỹ năng chi phối năng lực của cá nhân nhằm đương đầu có hiệu quả với những đòi hỏi và sức ép từ môi trường”.

Như vậy, mặc dù có rất nhiều khái niệm của nhiều tác giả được đưa ra, nghiên cứu và phân tích. Các tác giả nhất trí cho rằng trí tuệ cảm xúc đều liên quan đến năng lực, trong đó có “nhận biết cảm xúc”, “hiểu cảm xúc”, “làm chủ cảm xúc”, “điều khiển cảm xúc” thông qua quá trình biết - hiểu cảm xúc của bản thân và của người khác, là sự hài hoà giữa yếu tố lý trí - trí tuệ với yếu tố xúc cảm - tình cảm của con người.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Mẫu nghiên cứu và công cụ nghiên cứu

Để có những nhận định khoa học về vấn đề này, chúng tôi đã tiến hành khảo sát thực tế 229 sinh viên chuyên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ tại Trường Đại học Văn Lang. Công cụ nghiên cứu của chúng tôi được soạn thảo là bảng hỏi bao gồm 12 câu hỏi với cấu trúc được chia làm 3 nhóm chính, có nội dung như sau:

Nhóm 1: Những câu hỏi liên quan đến việc tìm hiểu mức độ trí tuệ cảm xúc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh. Bao gồm 5 câu, từ câu 1 đến câu 5, trong đó: Biết khái niệm “trí tuệ cảm xúc (C1); Biết khái niệm “nhận biết cảm xúc (C2); Biết khái niệm “hiểu cảm xúc” (C3); Biết khái niệm “làm chủ cảm xúc” (C4) và Biết khái niệm “điều khiển cảm xúc” (C5).

Nhóm 2: Những câu hỏi liên quan đến việc tìm hiểu mức độ trí tuệ cảm xúc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh trong khả năng chuyển dịch các khái niệm sang những biểu hiện cụ thể, gồm 4 câu, từ câu 6 đến câu 9, trong đó: Khả năng chuyển dịch khái niệm “nhận biết cảm xúc” (C6); “hiểu cảm xúc” (C7); “làm chủ cảm xúc” (C8); “điều khiển cảm xúc” (C9).

Nhóm 3: Những câu hỏi liên quan đến việc tìm hiểu nguyên nhân và xây dựng biện pháp, gồm 3 câu, từ câu 10 đến câu 12.

Ngoài ra, chúng tôi còn thực hiện phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động, phỏng vấn và xử lý số liệu.

2.2.2. Cách tính điểm

Từ câu 1 đến câu 5, sinh viên sẽ được cộng 2 điểm cho những câu trả lời sau đây: 1C; 2C; 3A; 4A; 5B. Kết quả sẽ được xếp loại như sau: Rất tốt (Từ 9 đến 10 điểm); Tốt (Từ 8 đến cận 9 điểm); Khá (Từ 7 đến cận 8); Trung bình Khá (Từ 6 đến cận 7); Trung bình (Từ 5 đến cận 6); Yếu (Từ 4 đến cận 5) và Kém (Dưới 4).

Câu 6 và câu 7, Câu 8 và câu 9: Sinh viên được cộng thêm 0.1 điểm đối với những câu trả lời sau: 6. A, B, D, E; 7. A, B, D và thêm 0.2 điểm đối với câu trả lời 8. A, E; 9. C, D. Kết quả sẽ được xếp loại như sau: Rất tốt (Từ 9 đến 10 điểm); Tốt (Từ 8 đến cận 9 điểm); Khá (Từ 7 đến cận 8); Trung bình Khá (Từ 6 đến cận 7); Trung bình (Từ 5 đến cận 6); Yếu (Từ 4 đến cận 5) và Kém (Dưới 4).

Từ câu 10 đến câu 12: Căn cứ vào điểm trung bình các mức độ ở mỗi câu được tính điểm như sau:

Trung bình	Mức độ		
	Câu 10	Câu 11	Câu 12
9.0 – 10.0	Rất thường xuyên	Rất quan tâm	Rất quan trọng
7.0 – 9.0	Thường xuyên	Quan tâm	Quan trọng
5.0 – 6.9	Thỉnh thoảng	Bình thường	Bình thường
3.0 – 4.9	Hiếm khi	Không quan tâm	Không quan trọng
1.0 – 2.9	Không bao giờ	Hoàn toàn không quan tâm	Hoàn toàn không quan trọng

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thực trạng mức độ nhận thức đối với một số vấn đề của trí tuệ cảm xúc ở sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ tại Trường Đại học Văn Lang

3.1.1. Mức độ biết trí tuệ cảm xúc của sinh viên

Mức độ biết đối với một số vấn đề của trí tuệ cảm xúc ở sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ tại Trường Đại học Văn Lang được thể hiện qua bảng 1.1:

Bảng 1.1. Mức độ biết trí tuệ cảm xúc của sinh viên

Biết các khái niệm	Nội dung	Tần số	Tỷ lệ (%)
“Trí tuệ cảm xúc”	A. Khả năng cảm nhận và phân biệt giữa các tâm trạng, ý đồ, động cơ và cảm nghĩ của người khác	19	8.3
	B. Khả năng hiểu biết bản thân và hành động một cách thích hợp trên cơ sở sự tự hiểu mình	17	7.4
	C. Khả năng thâm nhập của các yếu tố trí tuệ vào trong lĩnh vực cảm xúc - tình cảm của mỗi cá nhân; khả năng nhận thức, kiểm soát và điều khiển chúng trong hoạt động và giao tiếp.	193	84.3
“Nhận biết cảm xúc”	A. Biết cảm xúc của bản thân cũng như của người khác và biết hành động sẽ xảy ra khi có cảm xúc đó	106	46.3
	B. Biết nguyên nhân dẫn đến cảm xúc tích cực và tiêu cực. Biết cách chuyển các cảm xúc tiêu cực thành cảm xúc tích cực	91	39.7
	C. Biết đúng cảm xúc của bản thân và cảm xúc của những người xung quanh	32	14
“Hiểu cảm xúc”	A. Khả năng hiểu và thấu cảm được các loại cảm xúc, đồng thời biết nguyên nhân và hậu quả của các loại cảm xúc ấy	190	83.0
	B. Biết được tình cảm, nguyện vọng của người khác và để tâm đến mối quan tâm của họ	22	9.6
	C. Giải thích được những cảm xúc đang diễn ra ở bản thân và ở người khác	17	7.4
“Làm chủ cảm xúc”	A. Khả năng tự quản lý được cảm xúc của mình, cư xử hợp lý để dễ dàng hòa đồng với tập thể	187	81.7
	B. Khả năng kiểm soát và hạn chế những bất lợi chi phối đến cuộc sống	34	14.8
	C. Khả năng kiềm chế cơn tức giận	8	3.5
“Điều khiển cảm xúc”	A. Khả năng an ủi người khác	4	1.7
	B. Khả năng thay đổi, điều chỉnh cảm xúc theo chiều hướng tích cực trên cơ sở nhận biết những trạng thái cảm xúc đang diễn ra	201	87.8
	C. Khả năng che giấu những cảm xúc không mong muốn	24	10.5

Qua bảng 1.1. chúng ta có thể thấy trung bình có hơn 50% số sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang được hỏi biết các khái niệm liên quan đến trí tuệ cảm xúc, chiếm 8 điểm với những câu được trả lời nhiều nhất (1C; 3A; 4A; 5B), đồng nghĩa với việc biết về khái niệm ở mức độ tốt.

Trong khái niệm “trí tuệ cảm xúc” thì: *Khả năng thâm nhập của các yếu tố trí tuệ vào trong lĩnh vực cảm xúc - tình cảm của mỗi cá nhân; khả năng nhận thức, kiểm soát và điều khiển chúng trong hoạt động và giao tiếp* (chiếm 84.3%, 193/229 sinh viên), tiếp đến là *Khả năng cảm nhận và phân biệt giữa các tâm trạng, ý đồ, động cơ và cảm nghĩ của người khác* (chiếm 8.3%, 19/229 sinh viên) và *Khả năng hiểu biết bản thân và hành động một cách thích hợp trên cơ sở sự tự hiểu mình* (chiếm 7.4%, 17/229 sinh viên). Qua quá trình quan sát, tìm hiểu và phỏng vấn, chúng tôi nhận thấy việc hiểu về khái niệm “trí tuệ cảm xúc” của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang hiểu đúng được khái niệm cơ bản của trí tuệ cảm xúc là các yếu tố liên quan đến tâm lý, nhận thức, kiểm soát và điều khiển

chúng thông qua quá trình giao tiếp. Cùng với đó là sự cảm nhận, phân biệt các yếu tố cảm xúc thông qua hành động, hành vi cụ thể. Bên cạnh đó, sinh viên vẫn còn chưa hiểu rõ về bản thân và các cách thể hiện phù hợp, vì việc hiểu cảm xúc của bản thân và điều khiển chúng cần phải có thời gian dài học tập, rèn luyện, tích lũy và phát triển.

Chiếm tỷ lệ 46.3%, 106/229 sinh viên biết đến khái niệm “nhận biết cảm xúc” là: *Biết cảm xúc của bản thân cũng như của người khác và biết hành động sẽ xảy ra khi có cảm xúc đó*. Sờ dĩ như vậy, trong quá trình phỏng vấn có ý kiến cho rằng: Khái niệm này không được trình bày nhiều trong các tư liệu và các bài viết có liên quan, vì vậy để biết được khái niệm bắt buộc sinh viên phải suy luận, tìm kiếm nội hàm của khái niệm. Đồng thời, phải thông qua những biểu hiện, thái độ, hành vi, những tình huống thực tế trong cuộc sống mới thể giúp sinh viên khái quát được một cách tổng thể khái niệm. Bên cạnh đó, việc *Biết đúng cảm xúc của bản thân và cảm xúc của những người xung quanh* (chiếm 14.0%, 32/229 sinh viên) diễn ra thường xuyên, vì sinh viên chưa thực sự quan tâm sẽ dễ dẫn đến thực trạng này, đặc biệt là sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh vẫn chưa có nhiều cơ hội, tích lũy, tiếp thu và quan tâm đúng mức. Và trên bảng 1.1, chúng ta cũng thấy được, sinh viên có sự nhầm lẫn và băn khoăn giữa các khái niệm: *Biết cảm xúc của bản thân cũng như của người khác và biết hành động sẽ xảy ra khi có cảm xúc đó* (46.3%) và *Biết nguyên nhân dẫn đến cảm xúc tích cực và tiêu cực*. *Biết cách chuyển các cảm xúc tiêu cực thành cảm xúc tích cực* (39.7%, 91/229 sinh viên) thực ra là những biểu hiện của việc hiểu cảm xúc và điều khiển cảm xúc. Còn thực chất, việc “nhận biết cảm xúc” chỉ đơn giản là việc biết đúng cảm xúc của bản thân và của người khác.

“Hiểu cảm xúc” là một khái niệm còn khá xa lạ với các bạn sinh viên, vì thế trong bảng 1.1, việc này còn nhiều hạn chế nhất định. Cụ thể là, 17/229 sinh viên cho rằng “hiểu cảm xúc” là *Giải thích được những cảm xúc đang diễn ra ở bản thân và ở người khác* (chiếm 7.4%), *Biết được tình cảm, nguyện vọng của người khác và để tâm đến mối quan tâm của họ* (chiếm 9.6%). Việc này được lý giải như sau, vì để “hiểu cảm xúc” một cách rõ rệt, sinh viên còn khá băn khoăn, chỉ dừng lại ở việc biết được tâm tư, tình cảm, nguyện vọng của bản thân và những người xung quanh thông qua việc giải thích một cách cơ bản các hiện tượng, sự vật, sự việc đã và đang diễn ra. Bên cạnh đó, chiếm 83.0%, 190/229 sinh viên cho rằng, “hiểu cảm xúc” là *Khả năng hiểu và thấu cảm được các loại cảm xúc, đồng thời biết nguyên nhân và hậu quả của các loại cảm xúc ấy*. Cũng dễ dàng hiểu được vì sau câu trả lời này được nhiều sinh viên quan tâm, đến 190/229 sinh viên, vì “hiểu cảm xúc” không đơn thuần là hiểu và biết được những tâm tư, tình cảm dựa vào những yếu tố cơ bản của giao tiếp, cuộc sống mà còn là khả năng hiểu và thấu cảm được các loại cảm xúc, từ tích cực đến tiêu cực. Vì lý do gì xảy ra những vấn đề này và hậu quả của việc tác động các yếu tố tích cực và tiêu cực từ bản thân và người khác sẽ gây ra những hậu quả, kết quả không mong muốn.

Cùng với các khái niệm trên, khái niệm “làm chủ cảm xúc” cũng được sinh viên phân tằng rõ rệt, việc *Khả năng kiềm chế cơn tức giận* (chiếm 3.5%, 8/229 sinh viên) hay *Khả năng kiểm soát và hạn chế những bất lợi chi phối đến cuộc sống* (chiếm 14.8%, 34/229 sinh viên) cho rằng đây là khái niệm chung của “làm chủ cảm xúc”. Nhưng trên thực tế việc “làm chủ cảm xúc” là *Khả năng tự quản lý được cảm xúc của mình, cư xử hợp lý để dễ dàng hòa đồng với tập thể* (chiếm 81.7%, chiếm 187/229 sinh viên), đặc biệt đó chính là khả năng tự quản lý tức là làm chủ, chúng ta sẽ biết mình đang làm gì, hiểu gì, như thế nào trong cách hành động, thể hiện hành vi phù hợp. Từ đó, quá trình trao đổi với tập thể hoặc lớn hơn là cộng đồng sẽ dễ dàng, hợp lý và mang nhiều giá trị tích cực trong cảm xúc, hành vi và lối hành xử của bản thân với người khác.

Cuối cùng, là khái niệm “điều khiển cảm xúc” với nội dung: *Khả năng thay đổi, điều chỉnh cảm xúc theo chiều hướng tích cực trên cơ sở nhận biết những trạng thái cảm xúc đang diễn ra* (chiếm 87.8%, 201/229 sinh viên). Bên cạnh đó, các câu trả lời: *Khả năng an ủi người khác* (chiếm 1.7%), *Khả năng che giấu những cảm xúc không mong muốn* (chiếm 10.5%) trong cụm “điều khiển cảm xúc” cũng được quan tâm. Qua quá trình tìm hiểu sâu hơn về nghiên cứu, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn và thu được một số ý kiến cho rằng: Việc sinh viên biết được việc điều khiển cảm xúc là do sinh viên được tiếp xúc với những hoạt động hằng ngày một cách liên tục bằng thái độ trải nghiệm và tìm hiểu, biết về việc điều khiển cảm xúc từ tiêu cực, mất năng lượng cho đến việc chuyển hướng trạng thái cảm xúc sang tích cực, nhiều năng lượng bằng nhiều cách, đặc biệt là sự quan tâm trên mạng internet. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng đã tiến hành khảo sát một vài tình huống và cho ra được một số cách lý giải về vấn đề vừa giúp sinh viên cân bằng cảm xúc, điều khiển cảm xúc như: thực hiện một hoạt động yêu thích (149/229: chiếm 65.1%), dành thời gian lắng đọng một mình để suy nghĩ (148/229: chiếm 64.6%), ngồi thiền (39/229: chiếm 17%),...

Tóm lại, việc biết các khái niệm liên quan đến trí tuệ cảm xúc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang được thể hiện ở mức độ tốt. Đa số, sinh viên hiểu được các khái niệm liên quan nhưng vẫn còn nhiều vấn đề hạn chế, cần tìm hiểu và rèn luyện thêm để đáp ứng với nhu cầu của sinh viên trong việc biết và hiểu giá trị của trí tuệ cảm xúc. Từ đó, ứng dụng vào trong học tập, cuộc sống và gắn với nghề nghiệp tương lai trong bối cảnh hội nhập, trao đổi, tương tác với đối tác quốc tế, cập nhật xu hướng, thấu hiểu cảm xúc.

3.1.2. Mức độ hiểu trí tuệ cảm xúc của sinh viên

Mức độ hiểu đối với một số vấn đề của trí tuệ cảm xúc ở sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ tại Trường Đại học Văn Lang trong khả năng chuyển dịch các khái niệm sang những biểu hiện cụ thể, được thể hiện qua bảng 1.2 như sau:

Bảng 1.2. Mức độ hiểu trí tuệ cảm xúc của sinh viên

Biết các khái niệm	Nội dung	Tần số	Tỷ lệ (%)
Mức độ chuyển dịch khái niệm “nhận biết cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể	A. Biết chính xác bản thân hoặc người khác đang có những cảm xúc gì	34	14.8
	B. Biết được khi nào bản thân hoặc người khác sắp bắt đầu cảm thấy thất vọng, bẽ bàng hoặc giận dữ	50	21.8
	C. Ngạc nhiên với những phản ứng xúc cảm của chính mình hoặc của người khác	5	2.2
	D. Ý thức rất rõ những thay đổi trong trạng thái cảm xúc của bản thân và của người khác	112	48.9
	E. Biết được những dấu hiệu cho thấy bản thân hoặc người khác sắp nổi giận	12	5.2
	F. Cảm thấy khó khăn trong việc diễn đạt thành lời những cảm xúc của bản thân hoặc của người khác	16	7.0
Mức độ chuyển dịch khái niệm “hiểu cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể	A. Hiểu rõ nguyên nhân dẫn đến những trạng thái cảm xúc	71	31
	B. Đoán trước và cắt nghĩa được trạng thái cảm xúc	8	3.5
	C. Cảm thấy bối rối với xúc cảm của bản thân hoặc của người khác, không hiểu tại sao bản thân hay người khác lại cảm thấy như vậy	44	19.2
	D. Có thể hiểu biết rất vững chắc về những tác động của cảm xúc đối với hành vi của bản thân và người khác	106	46.3
Mức độ chuyển dịch khái niệm “làm chủ cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể	A. Thành thạo trong việc kiểm soát những cảm xúc mạnh mẽ của bản thân	108	47.2
	B. Để cho cảm xúc chi phối, điều khiển suy nghĩ và hành động của bản thân	7	3.1
	C. Không thành công trong việc an ủi, xoa dịu những căng thẳng của bạn bè	11	4.8
	D. Khó khăn khi khích lệ và tạo động cơ làm việc cho người khác khi họ thất vọng	8	3.5
	E. Có thể giữ cho tâm trạng của mình được vui vẻ ngay cả khi mọi việc không được thuận lợi	95	41.5
Mức độ chuyển dịch khái niệm “điều khiển cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể	A. Khi người khác nổi giận không biết làm thế nào cho họ bình tĩnh lại	16	7.0
	B. Không thành công trong việc xoa dịu, an ủi những căng thẳng của người khác	18	7.9
	C. Khi người khác phiền muộn, chán nản, có thể làm cho họ bình tĩnh lại	64	27.9
	D. Khi người khác thất vọng, chán nản biết cách khích lệ và tạo động cơ làm việc cho họ	124	54.1
	E. Không biết phải nói gì với những người đang chán nản, thất vọng	7	3.1

Qua bảng 1.2. chúng ta có thể tính được điểm trung bình chiếm 8.6 điểm với những câu được trả lời nhiều nhất (6D; 7E; 8A; 9D), đồng nghĩa với việc hiểu về mức độ dịch chuyển khái niệm về cảm xúc sang những biểu hiện cụ thể ở mức độ tốt đối với sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang.

Trong đó, mức độ chuyển dịch khái niệm “nhận biết cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể được biểu hiện qua 7 biểu hiện, trong đó biểu hiện: *Ý thức rõ những thay đổi trong trạng thái cảm xúc của bản thân và của người khác*, chiếm tỷ lệ cao nhất (48.9%) và *Ngạc nhiên với những phản ứng xúc cảm của chính mình hoặc của người khác*, có tỷ lệ thấp nhất (2.2%). Điều này cho thấy việc nhận biết cảm xúc của bản thân và người khác thông qua việc ý thức, nhận thức được cảm xúc rất quan trọng. Ngược lại, ngạc nhiên với những phản ứng xúc cảm của chính mình và người khác chưa thật sự hiệu quả trong việc nhận biết được những giá trị cảm xúc mang lại.

Ở mức độ chuyển dịch khái niệm “hiểu cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể được thể hiện qua 5 biểu hiện, chiếm tỷ lệ cao nhất là biểu hiện *Có thể hiểu biết rất vững chắc về những tác động của cảm xúc đối với hành vi của bản thân và người khác*, chiếm 46.3% và biểu hiện thấp nhất chiếm 3.5% là *Đoán trước và cắt nghĩa được trạng thái cảm xúc*. Ở mức độ biểu này có thể lý giải việc hiểu cảm xúc của bản thân và của người khác sẽ giúp chính chúng ta hiểu về bản thân và người khác, từ đó có những hành động, hành vi phù hợp. Về việc đoán trước và cắt nghĩa được “những biểu hiện, trạng thái của cảm xúc dường như không khách quan, biểu hiện này có thể sẽ làm chậm lại, hiểu sai lệch về cảm xúc, dẫn đến việc điều chỉnh cảm xúc, hành động thông qua cảm xúc sẽ không mang lại hiệu quả” (kết quả phỏng vấn).

Về mức độ chuyển dịch khái niệm “làm chủ cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể được thể hiện qua 5 biểu hiện, trong đó: *Thành thạo trong việc kiểm soát những cảm xúc mạnh mẽ của bản thân*, chiếm tỷ lệ cao nhất 47.2% với sự đồng thuận của 108/229 sinh viên. Điều này, có thể giải thích việc làm chủ cảm xúc xuất phát từ những yếu tố liên quan đến nội cá nhân là chủ yếu, việc kiểm soát được những cảm xúc của bản thân sẽ thuận lợi hơn trong những hành vi, hành động cụ thể được thể hiện. Bên cạnh đó, biểu hiện *Khó khăn khi kích lệ và tạo động cơ làm việc cho người khác khi họ thất vọng*, chiếm 3.5% với 8/229 sinh viên trả lời. Trong quá trình phỏng vấn, chúng tôi nhận được các ý kiến sau: “Việc bản thân không đủ nguồn năng lượng tích cực, cảm xúc đang bị chi phối bởi nhiều yếu tố dân hình thành những trạng thái cảm xúc tiêu cực, việc này bản thân cần phải “nạp” những nguồn năng lượng tích cực để cân bằng, vì thế rất khó để tạo được động cơ, động lực cho người khác, khi thật sự bản thân đang gặp nhiều vấn đề” (kết quả phỏng vấn).

Cuối cùng, mức độ chuyển dịch khái niệm “điều khiển cảm xúc” sang những biểu hiện cụ thể chiếm tỷ lệ cao nhất trong 5 biểu hiện là: *Khi người khác thất vọng, chán nản biết cách kích lệ và tạo động cơ làm việc cho họ*, chiếm 54.1%. Điều này, có thể chứng minh từ việc bản thân cần cân bằng cảm xúc và khi cân bằng được, việc bản thân giúp đỡ, hỗ trợ những người khác trong quá trình kích lệ, tạo động lực là yếu tố quan trọng góp phần tạo nên sự thành công trong việc điều khiển được cảm xúc của chính mình và người khác. Trong khi đó, biểu hiện *Không biết phải nói gì với những người đang chán nản, thất vọng*, chiếm tỷ lệ thấp nhất với 3.1%. Qua quá trình nghiên cứu, chúng tôi thấy rằng, việc điều khiển cảm xúc của người khác rất quan trọng và ở mức độ cao về cảm xúc, việc chúng ta không thể nói gì hay có những hành động biểu hiện sự quan tâm, động viên, khích lệ, hỗ trợ, giúp đỡ người khác trong quá trình họ chán nản, thất vọng cho thấy chúng ta chưa thật sự điều khiển được cảm xúc, hiểu được cảm xúc và những giá trị mang lại từ việc hiểu chính mình và giúp đỡ người khác, cũng chính là giúp chính mình.

Qua đây, có thể thấy được việc biết và hiểu khái niệm cũng như sự dịch chuyển sang những biểu hiện cụ thể về trí tuệ cảm xúc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang còn tồn đọng nhiều vấn đề. Trong thời gian tới, cần những biện pháp thiết thực nhằm giúp sinh viên nâng cao trí tuệ cảm xúc về việc biết - hiểu và ứng dụng việc thực hành về cảm xúc vào trong học tập và cuộc sống.

3.2. Mức độ biểu hiện của một số yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ tại Trường Đại học Văn Lang

3.2.1. Động cơ học tập

Về khái niệm động cơ, theo từ điển Tiếng Việt (2001) thì: “Động cơ là cái chi phối thúc đẩy người ta suy nghĩ và hành động”. Theo Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị (2015) thì: “Động cơ học tập là yếu tố quan trọng có tính quyết định đối với chất lượng và hiệu quả học tập của người học, đối với sinh viên còn hướng tới mục tiêu đạt kết quả về nhận thức và hình thành, phát triển nhân cách” (tr.114). Dựa vào mục đích học tập, các nhà tâm lý nghiên cứu lĩnh vực này chia thành 5 loại động cơ chủ yếu: *động cơ xã hội, động cơ nhận thức khoa học, động cơ nghề nghiệp, động cơ khẳng định mình và động cơ vụ lợi* (Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị (2015), tr. 114 - 115). Các loại động cơ này thể hiện qua câu hỏi “Bạn tiếp cận tri thức về trí tuệ cảm xúc vì...” ở sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang trong quá trình nhận thức các vấn đề liên quan đến trí tuệ cảm xúc, cụ thể như sau:

Động cơ xã hội: Động cơ này thể hiện ở ý thức về các nhu cầu, các lợi ích xã hội, về các chuẩn mực và mục đích xã hội. Có đến 8.3% (19/229) cho rằng bản thân tiếp cận vấn đề liên quan đến trí tuệ cảm xúc vì *Trí tuệ cảm xúc đang được xã hội quan tâm nên bản thân muốn tìm hiểu vì tò mò* và 3.5% vì *Đây là lĩnh vực tri thức nằm trong chương trình nên bắt buộc phải học*. Điều này qua quá trình phỏng vấn, có nhiều sinh viên trong quá trình tham gia vào hoạt động Internet đã thấy các vấn đề về trí tuệ cảm xúc, các bài test EQ nên đã tò mò vào tìm hiểu, đa số là sinh viên năm 1. Bên cạnh đó, cũng một số ít sinh viên (8/229) đã cho rằng cảm giác bị bắt buộc nên chưa thật sự quan tâm, không đánh giá cao vai trò của trí tuệ cảm xúc.

Động cơ nhận thức khoa học: Động cơ này biểu hiện ở thái độ đối với chính quá trình nhận thức, với nội dung của vấn đề được nghiên cứu. Trong câu hỏi trên, có 6.6% (15/229) các bạn đồng thuận với việc *Ban đầu bắt buộc phải học vì đó là nội dung có trong chương trình, nhưng càng về sau lại càng cảm thấy yêu thích lĩnh vực tri thức này*. Với động cơ này, qua quá trình tìm hiểu, chúng tôi nhận thấy thường rơi vào những sinh viên năm 2 là đa số, ngoài ra còn có sinh viên năm 3, 4.

Động cơ nghề nghiệp: Bộc lộ ở chỗ trình độ học vấn cao được xem là cơ sở chuẩn bị cho nghề nghiệp. Có đến 21% (48/229) sinh viên cho rằng *Trí tuệ cảm xúc có ý nghĩa to lớn đối với hoạt động nghề nghiệp của bản thân trong tương lai* và nhóm động cơ này thường rơi vào nhóm sinh viên năm 4. Điều này chứng tỏ trí tuệ cảm xúc đối với sinh viên năm 4 mang nhiều giá trị ý nghĩa về ý thức nghề nghiệp trong tương lai, áp dụng vấn đề cảm xúc vào trong cuộc sống khá rõ ràng so với sinh viên năm 1, năm 2 và năm 3.

Động cơ tự khẳng định mình: 58.1% (133/229) sinh viên cho rằng bản thân khi tiếp cận với trí tuệ cảm xúc vì *Trí tuệ cảm xúc có vai trò quan trọng trong sự thành công và hạnh phúc của cá nhân*. Nhóm động cơ này có ý thức về những năng lực của mình và mong muốn thể hiện chúng, chủ yếu rơi vào sinh viên năm 3. Trong quá trình trao đổi, chúng tôi nhận thấy rằng thông thường những sinh viên này sẽ tích cực tìm hiểu, nghiên cứu, kiểm chứng những vấn đề về trí tuệ cảm xúc thông qua những trải nghiệm nhằm mục đích mong muốn cải thiện và ứng dụng thật tốt trong cuộc sống.

Động cơ vụ lợi: Đây là nhóm những động cơ trệ về cái lợi cho riêng cá nhân, chiếm số lượng không nhiều trong câu hỏi trên, 2.6% (6/229) sinh viên được hỏi. Theo kết quả phỏng vấn, vì “trí tuệ cảm xúc được lồng ghép một phần nhỏ trong những môn học, học phần trong chương trình giảng dạy tại Khoa”.

Qua khảo sát để làm rõ hơn vấn đề trên, chúng tôi tiến hành thêm với 4 câu hỏi về mức độ tiếp cận, quan tâm và đánh giá mức độ quan trọng của trí tuệ cảm xúc với bản thân sinh viên. Chúng tôi nhận được kết quả như sau: Với 40.2% (92/229) sinh viên trả lời ở mức độ thường xuyên tiếp cận với trí tuệ cảm xúc (Câu 10); 41.9% (96/229) sinh viên trả lời ở mức độ quan tâm của bạn đến các tri thức về trí tuệ cảm xúc (Câu 11). Chiếm tỷ lệ cao nhất với 47.2% (108/229) sinh viên đánh giá mức độ quan trọng của trí tuệ cảm xúc đối với sự thành công và hạnh phúc của cá nhân (Câu 12). Như vậy, cho thấy trong quá trình nhận thức của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang đối với vấn đề về trí tuệ cảm xúc chủ yếu được thúc đẩy bởi những yếu tố, động cơ tích cực. Điều này là cơ sở thuận lợi cho việc nghiên cứu về lĩnh vực này đối với sinh viên của toàn trường trong thời gian tới.

3.2.2. Khối lượng kiến thức

Khối lượng tri thức về trí tuệ cảm xúc được cung cấp cho sinh viên trong trường đại học hiện nay nói chung và Trường Đại học Văn Lang nói riêng ở mức độ nào. 42.8% (98/229) sinh viên cho rằng khối lượng tri thức về trí tuệ cảm xúc được cung cấp cho sinh viên ở mức độ vừa phải và 18.3% (42/229), 3.5% (8/229) sinh viên cho rằng việc cung cấp tri thức về trí tuệ cảm xúc ở mức độ ít và quá ít. Đồng thời, với kết quả phỏng vấn, đa số sinh viên cũng đồng quan điểm về việc khối lượng kiến thức về trí tuệ cảm xúc được cung cấp cho sinh viên trong trường đại học hiện nay nói chung và Trường Đại học Văn Lang nói riêng chưa đáp ứng đủ nhu cầu tìm hiểu lĩnh vực này của bản thân. Hơn thế nữa, sinh viên cũng “mong muốn được học tập nhiều hơn, đa dạng hơn về phương pháp, hình thức học tập lồng ghép hoặc triển khai thành môn học cho tất cả các ngành, nhất là trí tuệ cảm xúc mang lại nhiều giá trị về tri thức, tính ứng dụng và thực hành cao như thế”. Chính vì vậy, nếu khối lượng kiến thức và thời gian dành cho việc nghiên cứu lĩnh vực này quá ít sẽ khiến sinh viên không thể đào sâu kiến thức, đồng thời khả năng ứng dụng, trải nghiệm từ lý thuyết đến thực tế cũng sẽ gặp nhiều hạn chế.

3.2.3. Phương pháp giảng dạy

Về phương pháp giảng dạy của giảng viên, có đến 31.0% (71/229) sinh viên cho rằng việc giảng dạy về trí tuệ cảm xúc Là lĩnh vực tri thức quan trọng và mang tính áp dụng cao nên giảng viên chú trọng đầu tư bài giảng, đến việc thực hành cho sinh viên, đáp ứng yêu cầu môn học gắn với thực tế. Đồng thời, cũng có đến 29.7% (68/229) sinh viên cho rằng Kiến thức được cung cấp khá mơ hồ, chủ yếu là lý thuyết, còn ít tài liệu tham khảo hoặc nhận được sự quan tâm từ giảng viên. Điều này cho rằng, việc giảng dạy của giảng viên còn nhiều bất cập, mặc dù hiện nay nền giáo dục đang chuyển đổi từ việc lấy người học làm trung tâm, nhằm nâng cao phẩm chất và năng lực nhưng một số giảng viên vẫn thực hành và giữ vai trò quan trọng trong việc hình thành phẩm chất và năng lực cho sinh viên. Việc để sinh viên phát triển nhận thức về trí tuệ cảm xúc được quan tâm thì việc dạy học của giảng viên tất yếu cũng mang nhiều yếu tố cảm xúc, tức là phải tạo được động cơ học tập, đời sống tinh thần, cảm giác thích thú, hứng thú học tập ở sinh viên. Nếu phương pháp nhàm chán, cung cấp tri thức mang tính lý thuyết thì sinh viên sẽ cảm thấy giờ học tẻ nhạt, buồn chán, không nhận lại được động cơ học tập, giá trị cảm xúc mang lại.

4. Khuyến nghị biện pháp và Kết luận

4.1. Một số biện pháp giúp sinh viên phát triển hiểu biết về trí tuệ cảm xúc và ứng dụng vào học tập, cuộc sống

4.1.1. Sinh viên: Phát huy tính tích cực của người học

Tính tích cực của người học được xác định là một trong yếu tố quyết định đối với kết quả của nhận thức và hành động. Chính vì vậy, để có được kết quả nhận thức tốt về nhận thức và hành động, sinh viên cần có động cơ học tập phù hợp, có nhu cầu phát triển bản thân trong học tập và có tinh thần trong việc tiếp thu những tri thức cũng như quá trình rèn luyện thông qua hành động, hành vi cụ thể.

Theo kết quả khảo sát, chúng tôi nhận được 148/229 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang cho rằng *Bản thân sinh viên phải thay đổi nhận thức, tự tìm tòi, học hỏi và nâng cao hiểu biết, vận dụng qua những trải nghiệm trong cuộc sống hàng ngày*, chiếm 64.6%. Như vậy, việc sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh của Nhà trường, đánh giá cao quá trình tự học, vai trò của chủ thể nhận thức đối với quá trình nhận thức. Thực tế cho thấy, sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh có nhiều điều kiện để tiếp xúc, va chạm với nhiều lĩnh vực khác nhau trong cuộc sống, quá trình học tập tại Nhà trường chỉ cung cấp vừa đủ những kiến thức - kỹ năng - thái độ phù hợp, cần thiết cho sinh viên. Việc sinh viên tìm tòi, học hỏi sẽ mang lại nhiều giá trị cho việc bản thân trong việc nâng cao trí tuệ cảm xúc, ứng với thực tế ngành nghề.

Để phát huy tính tích cực trong nhận thức, trước hết sinh viên cần tích cực trong quá trình tìm kiếm tư liệu liên quan đến trí tuệ cảm xúc để bồi dưỡng, rèn luyện, tăng tính thực hành trong học tập và cuộc sống như: phương pháp kiểm soát, kiểm soát cảm xúc, kỹ năng giao tiếp, thấu hiểu đối tượng trong giao tiếp, kỹ năng lắng nghe, thuyết phục, thấu cảm,... Mặc khác, sinh viên cần có thái độ tích cực trong quá trình học tập tại Nhà trường như: việc tập trung nghe giảng viên giảng bài, tích cực tham gia các hoạt động tại CLB - Đội – Nhóm trong Khoa, Nhà trường tổ chức, tham gia phục vụ cộng đồng ngoài xã hội, học tập thông qua trải nghiệm, tăng cường mối quan hệ hiểu bản thân - hiểu người khác,... Như vậy, nhận thức về trí tuệ cảm xúc và ứng xử bằng trí tuệ cảm xúc có mối quan hệ mật thiết với nhau. Phát huy tính tích cực bằng việc phát triển khả năng ứng xử bằng trí tuệ cảm xúc sẽ góp phần nâng cao trí tuệ cảm xúc. Ngược lại, nhận thức trí tuệ cảm xúc sẽ góp phần làm tăng lên khả năng ứng xử bằng trí tuệ cảm xúc của bản thân. Chính vì vậy, đây được xem là biện pháp quan trọng để thay đổi nhận thức về trí tuệ cảm xúc.

4.1.2. Giảng viên: Tăng tính thực hành về trí tuệ cảm xúc trong giờ dạy

Trí tuệ cảm xúc là một lĩnh vực kiến thức mang tính ứng dụng cao trong nhiều lĩnh vực đời sống xã hội. Tuy nhiên, việc thực tế giảng dạy, lồng ghép vào từng môn học vẫn chưa được triển khai, áp dụng một cách hiệu quả nhằm gia tăng chất lượng giáo dục tại Nhà trường. Qua khảo sát thực tế, chúng tôi thu được kết quả có 56/229 sinh viên, chiếm 24.5% cho rằng việc nên *Tăng tính thực hành về trí tuệ cảm xúc trong giờ học*, việc này sẽ giúp bản thân sinh viên tăng được sự hiểu biết về trí tuệ cảm xúc và đặc biệt giúp sinh viên biết cách bản thân vận dụng trong quá trình giao tiếp, ứng xử trong học tập và cuộc sống.

Qua đây, chúng tôi đề xuất một số biện pháp nhằm việc tăng cường thực hành phát triển trí tuệ cảm xúc thông qua quá trình quan sát, trao đổi, phỏng vấn, cụ thể của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang như sau:

- *Dạy học qua tình huống*: Có rất nhiều tình huống xảy ra trong cuộc sống thực tế mang nhiều biểu hiện của cảm xúc. Vì vậy, khi thực hiện hoạt động giảng dạy, giảng viên cần lồng ghép những tình huống thực tế, cụ thể để

sinh viên có thể cảm nhận, biết và hiểu được cảm xúc. Ví dụ một bài học liên quan đến từ vựng, ngữ pháp không khan nhưng khi áp dụng trí tuệ cảm xúc như: chia sẻ, hùng biện, ứng dụng vào một câu chuyện tâm lý có liên quan,... thì việc học sẽ thú vị, hấp dẫn hơn. Từ đó, có thể giúp sinh viên trao đổi kinh nghiệm và tìm ra nhiều phương án khác nhau, trải nghiệm khác nhau, đúc rút khác nhau để vận dụng. Khi sinh viên hiểu ra vấn đề tức là lúc sinh viên đã phát triển nhận thức về trí tuệ cảm xúc.

- *Tổ chức hoạt động nhóm*: Phương pháp dạy học làm việc nhóm là một phương pháp dạy học tích cực, có thể ứng dụng trong việc giảng dạy về trí tuệ cảm xúc. Trong quá trình làm việc nhóm, sinh viên có thể chia sẻ những nỗi băn khoăn, kinh nghiệm của bản thân, cùng nhau xây dựng nhận thức mới. Ví dụ, giảng viên có thể cho sinh viên thông qua lớp học đảo ngược, trước - trong và sau mỗi bài giảng sẽ làm gì, được gì, củng cố bài học ra sau thông qua quá trình làm việc nhóm, công nào. Từ đó, mỗi bài học là một câu chuyện được tiếp thu, lắng nghe và phát triển, sinh viên có thể so sánh, đối chiếu và nhìn nhận lại giá trị của bản thân, cảm xúc của bản thân, nâng cao nhận thức.
- *Tổ chức seminar trong quá trình dạy học*: Trong chuyên ngành Ngôn ngữ Anh, các bạn sinh viên được tiếp xúc nhiều với những câu chuyện từ phim ảnh, đến sách báo từ quốc tế đến Việt Nam. Việc tăng cường tổ chức các hoạt động seminar sẽ giúp sinh viên có những biểu cảm tốt về cảm xúc thông qua những câu chuyện, nội dung được trình bày. Hiện nay phương tiện truyền thông, công nghệ rộng rãi vì thế việc này cũng được dễ dàng ứng dụng vào trong quá trình giảng dạy, sinh viên có cơ hội được trải lòng, tiếp cận, phân tích và vận dụng chúng trong thực tế của bản thân. Vì vậy, biện pháp này mang lại nhiều giá trị trong việc tạo động lực học tập, sự nỗ lực của giảng viên.

Nhìn chung, nếu những phương pháp này được thực hiện trong quá trình giảng dạy của giảng viên sẽ mang nhiều giá trị tích cực trong việc phát triển trí tuệ cảm xúc cho sinh viên, đặc biệt là sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh – Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang. Vì thông qua *Dạy học qua tình huống*, *Tổ chức hoạt động nhóm*, *Tổ chức seminar trong quá trình dạy học* thì quá trình

4.1.3. Nhà trường: Xây dựng môn học riêng về trí tuệ cảm xúc

Hiện nay việc cung cấp tri thức cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh tại Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang chỉ mang tính chất lồng ghép vào trong môn học, không phải là môn đặc thù riêng biệt (trừ trường hợp ngành Đông Phương học: Nhật Bản học, Trung Quốc học, Hàn Quốc học được trải nghiệm thành môn học riêng biệt). Vì vậy, muốn nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh nói riêng và sinh viên toàn trường nói chung cần phải tách môn trí tuệ cảm xúc thành một chuyên đề độc lập.

Việc xây dựng chuyên đề độc lập về trí tuệ cảm xúc như ngành Đông Phương học sẽ giúp sinh viên có nhiều cơ hội và thời gian để tiếp cận với nhiều vấn đề khác nhau của trí tuệ cảm xúc không chỉ về mặt lý luận mà còn về mặt thực tiễn cuộc sống. Qua quá trình khảo sát có 10.9% (25/229) sinh viên cho rằng nên xây dựng chuyên đề riêng biệt, việc này giúp bản thân tăng thêm sự hiểu biết. Việc này cần được nghiên cứu một cách cẩn trọng và chú trọng vào việc đưa nội dung vào chương trình đào tạo của ngành chẳng hạn như: “ứng dụng trí tuệ cảm xúc vào trong công tác biên phiên dịch”, “ứng dụng trí tuệ cảm xúc vào trong kỹ năng giao tiếp”,... nhằm mang lại nhiều giá trị cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh nói riêng và sinh viên toàn trường nói chung.

4.2. Kết luận

Bước đầu tìm hiểu về trí tuệ cảm xúc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh - Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Lang được thể hiện ở mức độ tốt thông qua thực trạng mức độ nhận thức với một số vấn đề của trí tuệ cảm xúc (biết và hiểu, từ 8 đến cận 9 điểm). Có sự tương đồng ở các mức độ biết và hiểu về trí tuệ cảm xúc, có sự khác biệt ý nghĩa giữa sinh viên các năm về mức độ nhận thức vấn đề trên. Nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên chịu nhiều sự tác động bởi các yếu tố trong đó có chủ quan và khách quan, như: Động cơ học tập; Khối lượng kiến thức và Phương pháp giảng dạy.

Trên cơ sở nghiên cứu về lý luận và khảo sát thực trạng mức độ nhận thức của sinh viên về trí tuệ cảm xúc, từ đó đề xuất các biện pháp dựa trên chủ thể quản lý đồng thời là chủ thể hoạt động: sinh viên - giảng viên và nhà trường. Trong đó, chủ yếu đề cập đến việc: Phát huy tính tích cực của người học; Tăng tính thực hành về trí tuệ cảm xúc trong giờ dạy (Dạy học qua tình huống, Tổ chức hoạt động nhóm, Tổ chức seminar trong quá trình dạy học) và Xây dựng môn học riêng về trí tuệ cảm xúc nhằm bồi dưỡng trí tuệ cảm xúc cho sinh viên, đồng thời nâng cao chất lượng giảng dạy của Nhà

trường, mở ra những nghiên cứu tiếp theo để khẳng định trí tuệ cảm xúc quan trọng trong giáo dục đại học gắn với nhu cầu thị trường lao động, bối cảnh toàn cầu hoá sau khi sinh viên tốt nghiệp.

Tài liệu tham khảo

- Bar-On-Reuven. - Parker - James D.A (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D. - Caruso, D.R. - Salovey, P (1999). What is Emotion Intelligence. In Salovey. P, Sluyter. D. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp. 3-31. New York: Basis Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị. (2015). *Tâm lý học sư phạm đại học*. Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.
- Trung tâm Từ điển Tiếng Việt. (2001). *Từ điển Bách khoa Việt Nam*. Hà Nội: NXB Khoa học xã hội.
- Trần Thị Gấm. (2012). Thực trạng mức độ nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên chuyên ngành Tâm lý – Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh. *Luận văn Thạc sĩ tâm lý*. TP.Hồ Chí Minh.
- Trần Thu Hà. (2017). Mối quan hệ giữa trí tuệ cảm xúc và hành vi nguy cơ ở thanh thiếu niên. *Tạp chí Giáo dục*, số 420, kỳ 2/2017, tr.14-17.

ĐẠI HỌC THÔNG MINH KHI CHUYỂN ĐỔI SỐ TRƯỜNG HỌC NGHIÊN CỨU
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH TP.HCM
THE UNIVERSITY IS SMART WHEN TRANSFORMING THE NUMBER OF RESEARCH CASES
AT THE HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF ECONOMICS AND FINANCE

Trương Thành Lộc
Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
loctt@uef.edu.vn

Tóm tắt

Khái niệm chuyển đổi số ra đời trong sự phát triển bùng nổ của Internet và công nghệ thông tin (CNTT), việc ứng dụng công nghệ số vào mọi mặt của một tổ chức, một cộng đồng, một doanh nghiệp... mang lại lợi ích to lớn. Trong xu hướng đó, những ý tưởng về giáo dục thông minh, trường đại học thông minh, lớp học thông minh, môi trường học tập thông minh đã trở thành chủ đề được các nhà nghiên cứu giáo dục cũng như các trường đại học trên thế giới và trong nước quan tâm, đặc biệt chú trọng phát triển các mô hình giáo dục đại học trong thời đại mới. Bài viết giới thiệu công cụ đánh giá mức độ phát triển của mô hình đại học thông minh của giáo dục đại học, đồng thời thể hiện mức độ phát triển dựa trên kết quả chuyển đổi số và ứng dụng tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF) trong những năm gần đây.

Abstract

The concept of digital transformation was born in the explosive development of the Internet and information technology, the application of digital technology in all aspects of an organization, a community, a business ... brings great benefits. In that trend, the ideas of smart education, smart universities, smart classrooms, smart learning environments have become topics of interest to education researchers as well as universities around the world and in the country, especially focusing on developing higher education models in the new era. The article introduces a tool to assess the level of development of the smart university model of higher education, and shows the level of development based on the results of digital transformation and application at the Ho Chi Minh City University of Economics and Finance in recent years.

Từ khóa: đại học thông minh, công nghệ đổi mới, giáo dục đại học số

Keywords: digital higher education, innovative technology, smart university

1. Đặt vấn đề

Thế giới đang chứng kiến một thời đại mà sự lên ngôi của các công nghệ số hiện đại như trí tuệ nhân tạo, điện toán đám mây, thực tế ảo, Internet của vạn vật hay công nghệ 5G,... là một điều tất yếu, kéo theo đó là sự gia tăng nhu cầu trong việc khai thác và tận dụng tối đa lợi ích của chúng. Xu thế lớn này đang nhận được sự tham gia và dõi theo của mọi lực lượng trong xã hội bởi chuyển đổi số không dừng lại ở việc chuyển từ analog sang kỹ thuật số, mà cao hơn nữa là biến chúng thành những yếu tố thực tế tác động trực tiếp vào hoạt động nghiên cứu, sản xuất kinh doanh, rút ngắn quá trình hay mang lại hiệu quả tốt hơn cho người dùng. Vì lý do đó, Giáo dục - một ngành hàng đầu của xã hội, cũng cần đón đầu trên con đường phát triển của thời đại, đặc biệt hơn cả khi trọng tâm của việc đầu tư đặt vào các trường đại học - nơi đào tạo ra nguồn lao động trực tiếp cho đất nước. Sự chuyển mình chỉ diễn ra khi các trường đại học có sự linh hoạt, nhanh nhẹn trong việc tiếp thu công nghệ mới để bổ sung vào những lỗ hổng trong hệ thống quản lý mang những đặc điểm truyền thống đã lỗi thời. Dù chặng đua mới bắt đầu trong những năm gần đây nhưng độ phủ sóng của các nghiên cứu liên quan đến mô hình giáo dục số hóa, môi trường học tập hiện đại,... đã không còn là một điều quá xa lạ trên phạm vi toàn cầu. Một giả thuyết nghiên cứu đã chỉ ra rằng, các nhà giáo dục, quản lý đã dùng chuyển đổi số như một công cụ để chèo lái tổ chức của mình hướng tới một môi trường học tập tiên tiến tự động. Tuy nhiên, sự phát triển này không phải là đồng đều và điều cần thiết là sử dụng chuyển đổi số như một thước đo để đánh giá liệu rằng các trường đại học đã đi tới bước nào của công cuộc phát triển trường đại học thông minh.

2. Vấn đề nghiên cứu

2.1. Trường đại học và chuyển đổi số

Ta có thể coi chuyển đổi số là sự tích hợp các kỹ thuật công nghệ số, áp dụng nó để làm thay đổi lối sống, phương pháp làm việc của cá nhân hay của doanh nghiệp, tập đoàn,... Dù có rất nhiều người tưởng giữa khái niệm này giống với

các ứng dụng số khác của CNTT nhưng trên thực tế, chuyển đổi số đang diễn ra phức tạp và mạnh mẽ hơn nhiều so với những quá trình như chuyển đổi từ truyền sóng analog sang truyền sóng kỹ thuật số (quá trình số hóa). Trong môi trường đại học, ta nhắc đến chuyển đổi số như là quá trình chuyển đổi công nghệ và kết quả theo sau đó là cả cách tổ chức, vận hành căn bản của hệ thống. Về bản chất, sứ mệnh của giáo dục đại học sẽ rộng mở và phong phú hơn, bởi quá trình chuyển đổi số dù có nhiều thách thức song cũng mang đến những cơ hội lớn lao, phát triển những cách thức mới khiến cho văn hóa đại học trở nên đa dạng và đầy màu sắc. Không quá khó khăn để nhận thấy các công nghệ mới nổi như điện toán đám mây, trí tuệ nhân tạo, công nghệ hỗ trợ quản lý truyền thông hay xúc tiến thương mại,... giúp đưa hình ảnh của một tổ chức giáo dục đến gần với nhiều người học hơn hay nói cách khác, tiềm năng để mở rộng mức độ nhận diện cho tổ chức này trở nên mạnh mẽ hơn trong xã hội. Bên cạnh đó, các chiến lược sư phạm cũng có điều kiện để được hoàn thiện, biến hóa đa dạng phong cách và không ngừng chất lượng để có được những phương pháp phù hợp nhất. Hơn thế nữa, các nghiên cứu chuyên ngành cũng có cơ hội phát triển hơn nhờ chuyển đổi số, đặc biệt là các nghiên cứu với số lượng thông tin khổng lồ bằng cách truy cập và xử lý dữ liệu lớn (K. Wetzel, 2018). Các nhà giáo dục đại học trước tiên xác định hướng chuyển đổi số tới đích đến là tái định vị, tái phát triển các hoạt động của các tổ chức giáo dục, các dịch vụ cốt lõi mà các tổ chức này mang lại. Dù có rất nhiều phương thức để thực hiện mục tiêu nhưng có ba cách tiếp cận khả thi nhất sau đây. Thứ nhất, trước khi bắt tay vào điều chỉnh các hoạt động cần hướng đến việc đánh giá và thiết lập lại các dịch vụ chính yếu phù hợp. Thứ hai, tiếp tục chuyển đổi cách hoạt động để tạo ra các quy trình hoạt động mới cùng với chỉnh sửa các quy trình chưa phù hợp bằng cách sử dụng các kỹ thuật sẵn có, tạo tiền đề để thiết lập lại các dịch vụ giáo dục. Cuối cùng, bước quan trọng thứ ba để kết hợp của các hoạt động dịch vụ, bao gồm một sự chuyển đổi phối hợp hiệu quả dựa vào cả hai cách tiếp cận trước đó. (Sandkuhl & Lehmann, 2017).

2.2. Sử dụng công nghệ số đánh giá tiêu chuẩn đại học thông minh

Khái niệm đại học thông minh mới chỉ ra đời và đang dần trở nên phổ biến nhanh chóng và đã có rất nhiều quan điểm, ý kiến khác nhau được đưa ra xoay quanh khái niệm này, bao gồm cả những chuyên gia đứng đầu cùng nhiều nhà nghiên cứu khác. Trường đại học thông minh là cải thiện mọi mặt quá trình giáo dục một bằng phương pháp hiện đại, trong đó thuật ngữ “Thông minh” trong lĩnh vực giáo dục có nguồn gốc từ những thuật ngữ khác trước đó trong công nghệ như là bảng thông minh, màn hình thông minh và truy cập Internet không dây từ mọi nơi (Tikhomirov & Dneprovskaya, 2015). Trường đại học thông minh chỉ mới xuất hiện, liên kết chặt chẽ với các công nghệ thông minh (Rico-Bautista et al., 2021). Từ những tuyên bố trên có thể đưa ra kết luận là một trường đại học thông minh thể hiện cho sự hòa trộn của hàng loạt những khái niệm đổi mới, đặc biệt là công nghệ thông minh và các nền tảng hiện đại, trọng tâm là các nền tảng công nghệ và các ứng dụng của nó. Uskov cùng với các cộng sự của mình cho rằng một trường đại học thông minh đầu tiên phải là một hệ thống hiện đại với nhiều cấp độ phát triển, đa dạng loại hình trí tuệ như: Nhận thức, Lập luận, Tiếp thu, Thích ứng, Dự đoán hay Tối ưu (Uskov et al., 2016) và sử dụng ý tưởng đó để nâng cấp một hệ thống có cấu trúc và các yếu tố của trường đại học thông minh. Khi công nghệ hiện đại đang phát triển như vũ bão và lấy bằng chứng từ những phát hiện mới nhất thuộc ngành giáo dục hay các lĩnh vực liên quan, một khẳng định có thể được đưa ra rằng, để hiện thực hóa các bằng cấp về trí tuệ, một trường đại học thông minh cần các nhiều yếu tố thông minh kết hợp. Các yếu tố này bao gồm các công nghệ cơ sở (nền tảng công nghệ và ứng dụng số), công cụ hiện đại ở lớp học, cơ sở hạ tầng, tài liệu trường học, hệ thống sư phạm hay tài nguyên học tập,... Những chức năng này như một làn gió mới, biến đổi mạnh mẽ cách thức mà các trường đại học hoạt động, tạo nhiều điều kiện hơn cho người thực hiện công tác quản lý, dạy học, thực nghiệm cũng như là phát triển các phương thức cung cấp dịch vụ tốt hơn so với so với các trường đại học không ứng dụng công nghệ mới của thời đại.

Khi phát triển một trường đại học thông minh thì các nền tảng số hiện đại, công cụ thông minh hay các phần mềm khác là vô cùng thiết yếu và mọi yếu tố đều phải được xem xét kỹ lưỡng trước khi bắt đầu lập kế hoạch ứng dụng công nghệ số, hiện thực hóa các mô hình trường đại học thông minh. Uskov cùng với những đồng nghiệp của ông đã đưa ra một hệ thống sau những nỗ lực nghiên cứu. 5 cấp độ được mô hình đưa ra để đánh giá, bao hàm đầy đủ các thành phần như là sự bằng lòng ứng dụng giáo dục thông minh, xây dựng và đưa vào sử dụng các lớp học hiện đại, tạo điều kiện để giảng viên nâng cao trình độ giảng dạy,...và việc ứng dụng công nghệ vào quá trình truyền tải và tiếp thu kiến thức. (Heinemann & Uskov, 2018).

Bảng 1: Mô hình xác định mức độ trường đại học thông minh

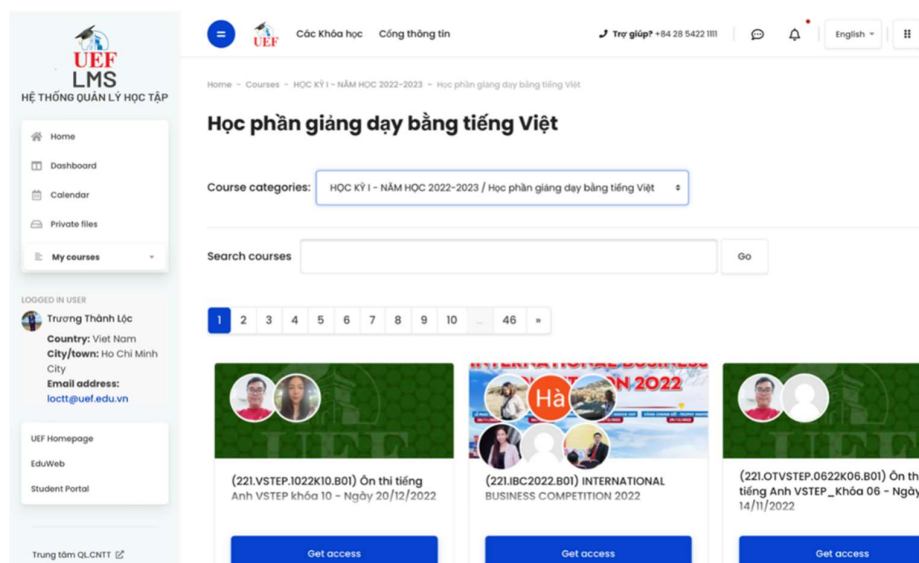
Cấp bậc đánh giá trường đại học thông minh		Phương hướng tiến hành	Thu nhận thành quả
	5.Mức tối ưu	Tối ưu liên tục	Chất lượng giáo dục ĐH thông minh tăng dần. Độ rủi ro khi thực hiện giảm dần
	4.Mức quản lí	Đánh giá, quản lí	
	3.Mức xác định	Phát triển, triển khai các chuẩn	
	2.Mức lặp lại	Tiếp thu dữ liệu, kinh nghiệm	
	1.Mức khởi điểm	Đề xuất và thử nghiệm	

(Nguồn: Uskov và các đồng nghiệp)

2.3. UEF và quá trình số hóa công tác giáo dục

Hướng tới mục tiêu của mình là đổi mới và hội nhập quốc tế, UEF hiểu được tầm quan trọng của chuyển đổi số và đang nghiêm túc thực hiện quá trình này. Quan điểm được UEF xác định rõ ràng là: Trong giai đoạn ảnh hưởng bởi nhiều sự đổi thay của toàn xã hội thì để làm nên sự đột phá, chuyển đổi số là quá trình không thể thiếu và đang ngày càng trở nên cấp bách. “Đại học kỹ thuật số” - một mục tiêu cho thấy sự tâm huyết cũng như lòng quyết tâm từ nhiều phía và mục tiêu này được thực hiện bằng việc đặt giảng viên và sinh viên làm trung tâm, lấy yếu tố con người là điều kiện thực hiện nhiệm vụ đầu tiên, cũng là người được thụ hưởng kết quả trực tiếp nhất, lớn nhất và được hưởng ưu tiên hàng đầu. Tại UEF, quá trình chuyển đổi số đã được triển khai đồng bộ trong gần như toàn bộ hệ thống với những cách thức khác nhau phù hợp với các khối công việc khác nhau.

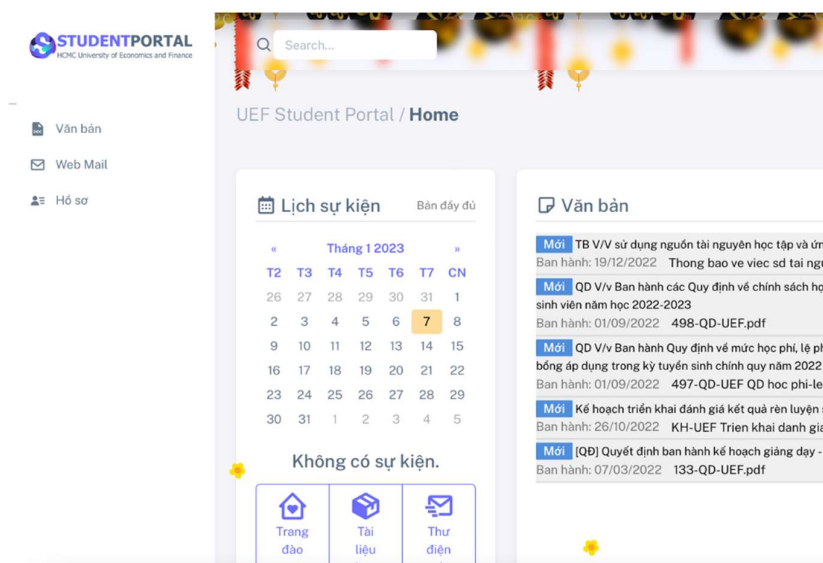
Câu hỏi cải cách hành chính, thu thập thông tin, tiếp nhận giáo dục sinh viên như thế nào cho tốt trước tiên được đặt ra. Quá trình đi tìm câu trả lời cho thấy công việc này trở nên hiệu quả hơn bằng việc sử dụng hệ thống thông tin đào tạo, quản lý cùng với hạ tầng mạng thông tin. Trước đây, ứng dụng quản lý chỉ thực hiện hạn chế một vài chức năng bao gồm: hệ thống hóa thông tin của sinh viên, đăng ký học phần hay tốt nghiệp. Sau đó, do nhu cầu đăng lý tài khoản và sử dụng tăng lên, trường học đã thiết kế một cổng thông tin đa dạng hơn, được gọi là cổng thông tin đào tạo và công tác sinh viên tại <https://daotao.uef.edu.vn>. Một chức năng mở rộng là hệ thống thông tin mới còn có giao diện web để đáp ứng nhu cầu của nhiều đối tượng: sinh viên, giảng viên, phụ huynh hay thậm chí là cả học sinh và các bậc cha mẹ có con em đang quan tâm và có ý định theo học tại trường. Tại cổng thông tin đào tạo này, người dùng có thể tra cứu được rất nhiều thông tin về các hoạt động đào tạo tại trường và quá trình này cũng diễn ra dễ dàng nhờ sự tích hợp các chức năng chất lọc thông tin, tra cứu, trích xuất dữ liệu. Tại đây, sinh viên còn có thể lựa chọn, đăng ký môn học dựa trên kế hoạch học tập cá nhân, xem xét các tín chỉ để tìm ra phương hướng học tập hiệu quả và phù hợp nhất cho bản thân mình. Bên cạnh đó, đối với nhân viên công tác trong trường như là giảng viên, bộ phận công tác quản lý cũng được sử dụng hệ thống giảng dạy và quản lý dự án (<https://lms.uef.edu.vn>). Với hệ thống này, mọi thông tin về giảng dạy, các lớp học mở trong từng học kỳ... đều được truy cập dễ dàng, sắp xếp hợp lý để nhân viên có thể sử dụng một cách linh hoạt cho công tác giảng dạy tại trường. Ngoài ra, nhà trường còn xây dựng một hệ thống quản lý quá trình học tập của sinh viên, điểm số,... và đảm bảo các dữ liệu này được cập nhập thường xuyên, minh bạch.



(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Hình 1: Hệ thống phục vụ công tác tại UEF

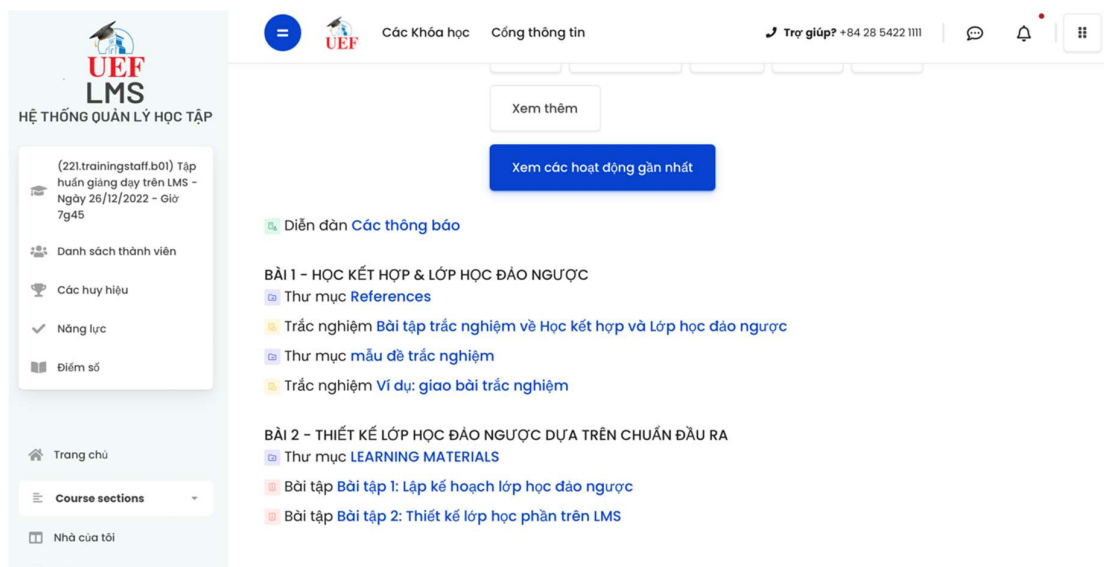
Bên cạnh đó, điều không thể không nhắc đến là quá trình số hóa việc giảng dạy và nghiên cứu khoa học vô cùng được UEF chú trọng. Mạng Wi-Fi được phủ sóng khắp nhà trường giúp giảng viên và sinh viên có thể truy cập vào Internet, phục vụ tốt nhất cho quá trình học tập hiện đại cần phải liên kết trực tuyến thường xuyên. Các studio và hệ thống lớp học online cũng được nhà trường chú trọng để giảng viên và sinh viên có thể trao đổi, tương tác các vấn đề học thuật, đặc biệt thuận tiện cho việc trao đổi tài liệu, cung cấp tài nguyên học tập giữa người dạy và người học. Trung tâm cơ sở dữ liệu còn cho phát triển hệ thống LMS. Từ những nguồn tài nguyên được khai thác không ngừng đó, phương pháp học tập tích hợp để cố gắng làm đa dạng các loại hình giảng dạy, tận dụng triệt để hệ thống cơ sở vật chất CNTT và quan trọng hơn hẳn là đảm bảo tính linh hoạt cho việc học tập của sinh viên đã được thống nhất triển khai trong phạm vi toàn trường. Đa số các khoa, viện hiện nay đều có các khóa học online trên hệ thống trực tuyến và được giảng dạy dưới mô hình Blended learning. Cuối mỗi khóa học, sinh viên làm bài khảo sát để đánh giá chất lượng giảng dạy cũng như cung cấp dịch vụ tại trường và kết quả thu được cho thấy sinh viên có cái nhìn tích cực trong việc sử dụng phương pháp kết hợp này. Mọi sinh viên, nhân viên đang học tập và công tác tại UEF đều được cung cấp tài khoản Office 365 - ứng dụng được tích hợp công nghệ toán đám mây để triển khai các lớp học online đồng bộ với công cụ Microsoft Teams.



(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Hình 2: Hệ thống quản lý online của Student Portal tại UEF

Hệ thống hỗ trợ kiểm tra đánh giá trực tuyến (<https://lms.uef.edu.vn/course>) thuộc hệ thống Moodle cũng đã được đưa vào sử dụng.



(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Hình 3: Hệ thống kiểm tra đánh giá online tại UEF

Bên cạnh đó, Thư viện số (<https://lib.uef.edu.vn>) được sử dụng để cung cấp đa dạng kiến thức, tài liệu, thông tin, tài nguyên học tập chuyên môn có chất lượng vô cùng cao. Đầu tiên, nhờ vào công cuộc chuyển đổi số, công cụ này có thể thỏa mãn đa dạng nhu cầu của nhiều nhóm người với nguồn tài liệu đồ sộ thông qua sách điện tử (E-books), sách giáo khoa điện tử, bài giảng điện tử dưới dạng tài nguyên giáo dục mở (Open Educational Resources OER) thuộc nhiều lĩnh vực như: Kinh tế, Tài chính, Kế toán, CNTT, Công nghệ giáo dục,...

Thêm vào đó, trên cơ sở công nghệ hiện đại, sinh viên và giảng viên của UEF cũng được cung cấp các dịch vụ để hỗ trợ trong việc tìm kiếm thông tin theo nhu cầu mong muốn. Nhờ dịch vụ hỗ trợ này, mọi người quyền truy cập vào kho tài liệu học thuật có giá trị cho việc học tập hay các hoạt động như chuẩn bị tài liệu, nghiên cứu, viết báo cáo,... Kho tài liệu với số lượng ấn tượng được đưa vào sử dụng:

Tài liệu tham khảo: 9.000 nhan đề, hơn 36.000 bản

Hơn 300 nhan đề Khóa luận tốt nghiệp

Hơn 600 nhan đề Luận văn Thạc sĩ

Giáo trình giảng dạy.

Bộ sưu tập với gần 50.000 nhan đề/tài liệu thuộc nhiều lĩnh vực khoa học khác nhau (bao gồm tài liệu tham khảo các chuyên ngành đào tạo của Trường và các lĩnh vực khác)

SpringerLink: Nguồn dữ liệu khoa học - công nghệ - y học, bao gồm thông tin của hơn 3.460 tạp chí, hơn 170 nguồn tham khảo, 45.000 sách điện tử,...

IEEE Xplore: Thư viện cho phép truy cập hơn 4,5 triệu tài liệu toàn văn với giá trị hàng đầu về các ngành KH&CN quan trọng như: CNTT, Điện tử - viễn thông, Tự động hóa, Năng lượng... đã được đăng trên các tạp chí, kỷ yếu hội thảo của IEEE và IET.

OECD iLibrary: Cho phép truy cập hơn 266.030 bảng số liệu & biểu đồ; 2.550 bài viết; 16.295 sách điện tử; 44 cơ sở dữ liệu thống kê, 7.090 bài nghiên cứu với khoảng 7 tỉ điểm dữ liệu thuộc nhiều chuyên ngành khác nhau như ngân hàng, thuế, khoa học công nghệ, thương mại, kế toán, tài chính.

Mạng thông tin Khoa học và Công nghệ TP.HCM (Stinet): Cung cấp hơn 588.000 tài liệu được chia sẻ từ 44 đơn vị thành viên theo cơ chế mở, không giới hạn quyền truy cập và không thu phí.

2.4. Nghiên cứu khảo sát tình hình hướng đến mô hình đại học thông minh tại UEF

Mục tiêu khảo sát: Dựa theo quan điểm người học để đánh giá sự phát triển của quá trình chuyển đổi số theo đúng mô hình trường đại học thông minh.

Cách thức đo đạc: Sử dụng đa dạng đặc điểm và định hướng phát triển của các trường đại học thông minh và tình hình chuyển đổi số hiện tại của UEF, tác giả đã thiết kế các tiêu chí khảo sát để đánh giá mức độ phát triển của UEF trở thành trường đại học thông minh trong quá trình chuyển đổi số. Nghiên cứu bằng cách hình thành một cuộc khảo sát phạm vi rộng, phiếu khảo sát được tạo thành có đầy đủ các tiêu chí và gửi cho nhiều nhóm đối tượng tại trường.

Nhóm tham gia: Học viên tại UEF, số lượng: 250 học viên.

2.4.1. Những tiêu chí

Bảng 2: Những tiêu chí

Các công cụ ứng dụng công nghệ hiện đại, CNTT - truyền thông phục vụ cho việc giáo dục - học tập được trang bị như thế nào tại các cơ sở của trường?
I.1 Toàn bộ lớp học và phòng đa chức năng đều có thiết bị truyền tải hình ảnh, âm thanh (hệ thống máy chiếu, âm thanh, micro, màn hình chiếu)...
I.2 Phòng học tin học với máy tính sẵn có
I.3 Hệ thống phòng để thực hành - thực nghiệm phục vụ cho nghiên cứu và học tập
I.4 Thư viện có ứng dụng quản lý công tác mượn - trả sách, cung cấp dịch vụ in ấn
CNTT - truyền thông được ứng dụng ra sao để phục vụ cho nhu cầu của học sinh, sinh viên, giảng viên đang học tập và công tác tại trường?
I.5 Hệ thống thư điện tử (email), cổng thông tin đào tạo (web)
I.6 Hệ thống quản trị học tập (ứng dụng đăng ký tín chỉ, tốt nghiệp, điểm số)
I.7 Hệ thống cung cấp bài giảng trực tuyến với tất cả các ngành học chuyên môn
I.8 Phần mềm dành cho giảng viên (thời khóa biểu, lịch giảng dạy, nghiên cứu học thuật,...)
I.9 Mạng Wifi
I.10 Ứng dụng làm bài kiểm tra, ứng dụng đánh giá công tác quản lý online
I.11 Thư viện điện tử với sách trong nước và ngoại văn với đa dạng thể loại
I.12 Tài liệu học tập số (bài giảng online, video dạy học, ứng dụng cung cấp trò chơi phục vụ việc học tập)
I.13 Hệ thống phần mềm Office 365, phần mềm trên Internet (LMS, MS Teams, Zoom...), toán học, đồ họa, thiết kế, đối chiếu, mô phỏng,...

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

2.4.2. Kết quả thu được

Tỉ lệ thu được phản ánh mức độ của sinh viên hướng tới các yếu tố đại học thông minh qua việc tiếp cận các cơ sở vật chất, CNTT.

Bảng 3: Các kết quả thu được sau khi khảo sát

Tiêu chí	Phần trăm	Thứ bậc sử dụng: Bậc số 1: >90%, Bậc số 2: 80%-90%, Bậc số 3: 70%- 80%, Bậc số 4: 60%-70%
I1	95.79	1
I2	74.67	3
I3	80.15	2
I4	75.67	3
I5	91.17	1
I6	88.03	2
I7	90.37	1
I8	75.12	3
I9	73.25	3
I10	60.16	4
I11	61.39	4
I12	63.41	4
I13	85.11	2

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Các tiêu chí với cấp độ ở mức 1 (với hơn 90% trong tổng số 250 sinh viên) đo mức độ sử dụng đa dạng cơ sở vật chất trong lớp học bao gồm thiết bị truyền tải hình ảnh, âm thanh (hệ thống máy chiếu, âm thanh, micro, màn hình chiếu); hệ thống thư điện tử (email), cổng thông tin đào tạo (web); hệ thống cung cấp bài giảng trực tuyến với tất cả các ngành học chuyên môn cho thấy trường học đã cung cấp cho sinh viên hiệu quả các tài nguyên và có tính ứng dụng cao.

Ngoài ra, trường còn được trang bị đầy đủ hệ thống phòng để thực hành - thực nghiệm phục vụ cho nghiên cứu và học tập (rất phù hợp các đặc điểm của một môi trường đào tạo kinh tế-tài chính); hệ thống quản trị học tập (ứng dụng đăng ký tín chỉ, tốt nghiệp, điểm số); hệ thống phần mềm Office 365, phần mềm Internet (LMS, MS Teams, Zoom...), toán học, đồ họa, thiết kế, đối chiếu, mô phỏng,...(với tỷ lệ tham gia của người học từ 80% đến 90%). Như vậy, UEF đã dành nhiều tâm huyết trong công cuộc chuyển đổi số trong hệ thống, hướng đến mô hình giáo dục thông minh.

Dù vậy, nhiều sinh viên, học viên vẫn chưa tiếp cận tới một số tài nguyên (với tỷ lệ chiếm 70% đến 80%): phòng học tin học với máy tính sẵn có; thư viện có ứng dụng quản lý công tác mượn - trả sách, cung cấp dịch vụ in ấn; phần mềm dành cho giảng viên (thời khóa biểu, lịch giảng dạy, nghiên cứu học thuật,...) hay mạng Wifi trong trường.

Bên cạnh đó, một số nguồn tài nguyên nên được thay đổi cách tiếp cận đến người sử dụng (vì chỉ có tỷ lệ sử dụng từ 60% đến 70%), như: ứng dụng làm bài kiểm tra, ứng dụng đánh giá công tác quản lý online; Thư viện điện tử với sách trong nước và ngoại văn với đa dạng thể loại và tài liệu học tập số (bài giảng online, video dạy học, ứng dụng cung cấp trò chơi phục vụ việc học tập).

Từ số liệu trên có thể kết luận rằng, nhà trường đã cung cấp đa dạng, linh hoạt các cơ sở vật chất, ứng dụng, phần mềm hiện đại tích hợp đầy đủ các yêu cầu của chuyển đổi số để có thể cung cấp đến cho sinh viên, học viên cũng như là nhân viên đang tham gia công tác quản lý và giảng dạy tại trường. Tuy nhiên, mức độ sử dụng của người dùng chưa có sự đồng nhất.

Như vậy, đánh giá theo tiêu chuẩn của quá trình chuyển đổi số, UEF đã đạt đến điểm khởi đầu theo mô hình đánh giá trí tuệ của trường đại học.

3. Kết luận

Để hoàn thiện được quá trình chuyển đổi số của môi trường giáo dục đại học, điều không thể thiếu đó chính là sự tận tâm cố gắng của chính tổ chức giáo dục đó, sự quan tâm tạo điều kiện từ Chính phủ và thậm chí là nhiều thành phần khác nữa của xã hội trong thời đại số. Quá trình này không chỉ đơn giản là sự đầu tư vào hạ tầng công nghệ số, mà còn có nhiều

thách thức hơn khi nó đòi hỏi cả người học, người dạy, người quản lý phải có sự thay đổi mạnh mẽ về cách nghĩ, các quản lý, cách dạy và học sao cho thích nghi được với sự đổi mới không ngừng của công nghệ giáo dục. Việc đưa công nghệ cao vào ứng dụng sẽ là điểm khởi đầu sáng lạng trong việc giảng dạy, truyền tải kiến thức trong thời đại số, các ý tưởng như trường đại học số thông minh sẽ dần được hiện thực hóa trên con đường đi tới mục tiêu cao hơn. Trong quá trình ấy, con người là yếu tố quan trọng bậc nhất, cũng là yếu tố mà các trường đại học cần chú trọng quan tâm, nhìn nhận rõ tình hình thực tế đưa ra các chiến lược phát triển phù hợp, đảm bảo được tính bền vững cho cả tương lai sau này.

Tài liệu tham khảo

- Brooks, D., & McCormack, M. (2020). Driving Digital Transformation in Higher Education. EDUCAUSE. In.
- Heinemann, C., & Uskov, V. L. (2018). *Smart university: literature review and creative analysis*. Paper presented at the International Conference on Smart Education and Smart E-Learning.
- K. Wetzel, B. R. a. S. G. (2018). 7 Things You Should Know About Digital Transformation. *Educause*.
- Rico-Bautista, D., Guerrero, C. D., Collazos, C. A., Maestre-Góngora, G., Hurtado-Alegria, J. A., Medina-Cárdenas, Y., & Swaminathan, J. (2021). Smart University: A vision of technology adoption. *Revista Colombiana de Computación*, 22(1), 44-55.
- Sandkuhl, K., & Lehmann, H. (2017). Digital transformation in higher education—The role of enterprise architectures and portals.
- Tikhomirov, V., & Dneprovskaya, N. (2015). *Development of strategy for smart University*. Paper presented at the Open Education Global International Conference.
- Uskov, V. L., Bakken, J. P., Pandey, A., Singh, U., Yalamanchili, M., & Penumatsa, A. (2016). Smart university taxonomy: features, components, systems. In *Smart education and e-learning 2016* (pp. 3-14): Springer.
- Hùng, T. B. Q., Phong, G. T. N. Đ., Quyên, T. P. T. B., Lực, T. P. T., & Hạnh, T. L. N. (2021). Hướng tới Đại học thông minh thông qua chuyển đổi số toàn diện: trường hợp Đại học Kinh tế TP. HCM. In *Kinh tế Việt Nam trên con đường chuyển đổi số*. Trường Đại học Kinh tế Tp. Hồ Chí Minh.
- Phương, T. V., Hà, T. T. T., & Đạt, N. T. (2022). Nghiên cứu xây dựng mô hình đại học thông minh cho hoạt động quản lý đào tạo tại các trường đại học khối ngành kinh tế ở Việt Nam. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 32(7), 65-82.

MỐI QUAN HỆ GIỮA HÌNH ẢNH THƯƠNG HIỆU VÀ LÒNG TRUNG THÀNH THƯƠNG HIỆU TRƯỜNG ĐẠI HỌC

THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY BRAND IMAGE AND BRAND LOYALTY

Võ Chiêu Vy

Trường Đại Học Công Nghệ thành phố Hồ Chí Minh

vc.vy@hutech.edu.vn

Tóm tắt

Mục tiêu bài nghiên cứu của tác giả đưa ra các yếu tố ảnh hưởng đến hình ảnh thương hiệu trường đại học với đối tượng khảo sát là sinh viên, và từ đó xác định mối liên hệ giữa hình ảnh thương hiệu trường đại học và lòng trung thành thương hiệu. Tác giả sử dụng kỹ thuật chọn mẫu thuận tiện và bảng câu hỏi được khảo sát cho 540 sinh viên hiện đang học tập tại TP HCM. Kết quả nghiên cứu chứng minh được 7 nhân tố ảnh hưởng đến nhận thức của sinh viên về hình ảnh thương hiệu trường đại học. Những nhân tố này bao gồm: truyền thông chính thức, truyền miệng, lực lượng giảng viên, cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, hành chính học vụ và hoạt động ngoại khóa. Và kết quả phân tích cũng cho thấy hình ảnh thương hiệu có ảnh hưởng đến lòng trung thành thương hiệu của sinh viên với trường đại học. Kết quả của nghiên cứu này có thể trở thành tài liệu tham khảo cho những nhà lãnh đạo trường trong việc đưa ra những chính sách marketing để xây dựng thương hiệu của mình trên thị trường giáo dục đại học hiện nay.

Abstract

The objective of this study was to indicate the factors that influence the brand image of university in the perception of students and the relationship between the brand image of the university with brand loyalty. The author uses convenient sampling technique and the questionnaire is surveyed for 540 consumers who are currently studying in Ho Chi Minh City. The study identified seven factors affecting students' perception of the brand image of the university. These factors include: public relation, word of mouth, faculty staff, facilities, curricula, academic administration and extracurricular activities. And the results also show that the brand image influences the brand loyalty of the student to the university. The results of this study may become a reference for managers in developing marketing policy to build their brand in the current University education market.

Từ khóa (Keywords): *hình ảnh thương hiệu, lòng trung thành, trường đại học (brand image, loyalty, university).*

1. Giới thiệu

Trong nền kinh tế thị trường ngày nay một thương hiệu nổi tiếng có thể xem như là chiếc chìa khóa vàng để “mở cửa” thành công. Việc xây dựng thương hiệu ngày nay không chỉ dành cho các doanh nghiệp kinh doanh sản phẩm mà cả lĩnh vực dịch vụ cũng cần coi trọng. Không một tổ chức nào có thể thành công nếu đưa ra những sản phẩm và dịch vụ của mình tương tự với các sản phẩm và dịch vụ khác trên thị trường. Sản phẩm, dịch vụ có thể bị bắt chước bởi các đối thủ cạnh tranh nhưng thương hiệu là tài sản của riêng tổ chức. Sản phẩm, dịch vụ có thể nhanh chóng bị lạc hậu, nhưng thương hiệu nếu thành công sẽ không bao giờ bị lạc hậu. Thương hiệu chính là một bộ phận cấu thành của sản phẩm, dịch vụ. Nó càng được khẳng định thì uy tín của sản phẩm, dịch vụ đối với người tiêu dùng càng tăng, khả năng tiêu thụ của sản phẩm, dịch vụ càng lớn.

Xã hội ngày càng phát triển, giáo dục trở nên ngày càng được quan tâm. Việc học đối với một xã hội phát triển thì mọi người nhu cầu học nhiều hơn. Vì vậy việc lựa chọn thương hiệu trường học trở thành một trong những yếu tố quan trọng của sinh viên. Các trường đại học cần tạo được sự khác biệt bằng những chiến lược xây dựng và phát triển thương hiệu để cạnh tranh trên thị trường giáo dục hiện nay. Và với chiến lược thương hiệu thì hình ảnh thương hiệu sẽ đóng vai trò then chốt để quyết định. Vì vậy nếu mỗi trường đại học sẽ có lợi thế cạnh tranh to lớn nếu xây dựng được hình ảnh thương hiệu ấn tượng trong nhận thức của sinh viên.

Bản chất của thương hiệu giáo dục đại học hiện nay không phải là hoạt động thương mại thuần túy, mà chính là cách đẩy mạnh việc nâng cao chất lượng giáo dục một cách chuyên nghiệp, nâng cao uy tín, xây dựng thành công thương hiệu trường đại học. Để xây dựng, duy trì, và phát triển thương hiệu cạnh tranh với những đối thủ khác, mỗi trường đại học cần phải có những chiến lược dài hạn đúng đắn. Mà trong đó việc xây dựng hình ảnh về thương hiệu là một phần quan trọng không thể thiếu để chiếm được một chỗ đặc biệt và có giá trị trong tâm trí khách hàng mục tiêu. Nếu một trường đại học có hình ảnh thương hiệu trong nhận thức sinh viên tốt từ đó sẽ tạo nên lòng trung thành thương hiệu của sinh viên.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Nghiên cứu trước liên quan

Hình ảnh trường đại học (HADH) được định nghĩa như toàn bộ niềm tin của một cá nhân về trường đại học đó (Arpan và cộng sự, 2013). Kazoleas và cộng sự (2011) chỉ ra rằng những nhân tố của hình ảnh được kiểm soát bởi chính trường đại học đó (ví dụ những chương trình học thuật, chương trình thể thao, thư viện, điều kiện thuận lợi trong học tập) thì được dự đoán mạnh hơn so với những nhân tố môi trường (ví dụ như vị trí trường, chi phí học, và những tiêu chuẩn đầu vào của trường).

Truyền thông marketing (TTCT) được định nghĩa là tất cả các chiến lược, chiến thuật và các hoạt động liên quan đến việc truyền thông điệp tiếp thị đến thị trường mục tiêu, bất kể việc sử dụng nhiều phương tiện truyền thông. Truyền thông tiếp thị là những hoạt động đưa thông tin về sản phẩm và tổ chức tới người tiêu dùng theo phương thức gián tiếp hay trực tiếp với mục tiêu để họ tin vào tổ chức, sản phẩm và ra quyết định mua sản phẩm (Kotler, 2006).

Truyền miệng (TM) được chia làm 2 dạng đó là truyền miệng tích cực và truyền miệng tiêu cực. Truyền miệng tích cực đó là khi khi dịch vụ sản phẩm hay tổ chức được khách hàng chứng thực là tốt và thông điệp được truyền đi bởi họ. Truyền miệng tiêu cực là khi khách hàng truyền đi hình ảnh ngược lại với những gì tổ chức đó mong muốn. Truyền miệng tiêu cực chính là một sự phàn nàn của khách hàng về sản phẩm hay tổ chức (Derbaix và Vanhamme, 2003).

Chương trình đào tạo (CTDT) được xem là việc thiết kế nội dung và cấu trúc thông qua các thuộc tính của chương trình học (Fallows và Steven, 2000). Để cải thiện chất lượng trong giáo dục, nó đóng vai trò quan trọng.

Cơ sở vật chất (CSVC) của trường đại học bao gồm: máy móc trang thiết bị trong phòng học và phòng thực hành, không gian để sinh viên học tập, không gian để nhân viên – giảng viên làm việc, phòng thí nghiệm, hệ thống thư viện, kết nối thông tin internet, bãi đậu xe, vị trí tọa lạc của trường....

Lực lượng giảng viên (LLGV) là một yếu tố đóng góp quan trọng cho chất lượng của giáo dục đại học. Chất lượng giảng viên sẽ bao gồm đến những kiến thức, kinh nghiệm và thực tiễn về khoa học. Thêm vào đó, giảng viên cần có được khả năng truyền đạt, để có thể truyền tải những nội dung giảng dạy đến sinh viên, làm cho sinh viên quan tâm và hứng thú. Chính vì vậy, chất lượng giảng viên bao gồm những yếu tố như khả năng tương tác với sinh viên, kinh nghiệm trong thực tế, kiến thức nắm vững chuyên môn, sự truyền đạt thú vị, sự giảng dạy mang lại hiệu quả....

Dịch vụ hành chính học vụ (HCHV) qua nhận thức về chất lượng dịch vụ của sinh viên được thể hiện qua nhiều yếu tố. Đầu tiên, xác định qua những phẩm chất của nhân viên hành chính học vụ tạo lòng tin cho sinh viên như sự chuyên nghiệp, lịch sự, tôn trọng, khả năng giao tiếp. Thứ hai, nhân viên hành chính học vụ luôn sẵn sàng giải quyết các vấn đề của sinh viên kịp thời, cũng như được trang bị đủ kiến thức và kỹ năng để giải quyết các vấn đề của sinh viên. Và cuối cùng, đó là những nhân viên hành chính học vụ tạo cho sinh viên cảm giác tin tưởng và dễ gần, luôn quan tâm đến vấn đề của sinh viên.

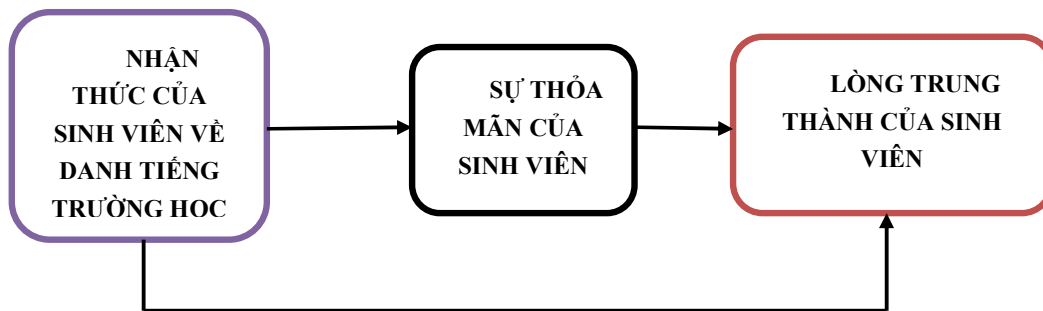
Hoạt động ngoại khoá (HĐNK) là những hình thức hoạt động của sinh viên ngoài giờ học chính thức trên lớp. Hoạt động này bổ trợ thêm kỹ năng mềm cho sinh viên, đồng thời cũng có thể có liên quan đến những nội dung của môn học trong chương trình học chính thức để hỗ trợ thêm cho sinh viên.

Lòng trung thành thương hiệu (LTT) được xác định bằng việc người tiêu dùng sẽ quyết định mua lặp lại thương hiệu của cùng một loại hàng hóa. Đối với giá trị thương hiệu, thì lòng trung thành là yếu tố cốt lõi và chính nó đo lường sự gắn bó của người tiêu dùng đối với thương hiệu một tổ chức. Theo Datta (2003), lòng trung thành thương hiệu là một khái niệm cơ bản trong chiến lược tiếp thị. Nhiều doanh nghiệp lên kế hoạch tiếp thị để làm gia tăng lòng trung thành thương hiệu và để duy trì thị phần dẫn đến thu được lợi nhuận cao. Lòng trung thành thương hiệu có thể dẫn đến bạn bè, người thân, những người chưa sử dụng sản phẩm...đồng thời ngăn cản sự cạnh tranh của đối thủ.

Nghiên cứu “What drives Student Loyalty in University: An Empirical Model from India” của Thomas (2011)

Mục đích nghiên cứu: Xây dựng mối liên hệ giữa hình ảnh, sự thỏa mãn và trung thành của sinh viên tại Ấn Độ.

Mô hình nghiên cứu:



Hình 2.1. Mô hình nghiên cứu của Thomas (2011)

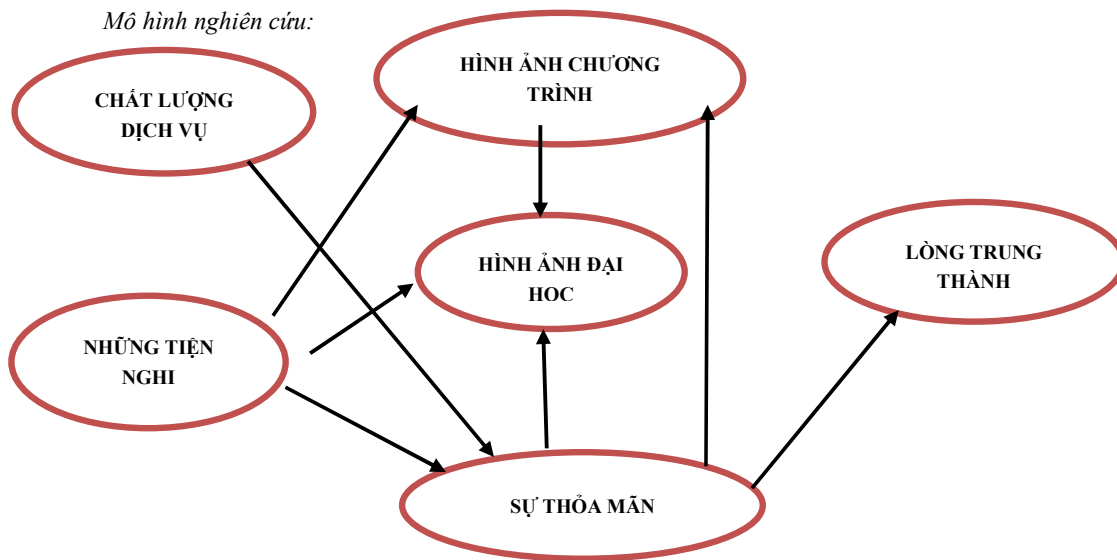
Kết quả nghiên cứu:

Hình ảnh trường học có quan hệ cùng chiều đến lòng trung thành thông qua biến trung gian thỏa mãn của sinh viên
Thỏa mãn sinh viên có quan hệ cùng chiều đến lòng trung thành.

Nghiên cứu “Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A case study of Norwegian College” của Helgesen và Nettet (2007)

Mục đích nghiên cứu: Khám phá mối liên hệ giữa chất lượng dịch vụ, cơ sở vật chất, sự thỏa mãn của sinh viên, hình ảnh trường, hình ảnh chương trình với lòng trung thành sinh viên tại Na Uy.

Mô hình nghiên cứu:



Hình 2.2. Mô hình nghiên cứu của Helgesen và Nettet (2007)

Kết quả nghiên cứu:

Sinh viên cảm nhận hình ảnh chương trình học và hình ảnh trường như là hai yếu tố phân biệt nhau

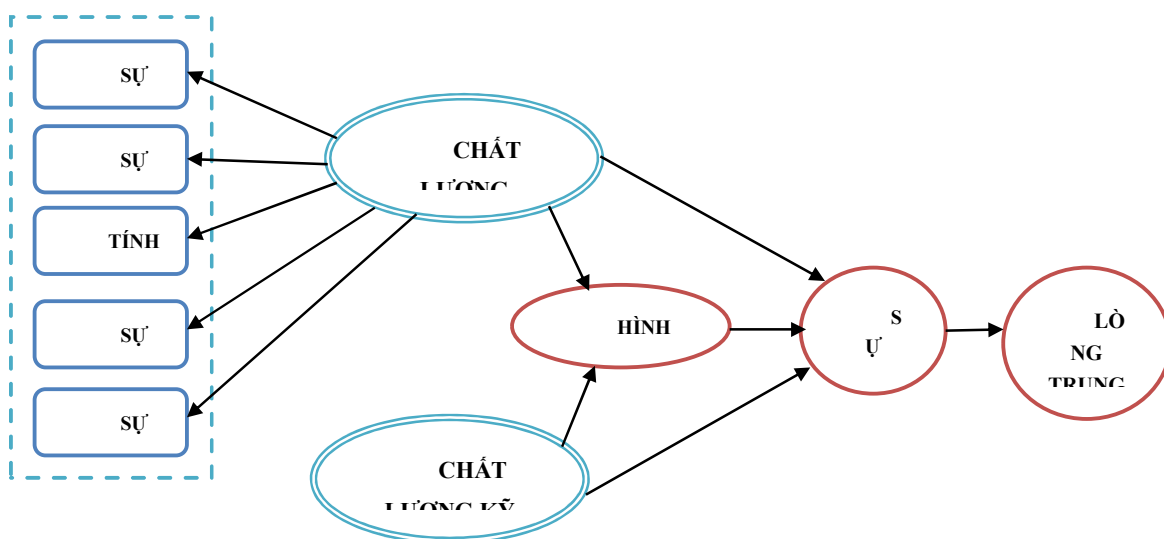
Sự thỏa mãn và hình ảnh của trường có ảnh hưởng trực tiếp đến lòng trung thành của sinh viên.

Hình ảnh của chương trình có ảnh hưởng gián tiếp đến lòng trung thành thông qua hình ảnh của trường

Nghiên cứu “Mô hình đánh giá sự trung thành của sinh viên dựa vào phân tích nhân tố” của Lê Dân và Nguyễn Thị Trang (2011)

Mục đích nghiên cứu: Dựa trên mô hình chất lượng dịch vụ của Kang và James (2004), có bổ sung yếu tố lòng trung thành tại trường Đại Học Kinh Tế - Đại Học Đà Nẵng.

Mô hình nghiên cứu:



Hình 2.3. Mô hình nghiên cứu của Lê Dân và Nguyễn Thị Trang (2011)

Kết quả nghiên cứu:

- Chất lượng chức năng và chất lượng kỹ thuật có quan hệ cùng chiều đến hình ảnh đại học và sự thỏa mãn của sinh viên
- Sự thỏa mãn của sinh viên có quan hệ dương đến lòng trung thành.

2.1.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Xác định mối quan hệ giữa truyền thông chính thức và hình ảnh thương hiệu đại học

Chương trình tiếp thị truyền thông đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển hình ảnh thương hiệu bởi vì mục tiêu của nó được đưa ra, thuyết phục, và nhắc lại về thương hiệu đó đối với người tiêu dùng. Tuy nhiên, xây dựng kiến thức thương hiệu đang trở nên khó khăn hơn do truyền thông tiếp thị đang hoạt động trong môi trường đặc trưng bởi các phương tiện truyền thông tăng chi phí, tăng lựa chọn giao tiếp và phân mảnh khách hàng (Yoo và cộng sự, 2010). Nhiều công ty xem truyền thông marketing như là một nhân tố chủ yếu trong quá trình thành công của họ. Vì vậy nếu tổ chức xây dựng được chương trình truyền thông chính thức thành công thì sẽ nhận thức của khách hàng về hình ảnh thương hiệu của tổ chức sẽ tích cực.

H1: Truyền thông chính thức càng tích cực thì hình ảnh trường đại học càng tích cực

Xác định mối quan hệ giữa truyền miệng và hình ảnh thương hiệu đại học

Dichter (1996) đề nghị rằng truyền thông truyền miệng xuất phát từ sự liên quan của người tiêu dùng đối với sản phẩm hay dịch vụ hay trường hợp sử dụng. Đặc biệt, ông ấy nhận ra 4 loại liên quan thúc đẩy mọi người để khuyến khích họ truyền miệng: sản phẩm (ví dụ: chia sẻ những kinh nghiệm hài lòng về sản phẩm, dịch vụ), bản chất (ví dụ như lợi ích, thể hiện sự am hiểu,...), hay những cái khác (ví dụ như chia sẻ lợi ích về sản phẩm dịch vụ trong nỗ lực giúp đỡ người khác) và những thông điệp (ví dụ như nói về cách những thông tin về sản phẩm, dịch vụ được truyền tải trong quảng cáo). Chính vì vậy nếu truyền miệng về tổ chức càng tích cực thì nhận thức của khách hàng mục tiêu về hình ảnh thương hiệu càng tốt đẹp.

H2: Truyền miệng càng tích cực thì hình ảnh trường đại học càng tích cực

Xác định mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ và hình ảnh thương hiệu đại học

Thương hiệu của trường đại học được tạo ra bởi nhiều nhân tố, nhưng nguồn nhân lực là một trong những nhân tố quan trọng để tạo ra chất lượng (Helgesen và Nettet, 2007). Nguồn nhân lực thể hiện rõ nhất qua chất lượng đội ngũ

giảng viên của nhà trường. Trường đại học có chất lượng giảng viên tốt thể hiện ở những khía cạnh: khả năng chuyên môn, uy tín kinh nghiệm và hiệu quả mang lại trong giảng dạy.

Cơ sở vật chất là nhân tố giúp sinh viên học tập tốt hơn và hỗ trợ hoạt động giảng dạy của giảng viên. Một trường đại học với máy móc thiết bị hiện đại sẽ giúp sử dụng thời gian học hiệu quả, tạo sự thú vị và tìm tòi học hỏi của sinh viên, đồng thời giảng viên sẽ giảng dạy tận tâm hơn nhờ đến sự hỗ trợ của máy móc (Rafael, 2012). Trên thị trường giáo dục đại học hiện nay, những trường thương hiệu hàng đầu đều có sự đầu tư máy móc thiết bị, phòng thí nghiệm đầy đủ và hiện đại.

Fallows (2010) cho rằng dịch vụ hành chính học vụ thể hiện khả năng và sự sẵn sàng của những nhân viên hành chính học vụ trong vai trò giúp đỡ, hỗ trợ các sinh viên trong thời gian sinh viên đang học tập tại trường. Dịch vụ này sẽ góp phần hình thành sự tốt đẹp về hình ảnh thương hiệu đối với sinh viên.

Theo Kazoleas (2011), chương trình đào tạo trường đại học là nhân tố cốt lõi của dịch vụ mà sinh viên sử dụng khi đóng học phí. Đối với sinh viên là người sử dụng dịch vụ, các em sẽ luôn mong muốn có được những kiến thức thực tế để ứng dụng cho công việc sau này. Với một chương trình đào tạo phù hợp, thiết thực và chất lượng tốt sẽ là một nhân tố cơ bản tạo nên hình ảnh thương hiệu cho trường đại học.

Hoạt động ngoại khóa là những hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng mềm, có được những giờ phút thư giãn, đồng thời qua đó có thể học hỏi thêm và có cơ hội thể sự tự tin của bản thân mình (Rafael, 2012). Thêm vào đó, khi tham gia hoạt động ngoại khóa sẽ hỗ trợ cho sinh viên được những kiến thức gần với thực tế hơn so với những lý thuyết đã học.

Từ những phân tích trên, giả thuyết H3, H4, H5, H6, H7 được phát biểu như sau:

H3: Chất lượng đội ngũ giảng viên của trường đại học càng tốt, thì hình ảnh thương hiệu trường đại học trong nhận thức càng cao

H4: Cơ sở vật chất của trường đại học càng tốt, thì hình ảnh thương hiệu trường đại học trong nhận thức càng cao

H5: Dịch vụ hành chính học vụ của trường đại học càng tốt, thì hình ảnh thương hiệu trường đại học trong nhận thức càng cao

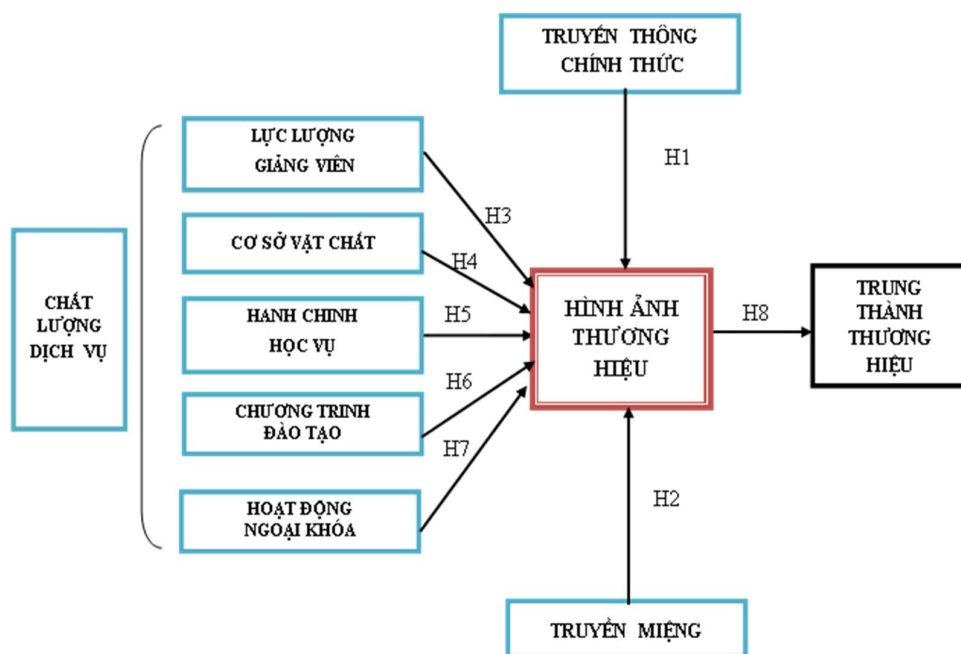
H6: Chương trình đào tạo của trường đại học càng tốt, thì hình ảnh thương hiệu trường đại học càng tích cực

H7: Hoạt động ngoại khóa trường đại học càng tốt, thì hình ảnh thương hiệu trường đại học càng tích cực

Quan hệ giữa hình ảnh thương hiệu và lòng trung thành thương hiệu

Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng hình ảnh trường đại học có tác động đáng kể đến lòng trung thành và việc quyết định sử dụng lại dịch vụ của người học (Helgesen và Nettet, 2007). Ngoài ra, khi sinh viên có những ấn tượng tốt đẹp với trường đại học của mình thì chính họ sẽ giới thiệu trường với những người khác, họ thực hiện những điều tích cực về trường và trong tương lai họ có thể sẽ quay về trường để tiếp tục học.

H8: Hình ảnh trường đại học càng tích cực, thì lòng trung thành thương hiệu của người học càng cao.



Hình 2.3: Mô hình nghiên cứu của tác giả đề xuất

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Với bài nghiên cứu này, tác giả thực hiện giai đoạn nghiên cứu định tính đầu tiên, sau đó mới thực hiện nghiên cứu định lượng. Trong giai đoạn nghiên cứu định tính, phương pháp thảo luận nhóm được tác giả chọn lựa với bảng câu hỏi định tính được thiết kế dựa trên mô hình đề xuất. Tổng số bảng câu hỏi khảo sát là 50 người, đối tượng khảo sát là các bạn sinh viên đang học năm 2, 3, 4 hệ đại học chính quy và tác giả lấy mẫu theo phương pháp thuận tiện. Nội dung phỏng vấn khảo sát để xác định các yếu tố tạo nên hình ảnh thương hiệu trường đại học. Bảng câu hỏi được thiết kế dưới dạng gợi mở để đối tượng được phỏng vấn nêu bật lên những yếu tố về hình ảnh thương hiệu trường đại học.

Từ kết quả nghiên cứu định tính, tác giả điều chỉnh mô hình nghiên cứu ban đầu (nếu cần) và bổ sung các biến quan sát trong mô hình lý thuyết nghiên cứu, để đưa ra mô hình nghiên cứu chính thức. Nghiên cứu định lượng được tiến hành trực tiếp tại các trường đại học. Phỏng vấn viên gặp đối tượng khảo sát, giới thiệu bài nghiên cứu, hướng dẫn cách trả lời và sau đó đưa bảng câu hỏi để đáp viên tự lựa chọn đáp án khảo sát. Bảng khảo sát trả lời hợp lệ phải tuân theo những yêu cầu và trả lời đầy đủ tất cả các câu hỏi.

Trong nghiên cứu này, tổng số mẫu nghiên cứu 540 đáp viên. Bảng khảo sát được xây dựng chủ yếu dựa trên thang đo Likert 7 điểm từ Hoàn toàn không đồng ý đến Hoàn toàn đồng ý dùng để đo lường mức độ ảnh hưởng của các nhân tố đến việc xây dựng hình ảnh thương hiệu trường đại học.

Bảng 2.1. Thang đo trong bảng câu hỏi nghiên cứu định lượng

Thứ tự	Tên biến	Ký hiệu biến
Truyền thông chính thức		
1	Quảng cáo của trường Đại học học trên báo tạo ấn tượng cho tôi.	TTCT1
2	Trường Đại Học có website thu hút tôi.	TTCT2
3	Trường có những hoạt động tài trợ văn hóa, xã hội (các cuộc thi, học bổng...) thu hút chú ý của tôi.	TTCT3
4	Tôi biết và chọn học Trường Đại Học do những thông tin về trường được thông báo rộng rãi trong những đợt tuyển sinh	TTCT4
Truyền miệng		
5	Gia đình/ người quen của tôi nghĩ trường Đại Học này tốt hơn thương hiệu trường đại học khác.	TM1

6	Gia đình/ người quen của tôi đang/đã từng học tại trường Đại Học này và cho ý kiến tốt về trường đại học này.	TM2
7	Tôi nghe bạn bè tôi nói trường này là trường đại học tốt.	TM3
Lực lượng giảng viên		
8	Giảng viên thể hiện kiến thức chuyên sâu về môn học giảng dạy.	LLGV2
9	Tác phong của giảng viên chuẩn mực và chuyên nghiệp.	LLGV3
10	Giảng viên có phương pháp giảng dạy rõ ràng và truyền đạt hấp dẫn.	LLGV4
11	Phương pháp giảng dạy của giảng viên kích thích tính sáng tạo của sinh viên.	LLGV5
12	Giảng viên có nhiều kinh nghiệm thực tế.	LLGV6
13	Giảng viên sẵn sàng hỗ trợ và giải đáp thỏa đáng các câu hỏi của sinh viên về môn học.	LLGV7
14	Giảng viên công bằng trong đánh giá và cho điểm sinh viên.	LLGV8
Cơ sở vật chất		
15	Trang thiết bị giảng dạy, nghiên cứu của trường tốt.	CSVC1
16	Các cơ sở vật chất phụ trợ nhìn chung (căn tin, bãi giữ xe, nhà vệ sinh...) đầy đủ và tiện nghi.	CSVC2
17	Phòng học (lý thuyết, thực hành, thí nghiệm....) khang trang.	CSVC3
18	Khuôn viên của trường tạo điều kiện cho sinh viên tự học hay học nhóm.	CSVC4
19	Thư viện đầy đủ sách tham khảo.	CSVC5
20	Ký túc xá, căn tin của trường đáp ứng tốt nhu cầu của sinh viên	CSVC6
Hành chính học vụ		
21	Nhà trường quản lý chặt chẽ và chính xác các dữ liệu về sinh viên.	HCHV1
22	Nhân viên của trường thông báo kịp thời và chính xác các thông tin có liên quan (lịch thi, lịch đăng ký môn học...).	HCHV2
23	Nhân viên của trường (giáo vụ khoa, phòng đào tạo...) hỗ trợ nhiệt tình.	HCHV3
24	Nhân viên của nhà trường có trình độ chuyên môn nghiệp vụ cao.	HCHV4
25	Nhân viên của trường giải quyết công việc đúng hạn.	HCHV5
Chương trình đào tạo		
26	Nội dung chương trình (thời lượng môn học, trình tự môn học,...) được thiết kế hợp lý.	CTDT1
27	Chương trình đào tạo cung cấp các kỹ năng mềm cần thiết.	CTDT2
28	Chương trình có cập nhật các kiến thức mới.	CTDT3
29	Kết quả học tập được đánh giá đa dạng dưới nhiều hình thức như thi, kiểm tra, thuyết trình, bài tập...	CTDT4
Hoạt động ngoại khóa		
30	Hoạt động ngoại khóa của trường bổ sung và phát triển kỹ năng cho sinh viên.	HDNK1
31	Hoạt động ngoại khóa của trường có nhiều hình thức mới lạ, sáng tạo, đa dạng phong phú.	HDNK2
32	Hoạt động ngoại khóa của trường là một sân chơi giúp sinh viên thư giãn.	HDNK3
33	Hoạt động ngoại khóa của trường giúp sinh viên có bài học kinh nghiệm và có cơ hội thể hiện bản thân mình.	HDNK4
34	Hoạt động ngoại khóa có nội dung thiết thực và phù hợp với nhu cầu của sinh viên.	HDNK5
Hình ảnh trường đại học		
35	Tôi cảm thấy trường Đại Học này đáng tin cậy.	HADH1
36	Danh tiếng của thương hiệu trường Đại Học này trên thị trường tốt.	HADH2
37	Uy tín của trường Đại Học này tốt	HADH4
38	Tôi có ấn tượng tốt về trường Đại Học.	HADH6
39	Tôi thấy trường Đại Học có hình ảnh thương hiệu tốt hơn so với các trường đại học khác.	HADH7
Lòng trung thành thương hiệu		
40	Tôi sẽ giới thiệu Đại Học cho bạn bè và người thân của mình khi được hỏi ý kiến	LTT1

41	Tôi nghĩ rằng đây là trường đại học phù hợp tôi hơn các trường đại học khác.	LTT2
42	Tôi nói tốt về trường Đại Học với người khác.	LTT3
43	Trong tương lai, tôi sẽ tham gia khóa học mới hay chương trình học khác tại Trường Đại Học này.	LTT4

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kiểm định thang đo

Thang đo các khái niệm được sàng lọc sơ bộ bằng phương pháp phân tích độ tin cậy Cronbach alpha. Sau đó thang đo được kiểm định bằng phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA). Kết quả kiểm định thang đo có 4 biến bị loại bỏ trong giai đoạn này đó là TTCT4, CSV5, CTDT3 và CTDT4 do những biến quan sát này có hệ số tải nhân tố nhỏ hơn 0.4.

Bảng 3.1. Cronbach's Alpha của khái niệm Đánh giá chất lượng dịch vụ

Ký hiệu biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
Lực lượng giảng viên		Cronbach's Alpha 0.887		
LLGV1	36.85	45.206	0.652	0.873
LLGV2	36.83	44.878	0.711	0.867
LLGV3	36.99	45.23	0.713	0.868
LLGV4	37.34	45.281	0.643	0.874
LLGV5	36.73	45.492	0.656	0.873
LLGV6	36.77	45.274	0.676	0.871
LLGV7	36.47	45.941	0.608	0.877
Cơ sở vật chất		Cronbach's Alpha 0.827		
CSV1	21.13	34.575	0.576	0.804
CSV2	20.84	34.307	0.631	0.792
CSV3	21.02	33.688	0.719	0.775
CSV4	21.39	34.543	0.561	0.807
CSV5	20.76	35.872	0.528	0.813
CSV6	21.38	34.99	0.572	0.804
Hành chính học vụ		Cronbach's Alpha 0.815		
HCHV1	19.22	20.217	0.565	0.792
HCHV2	19.01	20.472	0.57	0.79
HCHV3	19.53	18.313	0.665	0.761
HCHV4	19.5	20.47	0.674	0.763
HCHV5	19.59	20.688	0.567	0.79
Chương trình đào tạo		Cronbach's Alpha 0.797		
CTDT1	14.92	11.33	0.604	0.751
CTDT2	15.01	11.59	0.649	0.727
CTDT3	14.8	11.455	0.65	0.726
CTDT4	14.37	12.878	0.538	0.78
Hoạt động ngoại khóa		Cronbach's Alpha 0.905		
HDNK1	19.54	23.386	0.722	0.893

HDNK2	19.6	22.522	0.789	0.879
HDNK3	19.37	22.284	0.798	0.877
HDNK4	19.39	22.369	0.764	0.884
HDNK5	19.49	22.908	0.74	0.889

Tiến hành phân tích EFA lần 2 với 30 biến quan sát Kết quả phân tích trong EFA cho thấy 7 nhân tố hình thành với 30 biến quan sát . Hệ số KMO = 0.922 thỏa điều kiện. Như vậy, phân tích nhân tố EFA cho dữ liệu là thích hợp. Kiểm định Bartlett có ý nghĩa Sig. = 0.000 < 0.05, ta thấy các biến quan sát có mối tương quan với nhau. Phương sai cộng dồn của các nhân tố đạt 52.761% > 50%. Kết quả này cho thấy 7 nhân tố giải thích được 52.761% biến thiên của các quan sát.

Bảng 3.2. Kết quả phân tích EFA lần 2 các biến độc lập

Biến quan sát	1	2	3	4	5	6	7
LLGV1	0.718						
LLGV2	0.781						
LLGV3	0.851						
LLGV4	0.609						
LLGV5	0.764						
LLGV6	0.658						
LLGV7	0.516						
HDNK1		0.734					
HDNK2		0.839					
HDNK3		0.816					
HDNK4		0.930					
HDNK5		0.722					
CSV1			0.598				
CSV2			0.808				
CSV3			0.845				
CSV4			0.540				
CSV6			0.579				
HCHV1				0.533			
HCHV2				0.676			
HCHV3				0.732			
HCHV4				0.596			
HCHV5				0.538			
TTCT1					0.674		
TTCT2					0.730		
TTCT3					0.501		
TM1						0.815	
TM2						0.789	
TM3						0.473	
CTDT1							0.603
CTDT2							0.411
Giá trị Eigen	11.271	2.568	2.051	1.533	1.427	1.272	1.043
Phương sai trích (%)	33.150	7.552	6.034	4.510	4.197	3.741	3.069

Trong phân tích tương quan Pearson cho thấy có sự tương quan giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc, mối tương quan này khá chặt chẽ do hệ số tương quan giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc Hình ảnh thương hiệu trường đại học (HADH) đều cao hơn 0.2.

Hệ số tương quan giữa biến phụ thuộc Hình ảnh thương hiệu trường đại học (HADH) và biến Hành chính học vụ (HCHV) cao nhất là 0.628. Sau đó là giữa biến HADH và biến Lực lượng giảng viên (LLGV) là 0.578. Tiếp theo là giữa biến HADH và biến Hoạt động ngoại khóa (HDNK) là 0.524. Và sau nữa hệ số tương quan giữa biến HADH và biến Truyền miệng (TM) là 0,509. Sau nữa, giữa biến HADH và biến Truyền thông chính thức (TTCT) là 0.498. Cuối cùng là hệ số tương quan giữa HADH và biến Cơ sở vật chất (CSVC) là 0.465.

Hệ số tương quan của biến Hình ảnh thương hiệu trường đại học (HADH) và Lòng trung thành (LTT) là khá cao lên đến 0.720. Điều này chứng tỏ mối tương quan này khá cao, hai biến có mối liên hệ khá chặt chẽ. Bên cạnh đó giá trị Sig. với giá trị 0.000 nên tất các biến quan sát khi đưa vào phân tích đều có ý nghĩa về mặt thống kê.

Bảng 3.3. Ma trận tương quan giữa các biến

Tương quan Pearson	TTCT	TM	LLGV	CSVC	HCHV	CTDT	HDN K	HAD H	LTT
TTCT	1	0.365*	0.380*	0.430*	0.465*	0.354*	0.475*	0.498*	0.450*
TM		1	0.387*	0.402*	0.416*	0.372*	0.307*	0.509*	0.493*
LLGV			1	0.359*	0.522*	0.503*	0.446*	0.578*	0.541*
CSVC				1	0.511*	0.495*	0.459*	0.465*	0.418*
HCHV					1	0.558*	0.567*	0.628*	0.588*
CTDT						1	0.609*	0.590*	0.575*
HDNK							1	0.524*	0.482*
HADH								1	0.720*
LTT									1

Ghi chú: * Tương quan có ý nghĩa ở mức 0.000 (2 phía)

3.2. Phân tích hồi quy

Sau khi tiến hành phân tích tương quan, tác giả tiến hành phân tích hồi quy với 7 biến độc lập và 1 biến phụ thuộc. Phân tích hồi quy được thực hiện với 6 biến độc lập bao gồm TTCT, TM, LLGV, CSVC, HCHV, CTDT, HDNK và 1 biến phụ thuộc HADH

$$\text{HADH} = -6.717 + 0.118* \text{TTCT} + 0.174* \text{TM} + 0.272*\text{LLGV} + 0.036*\text{CSVC} + 0.576*\text{HCHV} + 0.142* \text{CTDT} + 0.097* \text{HDNK}$$

Ý nghĩa: Trong điều kiện các yếu tố khác không đổi, Truyền thông chính thức (TTCT), truyền miệng (TM), Lực lượng giảng viên (LLGV), Chương trình đào tạo (CTDT), Cơ sở vật chất (CSVC), Hành chính học vụ (HCHV) và Hoạt động ngoại khóa (HDNK) có tác động cùng chiều lên biến Hình ảnh thương hiệu trường đại học (HADH)

Bảng 3.4. Kết quả hồi quy các yếu tố ảnh hưởng đến Hình ảnh thương hiệu trường đại học.

Phụ thuộc	Biến	Hệ số Beta	Giá trị t	Mức ý nghĩa
	Độc lập			
Hình ảnh thương hiệu trường đại học	Truyền thông chính thức (TTCT)	0.118	3.821	.000
	Truyền miệng (TM)	0.174	6.362	.000
	Lực lượng giảng viên (LLGV)	0.272	6.306	.000
	Cơ sở vật chất (CSVC)	0.036	1.146	.006
	Hành chính học vụ (HCHV)	0.576	4.469	.000
	Chương trình đào tạo (CTDT)	0.142	3.176	.002
	Hoạt động ngoại khóa (HDNK)	0.097	2.882	.004
F= 98.207 ; Sig. = 0.000 ; R ² hiệu chỉnh = 0.559				

Tác giả tiến hành phân tích hồi quy đơn tuyến tính giữa biến Hình ảnh thương hiệu (HADH) và Lòng trung thành thương hiệu (LTT).

Phương trình hồi quy được dự đoán theo các biến độc lập được viết như sau:

$$LTT = 1.350 + 0.721 \cdot HADH$$

Kết quả phân tích hồi quy có hệ số R^2 là 0.518 và hệ số R^2 điều chỉnh là 0.517. Điều này có nghĩa là mô hình nghiên cứu có độ thích hợp là 51.7% hay 51.7% độ biến thiên về hình ảnh thương hiệu trường đại học có thể được giải thích bởi các biến trong mô hình.

Với các điều kiện khác không đổi, thì biến Hình ảnh thương hiệu trường đại học (HADH) tác động cùng chiều với biến Lòng trung thành thương hiệu (LTT)

3.3. Kiểm định giả thuyết

Sau quá trình phân tích hồi quy 7 biến độc lập bằng phương pháp đưa vào một lần, tác giả thấy được cả 8 giả thuyết đưa ra là H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8 đều được chấp nhận do các nhân tố có tác động dương đến hình ảnh thương hiệu trường đại học (HADH) với mức ý nghĩa Sig. < 0.05.

Theo kết quả phân tích, Hình ảnh thương hiệu trường đại học sẽ ảnh hưởng đến lòng trung thành thương hiệu của sinh viên. Ngoài việc xây dựng 7 yếu tố có tác động đến hình ảnh thương hiệu trường đại học ở trên, các trường đại học cần có những chương trình xây dựng và duy trì những hình ảnh tốt đẹp về thương hiệu như hoạt động về môi trường, xã hội và con người. Ngày nay, không chỉ đơn thuần là các bạn sinh viên chọn học trường đại học mà các bạn sinh viên còn quan tâm đến tất cả những gì liên quan đến ngôi trường các bạn đang theo học. Khi các bạn sinh viên cảm nhận đây là một trường học tốt thì họ sẽ cảm thấy thoải mái, yên tâm và từ đó sẽ trung thành với thương hiệu.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã chỉ ra 7 yếu tố tác động đến Hình ảnh thương hiệu trường đại học đó là: Truyền thông chính thức, Truyền miệng, Lực lượng giảng viên, Chương trình đào tạo, Cơ sở vật chất, Hành chính học vụ, Hoạt động ngoại khóa. Với kết quả của bài nghiên cứu này đem lại sự đóng góp có ý nghĩa đối với những nhà lãnh đạo trong việc đề ra các chính sách và chiến lược marketing để duy trì và phát triển thương hiệu trường. Nghiên cứu đưa ra sự ảnh hưởng của Hình ảnh thương hiệu trường đại học tác động đến lòng trung thành của sinh viên. Điều này có ý nghĩa nếu trường xây dựng thành công Hình ảnh thương hiệu của mình thì điều này sẽ tác động để làm cho sinh viên có lòng trung thành đối với thương hiệu.

Hiện nay, chúng ta thấy được đôi khi các trường đại học và chính các bạn sinh viên vẫn chưa có khái niệm rõ ràng về Hình ảnh thương hiệu trường đại học. Do đó với kết quả nghiên cứu tạo ra sự đóng góp để các trường đại học có được những chính sách marketing và chiến lược để có thể tạo nên thương hiệu. Về dài hạn, những nhà lãnh đạo của trường có thể ứng dụng kết quả nghiên cứu để có những quyết định phát triển cho việc xây dựng thương hiệu trên thị trường giáo dục Việt Nam hiện nay.

Đề tài nghiên cứu đạt được những kết quả nghiên cứu nhất định, nhưng bên cạnh đó đề tài cũng có những hạn chế trong quá trình nghiên cứu. Đề tài nghiên cứu chỉ thực hiện khảo sát trên đối tượng là sinh viên hệ đại học chính quy đang học tại trường đại học từ năm 2, 3, 4. Kết quả nghiên cứu sẽ có sự phát triển hơn nếu nghiên cứu trên phạm vi rộng lớn hơn. Thêm nữa, với cách thu thập mẫu là phương pháp xác xuất thì mẫu sẽ trở nên có tính đại diện cao hơn. Nghiên cứu thêm những biến khác có khả năng giải thích tốt cho mô hình.

Tài liệu tham khảo (References)

1. Datta, P.R. (2013), *The determinants of brand loyalty*. *Journal of media Academy of Business*, Vol. 3, pp. 138-145.
2. Derbaix, C., and Vanhamme, J. (2013), *Inducing word-of-mouth by eliciting surprise – a pilot investigation*, *Journal of Economic Psychology*, Vol.24, No.1, pp. 99-116.
3. Dichter, E. (1996), *How word of mouth advertising works*, *Harvard Business Review*, pg. 17.
4. Fallows, S., Steven, C (2010), *Bulding employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative*, Vol.42, No.2, pp. 75-82.
5. Helgesen, O. and Nettet, E. (2007). *Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of Norwegian University College*, *Corporate Reputation Review*, Vol.10, No.1, pp. 38-59.
6. Kazoleas, D., Kim, Y. and Moffit, M.A. (2011), *Institutional image: a case study*, *Corporate Communications: An International Journal*, Vol. 6, pp. 205-16.
7. Kotler, P., and Keller, K., L. (2006), *Marketing Management*, Pearson Prentice Hall, USA.
8. Rafael, B., Montaner, T. and Pina, J.M. (2012), *Corporate brand image of financial institution: a consumer approach*, University of Zaragoza, Spain.
9. Thomas, S. (2011), *What drives Student Loyalty in University: An Empirical Model from India*, *International Business Research*, Vol. 4, pp. 183-192.
10. Yoo, B., Donthu, N. and Lee, S. (2010), *An examination of selected marketing mix elements and brand equity*, *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 28, No. 2, pp. 195-211.

TĂNG CƯỜNG TÍNH QUỐC TẾ TRONG ĐÀO TẠO QUẢN TRỊ SỰ KIỆN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP ASIAN KIDS FASHION WEEK 2023

ENHANCING INTERNATIONALITY IN EVENT MANAGEMENT TRAINING: A CASE STUDY OF ASIAN KIDS FASHION WEEK 2023

Nguyễn Hoàng Lân

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

lanhh@uef.edu.vn

Tóm tắt

Sự nghiệp phát triển đất nước trong bối cảnh chuyển đổi số đã có khâu đột phá nhờ với sự tiến bộ vượt bậc của tri thức và khoa học – công nghệ. Đề hướng tới một nền giáo dục tiến bộ, hiện đại, ngang tầm với các nước trong khu vực và toàn thế giới, Việt Nam cần phải tập trung đổi mới với một tâm thế mới. UNESCO đã đề ra bốn trụ cột của giáo dục trong thế kỉ XXI là “Học để biết, học để làm, học để cùng chung sống, học để khẳng định mình”. Tuy nhiên, xét về tổng thể trong quá trình giáo dục ở Việt nam của quá trình đổi mới, đáp ứng kì vọng của xã hội thì dạy học gắn liền với thực tiễn còn hạn chế, làm cho tính thiết thực của tri thức bị giới hạn, tính trừu tượng ngày càng cao, làm cho người học khó tiếp thu và vận dụng vào thực tế. Báo cáo này trình bày những quan sát sự kiện quốc tế Asian Kids Fashion Week 2023, từ đó rút ra những kinh nghiệm hữu ích nhằm tăng cường tính quốc tế trong đào tạo quản trị sự kiện.

Từ khóa: tính quốc tế, quản trị sự kiện, Asian Kids Fashion Week 2023

Abstract

The country's development, in the context of digital transformation, has witnessed a breakthrough thanks to the remarkable progress in knowledge and science-technology. To achieve a progressive and modern education, on par with other countries in the region and the world, Vietnam needs to adopt an innovative mindset. UNESCO has proposed four pillars of education in the 21st century: "Learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to assert ourselves". However, in general, the educational process in Vietnam's renovation process is still limited in meeting society's expectations, and the integration of teaching with practice remains a challenge, resulting in limited practicality of knowledge. For instance, the increasing level of abstraction makes it difficult for learners to absorb and apply in practice. This report presents observations from the international event ASIAN KIDS FASHION WEEK 2023, which offers useful insights to enhance the internationalization of event management training..

Keywords: internationality, event management, Asian Kids Fashion Week 2023

1. Mở đầu

Giáo dục là quá trình hệ thống kiến thức và tiếp thu tri thức về tất cả các lĩnh vực tự nhiên, xã hội, các kĩ năng, kinh nghiệm từ thế hệ này sang thế hệ sau qua các hình thức giảng dạy, hướng dẫn, đào tạo. Giáo dục nói chung hay học tập nói riêng là quá trình rất dài đòi hỏi sự kiên trì, nhẫn nại, chịu khó, nỗ lực hết mình. Mục đích quan trọng của giáo dục chính là góp phần hình thành nhân cách của con người biết nhận thức, hoàn thiện và phát triển, sống có đạo đức theo những chuẩn mực của xã hội. Thông qua rất nhiều hình thức khác nhau ở các lĩnh vực khác nhau, người học sẽ thông qua việc tiếp thu kiến thức từ giảng đường và vận dụng vào thực tế. Tuy nhiên, các trường đại học ở Việt Nam thường được tổ chức theo hệ thống đại học chuyên ngành, nhưng mối quan hệ chặt chẽ giữa lý thuyết và thực hành tương đối mong manh. Vấn đề tăng cường tính quốc tế trong đào tạo với mục đích tăng tính chủ động, linh hoạt, kĩ năng làm việc trong môi trường quốc tế của sinh viên rất được chú ý. Thông qua hoạt động thực tế này, sinh viên sẽ có hứng thú trong học tập hơn, phát huy tính sáng tạo, thích ứng với yêu cầu của nhà tuyển dụng. Nghiên cứu này trình bày kết quả thực tiễn tăng cường tính quốc tế của chương trình đào tạo từ những quan sát quá trình đưa sinh viên ngành Quản trị sự kiện UEF cọ xát, thực nghiệm môi trường làm việc quốc tế là sự kiện Asian Kids Fashion Week 2023.

2. Khái quát về tăng cường tính quốc tế của chương trình đào tạo

Xem xét rằng tri thức và tài năng của con người ngày nay có thể là một lợi thế cạnh tranh lớn của các tổ chức, Stromquist (2007) nhìn nhận rằng các trường đại học có thể đóng góp đáng kể vào việc tạo ra và truyền tải những kiến thức để sinh viên có thể tự tin làm việc trong môi trường quốc tế. Thêm vào đó, sự trợ giúp của công nghệ và internet, việc truyền bá thông tin ngày càng nhanh hơn và cho phép cả xã hội trở thành một phần của thế giới được kết nối, đồng thời làm tăng khả năng cung cấp sản phẩm và dịch vụ từ nhiều nơi khác nhau trên hành tinh (Stromquist, 2007). Ý tưởng

của Stromquist (2007) được Bennett và Kottasz (2011) bổ sung thêm rằng sự cạnh tranh khốc liệt hiện đang khiến quốc tế hóa trở thành một lựa chọn chiến lược phù hợp cho trường đại học và tăng cường tính quốc tế cho các học phần trong chương trình đào tạo là một trong những công cụ chính mà một trường đại học phải quan tâm nếu chọn tính quốc tế sẽ là một lợi thế.

Việc tăng cường tính quốc tế của chương trình đào tạo đại học sẽ cung cấp sự phát triển phát triển nghề nghiệp và phát triển cá nhân thông qua việc gắn kết chương trình giảng dạy tùy chỉnh dành cho sinh viên, các kỹ năng quốc tế được quan tâm có thể bao gồm kỹ năng làm việc trong môi trường đa văn hóa, kỹ năng lãnh đạo, kiến thức chuyên môn và cơ hội nghề nghiệp trong nền kinh tế toàn cầu. Các nghiên cứu của...(Stromquist, 2007; Bennett và Kottasz, 2011; Osakwe, 2017) đã thừa nhận rằng việc tăng cường tính quốc tế trong đào tạo mang lại rất nhiều lợi ích như: phát triển giá trị sự nghiệp của sinh viên thông qua đào tạo mở rộng; Nâng cao trình độ làm việc trong thế giới thực và ứng dụng toàn cầu của lý thuyết học thuật hiện tại trong thực tế; Có thông tin mới về xu hướng toàn cầu; Tham gia vào ngữ cảnh đa dạng văn hóa trong môi trường làm việc chuyên nghiệp; Kết nối với một mạng lưới chuyên gia quốc tế; Hợp tác với những người khác để tăng cường học tập và phát triển chuyên môn...

Lý giải nguyên nhân việc tăng cường tính quốc tế của chương trình đào tạo ngày càng trở nên cần thiết, Osakwe (2017) cho rằng chiến lược cốt lõi để tăng cường tính quốc tế của chương trình đào tạo bởi vì việc tiếp cận môi trường quốc tế của sinh viên là rất hạn chế trong khi môi trường làm việc bên ngoài đang mang tính quốc tế hơn bao giờ hết, vậy nên để người học thành công trong học tập quốc tế và liên văn hóa thì tăng cường tính quốc tế của chương trình đào tạo hay là mang quốc tế đến với lớp học là giải pháp khả thi nhất để khắc phục tình trạng này. Theo Chinelato và cộng sự (2019), các trường đại học luôn dành sự quan tâm lớn trọng việc xác định lợi thế cạnh tranh cũng như đầu tư các giải pháp tăng cường tính cạnh tranh của mình thông qua các kế hoạch trở thành một phần của bối cảnh toàn cầu, mở rộng mạng lưới tương tác với các đối tác quốc tế, cung cấp tính quốc tế từ các chương trình đào tạo cho người học.

3. Sinh viên Quản trị sự kiện UEF và Asian Kids Fashion Week 2023

Ngành Quản trị sự kiện tại trường Đại học Kinh tế - Tài Chính TP.Hồ Chí Minh đào tạo theo mô hình song ngữ với chương trình học chuyên sâu chú trọng khả năng sử dụng tiếng Anh và chuyên môn giỏi, có lộ trình cụ thể, rõ ràng với mục tiêu giúp sinh viên có cơ hội được khám phá và tích lũy kinh nghiệm cho bản thân ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường. Nhà trường đã ký kết thỏa thuận hợp tác với các doanh nghiệp nhằm thiết lập mối quan hệ giáo dục, đồng hành trong quá trình phát triển đào tạo chuyên ngành, tham gia thực hiện các sự kiện lớn của các agency và doanh nghiệp ngay từ năm nhất. Trường Đại học Kinh tế - Tài chính đã đưa thực tiễn vào môn học cho sinh viên ở nhiều vị trí, công việc khác nhau, làm việc và cộng tác với nhiều đối tượng để tăng hiệu quả học tập. Đội ngũ giảng viên có nhiều kinh nghiệm giảng dạy và thực tế trong các sự kiện lớn tại Việt Nam. Không chỉ tích lũy kiến thức, kỹ năng từ những bài học trên giảng đường, UEF còn tổ chức các hoạt động cọ xát, trải nghiệm, vận dụng, ứng dụng cho các sinh viên đưa thực tiễn vào môn học như tham gia sắp xếp, bố trí, điều hành các sự kiện.

Năm 2023, Ngành Quản trị sự kiện đã hợp tác cùng các đối tác chuyên môn, nghệ thuật lớn như PinkHouse, Trang ABC Kids, Team Arian Anh Tuấn, cùng tổ chức sự kiện Tuần lễ thời trang trẻ em châu Á – Asian Kids Fashion Week 2023 với quy mô quốc tế. Chương trình công diễn thời trang Asian Kids Fashion Week 2023 mang đẳng cấp và tầm vóc quốc tế đã để lại dấu ấn đáng nhớ cho sinh viên UEF. Sự kiện này chính là cơ hội tốt để sinh viên có cơ hội cọ xát học hỏi, thực tế hóa các bài học trên lớp với môi trường quốc tế, góp phần khẳng định mô hình đào tạo gắn kết với thực tiễn mang lại hiệu quả theo đúng định hướng UEF là International University – Career Global.

Asian Kids Fashion Week 2023 công diễn đêm 14 và 15/1/2023 thuộc Tuần lễ thời trang trẻ em Châu Á - Asian Kids Fashion Week 2023 tại Capital Studio – Q.3, TP.HCM. Một trong những điểm nhấn nổi bật của Asian Kids Fashion Week 2023 sự góp mặt, tham dự trình diễn của nhiều celeb, Kols, Influencers như Hoa hậu Việt Nam Trần Tiểu Vy, siêu mẫu Thanh Hằng, ca sĩ Đàm Vĩnh Hưng, MC Tùng Leo, đạo diễn Nguyễn Hưng Phúc,... Sự kiện quy tụ 18 nhà thiết kế từ rất nhiều quốc gia trên thế giới (Hàn Quốc, Ấn Độ, Nhật Bản, Indonesia,...) và hàng trăm người mẫu nhí chuyên nghiệp cùng các mẫu thiết kế năng động, hiện đại nhưng vẫn giữ nguyên màu sắc riêng của từng quốc gia.

Tham gia góp phần tổ chức sự kiện này, 60 sinh viên UEF đến từ các ngành Quản trị sự kiện, Marketing, Ngôn ngữ Hàn Quốc, Ngôn ngữ Nhật, Ngôn ngữ Trung Quốc, Viện Quốc tế UEF đã được tham gia ở nhiều vị trí - từ sản xuất, điều phối, cho đến lễ tân, phiên dịch,... Vị trí sản xuất giúp hỗ trợ kỹ thuật sử dụng âm thanh, ánh sáng, video, thiết kế... để kiểm soát bầu không khí, tâm trạng và cảm xúc người dự sự kiện, lập kế hoạch cho các thành phần hậu cần và kỹ thuật

cho sự kiện, hỗ trợ các hoạt động góp phần trình chiếu trực tiếp trên sân khấu; Vị trí điều phối hỗ trợ xác định các yêu cầu và mong đợi của khách, thông tin quản lý, thực hiện các quy trình thiết lập và theo dõi sự kiện, hỗ trợ địa điểm, nghệ sĩ, chụp ảnh, đảm bảo đúng tiêu chuẩn đề ra; Vị trí lễ tân có nhiệm vụ chào đón khách, hướng dẫn khách đến vị trí hoặc người tiếp xúc phù hợp, trả lời, sàng lọc và chuyển tiếp các câu hỏi của khách, bảo đảm khu vực lễ tân gọn gàng, cung cấp thông tin cơ bản và chính xác về các phản hồi với Ban Tổ chức, duy trì an ninh, kiểm tra giám sát công việc vào thông tin qua lễ tân; Vị trí phiên dịch giúp phiên dịch ngôn ngữ và giới thiệu nội dung cho đoàn quốc tế và khách quốc tế tham gia sự kiện.



Thầy và trò UEF góp phần không nhỏ cho thành công của Asian Kids Fashion Week 2023

Kết quả chương trình công diễn thuộc Tuần lễ thời trang trẻ em Châu Á - Asian Kids Fashion Week 2023: Chương trình đã kết thúc thành công để lại nhiều ấn tượng tốt đẹp và góp phần trở thành cầu nối quan trọng giữa Việt Nam và quốc tế. Sinh viên của ngành quản trị sự kiện thuộc khoa Marketing và Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa quốc tế có cơ hội gặp gỡ trao đổi cũng như làm việc với các nhà thiết kế danh tiếng, người mẫu hàng đầu, các cố vấn nổi tiếng trong làng giải trí. Qua những hoạt động thực tế, sinh viên có cơ hội thực chiến cũng như cọ xát với môi trường thực tế, trải nghiệm nhiều bài học hữu ích với chuyên ngành Quản trị sự kiện.

UEF là một trong những trường đại học phát động và đẩy mạnh hoạt động cọ xát, trải nghiệm, vận dụng, ứng dụng chuyên môn dựa trên tính thực chiến. Kết quả cho thấy, sinh viên có thể áp dụng sự hiểu biết, kinh nghiệm để tổ chức, từng bước thực hiện các khâu quan trọng để hoàn tất một chương trình thực tế. Sinh viên ngành Quản trị sự kiện nói riêng và sinh viên Khoa Marketing nói chung đã chung tay thực hiện gần 20 sự kiện, talkshow, workshop lớn nhỏ trong năm học 2022-2023 điển hình như The Secrets of Marketer, Dự án Nhà hát Bến, dự án Mơ, Giải bóng đá nam Khoa Marketing và sắp tới là The Creator, Youbranding 2023 sẽ diễn ra vào tháng 05/2023,... Qua đó, giáo dục gắn với thực tiễn theo định hướng của Nhà trường góp phần gắn kiến thức với môi trường, phát triển năng lực của sinh viên một cách toàn diện trong bối cảnh hội nhập hiện nay. Để có được một sản phẩm chuyên nghiệp, lan tỏa trong cộng đồng, mang tầm vóc quốc tế như Asian Kids Fashion Week 2023 đòi hỏi sự nỗ lực, linh hoạt, cố gắng không ngừng của các bạn sinh viên cùng với sự hỗ trợ thiết thực từ Nhà trường. Môi trường thực tế cùng với những kinh nghiệm thực chiến là hành trang vào nghề của sinh viên sau này.

4. Những kinh nghiệm nhằm tăng cường tính quốc tế trong đào tạo quản trị sự kiện

Đầu tiên cần kiến tạo môi trường học tập sáng tạo, đa văn hóa cho sinh viên ngành quản trị sự kiện. Đại bộ phận sinh viên ngành quản trị sự kiện kỳ vọng rằng họ sẽ có được một công việc phù hợp với sở thích và ngành nghề được đào tạo, trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng của Việt Nam thì yêu cầu đảm bảo nguồn nhân lực quản trị sự kiện quốc tế rất quan trọng, và nguồn nhân lực chất lượng cao này chỉ có thể được hình thành trong một môi trường học tập sáng tạo, đa văn hóa vì học cách tham gia vào một nền văn hóa khác là một kỹ năng chuyên nghiệp có giá trị. Kinh nghiệm từ Asian Kids Fashion Week 2023 cho thấy với một môi trường sự kiện quốc tế; hầu hết sinh viên UEF ban đầu có những ngỡ ngàng và rụt rè nhất định, nhưng trong quá trình tham gia và sau khi sự kiện kết thúc thì kinh nghiệm cá nhân, thái độ và quan điểm trái ngược. Thực tế đã chứng minh một môi trường quốc tế, sáng tạo và đa văn hóa từ Asian Kids Fashion Week 2023 đã chứng minh sẽ giúp sinh viên thành công hơn trong rèn luyện các phẩm chất nghề nghiệp hơn là trong lớp học như thông thường.

Kế đến là kết nối thực tiễn, phát triển cơ hội làm việc trong môi trường quốc tế cho sinh viên. Song song với nhu cầu học tập, nhiều sinh viên hy vọng có kinh nghiệm làm việc, ứng dụng kiến thức được học vào thực tiễn việc làm ngay từ khi còn trên giảng đường và sinh viên thường cảm thấy thất vọng trước những hạn chế về khâu hỗ trợ kết nối việc làm trong đào tạo. Các giải pháp tăng cường tính quốc tế cho chương trình đào tạo ngành quản trị sự kiện sẽ hiệu quả hơn nếu chú ý đến kết nối thực tiễn, phát triển cơ hội làm việc trong môi trường quốc tế cho sinh viên, việc có được một công việc cộng với một nguồn thu nhập từ trải nghiệm thực tế hay từ một vị trí làm việc bán thời gian trong các tổ chức sự kiện quốc tế thật sự mang tính hấp dẫn với sinh viên. Mô hình lý tưởng là đơn vị đào tạo sẽ cung cấp cho nhà tuyển dụng một danh sách các tùy chọn tham gia và các nhà tuyển dụng có thể cung cấp chuyên môn, kinh nghiệm, các dự án học tập, môi trường sự kiện quốc tế, sinh viên chủ động lựa chọn cơ hội phù hợp với năng lực và phẩm chất của mình. Tính quốc tế hóa trong giáo dục được thể hiện trong phương pháp giảng dạy đưa thực tiễn vào môn học cho các bạn sinh viên ở từng vị trí, công việc cụ thể:

- Ban tiếp đón 8 đoàn khách quốc tế với hơn 15 sinh viên, chịu trách nhiệm phiên dịch, hướng dẫn, hỗ trợ, đưa đón,... người nước ngoài bằng các ngôn ngữ Trung, Hàn, Nhật, Tiếng Anh, ...
- Ban hậu cần làm việc với các nhà thiết kế nước ngoài với hơn 20 sinh viên, chịu trách nhiệm hỗ trợ các người mẫu quốc tế thử trang phục, điều phối, sắp xếp lịch trình và biểu diễn trong sự kiện.
- Ban lễ tân với hơn 10 sinh viên chịu trách nhiệm đón tiếp, hướng dẫn, phiên dịch các đoàn khách và khách mời quốc tế
- Ban kịch bản nội dung gần 10 bạn sinh viên chịu trách nhiệm lên ý tưởng, nội dung, kịch bản MC song ngữ Anh - Việt.
- Ban kỹ thuật và chạy chương trình gần 10 bạn sinh viên chịu trách nhiệm điều phối, giám sát, vận hành chương trình theo kịch bản

Cuối cùng là đề cao vai trò của người giảng viên ngành quản trị sự kiện trong việc tăng cường tính quốc tế trong chương trình đào tạo. Sự thành công của việc tăng cường tính quốc tế trong chương trình đào tạo sự kiện không thể thiếu vai trò định hướng, dẫn dắt của giảng viên. Để giảng viên có thể tạo điều kiện cho sinh viên học tập trong các trải nghiệm quốc tế đa dạng, họ cần sở hữu hoặc phát triển năng lực quốc tế và liên văn hóa của chính mình. Giảng viên phải có đủ kiến thức về thế giới để kết nối nội dung chuyên ngành sự kiện với các xu hướng xã hội, là cầu nối sinh viên với các trải nghiệm ngành nghề đa dạng, hướng dẫn sự hòa nhập của sinh viên vào môi trường mới, ngoài ra giảng viên có thể tận dụng sự đa dạng trong các mối quan hệ và kinh nghiệm của chính mình để mang đến giá trị quốc tế thật sự cho sinh viên. Để nâng cao tính quốc tế trong chương trình đào tạo thông qua sự kiện quốc tế, giảng viên sẽ tạo ra kinh nghiệm học tập quốc tế hiệu quả, từ đó có thể đánh giá và tinh chỉnh hoạt động giảng dạy tương ứng với trải nghiệm của sinh viên.

5. Kết luận

Tham gia tổ chức các sự kiện quốc tế là một giải pháp quan trọng để thực hiện kế hoạch tăng cường tính quốc tế trong chương trình đào tạo ngành quản trị sự kiện của UEF. Thành công của Asian Kids Fashion Week 2023 là một minh chứng đánh dấu bước khởi đầu cho hành trình mang đậm sắc màu tuổi trẻ, những trải nghiệm để đúc kết kinh nghiệm làm việc cho sinh viên. Nghiên cứu cho thấy tính quốc tế trong đào tạo đã được tăng cường trong môi trường đại học. Nhưng cũng chính những thử thách, gian nan của cơ hội thực chiến mang đậm tính chất thực hành hơn tính chất học thuật đã rèn luyện sự thích ứng, thiết thực, phát triển toàn diện, năng động và sáng tạo cho sinh viên. Môi trường học quốc tế tập trung phát

triển năng lực làm việc thực tế, tính chuyên nghiệp thông qua việc kết nối chặt chẽ với cộng đồng và doanh nghiệp đã đạt được những thành tích đáng mong đợi qua những trải nghiệm cọ xát, đưa thực tiễn và môi trường quốc tế vào môn học.

Tài liệu tham khảo

Bennett, R.; Kottasz, R. (2011). Strategic, competitive, and co-operative approaches to internationalisation in European business schools. *Journal of Marketing Management*. Vol. 27.

Chinelato, F.B. và các cộng sự (2019). Education internationalization: relationship between training abroad and international publications programs in stricto sensu in administration. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, vol. 12, no. 2, pp. 255.

Osakwe, N.N. (2017). Internationalizing Courses: A Faculty Development Process. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*. Volume 6, Number 2, Spring.

Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53: 82.

Tieu Tan (2023). Asian Kids Fashion Week 2023 reopened in Vietnam. Sài Gòn Giải Phóng New, <https://www.sggpnews.org.vn/asian-kids-fashion-week-2023-reopened-in-vietnam-post99775.html>

Phụ lục. Chương trình một buổi diễn trong Asian Kids Fashion Week 2023

PART	ACTIVITY	DESCRIPTION
BEFORE SHOW	ĐÓN KHÁCH TẠI THẨM ĐO	"ĐÓN KHÁCH 1. Lễ tân (người Pinkhouse) đón khách & check in: ... người 2. Thợ chụp hình recap cả event 3. Khu photo booth: Thợ chụp hình 4. Backstage: VJ - Phương Như quay clip ngắn về quá trình chuẩn bị cho các phần trình diễn của các nhà thiết kế"
	ÔN ĐỊNH CHỖ NGỒI	"HƯỚNG DẪN AN TOÀN 1. Layout topview của event 2. Animation lối thoát hiểm 3. Các điểm cần lưu ý an toàn khán phòng"
	ANNOUNCEMENT ÔN ĐỊNH CHỖ NGỒI MC OFF VOICE	1. MC voice off mời mọi người tới ôn định chỗ ngồi trong khán phòng, chuẩn bị bắt đầu chương trình.
ON SHOW	OPENING PERFORMANCE	Mai Phương, Phương Nhi, Ngọc Hằng: Hoa cỏ mùa xuân + vũ đoàn sắc màu
	MỞ MÀN - NTK NGUYỄN MINH CÔNG	Nhạc nổi vào phần trình diễn của First Face Bảo Hà ấn tượng mở màn BST đi ra cùng lưới bong bóng, mở màn đêm 2
	TRÌNH DIỄN BST NTK NGUYỄN MINH CÔNG	25 Pinkids
	KẾT MÀN - NTK NGUYỄN MINH CÔNG	Phần trình diễn kết show của Vedette Thanh Hằng - dùng hiệu ứng LED, dùng hiệu ứng đèn đánh vào màn khói lạnh
		Tất cả Model kết show cùng NTK, MC off voice về BST của NTK
		BTC lên tặng hoa NTK
	MC LINK 1	1. 2 MC tiến về trung tâm sân khấu, khai mạc đêm diễn thứ 2
	WELCOME SPEECH	Đại diện BTC phát biểu chào mừng sự trở lại của Asia Kids Fashion Week cũng như chào đón tất cả khách mời tham dự
	MC LINK 2	
	NGHI THỨC CẢM ƠN & TẶNG HOA EKIP	Đại diện BTC tặng hoa cảm ơn các ekip thực hiện của chương trình năm nay
	MC LINK 3	MC nổi sang nghi thức lễ ký kết thoả thuận hợp đồng hỗ trợ hợp tác giữa Pink House Entertainment & Korea Culture Association để đăng cai tổ chức Asian Kids Fashion Week ss6 tại Hàn Quốc
	KÝ KẾT HỢP TÁC VỚI HHVH HÀN QUỐC	MC giới thiệu ông SONG JIN JOO, CEO of HEYSTARS đại diện Korea Culture Association sẽ lên ký nhận hợp đồng thoả thuận cùng ông Nguyễn Hưng Phúc Founder & President of Asian Kids Fashion Week
	MC LINK 3	MC giới thiệu dẫn vào BST của NTK Hàn Quốc
	MỞ MÀN - BST HÀN QUỐC	Phần trình diễn của First Face ấn tượng mở màn
	TRÌNH DIỄN BST HÀN QUỐC	Model trình diễn các bộ trang phục nằm trong BST
	KẾT MÀN BST HÀN QUỐC	Phần trình diễn kết màn cũng như kết show của Vedette => PHƯƠNG KHÁNH
	MC LINK 4	MC kết thúc phần trình diễn của NTK , giới thiệu dẫn vào BST của NTK HONGKONG
		Phần trình diễn kết show của Vedette Lương Bích Hữu
		Kết màn HH Châu Á Hương Giang
	MC LINK 5	BTC lên tặng hoa cho NTK HONG KONG
		Performance
	MỞ MÀN NTK BLANCHI TRỊNH	Mỹ Mỹ + 30 dancers Bước Nhảy
	TRÌNH DIỄN BST NTK BLANCHI TRỊNH	Phần trình diễn mở màn của First Face - Mỹ Mỹ + Ciin
	KẾT MÀN - NTK BLANCHI TRỊNH	Phong cách menswear (sử dụng box) Ngọc Anh + Bảo Hà
		Phần trình diễn kết show của Lê Bổng + Trần Thanh tâm
		Tất cả Model kết show cùng NTK , MC offvoice về BST

		BTC lên tặng hoa NTK
	MC LINK 6	MC dẫn vào BST ẨM ĐỘ
	MỞ MÀN - THỜI TRANG ẨM ĐỘ	Phần trình diễn mở màn của First Face Celine + ABC KIDS á hậu Thủy Tiên + kids
	TRÌNH DIỄN THỜI TRANG ẨM ĐỘ	Model trình diễn các bộ trang phục của NTK ẨM ĐỘ (25 kids)
	KẾT MÀN - THỜI TRANG ẨM ĐỘ	Phần trình diễn kết show của Vedette Vũ Thu Phương + bé Mộc Thảo
		Tất cả các Model kết show cùng BST ẨM ĐỘ, MC offvoice về BST
		BTC lên tặng hoa cho BST ẨM ĐỘ
	MC LINK 7	MC kết thúc phần trình diễn của BST ẨM ĐỘ, giới thiệu dẫn vào BST của NTK MALAYSIA
	MỞ MÀN - NTK HONG KONG	Lương Bích Hữu mở màn hát Thần tài tới + 12 dancers Bước nhảy
	TRÌNH DIỄN BST NTK HONG KONG	Model trình diễn các bộ trang phục nằm trong BST của NTK HONG KONG
	KẾT MÀN - NTK HONG KONG	Phần trình diễn kết show của Vedette Lương Bích Hữu
		Kết màn HH Châu Á Hương Giang
		BTC lên tặng hoa cho NTK HONG KONG
	MC LINK 8	MC dẫn vào BST Malaysia
	MỞ MÀN NTK MALAYSIA	Phần trình diễn của First Face ấn tượng mở màn BST
	TRÌNH DIỄN BST NTK MALAYSIA	Model trình diễn các bộ trang phục của NTK MALAYSIA
	KẾT MÀN - NTK MALAYSIA	Vũ Khắc Tiệp kết màn
		Tất cả Model kết show cùng MALAYSIA, MC offvoice về BST
		BTC lên tặng hoa cho MALAYSIA
	MC LINK 9	MC kết thúc phần trình diễn của NTK MALAYSIA, giới thiệu dẫn vào NTK ĐÌNH HOÀNG VŨ
	MỞ MÀN - ĐÌNH HOÀNG VŨ	First face ?
	KẾT MÀN - ĐÌNH HOÀNG VŨ	Vedette: Kelly Ngọc Anh BTC lên tặng hoa cho NTK
	MC LINK 10	MC kết thúc phần trình diễn của BST NTK ĐÌNH HOÀNG VŨ, dẫn vào phần trình diễn của BST PHILIPPINES
	MỞ MÀN - BST PHILIPPINES	Phần trình diễn của First Face ấn tượng mở màn
	TRÌNH DIỄN BST PHILIPPINES	Model trình diễn các bộ trang phục nằm trong BST
	KẾT MÀN BST PHILIPPINES	Phần trình diễn kết màn cũng như kết show của Vedette BTC lên tặng hoa cho NTK
	MC LINK 11	MC kết thúc phần trình diễn của BST , dẫn vào phần trình diễn của BST
	TRÌNH DIỄN TẶNG THÀNH CÔNG	Celine mở màn --> thay đồ Kids
	KẾT MÀN NATIONAL TẶNG THÀNH CÔNG	Bảo Hà + Ngọc Anh kết màn BTC lên tặng hoa cho NTK
	MC 12	Kết show

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN Ý ĐỊNH ĐI LÀM THÊM CỦA SINH VIÊN: VAI TRÒ CỦA SỰ HỖ TRỢ TỪ NHÀ TRƯỜNG

THE DETERMINANTS OF STUDENTS' INTENTION TO WORK PART-TIME: THE ROLE OF UNIVERSITY SUPPORT.

Lâm Hoàng Phương^{1}, Nguyễn Tiến Hùng², Nguyễn Thị Ngọc Diễm³,
Huỳnh Thị Minh Phương³*

¹ Trường Đại học Văn Lang.

² Trường Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh

³ Trường Đại học Ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh
hoangphuong.hrc@gmail.com

Tóm tắt

Hiện nay, vấn đề đi làm thêm trong thời gian đang học tập ở môi trường đại học không chỉ được sinh viên mà còn được nhà trường quan tâm. Việc làm thêm không chỉ giúp sinh viên gia tăng kiến thức thực tế mà còn giúp nâng cao kỹ năng, tích lũy kinh nghiệm góp phần gia tăng cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp. Nghiên cứu được thực hiện nhằm phân tích tác động của sự hỗ trợ của nhà trường, thái độ, chuẩn chủ quan, kiểm soát hành vi đến ý định làm thêm của sinh viên. Dữ liệu thu thập từ 236 sinh viên tại địa bàn TP.HCM sau khi phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính bán phần (PLS-SEM) cho thấy Sự hỗ trợ từ nhà trường có tác động tích cực đến Thái độ, Chuẩn chủ quan, Kiểm soát hành vi và Ý định làm thêm của sinh viên. Ngoài ra, các biến Thái độ và Chuẩn chủ quan có cũng có tác động có ý nghĩa thống kê đến Ý định làm thêm của sinh viên. Tuy nhiên, kiểm định Bootstrapping lại cho thấy Ý định làm thêm của sinh viên không chịu sự tác động của Kiểm soát hành vi.

Abstract

Currently, working part-time while studying in a university is not only concerned by students but also many educators. Part-time jobs not only help students increase their practical knowledge but also improve their skills and gain experience, contributing to increasing job opportunities after graduation. The study was conducted to analyze the impact of the school's support, attitudes, subjective norms, and behavioral control on students' intention to work part-time. Data collected from 236 students in Ho Chi Minh City. Partial Least Squared Structural Equation Modelling (PLS-SEM) results show that support from the school has a positive impact on Attitude, Standards students' attitudes, behavioral control and intention to work part-time. In addition, the Attitude and Subjective Norms have also had a statistically significant impact on students' intention to work part-time. However, the Bootstrapping test shows that the students' intention to work part-time is not affected by Behavioral Control.

Từ khóa: Hỗ trợ từ nhà trường, ý định làm thêm, thái độ, chuẩn chủ quan, kiểm soát hành vi.

Keywords: University support, Working Part-time Intention, Attitude, Subjective Norms, Behavioral Control.

1. Giới thiệu/ Đặt vấn đề (Introduction)

Việc làm thêm đóng vai trò vô cùng quan trọng đối với sinh viên trong giai đoạn hiện nay. Bên cạnh việc cung cấp cho sinh viên một nguồn thu nhập giúp giảm bớt gánh nặng tài chính, việc làm thêm còn có thể giúp sinh viên tích lũy thêm kiến thức và kinh nghiệm thực tế. Những kỹ năng sinh viên có thể nhận được khi đi làm thêm có thể được kể đến như: kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng quản lý thời gian... Đây chính là những kỹ năng quan trọng giúp sinh viên gia tăng cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp mà nhà trường khó có thể truyền đạt được bằng lý thuyết.

Nghiên cứu của Nền (2019) cho thấy việc làm thêm ở mức thời gian phù hợp giúp sinh viên nâng cao năng lực và kết quả học tập tại trường. Ngoài ra, vai trò của việc làm thêm cũng được chứng minh trong nghiên cứu của McInnis (2001), sinh viên có kinh nghiệm làm thêm khi còn đang theo học tại trường sẽ có cơ hội việc làm cao hơn các sinh viên khác. Mặt khác, việc làm thêm còn có thể giúp sinh viên hiểu rõ bản thân, hiểu được đặc điểm của các ngành nghề khác nhau và từ đó có thể lựa chọn cho mình một nghề nghiệp phù hợp.

Tuy nhiên, nghiên cứu về việc làm thêm của sinh viên phần lớn tập trung vào tác động của nó đến các yếu tố khác như kết quả học tập (Wang & các tác giả, 2010), sức khỏe sinh viên (Carney, McNeish & McColl, 2005)... nhưng lại có rất ít các nghiên cứu về tiền tố của ý định làm thêm của sinh viên. Mặt khác, vai trò của nhà trường đối với các hoạt động của sinh viên đang ngày càng trở nên quan trọng. Các nghiên cứu đã cho sự hỗ trợ từ nhà trường có ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên (Niehaus & Adelson, 2014), ý định khởi nghiệp của sinh viên (Saeed & các tác giả, 2005; Lu,

Song & Pan, 2021)... Do đó, nghiên cứu này được thực hiện với mục tiêu kiểm định vai trò của sự hỗ trợ từ nhà trường đến ý định làm thêm của sinh viên. Đồng thời, nghiên cứu cũng sử dụng mô hình “Lý thuyết hành vi dự định” để đánh giá tác động của 3 yếu tố bao gồm: thái độ, chuẩn chủ quan, kiểm soát hành vi đến ý định làm thêm của sinh viên. Các nội dung tiếp theo gồm 3 phần: (1) cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu; (2) kết quả nghiên cứu và thảo luận; và (3) kết luận và kiến nghị.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Lý thuyết hành vi dự định

Lý thuyết hành vi dự định (Theory of Planned Behavior – TPB) được đề xuất bởi Ajzen (1991) đã được sử dụng rộng rãi trong các nghiên cứu về ý định và hành vi của khách hàng cũng như nhân viên trong tổ chức. Trên cơ sở lý thuyết hành vi hợp lý (Theory of Reasoned Action - TRA) (Fishbein & Ajzen, 1980), TPB chỉ ra rằng ý định hành vi của một cá nhân chịu sự tác động bởi 3 nhân tố chính bao gồm: Thái độ, Chuẩn chủ quan và Kiểm soát hành vi. Trong đó, Thái độ phản ánh nhận thức, đánh giá của cá nhân về hành vi; Chuẩn chủ quan phản ánh quan điểm cá nhân về chuẩn mực liên quan đến hành vi; Kiểm soát hành vi phản ánh khả năng thực hiện hành vi của chủ thể (Mohd-Noor & Malek, 2021).

2.1.2. Hỗ trợ từ nhà trường

Tác động của hỗ trợ từ nhà trường đến sinh viên đã được chứng minh qua nhiều nghiên cứu khác nhau. Theo Misra, Crist và Burant (2003) hỗ trợ nhà trường là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến mức độ căng thẳng tâm lý và sự hài lòng trong cuộc sống của những sinh viên này. Bên cạnh đó, hỗ trợ nhà trường góp phần quan trọng nhất quyết định sức khỏe tâm lý của sinh viên đại học (Lee, Kang & Yum, 2005).

Trong nghiên cứu về hỗ trợ từ nhà trường đối với hoạt động khởi nghiệp của sinh viên, Lu, Song và Pan (2021) đã khẳng định vai trò của hỗ trợ nhà trường đối với ý định khởi nghiệp của sinh viên. Sự hỗ trợ từ nhà trường có tác động trực tiếp và gián tiếp đến ý định khởi nghiệp của sinh viên thông qua các yếu tố thuộc mô hình hành vi dự định (TPB). Như vậy, có thể thấy những hỗ trợ từ phía nhà trường có tác động đến thái độ, chuẩn chủ quan, kiểm soát hành vi và ý định của sinh viên.

Sự hỗ trợ của nhà trường đối với việc làm thêm của sinh viên có thể được hiểu là những nỗ lực liên quan đến việc thúc đẩy, hỗ trợ và tạo điều kiện để sinh viên có thể tìm được việc làm thêm phù hợp. Những hỗ trợ này góp phần làm gia tăng nhận thức của sinh viên về vai trò và ý nghĩa của việc làm thêm (thái độ); thay đổi quan điểm của sinh viên về việc làm thêm (chuẩn chủ quan) thông qua các hoạt động tuyên truyền, hội thảo; và ảnh hưởng để nhận thức cá nhân về khả năng tìm được công việc làm thêm (kiểm soát hành vi). Ngoài ra, các hoạt động hỗ trợ từ nhà trường như hội chợ việc làm, định hướng nghề nghiệp, đào tạo kỹ năng xin việc... cũng góp phần ảnh hưởng đến ý định đi làm thêm của sinh viên.

Dựa trên các lập luận trên, các giả thuyết được đưa ra như sau:

H1: Hỗ trợ từ nhà trường có tác động đến thái độ của sinh viên đối với việc làm thêm bán thời gian.

H2: Hỗ trợ từ nhà trường có tác động đến chuẩn chủ quan của sinh viên đối với việc làm thêm bán thời gian.

H3: Hỗ trợ từ nhà trường có tác động đến kiểm soát hành vi của sinh viên đối với việc làm thêm bán thời gian.

H4: Hỗ trợ từ nhà trường có tác động đến ý định làm thêm của sinh viên.

2.1.3. Thái độ

Thái độ phản ánh niềm tin duy nhất mà mọi người có thể có đối với một hành vi hoặc hành động nhất định, chẳng hạn như ý định đi làm thêm. Những niềm tin như vậy có thể tích cực hoặc tiêu cực và do đó ảnh hưởng đến cách mọi người thực hiện hành vi cụ thể đó. Do đó, một hành vi càng thuận lợi và có lợi thì ý định tham gia vào hành vi đó càng mạnh mẽ. Ngược lại, hành vi bất lợi hoặc không thuận lợi hoặc ít thuận lợi hơn thì mọi người càng ít có khả năng thực hiện hành vi đó.

Thái độ với việc đi làm thêm có thể được xem như tính tích cực hay động lực sẵn sàng tham gia vào việc đi làm khi có cơ hội (Ajzen & Fishbein, 1975). Thái độ tích cực với việc đi làm thêm còn thể hiện ở mong muốn tự kiếm tiền hơn là xin tiền từ gia đình (Tella & Issa, 2013). Hay nói cách khác, thái độ tích cực với việc đi làm thêm được xem như một nhân tố thúc đẩy ý định việc đi làm hay làm tăng quyết tâm thực hiện hành động đó (Linan & Chen, 2009).

H5: Thái độ có tác động đến ý định làm thêm của sinh viên.

2.1.4. Chuẩn chủ quan

Theo Ajzen (1991), các chuẩn mực chủ quan hay nói cách khác là áp lực xã hội có hai loại niềm tin: niềm tin chuẩn mực và niềm tin động cơ tuân thủ. Nó phản ánh động lực để tuân thủ các chuẩn mực cá nhân và ý chí hành xử phù hợp với mong đợi của những người có ảnh hưởng và tuân thủ các chuẩn mực cá nhân đó (Krueger, Reilly & Carsrud, 2000).

Chuẩn mực chủ quan đề cập đến nhận thức cá biệt về cách những người trong mối quan hệ kết nối thân thiết của họ hoặc những người có ảnh hưởng khác như cha mẹ, bạn bè và đồng nghiệp, sẽ nghĩ về việc họ hành động hoặc không hành động theo một hành vi nhất định như ý định đi làm thêm. Nó đã được báo cáo là yếu tố quyết định ý định hành vi của sinh viên (Almobaireek & Manolova, 2012). Mặt khác, các nghiên cứu khác cũng đã thấy sự ủng hộ mối quan hệ giữa chuẩn cá nhân và ý định hành vi của sinh viên chẳng hạn như ý định khởi nghiệp (Siu & Lo, 2013).

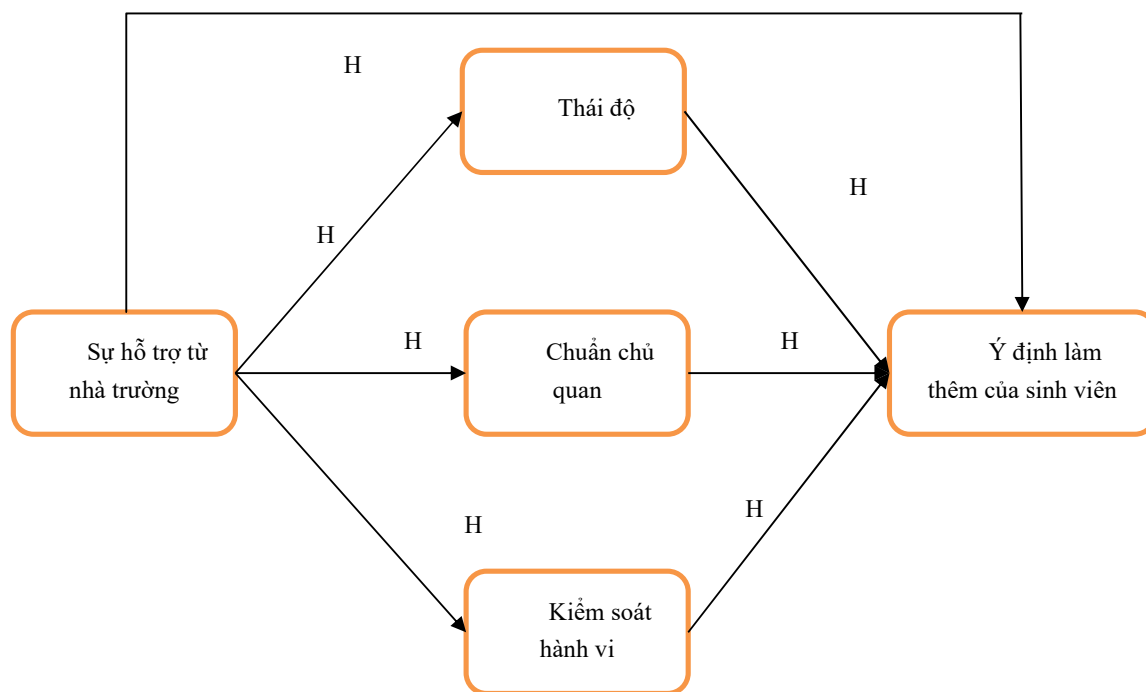
H6: Chuẩn chủ quan có tác động đến ý định làm thêm của sinh viên.

2.1.5. Kiểm soát hành vi

Kiểm soát hành vi được hiểu là nhận thức đề cập đến đánh giá của cá nhân về hành vi được thực hiện theo mức độ dễ dàng hay khó khăn (Ajzen, 1991). Cũng trên quan điểm này, theo Veciana, Aponte và Urbano (2005), niềm tin kiểm soát phản ánh sự hiện diện hay không có các nguồn lực và cơ hội cần thiết. Nó đóng một vai trò quan trọng và có thể ảnh hưởng đến các hành vi dự định của đối tượng.

Nghiên cứu vạch ra rằng kiểm soát hành vi đóng một vai trò tương đối quan trọng trong mô hình hành vi dự định. Nghiên cứu về ý định khởi nghiệp của sinh viên do Almobaireek và Manolova (2012) thực hiện đã cho thấy mối quan hệ tích cực giữa kiểm soát hành vi và ý định khởi nghiệp. Sinh viên càng tự tin vào khả năng thực hiện hành vi càng cho thấy định mạnh mẽ trong việc thực hiện hành vi đó. Như vậy, đối với việc đi làm thêm, sinh viên có niềm tin vào bản thân (bao gồm năng lực tìm việc, cơ hội việc làm và năng lực bản thân) sẽ có ý định đi làm thêm cao hơn so với các sinh viên khác.

H7: Kiểm soát hành vi có tác động đến ý định làm thêm của sinh viên.



Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Thang đo

Thang đo các khái niệm nghiên cứu được xây dựng và sử dụng là thang đo Likert 5 bậc, có sự biến thiên của các câu trả lời từ “hoàn toàn không đồng ý” đến “hoàn toàn đồng ý”.

Thang đo “Thái độ” và thang đo “Kiểm soát hành vi” được xây dựng dựa trên thang đo Bulfone và các tác giả (2020). Thang đo “Thái độ” được đo lường bằng 3 biến quan sát tập trung vào lợi ích, sự hài lòng và sự thú vị của bản thân đối với công việc làm thêm. Thang đo “Kiểm soát hành vi nhận thức” được đo lường bằng 3 biến quan sát chủ yếu đề cập đến những điều cần biết để đi làm thêm, việc bản thân đã sẵn sàng đi làm thêm, và công việc đó có dễ dàng đối với bản thân. Thang đo “Chuẩn chủ quan” được xây dựng dựa theo Al-Jubari (2019). Thang đo “Chuẩn cá nhân” được đo lường bằng 3 biến quan sát với nội dung những người thân trong gia đình, bạn bè, bạn học có tán thành việc đi làm thêm của bạn.

Thang đo “Hỗ trợ nhà trường” được xây dựng dựa trên thang đo của Cho và Yu (2015). Thang đo “hỗ trợ nhà trường” đo lường bằng 4 biến quan sát đề cập đến việc nhà trường có quan tâm, tư vấn, hỗ trợ, giúp đỡ và tạo cho sinh viên cảm giác thú vị khi đi làm thêm.

Thang đo “Ý định làm thêm bán thời gian của sinh viên” được xây dựng dựa theo Robotham (2012). Trong đó, thang đo “Ý định làm thêm bán thời gian của sinh viên” được đo lường bằng 3 biến quan sát với nội dung dẫn đến quyết định của bản thân là sẽ tìm việc và đi làm thêm bán thời gian thay vì toàn thời gian hay không làm gì.

2.2.2. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp thuận tiện – phát triển mầm trong việc xây dựng mẫu. Dữ liệu được thu thập thông qua khảo sát trực tuyến. Bảng khảo sát được thiết kế dựa trên nền tảng Google forms. Đường dẫn được gửi đến các nhóm đối tượng quen biết và nhờ những người này chuyển đến những người tiếp theo. Và những người khảo sát được yêu cầu truy cập vào đường dẫn và trả lời những câu hỏi có sẵn trong đường dẫn. Việc thu thập dữ liệu được diễn ra tại Tp. Hồ Chí Minh trong khoảng thời gian từ tháng 8 năm 2022 đến tháng 11 năm 2022.

Kích thước mẫu được xác định dựa trên đề xuất của Hair và các tác giả (2014). Trong đó, với phân tích hồi qui đa biến, kích cỡ mẫu phù hợp sẽ được tính bằng công thức $50+8*m$ với m là số biến độc lập trong mô hình. Như vậy, mô hình có 4 biến tác động tương ứng với cỡ mẫu là 82. Ngoài ra, với Phương pháp PLS-SEM, Hair và các tác giả (2014) đề xuất mẫu phù hợp tương ứng với 5 lần số biến quan sát. Nghiên cứu sử dụng 16 biến quan sát nên số lượng mẫu tương ứng là 80. Do đó, đã gia tăng độ tin cậy theo qui tắc số lớn, nghiên cứu chọn kích cỡ mẫu là 200.

Sau khi thu thập, số lượng phiếu thu về là 246, trong đó có 10 phiếu không hợp lệ do chưa hoàn tất hoặc trả lời bằng cách chọn một câu trả lời duy nhất cho tất cả các câu hỏi. Kết quả là cỡ mẫu 236 đạt yêu cầu được sử dụng cho nghiên cứu.

2.2.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính bán phần (PLS-SEM) để kiểm định mối quan hệ giữa các khái niệm. PLS-SEM được xem là phù hợp trong nghiên cứu các mối qua hệ nhân quả (Hair & các tác giả, 2014). Các phân tích được thực hiện bao gồm kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha, hệ số tải nhân tố, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt, đa cộng tuyến và kiểm định bootstrap.

3. Kết quả và thảo luận (Results and Discussion)

3.1. Kết quả

Mẫu nghiên cứu bao gồm 236 đối tượng trong đó nam chiếm 71 người tương đương 30,1% và nữ chiếm 165 người tương đương 69,9%. Số lượng sinh viên năm 1 chiếm 38,2%; sinh viên năm 2 chiếm 8,9% và sinh viên năm 3 chiếm 50,9%.

Kết quả phân tích cho thấy các biến quan sát trong mô hình đều có hệ số tải nhân tố trên 0,75, đạt yêu cầu về hệ số tải nhân tố trong phân tích PLS-SEM ($>0,7$). Kiểm định độ tin cậy của các thang đo cho thấy các khái niệm đều có độ tin cậy Cronbach's Alpha trên 0,65; độ tin cậy tổng hợp trên 0,8. Đồng thời, hệ số phương sai trích trung bình cũng đạt tiêu chuẩn trên 0,5. Do đó, các thang đo đạt yêu cầu về giá trị hội tụ (Hair & các tác giả, 2014).

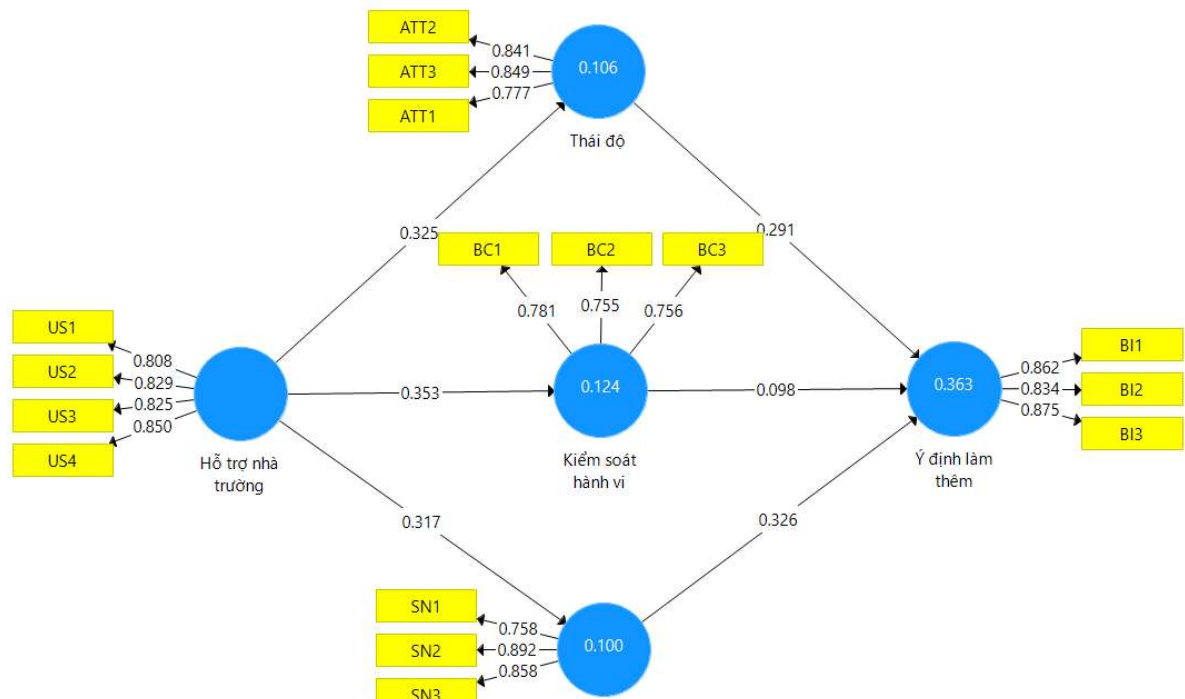
	Cronbach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
Chuẩn chủ quan	0.78	0.79	0.88	0.70
Hỗ trợ nhà trường	0.85	0.85	0.90	0.69
Kiểm soát hành vi	0.65	0.65	0.81	0.58
Thái độ	0.76	0.78	0.86	0.68
Ý định làm thêm	0.82	0.83	0.89	0.74

Bảng 1: Phân tích độ tin cậy và giá trị

Theo Hair và các tác giả (2014), giá trị phân biệt giữa các biến trong mô hình nghiên cứu được đánh giá thông qua tiêu chuẩn Fornell-Larcker. Khi giá trị căn bậc 2 của hệ số AVE của các khái niệm lớn hơn hệ số tương quan giữa các biến thì các khái niệm đạt được giá trị phân biệt. Kết quả phân tích bảng 2 cho thấy, các biến nghiên cứu đều thỏa điều kiện về giá trị phân biệt.

	Chuẩn chủ quan	Hỗ trợ nhà trường	Kiểm soát hành vi	Thái độ	Ý định làm thêm
Chuẩn chủ quan	0.84				
Hỗ trợ nhà trường	0.32	0.83			
Kiểm soát hành vi	0.54	0.35	0.76		
Thái độ	0.49	0.32	0.63	0.82	
Ý định làm thêm	0.52	0.39	0.46	0.51	0.86

Bảng 2: Bảng giá trị phân biệt sử dụng Fornell-Larcker Criterion



Hình 1: Kết quả phân tích PLS-SEM

Ngoài ra, kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính cho thấy hệ số phóng đại phương sai (VIF) của các biến tiềm ẩn đều bé hơn 3,3. Do đó, mô hình không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến nghiêm trọng. Mặt khác, hệ số R² của biến Ý định làm thêm đạt 36% cho thấy các biến Hỗ trợ nhà trường, Thái độ, Kiểm soát hành vi và Chuẩn chủ quan có khả năng giải

thích 36% sự biến thiên của Ý định làm thêm. Như vậy, khả năng giải thích của mô hình đạt ở mức trung bình. (Hair và các tác giả, 2014).

Cuối cùng, kiểm định Bootstrapping được thực hiện để phân tích mối quan hệ giữa các biến trong mô hình nghiên cứu. Kết quả phân tích với số mẫu phụ là 5000 (bảng 3) cho thấy Sự hỗ trợ nhà trường có tác động có ý nghĩa thống kê đến các biến Ý định làm thêm, Thái độ, Chuẩn chủ quan và Kiểm soát hành vi ($p\text{-value}<0,00$). Như vậy, các giả thuyết H1, H2, H3 và H4 được chấp nhận. Đồng thời, kết quả cũng cho thấy Thái độ và Chuẩn chủ quan có tác động đến Ý định làm thêm của sinh viên ($p\text{-value}<0,00$), ủng hộ giả thuyết H5 và H6. Tuy nhiên, giả thuyết H7 không được chấp nhận do biến Kiểm soát hành vi không cho thấy tác động có ý nghĩa thống kê đến Ý định làm thêm của sinh viên ($p\text{-value}=0,45>0,05$).

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (O/STDEV)	P Values
Chuẩn chủ quan -> Ý định làm thêm	0.30	0.30	0.07	4.37	0.00
Hỗ trợ nhà trường -> Chuẩn chủ quan	0.32	0.32	0.06	5.12	0.00
Hỗ trợ nhà trường -> Kiểm soát hành vi	0.35	0.36	0.07	5.38	0.00
Hỗ trợ nhà trường -> Thái độ	0.32	0.33	0.07	4.71	0.00
Hỗ trợ nhà trường -> Ý định làm thêm	0.19	0.19	0.06	3.11	0.00
Kiểm soát hành vi -> Ý định làm thêm	0.06	0.06	0.08	0.76	0.45
Thái độ -> Ý định làm thêm	0.27	0.26	0.08	3.30	0.00

Bảng 3: Kết quả kiểm định Bootstrap với 5000 mẫu phụ.

3.2. Thảo luận

Kết quả kiểm định thang đo cho thấy các thang đo về Sự hỗ trợ nhà trường, Thái độ, Chuẩn chủ quan, Kiểm soát hành vi và Ý định làm thêm của sinh viên được phát triển cho bối cảnh Việt Nam có độ tin cậy cao, thoả mãn các yêu cầu về giá trị hội tụ và giá trị phân biệt. Mô hình nghiên cứu còn cho thấy khả năng giải thích của các biến độc lập ở mức trung bình khá, các biến Sự hỗ trợ nhà trường, Thái độ, Chuẩn chủ quan, Kiểm soát hành vi giải thích và dự báo được 36% sự biến thiên của Ý định làm thêm của sinh viên.

Nghiên cứu đã cho thấy vai trò tác động tích cực của Sự hỗ trợ nhà trường đối với Thái độ, Chuẩn chủ quan, Kiểm soát hành vi và Ý định làm thêm của sinh viên. Bên cạnh đó, Thái độ và Chuẩn chủ quan cũng cho thấy tác động tích cực đến ý định làm thêm của sinh viên. Điều này cho thấy sự tương đồng với nghiên cứu của Lu, Song và Pan (2021) trong nghiên cứu về ý định khởi nghiệp của sinh viên. Tuy nhiên, nghiên cứu lại cho thấy sự khác biệt với kết quả nghiên cứu của Lu, Song và Pan (2021) khi không chứng minh được mối quan hệ có ý nghĩa thống kê giữa Kiểm soát hành vi và Ý định làm thêm.

Ngoài những khám phá trên, nghiên cứu còn có một số hạn chế nhất định. Với số mẫu 236, tính đại diện của mẫu vẫn còn là một hạn chế của nghiên cứu. Mặt khác, phương pháp chọn mẫu thuận tiện có thể dẫn đến sai lệch trong kết quả nghiên cứu. Tuy nhiên, đây là điều không thể tránh khỏi trong các nghiên cứu thực nghiệm có sự hạn chế về thời gian và tài chính. Các nghiên cứu tiếp theo có thể kiểm định lại mô hình với các đối tượng khác nhau trong những bối cảnh khác nhau (các khu vực ngoài thành phố Hồ Chí Minh) hoặc gia tăng kích thước mẫu để kiểm định lại mối quan hệ giữa các biến trong mô hình.

Ngoài ra, nghiên cứu vẫn chưa xem xét đến động cơ bên trong của sinh viên đối với việc làm thêm bán thời gian. Các nghiên cứu tiếp theo có thể xem xét bổ sung vào mô hình nghiên cứu các biến thuộc động lực nội sinh như: lợi ích cảm nhận, năng lực tự chủ...

4. Kết luận và Khuyến nghị giải pháp

Như vậy, với độ tin cậy 95%, Sự hỗ trợ từ nhà trường có tác động tích cực đến Thái độ của sinh viên về việc làm thêm, Chuẩn chủ quan của sinh viên, Kiểm soát hành vi và ý định làm thêm bán thời gian của sinh viên với các hệ số tác động là 0,32, 0,30, 0,35 và 0,19. Mặt khác, Ý định làm thêm bán thời gian của sinh viên chịu sự tác động từ 2 yếu tố khác là Thái độ và Chuẩn chủ quan. Trong đó, Chuẩn chủ quan có tác động mạnh mẽ nhất đến Ý định làm thêm với hệ số tác động là 0,30 và Thái độ có mức tác động lần 0,27. Trên cơ sở này, một số kiến nghị được đưa ra như sau:

Sự hỗ trợ từ nhà trường đó vai trò vô cùng quan trọng trong việc hình thành thái độ, chuẩn chủ quan, kiểm soát hành vi và ý định làm thêm của sinh viên. Do đó, nhà trường cần phát triển các hoạt động nâng cao thái độ của sinh viên đối với việc làm thêm bán thời gian. Cụ thể, tổ chức các chương trình chia sẻ kinh nghiệm, trao đổi và đối thoại trực tiếp về lợi ích của việc làm thêm bán thời gian đối với sinh viên. Các hoạt động này sẽ giúp nâng cao nhận thức của sinh viên về vai trò việc làm thêm và giúp sinh viên nhận thức được những điều thú vị khách khi đi làm.

Mặt khác, nhà trường đẩy mạnh các hoạt động tư vấn việc làm bán thời gian cho sinh viên. Nhà trường cần xây dựng một bộ phận phụ trách kết nối và tạo điều kiện để sinh viên tham gia các công việc tại doanh nghiệp mà không ảnh hưởng đến việc học của sinh viên. Các trung tâm tư vấn này ngoài việc kết nối sinh viên đến doanh nghiệp còn có thể tổ chức các buổi tập huấn về viết bằng lý lịch, cách thức nộp hồ sơ và trả lời phỏng vấn... các hoạt động này sẽ giúp sinh viên gia tăng sự tự tin và ý định làm thêm bán thời gian. Ngoài ra, nhà trường có thể xây dựng trang web cơ hội việc làm cho sinh viên hoặc các ứng dụng của riêng nhà trường để kết nối doanh nghiệp và sinh viên cũng như tạo điều kiện để sinh viên có thể tiếp cận cơ hội việc làm tốt hơn.

Cuối cùng, nhà trường có thể phát động các phong trào thúc đẩy việc làm thêm của sinh viên. Việc tổ chức các hội chợ việc làm có thể sẽ giúp phong trào tìm việc làm thêm của sinh viên phát triển. Tuy nhiên, nhà trường cần hỗ trợ tư vấn và giúp sinh viên kiểm soát thời gian làm thêm để tránh ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của sinh viên.

Tài liệu tham khảo (References)

1. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
2. Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261.
3. Al-Jubari, I. (2019). College students' entrepreneurial intention: Testing an integrated model of SDT and TPB. *Sage Open*, 9(2), 2158244019853467.
4. Almobaieek, W. N., & Manolova, T. S. (2012). Who wants to be an entrepreneur? Entrepreneurial intentions among Saudi university students. *African Journal of Business Management*, 6(11), 4029-4040.
5. Bulfone, G., Vellone, E., Maurici, M., Macale, L., Palese, A., & Alvaro, R. (2020). Development and initial validation of a theory of planned behaviour questionnaire to assess the nursing students' Intention to be self-employed. *Journal of Nursing Management*, 28(3), 718-727.
6. Carney, C., McNeish, S., & McColl, J. (2005). The impact of part time employment on students' health and academic performance: a Scottish perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), 307-319. <https://doi.org/10.1080/0309877050035330>
7. Cho, J., & Yu, H. (2015). Roles of university support for international students in the United States: Analysis of a systematic model of university identification, university support, and psychological well-being. *Journal of studies in International Education*, 19(1), 11-27.
8. Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. (2014), A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling, Sage, Thousand Oaks, CA.
9. Krueger Jr, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5-6), 411-432.
10. Lee, D. H., Kang, S., & Yum, S. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean college students: An exploratory study. *College Student Journal*, 39(3), 442-449.
11. Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617.
12. Lu, G., Song, Y., & Pan, B. (2021). How university entrepreneurship support affects college students' entrepreneurial intentions: an empirical analysis from China. *Sustainability*, 13(6), 3224.
13. McInnis, C. (2001). Signs of Disengagement? The Changing Undergraduate Experience in Australian Universities. Inaugural Professorial Lecture.
14. Mohd Noor, N. H., & Malek, E. N. (2021). An application of theory of planned behavior in determining student entrepreneurship intention. *Jurnal Intelek*, 16(1), 207-214.
15. Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137.
16. Nguyễn Văn Nền (2019). *Tác động của việc làm thêm đến kết quả học tập của sinh viên khối ngành kinh tế khu vực thành phố Hồ Chí Minh*. Kỷ yếu hội nghị khoa học của cán bộ, giảng viên trẻ và người học sau đại học Trường Đại học Kinh tế - Luật năm 2019.

17. Niehaus, K., & Adelson, J. L. (2014). School support, parental involvement, and academic and social-emotional outcomes for English language learners. *American Educational Research Journal*, 51(4), 810-844.
18. Robotham, D. (2012). Student part-time employment: characteristics and consequences. *Education + Training*, 54(1), 65-75.
19. Saeed, S., Yousafzai, S. Y., Yani-De-Soriano, M., & Muffatto, M. (2015). The role of perceived university support in the formation of students' entrepreneurial intention. *Journal of small business management*, 53(4), 1127-1145.
20. Siu, W. S., & Lo, E. S. C. (2013). Cultural contingency in the cognitive model of entrepreneurial intention. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(2), 147-173.
21. Tella, A., & Issa, A. O. (2013). An examination of library and information science undergraduate students' career aspirations in entrepreneurship and self-employment. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 18(2), 129-145.
22. Veciana, J. M., Aponte, M., & Urbano, D. (2005). University students' attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison. *The international entrepreneurship and management journal*, 1, 165-182.
23. Wang, H., Kong, M., Shan, W., & Vong, S. K. (2010). The effects of doing part-time jobs on college student academic performance and social life in a Chinese society. *Journal of Education and Work*, 23(1), 79-94.

SOME OUTSTANDING FEATURES OF CONSONANTS IN VIETNAMESE ACCENTED ENGLISH

Lê Thủy Thảo Suong,

Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

suonglth@uef.edu.vn

Abstract

This essay aims to testify some typical features in Vietnamese accented English (focusing on some consonant sounds) via analyzing the pronunciation of 15 Vietnamese participants who are of three different competency levels. It is hopeful that the findings of this experiment will help local teachers realize some typical problems that Vietnamese students tend to have in their pronunciation and modify their teaching lesson plans to help students improve these aspects. Besides, this essay also provides comparisons between some English sounds with their so-called equivalents or counterparts in Vietnamese, which helps teachers and students have a better understanding of the differences between these sounds. There has been a lot of thorough studies in comparative studies between the sound system of English and Vietnamese, as well as studies on the features of Vietnamese accented English. However, this essay is different since besides the theoretical comparison, it also includes a practical analysis of the pronunciation of 15 Vietnamese participants. Despite the small quantity of participants, it is hopefully that this essay could work as a sample for more extensive research on pronunciation of Vietnamese learners in general, and of UEF students in particular, so that the quality of teaching and learning can be improved.

Keywords: Vietnamese English accents, pronunciation, comparative studies

1. Introduction

English nowadays is not the language of one country anymore, but a lingua franca- the language that people coming from different countries use to communicate to each other. As a result, there are many varieties of English with differences in pronunciation, vocabulary, syntax, and grammar, etc. Kachru (1985) categorized different varieties of English by the ‘three circles’ model. According to him:

The Inner Circle refers to the traditional cultural and linguistic bases of English. The Outer Circle represents the Institutionalized non-native varieties (ESL) in the regions that have passed through extended periods of colonization... The Expanding Circle includes the regions where the performance varieties of the language are used essentially in EFL contexts. (Kachru, 1985: 366-7)

Based on Kachru’s classification, the English used in Vietnam belongs to the Expanding Circle. English is the most popular foreign language in Vietnam, and it is also a compulsory subject in secondary, high schools and several universities. Despite this, the English spoken by most Vietnamese learners are still largely unintelligible, especially students coming from small cities. There are many reasons to explain for the unintelligibility of Vietnamese speakers, among of which are lack of practice and exposure to native speakers’ models, and the tendency to borrow features from Vietnamese sounds to English sounds, which is a typical phenomenon in the Expanding and Outer Circles of English. In order to study more about the features of Vietnamese accented English, this paper will first outline some theoretical comparisons between English consonantal sounds and their so-called equivalents or substitutes in Vietnamese. At the later part of this paper, a small experiment will be carried out, in which pronunciation of 15 participants of three different levels will be examined to see of if they possess these features mentioned in the theoretical part. It is assumed that the most typical features of Vietnamese accented English lie in the final sounds and sounds which do not exist in the Vietnamese sound repertoire. Besides, the data is also expected to point out if possessing knowledge of linguistics can lead to a better pronunciation performance.

There have been a good number of studies on Vietnamese English, including the thorough contrastive phonological analysis by Nguyen (1970a), the cross-linguistic analysis by Thang (2007) and instrumental studies on the unintelligibility in Vietnamese English by Cunningham (2009), and so on. Different from mentioned studies, this essay will focus only on some typical features of consonants in the Vietnamese-accented English and find out which of them are the most popular for Vietnamese speakers of English with different levels of English and knowledge of linguistics. Despite the small quantity of participants, it is hopefully that this essay could work as a sample for further extensive research on

pronunciation of Vietnamese learners in general, and of UEF students in particular, so that the quality of teaching and learning can be improved. Further research could be done with a greater number of participants in order to come up with more precise data.

2. Theoretical Framework and Methods:

2.1. Theoretical Framework:

First and foremost, it is important to define what accent is. According to Well (1982:1), accent is “a pattern of pronunciation used by a speaker for whom English is the native language or, more generally, by the community or social grouping to which he or she belongs”. In this sense, accent can be understood as something every speaker has and typical of the speaker’s identity such as age group, level of education, sex, social class and living geographical region, etc. Analyzing a particular accent includes looking at aspects such as the vowel and consonant sounds, and prosodic features such as stress and intonation, etc. of that accent.

Vietnamese accented English is the English spoken by Vietnamese and hence, containing features borrowing from the Vietnamese language. In this essay, these local features will not be referred to as ‘mistakes’, although they are actually not different from each other in their essence. They are both used to talk about features in speech which are different from the standard variety. However, when we use the term ‘mistakes’, it is more an individual problem, and usually refers to something happening accidentally and could be self-corrected; whereas when we use the term ‘features of an accent’, it is more to describe features which are possessed by a speech community. These features make the speakers’ accent unintelligible to other foreign communities. Hereinafter, the term ‘features’ is mostly used in this essay rather than ‘mistakes’ since the aim of this study is to describe the typical English pronunciation of Vietnamese speakers in general.

In an informal experiment carried out by Cunningham (2009), Vietnamese accented English is notably unintelligible for native English speaking listeners. There are many reasons explaining for this, but as observed by Singer (2012), there are three main features that make the Vietnamese accented English quite distinctive.

Firstly, as Singer (2012) mentions, there is an extensive use of glottal closure and compression in Vietnamese, or in other words, “Vietnamese speakers are ready to glottally-stop, reinforce, or compress at any instant” (2). For example, all final stop-plosives [p, t, k] are glottally-reinforced [p̚, t̚, k̚]; that is to say, they are accompanied by a simultaneous closure of the vocal fold.

Secondly, in addition to great number of glottal stops, Vietnamese language is a tonal language with six tones; therefore, it makes the language sound very musical with an abundance of stresses. Besides, Vietnamese is a monosyllabic language, which means all words are one syllable long. As a result, Vietnamese speakers may tend to break English speech up into syllable units, often separated by glottal stops.

Thirdly, Singer also observes that while English is a stress- timed language, Vietnamese is a syllable- timed language. The difference between these two types is in a syllable-timed language, all the syllables take roughly the same amount of time to say; however, in a stress-timed language, syllables lengthen and reduce according to whether they are stressed. This feature helps persist and strengthen the staccato rhythm of Vietnamese English.

There are other typical features of the Vietnamese language which tend to be borrowed into English by Vietnamese speakers. However, as abovementioned, not all common features in Vietnamese accented English are discussed in this essay. The following are comparisons of some typical consonantal sounds in English and their equivalents in Vietnamese, which are also the features examined in the experiment part.

/t/ and /d/

In English, /t/ and /d/ are the two alveolar stops. /t/ is typically accompanied by aspiration, especially when it is in the initial position in a stressed syllable (e.g. *tea*, *Tuesday*). However, when it is immediately preceded by /s/, it lacks the aspiration (e.g. *still*) (Johns, 2011: x).

In Vietnamese, the two sounds ‘t’ and ‘d’ (d with the horizontal cross on the upper part of the letter) are the most similar versions to English /t/ and /d/. However, these sounds have some differences in place of articulation and manner of articulation compared to the sounds /t/ and /d/ in English. (Since the spelling in Vietnamese matches with its pronunciation so the brackets symbol // are not used when discussing Vietnamese sounds hereinafter).

In place of articulation, Nguyen (1970b: 30) observes that Vietnamese ‘t’ is produced with the tongue touching both the alveolar ridge and the back of the upper teeth, while the English /t/ is produced with the tongue touching only the alveolar ridge (Figure 1). (The same place of articulation applies for the Vietnamese d and th)

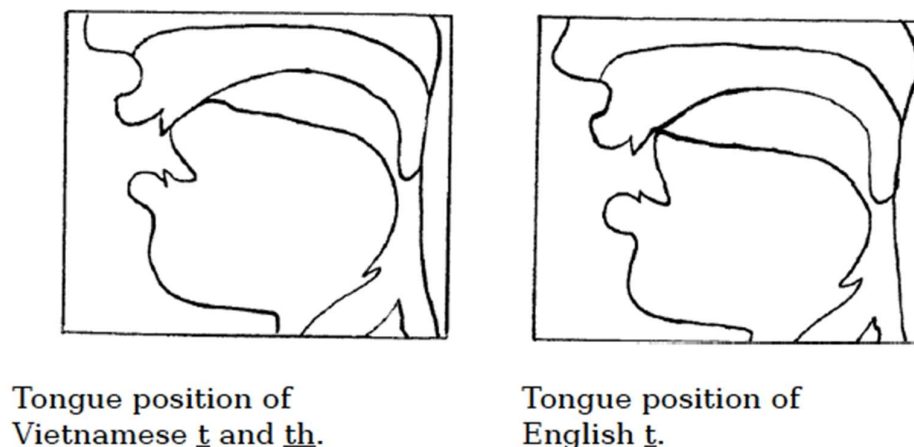


Figure 1: Tongue position of Vietnamese ‘t’, ‘d’, ‘th’ vs. English /t/ (Nguyen, 1970b: 30)

In manner of articulation, Vietnamese ‘t’ and ‘d’ is observed to be unaspirated during its production, i.e. air does not escape through the mouth (Nguyen, 1970b: 30). Vietnamese ‘t’ appears either in initial or final position of a word.

Ex: *tôi* (‘I’), *lít* (‘litre’), *tết* (‘traditional new year day’)

When ‘t’ appears in initial positions, it is unaspirated [t], and when it appears in final positions, it is unaspirated, unreleased and glottalized [ʔt̚].

Vietnamese ‘d’ only appear in initial positions, it never appears in the middle or at the end of a word in Vietnamese. ‘d’ is glottalized, unaspirated in initial positions, and can be transcribed as [ʔd̚]. Therefore, when Vietnamese pronounce /d/ at the end of a syllable in English, it tends to be glottalized, unreleased [ʔd̚] or even replaced by glottalized, unreleased [ʔt̚].

Ex: *dad* can be pronounced as [ʔdæʔd̚] or [ʔdæʔt̚] in Vietnamese accented English

/θ/ and /ð/

/θ/ and /ð/ are two dental fricatives in English, which do not exist in Vietnamese sound system. Vietnamese speakers tend to replace these two sounds with Vietnamese ‘th’ and ‘d’, respectively. ‘th’ has the same place of articulation with Vietnamese ‘t’ (see Figure 1), but in manner of articulation, ‘th’ is aspirated while ‘t’ is not.

Ex: *thi* (‘exam’), *thơ* (‘poem’), *thu* (‘autumn’)

These two sounds /θ/ and /ð/ are considered for Vietnamese speakers to be among the most difficult sounds to pronounce.

/tʃ/ and /dʒ/

/tʃ/ and /dʒ/ are also two sounds that do not exist in Vietnamese sound inventory. Vietnamese English speakers may replace these two sounds with similar sounds in Vietnamese, such as ‘ch’ and ‘tr’. ‘ch’ is a voiceless, unaspirated, slightly affricated lamino-alveolar stop; and ‘tr’ is a voiceless, apico-alveolar, slightly affricated retroflexed stop (Nguyen, 1970b: 46) (Figure 2).

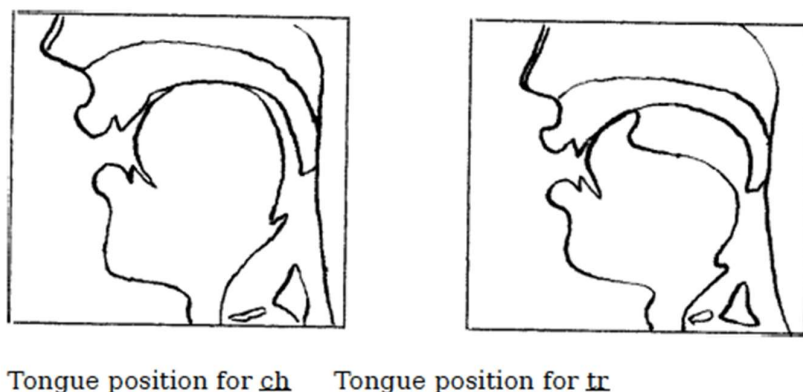


Figure 2: Tongue position for Vietnamese ‘ch’ and ‘tr’ (Nguyen, 1970b: 47)

Word final sounds

Most Vietnamese words do not have final consonant sounds; therefore, Vietnamese speakers tend to have problems pronouncing final consonant sounds in English. Besides, as discussed in part 2 of this essay, an outstanding feature of Vietnamese language is that it contains a lot of glottal stops. As a result, all final stop-plosives [p, t, k] are glottally-reinforced and unreleased in Vietnamese [p̚, t̚, k̚]; or in other words, they are accompanied by a simultaneous closure of the vocal folds (Singer, 2012: 2). These features are carried over into English, and words such as *love*, *shoot*, *cook* tend to be pronounced as [lʌp̚], [ʃʊt̚], [kʊk̚] respectively.

Furthermore, Singer (2012: 2) points out that since Vietnamese phonology does not allow final voiced stop-plosives or fricatives such as /b, d, g, v, z, dʒ/ (though it does have final voiced nasals, e.g. *ngong*, *thuyệ̀n*, etc.), these sounds are devoiced in Vietnamese- accented English; or sometimes, combined with an extra vowel (mostly the schwa) in order to facilitate the pronunciation. For example, Vietnamese speaker can pronounce *love* as [lʌf], [ˈlʌvə], or [lʌp̚].

2.2. Methods

2.2.1. Participants’ selection:

15 participants are recruited for this experiment, which are divided into 3 groups according to their English competency and knowledge of English linguistics. All participants aged between 22 and 35; however, this is not an important factor in our experiment.

- Group 1 (intermediate level): 5 Vietnamese who are studying or working in different fields but not English linguistics or English teachers. Participants belonging to this group all took English as a compulsory foreign language subject when they were at secondary and high schools in Vietnam (at least 7 years), so their estimated levels of English should be intermediate level (although in reality, their English speaking skill may be lower than intermediate level due to lack of practice).
- Group 2 (advanced level): 5 Vietnamese who are studying abroad in English speaking countries, or in countries where English is the main language of learning or communicating every day; hence, their levels of English are expected to be higher than Group 1. Participants belonging in this group study or work in different fields but not English linguistics or English teachers.
- Group 3 (English teachers, English-major): 5 Vietnamese who are teaching English or major in English linguistics. Their English competency is expected to be of advanced level, and on top of that, they have knowledge of English linguistics.

The purpose of this recruitment is to compare pronunciation of three different Vietnamese groups with different levels of English, and to find out whether having knowledge of linguistics has a positive impact on their accent. Our hypotheses are Vietnamese speakers who have higher level of English and knowledge of English linguistics have fewer local features in their pronunciation.

2.2.2. Design of the stimuli:

Participants are provided with a sheet of detailed instruction of what they are required to perform (see Appendix A), record their own reading, and send the audio files back to the researcher via email.

The experiment includes two main parts. In part 1, participants are requested to read a paragraph, which is selected from The Speech Accent Archive and edited to include more features to suit the aim of this experiment (include more testing sounds). The Speech Accent Archive is an archive established by George Mason University to exhibit a large set of speech accents from a variety of language backgrounds, from native to non-native speakers. The original paragraph is as follows:

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

(The speech accent archive. <http://accent.gmu.edu>. Accessed 20th September 2019.)

The paragraph is edited with changes underlined. It is important to bear in mind that, one testing sound can appear in many positions in this paragraph; however, only the selected (italic) positions are taken into consideration and analyzed. The final version of the paragraph that participants have to read in part 1 is as follows:

Please call Jane. Ask her to bring *these things* with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, *five* thick slabs of blue *cheese*, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a sandwich for her dad, and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into *three red* bags, and we will meet her on Tuesday at the train station. Thanks.

In part 2, participants are asked to read a list of separate words taken from the paragraph. These words include features to be tested (italics). The aim of this part is to elicit participants' performance when the lexical units are taken out of context (i.e. more concentration on pronunciation). Our hypotheses are speakers perform better in part 2 compared to part 1, or in other words, speakers show less Vietnamese accented features in part 2 compared to part 1. The list of words in part 2 is as follows:

1. please
2. Jane
3. *these things*
4. five
5. *cheese*
6. snack
7. brother
8. Bob
9. sandwich
10. *dad*
11. toy
12. frog
13. *the kids*
14. scoop
15. *three*
16. red
17. bags
18. *meet*
19. *Tuesday*
20. thanks

In total, there are 25 features to be tested (including repetitive sounds).

3. Results and discussion

All participants' reading files can be accessed from this essay's attached files. Performance of three groups are summarized in Figure 3 and Figure 4, in terms of the different sounds that they make compared to what is expected to be standard English accent. The standard English accent chosen for comparison in this essay is the English accent in Los Angeles, USA; whose audio file can be achieved from The Speech Accent Archive. A corresponding phonetic transcription of this accent for the paragraph is presented in Figure 5. The accent in Iowa is chosen because this city in

the Midland region of the USA is among the areas that are considered to have the General American accent. Hereinafter, this accent will be referred to as the model accent for the experiment in this essay.

	Group 1					Group 2				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. please /z/	lacking final sound /z/	lacking final sound /z/				lacking final sound /z/				
2. Jane /dʒ/			replacing final sound /dʒ/ with /tr/			replacing final sound /dʒ/ with /ʒ/			replacing final sound /dʒ/ with /z/	replacing final sound /dʒ/ with /z/
3. these /ð-z/	replacing [ð] with vietnamese [ʔd] + lacking final sound /z/	replacing [ð] with vietnamese [ʔd] + lacking final sound /z/	replacing final sound /z/ with /s/							lacking final sound /z/
things /θ- z/	replacing /θ/ with vietnamese th + lacking final sound /z/	lacking final sound /z/	replacing final sound /z/ with /s/			replacing /θ/ with vietnamese th + lacking final sound /z/		replacing final sound /z/ with /s/		
4. five /v/	lacking final sound /v/	lacking final sound /v/	lacking final sound /v/	lacking final sound /v/	lacking final sound /v/	lacking final sound /v/			lacking final sound /v/	lacking final sound /v/
5. cheese /tʃ-z/	replacing final sound /z/ with /s/	replacing /tʃ/ with vietnamese ch+ /z/ with /s/								
6. snack /k/		adding /s/ after /k/		lacking final sound /k/					glottalized, unreleased [ʔkʰ]	
7. brother /ð/	replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]		replacing /ð/ with /d/			replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]				replacing /ð/ with /d/
8. Bob /b/	replacing final sound /b/ with /s/									
9. sandwich /tʃ/	replacing final sound /tʃ/ with /θ/	replacing final sound /tʃ/ with vietnamese [ʔt]	replacing final sound /tʃ/ with vietnamese [ʔt]	replacing final sound /tʃ/ with /θ/		replacing final sound /tʃ/ with vietnamese [ʔt]			replacing final sound /tʃ/ with vietnamese [ʔt]	replacing final sound /tʃ/ with /θ/
10. dad /d-d/	replacing final sound /d/ with /s/	replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd]	replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd]			replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd]			replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd] and final /d/ with [ʔd]	
11. toy /t/						replacing /t/ with vietnamese [t]				
12. frog /g/	lacking final sound /g/									
13. kids /z/	replacing /z/ with /s/	replacing /z/ with /st/	replacing final sound /z/ with /s/	replacing final sound /z/ with /s/		replacing final sound /z/ with /s/			replacing final sound /z/ with /s/	replacing final sound /z/ with /s/
14. scoop /p/	replacing /p/ with /f/	lacking final sound /p/	replace /p/ with [ʔp]			[ʔp]			[ʔp]	
15. three /θ/	replacing /θ/ with vietnamese [ʔd]	replacing /θ/ with vietnamese [ʔd]	replacing /θ/ with vietnamese [t]			replacing /θ/ with vietnamese [ʔd]				replacing /θ/ with /tr/
16. red /d/	replacing /d/ with /s/									
17. bags /z/	replacing final sound /z/ with /s/	lacking final sound /z/	replacing final sound /z/ with /s/			lacking final /z/				lacking final /z/
18. meet /t/	[ʔt]			[ʔt]		[ʔt]			[ʔt]	
19. Tuesday /d/	replacing /d/ with vietnamese [ʔd]	replacing /d/ with vietnamese [ʔd]	replacing /d/ with vietnamese [ʔd]			replacing /d/ with vietnamese [ʔd]				
20. thanks /s/	lacking final sound /s/	replacing /θ/ with vietnamese th	replacing /θ/ with vietnamese th			replacing /θ/ with vietnamese th			replacing /θ/ with vietnamese th	replacing /θ/ with vietnamese th

Figure 3: Summary of testing features from the performance of Group 1 and Group 2 (part 1)

	Group 1					Group 2				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. please /z/	lacking final sound /z/									
2. Jane /dʒ/		replacing /dʒ/ with /d/	replacing /dʒ/ with /tr/			replacing /dʒ/ with /ʒ/			replacing /dʒ/ with /z/	replacing /dʒ/ with Vietnamese [t]
3. these /ð-z/	replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]+ lacking final sound /z/	replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]+ lacking final sound /z/				lacking final sound /z/				replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]+ lacking final sound /z/
things /θ- z/	lacking final sound /z/		replacing /θ/ with vietnamese th	replacing /z/ with /s/		replacing /θ/ with vietnamese th				vietnamese th + lacking final sound /z/
4. five /v/	lacking final sound /v/	replacing /v/ with /f/		lacking final sound /v/	lacking final sound /v/	lacking final sound /v/	replacing /v/ with /f/	replacing /v/ with /f/	lacking final sound /v/	
5. cheese /tʃ-z/	replacing /tʃ/ with vietnamese ch + lacking final sound /z/	replacing final /z/ with /s/								
6. snack /k/	adding /s/ after /k/					[ʔk]				
7. brother /ð/	replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]	replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]	replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]	replacing /ð/ with /d/		replacing /ð/ with vietnamese [ʔd]				replacing /ð/ with /d/
8. Bob /b/	lacking final sound /b/									replacing /b/ with /p/
9. sandwich /tʃ/	replacing final sound /tʃ/ with /s/	replacing final sound /tʃ/ with [ʔt]				replacing final sound /tʃ/ with glottalized, unreleased [ʔt]			replacing final sound /tʃ/ with /θ/	
10. dad /d-d/	replacing final /d/ with /s/	replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd]	replacing final /d/ with [ʔd]	replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd]		replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd]			replacing initial /d/ with vietnamese [ʔd]+final /d/ with [ʔd]	
11. toy /t/	replacing /t/ with vietnamese [t]					replacing /t/ with vietnamese [t]				
12. frog /g/	lacking final sound /g/									
13. kids /z/	replacing final sound /z/ with /s/		replacing final sound /z/ with /s/	replacing final sound /z/ with /s/		replacing final sound /z/ with /s/				replacing final sound /z/ with /s/
14. scoop /p/	replacing final sound /p/ with /f/	lacking final sound /p/				[ʔp]			[ʔp]	
15. three /θ/	replacing /θ/ with vietnamese [ʔd]	replacing /θ/ with /t/				replacing /θ/ with /t/			replacing /θ/ with /t/	
16. red /d/	replacing final sound /d/ with /s/	replacing final sound /d/ with /t/	glottalized [ʔt]						glottalized, unreleased [ʔd]	
17. bags /z/	lacking final sound /z/	replacing final /z/ with /t/	replacing final /z/ with /s/	replacing final /z/ with /s/		replacing final /z/ with /s/				
18. meet /t/	[ʔt]		[ʔt]			[ʔt]				
19. Tuesday /d/	replacing /d/ with vietnamese [ʔd]	replacing /d/ with vietnamese [ʔd]	replacing /d/ with vietnamese [ʔd]	replacing /d/ with vietnamese [ʔd]		replacing /d/ with vietnamese [ʔd]				
20. thanks /s/	lacking final sound /s/		/θ/ pronounced as Vietnamese th						/θ/ pronounced as Vietnamese th	/θ/ pronounced as Vietnamese th

Figure 4: Summary of testing features from the performance of Group 1 and Group 2 (part 2)

language/ speakers

english

atlas/ regions

native phonetic inventory

Biographical Data

birth place: algona, iowa, usa (map)

native language: english (eng)

other language(s): none

age, sex: 42, female

age of english onset: 0

english learning method: naturalistic

english residence: usa

length of english residence: 42 years

0:21 / 0:21

Phonetic Transcription:

english187 Elicitation Paragraph:

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

no transcription yet

Key:

blue = potential areas for this generalization

red = actual areas for this generalization

Generalizations about

Consonant:

Vowel:

Syllable Structure:

Clear

Figure 5: Screenshot from The Speech Accent Archive with phonetic transcription for the testing paragraph with Iowa accent.

(*Speech accent archive.*
http://accent.gmu.edu/browse_language.php?function=detail&speakerid=606. Accessed 28 April 2019)

As can be seen from Figures 3 and 4, performance of Group 3 is not summarized since there are hardly any differences between the sounds performed by this group that could be detected manually, compared to the model accent. It can be concluded that Vietnamese speakers with advanced level of English and knowledge of English linguistics, such as English teachers, have less local accented features compared to Vietnamese English speakers without knowledge of linguistics.

			Group 1		Group 2	
			Part 1	Part 2	Part 1	Part 2
1	/t/	toy	0	1	1	1
2	/d/(1)	dad	2	2	2	2
3	/d/(2)	Tuesday	3	4	1	1
4	/θ/(1)	things	1	1	1	2
5	/θ/(2)	three	3	2	2	2
6	/ð/(1)	these	2	2	0	1
7	/ð/(2)	brother	2	4	2	2
8	/tʃ/	cheese	1	1	0	0
9	/dʒ/	Jane	1	2	3	3
10	final /z/(1)	please	2	1	1	0
11	final /z/(2)	things	3	2	2	1
12	final /z/(3)	these	3	2	1	2
13	final /z/(4)	bags	3	4	2	1
14	final /z/(5)	cheese	2	2	0	0
15	final /z/(6)	kids	4	3	3	2
16	final /b/	Bob	1	1	0	1
17	final /k/	snack	2	1	1	1
18	final /p/	scoop	3	2	2	2
19	final /tʃ/	sandwich	4	2	3	2
20	final /d/(7)	dad	1	2	1	1
21	final /d/(8)	red	1	3	0	1
22	final /s/	thanks	3	2	3	2
23	final /v/	five	5	4	3	4
24	final /g/	frog	1	1	0	0
25	final /t/	meet	2	2	2	1
		TOTAL:	55	53	36	35
			108		71	

Table 1: Summary of the number of different features performed by Group 1 and Group 2 in two parts (compared to the model accent)

Table 1 summarizes the number of different features from the performance of group 1 and group 2. The numbers presented in the columns are the numbers of people who pronounce the corresponding sound differently from the model accent. For example, for the sound /t/ in the word *toy*, there are not any people pronouncing this sound differently (compared to the model accent) in part 1 of group 1, but there is one person pronouncing it differently in part 2, and so on. As illustrated from this table, Group 2 has fewer different features than group 1 (71 and 108 respectively) compared to the model accent, which agrees with our hypothesis: the group with higher level of English competency makes less mistakes than the other. Besides, it can be seen that less mistakes are made in part 2 compared to part 1 (91 vs. 88), when speakers pay more attention to pronunciation of the words when it is separated from context.

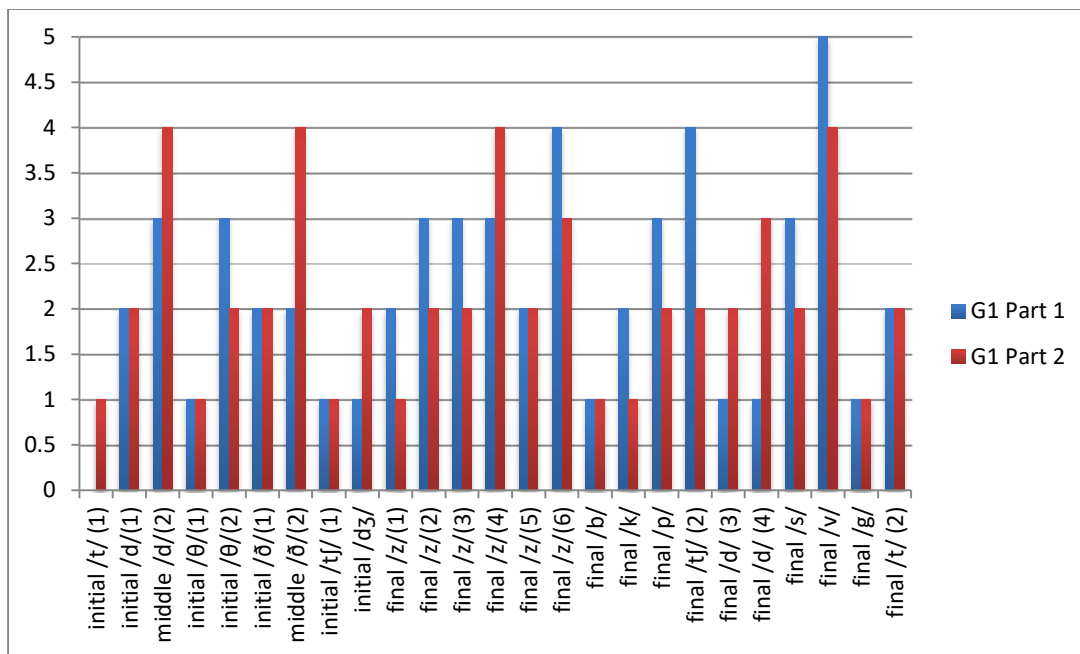


Figure 6: Summary of different features in the Vietnamese accented English performed by Group 1

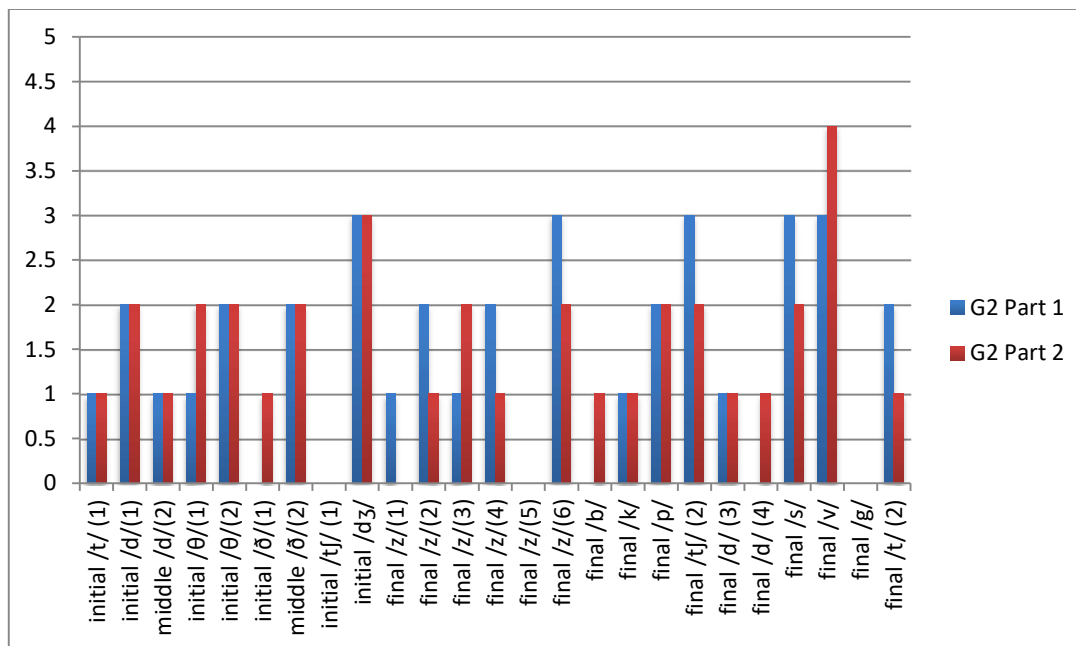
As can be seen from Figure 6, the features with highest percentage of being pronounced differently in Group 1 are the final sounds, especially /v/, /z/, /tʃ/. To be more specific, all candidates in Group 1 have problems with the final sound /v/, and even when pronouncing this sound separately out of context in part 2, 80% of them keep the same problem. As mentioned previously, since Vietnamese phonology does not allow final voiced stop-plosives or fricatives, these sounds tend to be devoiced; or as observed, some candidates choose to skip the sound.

The final sound /z/ is the second outstanding feature can be seen in Figure 3. It is also noticed that for words such as *cheese*, *please*, etc., the percentage of correct pronunciation for final sound /z/ is higher than words such as *things*, *bags*, *kids*. In other words, when the /z/ sound is presented in spelling as *-se*, participants tend to pronounce it as /z/ and when it is presented in spelling as *-s*, participants tend to pronounce it as /s/. Participants have the highest percentage of wrong pronunciation for this sound in the words *bags* and *kids*, which are 60% and 80% respectively in part 1, and 80% and 60% respectively in part 2.

Finally, candidates have the tendency to replace the two sounds /d/ and /ð/ with Vietnamese đ. Especially in part 2, 80% of the candidates have problem pronouncing /d/ in *Tuesday* and /ð/ in *brother*.

On the other hand, it can be seen that candidates have least problems with initial sounds such as /t/, /θ/, and final sounds /b/, /g/. Only 20% of the candidates pronounce these sounds differently from the model accent.

Performance of Group 2 is presented in Figure 7. At first glance, it can be seen that Group 2 makes less mistakes than group 1. Nevertheless, these two groups follow the same trend and having similar outstanding features. In detail, similar to Group 1, the most common mistakes made by candidates in Group 2 are found in the final sounds /v/, /z/, /tʃ/. In addition, a high percentage of different pronunciation is found in final /s/ and initial /dʒ/, with the percentage of 60% in part 1. Finally, there are not any mistakes spotted for the pronunciation of final /g/ and initial /tʃ/.



4. Conclusions:

As illustrated throughout the pronunciation performance of three groups of Vietnamese speakers from different English levels and knowledge of linguistics, the final sounds /v/, /z/, /tʃ/ are among the most typical consonant features in Vietnamese accented English. These sounds tend to be devoiced or skipped, creating unintelligibility to listeners. Besides, Vietnamese English speakers often replace the sounds /d/ or /ð/ with Vietnamese glottalized [ʔd], and also have problems with the sound /dʒ/. In order to have a more comprehensive list of the most popular features in Vietnamese accented English, a more thorough experiment should be made with more testing sounds; and more specialized equipment should be used in order to distinguish similar sounds more precisely. Moreover, the experiment has shown that Vietnamese speakers with higher levels of English and knowledge of linguistics are clearly to have fewer local features in their English.

When it comes to teaching and learning English nowadays in the world generally, and in Vietnam particularly, one of the most concerned questions is which accent of English should be used as a model in classroom or used as a target for learners to master. In Vietnam, there is an increasing demand for native English teachers, especially who come from USA or UK. British English accent and American accent are considered the most prestigious ones and are the accents that most English learners in Vietnam want to adopt. This phenomenon leads to the fact that local teachers are usually underrated and have much lower salary compared to foreign teachers, even though they may have higher degree and more specialized training in pedagogy.

To answer this question, Kirkpatrick (2007: 184- 197) discusses different models of language classrooms in different countries and analyzes the advantages and disadvantages of each model. In short, according to him, each model has each own strengths and drawbacks; however, in Expanding Circle countries such as Vietnam, the English teachers should ‘be multilingual and multicultural and ideally know the language of their students and understand the educational, social and cultural contexts in which they are working” (195). In other words, local teachers actually benefit students more than foreigner teachers. Since English is the language for people from different countries to communicate with each other, there is no need to master the native accent, but the focus should be put on the main purpose of learning a language: whether the speech is clear and intelligible enough to convey the message of the speaker, not only to local but also to foreign listeners.

It is hopeful that this essay can provide Vietnamese English teachers with some background explanations for students' unintelligibility when pronouncing English sounds. It is recommended that English teachers should put more emphasis on these features to help students improve their pronunciation and overcome difficulties in communication with

speakers coming from different countries. The limitation of this study is in the small number of participants. Further research could be done with a greater number of participants or with a specialized tool to evaluate participants' pronunciation more precisely.

References

- Cunningham, Una. 2009. Phonetic correlates of unintelligibility in Vietnamese accented English. *Proceedings FONETIK 2009: The XXIIth Swedish Phonetics Conference*. June 10-12, 2009. Stockholm: Stockholm University. Accessed 2019.
- Johns, Daniel. 2011. "Introduction". *English Pronouncing Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. 1985. "Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle". Quirk, R., Widdowson, H. (eds.), *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press. 11-30.
- Kirkpatrick, Andy. 2007. *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, Dang Liem. 1970a. A contrastive phonological analysis of English and Vietnamese. Canberra: Australian National University.
- Nguyen, Danle Liem. 1970b. *Vietnamese Pronunciation*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Oxford Learner's Dictionary*. 2019. Oxford University Press. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. Accessed 2019. Web.
- Singer, Erik. 2012. Vietnamese English. *Asian Accents: VASTA Conference 2012 — a Voice for Good*. Washington D.C. Accessed 2019.
- Speech Accent Archive*. 2010. George Mason University. <http://accent.gmu.edu>. Web.
- Tang, Giang (2007) "Cross-Linguistic Analysis of Vietnamese and English with Implications for Vietnamese Language Acquisition and Maintenance in the United States". *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*: Vol. 2: Iss. 1, Article 3.
- Wells, J. C. 1982. *Accents of English: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix

INSTRUCTIONS FOR READING TASKS

Part 1: (about 2 minutes) Please follow these steps:

1. You are going to read a paragraph in English. You are required to read it naturally. You do not have to read it too fast or too slowly, but please read loud enough so the quality of the recording is clear.
2. Turn on your recording device (for example, your phone)
3. Say: "part 1"
4. Start to read the following paragraph (only 1 time)
5. When you finish part 1, please pause the recording.

Please call Jane. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a sandwich for her dad, and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her on Tuesday at the train station. Thanks.

Part 2: (about 2 minutes) Please follow these steps:

1. You are going to read a list of words in English. You are required to read it naturally. You do not have to read it too fast or too slowly, but please read loud enough so the quality of the recording is clear.
2. You do not have to read the numbers
3. Resume the recording device (your phone), continue the previous recording
4. Say: "Part 2"
5. Start to read the following list of words (only 1 time)
6. When you finish, stop the recording.

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1. please | 11. toy |
| 2. Jane | 12. frog |
| 3. these things | 13. the kids |
| 4. five | 14. scoop |
| 5. cheese | 15. three |
| 6. snack | 16. red |
| 7. brother | 17. bags |
| 8. Bob | 18. meet |
| 9. sandwich | 19. Tuesday |
| 10. dad | 20. thanks |

ẢNH HƯỞNG CỦA HOẠT ĐỘNG TRÒ CHƠI MÔ PHỎNG KINH DOANH ĐẾN Ý ĐỊNH THAM GIA CÁC HOẠT ĐỘNG KINH DOANH CỦA SINH VIÊN KHỎI NGÀNH KINH TẾ

Đặng Quan Trí, Trần Thiên Phúc, Nguyễn Đức Hoài Anh
Trường Đại Học Ngoại Ngữ - Tin Học thành phố Hồ Chí Minh
tridq@hufli.edu.vn

Tóm tắt

Hiện nay, sinh viên khối ngành kinh tế cần tìm hiểu nhiều hơn về cách áp dụng các lý thuyết kinh doanh vì các phương pháp giảng dạy truyền thống như bài giảng, nghiên cứu tình huống và thảo luận chỉ cung cấp cho họ kiến thức về lý thuyết kinh tế thay vì trải nghiệm thực tế hoặc có cơ hội thực hiện những dự án liên quan. Vấn đề này đã được nêu ra trong một số nghiên cứu trước đây, và cũng đã chỉ ra rằng các khóa học cũng như lý thuyết về quản lý hiếm khi cung cấp cho sinh viên đủ kiến thức hữu ích hoặc cụ thể hơn để áp dụng vào tình huống thực tế. Do đó, nghiên cứu này sử dụng Lý thuyết về hành vi có kế hoạch (TPB) để xem xét các phương pháp giảng dạy áp dụng công nghệ sẽ ảnh hưởng đến thái độ và ý định khởi nghiệp của sinh viên như thế nào. Tám trong số chín giả thuyết đã được chứng minh có tính ảnh hưởng khi kết quả nghiên cứu cho thấy tác động tích cực của các biến lên ý định hướng tới các hoạt động kinh doanh của sinh viên thông qua việc sử dụng trò chơi mô phỏng kinh doanh. Tuy nhiên, ý định của sinh viên trong nghiên cứu này lại không bị ảnh hưởng bởi các chuẩn mực chủ quan. Thật vậy, những người có mức độ tránh né sự không chắc chắn cao sẽ không sẵn sàng chấp nhận rủi ro. Do đó, khởi nghiệp cần được triển khai trong nhà trường và xã hội để chuyển đổi tư duy của mọi người.

Từ khoá: #TPB , #yđinh #Sinhvien #trochoimophong

Abstract

Students need to learn more about how to apply entrepreneurial theories because traditional teaching methods like lectures, case studies, and discussions only give them theoretical insights into topics instead of real-world experiences or opportunities to act. This issue has been raised in some prior studies. They indicated that management courses and theories rarely give students more useful or concrete knowledge to apply in the real-world scenario. Therefore, this study uses the Theory of Planned Behavior (TPB) to examine how different technology teaching approaches affect students' attitudes and intentions toward entrepreneurship. By demonstrating significant and favorable student attitudes and intentions toward entrepreneurial activities via business simulation games, the results demonstrate that eight out of nine hypotheses have been confirmed. Yet, students' intentions in this study were not influenced by subjective norms. Indeed, people with high levels of uncertainty avoidance are unwilling to take risks; as a result, entrepreneurship ecosystem needs to be implemented in society to transform people's mindsets.

Keyword: #TPB , #yđinh #Sinhvien #trochoimophong

1. Giới thiệu

Hiện nay, thế giới đang phải đối mặt với tỷ lệ thất nghiệp cao trong sinh viên tốt nghiệp do điều kiện kinh tế không ổn định; tuy nhiên tỷ lệ thất nghiệp có thể được giảm thiểu bằng cách thu hút giới trẻ tham gia các hoạt động kinh doanh (Wang & Wong, 2004). Trong môi trường đầy thách thức hiện nay, sinh viên cần phát triển năng lực cũng như kỹ năng của mình để phù hợp với những biến đổi của môi trường kinh doanh. Về vấn đề này, các trường dạy kinh doanh là nơi cung cấp nguồn giáo dục chính về cách quản lý, kinh doanh và lãnh đạo. Tuy nhiên, những trường và các viện đang bị chỉ trích nặng nề vì chú trọng nhiều hơn vào lý thuyết và kiến thức sách vở thay vì kiến thức thực tế (Gabrielsson et al., 2010).

Một số nghiên cứu trước đây cũng nêu rõ vấn đề này khi mà các khóa học quản lý và lý thuyết hiếm khi cung cấp cho sinh viên kiến thức hữu ích hoặc cụ thể hơn để áp dụng trong kịch bản thế giới thực (Bailey & Ford, 1996; Chia & Holt, 2008; Mintzberg & Gosling, 2002; Pfeffer & Fong, 2002). Các phương pháp giảng dạy kinh doanh truyền thống không đủ hỗ trợ cho sinh viên đối phó với những thay đổi của thị trường và có thể tồn tại trong một môi trường kinh doanh phức tạp. Do đó, cần thời gian để chuyển đổi cách dạy và phương pháp tiếp cận giáo dục lạc hậu sang các phương pháp tiếp cận hiện đại (Schoonenboom, 2014). Sinh viên cần được cung cấp thêm kiến thức thực tế về cách ứng dụng các

lý thuyết kinh doanh, bởi vì các phương pháp giảng dạy thông thường như thông qua bài giảng, phương pháp nghiên cứu điển hình, và các cuộc thảo luận tại lớp cung cấp cho họ kiến thức về các chủ đề kinh doanh nhưng lại thiếu kinh nghiệm và thực hành thực tế. Một số nhà nghiên cứu trước đây cũng khẳng định rằng mỗi cá nhân cần học hỏi nhiều hơn từ kiến thức thực tế và từ trải nghiệm của chính họ thay vì chỉ ngồi trong lớp và nghe giảng bài (Chickering & Gamson, 1989; Rizk, 1993).

Trong môi trường kinh doanh năng động và điều kiện kinh tế biến động ngày nay, việc định hướng lại và sửa đổi các chương trình giáo dục là bắt buộc khi mà quá trình học tập cần tập trung vào việc củng cố kiến thức, kỹ năng, hành vi và thái độ phù hợp với nhu cầu và mong muốn của thị trường. Điều này thật sự quan trọng đối với sinh viên có ý định kinh doanh để hiểu sâu hơn về động lực của thị trường, kỹ năng giao dịch tài chính và phương pháp đánh đổi để thành công. Do đó, các trò chơi mô phỏng kinh doanh có thể đóng vai trò quan trọng như một hình mẫu thực sự của các hoạt động kinh doanh trên thị trường trong một môi trường kinh doanh ảo và không có rủi ro. Những trò chơi này có thể giúp phát triển nghề nghiệp và kỹ năng ra quyết định của sinh viên, vì họ phải đưa ra quyết định bằng cách xem xét môi trường kinh doanh và các lựa chọn nhất định (Lainema & Nurmi, 2006).

2. Lợi ích của hoạt động trò chơi mô phỏng

Học tập dựa trên mô phỏng được thiết kế trên cơ sở học tập kiến tạo lý thuyết, khi người học xây dựng kiến thức mới từ khái niệm hiểu biết của riêng họ (Parker, 1979). Trò chơi mô phỏng tạo ra môi trường để sinh viên làm việc cùng nhau, cùng tư duy và đưa ra quyết định dựa trên các tình huống nhất định. Trò chơi mô phỏng có một số bộ quy tắc và những nhân vật mà sinh viên cần tuân theo, do đó họ sẽ được cung cấp một hình thức làm việc theo kịch bản nhưng dựa trên thực tế (Moizer & Lean, 2010). Các trò chơi này có các quy mô khác nhau tùy thuộc vào cách học dễ, hay học thông minh và học trong một kịch bản thực tế mà không có rủi ro thua cuộc. Mawhirter và Garofalo (2016) chỉ ra rằng mô phỏng là một cách sáng tạo và đổi mới để tăng hứng thú học tập của sinh viên. Học tập theo hình thức mô phỏng không chỉ giúp họ giảm bớt căng thẳng mà còn giúp lưu giữ kiến thức lâu hơn (Ambrosio Mawhirter & Ford Garofalo, 2016).

Gredler (2004) mô tả một số đặc điểm quan trọng của học tập mô phỏng: (a) sinh viên tích cực tương tác dựa trên các tình huống phức tạp trong đời thực (Thavikulwat, 2004); (b) các quy tắc, quy định và nhiệm vụ được xác định; (c) thực hiện các chiến lược khác nhau trong một số giới hạn nhất định; (d) đối phó với thay đổi trong khi thực hiện nhiệm vụ mô phỏng. Hughes và Scholtz (2015) nghiên cứu rằng trò chơi mô phỏng cung cấp cho sinh viên một cách học thử nghiệm bằng cách cung cấp cho họ nhiều cơ hội và thách thức để theo đuổi.

2.1. Trò chơi kinh doanh mô phỏng

Trọng tâm của trò chơi mô phỏng kinh doanh là quản lý các quá trình kinh tế dưới dạng việc kinh doanh. Những trò chơi này là nguồn học tập của sinh viên trong một môi trường chia sẻ thú vị, tương tác và vui vẻ hơn, cũng giúp họ lựa chọn lĩnh vực cho sự nghiệp của mình (Blakely et al., 2010). Các trò chơi mô phỏng kinh doanh chủ yếu được sử dụng trong các lĩnh vực như quản lý, tiếp thị, tài chính hoặc kế toán, kinh tế, phát triển sản phẩm và khởi nghiệp. Những trò chơi này hỗ trợ sinh viên một số cách cải tiến và sáng tạo để nâng cao khả năng học tập cũng như kỹ năng về các kịch bản kinh doanh thực tế trong môi trường ảo (Ambrosio Mawhirter & Ford Garofalo, 2016). Kỹ năng tư duy phân biện và các kỹ năng khác của sinh viên được thúc đẩy bằng cách mang lại sự liên kết giữa kiến thức, lý thuyết và thực tế thông qua các trò chơi mô phỏng (Bell & Loon, 2015). Đưa trò chơi mô phỏng kinh doanh vào các phương pháp giảng dạy truyền thống có thể mang lại về hiệu quả học tập và giảng dạy, và sinh viên cũng có thể vui vẻ hơn trong quá trình học tập. Hoạt động mô phỏng cho phép sinh viên thiết lập và điều hành các công việc kinh doanh khác nhau, trải nghiệm những thất bại và thách thức trong môi trường kinh doanh không rủi ro. Mô phỏng kinh doanh giúp tạo ra động lực cho sinh viên (Fripp, 1997), phát triển tư duy phân biện, kỹ năng hợp tác và quản lý thời gian (Doyle & Brown, 2000), xây dựng thái độ và ý định đối với tinh thần kinh doanh (King & Newman, 2009).

Theo Zhang (2015), hoạt động khởi nghiệp có tính chất phức tạp; vì vậy vấn đề quan trọng là năng lực và kiến thức kinh doanh của sinh viên có thể được nâng cao hơn thông qua việc sử dụng trò chơi mô phỏng kinh doanh. Hình thức này đang được sử dụng ở hơn 1.700 trường đại học ở Hoa Kỳ, kết quả là dẫn đến việc tiếp thu kiến thức cũng như cải thiện viện học tập của sinh viên, phát triển kỹ năng và xây dựng ý định kinh doanh tốt hơn (Lainema & Nurmi, 2006).

2.2. Áp dụng mô hình nghiên cứu TPB

Bài viết này nhằm mục đích kiểm tra tác động của việc sử dụng các trò chơi mô phỏng kinh doanh dựa trên thái độ và ý định của sinh viên đối với các hoạt động kinh doanh thông qua lý thuyết về Hành vi có Kế Hoạch (TPB). Dựa trên những lý thuyết này, năm cấu trúc (nhận thức giá trị của việc sử dụng các trò chơi mô phỏng kinh doanh, tính hữu ích, cảm nhận niềm vui, các chuẩn mực chủ quan và khả năng nhận thức kiểm soát hành vi) được chọn với mục đích phát triển sự hiểu biết thường xuyên của sinh viên kinh doanh về các kỹ năng đổi mới, tạo động lực, khả năng và các nhiệm vụ có ý nghĩa. Do đó, những trò chơi như vậy có thể rất hữu ích tại trường để nâng cao thái độ của sinh viên và giảng dạy theo hướng khởi nghiệp môn học thực tế và thú vị hơn.

Một số nghiên cứu trước đây đã tích hợp các lý thuyết TPB để đo lường ý định của người dùng trong việc áp dụng công nghệ và kết quả cho thấy sự hỗ trợ mạnh mẽ của các mô hình tích hợp (Benbasat & Barki, 2007; Chen & Chao, 2011; Wang & Wong, 2004). TPB được sử dụng trong lĩnh vực này để diễn giải hành vi của con người và ý định của họ trong khi sử dụng các ứng dụng công nghệ khác nhau (Ajzen, 2020). TPB mô tả rằng hành vi của một người bị ảnh hưởng trực tiếp bởi ý định hành vi và được định hướng bởi thái độ của con người, các chuẩn mực chủ quan, và kiểm soát hành vi nhận thức (Greaves et al., 2013; Wu & Liao, 2011).

2.3. Giá trị cảm nhận (Perceived Value)

Giá trị cảm nhận được coi là sự đánh đổi giữa lợi ích và chi phí phát sinh bởi người dùng (Zeithaml, 1988). Woodruff (1997) (Woodruff, 1997) cũng định nghĩa giá trị cảm nhận là kinh nghiệm và thông tin ảnh hưởng tích cực đến tâm trí của cá nhân mà không cần xem xét thời gian và chi phí dành. Giá trị cảm nhận được chia thành bốn giá trị phụ: giá trị chức năng, giá trị cảm xúc, giá trị tiền tệ, và giá trị xã hội. Khi sinh viên kinh doanh chơi trò chơi mô phỏng, giá trị chức năng của trò chơi thúc đẩy sinh viên áp dụng và sử dụng công nghệ này trong tương lai để hiểu rõ hơn về môi trường. Những trò chơi như vậy hoạt động như cầu nối giữa lý thuyết và thực hành, giúp sinh viên nâng cao kỹ thuật cũng như khả năng phân biện và kỹ năng tư duy (Bell & Loon, 2015). Giá trị tình cảm là cảm giác và suy nghĩ được tạo ra trong khi sử dụng các sản phẩm hoặc dịch vụ khác nhau; do đó, giá trị này cũng gắn gũi với niềm vui và sự hài lòng trong quá trình học tập của sinh viên gắn liền với sử dụng trò chơi mô phỏng kinh doanh. Các giá trị xã hội được xem xét khi cá nhân cảm thấy rằng mình được kết nối với những người khác bằng cách sử dụng một số sản phẩm cụ thể hoặc dịch vụ. Giá trị tiền tệ là thời gian, công sức hoặc tiền bạc bỏ ra để sử dụng sản phẩm và dịch vụ để có được một số kết quả làm hài lòng cá nhân.

Hughes và Scholtz (2015) (Hughes & Scholtz, 2015) chỉ ra rằng các trò chơi mô phỏng kinh doanh cung cấp cho sinh viên cách học thử nghiệm bằng cách tạo cơ hội cho họ chia sẻ thông tin, tương tác và giúp đỡ nhau trong việc đưa ra quyết định. Khái niệm giá trị chỉ có thể được tính toán sau khi trải nghiệm kết quả của các sản phẩm hoặc dịch vụ, tức là có bao nhiêu cá nhân chỉ tiêu cho sản phẩm hoặc dịch vụ đó và những lợi ích mà họ nhận được từ những sản phẩm đó (Janawade et al., 2015).

2.4. Cảm nhận niềm vui (Perceived Pleasure)

Venkatesh và Speier (2000) (Visawanath Venkatesh & Speier, 2000) đã so sánh hai phương pháp đào tạo — phương pháp đào tạo truyền thống (bài giảng và kiến thức lý thuyết) và phương pháp đào tạo dựa trên mô phỏng (trò chơi mô phỏng) — và nhận thấy rằng đào tạo dựa trên trò chơi mô phỏng nâng cao động lực nội tại dẫn đến ý định hành vi tích cực của cá nhân trong việc đạt được kiến thức từ hệ thống này lặp đi lặp lại. Hung, Tsai và Chou (2016) (Hung et al., 2016) cũng cho biết rằng người dùng cảm thấy ít niềm vui hơn khi họ tương tác với một hệ thống chỉ có lợi ích so với hệ thống có đặc tính hưởng thụ cao như vậy. Theo Sweeny và Soutar (2001), cảm nhận niềm vui có thể được đo lường bởi ba yếu tố quan trọng: trò chơi mô phỏng kinh doanh thú vị, trò chơi mô phỏng giúp giải quyết các vấn đề trong một môi trường thoải mái và dễ dàng, và những trò chơi này khuyến khích và nâng cao năng lực để hiểu những lý thuyết và khái niệm phức tạp. Vì vậy, cảm nhận niềm vui là mức độ mà người dùng cảm thấy hứng thú, thư giãn khi họ tham gia hoạt động.

2.5. Thái độ đối với kinh doanh (Attitude)

Theo Donckels (1991) (Donckels, 1991) giảng dạy về kinh doanh tạo ra nhận thức về tinh thần kinh doanh nhưng các trò chơi mô phỏng kinh doanh khuyến khích và thúc đẩy sinh viên xây dựng thái độ khởi nghiệp. Martin, McNally và Kay (2013) (Martin et al., 2013) đã nghiên cứu rằng giáo dục kinh doanh cho thấy một sự tích cực tương quan với thái

độ của mọi người đối với hợp tác kinh doanh. Hơn nữa, ý định kinh doanh cũng được coi là sản phẩm phụ của sự kiểm soát hành vi, thái độ và các chuẩn mực chủ quan được nhận thức của một người (Krueger et al., 2000).

2.6. Chuẩn mực chủ quan (Subjective Norm)

Chuẩn mực chủ quan là niềm tin rằng mọi người sẽ ủng hộ hoặc chấp thuận ứng xử cụ thể đối với tình huống nhất định. Trong các nghiên cứu trước đây, chuẩn mực chủ quan dựa trên công nghệ có liên quan chặt chẽ đến ý định của cá nhân trong việc áp dụng công nghệ. Trong trò chơi mô phỏng kinh doanh, ý kiến của bạn bè đồng nghiệp là rất quan trọng vì một số lý do như là sinh viên tương tác với nhau, chia sẻ thông tin và suy nghĩ do đó ảnh hưởng trực tiếp đến ý định của họ. Visser và Krosnick (1998) (Visser & Krosnick, 1998) cũng chỉ ra rằng sinh viên trẻ học tập hiệu quả hơn từ những người gần gũi và quan trọng đối với họ.

2.7. Nhận thức kiểm soát hành vi (Perceived Behavior Control)

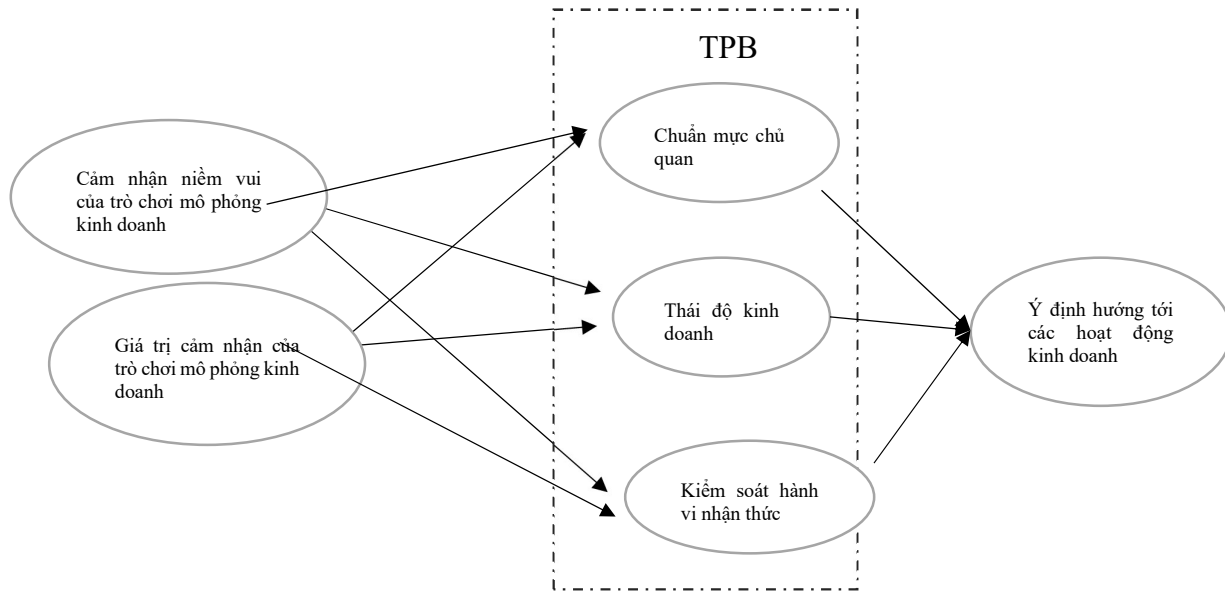
Đối với nghiên cứu này, nhận thức kiểm soát hành vi được coi là mức độ mà một cá nhân tự tin vào khả năng của mình để thưởng thức các trò chơi mô phỏng kinh doanh và hành vi như vậy cuối cùng dẫn đến ý định của họ đối với các hoạt động kinh doanh. Hai yếu tố quan trọng là điều kiện tạo điều kiện và hiệu quả của bản thân có thể có ảnh hưởng đến việc thực hiện hành vi (Bandura, 1997). Điều kiện tạo điều kiện là thời gian, tiền và các nguồn sẵn có khác cần thiết để thực hiện hành vi trong khi hiệu quả bản thân là sự tự tin của cá nhân vào khả năng của mình để thực hiện. Một số hành vi nhất định. Solvberg (2003) (Solvberg, 2003) đã tìm hiểu rằng hành vi của sinh viên đối với công nghệ tăng lên khi họ nhận thức rõ hơn về việc sử dụng, giá trị và lợi ích với nó. Tương tự, Solesvick (2013) (Solesvik, 2013) cũng kết luận trong nghiên cứu của mình rằng thái độ, chuẩn mực chủ quan, kiểm soát hành vi nhận thức và ý định theo đuổi các hoạt động kinh doanh có mối quan hệ tích cực với nhau.

2.8. Khung khái niệm và giả thuyết

Từ những lý thuyết và lý do trên, nghiên cứu này dựa trên quan điểm rằng ý định của sinh viên đối với các hoạt động kinh doanh thông qua ứng dụng các trò chơi mô phỏng kinh doanh thông qua giả thuyết

- H1:** Giá trị cảm nhận của trò chơi mô phỏng kinh doanh có tác động tích cực đến thái độ kinh doanh của sinh viên.
- H2:** Giá trị cảm nhận của trò chơi mô phỏng kinh doanh có tác động tích cực đến các chuẩn mực chủ quan.
- H3:** Giá trị cảm nhận của trò chơi mô phỏng kinh doanh có tác động tích cực đến kiểm soát hành vi nhận thức.
- H4:** Cảm nhận niềm vui từ trò chơi mô phỏng kinh doanh có tác động tích cực đến thái độ kinh doanh của sinh viên.
- H5:** Cảm nhận niềm vui từ trò chơi mô phỏng kinh doanh có tác động tích cực đến các chuẩn mực chủ quan.
- H6:** Cảm nhận niềm vui từ trò chơi mô phỏng kinh doanh có tác động tích cực đến nhận thức về kiểm soát hành vi.
- H7:** Chuẩn mực chủ quan có tác động tích cực đến ý định hướng tới các hoạt động kinh doanh.
- H8:** Thái độ đối với kinh doanh có tác động tích cực đến ý định hướng tới các hoạt động kinh doanh.
- H9:** Nhận thức kiểm soát hành vi có tác động tích cực đến ý định hướng tới các hoạt động kinh doanh.

Hình 1: Khung khái niệm



3. Phương pháp đo lường

3.1. Phương pháp lấy mẫu

Bài nghiên cứu này đã khảo sát những người tham gia với hai tiêu chí: (1) sinh viên khối ngành kinh tế (2) Sẵn sàng và chấp nhận khảo sát.

Nghiên cứu này cũng áp dụng phương pháp lấy mẫu tiện lợi – Trong phương pháp này, người thực hiện khảo sát lựa chọn những ai dễ dàng tham gia trả lời. Ưu điểm của việc lấy mẫu này là dễ dàng thu thập dữ liệu từ một quần thể lớn (Groebner, David F., Shannon, Patrick W., Fry, 2018). Nhận ra rằng lấy mẫu tiện lợi được sử dụng rộng rãi trong các nghiên cứu dựa trên thương mại đi động như giải trí đi động (Leong et al., 2013), âm nhạc đi động (Sim et al., 2014), ứng dụng đi động (Mahatanankoon et al., 2006).

Cần có một mẫu khá lớn để ước tính và giải thích chính xác dữ liệu (J. F. Hair et al., 2006).. Đối với các ước tính PLS-SEM đáng tin cậy, kích thước mẫu ít nhất phải gấp mười lần số lượng quan hệ tuyến tính của mô hình (Barclay, D., Thompson, R., dan Higgins, 1995). Trong trường hợp này, nghiên cứu có 9 mối quan hệ tuyến tính vì vậy kích thước mẫu tối thiểu sẽ là 90. Thêm vào đó theo Sloper (2015) , khuyến nghị kích thước mẫu là 161 với các chỉ số sau (Soper, 2015)

- Kích thước hiệu ứng dự đoán – 0.3 (Dutot, 2015)
- Mức công suất thống kê mong muốn – 0.8 (Cohen, 1988)
- Mức xác suất có ý nghĩa – 0.05 (Fisher, 1925)

Theo quan điểm này, kích thước mẫu của nghiên cứu này là 404 được coi là phù hợp với vài nghiên cứu. Bên cạnh đó, kích thước mẫu 404 này lớn hơn 200 không chỉ tốt cho phân tích hồi quy mà còn phù hợp để áp dụng phân tích hệ số tin cậy và hệ số tải nhân tố trong nghiên cứu này (Joseph F. Hair et al., 2018).

3.2. Thiết kế bảng câu hỏi

Bảng câu hỏi đã mượn tất cả các câu hỏi từ các nghiên cứu trước và sửa đổi chúng để phù hợp hơn với mục tiêu của nghiên cứu này. Cụ thể các hạng mục đo lường cảm nhận niềm vui (PL) và giá trị cảm nhận (PV) của trò chơi mô phỏng được mượn và điều chỉnh từ nghiên cứu của Sweeny và Southar (2001) (Sweeney & Soutar, 2001); thái độ đối với tinh thần kinh doanh (AT), chuẩn mực chủ quan (SN), kiểm soát hành vi (PP) và ý định đối với các hoạt động kinh doanh (IN) được mượn và điều chỉnh từ nghiên cứu của Solesvik, Westhead, Kolvereid và Matlay (2012) (Solesvik et al., 2012). Bên cạnh đó, cuộc khảo sát cũng áp dụng thang đo Likert năm cấp độ cho mỗi câu hỏi (từ 1 “hoàn toàn không đồng ý” đến 7 “hoàn toàn đồng ý”) để hiểu về nhận thức của những người tham gia liên quan đến hiện tượng quan tâm (Joshi et al., 2015) .

Cụ thể, dữ liệu chính từ những người trả lời được thu thập thông qua một bảng câu hỏi tự phát triển. Bảng câu hỏi nhân khẩu học bao gồm giới tính, độ tuổi, sinh viên năm thứ mấy, chi tiết theo bảng 1 đính kèm

Bảng 1. Đặc tính nhân khẩu học của người khảo sát

Đặc tính nhân khẩu học		Số lượng	%
Giới tính	Nữ	250	61.88%
	Nam	154	38.12%
Độ Tuổi	18-20	202	50.00%
	21-22	196	48.51%
	> 22	6	1.49%
Sinh viên năm thứ mấy?	1	108	26.73%
	2	132	32.67%
	3	110	27.23%
	4	54	13.37%

3.3. Phương pháp phân tích

Cấu trúc nghiên cứu trên (xem Hình 1) được đánh giá bằng cách sử dụng PLS (Partial Least Square - PLS). Bình phương tối thiểu một phần (PLS) là một phương pháp luận được sử dụng để đánh giá và tạo ra một mô hình cấu trúc cho việc nghiên cứu mối quan hệ giữa các khái niệm (các biến phụ thuộc và độc lập) (Venkatesh et al., 2012). Cách tiếp cận này đã được các nhà nghiên cứu áp dụng trong nhiều lĩnh vực: quản lý chiến lược, quản lý hệ thống thông tin, hành vi tổ chức. Đặc biệt là trong lĩnh vực tiếp thị nghiên cứu về phân tích sự hài lòng của khách hàng do một số thế mạnh của nó. PLS đầu tiên phù hợp với các nghiên cứu cỡ mẫu nhỏ và do đó không yêu cầu phân phối chuẩn được minh họa (Aibinu & Al-Lawati, 2010). PLS thứ hai phù hợp để nghiên cứu các mô hình dự báo về các cấu trúc đa diện (Ang et al., 2015). PLS thứ ba có thể phân tích lại mô hình cấu trúc và đo lường cùng một lúc (Hulland, 1999).

Như vậy, với quy mô mẫu của đề tài là 404 nhưng số lượng biến quan sát và biến tiềm ẩn tương đối lớn nên ưu điểm của phương pháp mô hình PLS là giúp cải thiện những hạn chế này và là phương pháp thích hợp để áp dụng trong nghiên cứu này.

3.4. Đánh giá mô hình

3.4.1. Đánh giá mô hình đo lường bên ngoài

Theo Henseler (2009) (Henseler et al., 2009) mô hình nghiên cứu được đánh giá qua hai bước: Thứ nhất, mô hình đo lường được đánh giá thông qua đánh giá tín hiệu và giá trị của các khái niệm đo lường trong mô hình. Cụ thể, quan sát các biến có hệ số tải ≥ 0.5 (Hulland, 1999), độ tin cậy tổng hợp (CR) ≥ 0.7 để đạt được độ tin cậy toàn phần (Fornell & Larcker, 1981), hệ số AVE ≥ 0.5 đạt giá trị hội tụ (Fornell & Larcker, 1981), hệ số tin cậy ≥ 0.7 (J. F. Hair et al., 2006). Từ bảng 2, tất cả các yếu tố đều có điểm hệ số tin cậy từ 0.89 đến 0.94, điều này cho thấy độ tin cậy cao vì giá trị điểm được chấp thuận là 0.7 hoặc cao hơn (J. F. Hair et al., 2006). Bên cạnh đó, bảng 2 cũng cho thấy ≥ 0.7 và AVE lớn hơn 0.5 cho thấy bằng chứng mạnh mẽ về mức độ mạnh mẽ của các biện pháp xây dựng được biểu thị bằng độ tin cậy nhất quán nội bộ của chúng được biểu hiện bằng độ tin cậy tổng hợp của chúng.

Bảng 2. Kết quả về độ tin cậy và giá trị hội tụ của thang đo

Latent Construct	Items	Outer Loading	Cronbach's Alpha	rho_A	CR	(AVE)
PL	PL1	0.851	0.793	0.8	0.866	0.618
	PL2	0.793				
	PL3	0.778				
	PL4	0.715				
PV	PV1	0.861	0.891	0.896	0.924	0.753
	PV2	0.848				
	PV3	0.882				
	PV4	0.879				
AT	AT1	0.815	0.854	0.858	0.902	0.698
	AT2	0.884				
	AT3	0.867				
	AT4	0.771				
SN	SN1	0.77	0.732	0.732	0.849	0.652
	SN2	0.818				
	SN3	0.833				
PP	PP1	0.833	0.849	0.854	0.898	0.688
	PP2	0.819				
	PP3	0.841				
	PP4	0.824				
IN	IN1	0.895	0.891	0.891	0.932	0.822
	IN2	0.912				
	IN3	0.911				

Mặt khác, giá trị phân biệt (DV) được đánh giá bằng cách sử dụng thủ tục truyền thống (Fornell & Larcker, 1981). Bảng 3 cho thấy giá trị phân biệt trong đó căn bậc hai của giá trị trung bình cho tất cả các cấu trúc trên đường chéo cao hơn hệ số tương quan với các cấu trúc khác. Ngoài ra, tỷ lệ tương quan Heterotrait-Monotrait (HTMT) của tất cả các cấu trúc đều dưới mức bảo toàn được đề xuất dưới 0.85 (Joseph F. Hair et al., 2019) (xem bảng 4). Do đó, giá trị phân biệt được đáp ứng.

Bảng 3. Kiểm tra Forenell – Lacker

	AT	IN	PL	PP	PV	SN
AT	0.835					
IN	0.339	0.906				
PL	0.274	0.275	0.786			
PP	0.304	0.523	0.31	0.829		
PV	0.226	0.397	0.169	0.527	0.868	
SN	0.032	0.204	0.151	0.301	0.26	0.807

Bảng 4. Kiểm tra tỷ lệ tương quan Heterotrait-monotrait (HTMT)

	AT	IN	PL	PP	PV	SN
AT						
IN	0.39					
PL	0.326	0.324				
PP	0.347	0.594	0.369			
PV	0.261	0.44	0.2	0.601		
SN	0.049	0.252	0.195	0.371	0.318	

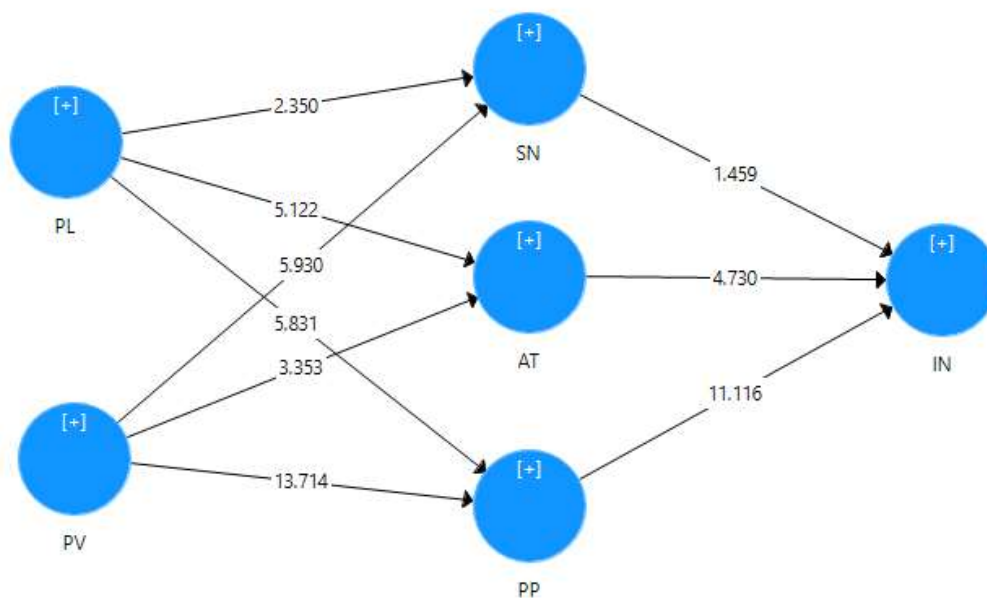
3.4.2. Kiểm tra mô hình cấu trúc bên trong

Từ kết quả trên, mô hình này thỏa mãn các tiêu chí để phân tích các bước sau. Mô hình cấu trúc là bước tiếp theo sau khi xác nhận mô hình đo lường. Điều này yêu cầu tính toán hệ số xác định (R^2) và hệ số hồi quy thông qua quy trình khởi động 5000 mẫu (J. Hair et al., 2017).

Bảng 5. Kiểm tra giả thuyết

Giả thuyết	Mối Quan hệ	Hệ số Beta	Độ lệch chuẩn (STDEV)	T Statistics (O/STDEV)	P Values	
H1	PV -> SN	0.241	0.041	5.93	0	Chấp nhận
H2	PV -> AT	0.185	0.055	3.353	0.001	Chấp nhận
H3	PV -> PP	0.489	0.036	13.714	0	Chấp nhận
H4	PL -> SN	0.11	0.047	2.35	0.019	Chấp nhận
H5	PL -> AT	0.243	0.047	5.122	0	Chấp nhận
H6	PL -> PP	0.227	0.039	5.831	0	Chấp nhận
H7	SN -> IN	0.064	0.044	1.459	0.145	Không chấp nhận
H8	AT -> IN	0.203	0.043	4.73	0	Chấp nhận
H9	PP -> IN	0.442	0.04	11.116	0	Chấp nhận

Hình 2. Mô hình



Từ bảng 6 và hình 2 ở trên, để kiểm tra xem có mối quan hệ giữa các khái niệm hay không, cấu trúc mô hình được sử dụng, với giá trị $t > 1.96$, kiểm định, có ý nghĩa thống kê ở mức 5%. Do đó, các giả thuyết được chấp nhận trừ giả thuyết 7 ($H7, P_value = 1.145 > 0.05; t = 1.459 < 1.96$).

Sau đó, các giá trị R^2 phải đủ cao để mô hình đạt được mức công suất giải thích tối thiểu (Urbach Frederik, 2010). Theo (Falk & Miller, 1992), giá trị R^2 phải bằng hoặc lớn hơn 0.1 bậc so với phương sai. Trong trường hợp này, giá trị R^2 tối thiểu là 0.108 (lớn hơn 0.1) là đáng kể (Cohen, 1988b). Do đó, nó có thể được giải thích về cấu trúc nội sinh cụ thể được coi là đầy đủ.

Bảng 6. R square adjusted

	R Square	R Square Adjusted
AT	0.108	0.104
IN	0.313	0.308
PP	0.328	0.324

4. Thảo luận

Đầu tiên, nghiên cứu nhằm tìm hiểu về tác động của việc sử dụng các trò chơi mô phỏng kinh doanh đối với ý định khởi nghiệp của sinh viên bằng cách sử dụng mô hình thuyết hành vi có kế hoạch (TPB) đã được sửa đổi. Qua đó cung cấp một số đóng góp vào những nghiên cứu về tinh thần khởi nghiệp bằng cách khám phá mối quan hệ giữa giá trị cảm nhận, cảm nhận niềm vui, thái độ, chuẩn mực chủ quan đối với các trò chơi mô phỏng kinh doanh, với ý định trở thành doanh nhân của sinh viên. Từ kết quả của nghiên cứu này cho thấy rằng giá trị cảm nhận có tác động tích cực đáng kể nhất đến kiểm soát hành vi nhận thức, cũng như ảnh hưởng đến các chuẩn mực chủ quan và thái độ về kinh doanh của sinh viên. Tương tự, cảm nhận niềm vui từ trò chơi mô phỏng cũng cho thấy ảnh hưởng đến thái độ kinh doanh của sinh viên cũng như các chuẩn mực chủ quan và kiểm soát hành vi nhận thức. Nhận thức kiểm soát hành vi và ý định trở thành doanh nhân có mối quan hệ tích cực với nhau, cũng như thái độ đối với kinh doanh và ý định trở thành doanh nhân của sinh viên. Tuy nhiên, các chuẩn mực chủ quan được phát hiện là không có tác động đến ý định trở thành doanh nhân của sinh viên.

Hơn nữa, kết quả của nghiên cứu chỉ ra rằng việc tham gia các trò chơi mô phỏng kinh doanh có thể ảnh hưởng đáng kể đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Theo Bandura (1997), kinh nghiệm, kết nối xã hội và học tập thực tế đều góp

phần làm tăng sự tự tin vào năng lực của chính mình. Trò chơi giả lập mang đến cho người chơi cơ hội tạo ra các nghiên cứu khả thi, kế hoạch kinh doanh và chiến lược hoạt động để quản lý một công ty thực trong môi trường năng động. Ulmanis (2015) cũng lưu ý rằng phương pháp giảng dạy bằng cách nghiên cứu tình huống và giảng viên khách mời đóng vai trò là động lực thúc đẩy sinh viên khởi nghiệp nhưng không hiệu quả khi thực hiện phân tích dựa trên thực tế và có thể không hữu ích cho các ý tưởng kinh doanh thực thụ. Do đó, các trò chơi mô phỏng kinh doanh đóng vai trò là công cụ sáng tạo và thúc đẩy tư duy giúp sinh viên tạo mối liên hệ giữa lý thuyết và ứng dụng trong thế giới thực, do đó có thể ảnh hưởng đến quyết định theo đuổi khởi nghiệp như một nghề nghiệp trong tương lai.

Chuẩn mực chủ quan là một yếu tố quan trọng trong việc quyết định liệu một người khác sẽ đồng tình hay phản đối công việc kinh doanh của họ (Krueger et al., 2000). Kết quả cho thấy kế hoạch trở thành doanh nhân của sinh viên không chịu tác động bởi sự hỗ trợ của xã hội, được đo lường bởi những người xung quanh như gia đình, bạn bè, v.v... Khảo sát này được thực hiện với sinh viên các trường đại học tại TP.HCM, do đó chúng ta có thể thấy sinh viên chúng ta hiện nay không nhận được nhiều hỗ trợ từ những người xung quanh để trở thành một doanh nhân. Yordanova và Tarrazon (2010) (Yordanova & Tarrazon, 2010) cho rằng người dân ở các nước đang phát triển có xu hướng tránh sự không chắc chắn, điều đó có nghĩa là họ không muốn chấp nhận rủi ro. Chuẩn mực chủ quan là những loại áp lực xã hội khiến mọi người muốn hành động theo một vai trò nhất định. Theo Alsos, Isaksen và Softing (2006) (Alsos, G.A., Isaksen, E.J., & Softing, 2006), các chuẩn mực chủ quan ảnh hưởng đến ý định trở thành doanh nhân, vì những chuẩn mực này là những thứ quyết định ý định (Leeuw, Valois, Ajzen và Schmidt, 2015). Nghiên cứu này cho thấy sinh viên muốn bắt đầu công việc kinh doanh của riêng mình, nhưng có những áp lực xã hội cũng như những người xung quanh khiến họ khó thực hiện điều đó.

5. Kết luận

Từ nghiên cứu này chúng ta có thể kết luận rằng học kinh doanh dựa trên hoạt động mô phỏng là một cách học hữu ích, dễ dàng và thú vị giúp nâng cao tư duy phân biện của sinh viên. Trong khi đó, cách giảng dạy truyền thống, chẳng hạn như các bài giảng trên lớp, cần nhường chỗ cho các phương pháp dựa trên người học giúp sinh viên học hỏi nhiều hơn trong khi đó khiến họ tham gia vào việc áp dụng các lý thuyết kinh doanh đã học vào thế giới thực. Các nghiên cứu dựa trên mô phỏng được coi là một phần bổ sung cho việc học trên lớp vì chúng giúp sinh viên làm việc cùng nhau và giúp đỡ lẫn nhau trong quá trình học tập tổng thể (Otting, Zwaal, & Gijssels, 2009) (Otting et al., 2009). Các nhà giáo dục nên sử dụng các phương pháp học tập dựa trên mô phỏng để thu hút sự chú ý và hứng thú của sinh viên để họ có thể học thêm về lý thuyết một cách thú vị và hiệu quả hơn. Pratt và Hahn (2016) (Pratt & Hahn, 2016) cũng chỉ ra rằng quá trình học tập có thể được thực hiện hiệu quả hơn bằng cách thêm các yếu tố giải trí hoặc các hoạt động thú vị. Giảng viên nên yêu cầu sinh viên phản hồi về mức độ hữu ích, dễ dàng và thú vị của các hoạt động để có thể thực hiện các thay đổi khi cần thiết.

Sinh viên trẻ mới tốt nghiệp nên được cung cấp các khóa học, đào tạo và hội thảo về kinh doanh. Điều này có thể giúp họ nâng cao kỹ năng kinh doanh và kiểm việc làm (Wang & Wong, 2004). Tuy nhiên có khá nhiều vấn đề với cách thức áp dụng phương pháp học tập dựa trên mô phỏng. Theo cách này, giảng viên hướng dẫn cần được dạy về công nghệ và các phương pháp dạy học mới để họ có thể giúp sinh viên sáng tạo hơn và học tốt hơn. Chúng ta luôn do dự khi thử những cách làm việc mới, vì vậy điều quan trọng là phải hướng dẫn mọi người biết về các hệ thống mô phỏng và cách chúng có thể giúp ích cho cả giảng viên và sinh viên. Chúng ta nên chung tay để xây dựng một hệ sinh thái khởi nghiệp trong nước.

Tài liệu tham khảo

- Aibinu, A. A., & Al-Lawati, A. M. (2010). Using PLS-SEM technique to model construction organizations' willingness to participate in e-bidding. *Automation in Construction*, 19(6), 714–724. <https://doi.org/10.1016/j.autcon.2010.02.016>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Alsos, G.A., Isaksen, E.J., & Softing, E. (2006). Youth enterprise experience and business startup intentions. Paper Presented at the 14th Nordic Conference on Small Business Research, Stockholm.
- Ambrosio Mawhirer, D., & Ford Garofalo, P. (2016). Expect the Unexpected: Simulation Games as a Teaching Strategy. *Clinical Simulation in Nursing*. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2015.12.009>
- Ang, M. C. H., Ramayah, T., & Amin, H. (2015). A theory of planned behavior perspective on hiring Malaysians with disabilities. In *Equality, Diversity and Inclusion*. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2014-0012>
- Bailey, J., & Ford, C. (1996). Management as science versus management as practice in postgraduate business education. *Business Strategy Review*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8616.1996.tb00136.x>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Springer Reference.
- Barclay, D., Thompson, R., dan Higgins, C. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and Use an Illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285–309.

- Bell, R., & Loon, M. (2015). Reprint: The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. *International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.10.003>
- Benbasat, I., & Barki, H. (2007). Quo vadis, TAM? *Journal of the Association for Information Systems*. <https://doi.org/10.17705/1jais.00126>
- Blakely, G., Skirton, H., Cooper, S., Allum, P., & Nelves, P. (2010). Use of educational games in the health professions: A mixed-methods study of educators' perspectives in the UK. *Nursing and Health Sciences*. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2009.00479.x>
- Chan, F. K. Y., Thong, J. Y. L., Venkatesh, V., Brown, S. A., Hu, P. J. H., & Tam, K. Y. (2010). Modeling citizen satisfaction with mandatory adoption of an E-Government technology. *Journal of the Association for Information Systems*, 11(10), 519–549. <https://doi.org/10.17705/1jais.00239>
- Chen, C. F., & Chao, W. H. (2011). Habitual or reasoned? Using the theory of planned behavior, technology acceptance model, and habit to examine switching intentions toward public transit. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2010.11.006>
- Chia, R., & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning and Education*. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2008.35882188>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1989). Seven principles for good practice in undergraduate education. *Biochemical Education*. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioural sciences. Hillsdale. In NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Donckels, R. (1991). EDUCATION AND ENTREPRENEURSHIP EXPERIENCES FROM SECONDARY AND UNIVERSITY EDUCATION IN BELGIUM. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.1080/08276331.1991.10600389>
- Doyle, D., & Brown, F. W. (2000). Using a business simulation to teach applied skills – the benefits and the challenges of using student teams from multiple countries. *Journal of European Industrial Training*. <https://doi.org/10.1108/03090590010373316>
- Dutot, V. (2015). Factors influencing Near Field Communication (NFC) adoption: An extended TAM approach. *Journal of High Technology Management Research*, 26(1), 45–57. <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2015.04.005>
- Fisher, R. (1925). Fisher RA: Statistical methods for research workers. Edinburgh: Genesis Publishing, Oliver and Boyd; In Biological monographs and manuals.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fripp, J. (1997). A future for business simulations? *Journal of European Industrial Training*. <https://doi.org/10.1108/03090599710171387>
- Gabrielsson, J., Tell, J., & Politis, D. (2010). Business simulation exercises in small business management education: Using principles and ideas from action learning. *Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1080/14767330903576812>
- Greaves, M., Zibarras, L. D., & Stride, C. (2013). Using the theory of planned behavior to explore environmental behavioral intentions in the workplace. *Journal of Environmental Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.02.003>
- Groebner, David F., Shannon, Patrick W., Fry, P. C. (2018). *Business Statistics - A decision making approach* (11th ed.). Pearson Education.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* 6th Edition. Pearson Prentice Hall. New Jersey. humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Hair, J., Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., & Chong, A. Y. L. (2017). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial Management and Data Systems*, 117(3), 442–458. <https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2016-0130>
- Hair, Joseph F., Ringle, C. M., Gudergan, S. P., Fischer, A., Nitzl, C., & Menicats, C. (2018). Partial least squares structural equation modeling-based discrete choice modeling: an illustration in modeling retailer choice. *Business Research*. <https://doi.org/10.1007/s40685-018-0072-4>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277–319. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Hughes, S., & Scholtz, F. (2015). Increasing the impact of a business simulation: The role of reflection. *International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.06.001>
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20(2), 195–204. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-0266\(199902\)20:2<195::aid-smj13>3.0.co;2-7](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-0266(199902)20:2<195::aid-smj13>3.0.co;2-7)
- Hung, S. Y., Tsai, J. C. A., & Chou, S. T. (2016). Decomposing perceived playfulness: A contextual examination of two social networking sites. *Information and Management*. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.02.005>
- Janawade, V., Bertrand, D., Léo, P. Y., & Philippe, J. (2015). Assessing 'meta-services': customer's perceived value and behaviour. *Service Industries Journal*. <https://doi.org/10.1080/02642069.2015.1002480>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*. <https://doi.org/10.9734/bjast/2015/14975>
- King, M., & Newman, R. (2009). Evaluating business simulation software: Approach, tools and pedagogy. *On the Horizon*. <https://doi.org/10.1108/10748120910998399>
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5), 411–432. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Lainema, T., & Nurmi, S. (2006). Applying an authentic, dynamic learning environment in real world business. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.002>
- Lee, V. H., Ooi, K. B., Chong, A. Y. L., & Lin, B. (2013). A structural analysis of greening the supplier, environmental performance and competitive advantage. *Production Planning and Control*. <https://doi.org/10.1080/09537287.2013.859324>
- Leong, L. Y., Hew, T. S., Tan, G. W. H., & Ooi, K. B. (2013). Predicting the determinants of the NFC-enabled mobile credit card acceptance: A neural networks approach. *Expert Systems with Applications*, 40(14), 5604–5620. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.04.018>
- Mahatanakoon, P., Wen, H. J., & Lim, B. B. L. (2006). Evaluating the technological characteristics and trust affecting mobile device usage. *International Journal of Mobile Communications*, 4(6), 662–681. <https://doi.org/10.1504/IJMC.2006.010361>
- Martin, B. C., McNally, J. J., & Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2002). Educating Managers Beyond Borders. *Academy of Management Learning & Education*. <https://doi.org/10.5465/amle.2002.7373654>
- Moizer, J., & Lean, J. (2010). Toward endemic deployment of educational simulation games: A review of progress and future recommendations. In *Simulation and Gaming*. <https://doi.org/10.1177/1046878109359052>
- Otting, H., Zwaal, W., & Gijssels, W. (2009). International hospitality management students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Journal of Hospitality and Tourism Education*. <https://doi.org/10.1080/10963758.2009.10696951>
- Parker, S. T. (1979). : Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes . L. S. Vygotsky. *American Anthropologist*. <https://doi.org/10.1525/aa.1979.81.4.02a00580>
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*. <https://doi.org/10.5465/amle.2002.7373679>
- Pratt, M. A., & Hahn, S. (2016). Enhancing hospitality student learning through the use of a business simulation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.05.001>
- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, S. (2005). SmartPLS 2.0 (M3) Beta. Hamburg.
- Rizk, S. M. A. (1993). Stochastic Simulation of Construction Bidding and Project Management. *Computer-Aided Civil and Infrastructure Engineering*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8667.1993.tb00220.x>
- Schoonenboom, J. (2014). Using an adapted, task-level technology acceptance model to explain why instructors in higher education intend to use some learning management system tools more than others. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.016>

- Sim, J. J., Tan, G. W. H., Wong, J. C. J., Ooi, K. B., & Hew, T. S. (2014). Understanding and predicting the motivators of mobile music acceptance - A multi-stage MRA-artificial neural network approach. *Telematics and Informatics*, 31(4), 569–584. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2013.11.005>
- Solesvik, M. Z. (2013). Entrepreneurial motivations and intentions: Investigating the role of education major. *Education and Training*. <https://doi.org/10.1108/00400911311309314>
- Solesvik, M. Z., Westhead, P., Kolvereid, L., & Matlay, H. (2012). Student intentions to become self-employed: The Ukrainian context. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. <https://doi.org/10.1108/14626001211250153>
- Sølvberg, A. M. (2003). Computer-related control beliefs and motivation: A panel study. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782397>
- Soper, D. (2015). The free statistics calculators website Retrieved from (Retrieved 6 March 2015).
- Sweeney, J. C., & Soutar, G. N. (2001). Consumer perceived value: The development of a multiple item scale. *Journal of Retailing*. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(01\)00041-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(01)00041-0)
- Thavikulwat, P. (2004). The architecture of computerized business gaming simulations. *Simulation and Gaming*. <https://doi.org/10.1177/1046878104263545>
- Venkatesh, Viswanath, & Speier, C. (2000). Creating an effective training environment for enhancing telework. *International Journal of Human Computer Studies*. <https://doi.org/10.1006/ijhc.1999.0367>
- Venkatesh, Viswanath, Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly: Management Information Systems*. <https://doi.org/10.2307/4141042>
- Visser, P. S., & Krosnick, J. A. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: surge and decline. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.6.1389>
- Wang, C. K., & Wong, P. K. (2004). Entrepreneurial interest of university students in Singapore. *Technovation*. [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(02\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(02)00016-0)
- Woodruff, R. B. (1997). Customer value: The next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*. <https://doi.org/10.1007/BF02894350>
- Wu, M.-Y., & Liao, S.-C. (2011). Consumers' behavioral intention to use internet shopping: an integrated model of TAM and TRA. *Journal of Statistics and Management Systems*. <https://doi.org/10.1080/09720510.2011.10701561>
- Yordanova, D. I., & Tarazon, M. A. (2010). Gender differences in entrepreneurial intentions: Evidence from Bulgaria. *Journal of Developmental Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.1142/S1084946710001543>
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*. <https://doi.org/10.1177/002224298805200302>

THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP TĂNG CƯỜNG NHẬN THỨC VỀ TRÍ TUỆ CẢM XÚC CHO SINH VIÊN NĂM NHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC VĂN LANG

Tiêu Minh Sơn¹, Nguyễn Thụy Mỹ Linh²

Trường Đại học Văn Lang

Công ty Cổ Phần Giáo dục KDI

son.tm@vlu.edu.vn

Tóm tắt

Nghiên cứu trí tuệ cảm xúc của con người là một yếu tố quan trọng trong việc hỗ trợ và tham gia vào môi trường học đường, nhằm mục đích tăng cường phát triển cảm xúc của người học. Điều này như một sự bổ sung thiết yếu cho sự phát triển nhận thức, hình thành phẩm chất và năng lực cho người học trong quá trình phát triển. Đây cũng là cơ sở để định hướng nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo tại nhà trường trong bối cảnh quốc tế hoá. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tiến hành trên 472 sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang để đưa ra thực trạng. Từ đó, đề xuất một số biện pháp nhằm tăng cường trí tuệ cảm xúc cho sinh viên tại nhà trường.

Từ khoá: Trí tuệ cảm xúc, sinh viên, Trường Đại học Văn Lang, quốc tế hoá, nhận thức

Abstract

Emotional intelligence research is an important element in supporting and participating in the school environment, which aims to enhance the emotional development of students. This is an essential supplement for cognitive development, formation of quality and capacity for learners during growth process. This is also the orientation platform to improve the quality of education and training in the context of internationalization. In this study, we conducted a survey for 472 Van Lang University freshman to reveal the current situation. Since, we proposed methods to enhance the emotional intelligence for university students.

Key word: emotional intelligence, students, Van Lang University, internationalization, awareness

1. Đặt vấn đề

Trong thời gian dài, chỉ số trí thông minh IQ (IQ: Intelligence Quotient) được cho là quan trọng, nhưng thực tế cho thấy, trí thông minh cao chưa thể đảm bảo cho sự thành công và hạnh phúc của con người. Ngày nay, theo các nghiên cứu với nhiều quan điểm khác nhau đã cho rằng trí tuệ gồm trí thông minh, trí tuệ sáng tạo và trí tuệ cảm xúc EI (EI: Emotional Intelligence) giúp con người có khả năng nhận thức và biểu lộ cảm xúc của bản thân hay của người khác. Các nhà nghiên cứu đã khẳng định: khi cá nhân có những yếu tố của trí tuệ cảm xúc có thể đạt được thành công trong cuộc sống, sự nghiệp, thậm chí với trí thông minh còn hạn chế. Đối với lứa tuổi sinh viên, trí tuệ cảm xúc có ý nghĩa quan trọng trong đời sống tinh thần, làm tiền đề cho sự phát triển trong tương lai. Tìm hiểu về trí tuệ cảm xúc sẽ giúp sinh viên có cái nhìn toàn diện về bản thân và người khác, giúp giảng viên hiểu đúng hơn về vai trò của trí tuệ cảm xúc trong dạy học, có đánh giá đúng, có biện pháp tổ chức và lựa chọn phương pháp, hình thức giảng dạy hiệu quả. Hiểu được vấn đề khoa học này còn giúp cho nhà trường và giảng viên quan tâm đúng mức tới đời sống tinh thần của sinh viên trong thời gian đào tạo, từ đó có những nghiên cứu ứng dụng hiệu quả trong thời gian tới.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khái niệm chung về trí tuệ cảm xúc

Trong quan niệm truyền thống của các nhà triết học duy lý là luôn đề cao trí tuệ lý trí hơn là trí tuệ cảm xúc. Tuy nhiên, với quan niệm hiện đại đã cho thấy rằng có hoạt động bổ sung lẫn nhau giữa lý trí và cảm xúc. Với những chứng cứ khoa học, quan niệm truyền thống đang dần bị đảo lộn giữa những khuôn mẫu mới ngày nay, đòi hỏi việc con người đạt được thành công trong cuộc sống cần có cái đầu lý trí và con tim nồng ấm. Để làm được những điều này, các nhà nghiên cứu đã chỉ ra rằng: con người cần có trí tuệ cảm xúc, phải suy nghĩ thông minh với cảm xúc của mình và ngược lại những xúc cảm đó giúp tăng cường trí thông minh.

Với những vấn đề nghiên cứu mới, trí tuệ cảm được nhiều nhà khoa học quan tâm và hiện có ba quan điểm khác nhau trong nghiên cứu về trí tuệ cảm xúc. Đầu tiên là quan điểm của Rewven Bar-On với những nghiên cứu về các đặc tính của nhân cách có liên quan đến sự thành công trong cuộc sống và tác giả đã nhận diện được 5 khu vực bao quát gồm:

Các kỹ năng làm chủ cảm xúc của mình (Intrapersonal skill); Các kỹ năng điều khiển xúc cảm liên cá nhân (Interpersonal skill); Thích ứng (Adaptability); Kiểm soát stress (Stress management) và Tâm trạng chung (General mood). Từ đó, tác giả đã định nghĩa *Trí tuệ cảm xúc như một dãy các năng lực phi nhận thức và những kỹ năng ảnh hưởng đến năng lực của một người thành công trong công việc đương đầu với những đòi hỏi và sức ép từ môi trường* (Rewven Bar-On, 1997, tr.24).

Tiếp đến là mô hình hỗn hợp của D.Goleman vì tác giả cho rằng trí tuệ cảm xúc đây được xem là những đặc tính cá nhân và xã hội. Trong đó, gồm 5 khu vực: Hiểu biết xúc cảm của mình (Knowing one's emotion); Quản lý xúc cảm (Managing emotion); Tự thúc đẩy/Động cơ hoá mình (Motivating oneself); Nhận biết xúc cảm của người khác (Recognizing emotions in others) và Xử lý các mối quan hệ (Handling relationships). D.Goleman đã đưa ra định nghĩa: *Trí tuệ cảm xúc là năng lực nhận biết các xúc cảm của mình và của người khác, năng lực tự thúc đẩy và năng lực quản lý tốt các xúc cảm trong bản thân mình và trong các mối liên hệ với người khác* (D.Goleman, 1998, tr.8).

Cuối cùng là mô hình theo năng lực của J.Mayer và P.Salovey cho rằng trí tuệ cảm xúc là sự kết hợp những thuộc tính xúc cảm do bẩm sinh với những thuộc tính do kỹ năng quản lý cảm xúc có được nhờ môi trường sống, học hỏi và rèn luyện. Trong đó, mô hình này gồm bốn loại hay bốn nhánh theo cách gọi của nó, bao gồm: Nhận thức, đánh giá và biểu hiện xúc cảm; Tạo điều kiện xúc cảm cho suy nghĩ; Hiểu và phân tích xúc cảm và Điều chỉnh xúc cảm. Từ đó, hai tác giả đã đưa ra định nghĩa: *Trí tuệ cảm xúc được xem là khả năng hiểu rõ cảm xúc của bản thân, thấu hiểu cảm xúc của người khác, phân biệt được chúng và sử dụng những thông tin ấy để hướng dẫn suy nghĩ và hành động của mình* (J.Mayer, P.Salovey, 1997, tr.26-27).

Trên cơ sở phân tích định nghĩa được lựa chọn làm cơ sở lý luận để nghiên cứu là của J.Mayer và P.Salovey: *Trí tuệ cảm xúc như là năng lực nhận biết, bày tỏ xúc cảm, hoà xúc cảm vào suy nghĩ, hiểu, suy luận với xúc cảm, điều khiển, kiểm soát xúc cảm của mình và của người khác* (J.Mayer và P.Salovey, 1997, tr.9). Quan điểm này được đông đảo nhà chuyên môn chấp nhận hơn cả, cùng với đó là việc thiết kế, sử dụng công cụ đo lường cũng được thực hiện nhằm có những số liệu khoa học về trí tuệ cảm xúc của con người. Từ những cơ sở lý luận trên, bài viết xây dựng khái niệm trí tuệ cảm xúc của sinh viên là *khả năng nhận biết, hiểu, bày tỏ, điều khiển và quản lý các cảm xúc của bản thân và của người khác nhằm phục vụ cho sự phát triển nhận thức, hình thành phẩm chất và năng lực trong học tập và cuộc sống*.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Mục đích nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực trạng về giáo dục cảm xúc xã hội của sinh viên năm nhất Trường Đại học Văn Lang, từ đó đưa ra các biện pháp nâng cao trí tuệ cảm xúc cho sinh viên năm nhất nhằm đạt hiệu quả cao trong học tập và rèn luyện cho sinh viên, nâng cao nhận thức của giảng viên về vai trò của trí tuệ cảm xúc và chất lượng đào tạo của Nhà trường.

2.2.2. Khách thể nghiên cứu

Sinh viên năm nhất Trường Đại học Văn Lang, quy mô: 472 mẫu, từ tháng 12/2022 đến tháng 03/2023.

2.2.3. Các phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý luận: dùng để xây dựng khái niệm trí tuệ, cảm xúc và trí tuệ cảm xúc dựa trên hệ thống hoá các tri thức từ các tác giả.

Phương pháp nghiên cứu thực tiễn:

+ *Phương pháp trắc nghiệm:* dùng thang đo trí tuệ cảm xúc của D.V.Lyusin (2006) nhằm xác định năng lực hiểu và điều khiển cảm xúc của bản thân và của người khác cho sinh viên năm nhất Trường Đại học Văn Lang. Trên cơ sở nghiên cứu và phân tích để rút ra kết luận khoa học cho vấn đề nghiên cứu;

+ *Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi:* tìm hiểu một số vấn đề liên quan đến việc nhận diện được cảm xúc và điều khiển cảm xúc của bản thân và của người khác; các phương pháp, hình thức giảng dạy; mức độ cần thiết, mức độ ảnh hưởng của trí tuệ cảm xúc đến quá trình hình thành và phát triển trí tuệ cảm xúc của sinh viên cho sinh viên năm nhất Trường Đại học Văn Lang;

+ *Phương pháp phỏng vấn*: đây là phương pháp nghiên cứu bổ trợ của bài viết. Tìm hiểu về đối tượng khảo sát thông qua trò chuyện để làm minh chứng và bổ sung vào kết quả nghiên cứu thực trạng. Trên cơ sở đó đề xuất các biện pháp để xuất có ý nghĩa, tương đối rõ ràng, có thể áp dụng trong thực tiễn giáo dục đào tạo.

Phương pháp xử lý dữ liệu, thông tin: đây là phương pháp xử lý dữ liệu, thông tin thu được từ các phương pháp nghiên cứu cụ thể nhằm thực hiện việc xử lý dữ liệu, thông tin định tính và định lượng.

Trên cơ sở đó đưa ra những đánh giá, kết luận định tính về trí tuệ cảm xúc cho phần thực trạng của bài viết.

2.2.4. Đo lường và đánh giá

Hiện nay có rất nhiều thang đo được dùng để đo trí tuệ cảm xúc. Để phù hợp với mục đích nghiên cứu dựa trên cơ sở lý luận, hướng triển khai và làm rõ vấn đề. Thang đo trí tuệ cảm xúc của D.V. Lyusin (2006) được sử dụng như một thang đo năng lực hiểu và điều khiển cảm xúc của bản thân và của người khác. Thang đo trắc nghiệm có 46 items để đo MEI (Liên nhân cách EQ) gồm: (MP+MU); VEI (Nội nhân cách EQ) gồm: (VP+VU+VE); PE (Hiểu cảm xúc) gồm: (MP+VP); UE (Điều khiển cảm xúc) gồm: (MU+VU+VE); EI (Tổng số thang đo trí tuệ cảm xúc) gồm: (MP+MU+VP+VU+VE). Có 4 phương án trả lời: Hoàn toàn không đồng ý; Hiếm khi đồng ý; Đồng ý; Hoàn toàn đồng ý. Các chỉ số này được mã hoá là dương tính hoặc âm tính, cụ thể là:

- + Đối với chỉ số MP (Hiểu cảm xúc của người khác): Có 12 câu hỏi, bao gồm 9 câu dương tính và 3 câu âm tính;
- + Đối với chỉ số MU (Điều khiển cảm xúc của người khác): Có 10 câu hỏi, bao gồm 5 câu dương tính và 5 câu âm tính;
- + Đối với chỉ số VP (Hiểu cảm xúc của bản thân): Có 10 câu hỏi, bao gồm 3 câu dương tính và 7 câu âm tính;
- + Đối với chỉ số VU (Điều khiển cảm xúc của bản thân): Có 7 câu hỏi, bao gồm 4 câu dương tính và 3 câu âm tính;
- + Đối với chỉ số VE (Kiểm soát sự biểu cảm): Có 7 câu hỏi, bao gồm 4 câu dương tính và 3 câu âm tính.

Cách tính điểm:

Đối với các câu âm tính (-): Hoàn toàn không đồng ý (3 điểm); Hiếm khi đồng ý (2 điểm); Đồng ý (1 điểm); Hoàn toàn đồng ý (0 điểm).

Đối với các câu dương tính (+): Hoàn toàn không đồng ý (0 điểm); Hiếm khi đồng ý (1 điểm); Đồng ý (2 điểm); Hoàn toàn đồng ý (3 điểm).

Bảng tính điểm:

Thang đo	Rất thấp	Thấp	Trung bình	Cao	Rất cao
MP	0 - 19	20 - 22	23 - 26	27 - 30	31 trở lên
MU	0 - 14	15 - 17	18 - 21	22 - 24	25 trở lên
VP	0 - 13	14 - 16	17 - 21	22 - 25	26 trở lên
VU	0 - 9	10 - 12	13 - 15	16 - 17	18 trở lên
VE	0 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	16 trở lên
MEI	0 - 34	35 - 39	40 - 46	47 - 52	53 trở lên
VEI	0 - 33	34 - 38	39 - 47	48 - 54	55 trở lên
PE	0 - 34	35 - 39	40 - 47	48 - 53	54 trở lên
UE	0 - 33	34 - 39	40 - 47	48 - 53	54 trở lên
EI	0 - 71	72 - 78	79 - 92	- 104	105 trở lên

1. Dưới đây là các mệnh đề trong thang đo:
2. Tôi nhận thấy những cảm xúc của người thân cả khi người đó cố tình che giấu chúng;
3. Nếu tôi bị một người xúc phạm, tôi không biết làm thế nào để khôi phục lại mối quan hệ tốt với họ;
4. Tôi có thể dễ dàng đoán những cảm xúc của con người theo những nét biểu cảm trên khuôn mặt;
5. Tôi biết rõ, cần phải làm gì để tâm trạng được tốt hơn;
6. Tôi thường không để bản thân bị ảnh hưởng bởi trạng thái cảm xúc của người nói chuyện;
7. Khi tôi tức giận, tôi không thể giữ được và nói tất cả những gì tôi nghĩ;
8. Tôi hiểu rất rõ lý do tại sao tôi thích hoặc không thích một số người;
9. Tôi không thể ngay lập tức nhận thấy khi tôi bắt đầu tức giận;
10. Tôi biết làm tâm trạng của mọi người xung quanh tốt hơn;
11. Nếu tôi say sưa trò chuyện, thì tôi thường nói rất lớn và điệu bộ rất linh hoạt;

12. Tôi hiểu được trạng thái tâm hồn của một số người mà không thông qua ngôn ngữ;
13. Trong tình huống khó khăn, tôi không thể ép buộc ý chí để kéo bản thân mình;
14. Tôi có thể dễ dàng hiểu được nét mặt và cử chỉ của người khác;
15. Tôi biết lý do tại sao khi tôi tức giận;
16. Tôi biết làm thế nào để cổ vũ một người trong một tình huống khó khăn;
17. Mọi người cho rằng, tôi là người đầy cảm xúc;
18. Tôi có thể dễ trấn an những người thân yêu khi họ đang ở trong trạng thái căng thẳng;
19. Tôi thấy khó để mô tả những gì tôi cảm thấy trong mối quan hệ với người khác;
20. Nếu tôi đang bối rối khi giao tiếp với người lạ, tôi có thể che giấu được điều đó;
21. Khi quan sát một người, tôi có thể dễ dàng hiểu được trạng thái cảm xúc của họ;
22. Tôi có thể kiểm soát sự biểu hiện cảm xúc trên khuôn mặt mình;
23. Đôi khi tôi không hiểu lý do tại sao tôi có được cảm xúc này;
24. Trong những tình huống cấp thiết, tôi biết kiểm soát sự biểu hiện cảm xúc của mình;
25. Nếu cần tôi cũng có thể làm người khác tức giận;
26. Khi tôi có các cảm xúc tích cực, tôi biết làm thế nào để duy trì trạng thái này;
27. Theo quy luật, tôi hiểu cảm xúc nào tôi đang có;
28. Nếu người nói chuyện cùng tôi đang cố gắng che giấu cảm xúc của mình, tôi ngay lập tức nhận thấy điều đó;
29. Tôi biết làm thế nào để bình tĩnh lại khi tôi đang tức giận;
30. Tôi có thể biết cảm xúc của người khác qua âm điệu, giọng nói của họ;
31. Tôi không biết làm thế nào để quản lý các cảm xúc của người khác;
32. Tôi thấy khó có thể phân biệt cảm giác tội lỗi và cảm giác xấu hổ;
33. Tôi có thể đoán chính xác những gì bạn bè của tôi cảm thấy;
34. Tôi thấy khó khăn để có thể điều chỉnh tâm trạng xấu ở bản thân;
35. Nếu như tôi chăm chú dõi theo bạn cần thận xem các biểu hiện trên khuôn mặt của một người, tôi có thể hiểu được cảm xúc của người đó;
36. Tôi không thể tìm thấy những từ để mô tả cảm xúc của mình với bạn bè;
37. Tôi có thể dễ trợ giúp cho những ai đang chia sẻ cảm xúc của họ với tôi;
38. Tôi biết làm thế nào để kiểm soát cảm xúc của mình;
39. Khi người nói chuyện cùng tôi bắt đầu giận dữ, tôi lại cảm nhận điều đó quá muộn;
40. Theo ngữ điệu giọng nói của tôi là có thể dễ dàng đoán được điều tôi đang cảm nhận;
41. Nếu người thân yêu của tôi khóc, tôi hoàn toàn bị rối trí (mất bình tĩnh);
42. Có khi tôi vui vẻ hoặc buồn rầu mà không có nguyên nhân;
43. Tôi thật khó để có thể dự đoán được những thay đổi tâm trạng của những người xung quanh tôi;
44. Tôi không biết làm thế nào để vượt qua nỗi sợ hãi;
45. Có những lúc tôi muốn trợ giúp người khác, mà người đó lại không cảm nhận và không hiểu được điều này;
46. Có những lúc tôi có những cảm giác mà tôi không xác định được rõ ràng;
47. Tôi không hiểu tại sao nhiều người thường hay phật ý với tôi.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Mức độ trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Qua khảo sát trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất, thu được kết quả nghiên cứu chung về mức độ trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang. Kết quả được thể hiện như sau:

Bảng 1.1. Mức độ trí tuệ cảm xúc (EI) của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Mức độ	Tần số	Tỷ lệ %	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
Rất cao	2	0.42	73.30	8.57
Cao	17	3.60		
Trung bình	41	8.69		
Thấp	286	60.59		
Rất thấp	126	26.70		
Tổng	472	100		

Từ bảng số liệu trên, cho thấy trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang ở mức độ thấp chiếm đa số. Cụ thể, mức độ trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất ở mức thấp với ĐTB là 73.30, ĐLC = 8.57, cho thấy có sự phân tán về chỉ số trí tuệ cảm xúc giữa các sinh viên, có sự phát triển chưa đồng đều. Điều này, cho thấy trí tuệ cảm xúc trong phần lớn sinh viên được khảo sát chiếm đến 286/472 sinh viên (60.59%), sinh viên cho rằng đây là vấn đề mới, chưa có nhiều sự quan tâm, tìm hiểu. Ngoài ra, sinh viên tỏ ra khá thờ ơ và chưa hiểu về việc hiểu cảm xúc, điều khiển cảm xúc của bản thân và của người khác để làm gì, ảnh hưởng đến quá trình phát triển nhận thức, hình thành phẩm chất và năng lực trong học tập và cuộc sống như thế nào. Dựa vào cách phân loại mức độ trí tuệ cảm xúc, cụ thể được phân tích như sau:

Chiếm tỷ lệ thấp nhất là chỉ số trí tuệ cảm xúc ở mức độ rất cao, chiếm 0.42 %, mức độ cao chiếm 3.60 %, 19/472 sinh viên. Trong quá trình khảo sát và thu thập dữ liệu dựa trên những kết quả phỏng vấn, cho thấy nhóm sinh viên năm nhất này thường là những người năng động, chịu khó tham gia các hoạt động CLB - Đoàn - Hội - Đội - Nhóm, hoạt động phục vụ cộng đồng, các sự kiện diễn ra trong và ngoài Nhà trường,... Nhóm sinh viên này thường là những người sinh sống tại Thành phố Hồ Chí Minh, không phải từ nơi khác đến nên thuận lợi hơn với các sinh viên đến từ nhiều Tỉnh/Thành có sự khác biệt về yếu tố văn hoá vùng miền. Thêm vào đó là yếu tố khách quan, nhóm sinh viên này thường xuyên được tác động tới việc hình thành và phát triển trí tuệ cảm xúc do yếu tố đặc điểm gia đình, việc thường xuyên được quan tâm, chia sẻ, yêu thương cũng giúp nhóm sinh viên này dễ dàng phát triển được nhiều cảm xúc, tình cảm.

Chiếm tỷ lệ cao nhất là chỉ số trí tuệ cảm xúc ở mức độ thấp, chiếm 60.59 %. Điều này cũng được lý giải qua quá trình quan sát, khảo sát và phỏng vấn. Điều này cũng dễ hiểu, các em là sinh viên năm nhất nên việc hoà nhập vào môi trường sống và môi trường học tập mới, bao gồm cả việc các em là người ngoại tỉnh đến sinh sống và học tập tại Nhà trường. Các mối quan hệ mới cũng có sự khó khăn nhất định, sự khác biệt về môi trường, văn hoá vùng miền khiến sinh viên chưa thể ngay lập tức hoà nhập nhanh chóng vào môi trường đại học xa nhà và các yếu tố văn hoá cũ, cũng như quá trình tự chọn, tự lập, tự chủ. Có ý kiến cho rằng: “Các em mới là sinh viên năm nhất, mới làm quen với nhau trong lớp nên quan hệ cũng hơi dè dặt, cẩn trọng, chủ yếu là xã giao bên ngoài”. Do đó, với kết quả khảo sát trên cho thấy được thực trạng trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất Trường Đại học Văn Lang nằm ở mức độ thấp chiếm đa số là điều dễ hiểu.

3.2. So sánh mức độ trí tuệ cảm xúc liên nhân cách (MEI) và nội nhân cách (VEI) của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Bảng 1.2. Tiểu thang đo của mặt biểu hiện trí tuệ cảm xúc liên nhân cách (MEI) và nội nhân cách (VEI) của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Các mặt biểu hiện	Mức độ trí tuệ cảm xúc (%)					ĐTB	ĐLC	P
	Rất cao	Cao	Trung bình	Thấp	Rất thấp			
MEI (MP+MU)	0.35	2.71	4.24	62.10	30.60	31.08	5.63	4.03
VEI (VP+VU+VE)	1.05	8.13	12.70	65.60	12.52	37.02	6.09	

Qua bảng 1.2. chúng ta thấy được mức độ trí tuệ cảm xúc liên nhân cách (MEI: Khả năng hiểu cảm xúc của người khác và điều khiển chúng) và nội nhân cách (VEI: Khả năng hiểu cảm xúc của bản thân và điều khiển chúng) có sự chênh lệch nhau (ĐTB là 5.94, ĐLC là 0.46). Cụ thể, mức độ trí tuệ cảm xúc nội nhân cách với ĐTB = 37.02, ĐLC = 6.09 cao hơn liên nhân cách ĐTB = 31.08, ĐLC = 5.63. Từ đó, có thể thấy mức độ trí tuệ cảm xúc liên nhân cách và nội nhân cách đều ở mức độ thấp.

Từ bảng số liệu, chúng ta có thể thấy ở các mức độ như sau:

- + Ở mức độ rất cao: Mức độ liên nhân cách chiếm 0.35 % và nội nhân cách chiếm 1.05 %, có sự chênh lệch 0.7%.
 - + Ở mức độ cao: Mức độ liên nhân cách chiếm 2.71 % và nội nhân cách chiếm 8.13%, có sự chênh lệch 5.42%.
 - + Ở mức độ trung bình: Mức độ liên nhân cách chiếm 4.24 % và nội nhân cách chiếm 12.70 %, có sự chênh lệch 8.46 %.
 - + Ở mức độ thấp: Mức độ liên nhân cách chiếm 62.10 % và nội nhân cách chiếm 65.60 %, có sự chênh lệch 3.5 %.
- Đây cũng là mức độ có tỷ lệ cao nhất trong quá trình khảo sát giữa trí tuệ cảm xúc liên nhân cách và nội nhân cách.
- + Ở mức độ rất thấp: Mức độ liên nhân cách chiếm 30.60 % và nội nhân cách chiếm 12.52 %, có sự chênh lệch 18.08 %.
- Đây là mức chênh lệch cao nhất giữa mức độ trí tuệ cảm xúc liên nhân cách và nội nhân cách.

Tuy nhiên, dựa vào mặt thống kê cho thấy sự chênh lệch trí tuệ cảm xúc liên nhân cách và nội nhân cách không có ý nghĩa ($P = 4.03 > 0.05$).

Nhìn chung, có thể thấy mức độ trí tuệ cảm xúc liên nhân cách và nội nhân cách của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang ở mức độ dưới trung bình chiếm đa số. Mức độ nội nhân cách chiếm tỷ lệ cao hơn liên nhân cách, điều này cũng được lý giải về việc hiểu được cảm xúc của bản thân và điều khiển chúng khi mình là chủ thể của đối tượng sẽ dễ dàng thực hiện hơn việc hiểu cảm xúc và điều khiển cảm xúc của người khác. Các em đang là sinh viên năm nhất nên việc hoà nhập vào môi trường mới nên sự kết nối chưa cao, môi trường đang được hình thành và những mối quan hệ đang bắt đầu kết nối, nên việc dò xét, trao đổi, tương tác qua lại lẫn nhau cũng còn nhiều khó khăn. Do đó, việc tìm hiểu về mức độ trí tuệ cảm xúc liên nhân cách và nội nhân cách của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang được đánh giá ở việc sinh viên hiểu được cảm xúc của bản thân và điều khiển chúng sẽ dễ dàng thực hiện hơn việc hiểu cảm xúc và điều khiển cảm xúc của người khác.

3.3. So sánh mức độ hiểu cảm xúc (PE) và điều khiển cảm xúc (UE) của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Bảng 1.3. Tiểu thang đo của mặt biểu hiện hiểu cảm xúc (PE) và điều khiển cảm xúc (UE) của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Các mặt biểu hiện	Mức độ trí tuệ cảm xúc (%)					ĐTB	ĐLC	P
	Rất cao	Cao	Trung bình	Thấp	Rất thấp			
PE (MP+VP)	0.75	2.23	19.90	22.99	54.13	34.05	5.83	3.94
UE (MU+VU+VE)		7.80	20.50	25.54	46.16	35.08	5.98	

Qua bảng 1.3. chúng ta thấy được mức độ biểu hiện khả năng hiểu cảm xúc của bản thân và người khác (PE) và khả năng điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác (UE), gọi tắt là hiểu cảm xúc và điều khiển cảm xúc có sự chênh lệch nhau. Cụ thể, mức độ biểu hiện điều khiển cảm xúc với ĐTB = 35.08, ĐLC = 5.98 cao hơn biểu hiện hiểu cảm xúc với ĐTB = 34.05, ĐLC = 5.83, tuy nhiên mức độ chênh lệch không quá nhiều (ĐTB là 1.03, ĐLC là 0.15). Từ đó, có thể thấy mức độ biểu hiện hiểu cảm xúc và điều khiển cảm xúc ở mức độ thấp nằm trong khung từ 34 - 39 điểm.

Từ bảng số liệu, chúng ta có thể thấy ở các mức độ biểu hiện như sau:

- + Ở mức độ rất cao: Mức độ biểu hiện hiểu cảm xúc chiếm 0.75 % và không có mức độ biểu hiện điều khiển cảm xúc, có sự chênh lệch nhau 0.75 %.
- + Ở mức độ cao: Mức độ biểu hiện hiểu cảm xúc chiếm 2.23 % và mức độ biểu hiện điều khiển cảm xúc chiếm 7.80 %, có sự chênh lệch nhau 5.55 %.
- + Ở mức độ trung bình: Mức độ biểu hiện hiểu cảm xúc chiếm 19.90 % và mức độ biểu hiện điều khiển cảm xúc chiếm 20.50 %, có sự chênh lệch nhau 1.41 %.
- + Ở mức độ thấp: Mức độ biểu hiện hiểu cảm xúc chiếm 22.99 % và mức độ biểu hiện điều khiển cảm xúc chiếm 25.54 %, có sự chênh lệch nhau 2.55 %.
- + Ở mức độ rất thấp: Mức độ biểu hiện hiểu cảm xúc chiếm 54.13 % và mức độ biểu hiện điều khiển cảm xúc chiếm 46.16 %, có sự chênh lệch 7.97 %. Đây là mức chênh lệch cao nhất giữa biểu hiện mức độ hiểu cảm xúc và điều khiển cảm xúc. Tại đây, chúng ta có thể lý giải được việc hiểu cảm xúc của bản thân và người khác được thực hiện dễ dàng,

nhiều hơn so với việc điều khiển được cảm xúc của bản thân và người khác. Vì, việc điều khiển cảm xúc là một quá trình lâu dài, được hình thành do quá trình phát triển từ nhận thức, qua những hành động, hành vi cụ thể. Các em là sinh viên năm nhất nên việc hình thành các kỹ năng, thái độ điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác còn nhiều hạn chế, chưa hoàn thiện, chưa có nhiều sự va chạm và rèn luyện nhiều trong cuộc sống.

Tóm lại, có thể thấy mức độ biểu hiện việc hiểu cảm xúc của bản thân và người khác; khả năng điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang ở mức độ dưới trung bình chiếm đa số. Khả năng điều khiển điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác cao hơn khả năng hiểu cảm xúc của bản thân và người khác, tuy nhiên mức chênh lệch 1.03 % không quá lớn (Biểu hiện hiểu cảm xúc của bản thân và người khác (34.05 %) và biểu hiện điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác (35.08 %)). Thực tế lại cho thấy việc chênh lệch này không có ý nghĩa ($P = 3.94 > 0.05$). Trong quá trình quan sát, khảo sát và thực hiện phỏng vấn, đa số ý kiến cho rằng vẫn đang rất khó khăn trong việc phân biệt khả năng hiểu và điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác, vì nhiều lý do như: không quen nhiều bạn, mối quan hệ chưa rộng mở, khả năng kết nối còn hạn chế, thấu hiểu bản thân còn nhiều khó khăn,...

3.4. Kết quả khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình hình thành và phát triển trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát để tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình hình thành và phát triển trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang qua câu hỏi: “Bạn hãy cho biết mức độ ảnh hưởng đến quá trình trí tuệ cảm xúc cho sinh viên năm nhất Trường Đại học Văn Lang của các yếu tố dưới đây?”. Thang đo với 5 mức độ: Từ 1.0 - 1.8: Mức Không ảnh hưởng; Từ 1.81 - 2.60: Mức Ít ảnh hưởng; Từ 2.61 - 3.40: Mức Phân vân; Từ 3.41 - 4.20: Mức Ảnh hưởng; Từ 4.21 - 5.0: Mức Rất ảnh hưởng.

Cụ thể được thể hiện trong bảng 1.4. như sau:

Bảng 1.4. Các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình hình thành và phát triển trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

STT	Nội dung	Mức độ ảnh hưởng		
		TB	ĐLC	TH
1	Nội dung môn học trong Nhà trường	3.74	0.99	4
2	Đặc điểm tâm sinh lý của sinh viên Đại học	3.95	0.91	2
3	Số lượng sinh viên trong một lớp đồng	3.70	1.00	6
4	Chưa có chương trình trí tuệ cảm xúc cụ thể	3.72	1.00	5
5	Chưa nhận thức được vai trò, vị trí của trí tuệ cảm xúc trong hoạt động học tập và cuộc sống	3.80	0.95	3
6	Cơ sở vật chất, trang thiết bị	3.66	1.10	7
7	Phong cách giảng dạy và giao tiếp của giảng viên	3.97	0.99	1
8	Nhu cầu và mong muốn nâng cao trí tuệ cảm xúc của sinh viên	3.95	0.94	2
9	Ý kiến khác	3.47	1.21	8
Tổng		3.77	1.01	

Kết quả khảo sát tại bảng 1.4. cho thấy, các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình hình thành và phát triển trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang được đánh giá ở mức độ ảnh hưởng (ĐTB = 3.77, ĐLC = 1.01). Trong đó, mức độ ảnh hưởng cao nhất là “Phong cách giảng dạy và giao tiếp của giảng viên” có ĐTB = 3.97, ĐLC = 0.99. Điều này cho thấy việc sinh viên quan tâm nhiều nhất đến phong cách giảng dạy và giao tiếp của giảng viên, phong cách giảng dạy sẽ mang nhiều điều tích cực, giao tiếp hiệu quả sẽ tạo ra môi trường học tập thoải mái, phát huy tính chủ động, động lực học tập và rèn luyện của sinh viên. Ngoài ra, còn tác động một cách rõ rệt đến thái độ, cảm xúc và hoạt động nhận thức của sinh viên. Nếu phong cách giảng dạy của giảng viên tích cực sẽ mang đến những nội dung, bài giảng thực sự sinh động, tạo hứng thú, sáng tạo và như thế hoạt động nhận thức, cảm xúc của sinh viên sẽ được phát triển.

Yếu tố thứ 2 được sinh viên đánh giá ở mức độ ảnh hưởng với ĐTB = 3.95, ĐLC = 0.94 là “Nhu cầu và mong muốn nâng cao trí tuệ cảm xúc của sinh viên”. Trong thực tế, sinh viên đánh giá cao nhu cầu và mong muốn nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc thông qua hoạt động rèn luyện bản thân. Theo một số ý kiến cho rằng: “trí tuệ cảm xúc phụ thuộc phần lớn vào năng lực và tính tích cực học tập, rèn luyện của mỗi cá nhân. Bên cạnh đó, cần có môi trường thực sự hiệu quả, động lực từ yếu tố khách quan và chủ quan trong quá trình đó”.

Cùng với đó, các yếu tố còn lại như “Chưa nhận thức được vai trò, vị trí của trí tuệ cảm xúc trong hoạt động học tập và cuộc sống”; “Nội dung môn học trong Nhà trường”; “Số lượng sinh viên trong một lớp đồng”; “Chưa có chương trình trí tuệ cảm xúc cụ thể” được đánh giá ở mức độ ảnh hưởng, với ĐTB từ 3.70 đến 3.80. Trong quá trình khảo sát, phân tích cho thấy vị trí của trí tuệ cảm xúc trong đời sống sinh viên không đồng đều, có nhiều sinh viên có nhu cầu tìm hiểu và trải nghiệm với vấn đề này nhưng ngược lại cũng có nhiều sinh viên thờ ơ. Bên cạnh đó, việc lớp đồng, chưa có chương trình trí tuệ cảm xúc cũng là một trong những yếu tố ảnh hưởng đến quá trình hình thành và phát triển nhận thức của sinh viên về trí tuệ cảm xúc. Lớp đồng giảng viên sẽ chưa thật sự quan tâm đến từng sinh viên, chương trình chưa chi tiết chỉ dừng lại là lồng ghép vào các môn học một cách như vấn đề bổ sung,...

Và yếu tố ảnh hưởng được đánh giá thấp nhất là yếu tố “Cơ sở vật chất, trang thiết bị” với ĐTB = 3.66, ĐLC = 1.10 và các yếu tố khác với ĐTB = 3.47, ĐLC = 1.21. Cho thấy yếu tố ít ảnh hưởng nhất là cơ sở vật chất, vì tại Nhà trường việc triển khai các hoạt động được diễn ra liên tục nhằm hỗ trợ mọi mặt trong đời sống tinh thần và học tập của sinh viên. Vì thế, đây được xem là yếu tố ít ảnh hưởng nhất trong các yếu tố còn lại.

Nhìn chung, quá trình hình thành và phát triển nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên chịu nhiều ảnh hưởng của các yếu tố. Trong đó, bao gồm yếu tố chủ quan là từ phía sinh viên và yếu tố khách quan từ môi trường học tập, giảng dạy của giảng viên, chương trình đào tạo của Nhà trường,... Kết luận này sẽ là cơ sở khoa học và thực tiễn để tiến hành xây dựng và tổ chức các biện pháp trí tuệ cảm xúc cho sinh viên năm nhất nói riêng và toàn thể sinh viên nói chung tại Trường Đại học Văn Lang, góp phần hiệu quả cao trong học tập và rèn luyện của các em.

3.5. Biện pháp tăng cường nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

Việc xây dựng các biện pháp tăng cường nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang đã và đang được quan tâm. Trong phạm vi bài viết, có năm biện pháp dựa trên năm yếu tố về tính cần thiết thông qua quá trình khảo sát, quan sát và phỏng vấn. Các biện pháp như sau:

Thứ nhất, đối với Giảng viên - Sinh viên: Nâng cao nhận thức và thái độ của giảng viên, sinh viên về trí tuệ cảm xúc;

Cung cấp những tri thức về trí tuệ cảm xúc nhằm nâng cao nhận thức và thái độ của giảng viên và sinh viên về tầm quan trọng của trí tuệ cảm xúc. Vì trí tuệ cảm xúc là một trong những yếu tố ảnh hưởng mạnh mẽ tới sự hình thành và phát triển nhân cách, góp phần vào sự hạnh phúc và thành công của mỗi người. Do đó, môi trường trường học và xã hội cần quan tâm nhiều hơn đến công tác giáo dục, bồi dưỡng, nâng cao nhận thức thông qua những hoạt động cụ thể, đa dạng, phong phú, hấp dẫn nhằm tạo điều kiện thuận lợi để giảng viên và sinh viên thấu hiểu, trải nghiệm trong học tập và cuộc sống.

Thứ hai, đối với Giảng viên - Sinh viên: Tổ chức các buổi toạ đàm, chuyên đề kỹ năng nhằm nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc cho giảng viên, sinh viên;

Chuyển hóa thành những hành động cụ thể thông qua các hoạt động, cụ thể cách thực hiện như sau: Tổ chức cho sinh viên nghe những chuyên đề, những nội dung về trí tuệ cảm xúc, về tầm quan trọng, hiệu quả của việc này đối với đời sống tinh thần, môi trường học tập, khả năng phát triển trong tương lai. Bên cạnh đó, cần có những nội dung trong công tác tập huấn, bồi dưỡng nâng cao chất lượng giảng dạy cho giảng viên liên quan đến việc quản lý cảm xúc, hiểu - biết và vận dụng vào trong công tác giảng dạy của bản thân. Đồng thời, giới thiệu cho các đối tượng những phương pháp, vận dụng, hỗ trợ trong việc nâng cao trí tuệ cảm xúc: bánh xe cảm xúc, phát triển tiềm năng bản thân, thấu hiểu đối tượng trong giao tiếp,...

Thứ ba, đối với Sinh viên: Tập luyện nâng cao kỹ năng nhận biết, hiểu, làm chủ, điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác;

Cần phát huy tính tích cực của sinh viên thông qua những phương pháp, hình thức nhất định về biết, hiểu, làm chủ và điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác thông qua việc phát huy tích cực trong học tập, nhu cầu thực tế về nhận thức, sự rèn luyện và phát triển trong mục tiêu học tập, chiến lược nghề nghiệp. Phát động phong trào học tập, cuộc thi, hội thảo, toạ đàm, buổi sinh hoạt về trí tuệ cảm xúc nhằm tạo sự hứng thú, sự quan tâm của sinh viên về trí tuệ cảm xúc.

Thứ tư, đối với Giảng viên: Sử dụng các phương pháp và hình thức phát huy tính tích cực của sinh viên trong hoạt động dạy học;

Việc giáo dục trí tuệ cảm xúc cho sinh viên cần được lồng ghép vào một số môn học và có thể xây dựng thành chuyên đề riêng biệt trong chương trình đào tạo tại Khoa/Bộ môn và Nhà trường. Tại Trường Đại học Văn Lang, ngành Đông phương học đang áp dụng chương trình môn Giáo dục cảm xúc - xã hội vào trong học phần và chương trình đào tạo cho sinh viên ngành Nhật Bản học, Hàn Quốc học, Trung Quốc học. Có thể tham khảo và nghiên cứu trên diện rộng và sâu hơn về trí tuệ cảm xúc nói chung và vấn đề giáo dục cảm xúc xã hội nói riêng nhằm đạt được những mục tiêu nhất định.

Thứ năm, đối với Nhà trường: Xây dựng môi trường học tập theo hướng khuyến khích nhu cầu và tạo động lực.

Trí tuệ cảm xúc là một cấu trúc trí tuệ mới nhưng có ý nghĩa quan trọng, có vai trò quyết định trong sự thành công và hạnh phúc của con người, đặc biệt là sinh viên trong môi trường giáo dục đại học. Do vậy, Nhà trường cần có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của trí tuệ cảm xúc trong quá trình học tập và rèn luyện, phát triển và trưởng thành của sinh viên. Cụ thể: Cần xây dựng nội dung, chương trình đào tạo phù hợp cho sinh viên trên cơ sở khoa học và thực tiễn. Thường xuyên, tổ chức những hoạt động đa dạng, phong phú, đáp ứng nhu cầu, phát huy tính tích cực học tập, động lực học tập cho sinh viên nhằm tăng cường trí tuệ cảm xúc từ các CLB - Đoàn - Hội - Đội - Nhóm.

Trên cơ sở các biện pháp đã được đề xuất, chúng tôi thăm dò, lấy ý kiến của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang nhằm khẳng định mức độ cần thiết của các biện pháp tăng cường nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc. Từ đó, có cơ sở để áp dụng, triển khai các biện pháp đã đề xuất trong việc tăng cường nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc cho sinh viên, giảng viên và Nhà trường.

Mức độ cần thiết của các biện pháp đề xuất trong bài viết được phản ánh ở bảng số liệu sau thông qua thang đo 5 mức độ: Từ 1.0 - 1.80: Mức Không cần thiết; Từ 1.81 - 2.60: Mức Ít cần thiết; Từ 2.61 - 3.40: Mức Phân vân; Từ 3.41 - 4.20: Mức Cần thiết; Từ 4.21 - 5.0: Mức Rất cần thiết. Cụ thể được thể hiện trong bảng 1.5. như sau:

Bảng 1.5. Mức độ cần thiết của các biện pháp tăng cường nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang

STT	Nội dung	Mức độ cần thiết		
		ĐTB	ĐLC	TH
1	Đối với Giảng viên - Sinh viên: Nâng cao nhận thức và thái độ của giảng viên, sinh viên về trí tuệ cảm xúc	4.18	0.89	3
2	Đối với Giảng viên - Sinh viên: Tổ chức các buổi tọa đàm, chuyên đề kỹ năng nhằm nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc cho giảng viên, sinh viên	4.09	0.74	5
3	Đối với Sinh viên: Tập luyện nâng cao kỹ năng nhận biết, hiểu, làm chủ, điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác	4.19	0.77	2
4	Đối với Giảng viên: Sử dụng các phương pháp và hình thức phát huy tính tích cực của sinh viên trong hoạt động dạy học	4.16	0.74	4
5	Đối với Nhà trường: Xây dựng môi trường học tập theo hướng khuyến khích nhu cầu và tạo động lực	4.25	0.75	1
Tổng		4.17	0.78	

Kết quả khảo sát cho thấy, các biện pháp được đề xuất đều được đánh giá ở mức độ cần thiết với ĐTB từ 4.09 đến 4.25 và tổng ĐTB của năm biện pháp là 4.17, ĐLC = 0.78, tương ứng với mức độ cần thiết. Biện pháp 5 được cho là cần thiết nhất: “Đối với Nhà trường: Xây dựng môi trường học tập theo hướng khuyến khích nhu cầu và tạo động lực” có ĐTB = 4.25, ĐLC = 0.75. Biện pháp này được đánh giá là khá hợp lý bởi nó đã tác động vào nhận thức của các đối tượng từ cán bộ quản lý, giảng viên, sinh viên và các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường. Khi họ có những nhận thức đúng đắn, đầy đủ về trí tuệ cảm xúc theo hướng khuyến khích nhu cầu và tạo động lực thông qua các hoạt động triển khai thì mới có thể thực hiện để cho ra kết quả tốt nhất.

Biện pháp 3 “Đối với Sinh viên: Tập luyện nâng cao kỹ năng nhận biết, hiểu, làm chủ, điều khiển cảm xúc của bản thân và người khác” được đánh giá mức độ cần thiết cao, với ĐTB = 4.19, ĐLC = 0.77 và biện pháp 1 “Đối với Giảng viên - Sinh viên: Nâng cao nhận thức và thái độ của giảng viên, sinh viên về trí tuệ cảm xúc” cũng được đánh giá mức độ cần thiết cao, với ĐTB = 4.18, ĐLC = 0.89. Cho thấy được việc sinh viên và giảng viên vừa là chủ thể quản lý, vừa là chủ thể hành động trong việc nâng cao trí tuệ cảm xúc cho bản thân và người khác. Việc này hoàn toàn phù hợp với nhu cầu hình thành và phát triển của sinh viên và mức độ nhận thức đúng, đầy đủ của giảng viên trong vấn đề này.

Ở mức cần thiết tiếp theo là biện pháp 4 “Đối với Giảng viên: Sử dụng các phương pháp và hình thức phát huy tính tích cực của sinh viên trong hoạt động dạy học” được đánh giá ở ĐTB = 4.16, ĐLC = 0.74 và biện pháp 2 “Đối với Giảng

viên - Sinh viên: Tổ chức các buổi tọa đàm, chuyên đề kỹ năng để nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc cho giảng viên, sinh viên”, được đánh giá ở ĐTB = 4.09, ĐLC = 0.74. Ở mức đánh giá này, đa số sinh viên cho rằng việc thực hiện đổi mới các phương pháp đã được triển khai rất nhiều, thông qua những buổi tập huấn, tọa đàm, chuyên đề kỹ năng, phương pháp học tập, phương pháp sư phạm trong dạy học, học tập thông qua tình huống, dự án, học tập thông qua phục vụ cộng đồng,... nên việc đánh giá mức độ cần thiết cũng tương đối chưa phải là ưu tiên nhiều nhất đối với vấn đề này.

Nhìn chung, tất cả biện pháp đều mang tính cần thiết, bổ trợ cho nhau trong quá trình nâng cao trí tuệ cảm xúc cho sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Văn Lang trong thời gian tới.

4. Kết luận

Từ các kết quả nghiên cứu thu được, có thể rút ra một số kết luận sau: Trí tuệ cảm xúc có vai trò quan trọng trong các lĩnh vực đời sống nói chung và giáo dục nói riêng, đặc biệt là giáo dục đại học. Trí tuệ cảm xúc là quá trình tâm lý phức tạp, có sự cấu thành từ nhiều thành phần, có tính độc lập nhưng cũng phụ thuộc vào nhiều yếu tố trong việc hình thành và phát triển của sinh viên. Việc rèn luyện trí tuệ cảm xúc không chỉ quan trọng với sinh viên mà còn quan trọng đối với giảng viên - chủ thể hoạt động có ảnh hưởng trực tiếp đến mọi mặt của sinh viên trong nhà trường. Nghiên cứu trí tuệ cảm xúc từ những vấn đề nghiên cứu lý luận và thực tiễn sẽ đẩy mạnh việc vận dụng vấn đề này vào trong dạy học và giáo dục nhằm tiến hành đưa ra những biện pháp nhằm nâng cao trí tuệ cảm xúc của sinh viên năm nhất nói riêng và sinh viên toàn Trường Đại học Văn Lang nói chung trong quá trình đào tạo. Trong đó, có năm biện pháp được đưa ra, có mức độ cần thiết cao, đồng đều và hỗ trợ nhau trong vấn đề nghiên cứu. Đây là con đường phát triển trí tuệ cảm xúc hoàn toàn đúng đắn và phù hợp với đặc trưng của sinh viên Trường Đại học Văn Lang.

Tài liệu tham khảo

- Bar-On-Reuven. - Parker - James D.A (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1998, 2002). *Trí tuệ cảm xúc. Làm thế nào để biến những xúc cảm của mình thành trí tuệ*. Lê Diên dịch, Hà Nội: NXB Khoa học xã hội.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- D.V.Lyusin. (2006). Chỉ số cảm xúc EQ, truy cập trang <http://toilaai.vn/bai-viet/chi-so-cam-xuc-eq/3/Chi-so-cam-xuc-EQ.html> ngày 27/02/2023.
- Lê Bích Ngọc. (2021). Bàn về vai trò của trí tuệ cảm xúc trong giáo dục. *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, tháng 06/2021, tr. 151 - 154.
- Nguyễn Huy Tú. (2000). Trí tuệ cảm xúc theo quan điểm mới, đánh giá và giáo dục. *Tạp chí Giáo dục*.
- Trần Thu Hà. (2017). Mối quan hệ giữa trí tuệ cảm xúc và hành vi nguy cơ ở thanh thiếu niên. *Tạp chí Giáo dục*, số 420, kỳ 2/2017, tr.14-17.
- J.Mayer và P.Salovey. (1997, 2003). *Vấn đề lựa chọn một phép đo trí tuệ thông minh xúc cảm*. Nguyễn Công Khanh dịch. Hà Nội: NXB Giáo dục.

THỰC TRẠNG CHUYỂN ĐỔI ÁP DỤNG IFRS TẠI CÁC DOANH NGHIỆP VIỆT NAM VÀ GIẢI PHÁP ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC KẾ TOÁN TRONG BỐI CẢNH MỚI

APPLYING IFRS OF VIETNAM BUSINESSES AND SOLUTIONS FOR TRAINING ACCOUNTING HUMAN RESOURCES IN THE NEW CONTEXT

Hà Thị Thuỷ

*Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
thuyht@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm mục đích đánh giá thực trạng chuyển đổi áp dụng chuẩn mực báo cáo tài chính quốc tế (IFRS) tại các doanh nghiệp Việt Nam. Thông qua các nội dung về kế hoạch triển khai áp dụng IFRS tại Việt Nam dựa theo quyết định số 345/2020/QĐ-BTC, tác giả tiến hành khảo sát và đánh giá thực trạng đào tạo chuẩn mực báo cáo tài chính quốc tế tại các trường Đại học tại Việt Nam. Kết quả của nghiên cứu sẽ giúp tác giả đưa ra được một số các đề xuất nhằm tăng cường chất lượng đào tạo ngành kế toán hướng tới đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh chuyển đổi áp dụng IFRS tại Việt Nam trong thời gian tới.

Từ khoá: Đào tạo kế toán, Chuẩn mực báo cáo tài chính quốc tế, doanh nghiệp Việt Nam, Nguồn nhân lực chất lượng cao.

Abstract

This study aims to assess the current situation of applying international financial reporting standards (IFRS) in Vietnamese enterprises. Through the contents of the implementation plan of IFRS application in Vietnam based on Decision No. 345/2020/QĐ-BTC, the author conducts a survey and assessment of the current status of training in international financial reporting standards at universities in Vietnam. The results of the study will help the author make some recommendations to improve the quality of accounting training towards meeting the needs of high-quality human resources in the context of IFRS application transition in Vietnam.

Keywords: Accounting training, IFRS, Vietnamese enterprises, high quality human resources.

1. Đặt vấn đề

Trước mục tiêu tăng cường hội nhập kinh tế trên trường Quốc tế của Chính Phủ Việt Nam thì để cho các mục tiêu này đạt được hiệu quả, các chính sách kinh tế, quản lý trong đó có chính sách về chế độ, chuẩn mực kế toán cũng cần phải thay đổi theo để hoà hợp hơn với các chuẩn mực kế toán quốc tế, từ đó tạo điều kiện cho việc lưu thông dòng vốn từ quốc tế vào Việt Nam được tăng trưởng và đồng thời cũng góp phần giúp cho các doanh nghiệp Việt Nam vươn tầm quốc tế trong công tác huy động nguồn lực tài chính. Với nhu cầu tham gia thị trường đầu tư ngày càng được mở rộng của các nhà đầu tư trong nước cũng như quốc tế, việc thông tin về tình hình tài chính của các doanh nghiệp càng cần được quan tâm hơn nữa về tính minh bạch và tính thống nhất trên cơ sở các nguyên tắc lập báo cáo, điều này làm cơ sở cho việc triển khai áp dụng chuẩn mực báo cáo tài chính quốc tế (IFRS) tại Việt Nam trong thời gian tới.

Nhằm tạo điều kiện cho các nhà đầu tư quốc tế được tiếp cận với các thông tin tài chính minh bạch của các doanh nghiệp Việt Nam, qua đó giúp nâng cao hiệu quả công tác huy động vốn đầu tư từ thị trường quốc tế, đồng thời giúp nâng mức độ tín nhiệm của các doanh nghiệp Việt Nam và bảo vệ lợi ích cho các nhà đầu tư trong việc sử dụng thông tin tài chính để ra quyết định, ngày 16/03/2020, Bộ Tài Chính đã ban hành Quyết Định 345/2020/QĐ -BTC để phê duyệt đề án áp dụng IFRS tại Việt Nam, theo đó sau năm 2025 là giai đoạn bắt buộc để các doanh nghiệp Việt Nam chuyển đổi sang áp dụng IFRS. Để việc chuyển đổi sang áp dụng IFRS được thành công thì còn phụ thuộc vào nhiều nhân tố khách quan cũng như chủ quan đến từ doanh nghiệp, trong đó nhân tố về trình độ nguồn nhân lực thực thi là vô cùng quan trọng. Điều này liên quan trực tiếp đến vấn đề đào tạo nguồn nhân lực kế toán hiện nay tại các trường đại học cũng như tại các trung tâm đào tạo chứng chỉ kế toán. Hiện nay, các nghiên cứu về IFRS chỉ dừng lại ở việc đưa ra những nhận định về cơ hội cũng như thách thức trong việc chuyển đổi áp dụng IFRS tại Việt Nam, trong khi đó các nghiên cứu tập trung vào việc khảo sát để đánh giá đúng thực trạng chương trình đào tạo kế toán tại các trường đại học có liên quan đến triển khai giảng dạy IFRS để đáp ứng với nhu cầu mới từ thị trường lao động trong thời gian tới thì chưa có nghiên cứu này đưa ra kết quả khảo sát thực trạng này.

Nghiên cứu này tập trung sử dụng phương pháp định tính thông qua việc tổng hợp, phân tích các nguồn tài liệu tin cậy liên quan đến việc triển khai kế hoạch áp dụng IFRS tại các doanh nghiệp Việt Nam, qua đó làm rõ thực trạng việc chuyển đổi áp dụng IFRS theo nội dung của Quyết định 345/2020/QĐ - BTC ban hành ngày 16/03/2020. Dựa trên những cơ hội và thách thức được chỉ rõ khi chuyển sang áp dụng IFRS cho các doanh nghiệp Việt Nam, nghiên cứu này cũng sẽ làm rõ thêm thực trạng nguồn nhân lực kế toán đáp ứng cho nhu cầu chuyển đổi sang IFRS và từ đó đưa ra các giải pháp đào tạo nguồn nhân lực kế toán chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu mới trong bối cảnh IFRS được yêu cầu bắt buộc cho các doanh nghiệp Việt Nam trong thời gian tới.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Tổng quan về IFRS

IFRS là tên gọi viết tắt đầy đủ của cụm từ quốc tế có tên “International Financial Reporting Standard”. Đây là chuẩn mực báo cáo tài chính quốc tế được soạn thảo và ban hành bởi Hội đồng chuẩn mực kế toán quốc tế (IASB), sự ra đời của IFRS là nhằm cung cấp một khuôn khổ thống nhất trong việc lập và trình bày báo cáo tài chính của các công ty đại chúng, qua đó giúp nâng cao tính minh bạch, thống nhất và khả năng có thể so sánh trên toàn thế giới về các thông tin tài chính của các công ty niêm yết đại chúng.

2.2. Lợi ích của việc áp dụng IFRS

Thứ nhất: *Tạo ngôn ngữ giao tiếp chung cho những người sử dụng thông tin:* đứng trước xu hướng hội nhập các nền kinh tế trên toàn cầu, để tạo thuận lợi và hiệu quả trong hoạt động đầu tư của các nhà đầu tư trên toàn thế giới thì cần thiết cần phải có khung pháp lý chung trong việc quy định lập và trình bày báo cáo tài chính, IFRS được Việt Nam và nhiều nước trên thế giới triển khai áp dụng là mong muốn cùng sử dụng một ngôn ngữ và khuôn khổ pháp lý chung trong việc giao tiếp các thông tin cần công bố trên báo cáo tài chính, từ đó xóa đi những rào cản của mỗi quốc gia nhằm tạo ra môi trường thông tin thống nhất.

Thứ hai: *Bảo vệ lợi ích của các bên liên quan thông qua tính minh bạch và trung thực của thông tin trên BCTC:* Do IFRS yêu cầu các khoản mục của BCTC phải được ghi nhận và trình bày theo bản chất hơn là hình thức, các giá trị tài sản được quan tâm phản ánh theo giá trị hợp lý để phù hợp với thực trạng của doanh nghiệp ở các thời điểm làm ăn khác nhau. Với mục tiêu tập trung phản ánh bản chất của doanh nghiệp và tăng cường tính thống nhất khi có thể so sánh trên phạm vi quốc tế, điều này đã góp phần rất lớn trong nỗ lực bảo vệ lợi ích của các nhà đầu tư trong nước và quốc tế khi tham gia đầu tư trên toàn cầu.

Thứ ba: *Tạo cơ hội tiếp cận vốn trên thị trường quốc tế đối với các doanh nghiệp áp dụng IFRS:* Do việc áp dụng IFRS mang lại một ngôn ngữ và khuôn khổ pháp lý thống nhất, các thông tin được trình bày trên báo cáo tài chính theo IFRS cũng hướng đến yêu cầu tôn trọng bản chất hơn hình thức và phải bảo vệ lợi ích tối đa cho nhà đầu tư. Chính điều này sẽ tạo cơ hội cho các doanh nghiệp Việt Nam dễ dàng tiếp cận với nguồn vốn mở rộng trên thị trường quốc tế và qua đó giúp các doanh nghiệp có thêm nguồn lực cho cạnh tranh và phát triển.

3. Phương pháp nghiên cứu.

Do mục đích chính của nghiên cứu này là đánh giá thực trạng việc triển khai áp dụng IFRS theo các lộ trình đã được ban hành trong Quyết định 345/2020/QĐ-BTC, qua thực trạng triển khai lộ trình áp dụng IFRS, tác giả tiến hành đánh giá thực trạng việc đào tạo nguồn nhân lực kế toán đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động trước bối cảnh chuyển đổi áp dụng IFRS, do đó để đạt được mục tiêu nghiên cứu ở trên, phương pháp nghiên cứu định tính được cho là phù hợp. Cụ thể,

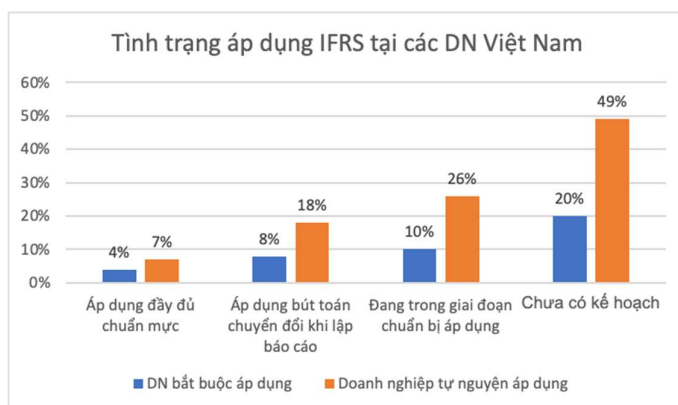
Để làm rõ thực trạng việc triển khai lộ trình áp dụng IFRS tại Việt Nam, những thuận lợi và khó khăn gặp phải, tác giả tiến hành thu thập các nguồn tài liệu về IFRS từ Bộ Tài chính, từ các báo cáo của doanh nghiệp và các cơ quan chức năng tại các hội thảo liên quan đến lộ trình áp dụng IFRS tại Việt Nam. Thông qua các nguồn tài liệu và số liệu thu thập được, tác giả tiến hành phân tích, đối sánh để đưa ra thực trạng rõ hơn về lộ trình áp dụng IFRS tại Việt Nam và những kết quả đã đạt được.

Để đánh giá thực trạng đào tạo nguồn nhân lực kế toán tại Việt Nam trong bối cảnh đáp ứng nhu cầu chuyển đổi IFRS, tác giả thu thập thông tin từ các chương trình đào tạo của 15 trường Đại học lớn đang đào tạo ngành kế toán, đồng thời tác giả thu thập số liệu đào tạo chứng chỉ IFRS tại các trung tâm đào tạo các chứng chỉ Kế toán tại Việt Nam. Thông

qua tài liệu và số liệu thu thập, tác giả tiến hành phân tích, đối sánh để chỉ ra khoảng cách giữa nhu cầu và thực tế nguồn cung đối với nguồn nhân lực kế toán có năng lực và chuyên môn về IFRS.

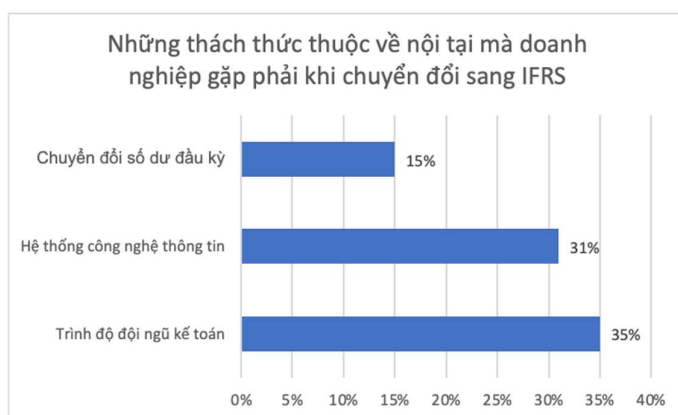
4. Thực trạng triển khai chuyển đổi áp dụng IFRS tại các doanh nghiệp Việt Nam và những thách thức gặp phải.

Để dễ dàng đối sánh giữa nhu cầu nhân lực thực tế về kế toán trong bối cảnh chuyển đổi áp dụng IFRS với thực trạng đào tạo kế toán về IFRS hiện nay, trong phần này, tác giả sẽ đưa ra các dữ liệu phân tích về thực trạng chuyển đổi áp dụng IFRS của các doanh nghiệp Việt Nam kể từ khi ban hành Quyết định 345/2020/QĐ-BTC như sau:



Hình 1: Thống kê số liệu áp dụng IFRS tại các DN Việt Nam hiện nay. Nguồn: Deloitte

Dựa trên dữ liệu được khảo sát bởi công ty Deloitte đến năm 2022 cho thấy, kể từ khi ban hành Quyết định về lộ trình chuyển đổi áp dụng IFRS, số lượng các doanh nghiệp Việt Nam đã chuyển sang áp dụng đầy đủ bộ chuẩn mực về IFRS chỉ đạt 11% trong đó 4% là các doanh nghiệp thuộc diện bắt buộc chuyển đổi và 7% là các doanh nghiệp tự nguyện chuyển đổi sang áp dụng IFRS. Ngoài ra, có 26% doanh nghiệp cũng quan tâm chuyển đổi áp dụng IFRS nhưng không áp dụng đầy đủ mà chỉ áp dụng các bút toán chuyển đổi khi lập BCTC. Kết quả này cho thấy, thời gian vừa qua, các doanh nghiệp có quan tâm và áp dụng chuyển đổi sang IFRS là chưa nhiều, điều này có thể do nhiều nguyên nhân, trong đó nguyên nhân xuất phát từ việc thiếu nguồn nhân lực có đủ trình độ chuyên môn để thực hiện chuyển đổi IFRS là một trong những vấn đề lớn mà các doanh nghiệp hiện nay đang gặp phải.

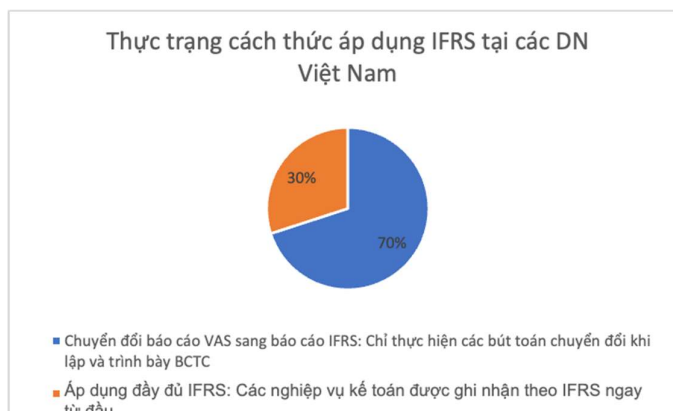


Hình 2: Những khó khăn nội tại của các doanh nghiệp khi chuyển đổi sang IFRS.

Nguồn: Deloitte

Cũng dựa trên kết quả khảo sát của Công ty Kiểm toán Deloitte đối với các doanh nghiệp đang hoạt động tại Việt Nam về những khó khăn, thách thức thuộc về nội tại của doanh nghiệp dẫn đến những cản trở cho việc chuyển đổi áp dụng sang IFRS. Kết quả đã chỉ ra rằng, vấn đề về trình độ nguồn nhân lực kế toán liên quan đến IFRS là yếu tố chính và quan trọng làm ảnh hưởng đến tiến độ cũng như quyết định chuyển đổi áp dụng IFRS tại các doanh nghiệp hiện nay. Kết

qua này cũng cho thấy được một thực tế về nhu cầu nguồn nhân lực kế toán có trình độ chuyên môn liên quan đến IFRS là rất lớn và cấp bách trên thị trường lao động hiện nay.



Hình 3: Thực trạng cách thức chuyển đổi áp dụng IFRS tại các DN Việt Nam. Nguồn: Deloitte

Kết quả khảo sát các doanh nghiệp đang áp dụng chuyển đổi sang IFRS tại Việt Nam cho thấy, 70% các doanh nghiệp chuyển đổi sang IFRS bằng cách áp dụng các bút toán điều chỉnh cuối kỳ (áp dụng một phần), trong khi có chỉ 30% các doanh nghiệp áp dụng đầy đủ bộ chuẩn mực liên quan đến IFRS ngay từ đầu. Điều này lại tiếp tục chứng tỏ một điều về trình độ nguồn nhân lực kế toán của các doanh nghiệp hiện nay chưa đủ chuyên môn để có thể tự tin áp dụng toàn bộ chuẩn mực ngay từ đầu, như vậy chất lượng báo cáo tài chính IFRS sẽ bị ảnh hưởng và qua đó tác động đến lợi ích của doanh nghiệp.

5. Thực trạng nguồn nhân lực kế toán đáp ứng nhu cầu chuyển đổi IFRS hiện nay

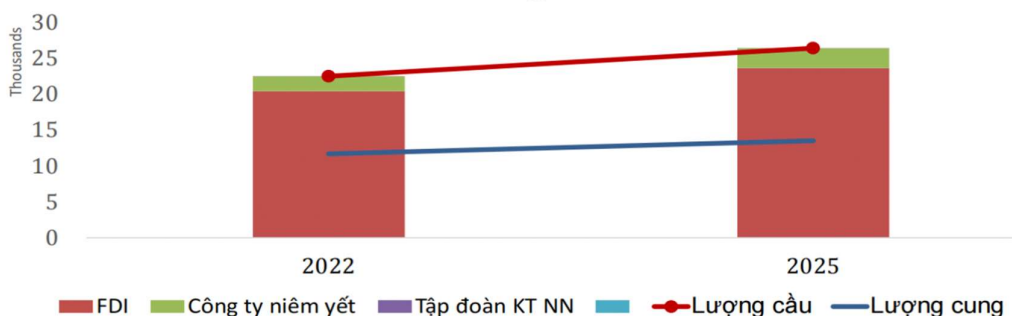
Theo dữ liệu khảo sát của công ty kiểm toán Deloitte đối với các doanh nghiệp Việt Nam hiện nay cho biết, thông thường các DN sẽ cần trung bình khoảng 2 - 4 năm cho việc đào tạo nhân sự triển khai IFRS, trong khi đó, theo lộ trình được ban hành thì sau năm 2025 là thời gian quy định bắt buộc các doanh nghiệp Việt Nam chuyển đổi sang áp dụng IFRS khi lập BCTC, điều này dẫn đến việc các tổ chức đào tạo nguồn nhân lực kế toán đáp ứng cho thị trường lao động trong thời gian tới cần phải gấp rút đẩy mạnh việc đưa vào chương trình đào tạo chính thức các nội dung liên quan đến IFRS để đào tạo cho sinh viên ngay từ bây giờ.

Bảng 1: Khảo sát các trường đại học tại Việt Nam có học phần IFRS trong chương trình đào tạo.

Stt	Tên Trường	Môn học IFRS trong chương trình
1	Đại học kinh tế Quốc Dân	Kế toán quốc tế
2	Đại học Kinh tế TP.HCM	Lập báo cáo tài chính hợp nhất theo IFRS (môn tự chọn)
3	Đại học Kinh tế Luật	Chuẩn mực Trình bày BCTC quốc tế IFRS (môn tự chọn)
4	Đại học Ngoại thương Hà Nội	Báo cáo tài chính 1-2
5	Đại học kinh tế Đà Nẵng	Chuẩn mực BCTC quốc tế (tự chọn)
6	Đại học Công nghiệp TP.HCM	Chuẩn mực BCTC quốc tế 1-2
7	Đại học Ngân hàng	Kế toán quốc tế, Kế toán quốc tế NC
8	Đại học Kinh tế Tài chính TP.HCM	Kế toán quốc tế, kế toán quốc tế nâng cao
9	Đại học Tài chính Marketing	Kế toán tài chính quốc tế 1-2-3, Lập BCTC hợp nhất
10	Đại học Tôn Đức Thắng	Kế toán quốc tế, Chuẩn mực kế toán quốc tế
11	Đại học Mở TP.HCM	Kế toán tài chính quốc tế 1-2
12	Đại học Hoa Sen	Kế toán quốc tế 1-2
13	Đại học Công nghệ hutech	Kế toán tài chính quốc tế, lập báo cáo tài chính -F7
14	Đại học Thương mại	Kế toán quốc tế
15	Đại học công nghiệp thực phẩm	Kế toán quốc tế

Hiện nay, theo số liệu khảo sát về chương trình đào tạo chính quy ngành Kế toán tại một số trường đại học lớn ở Việt Nam cho thấy, phần lớn trong chương trình đào tạo chính khoá của các trường đều có môn kế toán quốc tế để dạy về các chuẩn mực kế toán quốc tế, trong khi đó với giới hạn về thời gian quy định của mỗi học phần là 2 đến 3 tín chỉ thì chắc chắn thời gian để phân bổ nội dung giảng dạy chuyên sâu về IFRS vẫn còn những hạn chế. Dựa vào bảng số liệu thống kê ở dưới cũng cho thấy, một số trường đại học đã nhanh chóng cập nhật vào chương trình đào tạo chính học phần giảng dạy riêng về IFRS, tuy nhiên môn học này lại được đưa vào hình thức môn học tự chọn, một số trường thì đưa vào môn học bắt buộc nhưng dành riêng cho lớp chất lượng cao học theo chương trình tích hợp của ACCA. Thực trạng ở trên cho thấy, môn IFRS chưa được dạy đại trà cho toàn bộ sinh viên ngành kế toán mà mới chỉ dừng lại ở môn tự chọn hoặc dành riêng cho nhóm đối tượng sinh viên học lớp tích hợp của ACCA, điều này có thể dẫn tới thiếu nguồn nhân lực có hiểu biết về IFRS để có thể thực hiện được công việc chuyên môn khi tốt nghiệp ra trường vào sau thời điểm năm 2025 sắp tới.

Cũng theo đánh giá của các doanh nghiệp đang thực hiện việc chuyển đổi sang áp dụng IFRS cho thấy, một trong những thách thức lớn nhất khi chuyển đổi từ BCTC theo VAS sang IFRS là vấn đề liên quan đến chất lượng nguồn nhân lực thực thi. Do rào cản về ngôn ngữ khi mà hầu hết các chuẩn mực IFRS chủ yếu được trình bày bằng tiếng anh nên chỉ một lượng nhỏ giảng viên và kế toán viên có đủ trình độ năng lực ngoại ngữ mới có thể đọc hiểu và nắm được bản chất của vấn đề để ứng dụng giảng dạy và làm việc. Với các rào cản lớn nhất là kiến thức chuyên môn về IFRS và năng lực tiếng anh, điều này dẫn đến độ chênh lệch nhất định giữa cung và cầu nguồn nhân lực kế toán có trình độ chuyên môn về IFRS (Hình 4).



Hình 4: Quan hệ cung, cầu về nguồn nhân lực thực thi IFRS. *Nguồn: PwC Việt Nam*

Nhìn vào dữ liệu khảo sát được thể hiện trên hình 4 do PwC thực hiện và báo cáo tại tọa đàm về cập nhật chuẩn mực báo cáo tài chính quốc tế tại Việt Nam và những chuẩn bị cho doanh nghiệp đã cho ta thấy hai điểm chính. Điểm thứ nhất, các doanh nghiệp FDI đang có nhu cầu chuyển đổi áp dụng IFRS khi lập báo cáo tài chính là rất lớn, phần còn lại là các doanh nghiệp Việt Nam đang niêm yết trên thị trường chứng khoán. Điểm thứ hai, có thể dễ dàng thấy rằng nguồn nhân lực kế toán có đủ trình độ chuyên môn để thực thi chuyển đổi sang áp dụng IFRS hiện nay mới chỉ đáp ứng được khoảng 50% (đường màu xanh đậm biểu thị cho lượng cung) so với nhu cầu thực tế của thị trường (đường màu đỏ biểu thị lượng cầu) (Tran Le Na, 2022). Điều này càng chứng minh được tính cấp thiết trong tạo nguồn nhân lực kế toán có trình độ chuyên môn về IFRS để sẵn sàng cung ứng cho thị trường lao động trong thời gian tới.

6. Giải pháp đào tạo nguồn nhân lực Kế toán, Kiểm toán đáp ứng nhu cầu chuyển đổi sang IFRS cho các doanh nghiệp Việt Nam trong thời gian tới.

Căn cứ vào dữ liệu phân tích được về thực trạng việc triển khai áp dụng IFRS tại các doanh nghiệp Việt Nam hiện nay cho thấy, phần lớn các rào cản và thách thức mà doanh nghiệp gặp phải khi triển khai áp dụng cũng như khi có ý định muốn áp dụng IFRS đều xuất phát từ vấn đề thiếu nguồn nhân lực có đủ trình độ và năng lực thực thi IFRS. Xuất phát từ vấn đề trên, tại phần này, tác giả xin đề xuất một số giải pháp nhằm góp phần cải tiến chất lượng đào tạo nguồn nhân lực kế toán để đáp ứng cho thị trường lao động trước tình hình mới. Cụ thể như sau:

Thứ nhất: Từ thực trạng ở trên cho thấy, hiện nay chỉ có khoảng 33% các trường đại học đưa trực tiếp môn học về IFRS vào chương trình đào tạo chính quy (Hình 4). Để đảm bảo đáp ứng kịp thời nguồn nhân lực kế toán có chất lượng cho thị trường lao động trong thời gian tới, đặc biệt là sau năm 2025 khi IFRS được yêu cầu bắt buộc áp dụng tại các doanh nghiệp Việt Nam, các trường đại học nên mạnh dạn cải tiến CTĐT bằng cách bổ sung học phần về IFRS hoặc điều

chính nội dung học phần kế toán quốc tế để tăng cường thời lượng giảng dạy IFRS cho sinh viên. Đây là điều cấp bách và cần thiết cần phải cập nhật và cải tiến CTĐT Kế toán tại các trường đại học Hiện nay.

Thứ hai: Các trường đại học cần nâng cao trình độ chuyên môn cho giảng viên về IFRS và các chứng chỉ nghề nghiệp quốc tế để tham gia vào các chương trình đào tạo mới cải tiến theo hướng tiếp cận IFRS. Muốn làm được điều này thì Bộ Tài Chính cần phải phối hợp với hội nghề nghiệp và các trung tâm chuyên đào tạo các chứng chỉ IFRS để tổ chức các khoá tập huấn cho giảng viên. Mặc dù kể từ khi triển khai lộ trình áp dụng IFRS, Bộ Tài Chính đã phối hợp với các hiệp hội nghề nghiệp để tổ chức các lớp tập huấn, nhưng điều này mới chỉ dừng lại ở hình thức, do số buổi tập huấn và phạm vi tập huấn là không tương xứng với nhu cầu thực tế từ giảng viên cả về mặt số lượng và nội dung triển khai.

Thứ ba: Bộ Tài Chính cần phối hợp với hiệp hội nghề nghiệp thường xuyên (định kỳ) có thể là 1 quý 1 lần tổ chức các buổi hội thảo (có thể online) để kịp thời báo cáo tiến độ thực hiện lộ trình IFRS và giải đáp những vướng mắc gặp phải của giảng viên cũng như kế toán viên trong quá trình triển khai áp dụng IFRS vào thực tế cũng như giảng dạy.

Thứ tư: Mạnh dạn chuyển đổi cách thức tiếp cận đào tạo sao cho phù hợp với vai trò của kế toán trước bối cảnh mới. Cụ thể, thay vì trước đây vai trò của người làm kế toán là ghi sổ -> lập báo cáo tài chính -> tư vấn lãnh thì ngày nay, với sự phát triển của công nghệ và các phần mềm kế toán hiện đại, các công việc mang tính chất nhập liệu và lập báo cáo trở nên dễ dàng hơn, chính vì vậy lúc này người làm kế toán đã có sự thay đổi vai trò với mức độ từ cao tới thấp như sau: Tư vấn lãnh đạo -> Lập Báo cáo tài chính -> Ghi sổ kế toán. Với vai trò chính hiện nay yêu cầu người làm kế toán cần phải có tư duy phân tích và hiểu được bản chất của các con số để đưa ra tư vấn kịp thời cho Ban Giám Đốc, chính vì vậy mà việc giảng dạy người học kế toán cũng cần phải mạnh dạn thay đổi để tập trung đào tạo về khả năng tư duy, phân tích và kỹ năng ra quyết định hiệu quả.

7. Kết luận

Dựa trên kết quả được chỉ ra từ nghiên cứu này, có thể thấy việc chuyển đổi sang áp dụng IFRS sẽ mang lại rất nhiều những lợi ích cho các nhà đầu tư như thông tin tài chính minh bạch, khách quan, tập trung phản ánh bản chất của vấn đề hơn là hình thức, các nhà đầu tư trên toàn cầu đều dễ dàng tiếp cận với các báo cáo tài chính ở các quốc gia được lập dựa trên một chuẩn mực chung như IFRS. Không những thế, việc chuyển đổi áp dụng IFRS còn giúp cho các doanh nghiệp Việt Nam thuận lợi hơn trong việc tiếp cận với các nguồn vốn trên thị trường quốc tế. Tuy nhiên, để các doanh nghiệp Việt Nam có thể thuận lợi trong việc chuyển đổi sang IFRS thì còn phụ thuộc vào nhiều vấn đề khách quan cũng như chủ quan đến từ doanh nghiệp, trong đó vấn đề về chất lượng nguồn nhân lực để có thể thực thi tốt IFRS là một vấn đề cấp bách và quan trọng đối với các doanh nghiệp hiện nay. Hy vọng, với một số đề xuất được tác giả đưa ra dựa trên các phân tích thực trạng trong bài viết này sẽ góp phần giúp các cơ sở đào tạo kế toán có thêm những lưu ý trong việc nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực kế toán để đáp ứng cho nhu cầu của thị trường trong bối cảnh mới.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Kế hoạch và Đầu tư - Nhóm Ngân hàng Thế giới (2016), Báo cáo Việt Nam 2035.
- Chuẩn mực BCTC quốc tế (IFRS) - Định hướng và lộ trình áp dụng ở Việt Nam - Cán bộ ngành kế toán cần chuẩn bị gì để không tụt hậu? (2016), <<http://www.ftmsglobal.edu.vn/ifrs-dinh-huong-va-lo-trinh-ap-dung-o-viet-nam/>>
- Hoàng Thụy Diệu Linh (2015), Giới thiệu Chuẩn mực BCTC quốc tế số 15, <<http://kttk.vanlanguni.edu.vn/chi-tiet-chuyen-san/gioi-thieu-chuan-muc-bao-cao-tai-chinh-quoc-te-so-15-ifrs15-1407.html>>.
- Hướng tới Chuẩn mực BCTC quốc tế (2016), <<http://www.baomoi.com/huong-toi-chuan-muc-bao-cao-tai-chinh-quoc-te-ifrs/c/19921739.epi>>.
- Nguyễn Thị Kim Chung (2016), Chuẩn mực BCTC quốc tế và kinh nghiệm cho Việt Nam, Tạp chí Tài chính, 59-60.
- Paul Pacter (2016), Pocket Guide to IFRS Standards: the global financial reporting language, <<http://www.ifrs.org/Use-around-the-world/Documents/2016-pocket-guide.pdf>>.
- Trần Mạnh Dũng & Nguyễn Thủy Hồng (2016), Giảng IFRS trong đào tạo kế toán, Tạp chí Kế toán & Kiểm toán, <<http://vaa.net.vn/Tin-tuc/Tin-chi-tiet/newsid/3951/GIANG-IFRS-TRONG-DAO-TAO-KE-TOAN->>.
- Trần Lê Na (2022), Áp dụng IFRS tại Việt Nam và các chuẩn bị cần thiết của doanh nghiệp, tọa đàm về cập nhật chuẩn mực báo cáo tài chính quốc tế, ngày 1/12/2022.
- <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/vn/Documents/audit/vn-aud-readiness-assessment-on-ifrs-vn.pdf>

ỨNG DỤNG MÔ HÌNH ĐỔI MỚI SÁNG TẠO TRONG PHÁT TRIỂN SẢN PHẨM CÓ YẾU TỐ VĂN HÓA VÀO HÌNH THÀNH Ý TƯỞNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC SINH VIÊN

APPLICATION OF CREATIVE INNOVATION MODEL IN PRODUCT DEVELOPMENT WITH CULTURAL ELEMENTS INTO FORMING STUDENTS SCIENTIFIC RESEARCH IDEAS

Đặng Huỳnh Thảo Vi

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

vidht@uef.edu.vn

Tóm tắt

Đổi mới sáng tạo (ĐMST) trong việc xây dựng các sản phẩm có yếu tố văn hóa ngày càng có vai trò quan trọng, vừa đóng góp phát triển cho nền kinh tế và phát huy sức mạnh mềm của văn hóa Việt Nam, vận dụng có hiệu quả các giá trị, tinh hoa và thành tựu mới của văn hóa. Nối tiếp thành công từ việc thí điểm ứng dụng mô hình phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa vào nghiên cứu khoa học, chúng tôi đã hướng dẫn thành công đề tài đạt Giải Nhì Giải thưởng Nghiên cứu khoa học sinh viên Euréka lần thứ 24 với đề tài: “Xây dựng bộ nhận diện thương hiệu lấy cảm hứng từ múa rối nước Việt Nam” do sinh viên Châu Tiên và Ngọc Anh Khoa Quan hệ Công chúng và truyền thông thực hiện. Tiếp nối, chúng tôi hệ thống thành mô hình khởi nghiệp đổi mới sáng tạo trong phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa và công bố tại Seminar học thuật: “Khởi nghiệp đổi mới và sáng tạo cùng văn hóa và lịch sử” được tổ chức vào 14:00 ngày 1/3 tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF). Sau khi được ứng dụng mô hình vào dạy thí điểm trên 200 sinh viên UEF trong môn Cơ sở văn hóa Việt Nam, nay chúng tôi đưa mô hình đó vào truyền cảm hứng, hình thành ý tưởng nghiên cứu khoa học sinh viên. Bài viết này có nội dung trước là khái quát mô hình phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa, sau là kết quả và một vài lưu ý trong việc truyền cảm hứng cho sinh viên hình thành ý tưởng nghiên cứu khoa học từ ứng dụng mô hình trên.

Abstract

Innovation in building cultural elements into products is increasingly important, contributing to the development of the economy while showcasing the soft power of Vietnamese culture. This involves effectively applying the values, essence, and new achievements of culture. Following the success of applying the model of developing cultural products in scientific research, we have successfully guided a research project that won second prize at the 24th Euréka Student Scientific Research Award with the topic: 'Building a brand identity inspired by Vietnamese water puppetry' conducted by students Chau Tien and Ngoc Anh (Faculty of Public Relations and Communications). In continuation, we have established a startup model for innovation in developing cultural products, and presented it at the academic seminar 'Innovation and Creativity with Culture and History,' held at the University of Economics and Finance in Ho Chi Minh City (UEF) on March 1 at 2:00 pm. After applying the model in teaching and experimenting with over 200 UEF students in the course of Vietnamese Culture, we are now inspiring and generating research ideas for students based on this model. This article provides an overview of the model for developing cultural products, as well as the results and some notes on inspiring students to generate research ideas from the application of the model.

Từ khóa: đổi mới sáng tạo, văn hóa, nghiên cứu khoa học, sản phẩm có yếu tố văn hóa, nghiên cứu ứng dụng

Keywords: innovation, culture, scientific research, products with cultural elements, applied research

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu khoa học (NCKH) là một hoạt động trí tuệ, hướng vào việc tìm kiếm khai thác những điều mới mẻ của một sự vật, phát triển nhận thức khoa học về thế giới. Thông qua quá trình học thuật, tìm hiểu, quan sát, thí nghiệm, phân tích lý thuyết, số liệu, tài liệu thu thập, NCKH mở ra các kiến thức mới, sáng tạo phương pháp và phương tiện kỹ thuật mới nhằm cải tạo nâng cao chất lượng cuộc sống cũng như đóng góp vào sự phát triển chung của đất nước. Việc này luôn được các trường đại học, viện nghiên cứu, các cơ quan ban ngành khuyến khích thực thi. Tại các trường Đại học, Nghiên cứu khoa học lại càng là nhiệm vụ quan trọng của giảng viên và sinh viên ở mọi thời đại.

Nghiên cứu khoa học nói chung gồm các loại hình: Nghiên cứu cơ bản giúp phát hiện ra bản chất và quy luật của sự vật, hiện tượng trong tự nhiên và xã hội con người. Nghiên cứu ứng dụng giúp giải thích giải thích những vấn đề, sự vật, hiện tượng nhằm giúp hình thành nguyên lý công nghệ, sản phẩm, dịch vụ và áp dụng chúng vào hoạt động sản

xuất trong đời sống. Nghiên cứu triển khai chủ yếu vận dụng những quy luật có được từ nghiên cứu cơ bản, nghiên cứu ứng dụng đưa ra những hình mẫu mang tính chất khả thi. Nghiên cứu tham dò nhằm thăm dò xã hội giúp tìm kiếm xác định phương hướng nghiên cứu (Bùi Đức Việt, 2021, đoạn 2)²¹. Văn hóa cũng là một trong những lĩnh vực nghiên cứu có đủ các loại hình nghiên cứu nói trên. Tuy nhiên, các sản phẩm văn hóa ở Việt Nam lại chưa được chú trọng. Nghiên cứu sản xuất các sản phẩm có yếu tố văn hóa là loại hình nghiên cứu ứng dụng cần thiết trước làn sóng hội nhập sản phẩm văn hóa toàn cầu một cách ồ ạt trong bối cảnh xã hội hiện tại.

Sau một thời gian nghiên cứu quy trình nghiên cứu ứng dụng sản phẩm có yếu tố văn hóa, chúng tôi áp dụng thí điểm vào một số hoạt động: tư vấn chuyên môn cho phim Trung Vương – SheKings (Công bố báo chí 20/10/2020²²); tư vấn chuyên môn, giám khảo chuyên môn cho các cuộc thi về lịch sử của phim Huyết Rồng (NXB Phụ nữ Việt Nam, 2021, đoạn cuối²³) và một số hoạt động tư vấn chuyên môn cho các hoạt động khác. Đầu năm 2022, chúng tôi bắt đầu đầu tư vào nghiên cứu khoa học, giảng dạy và công bố học thuật để từng bước nâng cao và cải thiện mô hình nghiên cứu ứng dụng sản phẩm có yếu tố văn hóa và thu được một số thành quả nhất định. Chúng tôi đã hướng dẫn thành công đề tài đạt Giải Nhì Giải thưởng Nghiên cứu khoa học sinh viên Euréka lần thứ 24 với đề tài: “Xây dựng bộ nhận diện thương hiệu lấy cảm hứng từ mùa rổi nước Việt Nam” do sinh viên Châu Tiền và Ngọc Anh Khoa Quan hệ Công chúng và truyền thông thực hiện (TT.TT.TT, 28/11/2022)²⁴. Tiếp nối, chúng tôi hệ thống thành mô hình khởi nghiệp đổi mới sáng tạo trong phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa và công bố tại Seminar học thuật: “Khởi nghiệp đổi mới và sáng tạo cùng văn hóa và lịch sử” được tổ chức vào 14:00 ngày 1/3 tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF) (Kim Bằng, Tuấn Anh, 2/3/2023)²⁵. Sau khi được ứng dụng mô hình vào dạy thí điểm trên 200 sinh viên UEF trong môn Cơ sở văn hóa Việt Nam, nay chúng tôi đưa mô hình đó vào truyền cảm hứng, hình thành ý tưởng nghiên cứu khoa học sinh viên. Bài viết này có nội dung trước là khái quát mô hình phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa, sau là kết quả và một vài lưu ý trong việc truyền cảm hứng cho sinh viên hình thành ý tưởng nghiên cứu khoa học từ ứng dụng mô hình trên.

2. Khái quát sản phẩm có yếu tố văn hóa và mô hình đổi mới sáng tạo trong phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa

2.1. Khái quát sản phẩm có yếu tố văn hóa

Để tìm hiểu sản phẩm có yếu tố văn hóa, chúng ta cần biết về ngành công nghiệp văn hóa ở Việt Nam hiện nay. 2007, UNESCO đã đưa ra khái niệm: “Công nghiệp Văn hóa (CNVH) là ngành công nghiệp kết hợp sáng tạo, sản xuất, phân phối và dịch vụ tiêu dùng các sản phẩm có yếu tố văn hóa và được các quyền sở hữu trí tuệ bảo vệ. CNVH là hoạt động sản xuất, dịch vụ gắn với sáng tạo (vì vậy còn được coi là ngành Công nghiệp sáng tạo (CNST) – Creative Industries), nằm giữa kinh tế, chính trị, xã hội và văn hóa; giữa lĩnh vực kinh tế công nghiệp, kinh tế dịch vụ và kinh tế liên kết số; là điểm giao của nghệ thuật, kinh doanh và khoa học – công nghệ; giữa bản sắc văn hóa quốc gia và hội nhập quốc tế” (Phạm Đình Tuyên, 2017, tr.1)²⁶

Tại Việt Nam, công nghiệp văn hóa được phát triển trong 12 nhóm ngành gồm: Quảng cáo; Kiến trúc; Phần mềm và trò chơi giải trí; Thủ công mỹ nghệ; Thiết kế; Điện ảnh; Xuất bản; Thời trang; Nghệ thuật biểu diễn; Mỹ thuật, nhiếp ảnh, triển lãm; Truyền hình và phát thanh; Du lịch văn hóa. Các ngành CNVH có thể tồn tại độc lập, song thường phát triển mang tính liên ngành, tích hợp tạo thành nhóm ngành CNVH; có thể tập trung trong một khu vực, nhằm phát huy sức mạnh tổng hợp: Cụm CNVH, Công viên CNVH, Trung tâm CNVH (Phạm Đình Tuyên, 2017, tr.1).

Sự phát triển của nền công nghiệp văn hóa ở Việt Nam chủ yếu thể hiện trong ngành du lịch thông qua việc quảng bá hình ảnh đất nước con người Việt Nam thúc đẩy sự kết hợp bảo vệ và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc với tiếp thu tinh hoa trên thế giới trong quá trình giao lưu và hợp tác quốc tế. Tiềm năng kinh tế của văn hóa còn được khai thác thông qua việc phát triển những sản phẩm từ làng nghề truyền thống các sản phẩm từ đặc sản vùng miền của các địa phương mở ra thị trường sản phẩm và dịch vụ văn hóa như ẩm thực, lễ hội để thúc đẩy sự phát triển của các ngành kinh tế khác

²¹ BUI ĐỨC VIỆT (2021), CÔNG TÁC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC GÓP PHẦN NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG THAM MƯU CỦA CÁC CƠ QUAN TRUNG ƯƠNG. TẠP CHÍ ĐẢNG ỦY KHỞI CÁC CƠ QUAN TƯỞNG. LINK: [HTTPS://BOM.SO/QXVZSM](https://bom.so/QXVZSM)

²² [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=SKBHTG52iYM&t=123s](https://www.youtube.com/watch?v=SKBHTG52iYM&t=123s)

²³ NXB PHỤ NỮ VIỆT NAM (2021). GIẢI MÃ TÊN PHIM HUYẾT RỒNG. BẢO NXB PHỤ NỮ VIỆT NAM. LINK: [HTTPS://BOM.SO/ANMETR](https://bom.so/ANMETR)

²⁴ TT.TT.TT (28/11/2022). Chung kết Euréka lần 24: UEFers xuất sắc đạt giải Nhì với lĩnh vực Xã hội nhân văn. Trang tin chính thức của Trường Đại học – Kinh tế TP.HCM. Link: <https://bom.so/79heYR>

²⁵ Kim Bằng, Tuấn Anh (2/3/2023). UEFers hiểu hơn về khởi nghiệp đổi mới sáng tạo cùng văn hóa, lịch sử trong thời đại mới. Trang tin chính thức của Trường Đại học – Kinh tế TP.HCM. Link: <https://bom.so/zC8MSI>

²⁶ Phạm Đình Tuyên (2017). Khởi nghiệp thúc đẩy phát triển công nghiệp văn hóa. Tạp chí Kiến trúc. Link: <https://www.tapchikientruc.com.vn/chuyen-muc/khoi-nghiep-thuc-day-phat-trien-cong-nghiep-van-hoa.html>

có liên quan. Bằng những sự nỗ lực đó, Việt Nam nhận được sự ghi nhận về đặc trưng văn hóa đối với bạn bè quốc tế thông qua ngành du lịch. Tuy nhiên lại chưa ghi đậm dấu ấn khai mở về văn hóa Việt và cảm hứng từ văn hóa đối với giới trẻ Việt Nam. Các nhà kinh tế Việt Nam nhận thức được vấn đề và muốn thay đổi hiện tượng này, tuy nhiên, theo sự phát triển thời đại, họ cũng gặp những lúng túng như thế. Điển hình như Biti's trong chiến dịch ứng dụng hoa văn trên vải gấm để làm tôn vinh nét đẹp miền Trung nhưng lại gặp sai sót trong việc nghiên cứu dẫn đến việc Biti's nhận trách nhiệm về việc dùng gấm Trung Quốc để quảng bá tôn vinh nét đẹp miền Trung. Dự án Sử Hộ Vương của các bạn trẻ 9x với mong muốn khắc họa lại các nhân vật lịch sử như Quang Trung Nguyễn Huệ, Lê Lợi,... trong các cuộc chiến để làm game được trình bày xin vốn tại chương trình Shark Tank đã nhận về làn sóng chỉ trích rất lớn từ dư luận. Hầu hết những chỉ trích đều liên quan đến vấn đề khắc họa hình tượng nhân vật không đúng lịch sử nét vẽ hoạt hình giống Manga của Nhật Bản. Trong khi đó, ở phía nhà làm game thì cho rằng không ai có thể biết được hình ảnh thực sự của các vị anh hùng như thế nào, tuy nhiên câu trả lời đó không thể xoa dịu được dư luận bởi chúng ta không thể hình dung về hình dáng thật của anh hùng lịch sử nhưng bắt buộc phải khắc họa những chi tiết phù hợp với người Việt Nam và văn hóa Việt Nam chứ không thể mượn cách diễn họa từ văn hóa Nhật Bản để khắc họa về nhân vật anh hùng của Việt Nam như thế.

Không chỉ trong ngành game mà các nhà làm phim cũng gặp phải làn sóng chỉ trích như vậy. Hàng loạt những bộ phim bị cho là khắc họa không đúng sự thật hoặc không chân thật với hoàn cảnh lịch sử có phim còn bị cấm chiếu bởi phản ánh từ dư luận quá gay gắt. Nhà làm phim rất lúng túng khi xây dựng hình tượng nhân vật bởi không biết cách tìm tài liệu và giải mã tài liệu lịch sử như thế nào cho đúng. Người tiếp nhận hoang mang vì không tiếp cận và giải mã được văn bản nguồn, không biết đâu mới là lịch sử nước nhà để tôn vinh, để định vị và khẳng định giá trị. Cứ như thế việc phát triển sâu về văn hóa Việt Nam trong thời đại mới càng trở nên vất vả hơn. Tỷ lệ tồn tại của các doanh nghiệp khởi nghiệp dựa trên nền tảng này thường chỉ là 5-10% sau 3-5 năm hoạt động. Năm 2018, ở Việt Nam có khoảng 140 không gian sáng tạo về nghệ thuật, đến nay, hầu hết đã dừng hoạt động và tuy đã xuất hiện thêm nhưng theo dự đoán, số start-up này có nguy cơ biến mất chỉ trong vòng một thời gian ngắn (Tạ Thị Bích Ngọc và Nguyễn Quốc Anh, 6/2022, tr.1). Chính vì thế việc khai thác văn hóa vào trong những lĩnh vực kinh tế tại Việt Nam càng phải được nghiên cứu kỹ từ phương pháp luận, thay đổi cách tiếp cận, đến cách triển khai phát triển văn hóa thì mới có thể đạt hiệu quả hơn.

Những hiện tượng trên cho thấy sự thật là chúng ta không thể phát triển sản phẩm văn hóa dựa trên sản phẩm sáng tạo văn hóa từ quốc gia khác. Tuy nhiên cái khó của Việt Nam là chúng ta có một cấu trúc văn hóa tương đối phức tạp trải qua các thời kỳ. Chỉ nói riêng việc khai thác văn hóa thông qua chữ viết đã là một việc vô cùng khó khăn. Bởi nước ta có truyền thống văn hóa Hán Nôm, đến năm 1900 mới thay đổi sang chữ quốc ngữ. Việc thay đổi sang chữ quốc ngữ đã được 123 năm nhưng là một trở ngại vô cùng lớn cho người dân Việt Nam khi tiếp thu những tinh hoa văn hóa được thể hiện trên phương diện Hán Nôm; kết hợp với tình hình kinh tế chính trị phức tạp lại càng cản trở sự khai thác văn hóa trong các lĩnh vực kinh tế ở Việt Nam. Việc này thể hiện qua việc chúng ta có thể dễ dàng tiếp cận một di tích lịch sử nhưng không giải mã được văn hóa thể hiện bằng văn tự Hán Nôm, có khi lại hiểu nhầm của văn hóa nước khác. Hay hàng loạt những trào lưu quảng cáo ứng dụng văn hóa bị công kích. Các tác phẩm phim ảnh ứng dụng văn hóa lịch sử cũng gặp khó khăn từ phía người sản xuất cũng như người tiếp nhận trong việc tìm kiếm kiến thức nguồn để đối chiếu và hiểu tác phẩm. Nhưng những khó khăn trên không thể cản trở việc phát triển khởi nghiệp đổi mới sáng tạo dựa trên lĩnh vực văn hóa. Trên tinh thần “cái khó ló cái khôn”, chúng ta có thể từng bước thay đổi cách tiếp cận. Tuy vậy vẫn phải nhận thức sâu sắc trong việc, phát triển văn hóa phải phát triển từ văn hóa nguồn, sau đó là chọn cách tái hiện cho phù hợp với thị hiếu người tiếp nhận.

Quay lại với bản chất văn hóa Việt Nam, chúng ta chọn hình thức tiếp cận khác đi bằng cách đưa cách tiếp cận đúng với thị hiếu của giới trẻ là theo hướng công nghệ. Giới trẻ rất ưa thích cái mới ủng hộ sáng tạo và thích ứng dụng công nghệ sẵn sàng trải nghiệm các sản phẩm dịch vụ công nghệ chứa đựng các yếu tố văn hóa. Điển hình như di tích nhà tù Hòa Lò với hệ thống thuyết minh tự động không gian trưng bày Online tham quan trực tuyến trên hai nền tảng spotify và Apple Podcast và đặc biệt hơn là tôi đem trải nghiệm tái hiện qua nhiều hoạt cảnh kết hợp với hiệu ứng âm thanh và ánh sáng đánh thức mọi cung bậc cảm xúc của du khách đã tạo ra sức hút mạnh mẽ đối với công chúng (Nguyễn Đức Trung, 2019)²⁷.

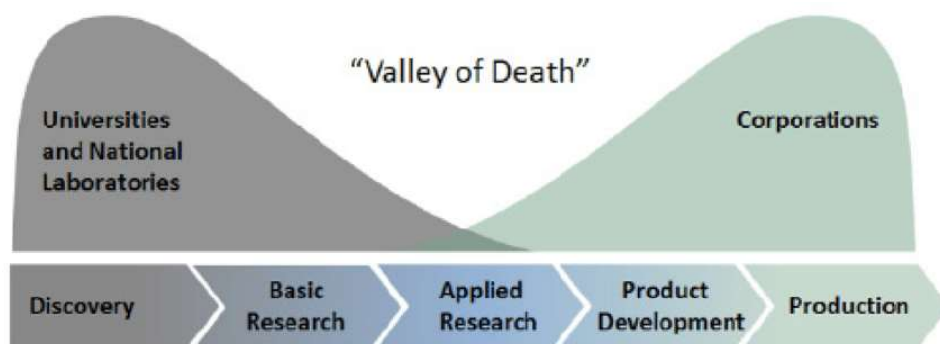
²⁷ Nguyễn Đức Trung (2019). Ra mắt di tích nhà tù Hòa Lò. Di tích nhà tù Hòa Lò. Link: <https://hoalo.vn/Home/GioiThieu>

Một cách tiếp cận khác thông qua công nghệ là 3D Mapping. Công nghệ trình chiếu 3D Mapping là kỹ thuật sử dụng ánh sáng, hình ảnh để tạo ra các hiệu ứng 3D trên một bề mặt dù không bằng phẳng, đồng thời giúp các khối hình ảnh trong không gian ba chiều tương tác, từ vật thể thật²⁸. Công chúng cũng rất háo hức đón chờ các sản phẩm ứng dụng công nghệ hiện đại để phục dựng và khai thác lịch sử, nghệ thuật như công nghệ 3D Mapping kể chuyện đạo học Việt Nam tại Văn Miếu - Quốc Tử Giám; phỏng dựng kiến trúc chùa Một Cột thời Lý bằng công nghệ thực tế ảo. Các dự án được đông đảo bạn trẻ đón nhận.

Sau đó, các hình thức Boardgame thử nghiệm ra đời. Trò chơi với bàn cờ (Board game) là một trò chơi trên bàn, gồm các quân trên bàn được cho di chuyển hoặc đặt trên một bề mặt phẳng hay bảng được đánh dấu sẵn (bề mặt chơi) và thường bao gồm các yếu tố của trò chơi trên bàn, thẻ bài, nhập vai và trò chơi thu nhỏ²⁹ (Austin, Roland G, 1940, tr.257). Boardgame Thần Tích đã ra đời dựa trên bối cảnh cổ tích Việt Nam tuy mới ở giai đoạn in bản thử song đã thu hút được sự quan tâm. Các sản phẩm khởi nghiệp và truyền thông cũng nở rộ hơn trước. Nhiều người trẻ dần thân, vượt quá khó khăn và khởi nghiệp thành công như Đặng Văn Hậu với Tò he Việt, Lê Mạnh Cường sáng lập KEIG Studio và game “Thần tích”, Đoàn Nhật Quang với “Việt sử giai thoại”, hiện tượng mạng Vlog1977 với sự độc đáo trong nội dung sáng tạo, Đinh Võ Hoài Phương với trang Vlog về du lịch và ẩm thực Khoai Lang Thang... đã góp phần thôi thúc và lan truyền cảm hứng để lớp trẻ tự tin hơn với lựa chọn tự làm chủ con đường sự nghiệp của chính mình (Tạ Thị Bích Ngọc và Nguyễn Quốc Anh, 6/2022, tr.1). Một vài trường hợp trên dễ thấy được thực trạng, khó khăn, thách thức cũng như những cơ hội, tiềm năng trong khai thác sản phẩm có yếu tố lịch sử.

2.2. Mô hình đổi mới sáng tạo trong phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa

Điểm mấu chốt trong khai thác sản phẩm có yếu tố văn hóa là chúng ta gặp khoảng cách giữa nghiên cứu cơ bản (những vấn đề văn hóa – lịch sử) và nghiên cứu ứng dụng (sản phẩm có yếu tố văn hóa tiếp nhận trên thị trường). Điều này đúng với lý thuyết Valley of Death (Thung lũng tử thần) của Viện Nghiên cứu Quốc tế Stanford (SRI) đã nêu. Theo SRI (2015)³⁰, “Thung lũng tử thần là khoảng cách tài trợ, tài nguyên và khả năng chấp nhận diễn ra giữa nghiên cứu cơ bản và phát triển sản phẩm”. Thung lũng này cho thấy mối quan hệ biện chứng giữa các ý tưởng đề tài, dự án, nghiên cứu với giá trị thực tiễn thương mại trên thị trường.



B1. Sơ đồ Thung lũng tử thần “Valley of Death” của SRI 2015

Từ sơ đồ ta thấy điểm tử thần chính là điểm nửa nghiên cứu đang thực hiện và việc phát triển sản phẩm theo thị trường - Đó chính là bước cần tìm ra những đột phá mang tính sáng tạo để kết nối giữa nghiên cứu cơ bản và ứng dụng trên thị trường. Do đó cần vượt qua điểm tử thần của thung lũng bằng một quy trình mang tính đổi mới sáng tạo nhằm kết nối các kết quả nghiên cứu khoa học nghiên cứu cơ bản với thị trường sản phẩm và tạo ra giá trị thương mại cao. Có

²⁸ <https://bom.so/fcxIC3>

²⁹ AUSTIN, ROLAND G. "GREEK BOARD GAMES." *ANTIQUITY* NGÀY 14 THÁNG 9 NĂM 1940: 257–271

³⁰ SRI International. (2015). Brazil visits SRI to discuss its economic development roadmap. Retrieved from <https://archive.sri.com/blog/brazil-visits-sri-to-discuss-its-economic-development-roadmap>

rất nhiều lý thuyết về đổi mới sáng tạo trong khởi nghiệp. Trong bài viết này, tác giả sử dụng lý thuyết Đổi mới sáng tạo của Kenneth (2018). Kenneth phân ĐMST thành 3 loại chính:

(1) **ĐMST như là một kết quả, tập trung vào đầu ra.** Trong khi xem xét ĐMST như là một kết quả, tập trung vào đầu ra, tác giả cho rằng, đầu ra của ĐMST thường là sự ra đời của các sản phẩm mới và dịch vụ mới. Nếu coi ĐMST như là một kết quả mà các doanh nghiệp đạt được, thì có thể nhận ra rằng, ĐMST tạo ra các kết quả khác nhau, như: ĐMST sản phẩm, ĐMST quy trình, ĐMST marketing, ĐMST mô hình kinh doanh, ĐMST chuỗi cung ứng, ĐMST tổ chức.

(2) **ĐMST như là một quy trình.** Kenneth cũng xem xét ĐMST như là một quy trình với 3 giai đoạn chính là:

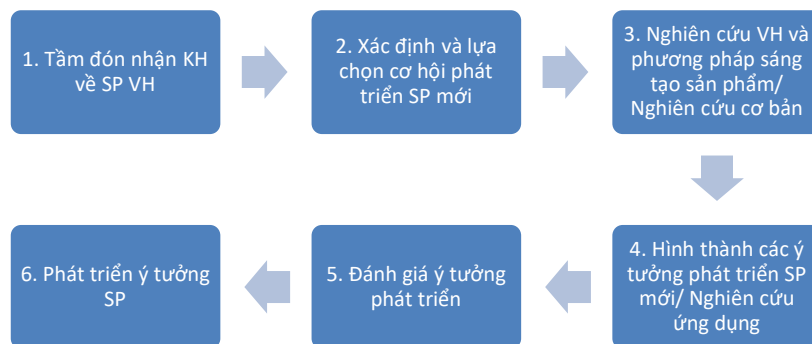
- *Khám phá:* Giai đoạn tìm kiếm các cơ hội, xác định tiềm năng phát triển, nắm bắt và triển khai thực hiện.

- *Phát triển:* Đây là giai đoạn thiết kế các ý tưởng sản phẩm.

- *Thương mại hóa* ra thị trường thông qua quá trình cung cấp dịch vụ. Đây là giai đoạn làm rõ sự khác biệt giữa phát minh, sáng chế và ĐMST. Các phát minh có thể thương mại hóa được thì sẽ được chuyển hóa thành ĐMST, nhưng bên cạnh đó cũng có những phát minh không thể thương mại hóa. Quy trình phát triển một sản phẩm mới, có thể được coi là giai đoạn đầu tiên của quy trình đổi mới.

(3) **ĐMST như là một tư duy.** Cuối cùng, Kenneth xem xét ĐMST như là một tư duy, nhằm để giải quyết các vấn đề bên trong của các cá nhân, *tổ chức hay là tư duy nhằm tạo ra một văn hóa mới*, thay đổi toàn bộ tổ chức. Doanh nghiệp chỉ xây dựng được kỹ năng *ĐMST như là tư duy, khi cho phép các cá nhân suy nghĩ khác biệt và chấp nhận thử nghiệm*.

Lý thuyết ĐMST của Kenneth phù hợp để phát triển mô hình đổi mới sáng tạo trong khởi nghiệp công nghiệp văn hóa. Để khởi nghiệp trên nền tảng văn hóa, quan trọng nhất là tư duy bởi nhận thức về văn hóa của mỗi cá nhân là một hành trình phức tạp. Trong bài viết này, chúng tôi chỉ đề xuất mô hình phát triển ý tưởng sản phẩm văn hóa trong thời đại mới. Để đề xuất ra mô hình này chúng tôi tiến hành sử dụng thêm một số lý thuyết đi kèm: Lý thuyết ĐMST của Kenneth, Lý thuyết tầm đón nhận H.Jauus, Lý thuyết Valley of Death của SRI, phân tích SWOT các dự án văn hóa lịch sử trên thị trường và để thực hiện. Theo đó, chúng tôi đã đề xuất được mô hình dưới đây.



B2. Mô hình phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa

Mô hình đề xuất này chỉ là bước đầu trong phát triển ý tưởng khởi nghiệp trong lĩnh vực công nghiệp văn hóa ở Việt Nam. Mô hình đo sự kì vọng sẽ thay đổi khi kinh nghiệm đã có của người thụ hưởng sản phẩm văn hóa ngày càng nhiều hơn. Tuy nhiên đây là những bước đầu tất yếu để chúng ta đặt nền tảng xây dựng công nghiệp văn hóa trong tương lai.

3. Ứng dụng mô hình phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa vào giảng dạy và hình thành ý tưởng nghiên cứu khoa học

3.1. Ứng dụng mô hình phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa và giảng dạy

Để thử nghiệm mô hình trên, nhóm tác giả đã làm thử nghiệm trên gần 200 SV (5 lớp) lớp Cơ sở văn hóa Việt Nam do ThS. Đặng Huỳnh Thảo Vi phụ trách với mục tiêu tìm ra những sản phẩm đổi mới sáng tạo dựa trên văn hóa Việt Nam. Chúng tôi thu được 20 đề tài có sản phẩm hợp tiêu chí: giữ được giá trị cốt lõi từ văn hóa, phù hợp với thời

đại, có tính ứng dụng, có tính thương mại. Áp dụng mô hình trên vào giảng dạy môn Cơ sở văn hóa Việt Nam, phân tích theo mô hình SWOT ta có những đặc điểm sau:

ƯU ĐIỂM	HẠN CHẾ
Thuận lợi tiếp cận Nghiên cứu cơ bản từ môn Cơ sở văn hóa Việt Nam Làm việc theo hình thức nhóm như cơ cấu Nhóm Đôi mới sáng tạo Kích thích, thúc đẩy sự tìm tòi, khám phá văn hóa trong và sau môn học Tăng kỹ năng nghiên cứu và sáng tạo của SV Nghiên cứu, quan sát tầm đón nhận trong sản phẩm có yếu tố văn hóa của giới trẻ	Phải hoàn thành trong thời gian khóa học Thiếu công cụ, sự đầu tư về mặt tài chính vào sản phẩm Khả năng tìm tài liệu liên quan đến vấn đề văn hóa
CƠ HỘI	THÁCH THỨC
Các công nghệ hình ảnh trên thị trường hỗ trợ Áp dụng được kiến thức vào chuyên ngành của SV trong tương lai Cơ hội khởi nghiệp từ sản phẩm văn hóa	SV không có kiến thức nền tảng văn hóa vững chắc (vừa là thách thức vừa là cơ hội, thách thức về mặt kinh nghiệm, cơ hội về mặt sáng tạo) GV mất nhiều thời gian nghiên cứu, phát triển, triển khai quy trình nghiên cứu trong thời lượng môn học

Trên thực tế, trước khi bắt đầu môn học, SV gần như biết rất cơ bản kiến thức văn hóa Việt Nam. Các bạn có thể biết: Trống đồng của Việt Nam, Cải lương là nghệ thuật truyền thống, Thuyết âm dương của người Việt. Nhưng khi hỏi “Trống đồng có ý nghĩa như thế nào?”, “Tuồng cải lương nào nổi tiếng, viết về câu chuyện gì?”, “Thuyết âm dương là gì?” thì các bạn gần như không biết.

Các sản phẩm trên thị trường thất bại gần như ở những bước đầu tiên. Các nhà khởi nghiệp không đo lường được tầm đón nhận, nghiên cứu cơ bản không sâu, không có phương pháp nghiên trong ứng dụng để nhằm lẫn sang phong cách thể hiện của nền văn hóa khác dẫn đến phát triển sản phẩm không chính xác. Trải qua thời gian thử nghiệm, tác giả rút ra một số kinh nghiệm như sau:

Thứ nhất, sinh viên chưa thể nhận ra tầm đón nhận của bản thân vì tầm đón nhận (kì vọng vào sản phẩm) được thiết lập dựa trên: Nhu cầu cái mới + Kinh nghiệm đã có mà trên thực tế, kinh nghiệm trải nghiệm sản phẩm lẫn kinh nghiệm trong kiến thức đều không có. Về nhu cầu sản phẩm mới, SV biết mình cần sáng tạo ra sản phẩm mới nhưng không thể miêu tả điểm mới bản thân mong muốn. Trong trường hợp này người hướng dẫn không nên mong muốn sinh viên miêu tả cái mới, như thế dễ dẫn đến việc SV tìm miêu tả cho sản phẩm bằng một sản phẩm của nền văn hóa khác. Vậy nên để xác định được kì vọng về sản phẩm, SV cần phải tìm hiểu kiến thức cốt lõi từ văn hóa, lịch sử đối với vấn đề cần phát triển.

Thứ hai, cần hỗ trợ SV các kỹ năng tìm kiếm nguồn tư liệu văn hóa lịch sử đáng tin cậy. Có rất nhiều nguồn thông tin không chính thống trên internet, vì thế, hướng dẫn SV tìm đúng nguồn là việc rất quan trọng

Thứ ba, cần hướng dẫn SV phương pháp nghiên cứu cơ bản, một số lý thuyết, kiến thức cơ bản trong lĩnh vực văn hóa, lịch sử. Tránh để những tư tưởng sai lệch trong quá trình phát triển sản phẩm. Hiểu được đúng những di sản của văn hóa Việt Nam kể cả thần thoại, truyền thuyết, văn tự Hán Nôm,...

Thứ tư, có thể áp dụng một số thao tác trong môn PD1, PD2 hỗ trợ quá trình nghiên cứu ứng dụng để phát triển sản phẩm.

Đây là một số ghi nhận trong quá trình triển khai áp dụng mô hình trên vào thực hiện giảng dạy và đánh giá cho môn Cơ sở văn hóa Việt Nam. Theo đó, chúng tôi đánh giá được kiến thức trong thao tác nghiên cứu cơ bản và tính sáng tạo thông qua thao tác nghiên cứu ứng dụng của sinh viên.

3.2. Ứng dụng mô hình phát triển sản phẩm có yếu tố văn hóa vào hình thành ý tưởng nghiên cứu

Từ việc yêu thích với mô hình giảng dạy trên, chúng tôi tiến hành phát triển một số ý tưởng thành nghiên cứu khoa học. Theo đó, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Ứng dụng hoa văn trên trang phục cung đình nhà Nguyễn trong thiết kế đèn trang trí

Ứng dụng đặc trưng của lối hát giao duyên trong dân ca Quan họ Bắc Ninh thiết kế bộ chai, lọ, bình nước.

Ứng dụng công nghệ nhập vai, không gian 3D trong trị liệu tâm lý

Ứng dụng hoa văn sinh hoạt trên trống đồng thiết kế bộ sản phẩm chứa đựng
Xây dựng hình ảnh nhận diện Việt Nam với khách du lịch Nhật Bản thông qua văn hóa Tây Sơn dưới góc nhìn giao
lưu văn hóa

Ứng dụng hoa văn trên áo Nhật Bình thiết kế, trang trí balô UEF

Ứng dụng hoa văn trong nghệ thuật cải lương thiết kế hàng tiêu dùng

Ứng dụng họa tiết Lăng Ông Bà Chiểu trong thiết kế sản phẩm thờ cúng

Trong tiềm năng to lớn của đổi mới sáng tạo, công nghiệp văn hóa hay công nghiệp sáng tạo là một trong những
lĩnh vực thu hút sự quan tâm không chỉ của Đảng và Nhà nước mà còn với giới trẻ. Chúng ta có một kho tàng văn hóa vô
giá với 4.000 năm lịch sử; văn tự, sách vở, phong tục độc đáo; ngoài ra nước ta còn sở hữu khoảng 10.000 di tích lịch sử
văn hóa, kiến trúc nghệ thuật, khảo cổ, thắng cảnh lịch sử; gần 8.000 lễ hội nhân gian, lịch sử tôn giáo; hơn 5.000 làng
nghề và làng có truyền thống; hàng trăm trò chơi dân gian; hàng chục loại hình nghệ thuật truyền thống,... đó là tất cả kho
tàng có thể khai thác để khởi nghiệp. Cùng theo đó ở các lĩnh vực y học cổ truyền, nghệ thuật ẩm thực, trang phục, giải
trí,... thì nền văn hóa truyền thống phong phú, đa dạng, đặc sắc tính nhân bản của người Việt Nam là mảnh đất hứa hẹn
đòi hỏi ý tưởng cho các bạn trẻ.

Nhìn chung, bước đầu cho thấy phần khởi của sinh viên trong thái độ tham gia nghiên cứu. Đây là tín hiệu đáng
mừng, cũng là một minh chứng cho thấy sự hứng thú của giới trẻ đối với lĩnh vực văn hóa Việt Nam. Trong bài viết chưa
thể nêu hết các mặt nghiên cứu của vấn đề, tuy nhiên chúng tôi sẽ tiếp tục tiến hành nghiên cứu sâu trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- Austin, Roland G. "Greek Board Games." *Antiquity* ngày 14 tháng 9 năm 1940: 257–271
- Bùi Đức Việt (2021). *Công tác nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng tham mưu của các cơ quan Trung ương*. Tạp chí Đảng ủy
Khối các cơ quan trung ương. Link: <https://bom.so/QXvzsM>
- Công bố hợp báo ra mắt phim Trung Vương: <https://www.youtube.com/watch?v=skBHTG52iYM&t=123s>
- Kim Bằng, Tuấn Anh (2/3/2023). *UEFers hiểu hơn về khởi nghiệp đổi mới sáng tạo cùng văn hóa, lịch sử trong thời đại mới*. Trang tin chính
thức của Trường Đại học – Kinh tế TP.HCM. Link: <https://bom.so/zC8MSi>
- Nguyễn Đức Trung (2019). Ra mắt di tích nhà tù Hỏa Lò. Di tích nhà tù Hỏa Lò. Link: <https://hoalo.vn/Home/GioiThieu>
- NXB Phụ nữ Việt Nam (2021). *Giải mã tên phim Huyết Rồng*. Báo NXB Phụ nữ Việt Nam. Link: <https://bom.so/aNMeR>
- Phạm Đình Tuyền (2017). Khởi nghiệp thúc đẩy phát triển công nghiệp văn hóa. Tạp chí Kiến trúc. Link:
<https://www.tapchikientruc.com.vn/chuyen-muc/khoi-nghiep-thuc-day-phat-trien-cong-nghiep-van-hoa.html>
- SRI International. (2015). Brazil visits SRI to discuss its economic development roadmap. Retrieved from <https://archive.sri.com/blog/brazil-visits-sri-to-discuss-its-economic-development-roadmap>
- TT.TT.TT (28/11/2022). *Chung kết Euréka lần 24: UEFers xuất sắc đạt giải Nhì với lĩnh vực Xã hội nhân văn*. Trang tin chính thức của Trường
Đại học – Kinh tế TP.HCM. Link: <https://bom.so/79heYR>

TRUYỀN THÔNG TIẾP THỊ TRONG CÔNG TÁC TUYỂN SINH CỦA LINCOLN UNIVERSITY

MARKETING COMMUNICATIONS IN LINCOLN UNIVERSITY ADMISSIONS

Phạm Quỳnh Thanh Lộc

*Trường Đại học Công nghệ thành phố Hồ Chí Minh
locktloc279@gmail.com*

Tóm tắt

Hội nhập đã mở ra những cơ hội đồng thời tạo ra khá nhiều thách thức đối với mọi lĩnh vực trong đó cả hoạt động giáo dục đại học. Theo đó sinh viên các nước có nhiều cơ hội học tập ở rất nhiều nơi không chỉ trong nước mà còn cả trên phạm vi quốc tế. Nắm bắt được xu hướng đó từ rất sớm, Lincoln University đã hợp tác với HUTECH để mở ra nhiều chương trình đào tạo Cử nhân và Thạc sĩ ngay tại Việt Nam. Trường thực hiện các hoạt động marketing, truyền thông rất lớn để mở rộng thị phần, đảm bảo chỉ tiêu tuyển sinh nhưng cho đến nay tình hình tuyển sinh chưa thật sự hiệu quả. Do đó, trong các năm gần đây Lincoln University không ngừng đẩy mạnh hoạt động truyền thông, quảng cáo từ việc thay đổi bộ nhận diện thương hiệu đến dành nhiều ngân sách cho quảng cáo. Vì vậy, việc nâng cao hiệu quả hoạt động truyền thông marketing trong tuyển sinh ngày càng trở nên cần thiết và đặc biệt được chú trọng. Nghiên cứu được thực hiện với mong muốn tìm hiểu thực trạng công tác truyền thông tiếp thị của Lincoln University từ đó đề xuất những giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả truyền thông tiếp thị trong công tác tuyển sinh, góp phần mở rộng thị phần, thu hút đông đảo sinh viên tham gia vào môi trường giáo dục quốc tế ngay tại Việt Nam.

Từ khóa: *HUTECH, Lincoln University, tuyển sinh*

Abstract

Integration has opened up opportunities and created many challenges for all fields, including higher education activities. Accordingly, students from other countries have many opportunities to study in many places not only domestically but also internationally. Catching that trend very early, Lincoln University cooperated with HUTECH to open many Bachelor and Master training programs right in Vietnam. The school has carried out great marketing and communication activities to expand market share and ensure enrollment targets, but so far the enrollment situation has not been really effective. Therefore, in recent years, Lincoln University has constantly promoted communication and advertising activities from changing the brand identity to spending a lot of money on advertising. Therefore, improving the effectiveness of marketing communication activities in enrollment is becoming more and more necessary and especially focused. The study was carried out with the desire to understand the current state of marketing communication at Lincoln University, thereby proposing solutions to improve the effectiveness of marketing communication in enrollment, contributing to expanding market share. attracting a large number of students to participate in the international education environment right in Vietnam.

Keywords: *Admissions, HUTECH, Lincoln University*

1. Giới thiệu

Ngày nay, sự phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế và xu thế toàn cầu hóa, Marketing ngày càng tác động đến mọi lĩnh vực của xã hội. Marketing là một phần không thể thiếu trong các tổ chức cá nhân và doanh nghiệp. Các công cụ đã hỗ trợ để sản phẩm và dịch vụ đến khách hàng. Không những vậy, marketing giúp đỡ những ngành nghề có đặc thù riêng như y tế, giáo dục,... Vì vậy, các trường đại học đã sử dụng nhiều công cụ và công nghệ giúp tối ưu hóa việc tuyển sinh. Bài viết này sẽ đề cập rõ hơn về những thực trạng và giải pháp tuyển sinh của trường Đại học Lincoln.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Khái niệm Marketing giáo dục

Marketing giáo dục là quá trình phân tích, định vị, lập kế hoạch nhằm hỗ trợ nhà trường tiếp cận khách hàng mục tiêu (liên quan đến sinh viên, người học hoặc nhà tuyển dụng...) thông qua các công cụ marketing. Khả năng xác định nhu cầu và mong muốn của khách hàng hiện tại cũng như thời gian tới và đáp ứng những nhu cầu mong muốn đó. Đồng thời, theo dõi, rà soát, trau dồi và rút kinh nghiệm để cung cấp cho các học viên tiềm năng trong tương lai những giải

pháp cụ thể, phù hợp, kết nối và truyền thông hơn để đạt được kết quả thành công của Trường học và học sinh (Lê Quang, 2015)

2.1.2. Quy trình xây dựng chương trình truyền thông trong Marketing

Để xây dựng chương trình truyền thông cần có 7 bước cơ bản như sau:

Xây dựng đối tượng mục tiêu

Cần phải xác định khách hàng mục tiêu của doanh nghiệp bao gồm khách hàng tiềm năng và khách hàng vắng lai.

Phân tích và đánh giá về hình thức, chất lượng của sản phẩm hiện tại khi đến với người tiêu dùng.

Xác định những tiêu chí để khách hàng chú ý đến doanh nghiệp.

Xây dựng mục tiêu truyền thông

Sau khi xác định được đối tượng truyền thông, thì doanh nghiệp cần phải nâng cao hiệu quả về marketing. Dựa vào Mô hình thứ bậc phản ứng, bộ phận marketing mong muốn đạt được những mục đích sau: nhận biết, hiểu biết, thiện cảm, ưa thích, tin tưởng và mua.

Các giai đoạn đáp ứng lại	Mô hình AIDA	Mô hình cấp độ hiệu quả	Mô hình đối mới – chấp nhận
Nhận thức	Chú ý	- Nhận biết - Hiểu biết	Nhận biết
Cảm xúc	Quan tâm Ước muốn	- Thiện cảm - Ưa thích - Tin tưởng	- Quan tâm - Đánh giá
Hành vi	Hành động	Mua	- Dùng thử - Chấp nhận

Nguồn: (P. Kotler, 2007)

Hình 1. Mô Hình thứ bậc phản ứng

Thiết kế thông điệp truyền thông

Thông điệp là thông tin cần truyền tải đến khách hàng được mã hoá dưới nhiều dạng khác nhau: hội họa, điêu khắc, lời văn, thi ca, nhạc điệu, ánh sáng, biểu tượng... Thông điệp cần phải đáp ứng những vấn đề sau: nội dung, kết cấu, hình thức và nguồn (các nhân vật nổi tiếng và có sức ảnh hưởng: ca sĩ, diễn viên)

Chọn lọc các kênh truyền thông

Chợ lọc các kênh truyền thông giúp người làm marketing truyền tải hiệu quả thông tin đến đối tượng khách hàng mục tiêu. Để chọn kênh truyền thông có thể đánh giá trên 2 yếu tố như sau: đặc điểm khách hàng mục tiêu và đặc điểm của kênh truyền thông.

Ngoài ra, hiện nay có 2 loại kênh truyền thông:

Truyền thông trực tiếp: là kênh truyền thông tiếp xúc trực tiếp, khách hàng trực tiếp tiếp nhận thông tin và phản hồi trực tiếp với người đưa thông tin.

Truyền thông gián tiếp: là kênh truyền thông được truyền tải qua các phương tiện, thiết bị điện tử. Đặc biệt, Internet là nguồn truyền tin phổ biến và hiệu quả hiện nay.

Dự trù chi phí cho hoạt động truyền thông

Thực hiện hoạt động truyền thông cần phải lên dự trù chi phí để doanh nghiệp xác định rõ các mục tiêu và nhiệm vụ truyền thông.

Lựa chọn các công cụ truyền thông

Doanh nghiệp cần phân bổ ngân sách hợp lý cho 6 công cụ: quảng cáo, xúc tiến bán hàng, quan hệ công chúng, bán hàng cá nhân, marketing trực tiếp, marketing tương tác.

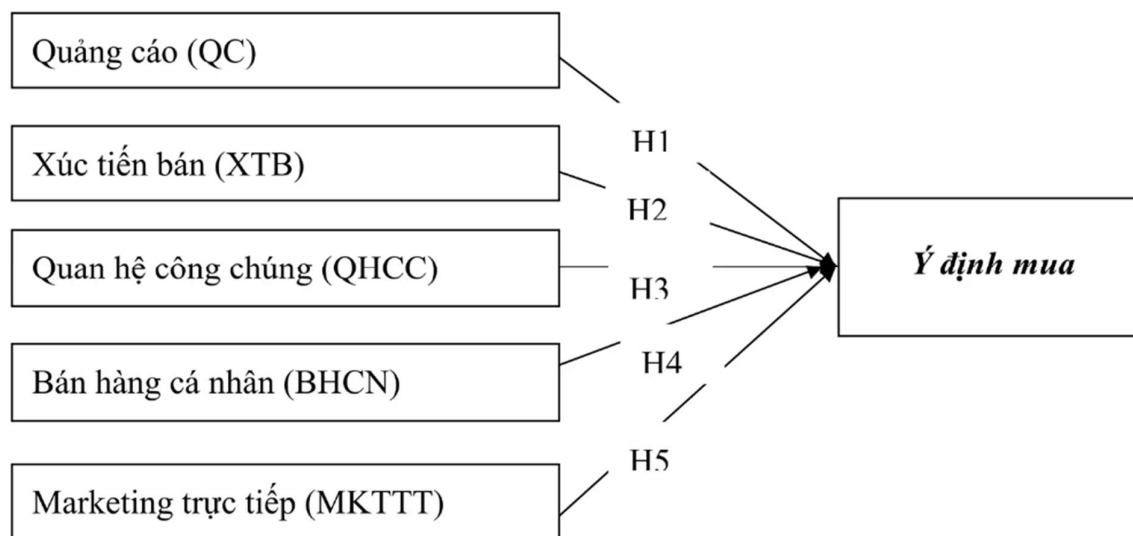
Đo lường kết quả truyền thông

Sau khi thực hiện kế hoạch truyền thông, người quản lý cần giám sát và kiểm tra kết quả thông qua các đối tượng mục tiêu. Khảo sát về độ nhận biết thương hiệu, sản phẩm và thông điệp doanh nghiệp gửi đến khách hàng.

2.2. Các nghiên cứu liên quan

2.2.1. Mô hình nghiên cứu các tác động của các công cụ truyền thông marketing

Tác động của các công cụ đến người khách hàng khác nhau. Mô hình cho ta thấy được những tác động truyền thông marketing ảnh hưởng đến ý định mua hàng của khách hàng.



Nguồn: (Hồ Thị Thủy Nga, 2012)

Hình 2: Mô hình nghiên cứu các tác động của các công cụ truyền thông marketing

H1: Các tác động và công cụ của quảng cáo đến ý định mua hàng

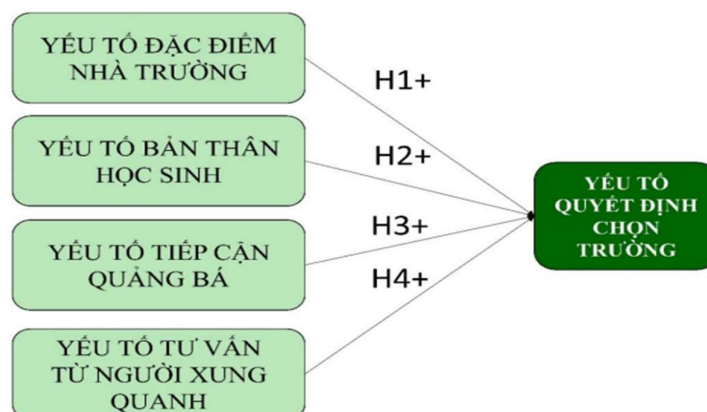
H2: Các tác động và công cụ xúc tiến bán hàng tác động đến ý định mua hàng

H3: Các tác động và công cụ quan hệ công chúng đến ý định mua hàng

H4: Các tác động và công cụ bán hàng cá nhân đến ý định mua hàng

H5: Các tác động và công cụ marketing trực tiếp đến ý định mua hàng

2.2.2. Mô hình các yếu tố quyết định chọn trường



Nguồn: (Lê Thị Mỹ Linh, Khúc Văn Quý, 2020)

Hình 3: Mô hình các yếu tố quyết định chọn trường

H1: Yếu tố đặc điểm nhà trường tác động yếu tố quyết định chọn trường

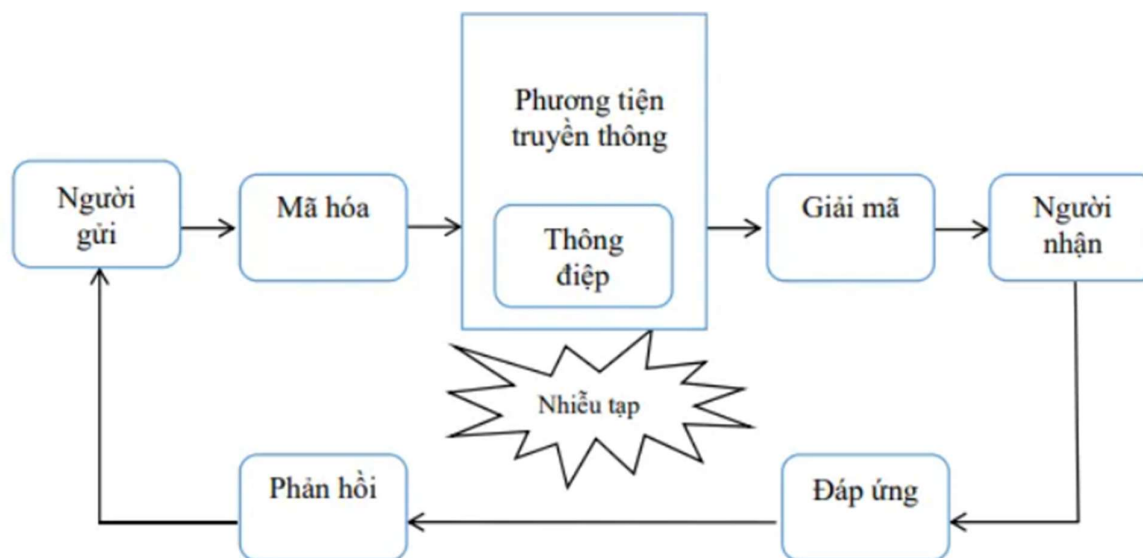
H2: Yếu tố bản thân học sinh tác động yếu tố quyết định chọn trường

H3: Yếu tố tiếp cận quảng bá tác động yếu tố quyết định chọn trường

H4: Yếu tố tư vấn từ người xung quanh tác động yếu tố quyết định chọn trường

2.2.3. Mô hình các phần tử tham gia trong quy trình truyền thông marketing

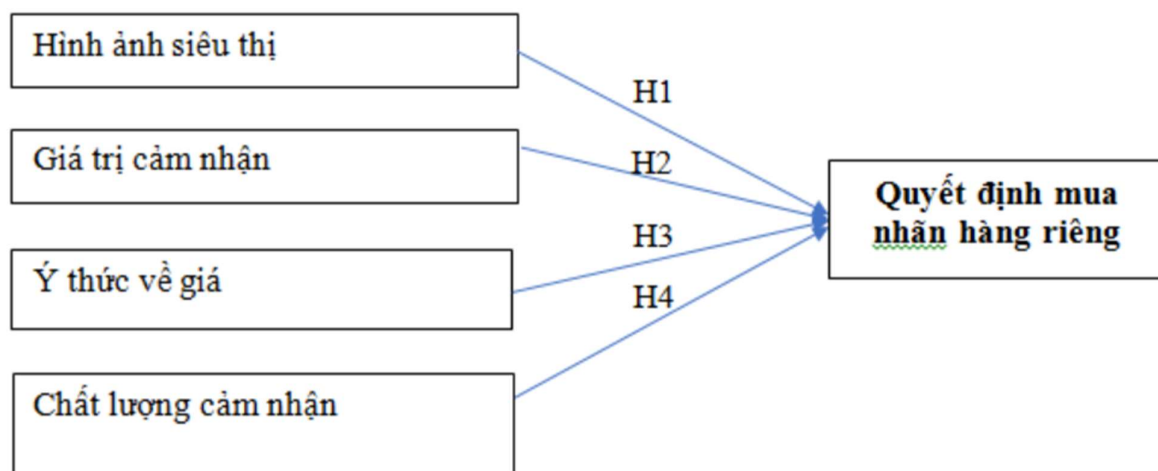
Mô hình hoạt động của hệ thống truyền thông thể hiện rõ: (1) ai, (2) gửi thông điệp gì, (3) truyền tải qua phương tiện truyền thông nào, (4) cho ai, (5) hiệu quả ra sao. Truyền thông có liên quan đến 9 yếu tố được mô tả trong hình 4



Nguồn: (Philip Kotler, 2007)

Hình 4: Mô hình các phần tử tham gia trong quy trình truyền thông marketing

2.2.4. Mô hình ảnh hưởng đến quyết định mua nhãn hàng riêng



Nguồn: (Nguyễn Trung Tiến, Phan Thị Tiềm, Đặng Thị Thúy An, 2020)

Hình 4: Mô hình ảnh hưởng đến quyết định mua nhãn hàng riêng

H1: Hình ảnh siêu thị có tác động tích cực đến quyết định mua nhãn hàng riêng

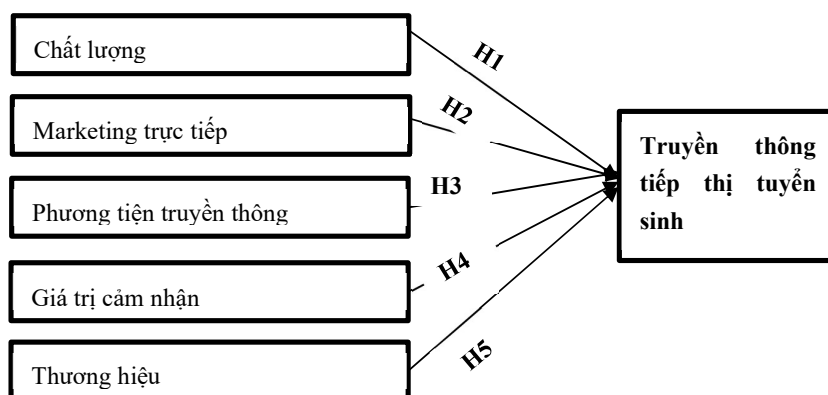
H2: Giá trị cảm nhận có tác động tích cực đến quyết định mua nhãn hàng riêng

H3: Ý thức về giá có tác động tích cực đến quyết định mua nhãn hàng riêng

H4: Chất lượng cảm nhận có tác động tích cực đến quyết định mua nhãn hàng riêng

2.3. Mô hình và các giả thuyết nghiên cứu

Từ các cơ sở lý luận trên cùng với sự kế thừa mô hình của các nghiên cứu trước đây, nghiên cứu đề xuất mô hình nghiên cứu như sau:



Hình 5: Mô hình nghiên cứu đề xuất

H1 : Chất lượng có ảnh hưởng tác động cùng chiều (+) đến truyền thông tiếp thị tuyển sinh

H2: Marketing trực tiếp có ảnh hưởng tác động cùng chiều (+) đến truyền thông tiếp thị tuyển sinh

H3: Phương tiện truyền thông có ảnh hưởng tác động cùng chiều (+) đến truyền thông tiếp thị tuyển sinh

H4: Giá trị cảm nhận có ảnh hưởng tác động cùng chiều (+) đến truyền thông tiếp thị tuyển sinh

H5: Thương hiệu có ảnh hưởng tác động cùng chiều (+) đến truyền thông tiếp thị tuyển sinh

2.4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp gồm cả định tính và định lượng. Nghiên cứu định tính, giúp khám phá, xác định thang đo, bổ sung và điều chỉnh các biến quan sát đo lường khái niệm trong mô hình. Sử dụng kỹ thuật thảo luận tay đôi với các đối tượng có liên quan theo phương pháp ngẫu nhiên thuận tiện nhưng vẫn đảm bảo được đặc trưng của đa số mẫu quan sát. Tất cả các biến quan sát đều sử dụng thang đo Likert 5. Nghiên cứu định lượng sử dụng phương pháp ngẫu nhiên thuận tiện để học sinh Trung học phổ thông tại TP. Hồ Chí Minh. Thời gian khảo sát từ 15/02 – 30/02/2023 và thu về được 290 phiếu trả lời hợp lệ. Sử dụng phần mềm SPSS 20.0 đánh giá độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA và xây dựng mô hình hồi quy tuyến tính đa biến.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả đánh giá độ tin cậy thang đo

Kết quả cho thấy từ 28 biến quan sát ban đầu, qua đánh giá độ tin cậy thang đo còn lại 26 biến quan sát. Trong thang đo “Sự tương tác”, biến QC5 và TT4 có hệ số tương quan biến – tổng < 0.3 nên bị loại. Các thang đo còn lại đều có độ tin cậy cao và không bị loại biến.

Bảng 1. Kết quả đánh giá độ tin cậy thang đo

Thang đo	Tên viết tắt	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
Chất lượng	CL	CL1, CL2, CL3, CL4	0.794
Marketing trực tiếp	TT	TT1, TT2, TT3	0.731
Phương tiện truyền thông	PT	PT1, PT2, PT3, PT4	0.790
Giá trị cảm nhận	CN	CN1, CN2, CN3	0.739
Thương hiệu	TH	TH1, TH2, TH3	0.717
Truyền thông tiếp thị tuyển sinh	Y	Y1, Y2, Y3	0.847

Nguồn: Tác giả phân tích

3.2. Kết quả phân tích nhân tố khám phá

Các thang đo đạt độ tin cậy được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA. Kết quả phân tích như sau: Hệ số KMO = 0.804 > 0.5 và mức ý nghĩa (Sig.) của kiểm định Bartlett < 0.05 nên phân tích nhân tố khám phá là phù hợp,

không có biến nào bị loại do tất cả đều đạt giá trị hội tụ cũng như thỏa mãn giá trị phân biệt. Có 5 nhân tố được rút trích với tổng phương sai trích là 654,388%. Các nhân tố mới được hình thành cụ thể như sau:

Nhân tố “Quảng cáo” gồm 4 biến: CL2, CL3, CL4, CL1.

Nhân tố “Marketing trực tiếp” gồm 4 biến: TT3, TT1, TT2.

Nhân tố “Phương tiện truyền thông” gồm 4 biến: PT3, PT1, PT2, PT4.

Nhân tố “Giá trị cảm nhận” gồm 3 biến: CN2, CN3, CN1.

Nhân tố “Thương hiệu” gồm 3 biến: TH2, TH1, TH3.

Nhân tố “Quyết định mua” gồm 3 biến: Y1, Y2, Y3.

Tiến hành gom biến và mã hóa các nhân tố mới lần lượt là: CL, TT, PT, CN, TH, Y

3.3. Kết quả phân tích hồi quy đa biến

Kết quả hồi quy cho thấy: Hệ số Durbin – Watson = 1.664 cho thấy không có hiện tượng phần dư tự tương quan, hệ số VIF của các biến độc lập đều < 2 nên không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến, hệ số R^2 hiệu chỉnh = 0.612 nghĩa là các biến độc lập giải thích được 61,2% sự thay đổi của biến phụ thuộc hay 61,2% đến truyền thông tiếp thị sinh viên là do mô hình hồi quy giải thích, còn lại là do các nhân tố khác và sai số. Kiểm định F có ý nghĩa thống kê (Sig. < 0.05) và mô hình hồi quy tuyến tính phù hợp với tổng thể. Nói cách khác, các biến độc lập trong mô hình có thể giải thích được sự biến thiên của biến phụ thuộc. Giá trị Sig. của các biến độc lập đều nhỏ hơn 0,05 nên mối quan hệ giữa các biến CL, PT, CN, TT, TH với biến phụ thuộc Y đều có ý nghĩa thống kê.

Bảng 1: Thông số thống kê mô hình hồi quy

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.	Thông kê cộng tuyến	
	B	Sai số chuẩn	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	-.378	.191		-1.984	.000		
CL	.107	.033	.120	3.240	.001	.890	1.124
PT	.230	.032	.278	7.093	.000	.792	1.263
CN	.247	.034	.276	7.286	.000	.847	1.181
TT	.072	.036	.076	1.969	.000	.809	1.235
TH	.392	.034	.437	11.458	.000	.835	1.198

Nguồn: Tác giả phân tích

Từ kết quả trên, nghiên cứu viết được phương trình hồi quy đa biến đã chuẩn hóa như sau:

$$Y = 0.120*CL + 0.278*PT + 0.276*CN + 0.076*TT + 0.437 *TH$$

4. Kết luận và hàm ý quản trị

Kết quả nghiên cứu cho thấy cả năm yếu tố đề xuất ban đầu đều tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của khách hàng tại TP. Hồ Chí Minh, bao gồm: thương hiệu, phương tiện truyền thông, giá trị cảm nhận, marketing trực tiếp, chất lượng. Từ đó, nghiên cứu đưa ra những đề xuất về việc truyền thông tiếp thị tuyển sinh Đại học Lincoln:

Đầu tiên, thương hiệu ảnh hưởng nhiều đến việc truyền thông tiếp thị tuyển sinh. Lincoln là một trường đại học đến từ Mỹ nổi tiếng với nền giáo dục hiện đại. Không vì vậy mà lại thờ ơ với việc xây dựng một thương hiệu, hình ảnh mà phải nỗ lực thúc đẩy hình ảnh. Vì có một thương hiệu mạnh thì sẽ thu hút nhiều đối tượng sinh viên khác nhau tham gia vào chương trình học.

Thứ hai, phương tiện truyền thông tác động đến truyền thông tiếp thị tuyển sinh. Hiện nay, thời đại công nghệ 4.0 các phương tiện truyền thông không chỉ truyền thông mà còn thông qua các mạng Internet. Đây mạnh tiếp thị thông qua các công cụ hỗ trợ như digital marketing từ đó đưa thông tin, hình ảnh của trường đến với nhiều đối tượng học sinh, sinh viên khác nhau. Ngoài ra, có thể thông báo rộng rãi các chương trình học bổng tài trợ để thu hút thêm nhiều đối tượng sinh viên giỏi.

Thứ ba, giá trị cảm nhận là một trong những điều rất quan trọng. Đại học Lincoln cần đưa ra các giá trị mà trường mang lại cho sinh viên. Cần có chương trình về khuyến học, học bổng để sinh viên thấy được sự quan tâm của nhà trường đến từng sinh viên. Và đó cũng là một hình thức truyền thông tiếp thị.

Thứ tư, về chất lượng cần nâng cao chất lượng trong công tác tuyển sinh, thông báo nhập học, đón tiếp và làm các thủ tục nhập học. Đây gần như những bước cuối cùng để sinh viên tham gia học tại nhà trường, nhưng cần phải làm tốt những yếu tố nói trên.

Thứ năm, marketing trực tiếp ít tác động đến truyền thông tiếp tuyển sinh. Đại dịch Covid -19 đang được kiểm soát nhưng mọi người vẫn còn hạn chế giao tiếp trực tiếp. Khi tư vấn tuyển sinh trực tiếp sẽ giải thích rõ ràng hơn về thông tin của nhà trường cũng như các chương trình đào tạo. Không vì thế, Lincoln nên tập trung vào việc tổ chức những buổi tọa đàm học các buổi tư vấn tuyển sinh để tiếp cận được nhiều đối tượng phụ huynh, học nhiều hơn.

Tài liệu tham khảo

- Armstrong & Kotler (2005), Principles of Marketing 13th edition, Prentice Hall.
- Dương Hải Hưng, Nguyễn Thị Bích Liên (2018), Thực trạng quản lý hoạt động Marketing giáo dục của Trường Tiểu học Thăng Long Kidsmart, Quận Cầu Giấy, Thành phố Hà Nội, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt, tháng 06-2018
- Kevin Lane Keller, Philip Kotler (2007), Marketing management 13th edition, Prentice Hall (February 25, 2008).
- George E. Belch & Micheal A. Belch (2003), Advertising and Promotion – An Intergrated Marketing Communications Perspective, 6th edition, The Mc Graw – Hill Companies.
- E. Mark Hanson (1991), "Educational Marketing and the Public Schools: Polices, Practices and Problems", California University, USA.
- Lê Quang (8/2015), Ứng dụng marketing giáo dục trong các trường đại học của Việt Nam, Tạp chí khoa học - Đào tạo Ngân hàng, số 159, tr.71-75.
- Nguyễn Thu Trang (2018), Giải pháp đẩy mạnh hoạt động Marketing dịch vụ giáo dục đại học của Trường Đại học Lâm nghiệp, Tạp chí Khoa học và Công nghệ Lâm nghiệp, Số 06-2018.
- Nguyễn Quỳnh Anh (30/08/2022), Marketing tuyển sinh hình thức đào tạo từ xa trình độ đại học tại trường Đại học Mở Hà Nội, truy cập tại: <https://js.hou.edu.vn/houjs/article/view/169/154>, truy cập vào ngày 23/02/2023.
- Nguyễn Trung Tiến, Phan Thị Tiêm, Đặng Thị Thúy An (11/08/2020), Các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định mua nhãn hàng riêng tại thành phố Vĩnh Long, Tạp chí Công Thương - Các kết quả nghiên cứu khoa học và ứng dụng công nghệ, Số 14, tháng 6 năm 2020.
- Nguyễn Thị Hương (2015), Hoạt động truyền thông marketing cho công tác tuyển sinh của trường Đại học Hải Dương, truy cập tại: https://repository.vnu.edu.vn/flowpaper/simple_document.php?subfolder=66/93/11/&doc=66931132323351049885881360493491140713&bitsid=382a8137-efe0-40ec-9d86-016342438b34&uid=, truy cập vào ngày 01/03/2023.
- Trần Thị Lan Thu, Đặng Hoàng Nhân, Đào Thị Thành (2019), Vận dụng Marketing Giáo dục trong nhà trường, Tham luận tại Hội thảo "Giải pháp nâng cao hiệu quả tuyển sinh hệ không chính quy"
- Philip Kotler & Karen Fox (1995), Strategic Marketing for Educational Institutions
- Phạm Thị Ly (29/11/2012), "Sự sàng lọc của cơ chế thị trường", báo Kinh tế Sài Gòn, (49), 60 – 61

THE IMPACTS ON POST PURCHASE STUDENTS' REGRET

Ly Dan Thanh¹, Pham Thi Phuong Loan²

¹Ho Chi Minh City University of Economics and Finance University (UEF), HCM City, Vietnam

*²College of Management for Agriculture and Rural Development 2 (CMARD2),
thanhld@uef.edu.vn*

Abstract

Post-purchased students' regret has currently become a vital issue for most universities, especially the financial autonomic ones. There is the fierce competition among universities with the vital aim to attract and keep students with them. In fact, although students may regret about the university which they have chosen and make a quick switching decision, there are still many other factors on which they may base to consider whether to change to another university or not before making the change. Thus, the paper aims to search out "The impacts on post-purchased students' regret". There were 470 valid questionnaires used for EFA, CFA and SEM analysis, of which 15 missing observations were replaced by series mean on SPSS and AMOS software. EFA and CFA analysis results extracted eight factors including seven independent factors as Service dominants in Comfortability, Trustworthiness, Excellence; Information acquisition from Relatives, Alumni and Social Networks; Switching cost, and one dependence as Post purchase students' Regret. After SEM analysis, three factors Switching cost, Trustworthiness and Excellence had significant impacts on Regret with standardized coefficients of 0.129, -0.258 and -0.307. ". The findings help educational policymakers or managers interfere timely the current situation of their university and moreover, they can change or adjust their development-oriented strategies rightly to be appropriate for the current competitive situation.

Keywords: Service dominant; Information; Switching cost; Post-purchased students' regret.

1. Introduction

Studies on Post purchase regret have been one of the interesting issues in the business world. Exploring consumers' regret is essential because it may decide service companies' performance. Whenever there is a comparison of the obtained outcome with an outcome that would have been obtained if a different choice had been made wrongly, there is a regret (Zeelenberg & Pieters, 1999). Such consideration showed the state of grief and psychological pain that is also known as post purchase regret (Kumar, Chaudhuri, Bhardwaj, & Mishra, 2021).

Similarly, in the academic context, students' regret has become a vital issue for most universities, especially in Vietnam due to the current open enrollment with the variety of methods. The more opportunities for high school students, the more challenges for educational business institutions. Student have total right to decide which university to ensure their future learning and they also may cease the relationship if they no longer expect it. Therefore, it makes the fierce competition among universities for the purpose of attracting and keeping students studying until their graduation.

The literature of post purchase regret has been previously researched. However, very little research has been done in the field of students' regret in higher education. In fact, although students may regret about the university which they have chosen and make a quick switching decision, there are still many other factors on which they may base to consider whether to change to another university or not before making the change. Therefore, the paper aims to search out "The impacts on post-purchased students' regret". The findings help educational policymakers or managers interfere timely the current situation of their university such as academic services, academic programs or student's feeling towards what they are provided by the university. Since then, they can change or adjust their development-oriented strategies rightly to be appropriate for the current competitive situation.

2. Conceptual Background

Post purchase students' regret

Whenever there is a comparison of the obtained outcome with an outcome that would have been obtained if a different choice had been made wrongly, there is a regret (Zeelenberg & Pieters, 1999). Such consideration showed the state of grief and psychological pain that is also known as post purchase regret (Kumar et al., 2021). Zeelenberg (1999) and Gilovich et al. (1995) also defined regret as a negative, cognitively based emotion or even a more or less painful cognitive and emotional state of feeling sorry for misfortunes, limitations, shortcomings or mistakes (Bui, Krishen, & Bates, 2009;

Gilovich, Thomas, Medvec, & Victoria, 1995; Zeelenberg & Pieters, 1999). Regret has a direct effect to brand switching intention, and even satisfaction does not necessarily mean low switching intention (Lehto, Park, & Gordon, 2015). The example in the hotel setting given by Skogland & Siguaw (2004) found that 38% of respondents who stated high levels of satisfaction with the hotel also revealed that they regularly switch to competitor hotels (Skogland & Siguaw, 2004). As the research about buyer regret of Keaveney et al., 2007, four main factors influencing buyer regret are information search, alternative evaluation, evaluation of product attributes and evaluation of service attributes (Keaveney, Huber, & Hermann, 2007). In fact, service is essential to the firm's competitive advantage (Karpen, Bove, Lukas, & Zyphur, 2014), which expresses clearly customer's preferences toward the firms. Fundamentally, service is the application of competences for the benefit of another (Maglio & Spohrer, 2008; Shostack, 1977; Vargo & Lusch, 2004; Vargo, Maglio, & Akaka, 2008). The main characteristic of service is intangibility, including physical intangibility and mental intangibility. While physical characteristic refers to what cannot be touched, held or inaccessible to individual's senses, mental means that which cannot be mentally grasped or difficult to form a clear mental image of the service (Blut, Beatty, Evanschitzky, & Brock, 2014).

Service Dominant

Based on the logic of service dominant, all customer, employees and organization are essential resources for the processes of exchange and value-creation (P. Nguyen, 2022). According to Merz (2009), services were defined to be intangible (lack a tactile quality of goods), inseparable (simultaneously produced and consumed), heterogeneous (cannot be standardized), and perishable (cannot be produced ahead of demand and inventoried)

(Merz, He, & Vargo, 2009). Another viewpoint claims that service is a strategic tool for marketing and that is the interactive process of doing something for someone (Ballantyne & Varey, 2008). Furthermore, from another perspective, Vargo and Lusch (2011) stated that service is also the application of resources for the benefit of another party (Vargo & Lusch, 2011). In fact, competitive advantage is created by service as the central role. In fact, customers prefer firms that provide them with better resource integration activities, pleasurable interaction and desired-outcome achievement (Karpen, Bove, Lukas, & Zyphur, 2015). As a result, service plays the dominant role in customers' preference and post-purchase regret.

Information acquisition

Based on information acquisition theory, it aims to provide an explanation of how the driver achieves the information they need and it allows the researcher begins with the information available for the entire visual field (Wolfe & Sawyer, 2022). The researcher, even at the last minute of decision making, he still hopes to get more information about his preference (Lang, 2019) and he may get information from his friends, relatives or internet and so forth.

Switching cost

Switching cost is considered as one factor of switching barriers which refers to the consumer's assessment of the resources and opportunities needed to perform a switching act (Han, Kim, & Hyun, 2011). Switching cost as defined by Shin & Kim (2008, p.857) includes time, money, and psychological cost (Shin & Kim, 2008). Furthermore, it involves an effort in changing service providers or direct expenses that customers have to pay for their decision (D. T. Nguyen, Pham, Tran, & Pham, 2020). To the extent of switching consequences, consumers may discard their switching intention if the switching cost outweighs the switching benefits (Duijmelinck, Mosca, & Ven, 2014).

According to Chen & Chang (2008), switching cost interferes the relationship between brand equity and purchase intention. Thus, switching costs play the partial role to brand switching intention.

3. Methodology

Data Collection

After having a draft scale compiled from theory, we conducted a discussion with 15 students studying at two universities in order to adjust the variables to suit the situation in Vietnam. The official questionnaires then were distributed to 485 first-year students who studied in four universities located in Ho Chi Minh City.

Data analysis

The data underwent the following analysis steps: checking the reliability of the scale, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA) and structural equation modeling (SEM) analysis.

In testing the reliability of the scale, a good scale should have Cronbach's Alpha reliability of 0.7 or higher ([Nunnally, 1978](#)). Another important indicator was Corrected Item – Total Correlation which represented the correlation between each observed variable with the other variables in the scale and should have value from 0.3 or more ([Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010](#)).

In exploratory factor analysis, the extraction method was Principal Component Analysis and the Rotation Method was Varimax with Kaiser Normalization. The criteria in EFA analysis included:

- Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient had to reach a value of 0.5 or more which was a sufficient condition for factor analysis to be appropriate;
- Bartlett's test of sphericity had statistical significance (sig Bartlett's Test < 0.05), showing that observed variables are correlated with each other in the factor;
- Eigenvalue was used criterion to determine the number of factors in EFA analysis. Only factors with Eigenvalue ≥ 1 were kept;
- Total Variance Explained $\geq 50\%$ showed that the EFA model was suitable;
- Factor Loading represented the correlation relationship between the observed variable and the factor. According to ([Hair et al., 2010](#)), a good quality variable should have the loading from 0.5.

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was then used to evaluate:

- The overall fit of the data based on the model. The fit indexes were used such as Chisquare/df, CFI, TLI, GFI, RMSEA;
- The quality of observed variables, confirming the factor structures;
- The Reliability, Convergent Validity and Discriminant Validity of factor structures. The reliability index including the Composite Reliability (CR) was expected larger than 0.7. The convergence index using the Average Variance Extracted (AVE) was expected larger than 0.5. The discriminance indexes consisting the Shared Variance (MSV) was required less than the Average Variance Extracted (AVE), and the Square Root of AVE larger than the Inter-Construct Correlations.

Lastly, covariance-based SEM (CB-SEM) was used to confirm or disprove the model based on the statistical significance of variables and the overall fit of the model.

4. Discussion And Results

There were 470 valid questionnaires used for analysis, of which 15 missing observations were replaced with the mean for the entire series. Table 1 shows the mean scores of the variables approximately three. The variables with scores lower than three are SER4 and the three variables REG1, REG2, and REG3 belong to the Regret concept. The scale achieved the reliability (as shown in Table 2), in which the Cronch Bach Apha coefficient of the factors were greater than 0.7 and the *Corrected Item – Total Correlations* of variables got more than 0.3.

Table 1 Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
INF1	470	1.0	5.0	3.577	.9449
INF2	470	1.0	5.0	3.800	.8224
INF3	470	1.0	5.0	3.445	.9796
INF4	470	1.0	5.0	3.185	.9451
INF5	470	1.0	5.0	3.504	.9275
INF6	470	1.0	5.0	3.236	.9650
INF7	470	1.0	5.0	3.232	.9878

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
INF8	470	1.0	5.0	3.245	.9152
INF9	470	1.0	5.0	3.447	.8635
INF10	470	1.0	5.0	3.113	1.0043
INF11	470	1.0	5.0	3.237	.9358
INF12	470	1.0	5.0	3.243	.8886
SER1	470	1.0	5.0	3.528	.9126
SER2	470	1.0	5.0	3.423	.8721
SER3	470	1.0	5.0	3.472	.9015
SER4	470	1.0	5.0	2.872	.8862
SER5	470	1.0	5.0	3.656	.8659
SER6	470	1.0	5.0	3.352	.9060
SER7	470	1.0	5.0	3.620	.8693
SER8	470	1.0	5.0	3.753	.8556
SWC1	470	1.0	5.0	3.621	1.1062
SWC2	470	1.0	5.0	3.895	1.0386
SWC3	470	1.0	5.0	3.961	1.0067
SWC4	470	1.0	5.0	3.752	.9916
SWC5	470	1.0	5.0	3.580	.9705
SWC6	470	1.0	5.0	3.272	.9735
SWC7	470	1.0	5.0	3.467	.9353
REG1	470	1.0	5.0	2.295	.9342
REG2	470	1.0	5.0	2.284	.9808
REG3	470	1.0	5.0	2.284	1.0461
Valid N (listwise)	470				

Note. Extracted from the software SPSS

Table 2 Item-Total Statistics and Reliability Statistics

Variables	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Cronbach's Alpha .841 N of Items 12				
INF1	36.686	38.629	.525	.828
INF2	36.462	40.469	.434	.834
INF3	36.818	39.664	.410	.837
INF4	37.077	38.709	.517	.829
INF5	36.758	39.363	.469	.832
INF6	37.026	38.528	.520	.828
INF7	37.030	37.599	.587	.823
INF8	37.018	39.085	.504	.830
INF9	36.816	38.730	.578	.824

Variables	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
INF10	37.150	38.275	.515	.829
INF11	37.026	39.340	.466	.832
INF12	37.020	38.920	.539	.827
Cronbach's Alpha .844 N of Items 8				
SER1	24.189	18.016	.639	.819
SER2	24.295	18.174	.660	.817
SER3	24.241	18.097	.647	.818
SER4	24.856	18.960	.526	.833
SER5	24.060	19.182	.514	.835
SER6	24.359	19.084	.500	.837
SER7	24.099	18.710	.578	.827
SER8	23.959	18.858	.575	.827
Cronbach's Alpha .855 N of Items 7				
SWC1	21.927	20.225	.498	.854
SWC2	21.653	19.211	.672	.826
SWC3	21.587	19.401	.675	.826
SWC4	21.796	19.070	.733	.817
SWC5	21.968	19.865	.647	.830
SWC6	22.276	20.842	.519	.848
SWC7	22.081	20.471	.598	.837
Cronbach's Alpha .931 N of Items 3				
REG1	4.568	3.672	.894	.875
REG2	4.579	3.491	.898	.868
REG3	4.579	3.533	.792	.957

Note. Extracted from the software SPSS

In exploratory factor analysis as illustrated in Table 3, three variables INF8, INF9, and SWC4 were excluded because of the loadings less than 0.3 or not reaching discriminant values. The final EFA analysis results included eight factors with the indexes as KMO = 0.818, Bartlett test having Sig value = 0.000, Eigenvalues = 1.038, and the Sum of Squared Loadings = 69.66%. The eight extracted factors composed of seven independences including Comfortability, Information from relatives, Switching cost, Trustworthiness, Excellence, Relevant information from alumni and social networks, and Adequate information from alumni and social networks, and one dependence as Regret.

Table 3 Rotated Component Matrix

Variables	Component							
	COM	REL	SWC	TRU	EXC	REI	ADI	REG
SER2	.842							
SER3	.826							
SER1	.806							
SER4	.518							
INF7		.767						
INF1		.745						
INF10		.722						
INF4		.693						
SWC2			.867					
SWC1			.846					
SWC3			.789					
SER5				.745				
SER8				.743				
SER7				.725				
SER6				.683				
SWC6					.873			
SWC7					.820			
SWC5					.720			
INF6						.772		
INF3						.738		
INF5						.581		
INF2						.516		
INF12							.760	
INF11							.746	
REG2								.925
REG1								.909
REG3								.863

Note. Extracted from the software SPSS. The factor analysis used the Extraction Method of Principal Component Analysis and the Rotation Method of Varimax with Kaiser Normalization. The rotation converged in 7 iterations. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy was .818. The Bartlett's Test of Sphericity had Approx. Chi-Square of 6067.385, df of 351, and Sig. 0.000. Sum of Squared Loadings got 69.66% and the Eigenvalues achieved value of 1.038.

Table 4 The factors and their variables

Factors		Variables
COM	Comfortability	SEV2- try to build the relationship with me SEV3- encourage two-way communication with me SEV1- make me feel ease during our dealings SEV4- show special interest in engaging me
REL	Information from relatives	INF7. The comments from relatives are appropriate and reliable. INF1. The comments from relatives are relevant. INF10. The comments from relatives sufficiently complete my needs. INF4. The comments from relatives are up-to-date and applicable.
SWC	Switching cost	SWC2. It would take a lot of time to locate a new university. SWC1. It would take a lot of effort to locate a new university. SWC3. It would be a hassle in changing a new university.
TRU	Trustworthiness	SEV5- do not try to take advantage of me SEV8- do not try to lie me SEV7- do not provide me incorrect information in any way SEV6- do not make me pressured in any circumstance
EXC	Excellence	SWC6. This service provider provides me with particular privileges I would not receive elsewhere. SWC7. By continuing to use the same service provider, I receive certain benefits that I would not receive if I switched to a new one. SWC5. The service from a new univeristy could be worse that the service I now receive.
REI	Relevant information from alumni and social networks	INF6. The comments from social networks are up-to-date and applicable. INF3. The comments from alumni are relevant. INF5. The comments from social networks are up-to-date and applicable. INF2. The comments from social networks are relevant.
ADI	Adequate information from alumni and social networks	INF12. The comments from alumni sufficiently complete my needs. INF11. The comments from social networks sufficiently complete my needs.
REG	Regret	REG2. I feel sorry for my decision. REG1. I regret the choice I made. REG3. I should have chosen the alternative choice.

Note. Compiled by authors

The CFA analysis presented in Figure 1 showed the original model had 296 degrees of freedom, Chi-squared = 812,534., $p = 0.000$. Other indexes indicated that the model fits the data as $CMIN/df = 2.745 < 3$, $GFI = 0.886$, $TLI = 0.895$, $CFI = 0.912$ and $RMSEA = 0.061$. All observed variables in the factors have a p-value of $0.000 < 0.05$ (Table 5), so all observed variables are significant in the model. Although the factors ADI, REI have CR of 0.632, $0.676 < 0.7$ and factors ADI, REL, TRU, REI have AVE of 0.462, 0.489, 0.468, $0.344 < 0.5$, they were still kept in the model because MSV satisfied the condition and the Square Root of AVE of each factor were greater than the Inter-Construct Correlations (for example factor ADI had Square Root of AVE 0.680 which was bigger than the absolute values of correlations of ADI with the other factors as 0.282, 0.637, 0.029, 0.274, 0.138, 0.583, -0.233) (Table 6).

Table 5 Regression Weights of items

			Estimate	S.E.	C.R.	P
SER2	<---	COM	1			
SER3	<---	COM	0.931	0.049	19.139	***
SER1	<---	COM	0.961	0.049	19.599	***
SER4	<---	COM	0.654	0.052	12.483	***
INF7	<---	REL	1			
INF1	<---	REL	0.817	0.066	12.441	***
INF10	<---	REL	0.955	0.071	13.525	***
INF4	<---	REL	0.877	0.066	13.252	***
SWC2	<---	SWC	1			
SWC1	<---	SWC	0.856	0.047	18.148	***
SWC3	<---	SWC	0.76	0.043	17.649	***
SER5	<---	TRU	1			
SER8	<---	TRU	1.167	0.089	13.121	***
SER7	<---	TRU	1.054	0.086	12.248	***
SER6	<---	TRU	0.882	0.086	10.261	***
SWC6	<---	EXC	1			
SWC7	<---	EXC	0.977	0.053	18.285	***
SWC5	<---	EXC	0.787	0.053	14.759	***
INF6	<---	REI	1			
INF3	<---	REI	0.871	0.1	8.744	***
INF5	<---	REI	0.905	0.097	9.31	***
INF2	<---	REI	0.774	0.085	9.091	***
INF12	<---	ADI	1			
INF11	<---	ADI	0.95	0.105	9.061	***
REG2	<---	REG	1			
REG1	<---	REG	0.956	0.022	42.548	***
REG3	<---	REG	0.904	0.034	26.536	***

Note. Processed by the software AMOS

Table 6 The Convergent Validity and Discriminant Validity

Factors	Indexes				Factors							
	CR	AVE	MSV	ASV	ADI	COM	REL	SWC	TRU	EXC	REI	REG
ADI	0.632	0.462	0.406	0.139	0.680							
COM	0.844	0.580	0.354	0.123	0.282	0.762						
REL	0.792	0.489	0.406	0.135	0.637	0.289	0.699					
SWC	0.856	0.668	0.163	0.044	0.029	0.080	0.044	0.817				
TRU	0.776	0.468	0.354	0.124	0.274	0.595	0.254	0.241	0.684			
EXC	0.834	0.630	0.163	0.078	0.138	0.314	0.182	0.404	0.238	0.793		
REI	0.676	0.344	0.340	0.150	0.583	0.330	0.571	0.273	0.338	0.222	0.586	
REG	0.936	0.831	0.144	0.075	-0.233	-0.358	-0.175	-0.065	-0.379	-0.355	-0.194	0.911

Note. Processed by Stats Tool Package tool for Excel

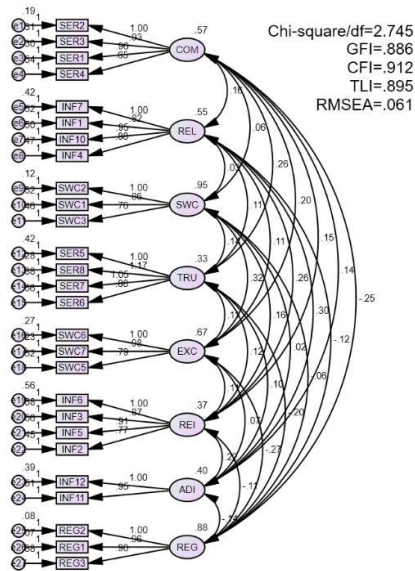
In SEM analysis, there are seven independent factors, namely ADI, COM, REL, SWC, TRU, EXC, REI and a dependent factor, REG. The model fit indexes were similar to the CFA analysis. The independent variables SWC, TRU, EXC had impacts on the REG with statistical significance at 0.05 having with normalization coefficients of 0.129, -0.258 and -0.307, respectively (Table 7). The variable SWC increased one unit leading the increase of REG at 0.129 unit while TRU and EXC increased one unit leading the decrease of REG at 0.258 and 0.307. The Squared Multiple Correlation of the dependent variable was 0.254.

Table 7 The Regression

			Standardized Regression Weights	Regression Estimate	S.E.	C.R.	P
REG	<---	COM	-0.097	-0.12	0.082	-1.466	0.143
REG	<---	REL	0.050	0.062	0.099	0.634	0.526
REG	<---	SWC	0.129	0.124	0.054	2.284	0.022
REG	<---	TRU	-0.258	-0.42	0.113	-3.726	***
REG	<---	EXC	-0.307	-0.351	0.064	-5.493	***
REG	<---	REI	0.006	0.01	0.131	0.076	0.94
REG	<---	ADI	-0.132	-0.195	0.135	-1.445	0.148

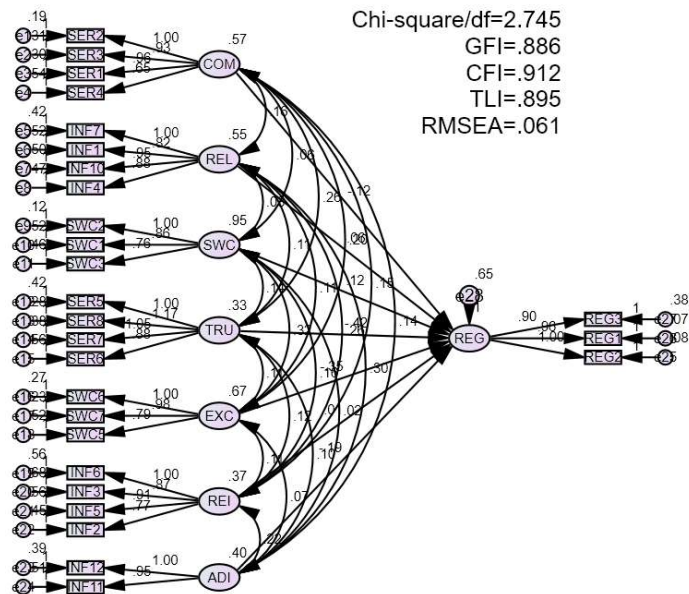
Note. Processed by the software AMOS.

Figure 1 CFA Diagram



Note. Processed by the software AMOS

Figure 2 SEM Diagram



Note. Processed by the software AMOS

5. Conclusion

The findings show practical meaning of post purchase students' regret in the context of financial autonomic universities in Vietnam. Empirically, there are seven independent factors that influencing students' regret. Based on the results, three independent variables SWC, TRU, EXC had impacts on the REG with statistical significance at 0.05 having with normalization coefficients of 0.129, -0.258 and -0.307, respectively. While the variable SWC increased one unit leading the increase of REG at 0.129 unit, TRU and EXC increased one unit leading the decrease of REG at 0.258 and 0.307. From the perspective of management, due to the fierce competition in the field of college and university entrance

and for the purpose of attracting and keeping students studying until their graduation, the findings assist educational policymakers, managers and the entire staff interfere timely the current situation of their university based on trustworthiness and excellence in services. Moreover, the top management can change or adjust their development-oriented strategies rightly to be appropriate for the current competitive situation to their university's academic faculties and staff.

References

- Ballantyne, D., & Varey, R. J. (2008). The service-dominant logic and the future of marketing *Journal of the Academy of Marketing Science (JAMS)*, 36, 11-14.
- Blut, M., Beatty, S., Evanschitzky, H., & Brock, C. (2014). The Impact of Service Characteristics on the Switching Costs-Customer Loyalty Link. *Journal of Retailing*.
- Bui, M., Krishen, A. S., & Bates, K. (2009). Modeling regret effects on consumer post-purchase decisions. *European Journal of Marketing*, 45.
- Duijmelinck, D. M. I., Mosca, I., & Ven, W. P. M. M. (2014). Switching benefits and costs in competitive health insurance markets: A conceptual framework and empirical evidence form the Netherlands. *Health Policy*.
- Gilovich, Thomas, Medvec, & Victoria, H. (1995). The Experience of Regret: What, When, and Why. *Psychological Review*, 102(2).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. New York: Pearson.
- Han, H., Kim, W., & Hyun, S. S. (2011). Switching intention model development: Role of service performances, customer satisfaction, and switching barriers in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management* 30, 619-629.
- Karpen, I. O., Bove, L. L., Lukas, B. A., & Zyphur, M. J. (2014). Service Dominant Orientation: Measurement and Impact on Performance Outcomes. *Journal of Retailing*, 537, 1-20.
- Karpen, I. O., Bove, L. L., Lukas, B. A., & Zyphur, M. J. (2015). Service-Dominant Orientation: Measurement and Impact on Performance Outcomes. *Journal of Retailing*, 91, 89-108.
- Keaveney, S. M., Huber, F., & Hermann, A. (2007). A model of buyer regret: Selected prepurchase and postpurchase antecedents with consequences for the brand and the channel. *Journal of Business Research*, 60.
- Kumar, A., Chaudhuri, S., Bhardwaj, J., & Mishra, P. (2021). Impulse buying and post-purchase regret: A study of shopping behavior for the purchase of grocery products. *International Journal of Management*, 11(12), 614-624.
- Lang, R. (2019). Try before you buy: A theory of dynamic information acquisition. *Journal of Economic Theory*, 1831057-1093.
- Lehto, X. Y., Park, O. J., & Gordon, S. E. (2015). Migrating to New Hotels: A Comparison of Antecedents of Business and Leisure Travelers' Hotel Switching Intentions. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 16, 235-258.
- Maglio, P. P., & Spohrer. (2008). Fundamentals of service science. *Academy of Marketing Science*. doi:10.1007/s11747-007-0058-9
- Merz, M. A., He, Y., & Vargo, S. L. (2009). The evolving brand logic: a service-dominant logic perspective. *Academy of Marketing Science*, 37, 328-344. doi:DOI 10.1007/s11747-009-0143-3
- Nguyen, D. T., Pham, V. T., Tran, D. M., & Pham, D. B. T. (2020). Impact of Service Quality, Customer Satisfaction and Switching Costs on Customer Loyalty. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(8).
- Nguyen, P. (2022). Service_dominant Logic: A Model of Service Satisfaction and Its Antecedents. *European Journal of Business and Management Research*, 7(3).
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Shin, D. H., & Kim, W. Y. (2008). Forecasting customer switching intention in mobile service: An exploratory study of predictive factors in mobile number portability. *Technological Forecasting and Social Change*, 75, 854-874.
- Shostack, G. L. (1977). Breaking Free from Product Marketing. *Journal of Marketing*, 73.
- Skogland, I., & Siguaw, J. A. (2004). Are your satisfied customers loyal? *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 45(3), 221-234. doi:10.1177/0010880404265231
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2011). It's all B2B ... and beyond: Toward a systems perspective of the market. *Industrial Marketing Management*.
- Vargo, S. L., Maglio, P. P., & Akaka, M. A. (2008). On value and value co-creation: A service systems and service logic perspective. *European Management Journal*. doi:10.1016/j.emj.2008.04.003
- Wolfe, B., & Sawyer, B. D. (2022). Toward a Theory of Visual Information Acquisition in Driving. *Human Factors*, 64(4), 694-713.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (1999). Comparing Service Delivery to What Might Have Been. *Journal of Service Research*.

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ THÀNH CÔNG CỦA KÊNH TIKTOK TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

FACTORS AFFECTING TO THE SUCCESS OF UEF TIKTOK CHANNEL

Phạm Quốc Hải¹, Cao Duy Tân¹

*¹ Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
haipq@uef.edu.vn*

Tóm tắt

Trước sự thay đổi mạnh mẽ của kỷ nguyên mới, thời đại công nghệ 4.0, các mảng công tác truyền thông đã có những bước dịch chuyển và phát triển mạnh mẽ nhờ vào sự phát triển nhanh chóng của các phương tiện truyền thông như TikTok. Với lượng người dùng hơn 1,1 tỷ người, TikTok không chỉ là kênh tiếp thị bán hàng lý tưởng mà còn là nơi mà bất kỳ cá nhân hay tổ chức nào cũng có thể xây dựng hình ảnh thương hiệu, thể hiện cá tính, câu chuyện của doanh nghiệp, từ đó thu hút sự quan tâm của người dùng, đặc biệt là nhóm đối tượng Gen Z. Tính chất đặc biệt này đã góp phần quan trọng trong việc đổi mới phương thức tiếp cận học sinh, sinh viên của các tổ chức giáo dục. Chính vì vậy, việc nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công của TikTok tại ĐH Kinh tế - Tài chính TP.HCM là vô cùng cần thiết trong việc giúp công tác truyền thông tại trường phát triển nâng cao và tiếp cận rộng rãi hơn đến học sinh, sinh viên. Đề tài sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính thông qua việc phỏng vấn chuyên gia là những người có kinh nghiệm lĩnh vực Social Media và nghiên cứu định lượng thông qua phân tích kết quả thu thập được từ mẫu, kiểm định độ tin cậy của thang đo bằng Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố EFA và phân tích tương quan, hồi quy tuyến tính bội và cuối cùng là phân tích ANOVA. Kết quả nghiên cứu cho thấy sự tương tác của sinh viên chịu tác động của 5 nhân tố: Nội dung, tính thông tin, độ tin cậy, tính giải trí và thời điểm. Trong đó, nhân tố được sinh viên đánh giá cao nhất là tính giải trí, nhân tố được đánh giá cao tiếp theo là nội dung và thời điểm, các nhân tố còn lại được đánh giá theo thứ tự từ cao đến thấp là độ tin cậy và cuối cùng là tính thông tin.

Từ khóa: TikTok, GenZ, sinh viên, truyền thông.

Abstract

In the face of the drastic change of the new era, the 4.0 technology era, the fields of communication have changed and developed strongly thanks to the rapid development of media such as TikTok. With a user base of more than 1.1 billion people, TikTok is not only an ideal sales and marketing channel, but also a place where any individual or organization can build a brand image, express personality, the story of the business, thereby attracting the attention of users, especially the Gen Z target group. This special feature has made an important contribution to innovating the approach to students of the company. educational institutions. Therefore, the research on the factors affecting the success of TikTok at the University of Economics and Finance in Ho Chi Minh City is extremely necessary in helping the school's communication work to develop and access. more widely to students. The topic uses qualitative research methods through interviewing experts who are experienced in the field of Social Media and quantitative research through analyzing the results collected from the sample, testing the reliability of the data. scale using Cronbach's Alpha, EFA factor analysis and correlation analysis, multiple linear regression and finally ANOVA analysis. Research results show that student interaction is affected by 5 factors: Content, informativeness, reliability, entertainment and timing. In which, the factor rated the most by students is entertainment, the next most appreciated factor is the content and time, the remaining factors are evaluated in order from high to low as reliability and, finally, informativeness.

Keywords: TikTok, Gen Z, students, media.

1. Giới thiệu

Ngày nay, sự phát triển mạnh mẽ của thời đại 4.0 và Internet cùng với sự tiến bộ của các thiết bị kết nối mạng hiện đại như máy tính bảng và điện thoại thông minh, đã dẫn đến sự phát triển nhanh chóng của các phương tiện truyền thông như Facebook, Instagram, Twitter và TikTok. Trong số đó, TikTok dẫn đầu trong lĩnh vực nền tảng xã hội video ca nhạc ngắn tập trung vào việc đọc theo chiều dọc.

TikTok là ứng dụng tạo và chia sẻ video, trong bối cảnh chỉnh sửa và phát lại phim (Jiang, 2019). Là ứng dụng đơn giản để tạo và dễ sử dụng cho video, TikTok đã trở thành một nền tảng truyền thông xã hội mạnh mẽ được coi là một trong những nền tảng mạng xã hội phổ biến nhất trên toàn thế giới và có ảnh hưởng lớn đến nhận thức và hành vi của Thế

hệ Z (Gen Z), sinh từ 1995 đến 2010 (Francis & Hoefel, 2018). Với lượng người dùng 1,1 tỷ người, TikTok trở thành kênh tiếp thị lý tưởng cho các nhãn hàng và thương hiệu. Ứng dụng không chỉ trực tiếp thể hiện cá tính, câu chuyện của doanh nghiệp mà còn nhanh chóng thúc đẩy doanh số bán hàng. 96% người dùng tham gia khảo sát cho biết họ có nhìn thấy quảng cáo trên TikTok, và 9 trong 10 người này sẽ thực hiện hành động tiếp theo sau khi xem quảng cáo. Đặc biệt kênh Tiktok dễ dàng tiếp cận đến với các khách hàng trẻ, khách hàng thế hệ gen Z. Một nghiên cứu của Ahmed (2021) cho thấy khoảng 40% thế hệ Z theo dõi các thương hiệu khác nhau trên các nền tảng mạng xã hội như Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, v.v. Đối với kênh TikTok, Muliadi (2020) nhận thấy rằng hơn 60% người dùng TikTok đều bao gồm Gen Z. Qua đó, có thể thấy mối quan hệ mật thiết giữa bản chất của Gen Z và mạng xã hội có ảnh hưởng lớn đến ý định mua hàng của Gen Z.

Với sự phát triển mạnh mẽ của các phương tiện truyền thông đại chúng, đặc biệt là TikTok, công tác truyền thông tại trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM (UEF) cần thiết phải có những giải pháp đổi mới để có thể tiếp cận và đến gần hơn với bộ phận sinh viên. UEF là môi Trường Song ngữ chuẩn quốc tế, sinh viên UEF là thế hệ Z năng động, trẻ trung, sáng tạo, nên cần có một sân chơi phù hợp để các bạn thỏa sức sáng tạo với những nội dung hay, bổ ích, và mạng xã hội TikTok là một trong những môi trường đáp ứng được những yêu cầu đó. Tuy nhiên, hiện tại, các kênh Social Media của UEF chưa tiếp cận đúng mục tiêu, đối tượng truyền thông, trung bình 1 bài viết trên Fanpage có số lượt Like và tương tác rất thấp (5 - 50like, react). Với thực trạng trên, bộ phận truyền thông UEF cần phải xây dựng một hệ sinh thái giáo dục mang đến cho người học cơ hội phát triển trong sự nghiệp và môn học tương ứng, giúp giải quyết các thách thức của họ một cách dễ dàng trên nền tảng mà họ yêu thích và đặc biệt đối tượng truyền thông của các trường Đại học lại là các bạn trẻ mà phần lớn là thuộc thế hệ trẻ gen Z.

Chính vì những lý do nêu trên, tác giả chọn đề tài nghiên cứu: **“Các Yếu Tố Ảnh Hưởng Tới Sự Thành Công Của Kênh Tiktok của Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh”** với mong muốn phát triển công tác truyền thông Social Media của nhà Trường được nâng cao, mở rộng phạm vi tiếp cận đến thương hiệu của UEF nhiều hơn.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Giới thiệu về mạng xã hội TikTok

TikTok hoạt động dựa trên các thuật toán. Đối với mỗi video được đăng tải, TikTok sẽ dùng công nghệ thị giác kết hợp với công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên để phân tích. Sau khi hoàn tất việc xem xét nội dung và âm thanh, TikTok sẽ đưa video đến một nhóm người dùng thích hợp (khoảng 100 đến 500 người) để đánh giá mức độ trải nghiệm dựa trên số lượt tương tác, cụ thể là số lượt tim, bình luận và chia sẻ. Nếu được TikTok đánh giá tốt, (tỷ lệ hoàn thành trên 60%, 8% đến 10% lượt thả tim) thì video sẽ được gợi ý và sẽ được nhiều người dùng biết đến. Nếu các video bị TikTok đánh giá không đạt chuẩn, tương tác sẽ bị giảm và hầu hết các video như vậy sẽ không được đề xuất đến người dùng nữa (Diệu, 2021).

2.1.2. Thực trạng phát triển của Tiktok ở các nước trên thế giới và Việt Nam

Chỉ tính riêng trong năm 2019, số lượt tải xuống trên App Store và Google Play của mạng xã hội này đã vượt mốc 1 tỷ và 1,5 tỷ. Lần đầu tiên vào tháng 1 năm 2019, lượt tải xuống của TikTok trên App Store và Google Play đã vượt hơn 1 tỷ. Tính đến quý đầu tiên của năm 2019, TikTok có đến 33 triệu lượt tải xuống và trở thành ứng dụng được tải xuống nhiều nhất trên App Store (Sensor Tower, 2019). Ứng dụng này đã vượt mặt những tên tuổi lớn từng đứng đầu danh sách như YouTube, Instagram, WhatsApp, Messenger và Facebook.

Đối với khu vực Đông Nam Á, Việt Nam hiện là một trong những nước có tốc độ tăng trưởng người dùng của ứng dụng TikTok cao nhất (Degenhard, 2021). Dữ liệu thống kê từ Statista vào năm 2021 cho thấy, trong năm 2017, số lượng người dùng mạng xã hội này tại Việt Nam chỉ khoảng 1,04 triệu người. Và con số này được dự kiến sẽ tăng lên đến 17,42 triệu đến năm 2025.

2.1.3. Các giả thuyết nghiên cứu và mô hình nghiên cứu

Nội dung

Nội dung trình bày và nội dung nhận thức được có tính hữu ích, thực tế, có cảm xúc sẽ nhận được sự tương tác nhiều hơn, khuyến khích tương tác nhiều hơn, chia sẻ nhiều hơn, tạo ra một hiệu ứng lan truyền rộng lớn, đem tới hiệu quả cao.

Về mặt cảm xúc, mọi người có xu hướng bỏ qua các tin xấu, tiêu cực hơn các tin tốt, tích cực, do vậy tin tích cực được tương tác nhiều hơn, chia sẻ nhiều hơn và có tính lan truyền cao hơn. Đặc biệt là nội dung gợi lên cảm xúc, kích thích, hưng phấn cao (high-arousal emotions) như hoạt động vui chơi, tiêu khiển, mini game, nội dung ngạc nhiên và thú vị... là có tỉ lệ tương tác và lan truyền cao nhất trong tất cả các cảm xúc còn lại, bất kể là thông tin tích cực hay tiêu cực. Một điều nữa, kết quả bài nghiên cứu của Jonah and Katherine (2012) cũng phát hiện ra rằng truyền thông xã hội không chỉ là trao đổi giá trị (value exchange) mang lợi ích kinh tế hay tự trình bày mình (self-presentation) trên mạng xã hội mà còn chia sẻ để mục đích giải trí cho người khác, đặc biệt là những nội dung ngạc nhiên và thú vị, ngoài ra còn nhằm mục đích chia sẻ các thông tin thực tế, hữu ích và tăng tâm trạng của mọi người thông qua các nội dung tích cực. Động cơ đó là giúp đỡ mọi người, tạo ra sự tương giao hoặc nâng cao danh tiếng của họ (ví dụ: cho thấy họ biết những điều thú vị hoặc hữu ích,...) Jonah and Katherine (2012).

Có thể thấy rằng, nội dung của một của một bài đăng trên mạng xã hội có vai trò rất quan trọng đối với sự quan tâm và tương tác với khách hàng nói chung và đối với sinh viên nói riêng. Ngày nay, sinh viên có điều kiện tiếp cận với nhiều thông tin, đặc biệt là các thông tin thông qua các mạng xã hội, trong đó có TikTok. Nắm bắt xu thế phát triển của công nghệ, hầu hết các trường đều xây dựng cho mình một kênh tiktok riêng nhằm mục đích chia sẻ những thông tin bổ ích đến với sinh viên. Một bài đăng có nội dung hữu ích, thú vị, có giá trị về mặt kiến thức và có tính giải trí cao sẽ nhận được nhiều quan tâm và tương tác tốt hơn từ phía sinh viên và ngược lại. Vì vậy, tác giả đề xuất giả thuyết như sau:

Giả thuyết H1: Nội dung trên Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh Tiktok.

Thông tin

Các bài đăng trên mạng xã hội của các thương hiệu chứa thông tin thường bao gồm các thông tin về các sản phẩm, nhãn hiệu, công ty (De Vries et al., 2012, Muntinga và cộng sự, 2011). Lý do quan trọng nhất người dùng gia nhập vào cộng đồng thương hiệu trực tuyến trên các trang mạng xã hội là để tìm kiếm thông tin. Nội dung thông tin phải bao gồm đầy đủ về tên sản phẩm, giá, mô tả, thông tin liên hệ (địa chỉ, số điện thoại,...) và đặc biệt là hình ảnh thực tế của sản phẩm. Thông tin về nội dung bài đăng cho người dùng biết về các lựa chọn thay thế cho sản phẩm, cho phép họ có sự lựa chọn tốt hơn (Muntinga et al., 2011). Theo những nghiên cứu trước đây, nếu một bài đăng thương hiệu có chứa thông tin như ngày phát hành sản phẩm mới và mô tả sản phẩm, người hâm mộ sẽ được thúc đẩy để tương tác và tiêu dùng (De Vries et al., 2012).

Nếu người dùng có động lực, họ có thể đáp ứng các bài đăng có tính kêu gọi và một số nghiên cứu cho thấy các bài đăng có thông tin về sản phẩm, dịch vụ hoặc thương hiệu có ảnh hưởng tích cực đến tỉ lệ tương tác thông qua lượng thích và bình luận (Cvijikj & Michahelles, 2013). Trong nghiên cứu này tính thông tin mà tác giả đề cập đến là những thông tin điệp, thông tin mà kênh TikTok của UEF muốn truyền tải đến sinh viên thông qua các chủ đề về công việc học tập cũng như những thông tin về trải nghiệm môi trường học tập Đại học tại UEF. Một bài đăng có thông điệp, thông tin phù hợp và cần thiết đối với sinh viên sẽ được sinh viên đón nhận và từ đó tương tác nhiều hơn với kênh Tiktok. Như vậy, sự khác nhau cơ bản giữa biến nội dung và biến thông tin trong nghiên cứu này là biến nội dung đo lường tác động của nội dung Tiktok với cảm xúc của sinh viên. Trong khi đó, biến thông tin đo lường các thông tin trên Tiktok có đầy đủ, bổ ích và đúng xu hướng hay không. Vì vậy, tác giả đề xuất giả thuyết như sau:

Giả thuyết H2: Tính thông tin trên Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh Tiktok.

Giải trí

Các bài đăng về giải trí là một loại thông điệp không liên quan đến thương hiệu hoặc một sản phẩm cụ thể. Thay vào đó, các bài viết giải trí thường là những video hài hước, câu chuyện, lời chúc (Cvijikj và Michahelles, 2013). Các nghiên cứu trước đây đã cho thấy rằng giải trí là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến hành vi của người sử dụng. Thông tin phong phú cùng với các yếu tố giải trí thường được đánh giá tích cực bởi người nhận và dẫn đến cơ hội người dùng xem lại một trang web cao hơn là thông tin không có giải trí các tính năng.

Giải trí là mức độ cảm xúc mang lại cho người dùng khi xem một quảng cáo hay một nội dung nào đó. Giải trí trong quảng cáo trực tuyến tác động tích cực đến giá trị và thái độ nhận thức của người tiêu dùng (Ducoffe, 1996). Mức độ thích thú và hấp dẫn cao trong quá trình tương tác với các phương tiện truyền thông sẽ ảnh hưởng tích cực đến cảm xúc và tâm trạng của họ (Nguyen et al., 2013). Yếu tố tính giải trí được đa số các mô hình trước đây công nhận là yếu tố có

tác động, và thậm chí tác động mạnh đến thái độ của người tiêu dùng đối với các bài đăng trên mạng xã hội. Vì vậy, tác giả đề xuất giả thuyết như sau:

Giả thuyết H3: Tính giải trí trên Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok.

Độ tin cậy

Độ tin cậy đối với một bài đăng trên mạng xã hội là nhận thức của khách hàng về tính chân thật và niềm tin về nội dung nói chung (MacKenzie và Lutz, 1989). Theo Goldsmith et al (2000) thì sự tin cậy đã được chứng minh là có ảnh hưởng trực tiếp, tác động tích cực với thương hiệu và ý định mua hàng của người tiêu dùng. Bên cạnh đó sự tăng trưởng mạnh về doanh thu quảng cáo trực tuyến cho thấy quảng cáo trực tuyến có khả năng thay thế các phương tiện truyền thông truyền thống, nên việc xây dựng sự tin nhiệm cho môi trường này là quan trọng (Choi and Rifon, 2002). Độ tin cậy của quảng cáo đề cập đến mức độ tin tưởng của người tiêu dùng đối với thông điệp quảng cáo và dựa trên niềm tin được đặt vào nguồn quảng cáo và nhà quảng cáo (MacKenzie & Lutz, 1989). Niềm tin đã được chứng minh là có ảnh hưởng trực tiếp, tích cực đến thái độ đối với quảng cáo, thái độ thương hiệu và ý định mua hàng của người tiêu dùng (Goldsmith và cộng sự, 2000).

Social Media là nguồn cung cấp thông tin vô tận và quan trọng là trong thời đại ngày nay, đó cũng là nơi mà thông tin có chất lượng không được kiểm soát và bất kì ai cũng có thể là tác giả cung cấp thông tin trên Social Media vì thế cần đánh giá mức độ tin nhiệm trên kênh truyền thông này ảnh hưởng đến thái độ cũng như sự tương tác của khách hàng. Vì vậy, tác giả đề xuất giả thuyết như sau:

Giả thuyết H4: Sự tin cậy trên kênh Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok.

Thời điểm

Yếu tố thời điểm mà tác giả đề cập trong nghiên cứu này chính là thời gian đăng bài trên kênh TikTok. Thời gian đăng bài ở đây có thể là ở các ngày trong tuần hoặc các khoảng thời gian trong một ngày.

Ngày đăng bài trong tuần:

Khái niệm lập kế hoạch đã được công nhận là một yếu tố quan trọng của các chiến lược tiếp thị có thể dẫn đến tăng doanh thu (Kumar và cộng sự, 2006). Vì vậy, đối với việc đăng bài trên Facebook, thời gian là một khía cạnh quan trọng để lập kế hoạch. Các nghiên cứu trước đây về mô hình tương tác thời gian cho thấy hầu hết các hoạt động của người sử dụng trên Facebook là được thực hiện trong những ngày làm việc (Golder và cộng sự, 2007). Tương tự, một nghiên cứu về quảng cáo trực tuyến báo cáo rằng khối lượng tương tác giảm đáng kể vào cuối tuần (Rutz và Bucklin 2008). Vì vậy, nếu bài viết được tạo ra trong giai đoạn khi người hâm mộ trên Facebook đang hoạt động, nghĩa là giờ cao điểm (hoạt động), bài đăng thương hiệu trên tường của người dùng có khả năng sẽ được nhìn thấy cao hơn và kéo theo có khả năng tham gia vào bài viết nhiều hơn. Tuy nhiên, Buddy Media (2012) lại đưa ra kết quả ngược lại, bài đăng vào cuối tuần lại có tỉ lệ tương tác cao hơn 14.5% so với các bài đăng vào các ngày khác trong tuần. Nghiên cứu này cũng đưa ra kết luận người dùng có thói quen sử dụng mạng xã hội này khi rảnh rỗi, đặc biệt là cuối tuần.

Thời gian đăng bài trong ngày:

Theo một số nghiên cứu thì con người hiện nay có xu hướng sử dụng điện thoại thông minh để truy cập internet ngay cả trong bữa ăn, lúc xem tivi hay khi làm một số việc đơn thuần khác. Điều đó cho thấy thời gian trực tuyến (online) của họ gần như là phủ kín trong một ngày. Nhưng, chưa thể đưa ra kết luận rằng có thể đăng bài bất cứ lúc nào cũng nhận được sự tương tác của người dùng. Người dùng trực tuyến thường không đưa ra một khoảng thời gian xác định cụ thể để trực tuyến. Do đó việc xác định khoảng thời gian hợp lý để đăng bài sẽ giúp bài đăng đạt được hiệu quả tương tác cao nhất và nhiều người tiếp cận hơn. Các nghiên cứu trước chia thời gian đăng bài trên Facebook trong một ngày thành 2 nhóm (Cvijikj & Michahelles, 2013; Media, 2012; Sabate, et al., 2014):

- Thời gian cao điểm (busy hours): là từ 8 giờ sáng – 7 giờ tối từ thứ 2 đến thứ sáu. Đây là những khoảng thời gian trong ngày mà đa số người dùng bận rộn với công việc cá nhân hoặc công ty.
- Thời gian rảnh (non-busy hours): là 7 giờ tối – 8 giờ sáng các ngày thứ 2 đến thứ 6, và cả ngày thứ 7, chủ nhật.

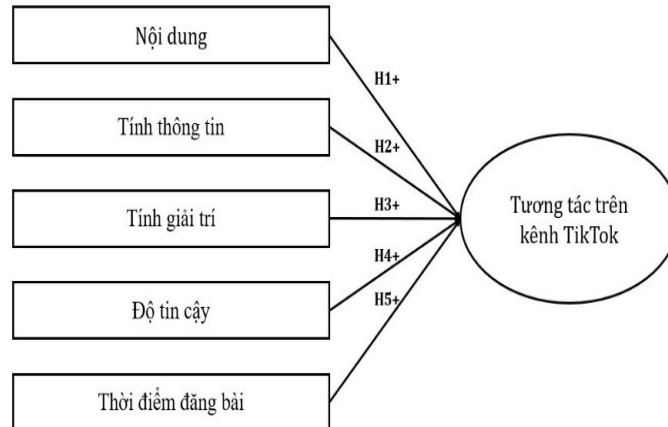
Theo nghiên cứu của Golder và các cộng sự, người dùng Facebook tham gia ít nhất vào buổi sáng và chiều sớm, trong khi tương tác tăng dần vào buổi tối, đạt đến mức cao ổn định vào ban đêm (Golder et al., 2007). Ngoài ra, nghiên cứu của Buddy Media (2012) cho rằng bài đăng trong giờ rảnh rỗi thì nhận tỉ lệ tương tác cao hơn 14% so với các bài

đăng vào giờ khác. Bài đăng trong thời gian rảnh có ảnh hưởng tích cực đến lượt thích và chia sẻ (P. Cvijikj, 2013) và lượt bình luận tăng nhiều hơn so với thời gian bận rộn (Sabate, 2014). Vì vậy, tác giả đề xuất giả thuyết như sau:

Giả thuyết H5: Thời điểm đăng bài trên kênh Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok.

2.1.4. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Căn cứ vào những phân tích ở trên, loại bỏ những nhân tố trùng lặp, mô hình nghiên cứu đề xuất trong nghiên cứu này như sau:



Hình 2. 6: Mô hình nghiên cứu tác giả đề xuất

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sơ bộ được xây dựng và hiệu chỉnh thông qua phương pháp định tính, thảo luận nhóm. Nghiên cứu sơ bộ được thực hiện thông qua việc thảo luận tại trường UEF, trong điều kiện khách quan, đối tượng khảo sát chủ yếu là sinh viên đang học tại UEF được mời đến. Nghiên cứu được thực hiện với đối tượng khảo sát là những sinh viên đang học tại UEF từ năm nhất đến năm bốn. Thời gian khảo sát được tiến hành trong tháng 8 và tháng 9/2022.

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp lấy mẫu ngẫu nhiên thuận tiện, cỡ mẫu càng lớn càng tốt. Theo Hair et al (1998), để phân tích nhân tố (EFA) tốt nhất là 5 mẫu trên một biến quan sát. Bên cạnh đó, Tabachnick & Fidel (1996) cho rằng để phân tích hồi quy tốt nhất thì cỡ mẫu phải bảo đảm theo công thức:

$$N \geq 8m + 50$$

Trong đó: n : Cỡ mẫu

m : Số biến độc lập của mô hình

Từ đó, nghiên cứu này gồm có 24 biến quan sát và 5 biến độc lập thì:

- Cỡ mẫu cần cho nghiên cứu nhân tố là $\geq 24 \times 5 = 120$ mẫu
- Cỡ mẫu cần cho nghiên cứu hồi quy là $\geq 8 \times 5 + 50 = 90$ mẫu
- Mẫu cần khảo sát là 210.

Tổng cộng có 450 bản hỏi được gửi đi và thu về 450 câu trả lời. sau khi làm sạch dữ liệu và loại bỏ những câu hỏi không đạt yêu cầu, còn lại 428 đủ điều kiện tiến hành xử lý dữ liệu. Bảng hỏi được mã hóa và đưa vào xử lý dữ liệu bằng phần mềm SPSS 20. Phân loại 428 thí sinh được khảo sát theo thành phần giới tính và năm học của sinh viên. Dữ liệu thu thập được tác giả xử lý thông qua phần mềm SPSS 20, phân tích dữ liệu thông qua các công cụ như thống kê mô tả, kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA, mô hình lý thuyết và các giả thuyết được kiểm định bằng phương pháp phân tích hồi quy tuyến tính đa bội. Cuối cùng, kiểm tra biến định tính thông qua kiểm định trung bình tổng thể như Independent samples T-test và phân tích phương sai Anova để tìm hiểu sự khác biệt trong đánh giá sự hài lòng.

5. Kết quả và thảo luận

5.1. Phân tích hồi quy tuyến tính bội

5.1.1. Đánh giá sự phù hợp của mô hình và hệ số hồi quy

Bảng tổng kết mô hình cho thấy R2 hiệu chỉnh bằng 0,608 có nghĩa là 60,8% sự biến thiên của TT (Tương tác của sinh viên) được giải thích bởi sự biến thiên của 5 nhân tố độc lập GTR, TC, TTT, ND, TD.

Bảng 3. 1: Bảng tổng kết mô hình

Mô hình	R	R2	R2 hiệu chỉnh	Sai số ước lượng	Hệ số Durbin-Watson
1	.783a	.613	.608	.57173	2.158

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Trong bảng phân tích phương sai, cho thấy trị số F có mức ý nghĩa với Sig. = 0,000 < 0,05 có nghĩa mô hình hồi quy tuyến tính đưa ra là phù hợp với dữ liệu thực tế thu thập được và các biến đưa vào đều có ý nghĩa trong thống kê với mức ý nghĩa 5% (độ tin cậy 95%).

Bảng 3. 2: Mức độ phù hợp của mô hình: Phân tích phương sai ANOVA

ANOVA ^a						
Mô hình		Tổng bình phương	Bậc tự do đf	Trung bình bình phương	F	Sig.
1	Hồi quy	218.223	5	43.645	133.523	.000b
	Phần dư	137.939	422	.327		
	Tổng	356.163	427			

Nguồn: Kết quả phân tích từ tác giả

Bảng 3. 3: Phân tích hồi quy

Mô hình		Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến	
		B	Sai số chuẩn	Beta			Dung sai	VIF
1	(Hằng số)	-.250	.215		-1.163	.245		
	ND	.181	.034	.194	5.303	.000	.685	1.461
	TTT	.095	.037	.084	2.554	.011	.853	1.173
	TC	.129	.038	.106	3.406	.001	.950	1.053
	TD	.126	.042	.114	2.970	.003	.623	1.604
	GTR	.516	.037	.538	13.942	.000	.616	1.624

Nguồn: Kết quả phân tích từ tác giả

Kết quả phân tích từ bảng 4.14 cho thấy, giá trị R2= 0.613, giá trị R2 hiệu chỉnh= 0.608, cho thấy các biến độc lập trong mô hình hồi quy giải thích được 60,8% sự biến thiên của biến phụ thuộc Tương tác. Bảng ANOVA với Sig. = 0.00 < 0.05 cho phép ta bác bỏ giả thuyết Ho: hệ số Beta của các biến độc lập bằng 0. Như vậy, độ phù hợp của mô hình hồi quy tuyến tính đã xây dựng là chấp nhận được (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008). Các giá trị Sig. trong bảng 4.14 đều < 0.05 cho thấy hệ số hồi quy của các biến độc lập đều có ý nghĩa với độ tin cậy 95%; VIF đều < 10 chứng tỏ không có hiện tượng đa cộng tuyến xuất hiện.

Phương trình hồi quy tuyến tính với hệ số Beta chuẩn hóa có dạng:

$$TT = 0.538 \cdot GTR + 0.194 \cdot ND + 0.114 \cdot TD + 0.106 \cdot TC + 0.084 \cdot TTT$$

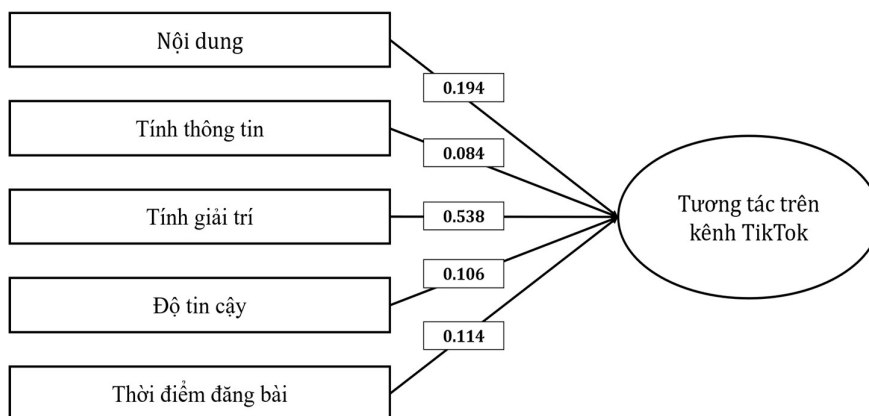
Kết quả cho thấy, trong 5 yếu tố ảnh hưởng đến tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok thì Tính giải trí có sự ảnh hưởng cao nhất, tiếp theo lần lượt là yếu tố về Nội dung, Thời điểm, Tin cậy và cuối cùng là Tính thông tin. Riêng

Sự phiền nhiễu có tác động nghịch đến Thái độ đối với quảng cáo. Từ đó có thể thấy, để tăng sự tương tác của sinh viên nhà trường cần đặc biệt chú trọng đến Tính giải trí của nội dung video đăng trên TikTok.

5.1.2. Kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Từ kết quả phân tích hồi quy bội tìm ra 5 yếu tố ảnh hưởng đến sự tương tác của sinh viên được trình bày ở Hình 3.4

Hình 3. 1: Kết quả kiểm định mô hình nghiên cứu



Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Kết quả phân tích hồi quy bội cho thấy 5 nhân tố Nội dung (ND), Tính thông tin (TTT), Tính giải trí (GTR), Độ tin cậy (TC) và Thời điểm đăng bài (TD) đều có tác động thuận chiều đến Tương tác của sinh viên. Do đó các giả thuyết H1, H2, H3, H4, H5 đều được chấp nhận.

Cụ thể từ kết quả phân tích hồi quy ở Bảng 3.4, ta nhận thấy:

H1+: Nội dung trên Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok. Với hệ số Beta chuẩn hóa = 0.194 > 0 và Sig. = 0.000 cho thấy có quan hệ thuận chiều giữa yếu tố Nội dung và Tương tác đối với kênh TikTok, giả thuyết H1 được chấp nhận. Nội Dung bài đăng được sinh viên đánh giá cao thứ hai trong mối quan hệ với sự tương tác. Như vậy, khi sinh viên nhận thấy các nội dung trên TikTok mang lại thông tin hợp xu hướng, mang tính cập nhật, nội dung phù hợp với nhu cầu của sinh viên thì sinh viên sẽ tương tác nhiều hơn. Kết quả nghiên cứu này cũng ủng hộ các nghiên cứu trước đây của các tác giả như: Lê Quang Vũ (2017), Lê Thị Huệ Minh và Đinh Tiến Minh (2016), De Vries, L. & cộng sự (2016).

H2+: Tính thông tin trên Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok. Với hệ số Beta chuẩn hóa = 0.084 > 0 và Sig. = 0.011 cho thấy có quan hệ thuận chiều giữa yếu tố Tính thông tin và Tương tác đối với kênh TikTok, giả thuyết H2 được chấp nhận. Tính thông tin được sinh viên đánh giá thấp nhất trong mối quan hệ với sự tương tác. Như vậy, khi sinh viên nhận thấy các thông tin được truyền tải trên kênh TikTok mang tính cập nhật hoặc liên quan đến nhu cầu tìm kiếm thông tin của sinh viên thì sẽ tương tác tích cực hơn trên kênh TikTok. Kết quả nghiên cứu này cũng ủng hộ kết quả của các nghiên cứu trước đây của các tác giả Huỳnh Thị Sông Hậu (2017), Trần Thị Ngọc Hân (2016), Brackett và cộng sự (2001), Tsang và cộng sự (2004), Kwek Choon Ling (2010), De Vries, L. & cộng sự (2012) và Meng, K. S., & Leung, L. (2021).

H3+: Tính giải trí trên Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok. Với hệ số Beta chuẩn hóa = 0.538 > 0 và Sig. = 0.000 cho thấy có quan hệ thuận chiều giữa yếu tố Tính giải trí và Tương tác đối với kênh TikTok, giả thuyết H3 được chấp nhận. Tính giải trí được sinh viên đánh giá cao nhất trong các nhân tố. Như vậy, khi sinh viên nhận thấy các video trên kênh TikTok có tính giải trí cao, khiến sinh viên cảm thấy vui vẻ, thú vị thì họ sẽ tương tác tích cực hơn. Kết quả nghiên cứu này cũng ủng hộ kết quả nghiên cứu của các tác giả trước đây như: Huỳnh Thị Sông Hậu (2017), Trần Thị Ngọc Hân (2016), Brackett và cộng sự (2001), Tsang và cộng sự (2004), Kwek Choon Ling (2010), De Vries, L. & cộng sự (2012), D. N Jayarathne (2020), Meng, K. S., & Leung, L. (2021).

H4+: Sự tin cậy trên kênh Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok. Với hệ số Beta chuẩn hóa = 0.106 > 0 và Sig. = 0.001 cho thấy có quan hệ thuận chiều giữa yếu tố độ tin cậy và Tương tác đối

với kênh TikTok, giả thuyết H4 được chấp nhận. Độ tin cậy được sinh viên đánh giá cao thứ tư trong mối quan hệ với sự tương tác. Như vậy, khi sinh viên nhận thấy các video trên kênh TikTok có độ tin cậy cao, được giới thiệu từ bạn bè thì họ sẽ tương tác tích cực hơn. Kết quả nghiên cứu này cũng ủng hộ kết quả nghiên cứu của các tác giả trước đây như: Lê Quang Vũ (2017), Huỳnh Thị Sông Hậu (2017), Brackett và cộng sự (2001), Tsang và cộng sự (2004), Kwek Choon Ling (2010), De Vries, L. & cộng sự (2012).

H5+: Thời điểm đăng bài trên kênh Tiktok có ảnh hưởng tích cực đến sự tương tác của sinh viên đối với kênh TikTok. Với hệ số Beta chuẩn hóa $= 0.114 > 0$ và $\text{Sig.} = 0.003$ cho thấy có quan hệ thuận chiều giữa yếu tố độ Thời điểm và Tương tác đối với kênh TikTok, giả thuyết H5 được chấp nhận. Thời điểm được sinh viên đánh giá cao thứ ba trong mối quan hệ với sự tương tác. Như vậy, các videos đăng trên kênh TikTok vào các thời điểm phù hợp sẽ nhận được sự quan tâm và tương tác nhiều hơn từ sinh viên. Kết quả nghiên cứu này được xem như một phát hiện mới so với các nghiên cứu trước đây của các tác giả Lê Quang Vũ (2017), Huỳnh Thị Sông Hậu (2017) và De Vries, L. & cộng sự (2012). Các tác giả này đã đưa nhân tố thời điểm vào mô hình giả thuyết nghiên cứu ban đầu nhưng kết quả nghiên cứu lại chỉ ra rằng không có mối quan hệ có ý nghĩa thống kê giữa thời điểm và sự tương tác của người dùng mạng xã hội.

Tóm lại, từ các giả thuyết trình bày trong mô hình sau khi phân tích nhân tố EFA, cùng với kết quả phân tích tương quan Pearson và phân tích hồi quy, các giả thuyết H1, H2, H3, H4, H5 đều được chấp nhận.

6. Kết luận và hàm ý quản trị

6.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy sự tương tác của sinh viên chịu tác động của 5 nhân tố: Nội dung, tính thông tin, độ tin cậy, tính giải trí và thời điểm. Trong đó, nhân tố được sinh viên đánh giá cao nhất là tính giải trí (hệ số hồi quy chuẩn hóa), nhân tố được đánh giá cao tiếp theo là nội dung (hệ số hồi quy chuẩn hóa) và thời điểm (hệ số hồi quy chuẩn hóa), các nhân tố còn lại được đánh giá theo thứ tự từ cao đến thấp là độ tin cậy (hệ số hồi quy chuẩn hóa) và cuối cùng là tính thông tin (hệ số hồi quy chuẩn hóa). Kết quả kiểm định sự khác biệt của các nhóm sinh viên cho thấy rằng không có sự khác biệt trong việc tương tác kênh TikTok giữa các nhóm sinh viên. Kết quả kiểm định cho thấy trong kiểm định Levene đối với nhóm giới tính, $\text{Sig.} = 0,830 > 0,05$ nên phương sai giữa hai nhóm giới tính nam và nữ không khác nhau. Ở phần giả định phương sai bằng nhau có $\text{Sig.} = 0,587 > 0,05$ nên kết luận không có sự khác biệt có ý nghĩa về trị trung bình giữa hai nhóm giới tính.

Kết quả phân tích Levene Statistic với nhóm năm học cho thấy, với giá trị $\text{Sig} = 0.371 (>0.05)$ thì phương sai giữa các sự lựa chọn của các biến định tính ở trên không có sự khác biệt. Tiếp theo là phân tích trong bảng ANOVA đã chỉ ra rằng, với mức ý nghĩa $\text{Sig.} = 0.767 > 0.05$ chúng ta có thể kết luận rằng, không có sự khác biệt giữa sự tương tác của các sinh viên học ở các năm học khác nhau tại UEF.

6.2. Hàm ý quản trị

Đi cùng với xu thế phát triển mạnh mẽ không ngừng của mạng internet là số lượng ngày càng gia tăng người dùng trên Social Media. Đi kèm theo đó, với đặc tính lan truyền sẵn có của Social Media, người dùng dễ dàng chia sẻ các nhận định, trải nghiệm của họ về mọi lĩnh vực trên Social Media. Do đó, nếu doanh nghiệp tận dụng tốt các quảng cáo trên Social Media thì đây sẽ là công cụ marketing hữu hiệu để quảng bá thương hiệu và xây dựng lòng tin với người dùng một cách tiết kiệm. Đối với tổ chức giáo dục, việc phát triển các kênh mạng xã hội đang là xu hướng trong đó có kênh TikTok đang rất phát triển. Thông qua kênh TikTok các bạn sinh viên có thể có cái nhìn khác nhau về trường, về đời sống sinh viên và các trải nghiệm trong suốt quá trình học tập, nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu ở trên đã cho thấy, tùy vào mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố tác động đến tương tác của sinh viên, tác giả đề xuất một số kiến nghị gợi ý cho nhà trường quảng bá thương hiệu cũng như đẩy mạnh các hoạt động của mình.

Tính giải trí

Tính giải trí có tác động thuận chiều và tác động mạnh nhất đến tương tác của sinh viên trên kênh TikTok. Như đã giải thích ở trên, điều này cũng khá dễ hiểu do mục đích ban đầu của các kênh trên Social Media đa phần đều là để giải trí, tăng sự tương tác ảo của người tiêu dùng với nhau. Với cách suy nghĩ đó, sinh viên sẽ có thái độ tích cực với kênh TikTok, nếu nội dung có tính giải trí cao. Đa số sinh viên tìm đến kênh TikTok của nhà trường vì họ tìm thấy được sự vui vẻ tích cực từ các nội dung video trên kênh. Vì vậy, các video đăng tải trên kênh TikTok cần sáng tạo không ngừng, đổi mới không ngừng trong từng video. Tuy nhiên, để làm được điều này, trước hết cần hiểu rõ sở thích của sinh viên

đồng thời tìm hiểu một số nội dung video của một số kênh TikTok có sự theo dõi cao từ người dùng . Kết hợp hai yếu tố trên cùng với sự sáng tạo mới có cơ hội khiến sinh viên quan tâm tương tác cao hơn. Bên cạnh đó cần kết hợp âm thanh cũng như những hình ảnh vui nhộn thực tế từ sinh viên, bắt kịp các trend mới sẽ làm cho tính giải trí của kênh cao hơn, thúc đẩy sự tương tác của sinh viên.

Nội dung

Nội dung nên là những tin tích cực, tin tốt, nếu có thể gọi lên các cảm xúc kích thích như vui chơi, tiêu khiển, thú vị,... hay kích thích lên giác quan hay thu hút được phản hồi như toán logic, đồ mẹo,... thì sẽ tăng thêm sự tương tác. Nội dung mà đa số sinh viên hầu như đều có thể tương tác, ví dụ như các bài đăng chứa các thông tin đúng đắn xoay quanh cuộc sống sinh viên thường ngày như đi lại, tình cảm, giáo dục, sức khỏe,... sẽ đều nhận được tỉ lệ tương tác cao hơn và dễ dàng hơn từ hầu hết người dùng. Về mặt thực hành, nội dung không được ăn cắp hay sao chép của người khác, hay cùng nội dung đó mà lặp đi lặp lại nhiều lần,... như vậy sẽ không có được hiệu quả cao bởi sự nhàm chán của sinh viên. Nội dung nên đa dạng và hướng tới sinh viên thay vì chỉ chăm vào những nội dung giới thiệu sản phẩm, nên có các nội dung giải trí, trò chơi, thông tin hữu ích, những tin nóng, lễ hội, sự kiện,... nhằm gắn kết cộng đồng, củng cố mối quan hệ bạn bè, duy trì tương tác liên tục. Một điều quan trọng nữa đó là, tùy vào mục đích tương tác mà có nội dung thích hợp, ví dụ như mục đích tương tác tạo hành vi thích, hay bình luận, hay chia sẻ,... sẽ cần có mỗi nội dung khác nhau. Đặc biệt, các nội dung trong các video nên chú trọng vào tính giải trí nhiều hơn, vì như kết quả nghiên cứu. Tính giải trí là yếu tố được sinh viên quan tâm cao nhất.

Thời điểm

Đối với các bài đăng trên các trang mạng xã hội nói chung và trên kênh TikTok nói riêng thì thời điểm đăng bài là vô cùng quan trọng. Theo khảo sát thì phần lớn sinh viên sẽ xem và tương tác với các bài đăng trên kênh TikTok cao hơn vào các ngày cuối tuần. Điều này cũng dễ dàng nhìn thấy, bởi đa số sinh viên dành nhiều thời gian cho công việc học tập nên sẽ ít thời gian tương tác với các trang mạng xã hội. Tuy nhiên khảo sát cũng chỉ ra rằng, Sinh viên cũng thường tương tác với các kênh xã hội tốt hơn vào các khung giờ rảnh rỗi vào các ngày trong tuần. Chính vì điều đó, để tăng cường khả năng tương tác của sinh viên đến kênh TikTok của trường, kênh nên tăng cường đăng bài vào các ngày cuối tuần. Đối với các ngày trong tuần, các bài đăng vào các khung giờ sau 20h tối hoặc khoảng thời gian buổi trưa thì khả năng tương tác sẽ tốt hơn. Bên cạnh đó, tần số đăng bài cũng cần có tính liên tục hàng ngày và không ngắt quãng để duy trì sự tương tác của sinh viên. Tuy nhiên, cũng nên có lịch trình đăng bài cụ thể. Đặc biệt vào các ngày cuối tuần và buổi trưa là khoản thời gian nghỉ ngơi của nhân viên nên cần có sự phân công nhiệm vụ cho từng cá nhân cụ thể để đảm bảo được lịch trình đăng bài.

Độ tin cậy

Độ tin cậy là yếu tố có tác động mạnh thứ 4 trong số 5 yếu tố tác động đến sự tương tác của sinh viên mà nghiên cứu này đề cập tới. Thông tin trên internet nói chung và trên Social Media nói riêng rất dồi dào và đa dạng, tuy nhiên, độ tin cậy của thông tin không có đơn vị nào kiểm chứng, vì thế, đây cũng là nguồn thông tin ít được tin nhiệm. Đặc biệt là trong thời đại nhiều loạn thông tin hiện nay thì độ tin cậy là yếu tố đóng vai trò rất quan trọng.

Do tính lan truyền của Social Media mà người tiêu dùng dễ dàng chia sẻ thông tin, những cảm nhận của bản thân về sản phẩm/dịch vụ hoặc về thương hiệu doanh nghiệp. Đây cũng chính là con dao hai lưỡi, vì, chỉ cần một thông tin không đúng sự thật, hoặc phóng đại quá mức sẽ khiến cho sinh viên nhanh chóng có thái độ tiêu cực lan truyền thông tin đó. Vì thế, trước tiên đối với những nội dung đăng trên kênh TikTok nên được kiểm chứng và có độ tin cậy cao, lợi thế của kênh TikTok của nhà trường là được cộng hưởng sự uy tín của nhà trường. Một điều quan trọng nữa kênh TikTok cần được chú trọng đó là việc các sinh viên chia sẻ bài viết với nhau và với các cộng đồng sinh viên, Việc các bạn sinh viên chia sẻ với nhau cũng mang lại sự tin cậy hơn đối với các bài đăng trên kênh TikTok của trường. Nhà trường nên đăng bài và chia sẻ bài vào các trang mạng xã hội có sự quản lý của nhà trường, kiểm soát kỹ các nội dung trong các video trước khi xuất bản chính thức và thường xuyên theo dõi các bình luận dưới các bài đăng để kịp thời nắm bắt thông tin khi xảy ra các sự cố ngoài ý muốn.

Tính thông tin

Yếu tố tính thông tin có tác động thấp đến tương tác của sinh viên. Tính thông tin chỉ xếp thứ 5 trong nhóm các yếu tố tác động đến tương tác trên kênh TikTok, có thể do sinh viên đang cho rằng TikTok vẫn là nơi để họ giải trí, cập nhật

tin tức về bạn bè hơn là tiếp nhận những thông tin khác. Hơn nữa, TikTok chỉ mới xuất hiện gần đây. Do đó, người dùng vẫn còn quen với việc tiếp nhận thông tin một cách chính thống qua một số hình thức như: website, tờ rơi, truyền thanh, truyền hình hoặc tìm kiếm thông tin qua Google.com. Chính vì thế để tạo được được quan tâm từ sinh viên Kênh TikTok của nhà trường cần phải thiết kế nội dung có những thông tin đang là xu hướng (trendy), các câu chữ hình ảnh cần dễ nắm bắt, gần gũi với sinh viên. Đặc biệt, cần nghiên cứu tìm hiểu về hành vi cũng như các thông tin mà sinh viên và thế hệ Gen Z năng động đang có xu hướng quan tâm, để từ đó thiết kế nội dung video cho phù hợp, từ đó dễ dàng tiếp cận và nhận được sự tương tác tốt hơn từ phía sinh viên.

Hạn chế trong nghiên cứu

Vì lý do thời gian thực hiện đề tài có giới hạn và cách lấy mẫu thuận tiện, quá trình thu thập số liệu với số mẫu có tính đại diện chưa cao nên phần nào hạn chế kết quả khảo sát. Nghiên cứu này cũng chỉ tập trung vào đối tượng là sinh viên chủ yếu sống và học tập tại UEF mà chưa khảo sát hết tất cả các đối tượng khác. Khả năng tổng quát hóa kết quả của nghiên cứu sẽ cao hơn nếu nghiên cứu này được lặp lại tại một số thành phố khác tại Việt Nam để có thể so sánh kết quả. Đây là một hướng cho nghiên cứu tiếp theo.

Do cách chọn mẫu thuận tiện, phạm vi khảo sát của nghiên cứu tập trung ở TP.HCM và là sinh viên của UEF với tổng số mẫu là 450 nên đánh giá về các yếu tố nhận được không bao quát được hết các độ tuổi cũng như tầng lớp trong xã hội, vì thế mà kết quả nghiên cứu không thể hiện được hết sự tương tác của hầu hết người dùng Tiktok. Hơn nữa, sau khi phỏng vấn, các chuyên gia cũng cho rằng có thể thái độ của người tiêu dùng còn có sự khác biệt ở những nhóm người có nơi sống khác nhau. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi nghiên cứu ra cả nước với số mẫu lớn hơn và sử dụng các phương pháp chọn mẫu tốt hơn để đánh giá tốt các yếu tố ảnh hưởng đến sự tương tác trên kênh TikTok.

Tài liệu tham khảo (References)

- Chính phủ nước CHXHCN Việt Nam, Nghị định Về quản lý, cung cấp, sử dụng dịch vụ Internet và thông tin điện tử trên mạng, *Số: 72/2013/NĐ-CP*.
- Diệu, L.L.T.L. (2021). Tìm hiểu về thuật toán TikTok đưa video lên top xu hướng. <https://lptech.asia/kien-thuc/tim-hieu-ve-thuat-toan-tiktok-dua-video-len-top-xu-huong>
- Hân, T. T. N. (2016). Yếu tố tác động đến thái độ đối với quảng cáo trên Social Media của người tiêu dùng tại Tp. HCM.
- Hoàng Trọng Và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008. *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS - tập 1*. Tp. Hồ Chí Minh, NXB Hồng Đức.
- Hoàng Trọng Và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008. *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS - tập 2*. Tp. Hồ Chí Minh, NXB Hồng Đức.
- Huỳnh Thị Sông Hậu (2017). Phân tích các yếu tố về bài viết trên Facebook tác động đến sự tương tác trực tuyến của khách hàng tại Việt Nam. Luận văn Thạc sĩ, trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh.
- Lê Thị Huệ Linh và Đinh Tiến Minh (2016). Nghiên cứu thái độ người tiêu dùng Thành phố Hồ Chí Minh đối với quảng cáo trực tuyến trên mạng xã hội Facebook. *Hội thảo khoa học: Phát triển thương mại bán lẻ trực tuyến tại Thành phố Hồ Chí Minh. Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh*
- Lê Quang Vũ (2017). *Yếu tố ảnh hưởng đến sự tương tác của người dùng Facebook tới bài viết tại TP. HCM*. Luận văn Thạc sĩ Kinh tế, Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh.
- Nguyễn Đình Thọ, 2011. *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. TP. Hồ Chí Minh, NXB Lao Động - Xã Hội.
- Nguyễn Xuân Lân và cộng sự, 2010. *Hành vi người tiêu dùng*. Đà Nẵng: NXB Tài Chính.
- Ngo, M. T., & Mai, V. N. T. (2017). Analyzing the impact of advertising through social networks on the purchase intention of consumers in Can Tho City. *Can Tho University Journal of Science*, 48, 66. <https://doi.org/10.22144/ctu.jvn.2017.631>
- Tài liệu tham khảo tiếng Anh**
- Ahmed, A. (2021). 97 percent of Gen Z consumers use social media platforms as their main source of shopping inspiration. <https://www.digitalinformationworld.com/2021/03/report-97-percentof-gen-z-consumers.html>.
- Kaplan, Andreas M., and Michael Haenlein (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Tap chí Business horizons* 53.1, 59-68.
- Berger, J., & Milkman, K. L. (2012). What makes online content viral?. *Journal of marketing research*, 49(2), 192-205.
- Brodie, R. J., Hollebeck, L. D., Jurić, B., & Ilić, A. (2011). Customer engagement: Conceptual domain, fundamental propositions, and implications for research. *Journal of service research*, 14(3), 252-271.
- Brodie, R. J., Ilic, A., Juric, B., & Hollebeck, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of business research*, 66(1), 105-114.
- Brackett, L. K., & Carr, B. N., 2001. Cyberspace advertising vs. other media: Consumer vs. mature student attitudes. *Journal of advertising research*, 41(5), 23-32.
- Buddy Media, 2012, "Strategies for Effective Wall Posts: A Timeline Analysis", The Buddy Media
- Calder, B. J., & Malthouse, E. C. (2012). Media engagement and advertising effectiveness. *Kellogg on advertising & media: the Kellogg School of Management*, 1-36.

- Choi, S. M., & Rifon, N. J., 2002. Antecedents and consequences of web advertising credibility: A study of consumer response to banner ads. *Journal of Interactive Advertising*, 3(1), 12-24.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 16(1), 64-73.
- D. N Jayarathne. 2020. The factors influencing for the tik tok application Usage among youngsters during the epidemic period in Sri Lanka. *10th National Doctoral Conference, Communication University of China*.
- De Vries, L., Gensler, S., & LeeFlang, P. S. (2012). Popularity of brand posts on brand fan pages: An investigation of the effects of social media marketing. *Journal of interactive marketing*, 26(2), 83-91.
- Degenhard, J. (2021). Forecast of the number of TikTok users in Vietnam from 2017 to 2025. <https://www.statista.com/forecasts/1142743/tiktok-users-in-vietnam>.
- Ducoffe, R.H., 1996. Advertising value and advertising on the web. *Journal of Advertising Research*, 36(5), 21-32.
- Francis, T., & Hoefel, F. (2018). True Gen': Generation Z and its implications for companies. <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gengeneration-z-and-its-implications-for-companies>.
- Goldsmith, R. E., Lafferty, B. A., & Newell, S. J., 2000. The impact of corporate credibility and celebrity credibility on consumer reaction to advertisements and brands. *Journal of advertising*, 29(3), 43-54.
- Globalwebindex. (2019). Social media trend in 2019. <https://www.gwi.com/reports/social-2019>.
- Golder S, Wilkinson D, Huberman BS, 2007, "Rhythms of social interaction: messaging within a massive online network", *Communities and Technologies*, pp. 41–66.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E., & Tatham, R. L., 1998. *Multivariate Data Analysis*. 5th Ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall International.
- Hwang, M. I., & Thorn, R. G. (1999). The effect of user engagement on system success: a meta-analytical integration of research findings. *Information & management*, 35(4), 229-236.
- Higgins, E. T. (2006). Value from hedonic experience and engagement. *Psychological review*, 113(3), 439.
- Jiang, X. Y. (2019). Research on TikTok is based on user-centric theory. *Scholink Inc.: Applied Science and Innovative Research*, 3(1), 28.
- Jonah, B., & Katherine, L. M., 2012. What Makes online Content Viral?. *Journal of Marketing Research*, 49(2): 192-205.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Kumar S, Jacob VS, Srisankarajah C. 2006, "Scheduling advertisements on a web page to maximize revenue", *Eur Journal Oper Res*, Vol. 173 No. 3, pp.1067–1189.
- Ling, K.C., Chai, L.T., & Piew, T.H., 2010. The Determinants of Consumers' Attitude Towards Advertising. *Canadian Social Science*, 6(4), 114-26
- MacKenzie, S. B., & Lutz, R. J., 1989. An empirical examination of the structural antecedents of attitude toward the ad in an advertising pretesting context. *The Journal of Marketing*, 48-65.
- Meng, K. S., & Leung, L. (2021). Factors influencing TikTok engagement behaviors in China: An examination of gratifications sought, narcissism, and the Big Five personality traits. *Telecommunications Policy*, 45(7), 102172.
- Muntinga, D. G., Moorman, M., & Smit, E. G. (2011). Introducing COBRAs: Exploring motivations for brand-related social media use. *International Journal of advertising*, 30(1), 13-46.
- Muliadi, B. (2020). Council post: What the rise of TikTok says about generation Z. <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2020/07/07/what-the-rise-of-tiktok-says-about-generation-z/?sh=5268cdb56549>.
- Mollen, A., & Wilson, H. (2010). Engagement, telepresence and interactivity in online consumer experience: Reconciling scholastic and managerial perspectives. *Journal of business research*, 63(9-10), 919-925.
- Nguyen, N., Duffy, B. G., Shulmeister, J., & Quigley, M. C. (2013). Supplementary information: Palynology and geochemistry data and methods, and section age model. *Journal of Business and Management*, 61(4), 99–114. <https://doi.org/10.112521314/1410331-53>
- Quy, N. (2021). Vietnamese spend more time on internet, social media than Asian peers. <https://bitly.com.vn/eqf0od>.
- Pletikosa Cvijikj, I., & Michahelles, F. (2013). Online engagement factors on Facebook brand pages. *Social network analysis and mining*, 3(4), 843-861.
- Rideout, W. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M[superscript 2]: Media in the lives of 8- to 18-year-olds. (2010.). *Generation*, 51, 631.
- Rutz OJ, Bucklin RE, 2008, "From generic to branded: a model of spillover in paid search advertising", *Journal Mark Res*, Vol. 48 No.1, pp.87–102.
- Sabate, F., Berbegal-Mirabent, J., Cañabate, A., & Lebherz, P. R. (2014). Factors influencing popularity of branded content in Facebook fan pages. *European management journal*, 32(6), 1001-1011.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). Focus groups: Theory and practice. Newbury Park, CA: Sage.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (1996). *USing Imiwariale SidisioS*. New York: *Hamper Colins Colege PublisheIS*.
- Tari, A. (2011). Z generation. *Hanoi: Tericum Könyvkiadó*.
- Tsang, M.M., Ho, S.-C. & Liang, T.-P., 2004. Consumer attitudes toward mobile advertising: an empirical study. *International Journal of Electronic Commerce*, 8(3), 65-78.
- Van Doorn, J., Lemon, K. N., Mittal, V., Nass, S., Pick, D., Pirmer, P., & Verhoef, P. C. (2010). Customer engagement behavior: Theoretical foundations and research directions. *Journal of service research*, 13(3), 253-266.

Watson, A. (2020). Ongoing home media consumption and the coronavirus worldwide 2020, by generation.
<https://www.statista.com/statistics/1170447/in-home-media-consumptioncoronavirus-worldwide-by-generation/>, truy cập ngày 11/11/2021

MỐI LIÊN HỆ GIỮA TRUYỀN THÔNG VÀ TRUYỀN THÔNG TRONG HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC SINH VIÊN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

THE RELATIONSHIP BETWEEN COMMUNICATION AND COMMUNICATION IN STUDENT EDUCATION ACTIVITIES IN TODAY'S UNIVERSITIES

Nguyễn Hữu Long, Võ Thanh Dũ
Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh
long.nh@ou.edu.vn

Tóm tắt

Truyền thông có vai trò đặc biệt quan trọng trong cuộc sống, trong đó có vấn đề giáo dục con người. Và truyền thông trong cơ sở giáo dục đại học có thông suốt sẽ góp phần hạn chế thấp nhất các nguy cơ rủi ro gây ra khủng hoảng truyền thông và việc giáo dục rèn luyện sinh viên đạt hiệu quả tốt hơn trong cơ sở giáo dục đại học. Bài viết sẽ nêu khái quát về truyền thông, vai trò của truyền thông với vấn đề giáo dục rèn luyện sinh viên trong trường đại học. Từ đó, bài viết cũng sẽ đề xuất một số biện pháp để ứng dụng truyền thông trong vấn đề giáo dục rèn luyện sinh viên hiện nay.

Từ khoá: Truyền thông; Giáo dục; Sinh viên

Abstract

Communication plays a particularly important role in life, including the issue of educating people. And smooth communication in higher education institutions will contribute to minimizing the risks of media crises, and the education and training of students will be more effective in these institutions. The article will give an overview of the media and the role of the media in the education and training of students in universities. From there, the article will also propose some measures to apply communication in today's student education and training.

Keywords: Communication; Education; Students

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, Internet tác động ngày càng mạnh mẽ và sâu sắc đến cuộc sống của chúng ta. Cũng nhờ internet mà con người có thể kết nối với nhau dễ dàng, thuận lợi hơn. Cách giao tiếp, truyền tải thông tin giữa mọi người với nhau cũng có nhiều thay đổi, khoảng cách địa lý không còn là trở ngại khi con người giao lưu với nhau. So với thời kỳ trước đó, thói quen tiếp nhận tin tức của sinh viên trong trường đại học, cao đẳng dần chuyển dịch sang internet, mạng xã hội. Đồng thời, cách truyền tải thông tin giữa nhà trường và sinh viên đã có nhiều thay đổi. Tuy nhiên, cách thay đổi trong việc truyền thông giáo dục giữa nhà trường với sinh viên có những vấn đề cần đề cập. Để góp phần làm rõ hơn vấn đề truyền thông giáo dục sinh viên, bài viết sẽ góp phần làm rõ cách truyền thông giáo dục đối với sinh viên và đề xuất một số giải pháp để tăng cường hiệu quả truyền thông trong giáo dục sinh viên ở các trường đại học, cao đẳng hiện nay.

Nền tảng mạng xã hội là môi trường chứa đựng, cung cấp thông tin phong phú, đa dạng. Khi các trường đại học, cao đẳng sử dụng nền tảng mạng xã hội sẽ giúp nhà trường nắm bắt kịp thời những xu hướng, dư luận xã hội một cách nhanh chóng. Vì vậy, các nền tảng mạng xã hội là một trong những công cụ hữu ích giúp các trường đại học cập nhật thông tin nhanh và là một trong những kênh tương tác, giáo dục quan trọng, nhanh chóng của nhà trường với sinh viên, và là kênh tương tác hữu ích với phụ huynh và cộng đồng. Từ đó, kênh truyền thông mạng xã hội sẽ không còn đơn thuần là để thông tin hoạt động của nhà trường như nhiều cơ sở giáo dục hiện nay đang thực hiện.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết về các nội dung liên quan: truyền thông và vai trò của truyền thông qua đó bước đầu đề xuất một số giải pháp phát huy vai trò của truyền thông trong giáo dục.

3. Nội dung

3.1. Khái niệm và vai trò của truyền thông

Đã có rất nhiều định nghĩa về truyền thông, bởi nó mang ý nghĩa rất rộng, mang tính bao trùm. Mỗi nhà nghiên cứu truyền thông khi đưa ra định nghĩa về truyền thông đều dựa trên góc độ tiếp cận nhất định. Như *Gerald Miller* cho rằng: Truyền thông quan tâm đến tình huống hành vi, nguồn thông tin truyền nội dung đến người nhận nhằm mục đích tác động thay đổi hành vi của đối tượng bị tác động. Hay *S.Schaechter* đưa ra định nghĩa về truyền thông như: “Truyền thông là một quá trình qua đó quyền lực được thể hiện và tính độc quyền tăng lên. Điều này phụ thuộc vào mục đích và môi trường,

cũng như phương thức truyền thông”³¹. Tác giả Trần Hữu Quang trong cuốn *Xã hội học báo chí* thì cho rằng: “Truyền thông là quá trình truyền đạt, tiếp nhận và trao đổi thông tin nhằm thiết lập các mối quan hệ giữa con người với con người trong không gian như từ nơi này tới nơi khác, từ thời điểm này tới thời điểm khác”. Còn tác giả Nguyễn Văn Dũng (2018) thì nhận định: “Truyền thông là quá trình liên tục trao đổi thông tin, kiến thức, tư tưởng, tình cảm... chia sẻ kỹ năng và kinh nghiệm giữa hai hoặc nhiều người nhằm tăng cường hiểu biết lẫn nhau, thay đổi nhận thức, tiến tới điều chỉnh hành vi và thái độ phù hợp với nhu cầu phát triển của cá nhân/nhóm/cộng đồng/xã hội”.

Nhà chính trị học và truyền thông người Mỹ *Harold Lasswell* (1902-1978) đã đưa ra mô hình truyền thông vào năm 1948. Theo ông, để có quá trình giao tiếp truyền thông xảy ra cần có các yếu tố sau:

- S (sender): nguồn phát
- M (message): thông điệp, nói cái gì?
- C (channel): kênh, cách thức truyền tải thông điệp
- R (receiver): người nhận
- E: Effect

Mô hình 1: Trước và khi có truyền thông



Hình 1: Mô hình truyền thông của Lasswell

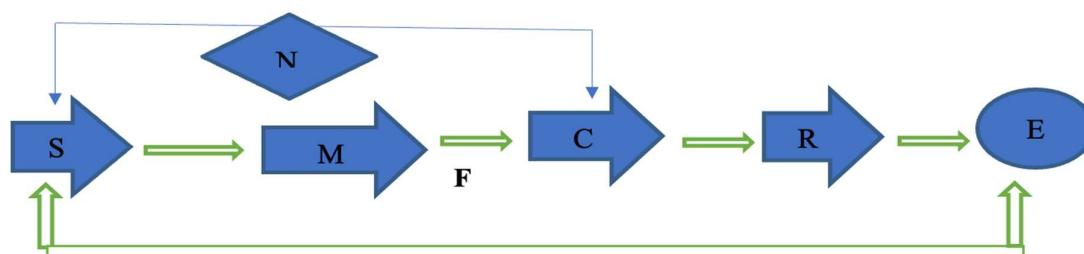


Mặc dù mô hình truyền thông này của *Harold Lasswell* dễ hiểu, dễ thực hiện, phù hợp với các loại giao tiếp truyền thông. Nhưng mô hình của *Lasswell* lại mang tính một chiều, tuyến tính, áp đặt, chủ quan duy ý chí, không có sự tương tác phản hồi. Mô hình này phù hợp với dạng các web 1.0 và cách làm báo tuyên truyền chính trị, cách làm báo một chiều không có sự tương tác phản hồi của công chúng. Web 1.0 ra đời khoảng từ năm 1997 đến năm 2005. Web 1.0 là một trang web tĩnh, chỉ cho phép người dùng tìm kiếm và đọc các thông tin, người dùng không thể tương tác với trang web đó như nhận xét, đánh giá, phản hồi thông tin...

Còn những trang web 2.0 là những ứng dụng trực tuyến, nền tảng mạng xã hội, blog... Web 2.0 được xem là một trong những phương pháp kết nối internet mới mẻ, nhằm thúc đẩy quá trình trao đổi thông tin và hợp tác giữa mọi người với nhau trên internet thông qua ứng dụng web, tập trung hướng vào con người. Web 2.0 có đặc trưng dễ phân loại, tìm kiếm thông tin: gắn thẻ, trang web, hình ảnh, video hoặc liên kết... Vì vậy, người dùng có những trải nghiệm phong phú, đa dạng hơn. Với dạng Web 2.0 sẽ thích hợp với mô hình truyền thông của nhà toán học, lý thuyết thông tin người Mỹ *Claude Elwood Shannon* (1916-2001) và nhà toán học *Weaver* (1894-1978) hơn. Theo hai tác giả trên, mô hình thông tin sẽ diễn ra như sau:

³¹ Dẫn theo Nguyễn Văn Dũng (2018), *Truyền thông: Lý thuyết và kỹ năng cơ bản*, Nxb Thông tin và Truyền thông.

Hình 2: Mô hình truyền thông của Shannon và Weaver



Trong đó:

S: Sender (nguồn phát)

M: Message (thông điệp)

C: Chanel (kênh)

R: Receiver (người nhận thông điệp)

E: Effect (hiệu quả truyền thông)

N: Noise (nhiều)

F: Feedback (phản hồi)

Qua mô hình truyền thông của Shannon và Weaver ta thấy, đây là mô hình truyền thông tin hai chiều đúng bản chất, không mang tính áp đặt, công khai, thoải mái. Tuy nhiên, mô hình truyền thông này dễ bị nhiễu, tiêu cực, ảnh hưởng quá trình thông tin (mặt xã hội, kỹ thuật, tự nhiên, mạng xã hội, truyền thông...). Qua đó, để khắc phục được yếu tố nhiễu thì người làm truyền thông phải hiểu đối tượng như giới tính, ngôn ngữ, trình độ, tuổi tác... và kỹ thuật phải đồng bộ nhất quán, phải kiểm chứng thông tin chính xác.

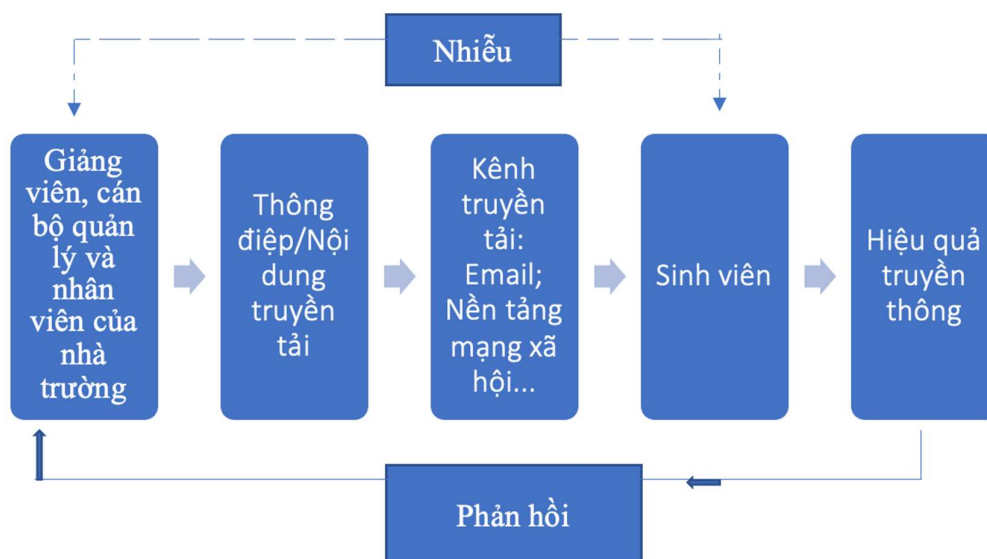
Mô hình truyền thông của Shannon và Weaver sẽ phù hợp với sự phát triển của xã hội, văn hóa và nền chính trị của xã hội hiện nay hơn những mô hình truyền thông khác. Các nền tảng truyền thông mạng xã hội sẽ giúp cho công chúng có khả năng tương tác, tự chia sẻ, lan truyền những sản phẩm, có thể tương tác hai chiều giữa nguồn phát và người nhận thông tin. Truyền thông có thông suốt thì hiệu quả tác động càng cao và hiệu quả.

Cho nên, trong bài viết này, chúng tôi xem xét truyền thông là một quá trình liên tục để trao đổi, chia sẻ thông tin, tư tưởng, tình cảm giữa người với người, giữa người với môi trường xã hội để tạo sự hiểu biết lẫn, để làm thay đổi nhận thức và hành vi theo mục đích nhất định. Bởi, truyền thông có vai trò rất quan trọng như định hướng dư luận, truyền đạt thông tin, giải thích, giải quyết vấn đề, thuyết phục người khác hay xây dựng thương hiệu giá trị cá nhân, tổ chức, thỏa mãn nhu cầu giao tiếp của con người

3.2. Truyền thông với hoạt động giáo dục sinh viên trong trường đại học

Giáo dục được xem là một quá trình dạy và học nhằm trang bị kiến thức, hình thành kỹ năng, thái độ dành cho người học. Nếu nhìn từ góc độ truyền thông, thì giáo dục cũng là một hình thức của truyền thông bởi sự tương tác một chiều hay qua lại hai hay nhiều chiều. Bởi trong quá trình giáo dục, người dạy (nguồn tin) sẽ trang bị kiến thức, hình thành kỹ năng, thái độ (thông điệp) dành cho người học (tiếp nhận và phản hồi thông tin) thông qua các phương tiện và hình thức dạy học (kênh truyền thông), các yếu tố gây nhiễu cũng tác động, gây ra sự trở ngại cho quá trình dạy học (truyền thông) như kỹ thuật truyền dẫn, đặc điểm tâm sinh lý, văn hoá, xã hội... Cho nên, người làm giáo dục cũng cần có kỹ năng truyền đạt, hay nói khác đi thì người làm truyền thông cũng cần có kỹ năng truyền tải thông tin phù hợp với các đặc điểm văn hoá, tâm sinh lý của từng nhóm đối tượng thông qua các phương tiện để truyền đạt đến người nhận những điều mình muốn truyền tải. Qua đó cho thấy, giữa truyền thông và giáo dục cũng có mối quan hệ mật thiết và tương quan với nhau qua sơ đồ sau:

Sơ đồ truyền thông giáo dục sinh viên trong trường đại học



Trong phạm vi trường đại học, hoạt động giáo dục cũng được xem là quá trình truyền thông, từ nguồn phát (giảng viên, cán bộ quản lý, nhân viên) đến nguồn nhận là sinh viên. Trong quá trình truyền thông này cũng có nhiều yếu tố gây nhiễu tác động đến sinh viên như: tin tức không chính thống, không nhất quán trong nội bộ nhà trường, sự tác động từ bên ngoài xã hội, các nền tảng mạng xã hội... và đặc biệt là nhận thức, sự hiểu biết của từng sinh viên là khác nhau... Vì vậy, hoạt động truyền thông giáo dục sinh viên trong trường đại học có ý nghĩa cực kỳ quan trọng, bởi nếu Trường Đại học xây dựng và truyền tải thông điệp không rõ ràng đến sinh viên sẽ dẫn đến những điều không mong muốn xảy ra và có thể dẫn đến khủng hoảng truyền thông.

Xã hội Việt Nam trong những năm gần đây đang thay đổi từng ngày với một tốc độ chóng mặt. Đặc biệt là sự giao thoa giữa các hệ giá trị phương Đông và phương Tây, truyền thống và hiện đại, kinh tế và văn hoá, tri thức và thực tiễn, cùng với những tác động của kinh tế thị trường và xu thế toàn cầu hóa hiện nay đang đặt cho con người Việt Nam nói chung và sinh viên - lớp thanh niên trí thức đại diện và quyết định tương lai đất nước nói riêng trước những khó khăn, thách thức lớn trong định hướng giá trị của mình. Nói đến sinh viên Việt Nam tức là nói đến một thế hệ trẻ đầy sức sống và sức sáng tạo. Họ nắm trong tay tri thức của thời đại, chìa khóa mở ra cánh cửa cho tiến bộ xã hội nói chung và sự phát triển đất nước nói riêng. Năm 2022, toàn cầu có 94,6% người dùng internet truy cập website phổ biến là các trang mạng xã hội. Còn ở Việt Nam, đã có hơn 72,10 triệu người dùng internet trong tổng số gần 100 triệu dân. Và có khoảng hơn 76,95 triệu người dùng mạng xã hội vào tháng 1 năm 2022 (Chiếm khoảng 71,4% tổng dân số).

Những con số trên đã phần nào làm rõ xu hướng thực tế hiện nay, có không ít sinh viên đã khai thác và sử dụng một lượng thông tin nhất định từ các nền tảng mạng xã hội cũng như xem mạng xã hội là một kênh, một phương tiện, phương thức để tiếp nhận thông tin và xây dựng hình ảnh bản thân trên không gian mạng. Vì vậy, các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng có thể tận dụng xu hướng này để xây dựng nội dung các thông điệp về định hướng giá trị nghề nghiệp, đạo đức, lối sống trong bối cảnh xã hội hiện nay là hết sức cần thiết nhằm hướng đến những giải pháp xây dựng môi trường phát huy giá trị tích cực trong sinh viên, loại bỏ những yếu tố tiêu cực, lạc hậu nhằm đáp ứng các yêu cầu của công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa và xây dựng con người Việt Nam trong các giai đoạn phát triển mới.

Việc truyền thông chủ động giữa nhà trường đến người học đạt hiệu quả cao sẽ góp phần định hướng được tư tưởng, dư luận trong sinh viên và nội bộ trường tránh trường hợp phát sinh tin giả (fake news) gây hoang mang trong sinh viên, nội bộ nhà trường cũng như các đối tượng có liên quan. Với tâm thế luôn chủ động là tiền đề tốt cho việc xử lý khủng hoảng truyền thông khi sự cố xảy ra. Có thể nói, công tác truyền thông của nhà trường tốt sẽ giúp sinh viên hiểu rõ hơn về trường và có khả năng làm thay đổi suy nghĩ, nhận thức của sinh viên, thay đổi hành vi theo hướng ngày càng tích cực hơn. Bên cạnh đó, công tác truyền thông giáo dục của nhà trường diễn ra tốt còn góp phần giúp sinh viên hiểu rõ hơn về quyền lợi, nghĩa vụ và trách nhiệm củ bản thân đối với nhà trường.

3.3. Khuyến nghị một số giải pháp để tăng cường hiệu quả truyền thông giáo dục rèn luyện sinh viên

Điều kiện nguồn nhân lực, vật chất, ý tưởng, mục tiêu hoạt động của từng trường đại học là khác nhau. Cho nên, không có giải pháp nào là hoàn hảo cho mọi trường hợp. Tuy nhiên, để hoạt động truyền thông trong cơ sở giáo dục đại học hoạt động hiệu quả thì nhà trường cần xây dựng thông điệp phù hợp với tâm sinh lý sinh viên, có kênh tiếp cận phù hợp với xu hướng mới với một số giải pháp như sau:

Một là, đa dạng hoá và không ngừng đổi mới nội dung nội dung khi xây dựng thông điệp truyền thông (media message) hướng đến giáo dục nghề nghiệp, giá trị sống, xây dựng thương hiệu, hình ảnh nhà trường, các dịch vụ công ích của nhà trường đối với sinh viên... Chúng ta đang bước vào kỷ nguyên của thông tin, với số lượng thông tin khổng lồ và thông tin trở nên ngày càng phẳng hơn. Nền thật khó khăn và không dễ để chúng ta “hấp thụ” được hết các loại thông tin. Vì vậy, người làm truyền thông cần có kỹ năng xây dựng thông điệp phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi để truyền tải nhắm đến đối tượng mục tiêu nhằm thu hút họ thì hiệu quả truyền thông sẽ cao hơn. Và đây cũng là cách để các cơ sở giáo dục xây dựng, định hướng thông điệp về giáo dục hành vi, chuẩn mực đạo đức, ý thức tuân thủ pháp luật, kỹ năng, giá trị sống cho sinh viên... và đặc biệt, hình ảnh thương hiệu của trường sẽ được cộng đồng được mở rộng và phủ khắp. Các thông điệp truyền tải cần ngắn gọn, chính xác, dễ hiểu, vui tươi.

Hai là, ứng dụng chuyển đổi số bằng cách đa dạng hoá các kênh, phương tiện và cách thức tổ chức truyền tải các thông điệp. Tiếp tục nghiên cứu, xây dựng và phát huy hiệu quả các hình thức và phương tiện truyền tải hiện có. Đồng thời, cơ sở giáo dục cần phát huy vai trò của các tổ chức, cá nhân có uy tín, có ảnh hưởng xã hội trong việc truyền cảm hứng tích cực cho học sinh, sinh viên như các tổ chức Đoàn, Hội, trong và ngoài nhà trường. Tuy nhiên, các tổ chức Đoàn, Hội cần thay đổi cách thức tập hợp, đoàn kết thanh niên. Song song đó, cần phát hiện, bồi dưỡng, tuyên dương và nhân rộng mô hình hiệu quả, gương điển hình về đạo đức, lối sống giản dị và khơi dậy khát vọng cống hiến của sinh viên bằng các chương trình nhân đạo, các hoạt động văn hoá nghệ thuật, phong trào thi đua, cuộc thi, hội thi, tọa đàm trực tiếp và trực tuyến phù hợp với điều kiện, xu hướng, đặc điểm, nhu cầu, sinh viên hiện nay. Không những vậy, các cơ sở giáo dục cần *xây dựng kênh tương tác với nhà trường thông qua bộ phận tiếp nhận và phản hồi thông tin thông qua các nền tảng mạng xã hội hay* thiết lập đường dây nóng để hỗ trợ, tiếp nhận phản ánh của sinh viên ngoài hộp thư điện tử như hiện nay.

Ba là, xây dựng đội ngũ truyền thông chuyên nghiệp. Cần tuyển dụng nhân viên truyền thông đúng chuyên ngành là thật sự cần thiết. Không những vậy, các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng cũng cần thường xuyên tập huấn, huấn luyện, bồi dưỡng các kỹ năng truyền thông cho đội ngũ nhân viên để nâng cao năng lực quan sát, thu thập tin tức dành cho đội ngũ truyền thông của một cách bài bản, chuyên nghiệp

4. Kết luận

Sự trỗi dậy mạnh mẽ của Internet đã làm thay đổi rất lớn nguồn thông tin và mối quan hệ của công chúng với các phương tiện truyền thông. Khi đứng trước những đổi mới của thời đại, đòi hỏi các trường đại học phải có những bước chuyển mình để thích ứng với xu hướng truyền thông giáo dục sinh viên trong trường học như việc thu thập, truyền tải tin tức, thông điệp, phương thức truyền tải và tạo sự tương tác với sinh viên. Truyền thông giáo dục sinh viên trong trường đại học không chỉ truyền tải kiến thức cụ thể chuyên môn mà còn có thể ảnh hưởng đến một nhân cách sinh viên thông qua nội dung, cách thức truyền thông của mỗi trường đại học. Cách tiếp cận sinh viên sáng tạo phù hợp sẽ giúp tăng cường sự tham gia tích cực và hài lòng của sinh viên trong quá trình học tập.

Tài liệu tham khảo

- Nguyễn Văn Dũng chủ biên (2019), *Truyền thông: Lý thuyết và kỹ năng cơ bản*, Nxb Thông tin và Truyền thông, Hà Nội.
Trần Hữu Quang (2016), *Xã hội học báo chí*, Nxb Đại học quốc gia Tp HCM.
We are social (2023), *Digital in 2022*, (wearesocial.com).

CÁC YẾU TỐ TÂM LÝ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH ĐẦU TƯ CHỨNG KHOÁN CỦA NHÂN VIÊN VĂN PHÒNG TẠI TP.HCM

BEHAVIORAL FACTORS AFFECTING STOCK INVESTMENT DECISION OF OFFICE WORKERS IN HO CHI MINH CITY

Hoàng Hà Linh

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

Trường cao Đẳng Sài Gòn

linh.ecobiz@gmail.com

Tóm tắt

Thị trường chứng khoán từ lâu đã là một con đường phổ biến cho các cá nhân đầu tư và phát triển sự giàu có của họ. Tại các nền kinh tế đang phát triển nhanh chóng như Thành phố Hồ Chí Minh, đô thị nhộn nhịp của Việt Nam, dân số nhân viên văn phòng đang tăng nhanh đại diện cho một nhóm đáng kể các nhà đầu tư tiềm năng. Hiểu được các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định đầu tư vào thị trường chứng khoán của họ là rất quan trọng đối với cả tình trạng tài chính cá nhân và sự phát triển kinh tế nói chung. Vô số yếu tố xuất hiện, từ hoàn cảnh tài chính cá nhân đến điều kiện thị trường. Tuy nhiên, các yếu tố hành vi, bắt nguồn từ những thành kiến tâm lý, thường bị bỏ qua nhưng lại đóng một vai trò quan trọng trong việc hình thành các quyết định đầu tư. Nhằm bắt được thực trạng này, tác giả đã thực hiện nghiên cứu nhằm khám phá tác động của năm yếu tố hành vi chính đến quyết định đầu tư của nhân viên văn phòng tại Thành phố Hồ Chí Minh, bao gồm *thành kiến quá tự tin, thành kiến neo giữ, thành kiến sẵn có, thành kiến tính đại diện và hành vi bầy đàn*. Nghiên cứu được thực hiện trên một mẫu 205 nhân viên văn phòng ở thành phố Hồ Chí Minh, đã thu được kết quả là: cả 5 yếu tố trên đều có tác động đáng kể đến quyết định đầu tư chứng khoán của nhân viên văn phòng. Trong đó, nhân tố Thiên kiến neo đậu và Xu hướng tính đại diện có tác động mạnh nhất đến nhân tố quyết định đầu tư chứng khoán. Từ kết quả nghiên cứu này, tác giả đưa ra một số đề xuất nhằm giúp các nhân viên văn phòng có thể đưa ra quyết định đầu tư chứng khoán hiệu quả hơn.

Abstract

For many years, investing in stocks has been a common way for people to increase their wealth. The constantly expanding office worker population represents a sizable pool of potential investors in quickly developing economies like Ho Chi Minh City, the bustling city of Vietnam. Understanding the variables that affect their stock market investing choices is essential for both their individual financial security and national economic growth. There are many variables at play, from market conditions to individual financial situations. Behavioral considerations, which are based on psychological biases, are frequently disregarded but have a significant impact on how investment decisions are made. In order to better understand this situation, the author has conducted research to examine the effects of five key behavioral factors, including overconfidence bias, anchoring bias, availability bias, representativeness bias, and herding behavior, on the investment decisions of office workers in Ho Chi Minh City. The study, which involved 205 office workers in Ho Chi Minh City, found that all five of the aforementioned criteria significantly affect office employees' stock investment choices. In which case, the determinants of stock investment are most strongly influenced by the factors Anchoring bias and Representativeness tendency. The author offers some suggestions to assist office workers in making more wise stock investment choices based on the findings of this study.

Từ khóa (Keywords):

Đầu tư chứng khoán; Nhân viên văn phòng; tâm lý hành vi; quá tự tin; neo quyết định; khuynh hướng sẵn có; khuynh hướng đại diện; tâm lý bầy đàn.

Stock investment; office workers; behavioral finance; overconfidence; anchoring bias; availability bias; representativeness bias; herding behavior.

1. Đặt vấn đề

Quyết định đầu tư vào thị trường chứng khoán là một quyết định phức tạp, liên quan đến nhiều yếu tố có thể ảnh hưởng đáng kể đến tình hình tài chính của một cá nhân. Hiểu được những yếu tố này là đặc biệt quan trọng trong các nền kinh tế đang phát triển nhanh chóng, chẳng hạn như Thành phố Hồ Chí Minh, đô thị lớn nhất của Việt Nam. Với dân số

đáng kể là nhân viên văn phòng, thành phố đại diện cho một lượng lớn các nhà đầu tư tiềm năng. Tiến hành nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định đầu tư của họ là rất quan trọng vì nhiều lý do, bao gồm nâng cao hiểu biết về tài chính, hỗ trợ phát triển kinh tế và tạo điều kiện thuận lợi cho việc hoạch định chính sách.

Việc hiểu được các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình ra quyết định của nhân viên văn phòng liên quan đến thị trường chứng khoán có thể góp phần nâng cao hiểu biết về tài chính. Nhân viên văn phòng thường có thu nhập ổn định, khiến họ trở thành ứng cử viên hàng đầu để đầu tư. Tuy nhiên, việc thiếu kiến thức và hiểu biết về thị trường chứng khoán có thể cản trở các quyết định đầu tư của họ. Nghiên cứu trong lĩnh vực này có thể xác định các rào cản gia nhập, chẳng hạn như thiếu giáo dục tài chính hoặc quan niệm sai lầm về thị trường và cung cấp thông tin cho các nỗ lực giải quyết những vấn đề này. Đổi lại, điều này có thể dẫn đến một thế hệ dân số có hiểu biết về tài chính hơn, được trang bị tốt hơn để đưa ra các quyết định sáng suốt về đầu tư và gia tăng tài sản của họ.

Ngoài ra, nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến việc đầu tư vào thị trường chứng khoán của nhân viên văn phòng tại Thành phố Hồ Chí Minh có thể đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ phát triển kinh tế của thành phố. Bằng cách xác định các yếu tố khuyến khích hoặc ngăn cản đầu tư, các nhà nghiên cứu có thể cung cấp những kiến thức có giá trị cho những người tham gia thị trường, chẳng hạn như các công ty môi giới và tổ chức tài chính, cũng như cho các nhà hoạch định chính sách. Kết quả là, họ có thể thực hiện các chiến lược và chính sách thúc đẩy môi trường thuận lợi cho đầu tư. Đổi lại, điều này có thể dẫn đến tăng dòng vốn vào thị trường chứng khoán, hỗ trợ sự phát triển của các công ty niêm yết và nền kinh tế nói chung.

Ngoài ra, nghiên cứu về chủ đề này cũng có thể đóng góp vào việc quản lý tài chính tốt hơn. Bằng cách xác định các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định đầu tư của nhân viên văn phòng, các nhà hoạch định chính sách có thể phát triển các sáng kiến có mục tiêu khuyến khích và tạo điều kiện tham gia nhiều hơn vào thị trường chứng khoán. Điều này có thể liên quan đến việc đơn giản hóa quá trình đầu tư, cung cấp giáo dục tài chính hoặc cung cấp các ưu đãi về thuế cho các nhà đầu tư. Khi nhiều nhân viên văn phòng trở thành những người tham gia tích cực vào thị trường chứng khoán, nguồn vốn sẵn có để đầu tư vào các doanh nghiệp sẽ tăng lên, tiếp tục thúc đẩy sự phát triển kinh tế.

Việc nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định đầu tư vào thị trường chứng khoán của nhân viên văn phòng tại Thành phố Hồ Chí Minh có ý nghĩa hết sức quan trọng, tuy nhiên lại chưa có nghiên cứu nào thực hiện trên đối tượng nhà đầu tư cá nhân là nhân viên văn phòng. Do đó, việc tìm ra các yếu tố tác động và ảnh hưởng của chúng tới quyết định đầu tư chứng khoán của nhân viên văn phòng là vô cùng cần thiết. Đề tài nghiên cứu "*Các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến quyết định đầu tư chứng khoán của nhân viên văn phòng ở thành phố Hồ Chí Minh*" được thực hiện nhằm tìm ra và đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố tâm lý hành vi đến quyết định đầu tư chứng khoán của nhân viên văn phòng, qua đó đưa ra một số đề xuất nhằm giúp cho nhà đầu tư có những quyết định đầu tư tốt hơn.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Khái niệm đầu tư chứng khoán:

Xu hướng tự tin thái quá đề cập đến xu hướng của các cá nhân đánh giá quá cao kiến thức, kỹ năng hoặc khả năng của họ trong các lĩnh vực khác nhau, bao gồm cả việc ra quyết định tài chính. Điều này có thể dẫn đến giao dịch quá mức, đa dạng hóa kém và cuối cùng là kết quả đầu tư dưới mức tối ưu.

Thiên kiến neo quyết định xảy ra khi các cá nhân phụ thuộc quá nhiều vào một mẫu thông tin ban đầu, hay còn gọi là "mô neo" khi đưa ra quyết định. Trong bối cảnh đầu tư, điều này có thể dẫn đến việc ra quyết định không hợp lý dựa trên giá cổ phiếu lịch sử, chẳng hạn, mà không xem xét các yếu tố liên quan khác.

Xu hướng sẵn có mô tả xu hướng của các cá nhân đưa ra quyết định dựa trên thông tin có sẵn hoặc dễ nhớ, thay vì phân tích toàn diện tất cả dữ liệu thích hợp. Điều này có thể dẫn đến việc đánh giá quá cao khả năng xảy ra một số sự kiện, chẳng hạn như sự cố thị trường, dựa trên các sự kiện gần đây hoặc đáng nhớ.

Xu hướng đại diện là xu hướng nhận thức các mẫu và đưa ra những khái quát hóa dựa trên thông tin hạn chế. Trong lĩnh vực đầu tư, điều này có thể biểu hiện như một sự nhấn mạnh quá mức vào kết quả hoạt động trong quá khứ hoặc giả định rằng một công ty thành công trong lĩnh vực này là dấu hiệu cho thấy thành công trong lĩnh vực khác.

Hành vi bầy đàn đề cập đến xu hướng của các cá nhân tuân theo các hành động hoặc quyết định của một nhóm lớn hơn, ngay cả khi những hành động đó có thể không phù hợp với lợi ích hoặc niềm tin của chính họ. Điều này có thể dẫn

đến các quyết định đầu tư phi lý do sợ bỏ lỡ hoặc mong muốn tuân theo các chuẩn mực xã hội, có khả năng dẫn đến bong bóng hoặc sụp đổ thị trường.

Tổng quan nghiên cứu: Đề tài về tâm lý hành vi trong đầu tư chứng khoán đã thu hút được nhiều sự quan tâm từ cả các tác giả Việt Nam và thế giới.

Về tâm lý **tự tin thái quá**, Barber và Odean (2001) đã phát hiện ra rằng các nhà đầu tư tự tin quá mức giao dịch thường xuyên hơn, có lợi suất thấp hơn và có chi phí giao dịch cao hơn so với các nhà đầu tư ít tự tin hơn. Nghiên cứu khác của Deaves et al. (2007) đã phát hiện ra rằng sai lầm về tự tin quá mức có thể dẫn đến đa dạng hóa danh mục đầu tư kém và mức độ tăng rủi ro cao hơn.

Trong nghiên cứu của Ben-David et al. (2011), họ phát hiện ra rằng nhà đầu tư tự tin quá mức thường giữ danh mục đầu tư theo xu hướng tập trung với ít cổ phiếu hơn và có vị trí lớn hơn trong các cổ phiếu cá nhân, dẫn đến mức độ rủi ro riêng biệt cao hơn. Hành vi này có thể dẫn đến thiệt hại đáng kể khi những cổ phiếu này không thực hiện tốt.

Hirshleifer, Low và Teoh (2012) đã phát hiện ra rằng sai lầm về tự tin quá mức có thể dẫn đến việc đánh giá thấp rủi ro có hệ thống và đánh giá quá cao lợi ích của đa dạng hóa danh mục đầu tư. Hành vi này có thể dẫn đến phân bổ danh mục không tối ưu và lợi tức đầu tư thấp hơn.

Nhiều nghiên cứu cũng đã điều tra ảnh hưởng của sai lầm về tự tin quá mức đối với hiệu quả của nhà đầu tư chuyên nghiệp. Theo một nghiên cứu của Daniel et al. (1997), các quản lý quỹ tin thác tự tin quá mức thường có lợi suất rủi ro điều chỉnh thấp hơn so với những đồng nghiệp ít tự tin hơn. Một nghiên cứu khác của Powel & Ansic (1997) đã phát hiện ra rằng các quản lý quỹ đầu tư tự tin quá mức thường đánh cược lớn hơn và có mức độ tăng rủi ro cao hơn, dẫn đến lợi suất thấp hơn.

Nghiên cứu gần đây nhất của Bouteska & Regaieg (2020) đã khám phá tác động của tâm lý e ngại thua lỗ và sự tự tin thái quá của các nhà đầu tư đối với hiệu quả thị trường tại thị trường chứng khoán Hoa Kỳ. Nghiên cứu này đã kiểm tra xem các nhà đầu tư hoạt động trên thị trường chứng khoán Mỹ có thể hiện sự tự tin thái quá trong hành vi của họ hay không, và liệu điều này có tác động thực nghiệm đến hoạt động của thị trường chứng khoán hay không. Những phát hiện của nghiên cứu cho thấy rằng cả tâm lý e ngại thua lỗ và tự tin thái quá đều có tác động đáng kể đến hoạt động của thị trường.

Về tâm lý **neo quyết định**, Weber và Camerer (1998) cho rằng neo lại quyết định có thể dẫn đến định giá quá cao của cổ phiếu, vì nhà đầu tư có thể neo vào giá ban đầu của một cổ phiếu và không điều chỉnh giá trị định giá của mình dựa trên thông tin mới.

Một nghiên cứu khác của Ariely et al. (2003) cho thấy việc neo lại quyết định có thể khiến nhà đầu tư giữ cổ phiếu thua lỗ quá lâu, vì họ có thể neo vào giá mua ban đầu và tin rằng cổ phiếu sẽ phục hồi trong tương lai. Hành vi này có thể dẫn đến những tổn thất đáng kể và ngăn cản nhà đầu tư khai thác và tìm hiểu các cơ hội đầu tư khác.

Theo một nghiên cứu của Campbell & Sharpe (2009), việc neo lại quyết định cũng có thể ảnh hưởng đến quyết định của các nhà đầu tư chuyên nghiệp. Trong nghiên cứu này, các nhà đầu tư chuyên nghiệp được yêu cầu ước tính giá trị của một công ty dựa trên nhiều yếu tố.

Các nhà nghiên cứu phát hiện rằng việc neo những thông tin ban đầu, được cung cấp bởi nhà nghiên cứu, ảnh hưởng đáng kể đến định giá của nhà đầu tư, ngay cả khi thông tin được neo đó rõ ràng là sai.

Nghiên cứu được thực hiện bởi Bouteska và Regaieg (2020) đã chỉ ra thiên lệch do tính neo lại quyết định đã có những ảnh hưởng đáng kể đến độ chính xác của dự đoán giá cổ phiếu và có thể dẫn đến sai sót và biến động trên thị trường. Nghiên cứu cho thấy rằng việc neo lại quyết định tồn tại trong giới nhà phân tích tài chính trên thị trường chứng khoán Tunisia, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc giảm thiểu độ lệch neo thông qua giáo dục và nâng cao nhận thức cho nhà phân tích trong thị trường đầy biến động này.

Về thiên lệch do **tính sẵn có**, Hayibor & Wasieleski (2009) cho rằng sự thiếu sẵn có có thể dẫn đến những quyết định giao dịch không tối ưu khi nhà đầu tư phản ứng quá mức với tin tức về một công ty, dù tin tức đó không có tác động đáng kể đến cơ bản kế hoạch dài hạn của họ.

Một nghiên cứu khác của Baker & Wurgler (2006) cho thấy rằng sự thiên vị tính sẵn có có thể dẫn đến nhà đầu tư đánh giá quá cao tầm quan trọng của các tin tức và sự kiện gần đây khi đưa ra quyết định đầu tư. Điều này có thể dẫn đến

những quyết định đầu tư không tối ưu, vì nhà đầu tư có thể bỏ qua các xu hướng dài hạn và tập trung vào biến động ngắn hạn trên thị trường.

Trong một nghiên cứu gần đây của Esther & Michael (2021), họ đã phát hiện rằng sự thiên vị tính sẵn có thật sự ảnh hưởng đến hành vi đầu tư trong bối cảnh tại Nigeria, với những yếu tố như tình hình kinh doanh gần đây, ảnh hưởng của phương tiện truyền thông và các sự kiện dễ nhớ (chẳng hạn như các vụ bê bối tài chính, thiên tai...) đóng vai trò quan trọng trong hình thành quyết định đầu tư. Trong nghiên cứu này, “sự thiên vị tính sẵn có” là một yếu tố tâm lý quan trọng ảnh hưởng đến quyết định đầu tư trên thị trường chứng khoán Nigeria. Bằng cách hiểu rõ tác động của sai lầm nhận thức này, nhà đầu tư có thể đưa ra quyết định tốt hơn và tránh những nguy cơ có liên quan đến việc dựa quá nhiều vào thông tin dễ dàng tiếp cận hoặc nhớ được.

Về thiên lệch do **tính đại diện**, Glaser, Langer và Weber (2005) đã phát hiện ra rằng nhà đầu tư cá nhân thường phản ứng quá mức đối với hiệu suất công ty trong quá khứ, dẫn đến việc định giá quá cao các cổ phiếu có lợi tức lịch sử mạnh. Ngược lại, các cổ phiếu có hiệu suất quá khứ kém thường bị định giá quá thấp do sai lầm đại diện.

Tương tự, Da, Huang và Jin (2021) đã phân tích các quyết định đầu tư của các quản lý quỹ chuyên nghiệp và phát hiện ra rằng thiên lệch do tính đại diện ảnh hưởng đáng kể đến việc lựa chọn danh mục đầu tư của họ. Các quản lý quỹ có xu hướng đầu tư vào các công ty có tin tức tích cực gần đây, mặc dù không có sự cải thiện đáng kể về cơ sở. Phát hiện này cho thấy thiên lệch do tính đại diện có thể ảnh hưởng đến cả những nhà đầu tư có kinh nghiệm, dẫn đến các quyết định đầu tư không tối ưu.

Hơn nữa, nghiên cứu của Shiller (2009) đã khám phá cách mà hành vi bất hợp lý của nhà đầu tư, được thúc đẩy bởi các sai lầm nhận thức như thiên lệch do tính đại diện, có thể dẫn đến sự không hiệu quả của thị trường và hình thành bong bóng giá trên thị trường tài chính. Shiller cho rằng sự tự tin quá mức và tâm lý bầy đàn của nhà đầu tư, một phần được thúc đẩy bởi sai lầm đại diện, có thể dẫn đến sự tăng giá không bền vững trên thị trường tài sản, dẫn đến việc hình thành và vỡ bong bóng.

Trong nghiên cứu của De Bondt & Thaler (1985), họ đã khám phá khái niệm phản ứng quá mức trên thị trường chứng khoán, điều này có thể được đưa ra một phần do thiên lệch tính đại diện. Kết quả nghiên cứu của họ cho thấy nhà đầu tư có xu hướng phản ứng quá mức đối với hiệu suất trong quá khứ, dẫn đến sự không hiệu quả của thị trường và hình thành bong bóng giá.

Về **hành vi bầy đàn**, Scharfstein và Stein (1990) đã đề xuất một mô hình lý thuyết giải thích hành vi bầy đàn là kết quả của các tác nhân hợp lý cố gắng học hỏi từ hành động của người khác, ngay cả khi họ có thông tin riêng biệt mâu thuẫn với các hành động quan sát được. Mô hình này cho thấy hành vi bầy đàn có thể xảy ra ngay cả khi không có sự phi lý hay thiên vị nhận thức.

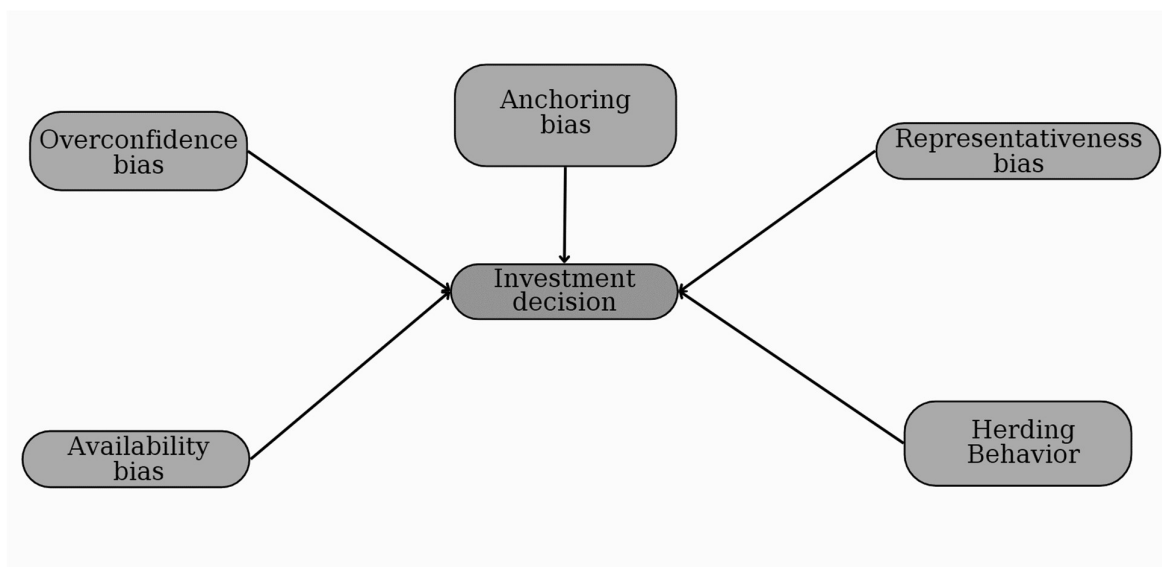
Trong một nghiên cứu do Merkle (2017) thực hiện, tác giả đã phát hiện ra rằng nhà đầu tư cá nhân thể hiện hành vi bầy đàn, đặc biệt là trong các giai đoạn không chắc chắn của thị trường. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng hành vi bầy đàn có thể làm gia tăng biến động của thị trường và góp phần tạo thành bong bóng giá tài sản.

Xiong, Wang và Shen (2020) đã nghiên cứu về hành vi bầy đàn của các nhà đầu tư tổ chức và phát hiện ra rằng nó ảnh hưởng đáng kể đến quyết định đầu tư của họ, dẫn đến hiệu suất danh mục đầu tư không tối ưu. Phát hiện này cho thấy hành vi bầy đàn không chỉ giới hạn ở nhà đầu tư cá nhân mà còn ảnh hưởng đến các quản lý quỹ chuyên nghiệp.

Nghiên cứu gần đây của Espinosa-Méndez & Arias (2021) về tác động của đại dịch COVID-19 đối với hành vi bầy đàn trên thị trường chứng khoán Úc đã làm tăng mức độ đồng thuận giữa các nhà đầu tư trên thị trường chứng khoán Úc. Cụ thể, các nhà đầu tư đã có xu hướng mua hoặc bán cổ phiếu theo chiều hướng giống nhau, dẫn đến hành vi bầy đàn định giá trên thị trường.

2.2. Mô hình nghiên cứu

Từ việc tổng hợp các nghiên cứu trước đây, tác giả đã đề xuất mô hình nghiên cứu các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến quyết định đầu tư cổ phiếu của nhân viên văn phòng ở thành phố Hồ Chí Minh bao gồm 5 yếu tố: Thiên lệch do tự tin thái quá, thiên lệch neo quyết định, thiên lệch do tính sẵn có, thiên lệch do tính đại diện, và tâm lý bầy đàn (Hình 1).



Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất

Với mô hình nghiên cứu này, tác giả đưa ra các giả thuyết như sau:

H1: Yếu tố “Tự tin thái quá” có ảnh hưởng tới quyết định đầu tư của nhân viên văn phòng trên thị trường chứng khoán Việt Nam.

H2: Yếu tố “Neo quyết định” có ảnh hưởng tới quyết định đầu tư của nhân viên văn phòng trên thị trường chứng khoán Việt Nam.

H3: Yếu tố “Thiên vị tính sẵn có” có ảnh hưởng tới quyết định đầu tư của nhân viên văn phòng trên thị trường chứng khoán Việt Nam.

H4: Yếu tố “Thiên lệch tính đại diện” có ảnh hưởng tới quyết định đầu tư của nhân viên văn phòng trên thị trường chứng khoán Việt Nam.

H5: Yếu tố “Hành vi bầy đàn” có ảnh hưởng tới quyết định đầu tư của nhân viên văn phòng trên thị trường chứng khoán Việt Nam.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng, dùng bảng câu hỏi khảo sát để tiếp cận và thu thập thông tin từ các đối tượng được khảo sát. Sau đó dữ liệu thu được từ cuộc khảo sát được làm sạch và xử lý bằng phần mềm SPSS với các nội dung chính: Thống kê mô tả, kiểm định độ tin cậy thang đo qua hệ số Cronbach’s Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA, phân tích tương quan, phân tích hồi quy đa biến và đơn biến, kiểm định mô hình. Tác giả thực hiện khảo sát trên các nhân viên văn phòng ở thành phố Hồ Chí Minh có tham gia đầu tư chứng khoán bằng form khảo sát trên nền tảng Google. Theo lý thuyết thì cỡ mẫu tối thiểu với phân tích hồi quy đa biến là $n = 50 + 8 \cdot m$, với m là số biến độc lập. Trong nghiên cứu này, số lượng biến độc lập là 5, do đó, kích thước mẫu tối thiểu là $n = 90$. Số phiếu khảo sát nhận về hợp lệ là 205 phiếu, đáp ứng rất tốt tiêu thức quy mô mẫu, từ đó làm tăng tính thuyết phục của kết quả nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kiểm định thang đo

Các thang đo trong bài nghiên cứu được kiểm định bằng phương pháp hệ số tin cậy Cronbach Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA. Nhiều nhà nghiên cứu (Bland & Altman, 1997; Tavakol & Dennick, 2011) đồng ý rằng thang đo được xem là tốt nếu hệ số Cronbach’s Alpha từ 0,8 trở lên đến gần 1,0 và có thể sử dụng nếu hệ số này nằm trong khoảng từ 0,7 đến gần 0,8. Nếu hệ số Cronbach’s Alpha quá lớn ($\alpha > 0,95$), điều này cho thấy có nhiều biến trong thang đo đo lường cùng một nội dung của khái niệm nghiên cứu.

Sau khi phân tích, ta nhận thấy:

Nhân tố “**Xu hướng quá tự tin**” với hệ số Cronbach’s Alpha là **0.932** > 0.6. Nên ta có thể kết luận tổng thể thang đo này với mã hóa là **OVE** đảm bảo cho việc phân tích đánh giá độ tin cậy. Đi kèm với đó là *tương quan biến tổng đều lớn hơn 0.3*, do đó các biến OVE1, OVE2, OVE3, OVE4 và OVE5 thuộc nhân tố “Xu hướng quá tự tin” là phù hợp để đưa vào bước phân tích tiếp theo.

Nhân tố “**Thiên kiến neo đậu**” với hệ số Cronbach’s Alpha là **0.730** > 0.6. Nên ta có thể kết luận tổng thể thang đo này với mã hóa là **ANC** đảm bảo cho việc phân tích đánh giá độ tin cậy. Đi kèm với đó là *tương quan biến tổng đều lớn hơn 0.3*, do đó các biến ANC1, ANC2 và ANC3 thuộc nhân tố “Thiên kiến neo đậu” là phù hợp để đưa vào bước phân tích tiếp theo.

Nhân tố “**Xu hướng sẵn có**” với hệ số Cronbach’s Alpha là **0.858** > 0.6. Nên ta có thể kết luận tổng thể thang đo này với mã hóa là **AVA** đảm bảo cho việc phân tích đánh giá độ tin cậy. Đi kèm với đó là *tương quan biến tổng đều lớn hơn 0.3*, do đó các biến AVA1, AVA2 và AVA3 thuộc nhân tố “Xu hướng sẵn có” là phù hợp để đưa vào bước phân tích tiếp theo.

Nhân tố “**Xu hướng tính đại diện**” với hệ số Cronbach’s Alpha là **0.888** > 0.6. Nên ta có thể kết luận tổng thể thang đo này với mã hóa là **REP** đảm bảo cho việc phân tích đánh giá độ tin cậy. Đi kèm với đó là *tương quan biến tổng đều lớn hơn 0.3*, do đó các biến REP1, REP2 và REP3 thuộc nhân tố “Xu hướng tính đại diện” là phù hợp để đưa vào bước phân tích tiếp theo.

Nhân tố “**Tính bày đàn**” với hệ số Cronbach’s Alpha là **0.799** > 0.6. Nên ta có thể kết luận tổng thể thang đo này với mã hóa là **HER** đảm bảo cho việc phân tích đánh giá độ tin cậy. Đi kèm với đó là *tương quan biến tổng đều lớn hơn 0.3 – trừ biến HER1 (0.017 < 0.3)*, do đó biến HER1 sẽ bị loại và các biến HER2, HER3, HER4, HER5 thuộc nhân tố “Tính bày đàn” là phù hợp để đưa vào bước phân tích tiếp theo.

Nhân tố “**Quyết định đầu tư chứng khoán**” với hệ số Cronbach’s Alpha là **0.879** > 0.6. Nên ta có thể kết luận tổng thể thang đo này với mã hóa là **DEC** đảm bảo cho việc phân tích đánh giá độ tin cậy. Đi kèm với đó là *tương quan biến tổng đều lớn hơn 0.3*, do đó các biến DEC1, DEC2, DEC3 và DEC4 thuộc nhân tố “Quyết định đầu tư chứng khoán” là phù hợp để đưa vào bước phân tích tiếp theo.

Tóm lại, với kết quả phân tích độ tin cậy của các thang đo trên đây, ta có thể kết luận rằng với 23 biến quan sát (bao gồm các biến thuộc 5 nhân tố độc lập và 1 nhân tố phụ thuộc) đưa vào phân tích Cronbach’s Alpha thì tất cả đều đạt và đủ điều kiện để tiến hành bước phân tích tiếp theo, trừ biến quan sát HER1 thuộc nhân tố “Tính bày đàn”.

Toàn bộ 22 biến quan sát thuộc các nhân tố độc lập thỏa mãn điều kiện phân tích đánh giá độ tin cậy Cronbach’s Alpha được đưa vào phân tích nhân tố khám phá (EFA). Nhiệm vụ của EFA nhằm khám phá cấu trúc của thang đo các nhân tố ảnh hưởng đến “Quyết định đầu tư chứng khoán” thông qua 5 nhân tố: OVE, ANC, AVA, REP và HER.

Sau khi thực hiện EFA, ta thu được kết quả sau:

Bảng 3 – Kiểm Định KMO Và Bartlett Cho Các Nhân Tố Độc Lập³²

Giá trị KMO		0.667
Kiểm định Bartlett	Chi-square	4417.227
	Df	153
	Sig.	.000

Kết quả phân tích nhân tố cho thấy các biến được phân vào nhân tố độc lập, với hệ số KMO đạt giá trị 0.667 và Sig. = 0.000, cho thấy tính thích hợp của việc phân tích nhân tố khám phá và mức độ ý nghĩa của dữ liệu đưa vào cho phân tích nhân tố. Kiểm định Bartlett cũng cho thấy mức độ ý nghĩa của dữ liệu khi giá trị thống kê Chi-Square đạt 4417.227 với mức ý nghĩa Sig. = 0,000 < 0,05.

³² Dữ liệu lấy từ kết quả Cronbach’s Alpha chạy bằng SPSS 20

Kết quả phân tích phương sai trích cho thấy phương sai trích đạt giá trị **80.737%**, một giá trị khá cao. Điều này cho thấy **80.737%** sự biến động của dữ liệu được giải thích bởi 5 nhân tố và các thang đo được rút ra và chấp nhận. Quá trình rút trích yếu tố được dừng lại khi nhận thấy rằng việc rút trích 5 nhân tố đã đủ để giải thích sự biến động của dữ liệu. Các nhân tố được xác định dựa trên tiêu chuẩn Eigenvalue, và nhân tố thứ 5 có *eigenvalue* = **1,114** lớn hơn 1. Điều này khẳng định rằng các biến được sắp xếp thành 5 nhóm nhân tố.

3.2. Kiểm định mức độ phù hợp của mô hình

Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính cho thấy mô hình có $R^2 = 0,544$ và R^2 hiệu chỉnh = $0,532$. Kết quả này cho thấy độ thích hợp của mô hình là **53.2%**, hay nói một cách khác 53.2% sự biến thiên của nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán** được giải thích bởi 5 nhân tố: OVE (**Xu hướng quá tự tin**), HER (**Tính bầy đàn**), REP (**Xu hướng tính đại diện**), AVA (**Xu hướng sẵn có**), ANC (**Thiên kiến neo đậu**)

Bảng 9 – Độ Phù Hợp Của Mô Hình³³

	R	R2	R2 hiệu chỉnh	F thay đổi	df1	df2	Sig. F thay đổi	Durbin Watson
Giá trị	0.737	0.544	0.532	47.391	5	199	.000	1.699

Bảng 8 – Kết Quả Mô Hình Hồi Quy³⁴

Model		Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số đã chuẩn hóa	t	Sig.	Đa cộng tuyến	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	-.699	.362		-1.931	.055		
	OVEtb	.217	.050	.207	4.301	.000	.990	1.010
	HERtb	.150	.046	.160	3.260	.001	.954	1.048
	REPtb	.311	.046	.368	6.735	.000	.770	1.299
	AVAtb	.127	.044	.143	2.877	.004	.925	1.081
	ANCtb	.360	.055	.370	6.569	.000	.722	1.386

Kết quả phân tích các hệ số hồi quy tuyến tính cho thấy giá trị Sig. tổng thể của các nhân tố độc lập đều nhỏ hơn 5%, điều này chứng tỏ 5 nhân tố OVE (**Xu hướng quá tự tin**), HER (**Tính bầy đàn**), REP (**Xu hướng tính đại diện**), AVA (**Xu hướng sẵn có**), ANC (**Thiên kiến neo đậu**) đều có ý nghĩa trên mức 95% trong mô hình và đều có tác động đến nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán**.

Như vậy, phương trình hồi quy (theo hệ số chưa chuẩn hóa) của mô hình thể hiện mối quan hệ giữa các nhân tố OVE (**Xu hướng quá tự tin**), HER (**Tính bầy đàn**), REP (**Xu hướng tính đại diện**), AVA (**Xu hướng sẵn có**), ANC (**Thiên kiến neo đậu**) đều có ảnh hưởng đến nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán** là:

$$DEC = -0.699 + 0.217*OVE + 0.150*HER + 0.311*REP + 0.127*AVA + 0.360*ANC$$

Từ kết quả hồi quy cho thấy nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán** có quan hệ tuyến tính đối với 5 nhân tố OVE (**Xu hướng quá tự tin**), HER (**Tính bầy đàn**), REP (**Xu hướng tính đại diện**), AVA (**Xu hướng sẵn có**), ANC (**Thiên kiến neo đậu**). Để cụ thể hóa, người viết tách riêng từng nhân tố để phân tích, để thấy được ảnh hưởng của từng nhân tố đến nhân **Quyết định đầu tư chứng khoán** căn cứ trên hệ số Beta chuẩn hóa.

³³ Dữ liệu lấy từ kết quả Cronbach's Alpha chạy bằng SPSS 20

³⁴ Dữ liệu lấy từ kết quả Cronbach's Alpha chạy bằng SPSS 20

Mức độ ảnh hưởng cao nhất đến nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán** đó là nhân tố ANC (**Thiên kiến neo quyết định**) (beta chuẩn hóa = 0.370, tác động cùng chiều), tiếp đến là nhân tố REP (**Xu hướng tính đại diện**) (beta chuẩn hóa = 0.368, tác động cùng chiều), nhân tố OVE (**Xu hướng quá tự tin**) (beta chuẩn hóa = 0.207, tác động cùng chiều), nhân tố HER (**Tính bày đàn**) (beta chuẩn hóa = 0.160, tác động cùng chiều) và cuối cùng là nhân tố AVA (**Xu hướng sẵn có**) (beta chuẩn hóa = 0.143, tác động cùng chiều).

Kết quả hồi quy cho thấy rằng nhân tố **Thiên kiến neo quyết định** có tác động mạnh nhất đến nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán**. Khi giá trị của nhân tố **Thiên kiến neo quyết định** tăng lên 1 đơn vị, giá trị của nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán** sẽ tăng lên 0,370 đơn vị. Tương tự, khi giá trị của nhân tố **Xu hướng tính đại diện** tăng lên 1 đơn vị, giá trị của nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán** tăng lên 0,368 đơn vị. Ngoài ra, khi giá trị của các nhân tố **Xu hướng quá tự tin**, **Tính bày đàn**, **Xu hướng sẵn có** tăng lên 1 đơn vị, giá trị của nhân tố **Quyết định đầu tư chứng khoán** lần lượt tăng lên 0,207; 0,160; 0,143 đơn vị.

4. Kết luận và khuyến nghị, giải pháp

4.1. Kết luận

Kết quả hồi quy cho thấy nhân tố Thiên kiến neo quyết định và Xu hướng tính đại diện có tác động mạnh nhất đến nhân tố quyết định đầu tư chứng khoán. Những kết quả này phù hợp với các khuôn khổ lý thuyết về Tài chính hành vi và Tính hợp lý có giới hạn, cho thấy các nhà đầu tư có thể dựa vào các thành kiến nhận thức và kinh nghiệm khi đưa ra quyết định đầu tư.

Phát hiện rằng yếu tố Thiên kiến neo quyết định có tác động mạnh mẽ đến yếu tố quyết định đầu tư chứng khoán là đặc biệt đáng chú ý. Định kiến neo quyết định đề cập đến xu hướng của các cá nhân dựa quá nhiều vào thông tin ban đầu khi đưa ra các đánh giá hoặc quyết định tiếp theo. Trong bối cảnh đầu tư chứng khoán, điều này có thể có nghĩa là các nhà đầu tư có thể đặt quá nhiều trọng lượng vào thông tin đầu tiên họ nhận được về một cổ phiếu, chẳng hạn như giá ban đầu hoặc lời giới thiệu của bạn bè hoặc cổ vấn.

Kết quả cũng cho thấy nhân tố Xu hướng tính đại diện có tác động mạnh thứ nhì đến nhân tố quyết định đầu tư chứng khoán. Xu hướng đề cập đến khuynh hướng hoặc xu hướng chấp nhận rủi ro của một cá nhân. Phát hiện rằng yếu tố này ảnh hưởng đến các quyết định đầu tư phù hợp với lý thuyết về tính hợp lý có giới hạn, điều này cho thấy rằng các cá nhân có thể không phải lúc nào cũng đưa ra các quyết định hoàn toàn hợp lý do hạn chế về nhận thức và hạn chế về môi trường.

Nghiên cứu cũng phát hiện ra rằng các yếu tố khác, chẳng hạn như Xu hướng quá tự tin, Tính bày đàn và Xu hướng sẵn có, có tác động đáng kể đến yếu tố quyết định đầu tư chứng khoán. Những kết quả này phù hợp với các khung lý thuyết khác nhau, chẳng hạn như Tài chính hành vi, Lý thuyết nhiễu loạn thông tin và Heuristic tính đại diện.

Nhìn chung, những phát hiện của nghiên cứu này cho thấy rằng các nhà đầu tư có thể dựa vào nhiều thành kiến nhận thức, kinh nghiệm và xu hướng khi đưa ra quyết định đầu tư. Điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc hiểu các yếu tố này và kết hợp chúng vào các chiến lược đầu tư và quy trình ra quyết định. Nghiên cứu sâu hơn là cần thiết để khám phá cách các yếu tố này tương tác với nhau và cách chúng có thể ảnh hưởng đến hành vi đầu tư theo thời gian.

4.2. Kiến nghị và giải pháp

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy yếu tố Thiên lệch do tự tin quá mức có tác động mạnh nhất đến yếu tố quyết định đầu tư chứng khoán của nhân viên văn phòng tại TP.HCM. Điều này cho thấy rằng mọi người có xu hướng dựa quá nhiều vào thông tin ban đầu (mô neo) khi đưa ra quyết định đầu tư. Ngoài ra, các yếu tố khác như Xu hướng về tính đại diện, Xu hướng quá tự tin, Tính bày đàn, Xu hướng sẵn có cũng được coi là những yếu tố dự báo quan trọng đối với các quyết định đầu tư chứng khoán. Đề xuất này vạch ra các giải pháp để giải quyết những vấn đề này và để giảm tác động tiêu cực của các thành kiến hành vi đối với các quyết định đầu tư.

Giáo dục và nâng cao nhận thức: Giải pháp đầu tiên là giáo dục và nâng cao nhận thức về tác động của các thành kiến hành vi đối với các quyết định đầu tư. Các hội thảo giáo dục, hội thảo và các chương trình đào tạo có thể được tổ chức cho nhân viên văn phòng, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đưa ra các quyết định đầu tư hợp lý và tránh ảnh hưởng của các thành kiến như neo đậu, tính đại diện, quá tự tin, tâm lý bày đàn và thành kiến sẵn có.

Khuyến khích đa dạng hóa: Khuyến khích đa dạng hóa danh mục đầu tư là một giải pháp khác để giải quyết tác động tiêu cực của các thành kiến hành vi. Đa dạng hóa giúp giảm rủi ro thua lỗ từ bất kỳ khoản đầu tư cụ thể nào và giúp

đạt được các mục tiêu đầu tư dài hạn dễ dàng hơn. Cũng cần phải nhấn mạnh nhu cầu đa dạng hóa giữa các lĩnh vực và loại tài sản khác nhau.

Tạo quy trình đầu tư có cấu trúc: Tạo quy trình đầu tư có cấu trúc có thể giúp giảm tác động của các thành kiến hành vi đối với các quyết định đầu tư. Một quy trình như vậy sẽ bao gồm cách tiếp cận từng bước để ra quyết định đầu tư, bao gồm phân tích và đánh giá cơ hội đầu tư, đặt mục tiêu đầu tư, lựa chọn phương tiện đầu tư và giám sát hiệu quả đầu tư.

Sử dụng Công nghệ và Tự động hóa: Công nghệ và tự động hóa cũng có thể giúp giảm tác động của các thành kiến hành vi đối với các quyết định đầu tư. Các nền tảng đầu tư có thể sử dụng các thuật toán và trí tuệ nhân tạo để phân tích các cơ hội đầu tư, theo dõi hiệu suất đầu tư và đưa ra lời khuyên đầu tư được cá nhân hóa. Điều này có thể giúp giảm thiểu ảnh hưởng của thành kiến và cảm xúc của con người đối với các quyết định đầu tư.

Tìm kiếm lời khuyên chuyên nghiệp: Tìm kiếm lời khuyên chuyên nghiệp từ các cố vấn tài chính, nhà quản lý tài sản và chuyên gia đầu tư cũng có thể giúp giảm tác động của các thành kiến hành vi đối với các quyết định đầu tư. Những chuyên gia này có thể đưa ra lời khuyên khách quan và không thiên vị dựa trên kiến thức, chuyên môn và kinh nghiệm của họ.

Xu hướng hành vi có thể có tác động đáng kể đến các quyết định đầu tư, dẫn đến kết quả đầu tư dưới mức tối ưu. Do đó, điều quan trọng là phải thực hiện các bước để giảm tác động tiêu cực của những thành kiến này đối với các quyết định đầu tư. Giáo dục và nâng cao nhận thức, đa dạng hóa, tạo quy trình đầu tư có cấu trúc, sử dụng công nghệ và tự động hóa cũng như tìm kiếm lời khuyên chuyên nghiệp là tất cả các giải pháp tiềm năng để giải quyết vấn đề này. Bằng cách triển khai các giải pháp này, nhân viên văn phòng tại Thành phố Hồ Chí Minh có thể đưa ra các quyết định đầu tư hợp lý và sáng suốt hơn, mang lại kết quả đầu tư tốt hơn.

Tài liệu tham khảo

- Ariely, D., Loewenstein, G., & Prelec, D. (2003). "Coherent Arbitrariness": Stable Demand Curves Without Stable Preferences. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(1), 73–106. <https://doi.org/10.1162/00335530360535153>
- Baddeley, M. (2010). Herding, social influence and economic decision-making: socio-psychological and neuroscientific analyses. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 365(1538), 281–290. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0169>
- BAKER, M., & WURGLER, J. (2006). Investor Sentiment and the Cross-Section of Stock Returns. *The Journal of Finance (New York)*, 61(4), 1645–1680. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2006.00885.x>
- Banerjee, A. V. (1992). A Simple Model of Herd Behavior. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(3), 797–817. <https://doi.org/10.2307/2118364>
- Barber, B. M., & Odean, T. (2000). Trading Is Hazardous to Your Wealth: The Common Stock Investment Performance of Individual Investors. *The Journal of Finance (New York)*, 55(2), 773–806. <https://doi.org/10.1111/0022-1082.00226>
- Barber, B. M., & Odean, T. (2001). Boys will be Boys: Gender, Overconfidence, and Common Stock Investment. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(1), 261–292. <https://doi.org/10.1162/003355301556400>
- Ben-David, I., Graham, J. R., & Harvey, C. R. (2013). *Managerial Miscalibration*. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(4), 1547–1584. <https://doi.org/10.1093/qje/qjt023>
- Bikhchandani, S., Hirshleifer, D., & Welch, I. (1992). A Theory of Fads, Fashion, Custom, and Cultural Change as Informational Cascades. *The Journal of Political Economy*, 100(5), 992–1026. <https://doi.org/10.1086/261849>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 572–572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Bouteska, A., & Regaieg, B. (2020). Loss aversion, overconfidence of investors and their impact on market performance evidence from the US stock markets. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 25(50), 451–478. <https://doi.org/10.1108/JEFAS-07-2017-0081>
- Bouteska, A., & Regaieg, B. (2020). Psychology and behavioral finance: Anchoring bias by financial analysts on the Tunisian stock market. *EuroMed Journal of Business*, 15(1), 39–64. <https://doi.org/10.1108/EMJB-08-2018-0052>
- Campbell, S. D., & Sharpe, S. A. (2009). Anchoring Bias in Consensus Forecasts and Its Effect on Market Prices. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 44(2), 369–390. <https://doi.org/10.1017/S0022109009090127>
- Da, Z., Huang, X., & Jin, L. J. (2021). Extrapolative beliefs in the cross-section: What can we learn from the crowds? *Journal of Financial Economics*, 140(1), 175–196. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2020.10.003>
- DANIEL, K., GRINBLATT, M., TITMAN, S., & WERMERS, R. (1997). Measuring Mutual Fund Performance with Characteristic-Based Benchmarks. *The Journal of Finance (New York)*, 52(3), 1035–1058. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.1997.tb02724.x>
- De BOND, W. F. M., & THALER, R. (1985). Does the Stock Market Overreact? *The Journal of Finance (New York)*, 40(3), 793–805. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.1985.tb05004.x>

- Deaves, R., Lüders, E., & Schröder, M. (2010). The dynamics of overconfidence: Evidence from stock market forecasters. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75(3), 402–412. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.05.001>
- Espinosa-Méndez, C., & Arias, J. (2021). Herding Behaviour in Asutrialan stock market: Evidence on COVID-19 effect. *Applied Economics Letters*, 28(21), 1898–1901. <https://doi.org/10.1080/13504851.2020.1854659>
- Esther Ikavbo Evbayiro-Osagie, & Michael Ify Chijuka. (2021). PSYCHOLOGICAL FACTORS AND INVESTMENT DECISIONS IN THE NIGERIA CAPITAL MARKET. *Oradea Journal of Business and Economics*, 6(1), 33–41. <https://doi.org/10.47535/1991ojbe119>
- Glaser, M., Langer, T., & Weber, M. (2005). *Overconfidence of Professionals and Lay Men : Individual Differences Within and Between Tasks?*
- Gorsuch, R. L. (2015). *Factor analysis* (Classic edition.). Routledge.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (Eighth edition.). Cengage.
- Hayibor, S., & Wasieleski, D. M. (2009). Effects of the Use of the Availability Heuristic on Ethical Decision-Making in Organizations. *Journal of Business Ethics*, 84(Suppl 1), 151–165. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9690-7>
- Hirshleifer, d., Low, a., & Teoh, s. H. (2012). Are Overconfident CEOs Better Innovators? *The Journal of Finance (New York)*, 67(4), 1457–1498. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2012.01753.x>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3(3), 430–454. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(72\)90016-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(72)90016-3)
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive psychology*, 3(3), 430–454.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty : heuristics and biases*. Cambridge University Press.
- Kennedy, P. (2008). *A guide to econometrics* (6th ed.). Blackwell Pub.
- Merkle, C. (2017). Financial overconfidence over time: Foresight, hindsight, and insight of investors. *Journal of Banking & Finance*, 84, 68–87. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2017.07.009>
- Moore, D. A., & Healy, P. J. (2008). The Trouble With Overconfidence. *Psychological Review*, 115(2), 502–517. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.502>
- Ngoc, Hoàng Trọng-Chu Nguyễn Mộng. "Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS tập 1 và 2." *NXB Hồng Đức, Thành phố Hồ Chí Minh* (2008).
- Nofsinger, J. R., & Sias, R. W. (1999). Herding and Feedback Trading by Institutional and Individual Investors. *The Journal of Finance (New York)*, 54(6), 2263–2295. <https://doi.org/10.1111/0022-1082.00188>
- O'BRIEN, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41(5), 673–690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- Powell, M., & Ansic, D. (1997). Gender differences in risk behaviour in financial decision-making: An experimental analysis. *Journal of Economic Psychology*, 18(6), 605–628. [https://doi.org/10.1016/S0167-4870\(97\)00026-3](https://doi.org/10.1016/S0167-4870(97)00026-3)
- Scharfstein, D. S., & Stein, J. C. (1990). Herd Behavior and Investment. *The American Economic Review*, 80(3), 465–479.
- Shefrin, H. (2002). *Beyond greed and fear : understanding behavioral finance and the psychology of investing*. Oxford University Press.
- Shefrin, H. (2018). *Behavioral corporate finance : concepts and cases for teaching behavioral finance* (Second edition.). MCGRAW-HILL US HIGHER ED.
- SHEFRIN, H., & STATMAN, M. (1985). The Disposition to Sell Winners Too Early and Ride Losers Too Long: Theory and Evidence. *The Journal of Finance (New York)*, 40(3), 777–790. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.1985.tb05002.x>
- Shiller, R. J. (2009). *Irrational Exuberance* (Second Edition). Princeton University Press.
- Simon, H. A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99–118. <https://doi.org/10.2307/1884852>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thọ, N. Đ. (2011). Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh. *Nhà xuất bản Lao động-Xã hội*, 593.

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI CHIA SẺ TRI THỨC CÁ NHÂN, NGHIÊN CỨU TẠI: TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH (UEF)

Ngô Cao Cường, Nguyễn Bạch Hoàng Phụng
Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh
cuongnc@uef.edu.vn

Tóm tắt

Từ mô hình nghiên cứu đề xuất, bao gồm 07 giả thuyết nghiên cứu: Văn hóa tổ chức, Khen thưởng, Các công cụ công nghệ thông tin, Sự ủng hộ của lãnh đạo, Chuẩn chủ quan, Thái độ đối với hành vi chia sẻ tri thức và Lợi ích kỳ vọng. Nhóm nghiên cứu đặt ra cần kiểm định, thông qua kỹ thuật phân tích hồi quy tuyến tính để thực hiện ước lượng sự tác động của các yếu tố lên biến phụ thuộc. Bên cạnh đó, kết hợp các kỹ thuật định lượng như kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA, phân tích tương quan, kiểm định hồi quy tuyến tính, các kỹ thuật phân tích T-test. Với kết quả nghiên cứu giúp xác định những phương pháp tác động vào các yếu tố vừa xác định, vừa thúc đẩy, khuyến khích hành vi chia sẻ tri thức cá nhân, giúp nâng cao năng lực cá nhân để truy xuất dữ liệu và tài nguyên mới cho mục đích học tập, giải quyết vấn đề và cải thiện các năng lực cá nhân và tạo điều kiện cho sự phát triển chung, hướng đến nâng cao kết quả hoạt động của UEF trong tương lai.

Từ khóa: Chia sẻ tri thức, kiến thức, hành vi chia sẻ tri thức

Abstract

From the proposed research model, including 07 research hypotheses: Organizational culture, Reward, Information technology tools, Leadership support, Subjective norm, Attitude towards sharing behavior knowledge sharing and expected benefits. The research team set out to test, through the technique of linear regression analysis, to estimate the impact of factors on the dependent variable. In addition, combining quantitative techniques such as testing the reliability of Cronbach's Alpha scale, exploratory factor analysis (EFA), correlation analysis, linear regression testing, and T-test analysis techniques. . With the research results, it helps to identify methods that affect the factors that both identify, promote and encourage the behavior of sharing personal knowledge, helping to improve the individual's capacity to access data and documents. new resources for learning, problem-solving and improving individual competencies and facilitating shared development, aiming to improve UEF's future performance.

Keywords: Knowledge sharing, knowledge, knowledge sharing behavior

1. Giới thiệu

Trên thế giới đã có rất nhiều nghiên cứu về quản trị đại học theo hướng tiếp cận nhìn nhận trường đại học như một doanh nghiệp. Thông qua góc nhìn về quản trị hoạt động, các phương pháp quản trị khoa học của doanh nghiệp như quản trị tri thức, quản trị chất lượng tổng thể đã được nghiên cứu áp dụng thành công tại nhiều trường đại học. Một số nghiên cứu cho thấy có một mối quan hệ tích cực giữa các hoạt động quản trị tri thức (QTTT) đến việc cải thiện hiệu quả của tổ chức. Ở Việt Nam, thị trường giáo dục đại học đang trở nên đa dạng, mang tính cạnh tranh ngày càng cao hơn. Trong bối cảnh cạnh tranh đó, UEF cần có động lực mạnh mẽ để trở thành tổ chức học hỏi năng động, tích cực và phát triển hoạt động học hỏi ở cấp độ tổ chức để nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu, cải thiện chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu của xã hội theo hướng phát huy tốt mọi nguồn lực, trong đó đặc biệt quan trọng là nguồn lực tri thức của nhà trường. Nhận thức được việc am hiểu một cách rõ ràng, đầy đủ về những tác động tích cực của hoạt động QTTT đối với kết quả hoạt động của trường đại học là điều tối quan trọng. Tác giả chọn nghiên cứu *Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức cá nhân, nghiên cứu tại: Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh*. Mục tiêu thứ nhất là xác định các yếu tố tác động đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF. Thứ hai, Đo lường mức độ ảnh hưởng và tìm ra các trọng số của từng yếu tố có tác động đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF và Thứ ba là từ kết quả nghiên cứu, đề xuất một số hàm ý quản trị cho các cấp lãnh đạo của UEF, quản lý tri thức hiệu quả hơn, thúc đẩy, khuyến khích người lao động chia sẻ tri thức thường xuyên, chuyên hóa tri thức của cá nhân thành tài sản tri thức chung của tổ chức, từ đó phát huy và tạo ra giá trị hướng đến nâng cao kết quả hoạt động của UEF trong tương lai.

2. Cơ sở lý luận và mô hình nghiên cứu đề xuất

2.1. Các khái niệm

Khái niệm tri thức

Nghiên cứu của Grant (1996) chỉ ra rằng tri thức là một trong những yếu tố làm nên thành công của tổ chức và quản trị tri thức trở thành một chiến lược cạnh tranh hiệu quả và quan trọng nhất. Còn theo Stiglitz (từng là nhà kinh tế đứng đầu của World Bank) tri thức đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển kinh tế và đảm bảo phúc lợi xã hội. Tri thức của các cá nhân được coi là một tài sản cần được quản lý hiệu quả để đạt được kết quả hoạt động tốt hơn (Bartol và Srivastava, 2002). Qua các định nghĩa về tri thức của các nhà nghiên cứu trên thế giới, có thể thấy tri thức được tiếp cận theo hai cách. Cách thứ nhất là dựa trên việc liệt kê các loại tri thức, cách thứ hai là dựa trên dữ liệu và thông tin. Trong nghiên cứu của mình, nhóm tác giả sử dụng cả hai cách tiếp cận cho hai mục đích khác nhau, cụ thể là cách thứ nhất giúp tác giả nhận biết được các loại tri thức được chia sẻ giữa các giảng viên, nhân viên trong trường đại học; cách thứ hai giúp tác giả phân biệt được tri thức với dữ liệu và thông tin khi khảo sát, thu thập dữ liệu đối tượng nghiên cứu.

Quản trị tri thức

Vai trò của quản trị tri thức (Knowledge Management - KM) nổi lên và trở thành là một trong những chủ đề quan tâm hiện nay trong cả giới doanh nghiệp và giới nghiên cứu. Có thể nói, quản trị tri thức là quản lý hệ thống tài sản trí tuệ của một tổ chức với mục đích tạo ra giá trị và đáp ứng yêu cầu chiến thuật và chiến lược của tổ chức; quản trị tri thức là sự phối hợp có chủ đích và có hệ thống của con người với công nghệ và những quy trình quản lý nhằm thúc đẩy việc nắm bắt, sáng tạo, chia sẻ, và sử dụng có hiệu quả các tri thức cá nhân cũng như tri thức của tổ chức (Robinson và cộng sự, 2005). Một số định nghĩa về quản trị tri thức: Davenport và Prusak (1998) Quản trị tri thức là quá trình thu thập, tạo, lưu trữ và sử dụng tri thức và Oyarce (2012) Quản trị tri thức là một quá trình bao gồm việc tạo ra, lưu trữ và phổ biến tri thức cũng như sử dụng các tri thức trong một tổ chức hoặc giữa các tổ chức...

Chia sẻ tri thức

Từ khái niệm về tri thức, quản trị tri thức, chu trình quản trị tri thức nêu trên, có thể thấy chia sẻ tri thức là một giai đoạn của chu trình quản trị tri thức, đặc biệt là chia sẻ tri thức ẩn (Bouthillier và Shearer, 2002). Quản trị tri thức trong các tổ chức hỗ trợ việc chia sẻ tri thức, tăng cường tri thức tập thể, giảm thời gian đào tạo và lực lượng lao động có năng suất hơn. Các tổ chức ngày nay nhận thấy rằng thành công của họ phụ thuộc vào các chiến lược chia sẻ tri thức và chia sẻ tri thức là một thành phần quan trọng trong quản trị tri thức (Liebowitz và Chen, 2003). Witherspoon và cộng sự (2013) Chia sẻ tri thức được định nghĩa là kỳ vọng của một người trong việc trao đổi tri thức và thông tin với người khác để mang lại lợi ích cho tổ chức của những người chia sẻ. Islam và cộng sự (2015) Chia sẻ tri thức là khả năng mà qua đó các thành viên tổ chức chia sẻ tri thức và kinh nghiệm của họ để nâng cao năng lực học tập và tạo ra tri thức mới.

Hành vi chia sẻ tri thức

Hành vi chia sẻ tri thức là các hoạt động liên quan đến sự sẵn lòng của người lao động đối với việc chia sẻ tri thức của mình với những người khác trong tổ chức (Yun, Takeuchia & Liu, 2007), cụ thể như chủ động giao tiếp, tư vấn, trao đổi và chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp một cách tự nguyện (Lin, 2011). Hành vi chia sẻ tri thức (Knowledge sharing behavior) là hành vi trao đổi tri thức (kỹ năng, kinh nghiệm và sự hiểu biết) giữa các cá nhân trong tổ chức (Tsui và cộng sự, 2006). Còn theo Maponya (2004), hành vi chia sẻ tri thức dựa trên kinh nghiệm thu được trong quá trình làm việc trong và ngoài tổ chức. Hành vi chia sẻ tri thức hiệu quả là quá trình hình thành vòng tròn tri thức trong tổ chức, vì vậy chia sẻ tri thức dưới hình thức cố gắng chia sẻ và cố gắng thu thập tri thức được xem là một sự trao đổi và hành vi hợp tác. Vì vậy, nghiên cứu này tập trung tìm hiểu và xác định ra các yếu tố có tác động tích cực, thúc đẩy hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.

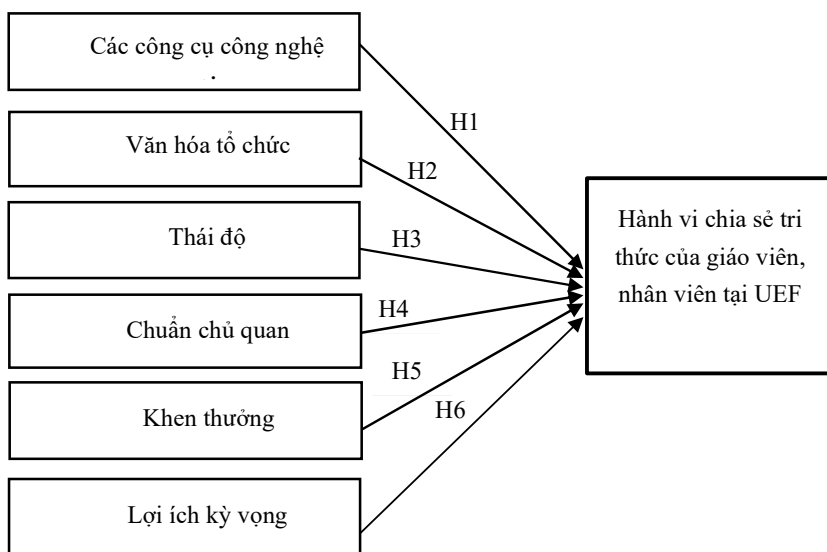
2.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất và các giả thuyết nghiên cứu

Kết quả tổng quan các nghiên cứu trong nước và quốc tế cho thấy chia sẻ tri thức bị tác động bởi nhiều yếu tố, trong đó có nhân tố thuộc về tổ chức, có nhân tố thuộc về cá nhân và có những nhân tố thuộc về lĩnh vực công nghệ. Qua tổng quan nghiên cứu, Nhóm tác giả đã chọn lọc và kế thừa 06 yếu tố độc lập (biến độc lập) là: Các công cụ công nghệ thông tin (thang đo kế thừa từ nghiên cứu của Al-Alawi và Mohammed (2007); Cyril Eze và cộng sự (2013)); Văn hóa tổ chức

(thang đo kế thừa từ nghiên cứu của Fey và Denison (2000); Goffee và Jones (1996); Minh Quang Doan (2012); Ngọc Thi Bích Pham (2008)); Thái độ với hành vi chia sẻ tri thức (thang đo kế thừa từ nghiên cứu của của Ajzen & Fishbein, 1980; Block et al., 2005); Chuẩn chủ quan (được kế thừa từ nghiên cứu của Ajzen & Fishbein, 1980; Pavlou & Fygenson, 2006; Cheon et al., 2012; Lee, 2010); Khen thưởng (thang đo kế thừa từ nghiên cứu của Cyril Eze và cộng sự (2013) và Lợi ích kỳ vọng (thang đo được thiết kế dựa trên cơ sở nghiên cứu của Bock et al., (2005). Lin (2007); Moghav vemi et al., 2017).

Sự tác động của các biến nhân khẩu học như giới tính, độ tuổi, thâm niên công tác, học vị, học hàm, chuyên môn được coi như các biến kiểm soát ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức. Các thang đo được kế thừa từ các nghiên cứu của Chiang (2018), Lin (2007), Ismail và Yusof (2009). Riêng biến kiểm soát chuyên môn được đưa vào sau khi tham khảo ý kiến chuyên gia về chuyên môn giảng dạy của giảng viên, chuyên môn làm việc của nhân viên tại UEF. Nhóm tác giả định hướng nghiên cứu như sau:

- Nghiên cứu ảnh hưởng của các yếu tố đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF, các yếu tố được xem xét có sự tác động riêng rẽ.
- Nghiên cứu định lượng để làm rõ mối quan hệ giữa các yếu tố với hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.
- Nghiên cứu sự ảnh hưởng của các biến kiểm soát như: giới tính, độ tuổi, thâm niên công tác, học vị, học hàm, chuyên môn đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Giả thuyết H1: Các công cụ công nghệ thông tin có tác động tích cực đến hành vi chia sẻ tri thức.

Giả thuyết H2: Văn hóa tổ chức có tác động tích cực đến hành vi chia sẻ tri thức.

Giả thuyết H3: Thái độ đối với hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên càng tốt thì càng tác động tích cực đến hành vi chia sẻ tri thức.

Giả thuyết H4: Chuẩn chủ quan của giáo viên, nhân viên càng lớn thì thái độ đối với hành vi chia sẻ tri thức càng tích cực.

Giả thuyết H5: Khen thưởng có tác động tích cực đến hành vi chia sẻ tri thức của cá nhân.

Giả thuyết H6: Lợi ích kỳ vọng khi chia sẻ tri thức càng lớn thì thái độ của các giáo viên, nhân viên đối với hành vi chia sẻ tri thức càng tốt hơn.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm tác giả sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng. Trọng tâm của đề tài này là nghiên cứu định lượng với mục đích kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu. Nghiên cứu định tính được thực hiện làm cơ sở cho việc xây dựng mô hình và bổ sung lý giải cho các kết quả nghiên cứu từ số liệu định lượng. Nghiên cứu định lượng nhằm đánh giá độ tin cậy của thang đo và kiểm định các giả thuyết. Từ các kết quả nghiên cứu này là căn cứ để

thảo luận kết quả nghiên cứu và đưa ra các hàm ý quản trị. Nghiên cứu được tiến hành qua hai giai đoạn chính: (1) nghiên cứu định tính nhằm xây dựng bảng hỏi; (2) nghiên cứu định lượng nhằm thu thập, phân tích dữ liệu khảo sát cũng như để ước lượng và kiểm định mô hình. Để đảm bảo kích thước mẫu tối thiểu, tác giả thực hiện phát 260 phiếu khảo sát đến giáo viên, nhân viên của Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh.

Bảng 1: Thang đo “Các công cụ công nghệ thông tin”

Thang đo	Mã hóa	Nguồn
Thang đo “Các công cụ công nghệ thông tin”		
Thường giới thiệu các nền tảng công nghệ mới nhằm giúp các hoạt động được thực hiện hiệu quả hơn.	IT1	Cyril Eze và cộng sự (2013)
Cơ sở hạ tầng hệ thống thông tin được nâng cấp, cập nhật thường xuyên, tạo điều kiện cho chia sẻ và sáng tạo tri thức.	IT2	
Hệ thống mạng nội bộ tạo điều kiện phối hợp các nhiệm vụ giữa trường và các bên liên quan.	IT3	
Hệ thống phần mềm làm việc theo nhóm cho phép chia sẻ tri thức giữa các giảng viên.	IT4	
Hệ thống mạng xã hội cho phép tìm kiếm và chia sẻ ý tưởng, thông tin bên trong với các bên liên quan.	IT5	
Hệ thống mạng nội bộ cho phép chia sẻ các ý tưởng và các tài liệu quan trọng.	IT6	
Thang đo “Văn hóa tổ chức”		
Mỗi cá nhân của trường luôn sẵn sàng giúp đỡ lẫn nhau để hoàn thành công việc chung.	OC1	Cameron và Quinn (1999), Denison và Young (1999), Goffee và Jones (1996), Ngọc Phạm Thi Bích (2008)
Sự hợp tác giữa các cá nhân thuộc các bộ phận khác nhau trong trường là rất tốt.	OC2	
Sự sáng tạo và đổi mới luôn được khuyến khích và ghi nhận.	OC3	
Học tập luôn là một phần quan trọng trong công việc hàng ngày.	OC4	
Những tri thức mới thường xuyên được cập nhật nhằm giải quyết công việc một cách hiệu quả hơn.	OC5	
Nhà trường luôn khuyến khích các thành viên chia sẻ những tri thức mới.	OC6	
Thang đo “Thái độ với hành vi chia sẻ tri thức”		
Chia sẻ tri thức của mỗi cá nhân là việc làm tốt.	AT1	Ajzen & Fishbein, 1980; Block et al., 2005
Chia sẻ tri thức của mỗi cá nhân là việc làm có ích.	AT2	
Chia sẻ tri thức của mỗi cá nhân là việc làm thú vị.	AT3	
Chia sẻ tri thức của mỗi cá nhân là việc làm có giá trị.	AT4	
Chia sẻ tri thức của mỗi cá nhân là việc làm đúng đắn.	AT5	
Thang đo “Chuẩn chủ quan”		
Mong muốn được chia sẻ tri thức với các thành viên trong trường.	SS1	Ajzen & Fishbein, 1980; Block et al., 2005
Lãnh đạo, đồng nghiệp nghĩ rằng bạn nên chia sẻ tri thức với những người khác.	SS2	
Các thành viên trong trường tán thưởng hành vi chia sẻ tri thức của bạn.	SS3	
Các thành viên trong trường cũng sẽ chia sẻ tri thức của họ với người khác.	SS4	
Thang đo “Khen thưởng”		
Tôi luôn nhận được sự quan tâm từ lãnh đạo cao nhất khi tôi trao đổi ý tưởng, hoạt động chuyên môn của mình với các đồng nghiệp.	RW1	Lin (2007), Cyril Eze và cộng sự (2013)
Có những cơ hội thăng tiến cho tôi nếu tôi tích cực chia sẻ tri thức của mình với các đồng nghiệp.	RW2	
Tôi có những cơ hội thăng tiến nếu tích cực chia sẻ tri thức của mình với các bên liên quan bên ngoài.	RW3	

Thang đo	Mã hóa	Nguồn
Tôi nhận được sự tôn trọng từ các đồng nghiệp vì đã chia sẻ tri thức của mình.	RW4	
Chia sẻ tri thức của tôi với các đồng nghiệp làm tăng cường sự ổn định trong công việc.	RW5	
Tôi có thể nhận được mức lương cao hơn khi chia sẻ tri thức của mình với đồng nghiệp.	RW6	
Thang đo “Lợi ích kỳ vọng”		
Chia sẻ tri thức với các thành viên khác trong trường, họ sẽ giúp ngược lại khi hỏi họ.	PI1	Bock et al., (2005). Lin (2007); Moghav vemi et al. (2017)
Mong đợi nhận được sự chia sẻ tri thức của người khác trong tương lai.	PI2	
Giúp các thành viên trong trường giải quyết các vấn đề thì họ cũng sẽ giúp đỡ mình giải quyết vấn đề.	PI3	
Chia sẻ tri thức với các thành viên trong trường thì sẽ làm tăng cường mối quan hệ những thành viên cùng quan điểm với bạn.	PI4	
Chia sẻ tri thức với các thành viên trong trường thì sẽ tạo được mối quan hệ với các thành viên nổi bật.	PI5	
Thang đo “Sự ủng hộ của lãnh đạo”		
Lãnh đạo trường rất khuyến khích sự sáng tạo, đổi mới, chia sẻ, và ứng dụng tri thức.	LS1	Lin (2007); Churchill (2016)
Lãnh đạo trường luôn tạo mọi điều kiện cần thiết nhằm hỗ trợ cho chia sẻ tri thức giữa các thành viên.	LS2	
Lãnh đạo trường tôn trọng và ghi nhận những đóng góp của giảng viên khi tham gia chia sẻ tri thức.	LS3	
Lãnh đạo trường luôn cam kết ủng hộ các hoạt động CSTT.	LS4	
Lãnh đạo trường rất tích cực tham gia vào các hoạt động chia sẻ tri thức.	LS5	
Thang đo “Hành vi chia sẻ tri thức” (yếu tố phụ thuộc)		
Tôi luôn chia sẻ kinh nghiệm cá nhân với các đồng nghiệp.	KS1	Cyril Eze (2013), Al-Alawi và cộng sự (2007)
Tôi luôn chia sẻ tri thức có được từ bên ngoài nhà trường tới các đồng nghiệp.	KS2	
Tôi luôn chia sẻ tri thức chuyên môn với các đồng nghiệp.	KS3	
Tôi luôn chia sẻ tri thức từ khóa đào tạo mà tôi đã tham gia với các đồng nghiệp.	KS4	
Các đồng nghiệp trong bộ phận của tôi luôn trao đổi những gì họ biết khi tôi yêu cầu.	KS5	
Các đồng nghiệp bên ngoài bộ phận của tôi cho tôi biết các kỹ năng của họ khi tôi yêu cầu.	KS6	
Khi tôi cần biết về một vấn đề gì đó, tôi sẽ hỏi đồng nghiệp (hoặc chuyên gia) về lĩnh vực đó.	KS7	

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Như vậy, thông qua các cuộc thảo luận nhóm và phỏng vấn chuyên gia. Kết quả tác giả đã tổng hợp có 37 biến quan sát cho 07 yếu tố độc lập và 7 biến quan sát của 01 yếu tố phụ thuộc cụ thể như bảng sau:

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Mô tả mẫu nghiên cứu

Bảng câu hỏi được gửi trực tiếp đến giáo viên, nhân viên của UEF, tổng cộng có 260 bảng câu hỏi được gửi đi để đảm bảo kích thước mẫu đề ra và kết quả nghiên cứu mang tính đại diện cao. Có 256 phiếu thu về, qua rà soát có 6 phiếu trả lời không đầy đủ, được loại bỏ. Tổng số phiếu đạt yêu cầu để thực hiện phân tích là 250 phiếu, đạt tiêu chuẩn cỡ mẫu tối thiểu, được đưa vào xử lý dữ liệu bằng phần mềm SPSS 20.0.

Bảng 2: Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu

Các tiêu chí		Tần số	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	132	52,80%
	Nữ	118	47,20%
Tổng		250	100%
Độ tuổi	Dưới 30	36	14,40%
	Từ 30 đến 40	112	44,80%
	Trên 40	102	40,80%
Tổng		250	100%
Thâm niên công tác	Dưới 3 năm	50	20,00%
	Từ 3 đến 5 năm	110	44,00%
	Trên 5 năm	90	36,00%
Tổng		250	100%
Trình độ học vấn	Cử nhân	64	25,6%
	Thạc sỹ	104	41,60%
	Tiến sỹ	76	30,4%
	GS, PGS	6	2,40%
Tổng		250	100%

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Bảng 2 trình bày thông tin nhân khẩu học của người trả lời phiếu khảo sát. Thống kê 250 phiếu khảo sát cho thấy mẫu khảo sát trên có các đặc điểm tương đồng với số liệu thống kê của tổng người lao động tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP.Hồ Chí Minh.

4.2. Kiểm định độ tin cậy các thang đo

Kiểm định Cronbach's Alpha đối với 5 thang đo độc lập

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo “Các công cụ công nghệ thông tin”: là một thang đo đơn hướng bao gồm 6 biến quan sát (IT1 → IT6). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = 0.915 > 0.6 (đạt mức tin cậy Cao) và các hệ số tương quan biến tổng (Corrected item-Total Correlation) đều lớn hơn 0.3 (0.693 – 0.817). Kết quả cho thấy thang đo đảm bảo đủ độ tin cậy để đưa vào phân tích nhân tố khám phá.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo “Văn hóa tổ chức”: là một thang đo đơn hướng bao gồm 6 biến quan sát (OC1 → OC6). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = 0.823 > 0.6 (Đạt mức tin Tốt). Các hệ số tương quan biến tổng của OC1, OC2, OC3, OC4 và OC5 (Corrected item -Total Correlation) đều lớn hơn 0.3. Trong thang đo này có biến quan sát OC6 có hệ số tương quan biến tổng là 0.217 < 0.3 nên tiến hành loại biến.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Văn hóa tổ chức" (Lần 2): Sau khi phân tích Cronbach's Alpha lần 2 với 5 biến còn lại (OC1, OC2, OC3, OC4 và OC5), hệ số độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo "Văn hóa tổ chức" là $0.872 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Tốt) và tất cả các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến - tổng lớn hơn 0.3, (0.662 – 0.751). Như vậy, sau khi loại biến OC6 thì toàn bộ thang đo của biến "Văn hóa tổ chức" là đủ tin cậy để đưa vào phân tích chuyên sâu ở phần tiếp theo.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Thái độ với hành vi chia sẻ tri thức": là một thang đo đơn hướng bao gồm 5 biến quan sát (AT1 → AT5). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = $0.865 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Tốt). Các hệ số tương quan biến tổng của AT1, AT2, AT3, AT4 và AT5 (Corrected item -Total Correlation) đều lớn hơn 0.3 (0.635 – 0.749). Như vậy, toàn bộ thang đo của biến "Thái độ với hành vi chia sẻ tri thức" là đủ tin cậy để đưa vào phân tích chuyên sâu ở phần tiếp theo.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Chuẩn chủ quan": là một thang đo đơn hướng bao gồm 4 biến quan sát (SS1 → SS4). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = $0.879 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Tốt) và các hệ số tương quan biến tổng (Corrected item -Total Correlation) đều lớn hơn 0.3 (0.717 - 0.761). Kết quả cho thấy thang đo đảm bảo đủ độ tin cậy để đưa vào phân tích nhân tố khám phá.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Khen thưởng": là một thang đo đơn hướng bao gồm 6 biến quan sát (RW1 → RW6). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = $0.836 > 0.6$ và các hệ số tương quan biến tổng của RW1, RW2, RW3, RW5 và RW6 (Corrected item -Total Correlation) đều lớn hơn 0.3. Trong thang đo này có biến quan sát RW4 có hệ số tương quan biến tổng là $0.156 < 0.3$ nên tiến hành loại biến.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Khen thưởng" (Lần 2): Sau khi phân tích Cronbach's Alpha lần 2 với 5 biến còn lại (RW1, RW2, RW3, RW5 và RW6), hệ số độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo "Khen thưởng" là $0.856 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Tốt) và tất cả các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến - tổng lớn hơn 0.3 (0.661 – 0.698). Như vậy, sau khi loại biến RW4 thì toàn bộ thang đo của biến "Khen thưởng" là đủ tin cậy để đưa vào phân tích chuyên sâu ở phần tiếp theo.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Lợi ích kỳ vọng": là một thang đo đơn hướng bao gồm 5 biến quan sát (PI1 → PI5). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = $0.886 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Tốt) và các hệ số tương quan biến tổng (Corrected item -Total Correlation) đều lớn hơn 0.3 (0.689 - 0.757). Kết quả cho thấy thang đo đảm bảo đủ độ tin cậy để đưa vào phân tích nhân tố khám phá.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Sự ủng hộ của lãnh đạo": là một thang đo đơn hướng bao gồm 5 biến quan sát (LS1 → LS5). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = $0.874 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Tốt) và các hệ số tương quan biến tổng (Corrected item -Total Correlation) đều lớn hơn 0.3 (0.638 - 0.736). Kết quả cho thấy thang đo đảm bảo đủ độ tin cậy để đưa vào phân tích nhân tố khám phá.

Kiểm định Cronbach's Alpha đối với thang đo phụ thuộc

Bảng 3 sau đây thể hiện tóm tắt kết quả kiểm định độ tin cậy của biến phụ thuộc.

Bảng 3: Kết quả kiểm định độ tin cậy của yếu tố phụ thuộc

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Alpha nếu loại biến này
Hành vi chia sẻ tri thức (KS), alpha = 0.853 (lần 2)				
KS1	7.34	4.908	0.687	0.818
KS2	7.21	4.853	0.635	0.831
KS3	7.19	4.990	0.642	0.823
KS6	7.92	4.930	0.646	0.828
KS7	7.98	6.378	0.721	0.809

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Hành vi chia sẻ tri thức": là một thang đo đơn hướng bao gồm 7 biến quan sát (KS1 → KS7). Kết quả kiểm định hệ số Cronbach's Alpha = $0.743 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Khá) và các hệ số tương

quan biến tổng của KS1, KS2, KS3, KS6 và KS7 (Corrected item -Total Corelation) đều lớn hơn 0.3. Trong thang đo này có 2 biến quan sát KS4 và KS5 có hệ số tương quan biến tổng lần lượt là 0.291 và $0.092 < 0.3$ nên tiến hành loại biến.

- Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo "Hành vi chia sẻ tri thức" (Lần 2): Sau khi phân tích Cronbach's Alpha lần 2 với 5 biến còn lại (KS1, KS2, KS3, KS6 và KS7), hệ số độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo "Hành vi chia sẻ tri thức" là $0.853 > 0.6$ (Đạt mức tin cậy Tốt) và tất cả các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến - tổng lớn hơn 0.3 ($0.635 - 0.721$). Như vậy, sau khi loại 2 biến KS4 và KS5 thì toàn bộ thang đo của biến "Hành vi chia sẻ tri thức" là đủ tin cậy để đưa vào phân tích chuyên sâu ở phần tiếp theo.

Đánh giá về kết quả phân tích độ tin cậy của thang đo của các yếu tố độc lập và phụ thuộc: Bảng khảo sát chính thức ban đầu gồm 44 biến quan sát cho 07 yếu tố độc lập (37 biến quan sát) và 01 yếu tố phụ thuộc (07 biến quan sát), sau khi thực hiện phân tích độ tin cậy cho thang đo thì 44 biến quan sát vẫn giữ nguyên. Tuy nhiên, sau bước kiểm định Cronbach's Alpha, các biến có hệ số tương quan biến tổng của OC6 = 0.217; RW4 = 0.156; KS4 = 0.291 và KS5 = 0.092 nhỏ hơn 0.3 nên tiến hành loại 04 biến này còn lại 40 biến đủ điều kiện.

Bảng 4: Tổng hợp kết quả phân tích Cronbach's Alpha

STT	Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha	Biến quan sát hợp lệ
1	Các công cụ CNTT (IT)	0.915	6
2	Văn hóa tổ chức (OC)	0.872	5
3	Thái độ (AT)	0.865	5
4	Chuẩn chủ quan (SS)	0.879	4
5	Khen thưởng (RW)	0.856	5
6	Lợi ích kỳ vọng (PI)	0.886	5
7	Sự ủng hộ của lãnh đạo (LS)	0.874	5
	Hành vi chia sẻ tri thức KS	0.853	5

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Kết quả kiểm định độ tin cậy của các thang đo trong mô hình lý thuyết đều đạt yêu cầu, các hệ số Cronbach alpha của các thang đo đều lớn hơn 0.6 và hệ số tương quan biến – tổng lớn hơn 0.3. Vì vậy, chúng được sử dụng tiếp theo trong phân tích nhân tố khám phá (EFA).

4.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Phân tích EFA cho các biến độc lập.

Bảng 5: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.852
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1364.927
	df	170
	Sig.	0.000

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

- Phương sai trích bằng 68.489, thể hiện rằng sự biến thiên của các yếu tố được phân tích có thể giải thích được 68.49% sự biến thiên của dữ liệu khảo sát ban đầu, đây là mức ý nghĩa ở mức khá.

- Hệ số Eigenvalues của yếu tố thứ 7 bằng $2.202 > 1$, thể hiện sự hội tụ của phép phân tích dừng ở yếu tố thứ 7, hay kết quả phân tích cho thấy có 07 yếu tố được trích ra từ dữ liệu khảo sát.

- Hệ số tải yếu tố của mỗi biến quan sát thể hiện các yếu tố đều lớn hơn 0.5, cho thấy rằng các biến quan sát đều thể hiện được mối ảnh hưởng với các yếu tố mà các biến này biểu diễn.

Như vậy, kết quả phân tích yếu tố đã chỉ ra có 07 yếu tố có tính phân biệt từ dữ liệu khảo sát thu được qua các biến quan sát đảm bảo độ tin cậy về dữ liệu. Các yếu tố thu được sẽ đóng vai trò là biến độc lập trong mô hình nghiên cứu.

Bảng 6: Kết quả phân tích nhân tố EFA cho thang đo biến độc lập

Biến	1	2	3	4	5	6	7
IT6	0.868						
IT5	0.841						
IT1	0.838						
IT4	0.813						
IT2	0.805						
IT3	0.758						
PI5		0.827					
PI4		0.824					
PI1		0.824					
PI3		0.804					
PI2		0.794					
LS1			0.836				
LS4			0.819				
LS2			0.810				
LS5			0.809				
LS3			0.751				
OC5				0.827			
OC3				0.799			
OC1				0.773			
OC2				0.770			
OC4				0.769			
AT5					0.845		
AT2					0.829		
AT3					0.788		
AT4					0.770		
AT1					0.757		
RW1						0.796	
RW5						0.786	
RW3						0.779	
RW2						0.772	
RW6						0.760	

Biến	1	2	3	4	5	6	7
SS2							0.855
SS3							0.852
SS4							0.826
SS1							0.823
Phương sai trích	12.262	22.182	31.837	41.384	50.831	60.024	68.489
Eigenvalues	6.993	3.631	3.208	2.869	2.721	2.346	2.202
KMO= 0.852				Sig= 0.000			

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

Phân tích nhân tố khám phá biến phụ thuộc

Thang đo Hành vi chia sẻ tri thức gồm 7 biến quan sát. Sau khi đạt độ tin cậy bằng kiểm tra Cronbach's Alpha, thang đo với tổ chức còn lại 5 biến quan sát. Phân tích nhân tố khám phá EFA được sử dụng để kiểm định lại mức độ hội tụ của các biến quan sát.

Bảng 7: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.794
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	229.029
	df	10
	Sig.	0.000

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

Kết quả cho thấy hệ số $0.5 < KMO = 0.794 < 1$ thỏa mãn điều kiện, nên phân tích EFA là phù hợp với dữ liệu thực tế. Kiểm định Bartlett's Test có hệ số $Sig = 0.000 < 0.05$, thể hiện rằng các biến quan sát có tương quan tuyến tính với yếu tố đại diện.

Bảng 8: Kết quả phân tích nhân tố EFA cho thang đo biến phụ thuộc

Biến	Hệ số tải	Kiểm định	Giá trị
KS7	0.835	KMO	0.794
KS1	0.810	Sig	0.000
KS6	0.778	Eigenvalues	3.156
KS3	0.778	Phương sai trích	63.114
KS2	0.769		

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

- Phương sai trích bằng 63.114, thể hiện rằng sự biến thiên của các yếu tố được phân tích có thể giải thích được 63.11% sự biến thiên của dữ liệu khảo sát ban đầu, đây là mức ý nghĩa ở mức khá cao.

- Hệ số Eigenvalues của yếu tố thứ 1 bằng $3.156 > 1$, thể hiện sự hội tụ của phép phân tích dừng ở yếu tố thứ 1, hay kết quả phân tích cho thấy có 01 yếu tố được trích ra từ dữ liệu khảo sát.

- Hệ số tải yếu tố của mỗi biến quan sát thể hiện các yếu tố đều lớn hơn 0.5, cho thấy rằng các biến quan sát đều thể hiện được sự ảnh hưởng với các yếu tố mà các biến này biểu diễn.

Như vậy kết quả phân tích yếu tố với biến phụ thuộc cũng thể hiện sự tin cậy cao, chỉ có một yếu tố được đưa ra từ các biến quan sát của thang đo Hành vi chia sẻ tri thức thể hiện biến phụ thuộc của mô hình.

Từ các kết quả phân tích trên, các yếu tố lần lượt được tính toán giá trị trung bình của điểm đánh giá các biến quan sát, để có thể xác định được một yếu tố đại diện cho các biến quan sát sử dụng trong việc phân tích hồi quy và tương quan.

Kiểm định sự phù hợp của mô hình tổng thể

Các yêu cầu về phân tích hồi quy đã được nêu cụ thể trong nội dung phương pháp nghiên cứu, dưới đây tác giả xin trình bày về kết quả phân tích.

Bảng 9: Hệ số tương quan của mô hình hồi quy

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Durbin- Watson
1	.855 ^a	0.625	0.625	1.985

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

Hệ số R bình phương hiệu chỉnh trong phân tích bằng 0.625, thể hiện rằng, sự biến thiên của các yếu tố trong mô hình có thể giải thích được 62.5% sự biến thiên về hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh. Đây là một tỷ lệ cho thấy sự phù hợp của mô hình lý thuyết với dữ liệu khảo sát thực tế.

- Hệ số Durbin-Watson trong phân tích bằng 1.985, gần giá trị 2, cho thấy rằng không xảy ra hiện tượng tự tương quan giữa các biến độc lập trong mô hình hồi quy.

- Hệ số VIF trong phép phân tích của mỗi yếu tố đều nằm trong khoảng nhỏ hơn 2, điều này cho thấy, không có hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập trong mô hình.

Bảng 10: Kết quả phân tích ANOVA

ANOVA				
	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
Regression	60.484	8.641	128.442	.000a
Residual	22.267	0.067		
Total	82.752			

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

Trong phân tích ANOVA, giá trị Sig= 0.000< 0.05, như vậy việc phân tích ANOVA đã đảm bảo được mức ý nghĩa thống kê, từ đó kết quả phép phân tích hồi quy cũng đảm bảo được độ tin cậy.

Mô hình hồi quy đo lường các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh có kết quả nghiên cứu như sau:

Bảng 11. Mô hình hồi quy các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức

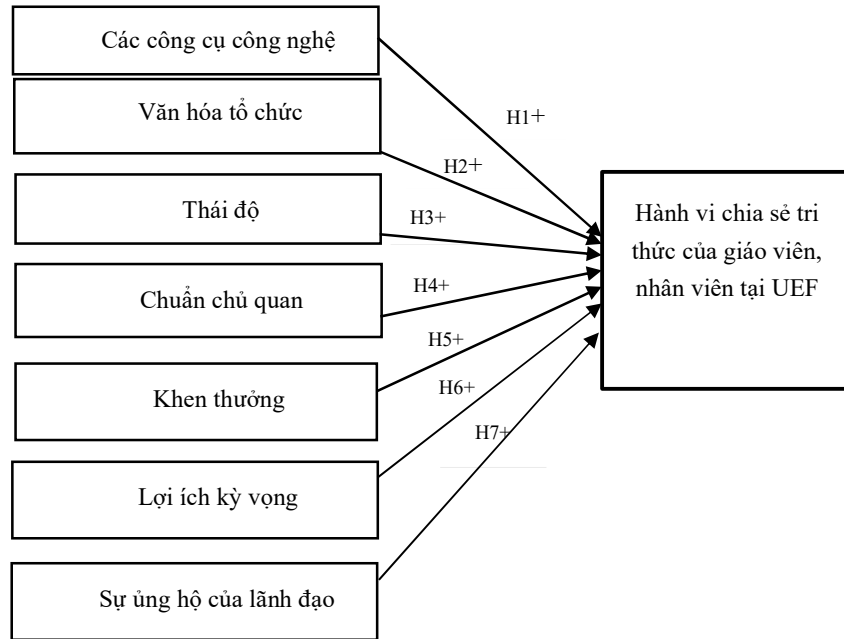
Unstandardized Coefficients				Standardized Coefficients		Collinearity Statistics
Model		B	Std. Error	Beta	Sig.	VIF
1	(Constant)	.324	0.170		0.001	
	Công nghệ TT	.240	0.144	0.247	0.000	1.139
	Văn hóa tổ chức	.234	0.171	0.284	0.000	1.173
	Thái độ	.143	0.114	0.193	0.000	1.057
	Chuẩn chủ quan	.196	0.121	0.221	0.000	1.114
	Khen thưởng	.229	0.148	0.257	0.000	1.162
	Lợi ích kỳ vọng	.136	0.125	0.183	0.000	1.129
	Ủng hộ của lãnh đạo	.189	0.141	0.224	0.000	1.079

(Nguồn: tác giả tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

Kết quả phân tích hồi quy ở Bảng 11 cho thấy: Các hệ số hồi quy cho thấy mô hình nghiên cứu sau phân tích hồi quy không vi phạm hiện tượng đa cộng tuyến, do hệ số chấp nhận (Tolerance) của các yếu tố độc lập đều nhỏ hơn 2 và hệ số phóng đại phương sai (VIF) tương ứng của các yếu tố độc lập cũng đều nhỏ hơn 10 (1.057 - 1.173).

Giá trị Sig của 07 các yếu tố độc lập đều bằng 0.000 (nhỏ hơn 0,05). Do đó, ta có thể nói rằng 07 yếu tố độc lập này đều có ảnh hưởng đến yếu tố phụ thuộc (Hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP. Hồ Chí Minh). Hay có thể kết luận rằng 07 yếu tố độc lập này đều có ý nghĩa trong mô hình hồi quy và tác động đồng biến với yếu tố phụ thuộc (do các hệ số hồi quy đều dương).

Do đó, mô hình chính thức sau các bước phân tích được thể hiện như hình 2.



Hình 2: Mô hình nghiên cứu chính thức

Bảng 12: Tổng hợp kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Ký hiệu	Giả thuyết	Hệ số	Sig	Kết luận
H1	Các công cụ công nghệ thông tin có tác động đồng biến (+) đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF	0.247	0.000	Chấp nhận
H2	Văn hóa tổ chức có tác động đồng biến (+) đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.	0.284	0.000	Chấp nhận
H3	Thái độ có tác động đồng biến (+) đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.	0.193	0.000	Chấp nhận
H4	Chuẩn chủ quan có tác động đồng biến (+) đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF	0.221	0.000	Chấp nhận
H5	Khen thưởng có tác động đồng biến (+) đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.	0.257	0.000	Chấp nhận
H6	Lợi ích kỳ vọng có tác động đồng biến (+) đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.	0.183	0.000	Chấp nhận
H7	Sự ủng hộ của lãnh đạo có tác động đồng biến (+) đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF.	0.224	0.000	Chấp nhận

(Nguồn: tác giả tổng hợp)

Như vậy kết quả phân tích hồi quy đã đảm bảo đầy đủ các yêu cầu trong phân tích, vì thế mà phương trình hồi quy thể hiện mức độ ảnh hưởng của các yếu tố trong mô hình được xây dựng như sau:

Hành vi chia sẻ tri thức = $0.247 \times$ Các công cụ công nghệ thông tin + $0.284 \times$ Văn hóa tổ chức + $0.193 \times$ Thái độ + $0.221 \times$ Chuẩn chủ quan + $0.257 \times$ Khen thưởng + $0.183 \times$ Lợi ích kỳ vọng + $0.224 \times$ Sự ủng hộ của lãnh đạo.

Từ kết quả phân tích hồi quy cho thấy yếu tố Văn hóa tổ chức (OC) có ảnh hưởng mạnh nhất đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên làm việc tại UEF với hệ số tác động là 0.284, tiếp theo là yếu tố Khen thưởng (RW) có sự tác động với mức độ tương đương với hệ số 0.257, thứ ba là yếu tố Các công cụ công nghệ thông tin (IT) với hệ số 0.247, thứ tư là yếu tố Sự ủng hộ của lãnh đạo với hệ số là 0.224, thứ năm là yếu tố Chuẩn chủ quan với hệ số tác động là 0.221, thứ sáu là yếu tố Thái độ đối với hành vi chia sẻ tri thức với hệ số tác động là 0.193 và tác động yếu nhất là Lợi ích kỳ vọng với hệ số là 0.183.

5. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu của luận văn cho thấy được các giả thuyết nghiên cứu thông qua kiểm định thì phù hợp với các nghiên cứu trước đây, 07 yếu tố độc lập: (1) Các công cụ CNTT (IT); (2) Văn hóa tổ chức (OC); (3) Thái độ (AT); (4) Chuẩn chủ quan (SS); (5) Khen thưởng (RW); (6) Lợi ích kỳ vọng (PI) và (7) Sự ủng hộ của lãnh đạo (LS) đều có ảnh hưởng cùng chiều đến hành vi chia sẻ tri thức cá nhân của giáo viên và nhân viên tại UEF, cụ thể như:

- Yếu tố công nghệ thông tin có ảnh hưởng tích cực đến việc thúc đẩy hành vi chia sẻ tri thức, các tác giả trước cũng kết luận trong nghiên cứu của mình như: Hendriks (1999), Lin (2007) và Cyril Eze và cộng sự (2013) về mối quan hệ giữa các công cụ công nghệ thông tin và truyền thông với chia sẻ tri thức. Thông thường, một cá nhân sẽ sử dụng các công cụ công nghệ thông tin và truyền thông trong các hoạt động thường xuyên, tương tác và giao tiếp với các thành viên khác. Các công cụ công nghệ thông tin và truyền thông đã cải thiện khả năng tiếp cận tri thức và làm giảm bớt những trở ngại về không gian, thời gian và nâng cao mức độ chia sẻ tri thức (Hendriks, 1999).

Từ các nghiên cứu trước đây và trong thực tế bối cảnh các trường đại học ở Việt Nam, nhân tố này lại đóng vai trò quan trọng trong việc chia sẻ tri thức giữa các cá nhân trong tổ chức. Cụ thể: nghiên cứu của Bùi Thị Thanh (2014) cho rằng nhân tố công nghệ thông tin có ảnh hưởng mạnh tới hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên các trường đại học khu vực Thành Phố Hồ Chí Minh; Nghiên cứu của Trần Thị Mến (2018) cũng cho rằng nhân tố công nghệ thông tin có ảnh hưởng tích cực đến chia sẻ tri thức của nhân viên trong ngân hàng BIDV. Mặt khác, trong một nghiên cứu của tác giả Đỗ Văn Sang và cộng sự (2020) về tác động của nhân tố các ICTs và thực hành tuyển dụng và tuyển chọn nhân sự tới chia sẻ tri thức của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn Thành phố Hà Nội cho thấy, cùng dữ liệu thu thập được, khi đưa vào phân tích riêng nhân tố ICTs với một hoặc một vài nhân tố trong mô hình nghiên cứu thì nhân tố ICTs có ảnh hưởng tích cực đến cả hai quá trình trung tâm của chia sẻ tri thức là quá trình truyền đạt tri thức và quá trình thu nhận tri thức.

- Các khía cạnh của văn hóa tổ chức trong nghiên cứu này có tác động tích cực đến quá trình truyền đạt tri thức và quá trình thu nhận tri thức. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây như của Fey và Denison (2000), Goffee và Jones (1996), Minh (2012), Ngọc (2008), Goh (2002). Trong nghiên cứu này, văn hóa tổ chức gồm các đặc điểm khác nhau có thể được phân loại theo các khía cạnh như: làm việc theo nhóm (giảng viên cùng làm việc, trao đổi, hoàn thành các công việc, nhiệm vụ nhanh hơn, hiệu quả hơn); sự cộng tác (Giáo viên, nhân viên phối hợp với nhau để hoàn thành tốt các nhiệm vụ, giáo viên, nhân viên ở các khoa, viện khác nhau cùng nhau hỗ trợ, hợp tác); tổ chức học tập (giảng viên luôn coi học tập là một trong những công việc hàng ngày, luôn cập nhật, cải tiến, áp dụng những kiến thức mới vào hoạt động giảng dạy, nghiên cứu khoa học. Sự sáng tạo, đổi mới luôn được khuyến khích và ghi nhận).

- Thái độ đối với hành vi chia sẻ tri thức trong nghiên cứu này cũng cho thấy sự tác động cùng chiều, thúc đẩy hành vi chia sẻ tri thức giống như các tác giả trước đây đã kết luận: Thái độ đối với chia sẻ tri thức bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi niềm tin liên quan đến kết quả của hành động và đánh giá (Cabrera & Cabrera, 2005; Liu & Liu, 2011). Thái độ đối với chia sẻ tri thức liên quan đến mức độ mà cá nhân này có cảm xúc cá nhân về chia sẻ tri thức (Block et al., 2005). Thái độ được xem như là một dự đoán mạnh mẽ về ý định hành vi trong một loạt các nghiên cứu (Armitage et al., 2001; Heinze et al., 2009; Millar et al., 2003).

- Chuẩn chủ quan cho thấy có mức độ tác động cao đối với hành vi chia sẻ tri thức cá nhân của giáo viên và nhân viên đang làm việc tại UEF. Kết quả này cũng đồng nhất với những kết quả trước đó như: Bock et al. (2005) thấy rằng chuẩn chủ quan là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến ý định chia sẻ tri thức, khi chuẩn chủ quan mạnh hơn thì ý định hành vi cũng được tăng cường. Điều này cũng được tìm thấy chuẩn chủ quan là một yếu tố quan trọng liên quan đến ý

định chia sẻ tri thức của cá nhân theo nghiên cứu của Luo (2009). Chow và Chan (2008) cũng thấy rằng tiêu chuẩn chủ quan về chia sẻ tri thức sẽ ảnh hưởng tích cực đến thái độ đối với việc chia sẻ tri thức trong các tổ chức. Nghiên cứu trước đây cho thấy mối quan hệ tích cực giữa chuẩn chủ quan và hành vi ý định (Thompson et al., 1991; Taylor, 2006). Chuẩn chủ quan ảnh hưởng đáng kể tới hành động và ý định hành vi học tập trực tuyến (Cheon et al., 2012; Lee, 2010). Chuẩn chủ quan phản ánh nhận thức của người tham gia về việc hành vi đó được chấp nhận, khuyến khích và thực hiện bởi những ảnh hưởng của những người cùng tham gia.

- Nghiên cứu này cũng chỉ ra Khen thưởng có sự tác động tích cực đến hành vi chia sẻ tri thức cá nhân, điều này cũng đồng nhất với những nhận định của các học giả trước đó: Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây của Al-Alawi và cộng sự (2007), Chen và cộng sự (2009), Zawawi và cộng sự (2011). Như vậy, nhằm tăng cường giảng viên tham gia chia sẻ tri thức (quá trình thu nhận tri thức), các trường đại học cần đẩy mạnh công tác khen thưởng.

- Quan điểm về Lợi ích kỳ vọng có tác động tích cực đến hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên, nhân viên trong nghiên cứu tại UEF, kết quả này cũng đồng nhất với những nghiên cứu trước như: Lợi ích kỳ vọng bao gồm mức độ mà một người tin rằng họ có thể có được lợi ích lẫn nhau thông qua chia sẻ tri thức (Hsu & Lin, 2008). Lợi ích kỳ vọng là một hình thức đạt được điều kiện, nghĩa là mọi người mong đợi những lợi ích trong tương lai từ hành động hiện tại của họ (Fehr & Gächter, 2000). Để góp phần tri thức, các cá nhân phải tin rằng đóng góp của họ là sự nỗ lực và đáng giá. Hơn nữa, các nhà nghiên cứu đã nhận thấy rằng các lợi ích kỳ vọng có thể mang lại động lực hiệu quả để tạo thuận lợi cho thái độ chia sẻ tri thức, do đó đạt được sự hợp tác lâu dài (Brock et al., 2005; Lin, 2007).

- Sự ủng hộ của lãnh đạo cũng cho thấy tác động tích cực, thúc đẩy hành vi chia sẻ tri thức thông qua vai trò người lãnh đạo tại UEF. Kết quả này đồng nhất với các nghiên cứu trước đó như: Politis, 2002; Connelly và Kelloway, 2003; Lin, 2007; Han và cộng sự, 2016. Kết quả của các nghiên cứu này đều chỉ ra rằng sự ủng hộ của lãnh đạo có ảnh hưởng đến chia sẻ tri thức. Bên cạnh đó, dựa trên lý thuyết vai trò (Abercrombie và cộng sự, 1994): khi giảng viên, nhân viên giữ vai trò quản lý, hành vi của họ sẽ có sự điều chỉnh để thể hiện tốt vai trò quản lý đó. Chỉ khi họ không còn giữ vai trò quản lý thì mọi hành vi của họ cũng sẽ trở về với những vai trò hiện tại, và không liên quan đến vai trò quản lý trước đó. Như vậy, hành vi của mỗi cá nhân gắn liền chặt chẽ với vai trò của cá nhân đó. Trong lĩnh vực chia sẻ tri thức, việc vận dụng lý thuyết này để nghiên cứu hành vi chia sẻ tri thức của tổ chức nói chung, của giảng viên, nhân viên nói riêng cũng được xem là một nhu cầu cần thiết, bởi lẽ, hiểu được chia sẻ tri thức của giảng viên, nhân viên sẽ giúp UEF có thể nâng cao hiệu quả hoạt động của trường và góp phần hoàn thiện hệ thống quản trị tri thức của trường trong môi trường học thuật và môi trường thông tin số hiện nay.

Như vậy quan điểm về lợi ích khi chia sẻ tri thức, cần phải có sự khuyến khích, ủng hộ của lãnh đạo thì mới chia sẻ tri thức hầu như đã có sự thay đổi nhất định. Chia sẻ tri thức giữa các giảng viên trong các trường đại học ít bị chi phối bởi sự ủng hộ của lãnh đạo như các nghiên cứu trước đây trong các tổ chức khác nhau. Việc giảng viên chia sẻ tri thức không còn phụ thuộc vào sự khuyến khích, các chính sách ưu đãi, sự công nhận của lãnh đạo như các nghiên cứu khác đã khẳng định. Điều này cũng có thể do môi trường làm việc của giảng viên và sự thay đổi trong cách thức quản lý, quan niệm về quản lý, vai trò của quản lý trong các trường đại học trong những năm gần đây (đặc biệt là trường hợp các trường đại học thực hiện hoạt động theo cơ chế “tự chủ”).

6. Đề xuất hàm ý quản trị

6.1. Hàm ý cho yếu tố Văn hóa tổ chức

Khi văn hóa tổ chức tốt, tức là sự cộng tác, làm việc theo nhóm và tổ chức học tập tốt thì quá trình truyền đạt tri thức và quá trình thu nhận tri thức tốt. Quá trình thu nhận tri thức được thể hiện thông qua các hoạt động nghiên cứu khoa học (tham gia đề tài nghiên cứu khoa học các cấp, viết bài báo khoa học, tham dự các buổi tọa đàm, hội thảo khoa học), học hỏi (các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ, tham gia đào tạo bậc cao như Thạc sĩ, Tiến sĩ), làm việc theo nhóm của các giảng viên. Đối với nhà quản lý trong trường, quá trình thu nhận tri thức được thực hiện thông qua chia sẻ của các giảng viên cùng với hoạt động chia sẻ, diễn giải thông tin trong nhà trường, các ý kiến đóng góp từ những người học đến các cơ quan chức năng có liên quan đến trường. Điều này, sẽ giúp cho cả cán bộ quản lý, giảng viên lẫn người học hiểu hơn về công việc của nhau trong nhà trường, từ đó, có sự đồng cảm, hỗ trợ lẫn nhau cũng như các quyết định về quản lý sẽ đồng bộ và phù hợp thúc đẩy hoạt động chuyên môn phát triển. Cụ thể, trong trường đại học khi các giảng viên chia sẻ tri thức chuyên môn hay những thông tin thực tế về hoạt động giảng dạy sẽ giúp cho các cán bộ phòng quản lý đào tạo (Viện đào tạo Sau Đại học), hay bộ phận quản lý cơ sở vật chất hay các đơn vị phòng ban chức năng liên

quan khác hiểu hơn về thực tế công việc giảng dạy của nhà trường. Từ đó, có các hỗ trợ và các quyết định tốt hơn cho hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khi nhà trường có các chính sách phù hợp, điều kiện cơ sở vật chất tốt hơn sẽ dẫn tới chất lượng đào tạo, nghiên cứu tốt hơn. Kết quả chuyên môn này sẽ vừa là nhân tố đảm bảo kết quả hoạt động ngắn hạn hàng năm của nhà trường đồng thời cũng là nhân tố đảm bảo sự phát triển bền vững và lâu dài của nhà trường. Tổ chức học tập có thể được chia thành hai phần riêng biệt nhưng có liên quan đến nhau: cá nhân học tập và tổ chức học tập. Hai thành phần này có mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau và được liên kết bởi bối cảnh của tổ chức. Tuy nhiên, cá nhân học tập phụ thuộc vào bối cảnh của tổ chức đang diễn ra, nó ảnh hưởng đến việc tăng tốc hoặc làm chậm quá trình cá nhân học tập sau này. Việc học tập diễn ra trong nhiều môi trường khác nhau, ở các cấp độ khác nhau và sử dụng nhiều cách tiếp cận. Do đó, tổ chức cần cung cấp một bối cảnh văn hóa vừa thúc đẩy vừa kích thích việc học tập của các cá nhân và các nhóm. Từ đó sẽ góp phần phát triển môi trường đào tạo, nghiên cứu, phát triển tri thức mới của tổ chức và hướng tới cải thiện kết quả đào tạo, nghiên cứu khoa học, phát triển nhà trường bền vững.

Ban lãnh đạo của UEF cần khuyến khích giáo viên, nhân viên tăng cường làm việc theo nhóm nhằm tăng cường sự trao đổi, thảo luận và sẽ hiệu quả hơn khi cần đưa ra một quyết định nào đó; Tăng cường sự cộng tác như luôn trao đổi, phối hợp với nhau để hoàn thành mọi nhiệm vụ, hợp tác giữa các giảng viên ở các khoa, viện, phòng, ban khác nhau để hoàn thành các mục tiêu chung của trường;

Bên cạnh đó, tăng cường tổ chức học tập và cá nhân học tập bằng cách khuyến khích giảng viên học Thạc sỹ, Tiến sỹ, tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ, thường xuyên cập nhật, cải tiến, áp dụng các tri thức mới trong nghiên cứu và giảng dạy và chuyên môn nghiệp vụ công tác của nhân viên tại UEF.

6.2. Hàm ý đối với yếu tố Khen thưởng

Theo kết quả nghiên cứu này, khi giáo viên hay nhân viên của UEF tham gia vào quá trình thu nhận tri thức, tức là tham gia vào các khóa đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, tham dự hội thảo, hội nghị khoa học, truy cập vào các cơ sở dữ liệu, cập nhật, cải tiến các tri thức mới áp dụng vào giảng dạy và nghiên cứu, họ nhận được sự khuyến khích, nhận được các khoản kinh phí hỗ trợ cao hơn từ nhà trường (thực tế cho thấy đây cũng là một trong những chính sách đào tạo, bồi dưỡng nhân lực từ các trường đại học, nhất là các trường thực hiện trong bối cảnh tự chủ như hiện nay), giáo viên cảm thấy có cơ hội thăng tiến hơn, công việc được đảm bảo ổn định hơn và nhận được sự quan tâm hơn từ các đồng nghiệp.

Đẩy mạnh công tác khen thưởng nhằm tạo điều kiện thuận lợi để giảng viên, nhân viên tham gia vào quá trình thu nhận tri thức trong tổ chức. Xây dựng cơ chế khen thưởng kịp thời khi họ tham gia và khi họ hoàn thành. Tăng cường tổ chức các hội thảo, hội nghị khoa học, tọa đàm để giảng viên có thể tham gia một cách thuận tiện nhất và có cơ chế khen thưởng thông qua sự quan tâm, ghi nhận, tôn vinh, hỗ trợ kinh phí.

Sự khen thưởng nên bao gồm cả phần thưởng vật chất và phần thưởng tinh thần. Ngoài ra, để việc khen thưởng đạt hiệu quả, cần có 1 hệ thống đánh giá mức độ đóng góp và chia sẻ tri thức của từng người. Việc sử dụng hệ thống thông tin quản lý (forum, wiki, internet,...) để ghi nhận hiệu quả công việc kết hợp với các chỉ số liên quan đến chia sẻ tri thức (số lượng, chất lượng, thời gian,...) sẽ góp phần ghi nhận chính xác đóng góp của mỗi nhân viên. Từ đó, có chế độ khen thưởng định kỳ nhằm khích lệ việc tham gia chia sẻ tri thức giữa những cá nhân với nhau.

Đối với nhân viên thì tác giả có những đề xuất như sau:

Thứ nhất, động viên nhân viên chia sẻ tri thức nhiều hơn bằng nhiều hình thức khác nhau như tạo điều kiện để nhân viên ở các phòng ban có cơ hội hợp tác, học hỏi lẫn nhau, tổ chức các khóa học nâng cao kiến thức hay những cuộc thi về chuyên môn. Bên cạnh đó các nhà quản lý cần cung cấp nhiều thông tin phản hồi có giá trị để nhân viên có thể hoàn thiện kiến thức của mình, để họ cảm thấy việc chia sẻ tri thức là có giá trị.

Thứ hai, những phần thưởng mong đợi luôn là những lợi ích để thấy thúc đẩy sự chia sẻ tri thức của mọi người. Vì vậy để nhân viên tích cực hơn trong việc chia sẻ tri thức thì UEF cần có nhiều hơn nữa các chính sách khen thưởng thích hợp để khuyến khích hành động này. Nhất là những phần thưởng dễ dàng nhìn thấy và cảm nhận được như tăng lương, thưởng theo quý, theo tháng hay theo kết quả công việc.

Thứ ba, nếu muốn khuyến khích những nhân viên có sở thích chia sẻ tri thức với người khác chia sẻ nhiều hơn thì cần tinh tế hơn trong cách khen thưởng, động viên những nhân viên đóng góp ý kiến, tuyên dương, khuyến khích những ý kiến có giá trị. Làm cho họ cảm thấy được sự công bằng và vui vẻ thì việc chia sẻ tri thức mới được duy trì và

tiến bộ. Đồng thời khuyến khích mọi người giữ một tâm trí cởi mở trong việc chia sẻ kiến thức và cung cấp kiến thức mang tính xây dựng, nêu cao tinh thần đóng góp vì tổ chức. Bên cạnh đó cần loại bỏ rào cản sợ hãi không dám chia sẻ vì “mất mặt” bằng cách tạo ra bầu không khí làm việc khoan dung, thân thiện và cởi mở.

6.3. Hàm ý đối với Yếu tố Các công cụ công nghệ thông tin

Trong số các nhân tố có ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên và nhân viên tại UEF thì nhân tố các công cụ công nghệ thông tin và truyền thông là nhân tố có tầm ảnh hưởng lớn bên cạnh những vấn đề khác liên quan như: Thái độ, chuẩn chủ quan, văn hóa tổ chức, lợi ích kỳ vọng, sự ủng hộ của lãnh đạo và khen thưởng.

Do đó, để thúc đẩy hành vi chia sẻ tri thức giữa các giáo viên, nhân viên với nhau, cần chú ý đẩy mạnh triển khai các công cụ công nghệ thông tin và truyền thông như: triển khai hệ thống mạng nội bộ, các phần mềm nhóm, mạng xã hội, các cơ sở dữ liệu điện tử; thường xuyên cập nhật các công nghệ mới; có đội ngũ kỹ thuật hỗ trợ, bảo trì hệ thống chuyên nghiệp, kịp thời; bên cạnh đó còn có đầy đủ các tài liệu hướng dẫn dễ dàng sử dụng, khai thác các ứng dụng CNTT.

Thực tế cho thấy cần sử dụng hệ thống mạng nội bộ hiệu quả hơn, các phần mềm quản lý, phần mềm làm việc nhóm, hệ thống mạng xã hội được ứng dụng để trao đổi, chia sẻ các ý tưởng, thông tin; Bên cạnh đó, các giảng viên đều có trình độ học vấn cao, do đó việc nắm bắt, sử dụng công nghệ trong hoạt động chia sẻ tri thức là điều hiển nhiên. Ví dụ: Hầu hết các giảng viên đều tham gia vào các diễn đàn thảo luận, trao đổi các chủ đề mà mình quan tâm; Bên cạnh đó, mạng xã hội như Facebook, Zalo, Viber,... đã trở thành một công cụ “không thể thiếu” để các giảng viên có thể tham gia vào các nhóm, các diễn đàn, các trang cá nhân để trao đổi, thảo luận, chia sẻ các thông tin, ý tưởng. Do đó, việc sử dụng phần cứng, phần mềm và các ứng dụng để trao đổi thông tin, chia sẻ kinh nghiệm cũng như học hỏi các tri thức chưa cập nhật, tri thức mới là điều hiển nhiên.

Các công cụ CNTT góp phần đẩy mạnh chiến lược của UEF, nâng cao hiệu quả lưu giữ tài sản tri thức và khuyến khích quá trình sáng tạo tri thức trong giảng dạy, nghiên cứu, công tác quản lý và chuyên môn nghiệp vụ. Một số công cụ CNTT phổ biến nên được sử dụng như sau:

Trang nhật ký tri thức: nhà trường nên khuyến khích việc hình thành các trang điện tử để cập nhật các tạp chí trực tuyến hoặc thông tin. Sự chủ động và linh hoạt của người sử dụng được đảm bảo vì ở bất cứ đâu chỉ cần có mạng Internet là có thể truy cập.

Email và mạng nội bộ: thư điện tử và mạng nội bộ là những ứng dụng được sử dụng thường xuyên nhất và là một thành phần cần thiết trong quá trình giao tiếp. Email cho phép các tin nhắn, thông tin được lưu trữ, phổ biến và xử lý. Có thể nói email là một cách thức giao tiếp thuận tiện bằng văn bản đối với người sử dụng. Trong khi đó, mạng nội bộ sẽ giúp thông báo, lưu trữ các giấy tờ, tài liệu, thông tin liên quan đến các hoạt động trong trường đại học.

Hội nghị, hội thảo trực tuyến: hình thức hội nghị, hội thảo thông qua sử dụng động theo mô hình truyền thống - quản lý và điều hành mang tính hành chính như các phần mềm như Zoom, Trans, v.v. sẽ đem lại nhiều lợi ích cho việc học tập, chia sẻ tri thức trong môi trường giáo dục đại học hơn là làm việc một cách độc lập. Ngoài ra, đây chính là một hệ thống giáo dục trực tuyến giúp giáo viên, sinh viên, cố vấn học tập, v.v. kết nối với nhau từ xa bằng âm thanh và hình ảnh trực tiếp.

Mạng truyền thông xã hội: mạng truyền thông xã hội có thể lưu trữ các loại thông tin dưới dạng văn bản, hình ảnh, PDF hay Powerpoint, v.v. Với kết nối internet, mạng truyền thông là công cụ giúp người sử dụng chia sẻ thông tin, tương tác với nhau và tạo ra các nhóm nhỏ.

Portals: portal được xem như là một phương pháp tiếp cận nguồn thông tin được công bố trong trường đại học. Ví dụ, giáo viên có thể tự tạo portal cho mình để đưa lên những tài liệu liên quan đến giảng dạy của cá nhân như ghi chú, đề cương môn học, bài tập, điểm, các nghiên cứu tình huống, tài liệu tham khảo,...theo những định dạng khác nhau.

Giải pháp quản lý dữ liệu điện tử (electronic document management systems): cho phép người sử dụng lưu trữ các thông tin được mã hóa trong kho dữ liệu để người sử dụng có thể dễ dàng tiếp cận khi có nhu cầu tìm kiếm tri thức hiện. Vì vậy, việc tiếp cận tri thức được lưu trữ sẽ diễn ra nhanh chóng và thuận lợi hơn, đồng thời giúp người sử dụng điều chỉnh tri thức ẩn mình đang sở hữu. Sau đó, người sử dụng lại bắt đầu quá trình nội hóa tri thức ẩn và tạo ra tri thức mới. Do đó, giải pháp dữ liệu điện tử cho phép chỉnh sửa, bổ sung và cập nhật những thông tin, tri thức hiện đang được lưu trữ để phù hợp cùng với sự phát triển tri thức ẩn của mỗi người sử dụng hệ thống.

Như vậy, với sự phát triển của công nghệ thông tin và truyền thông như hiện nay, lãnh đạo trường cần xây dựng các cơ sở dữ liệu trực tuyến (miễn phí truy cập đối với giảng viên) nhằm tạo điều kiện thuận lợi để giảng viên có thể dễ dàng truy cập, tìm hiểu, cập nhật, cải tiến các thông tin mới, công nghệ mới để có thể áp dụng vào giảng dạy và nghiên cứu trong bối cảnh các trường đại học ở Việt Nam.

6.4. Hàm ý đối với yếu tố Sự ủng hộ của lãnh đạo

Sự ủng hộ của lãnh đạo cấp cao cần thiết để có thể triển khai các ý tưởng về quản trị tri thức (QTTT) nội bộ của UEF, mà trọng tâm là quá trình chia sẻ tri thức. Lãnh đạo cấp cao sẽ ủng hộ các nguồn lực và ngân sách để cho việc triển khai các dự án QTTT diễn ra thành công. Lãnh đạo cũng có thể hỗ trợ việc hình thành nhóm hoạch định để dẫn dắt các quá trình QTTT trong tương lai. Sự hỗ trợ về ngân sách, tài chính và một số nguồn lực khác là cần thiết đối với nhóm hoạch định để duy trì hoạt động. Nhóm hoạch định có thể là nhà quản trị cấp cao, cấp trung hoặc cấp cơ sở. Khi lựa chọn thành viên cho nhóm hoạch định phải đảm bảo điều kiện tiên quyết là các thành viên phải đến từ các đơn vị khác nhau trong trường.

Do đó, lãnh đạo của UEF cần chú trọng đến việc xây dựng quy trình triển khai các dự án QTTT để từ đó giáo viên, nhân viên trực tiếp tham gia và nhận thức rõ hơn về tầm nhìn cũng như chiến lược QTTT của UEF, đặc biệt là sự ủng hộ và cam kết của lãnh đạo nhà trường đối với các hoạt động QTTT trong tổ chức, nhấn mạnh vai trò trọng tâm của chia sẻ tri thức.

Nhà lãnh đạo không ngừng gia tăng sự tự tin, truyền cảm hứng, nâng cao sự gắn kết của cán bộ nhân viên. Vai trò khích lệ và tạo động lực chia sẻ tri thức trong đội ngũ giáo viên, nhân viên rất cần vai trò chỉ đạo và xây dựng các quy định nhằm khích lệ như quy định về khen thưởng, động viên, sự ghi nhận đóng góp của lãnh đạo đối với các giảng viên thể hiện sự tích cực trong quá trình trao đổi tri thức.

Lãnh đạo dành lời khen cho những cá nhân đặc biệt là giáo viên, nhân viên trẻ khi họ có những sáng kiến mới hoặc tham gia tích cực vào quá trình chia sẻ và sử dụng tri thức trong nhà trường. Ngoài ra, sự thừa nhận và khích lệ cả về vật chất, tinh thần từ lãnh đạo cũng sẽ giúp viên chức tự tin hơn vào năng lực bản thân và hoàn thành tốt các công việc được giao.

Lãnh đạo nhà trường cũng cần thể hiện sự sôi nổi, tích cực khi tham gia các hội thảo, tọa đàm chia sẻ kiến thức. Trong các buổi làm việc này, lãnh đạo cần chú ý lắng nghe và thể hiện kinh nghiệm, kiến thức trong việc đánh giá chất lượng, hàm lượng khoa học của những kiến thức chia sẻ, qua đó lựa chọn những chia sẻ có giá trị để tiếp tục chia sẻ trong các cuộc tọa đàm tiếp theo, nhằm mục tiêu giới thiệu tới đông đảo các giảng viên về những kiến thức hữu ích.

6.5. Hàm ý đối với yếu tố Chuẩn chủ quan

Tăng cường tác động của cảm nhận giá trị bản thân và chuẩn chủ quan đối với giáo viên và nhân viên. Đối với môi trường văn hoá chia sẻ cởi mở công bằng và có nhiều hoạt động tương tác lẫn nhau thì các cá nhân dễ dàng tác động tích cực tham gia sẻ tri thức cùng các thành viên khác. Dựa trên những điều này, nhà quản trị nên sàng lọc, tăng cường các đặc điểm của chuẩn chủ quan cũng như môi trường văn hoá chia sẻ tri thức đúng đối tượng để gia tăng ý định chia sẻ tri thức.

Kết quả cho thấy Thái độ, Chuẩn chủ quan sẽ tác động đến nhận thức kiểm soát hành vi hướng đến hành vi chia sẻ tri thức. Do đó, Nhà trường cần tác động vào nhận thức của giáo viên, nhân viên thông qua việc tạo điều kiện thuận lợi, cung cấp sự sẵn sàng và thuận tiện để họ có sự chủ động trong quá trình chia sẻ tri thức khi có cơ hội.

6.6. Hàm ý đối với yếu tố Thái độ đối với hành vi chia sẻ tri thức

Thứ nhất, yếu tố đầu tiên góp phần tạo nên thái độ tích cực đó là việc chia sẻ tạo nên cảm nhận có ích, có giá trị cho bản thân từng thành viên, do đó hoạt động chia sẻ tri thức phải được xây dựng nhằm mục tiêu đem đến giá trị, lợi ích cụ thể cho thành viên.

Thứ hai, yếu tố tiếp theo tạo nên thái độ tích cực là việc chia sẻ tạo nên trạng thái tinh thần thú vị, cảm nhận được sự tốt đẹp, sự đúng đắn trong hành vi chia sẻ tri thức, do đó hoạt động chia sẻ tri thức phải được tạo lập một cách phù hợp, cân đối giữa tính hiệu quả cho công việc, cũng như nhu cầu thỏa mãn sự công nhận đóng góp của bản thân với tổ chức, mang lại thái độ tích cực về mặt giá trị tinh thần. Ngoài ra để cải thiện thái độ đối với hành vi chia sẻ tri thức cần chú trọng đến những lợi ích kỳ vọng mang lại cho những thành viên. Thực tiễn cũng cho thấy rằng các cá nhân sẽ chia sẻ tri thức dựa

trên sự kỳ vọng của họ từ lợi ích trong tương lai, điều này sẽ thúc đẩy họ giúp đỡ lẫn nhau. Do đó, ý thức mạnh mẽ về lợi ích kỳ vọng sẽ khuyến khích các cá nhân có thái độ chia sẻ tri thức tích cực hơn nữa.

6.7. Hàm ý đối với yếu tố Lợi ích kỳ vọng

Lợi ích kỳ vọng cho thấy chịu ảnh hưởng bởi chính sách khen thưởng và văn hóa tổ chức. Để tác động theo hướng tích cực đến yếu tố này, lãnh đạo nhà trường cần lưu ý: (1) Ghi nhận và khen thưởng cho việc chia sẻ tri thức kịp thời, để tác động tốt của chia sẻ tri thức vượt qua tác động lo ngại của việc chia sẻ tri thức cá nhân, (2) Thay đổi văn hóa tổ chức theo định hướng tổ chức học tập, theo hướng khuyến khích sự chia sẻ, giúp từng cá nhân hiểu được “tri thức là quyền lực, nhưng chia sẻ tri thức thì mang lại quyền lực lớn hơn”.

Nếu mỗi cá nhân đều nghĩ rằng phải nhận trước rồi mới cho sau thì sẽ cản trở chia sẻ tri thức, nhưng nếu họ nhận thức được rằng, cứ cho đi rồi sẽ nhận lại được thì sẽ góp phần thúc đẩy chia sẻ tri thức. Vì vậy, Ban lãnh đạo nhà trường cần có chính sách khuyến khích chia sẻ tri thức trên cơ sở lợi ích “có qua có lại” giữa các cá nhân. Cần xây dựng văn hóa tổ chức hướng tới việc nâng cao nhận thức “càng chia sẻ nhiều, càng nhận lại nhiều”, điều này sẽ góp phần thúc đẩy chia sẻ tri thức bên trong tổ chức.

Ngoài ra, sự tác động từ quan niệm lợi ích xã hội cũng có ảnh hưởng tích cực đến việc chia sẻ tri thức. Từ đó, nhà quản trị cần nhấn mạnh đến tinh thần hợp tác giữa các cá nhân vì lợi ích chung cho cả UEF. Việc tổ chức các sự kiện chung, hướng tới lợi ích xã hội, các phong trào của đoàn thể vì cộng đồng (từ thiện xã hội, quyên góp, thăm viếng, sinh hoạt tập thể,...) cũng góp phần nâng cao ý thức này.

Kết luận

Ngoài những đóng góp cơ bản trên, nghiên cứu này cũng không tránh khỏi những hạn chế, hướng nghiên cứu tiếp theo là cần khắc phục những hạn chế mà đề tài chưa thực hiện được như:

Một là, các biến quan sát được khảo sát thông qua bảng câu hỏi, phần lớn thông qua nhận thức của các đối tượng được khảo sát. Chính vì vậy, có khả năng có khoảng cách giữa việc quan sát và nhận thức của người trả lời (trả lời mang tính hình thức, chưa theo nhận thức thực sự của bản thân).

Hai là, về phạm vi nghiên cứu, nghiên cứu chỉ giới hạn thực hiện tại UEF, tính khái quát hóa của kết quả nghiên cứu sẽ cao hơn nếu thực hiện mở rộng không gian nghiên cứu.

Ba là, về quy mô mẫu. Mặc dù tác giả đã cố gắng để tăng quy mô mẫu nhưng do hạn chế về thời gian và tiếp cận đối tượng điều tra nên quy mô mẫu của nghiên cứu thu về vẫn nhỏ với 250 mẫu. Trong các nghiên cứu tiếp theo, quy mô mẫu có thể tăng thêm.

Bốn là, hiện nay vấn đề đổi mới, sáng tạo đang trở nên quan trọng không chỉ trong doanh nghiệp mà cả đối với các trường đại học. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa tiến hành kiểm định mối quan hệ giữa hành vi chia sẻ tri thức đến sự sáng tạo, đổi mới và kết quả hoạt động của nhà trường. Vì vậy, đây cũng sẽ là chủ đề nghiên cứu cho các nghiên cứu sau này.

Năm là, về phương pháp nghiên cứu, tác giả mới chỉ sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính (phỏng vấn sâu và tính hướng) và định lượng dùng kiểm định thang đo bằng phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA) chứ chưa thực hiện phân tích nhân tố khẳng định (CFA) cũng như chưa thể kiểm định mức độ phù hợp của mô hình nghiên cứu trên cơ sở phân tích đồng thời sự tương tác giữa các biến thành phần nhằm đưa ra các quyết định chặt chẽ hơn. Các nghiên cứu sau có thể sử dụng thêm các phương pháp khác để có cái nhìn cụ thể và tổng quát hơn về hành vi chia sẻ tri thức của cá nhân. Ví dụ như: thực hiện phân tích định lượng bằng phương pháp tiên tiến hơn như phương pháp mô hình cấu trúc tuyến tính SEM sử dụng phần mềm AMOS để có thể cho kết quả của nghiên cứu có độ tin cậy cao hơn. Từ đó, đề xuất những hàm ý quản trị cụ thể và sát sao với thực tế hơn so với nghiên cứu này.

Sáu là, về kết quả nghiên cứu, nghiên cứu đã thể hiện được mối quan hệ giữa các biến trong mô hình. Tuy nhiên, hệ số xác định của mô hình chưa cao, hệ số R² hiệu chỉnh là 0,625 cho thấy mức độ phù hợp của mô hình, 07 yếu tố đưa vào mô hình giải thích được 62,5% sự tác động đến hành vi chia sẻ tri thức của giáo viên, nhân viên tại UEF. Như vậy, cho thấy còn nhiều yếu tố khác có thể tham gia giải thích cho hành vi chia sẻ tri thức cá nhân như: Công bằng tổ chức; Động lực cá nhân; Sự có qua có lại; Các yếu tố thuộc về cá nhân như: sự tự tin vào năng lực bản thân, sẵn sàng trải nghiệm những thay đổi/những điều mới mẻ, sự cam kết của cá nhân, tính hướng ngoại, sự tận tâm với công việc, niềm tin, sự cởi mở trong giao tiếp, giao tiếp trực tiếp, sự lạc quan, động lực bên trong, các kỹ năng, sự đổi mới của bản thân, thái độ đối

với công việc, tính cách, ý định chia sẻ tri thức,... chưa được đưa vào nghiên cứu. Vì thế, nghiên cứu tiếp theo xem xét các yếu tố này trong mô hình nghiên cứu, nhằm khám phá một cách đầy đủ và toàn diện hơn về mối quan hệ tác động của các yếu tố độc lập khác đến hành vi chia sẻ tri thức cá nhân của người lao động trong tổ chức.

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS, Nhà xuất Bản Hồng Đức.
2. Nguyễn Đình Thọ (2013), Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh, nhà xuất bản tài chính. Hà Nội, nhà xuất bản lao động xã hội.
3. Nguyễn Thị Thanh (2014), Tạp chí Kinh tế & Phát triển, các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức với đồng nghiệp của giảng viên trong các trường đại học, Trang 13-27.
4. Trương Minh Tuấn. Sách trắng: Công nghệ thông tin và truyền thông Việt Nam 2017. NXB Thông tin và truyền thông. Trang 32-34.
5. Nguyễn Hoàng Lập và Phạm Quốc Trung (2014), “Ảnh hưởng của văn hóa tổ chức đến việc chia sẻ tri thức của nhân viên trong ngành xây dựng VN”, Tạp chí Phát triển Kinh tế, 287, 51-69.
6. Nguyễn Phan Như Ngọc (2018), “Các yếu tố ảnh hưởng đến chia sẻ tri thức của nhân viên trong ngành công nghệ thông tin”, truy cập ngày 18/12/2020.
7. Nguyễn Thị Phương Linh (2019), “Các nhân tố ảnh hưởng đến chia sẻ tri thức trong doanh nghiệp viễn thông ở Việt Nam”, Luận án Tiến sỹ, trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
8. Nhan, T. T., and Nguyen, H. C. (2018), “Quality challenges in transnational higher education under profit-driven motives: The Vietnamese experience”, Issues in educational research, số 28, tập 1, tr. 138-152.
9. Phạm Quốc Trung (2012). Bài giảng - Môn học Quản lý tri thức. Đại học Bách Khoa TP.Hồ Chí Minh. Polanyi M. (1966). The tacit dimension. Gloucester, Peter Smith, MA.
10. Afsheen, F., Rabia, I., Hina, S., & Sehar, Z. (2015). Knowledge sharing among Pakistani IT professionals: Examining the role of procedural justice, pay satisfaction and organizational commitment. Advanced Research Letters, 21(5), p1189–p1192.
11. Al-Zu'bi, H. A. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction. International Journal of Business and Management, 5(12), 102–109.
- Al-adaileh M.R. (2011). “The impact of organizational culture on knowledge sharing: The context of Jordan's phosphate mines company”, International Research Journal of Finance and Economics, (63), 216-228.
- Al-Alawi I.A., Al-Marzooqi Y.N., & Mohammed F.Y. (2007). “Organizational culture and knowledge sharing: critical success factors”, Journal of Knowledge Management, 11(2), 22-42.
12. Bashorat Ibragimova và cộng sự, 2012. Understanding the Antecedents of Knowledge Sharing: An Organizational Justice Perspective, International Journal of Business and Management, p.17-28.
- Burgess D. (2005). “What motivates employees to transfer knowledge outside their work unit?”, Journal of Business Communication, 42 (4), 324-348.
- Cabrera A., Collins W.C., & Salgado J.F. (2006). “Determinants of individual engagement in knowledge sharing”. International Journal of Human Resource Management, 17, 245-264.
- Choi B. & Lee H. (2002). “Knowledge management strategy and its link to knowledge creation process”, Expert Systems with Applications, 23, 173-187.
- Drucker P.F. (1993). “Professional's productivity”, Across the Board, 30 (9), 50.
13. Heidari & Saeedi (2012). Studying the role of organizational justice on job satisfaction (Case study: An Iranian company). Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2(7), 6459–6465.
14. Hillsdale, Lawrence Erlbaum. Usmani & Jamal, S. (2013). Impact of distributive justice, procedural justice, interactional justice, temporal justice, spatial justice on job satisfaction of banking employees. Review of Integrative Business and Economics Research, 2(1). 118-178

15. Jean-Paul & Shih (2011). An empirical study on the combined effects of KM enablers and KM strategies on organizational performance: A case study of Taiwan ICDF. *Review of Management Innovation & Creativity*, 4(10), 1–22.

THE ESTABLISHMENT OF THE SUSTAINABILITY REPORTING IN ORGANIZATIONS

Nguyễn Lâm Bảo Trân

Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

trannlb@uef.edu.vn

Abstract:

This paper aims to examine the significant role of financial and accounting professionals in addressing environmental, social, and economic issues, as well as financial crises. The research focuses on finance and accounting experts in enterprises who provide solutions to these problems. The research methodology involves using a combination of quantitative and qualitative methods, with a pragmatic approach. The research findings demonstrate the critical importance of financial experts in analyzing and resolving these issues faced by businesses. This study will aid businesses in recognizing the significance of financial and accounting professionals in formulating appropriate strategies and disclosures to manage sustainability reporting, corporate control, and to minimize negative impacts on the environment, social issues, governance, and financial crises. Furthermore, this research paper is beneficial to businesses from a practical perspective.

Key words: *corporate governance, sustainability, sustainability reporting*

1. Introduction

Over the last few decades, the global economy has undergone significant changes, particularly following the recovery from the Covid pandemic. The introduction of new economic forces, including the sharing economy, financial technology, and blockchain, has led to greater global economic liberalization. However, this has also resulted in increased competition among nations without clear borders, creating uncertainty about the global outlook. Additionally, the economic balance of power has shifted from the west to the east, with the emergence of BRICS countries (Brazil, Russia, India, China, and South Africa) contributing to this change. These developments can be considered dramatic and have significant implications for the global economy. This situation presents multinational corporations with a major opportunity to participate in a globalized world, but it also exposes them to a wider range of risks and opportunities, some of which are beyond their control and beyond corporate management. Furthermore, the emergence of Financial Technology (Fintech) incorporating AIoT (Artificial Intelligence of Things), has led to the evolution of traditional financial markets. The ASEAN FinTech Census report shows that fintech companies in Asia have received investments that have grown by more than 25 percent in digital finance services. As a result, the inherent complexity and risks associated with Fintech will directly impact the activities of traditional businesses and influence management decisions (Abraham, 2019). The framework for sustainability reporting has expanded to cover various dimensions of business conduct, including corporate social responsibility and economic perspectives, as well as the integrity and transparency of internal operations in the era of technology. Against the backdrop of global uncertainty, the concept of corporate sustainability is increasingly recognized worldwide. Finance and accounting professionals play a crucial role in developing appropriate measures and disclosures for governing sustainability reporting and embedding effective corporate control. This is necessary to mitigate not only negative impacts on the environment, social issues, and governance (ESG) but also sovereign financial crises. Therefore, this paper aims to critically discuss the birth of IFRS (International Financial Reporting Standards) sustainability standards by providing a detailed analysis of the merits and barriers to establishing such standards, concluding with a recommendation to widely adopt IFRS sustainability standards in organizations.

There are several definitions of corporate sustainability, but the one that is widely accepted is the definition put forth by the World Commission on Environment and Development (WCED), also known as the Brundtland Report. According to this definition, sustainability refers to the objective of achieving development that fulfills the needs of the present generation without jeopardizing the ability of future generations to meet their own needs (Brundtland, 1987). Sustainability reporting is regarded as important from both business and public perspectives. From a business standpoint, stakeholders demand relevant information not only on financial performance, but also on environmental, social, and governance (ESG) issues (Littan, 2014). Companies are investing more time and resources in addressing sustainability issues such as carbon footprint, global warming, water pollution, and biodiversity. This helps the companies manage their

resource utilization, prevent negative impacts on the environment and society, and achieve operational efficiency. In addition to mandatory legal requirements, businesses are also seeking to establish voluntary guidelines and objective statements. These guidelines are based on the premise that companies can choose the guidelines that are appropriate for their business, and hence the disclosure of such information is voluntary and not subject to statutory requirements.

From the public perspective, United Nations Sustainable Development Goals have a conservative forecast that global integration will provide annual market opportunities of approximately \$12 trillion by 2030 (Elkington, 2018). Assessing the achievement of sustainability objectives requires consideration not only of monetary factors but also of social welfare. As a result, accounting systems need to reflect business performance on three levels: economic, environmental, and social, both domestically and globally. The International Sustainability Standards Board (ISSB), overseen by the IFRS Trustees and with membership from IOSCO, the European Commission, and the US Securities and Exchange Commission, aims to establish a global baseline for sustainability-related disclosure standards and provide practical guidelines for managing sustainability issues that affect corporate governance. Despite these efforts, there is no official international accounting standard for sustainability, and countries are still waiting for the adoption of IFRS sustainability standards to update their national accounting standards accordingly.

2. Methods

This study relied entirely on secondary data sources instead of collecting primary data. The secondary data was gathered from various sources, including reports from international organizations, academic articles, and periodicals. The reason for using secondary data is that sustainability reporting involves macro-based and multi-dimensional factors, including environmental, social, and economic (ESGs), for which there is a wealth of reliable research available, making it unnecessary to conduct individual economic studies. This study will utilize the pragmatism approach by examining relevant literature on sustainability to evaluate arguments for and against corporate governance and sustainability principles, and to analyze the advantages and obstacles to establishing sustainability reporting. The research will draw on both quantitative and qualitative data from secondary sources to support the adoption of voluntary sustainable standards and mandatory disclosures in sustainability reporting and to explore progress towards harmonization in this area. As a result, the study's development will be organized accordingly.

3. Results and Discussion

3.1. The Sustainable Reporting and Harmonisation Process

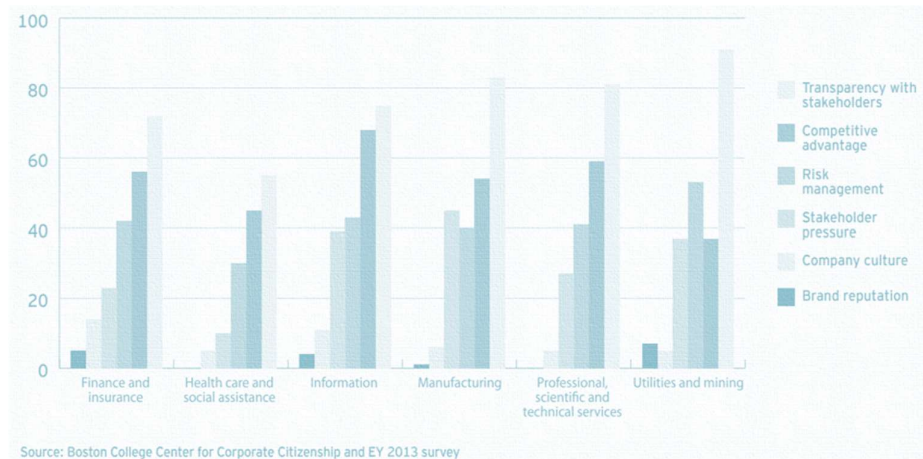
Figure 3: Comparison of Sustainable Reporting & Financial Reporting

	Sustainable Reporting	Financial Reporting
Time scale	Future orientation	Annual basis
Focus	Wider sustainability impacts	Organization directly controls
Economic view	Intangible	Tangible and Intangible
Data	Financial and Non-financial	Financial
Materiality	Various stakeholders	Financial significance
Users	Stakeholders	Shareholders and investors

Sustainability and sustainable development reporting have gained widespread recognition as best practices adopted by numerous companies worldwide. Apart from financial reporting, sustainable reporting concentrates on future development and assesses the significance of non-financial data related to business operations. A collaborative study conducted by EY and Boston College Center for Corporate Citizenship revealed that since 2013, over 2,200 companies have submitted sustainability reports adhering to the Global Reporting Initiative (GRI) standards. The primary advantage of sustainability reporting is to foster trust. By providing transparent information, companies are compelled to collect more non-financial data about their operational efficiency and use of natural resources, which can bolster investor confidence and employee loyalty towards the company's overall performance. Additionally, sustainability reports enable organizations to prepare for the impact of environmental and social factors on their business while also creating more financial value and improving access to capital. A case study on the value of sustainability reporting by Boston College Center for Corporate Citizenship and EY underscored that sustainability disclosures enhanced the accuracy of estimates by 10% based on verification of over 7,000 sustainability reports submitted globally. Lastly, sustainability reporting is

deemed an effective tool to improve and enhance a company's reputation, with over 50% of surveyed companies reporting an improved image among stakeholders upon publishing their sustainability reports.

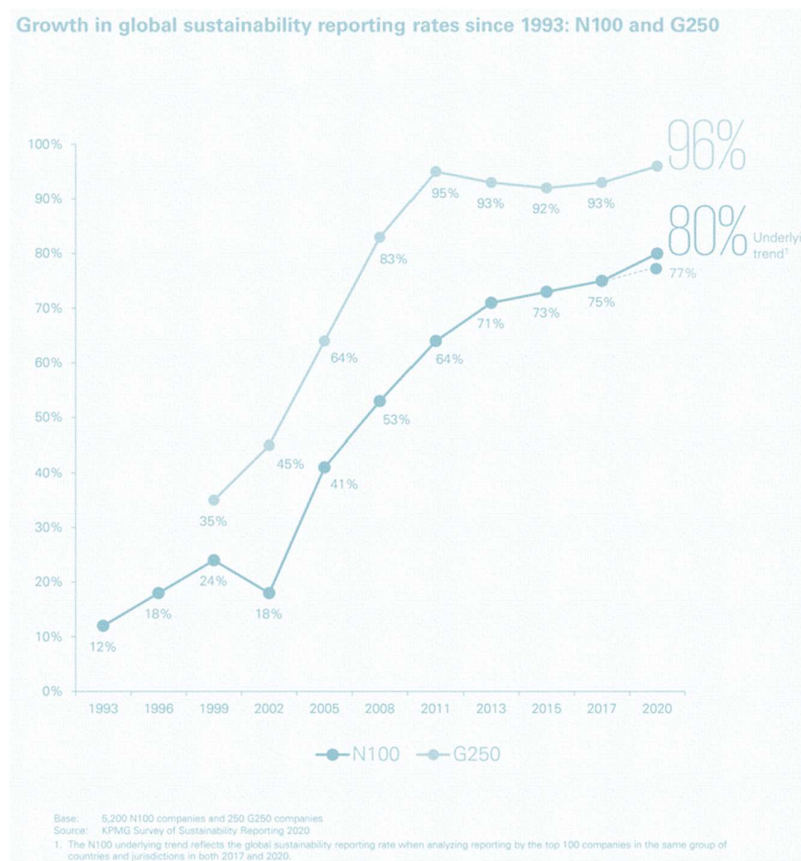
Importance of Sustainability Report



Source: (EY and Boston College Center for Corporate Citizenship, 2014)

The emergence of CSR disclosures will facilitate the company's commitment to achieving sustainable development led to the welcoming birth of sustainability reporting (Idowu, et al., 2016). In a broader range, corporate sustainability reporting of disclosing ESG-related information can be seen as the enhancement of transparency with stakeholders in terms of in-depth non-financial metrics compared to the traditional economic dimension attached in prominent business model short-term profit maximisation.

Growth in global sustainability reporting rates



Source: (KPMG, 2020)

At the present, the most widely adopted framework for sustainability is issued by Global Reporting Initiative (GRI) that provide the collection of reporting guidance documents developed cumulatively through progress of the global conferences and multi-parties involvement to support the businesses in producing sustainable reports and related disclosures. GRI concentrates on the company's environmental and social aspects that create significant impact on its business performance, and hence its key advantages comprise both of the reporting standardization and provision of guidelines on material issues. Celebrating 15 years of anniversary under a strategic partnership between KPMG International, GRI, United Nations Environment Programme (UNEP), and University of Stellenbosch Business School (UBS), GRI developed a wide range of sustainability reporting instruments with two-thirds of mandatory instruments and remaining one-third accounting for voluntary based, through a cumulative international co-operation to support the corporate governance in more sustainable reporting process (Bartels, et al., 2016). KPMG's recent survey on sustainability reporting also indicates significant progress, with the majority of the top 100 companies across 52 countries and jurisdictions (N100) reporting on their sustainability practices in all industries, except for the retail sector. This marks a 5% increase since KPMG's previous survey in 2017, and the trend is expected to continue, with almost all of the top 250 global companies listed in Fortune 500 in 2019 (G250) reporting on their sustainability practices. This upward trend reflects a growing global understanding of the importance of corporate sustainability and the role it plays in protecting the environment. Such efforts are considered essential in mitigating the impact of climate change and preventing a potential catastrophe in the future (KPMG, 2020).

KPMG Survey of Sustainability Reporting 2020

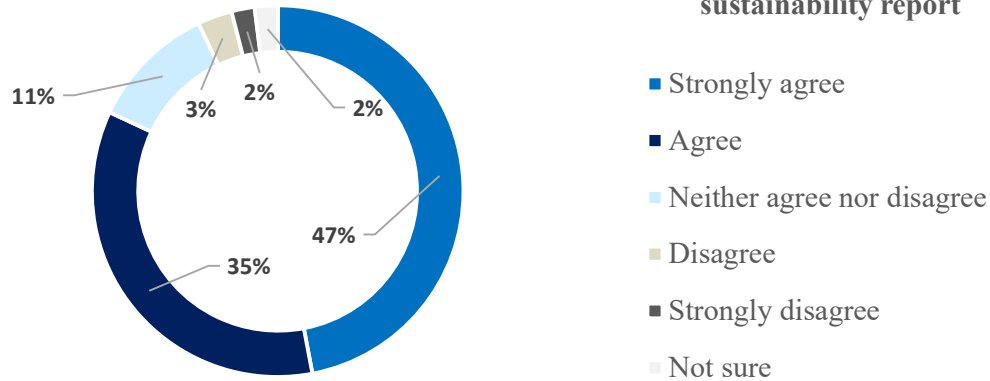


Achieving a balance between sustainability guidance and accounting standards is crucial, and therefore, the harmonization process is necessary. By doing so, businesses can produce reliable, relevant, comparable, and consistent sustainable reports, which will enable them to benefit from the process. Furthermore, harmonizing international standards can help elevate sustainable reporting to the same level of critical performance measures as financial indicators. While the harmonization process is progressing, it may take considerable time to complete without a specific time frame. Additionally, resolving the issue of overriding existing sustainable standards is necessary to eliminate confusion among reporters. This requires effective collaboration between leading initiatives and accounting professionals to consolidate various frameworks and standards into an integrated set of accepted standards.

3.2. The review on progress of international initiatives on sustainability reporting

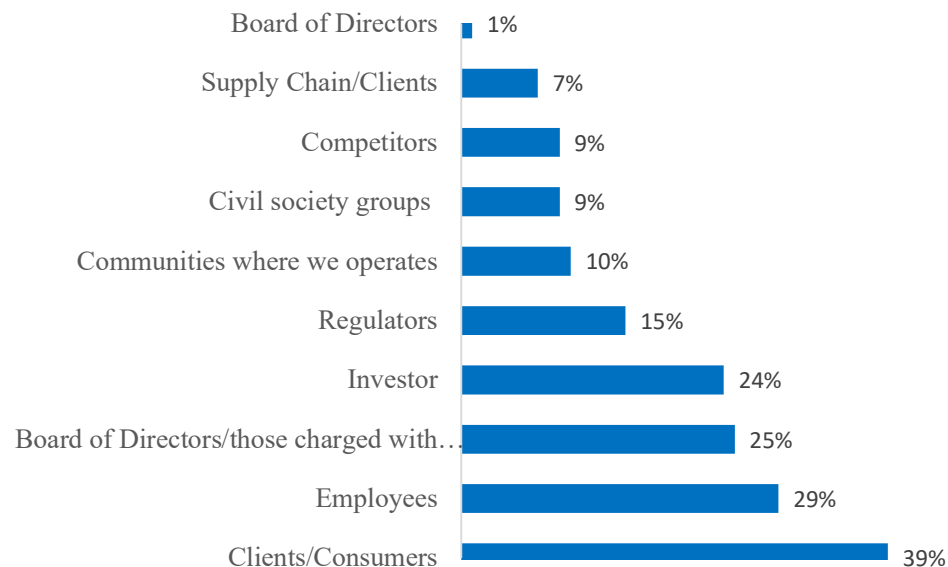
EY's survey revealed that over 80% of the businesses interviewed believed that assured sustainable information is more likely to maintain their stakeholders' trust than solely focusing on financial results. The survey also highlighted that consumer/client groups have the greatest influence (39%) on the structure of sustainable reports, followed by employees (24%), investors, and board of directors/those charged with governance (25%).

Assurance adds credibility to a sustainability report



The international accountancy profession has also joined the movement towards sustainability reporting. They have developed various initiatives to assist both accountants and organizations in integrating sustainability considerations into their decision-making processes.

Groups influences on organization's sustainability strategy



Sources: (EY; Global Reporting Initiative (GRI), 2014)

Previously, in a traditional business model, the focus was on maintaining true and fair financial performance in accordance with the International Financial Reporting Standards (IFRSs). However, the concept of true and fair is limited to the requirements of statutory financial audits and does not cover the substance of corporate sustainability. The emergence of sustainability-related disclosures, such as Environmental, Social, and Governance (ESG) measures, has prompted a shift towards transparent and fair assessments of a company's broad range of impacts, both financial and non-financial, on its long-term operation. The IFRS Foundation, which oversees IFRS standards used in statutory financial reporting in more than 140 countries, has also become involved in sustainable reporting. However, its focus remains on enterprise value within a true and fair view of information presented for investor wealth, while ensuring that non-financial measures are included to address public interest demands. It should also avoid overriding the government's role in developing public policies and requirements for sustainability reporting. The International Organisation of Securities Commission (IOSCO) supporting statement revealed that the International Sustainability Standards Board (ISSB) was

established by the IFRS Trustees and is governed by IOSCO, the European Commission (EC), the U.S Securities and Exchange Commission (SEC), and other relevant authorities. The objective of the ISSB is to strengthen the global baseline for sustainability related disclosure standards and provide practical guidelines for managing sustainability issues that impact business corporate governance (Schooley & English, 2015).

	Financial reporting			
	Financial statements	Narrative report*	Sustainability reporting	Integrated reporting
Purpose	Communicate financial performance, position and cash flows in a specific reporting period	Provide context for financial statements and forward-looking information through the eyes of management	Communicate the entity's broader social and environmental impacts, strategies and goals	Explain to providers of financial capital how value is created over time
Audience	Current and prospective investors, lenders and other creditors	Current and prospective investors, lenders and other creditors	Investors (when including sustainability data in investor-focused communications) or multi-stakeholder (when preparing a stand-alone sustainability report)	Providers of financial capital. Others interested in the organization's ability to create value will also benefit
Scope	Information about: • Recognized assets • Liabilities • Equity • Income • Expenses • Changes in equity • Cash flows	• Risk exposure • Risk management strategies and the effectiveness of those strategies • Effect of beyond financial statement factors on operations and financial statement performance	Significant impacts in the following performance areas: • Economic • Environmental • Social, including labour practices, human rights and broader societal influences • Governance	Content Elements: • Organizational overview and external environment • Governance • Business model • Risks and opportunities • Strategy and resource allocation • Performance • Outlook • Basis of preparation and presentation

Source: (The Value Reporting Foundation (VRF), N/A) (Value Reporting Foundation (VRF), 2021)

In addition to the IFRS Foundation, the Sustainability Accounting Standards Board (SASB) is responsible for creating financially sustainable reporting standards for publicly traded firms in the United States. One of the most beneficial aspects of the SASB standards is that they support companies with an integrated report, which is expected to become the future standard for sustainability reporting. This will enable corporations to have a complete assessment of their corporate governance in relation to economic, social, and environmental factors. Currently, SASB standards have been expanded to cover 77 industries and the International Integrated Reporting Council (IIRC) has been integrated into the Value Reporting Foundation (VRF) to facilitate the creation of a collective understanding of enterprise values and promote a worldwide effort to humanize sustainability reporting.

4. Conclusions

To achieve global sustainability, it is essential to have a coordinated effort from multiple stakeholders, each playing a unique role in ensuring participatory implementation. This involves setting the tone at the top and implementing it at the bottom line. The publication of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) and the Paris Agreement has encouraged government leaders to commit to sustainability. Harmonizing disclosures and dynamics proposed by international initiatives is necessary to establish a unified framework of standards in the coming years. The establishment of sustainability reporting and integrated reporting is gaining significant support among business leaders as a crucial step towards promoting business transparency and integrity, reducing short-termism, and building trust. Companies are taking a more proactive approach to include ESG-related information in their reporting frameworks and adopting innovative standards that represent corporate sustainability reporting. This is in response to multi-stakeholder demands and to sustain corporate governance. Companies are segregating their relevant ESG disclosures based on different aspects of sustainability information such as GRI's mandatory standards on sustainable disclosures. This is done to create a concise channel of communication that embraces both financial performance and sustainability-related disclosures, benefiting a wide range of stakeholders, investors, the capital market, and the broader public interest. The international working groups, including UNEP, USB, GRI, SASB, IIRC, IASB, FASB, IFRS Foundation, and ISO, are demonstrating strong collaboration to provide a voluntary framework of sustainability-related disclosure. These frameworks aim to address all ESG-related disclosures as an important dimension weighed with financial indicators in corporate reporting, benefiting both investors, the capital market, relevant stakeholders, and the green economy. In the face of an impending natural resource and environmental catastrophe with potentially devastating consequences in the next few decades, governments and business leaders worldwide have committed to the path of sustainability. This commitment is seen as a critical assurance to ensure that cross-national enterprises can continue to thrive sustainably, not just in the present but also in the future.

References

- Abraham, S., 2019. Southeast Asia becomes the fintech innovation hotspot. *International Finance*, N/A July - August, p. N/A.
- Association of Chartered Certified Accountants (ACCA), 2013. *The Business Benefits of Sustainability Reporting in Singapore*. Singapore, ACCA.
- Association of Chartered Certified Accountants (ACCA), 2020. *Sustainability Matters*. London, ACCA.
- Bartels, W. et al., 2016. *Carrots and Sticks: Global Trends in Sustainability Reporting Regulation and Policy*, Amsterdam: KPMG.
- Brundtland, G. H., 1987. *Our Common Future*, Oslo: World Commission on Environment and Development.
- Climate Disclosure Standards Board (CDSB), 2018. *Insights from the Reporting Exchange: ESG Reporting Trends*, Geneva: World Business Council for Sustainable Development (WBCSD).
- Elkington, J., 2018. Sustainability: 25 Years Ago I Coined the Phrase "Triple Bottom Line." Here's Why It's Time to Rethink It. *Harvard Business Review*, 25 June, p. N/A.
- Ernst & Young, 2021. *The Future of Sustainability Reporting Standards*, London: Ernst & Young.
- EY and Boston College Center for Corporate Citizenship, 2014. *Value of Sustainability Reporting*, London: EY LLP.
- EY; Global Reporting Initiative (GRI), 2014. *Sustainable Reporting - The time is now*, N/A: EY.
- Idowu, S. O., Dragu, I.-M., Tudor, A. T. & Farcas, T. V., 2016. From CSR and Sustainability to Integrated Reporting. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, March, 2(1), pp. 1-16.
- International Organisation of Securities Commission (IOSCO), 2021. *Report on Sustainability-related Issuer Disclosures*, Marid: International Organisation of Securities Commission (IOSCO).
- INTOSAI Working Group on Environmental Auditing (WGEA), 2013. *Sustainability Reporting: Concepts, Frameworks and the Role of Supreme Audit Institutions*. Finland: INTOSAI Working Group on Environmental Auditing (WGEA).
- KPMG, 2020. *The Time Has Come: The KPMG Survey of Sustainability Reporting 2020*, Amsterdam: KPMG.
- Lee, Y., 2019. Digital Financial Services to Generate \$38 Billion in Southeast Asia, Study Finds. *Bloomberg*, 30 October.
- Littan, S. H., 2014. Executive Perspective: Corporate sustainability reporting, where the world is today. *Sustainability*, Volume 8, p. 115.
- Schooley, D. K. & English, D. M., 2015. SASB: A Pathway to Sustainability Reporting in the United States. *The CPA Journal*, 85(4), pp. 22-27.
- Sustainability Accounting Standards Board (SASB), 2021. *Sustainability Accounting Standards Board (SASB)*.
- The Value Reporting Foundation (VRF), N/A. *Frequently Asked Questions Integrated Reporting And Other Report Forms*, London: The Value Reporting Foundation (VRF) - Integrated Reporting Framework.

The Value Reporting Foundation, 2020. IIRC and SASB Announce Intent to Merge in Major Step towards Simplifying The Corporate Reporting System. *The Value Reporting Foundation*, 25 November, p. N/A.

Thurm, R., 2013. Reforming sustainability reporting: for and against. *Sustainable Business*, 11 March, p. N/A.

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH KHỞI NGHIỆP CỦA SINH VIÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ CÔNG NGHIỆP LONG AN

FACTORS AFFECTING STUDENTS' ENTERPRISE DECISION
AT LONG AN UNIVERSITY OF ECONOMICS AND INDUSTRY

Phạm Quốc Thâm

Trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An
pham.tham@daihoclongan.edu.vn

Tóm tắt

Phát triển tinh thần khởi nghiệp trong sinh viên là việc có ý nghĩa hết sức quan trọng. Trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An đã có nhiều giải pháp tích cực nhằm thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp trong sinh viên và sinh viên mới tốt nghiệp. Tuy vậy, vẫn có nhiều rào cản ảnh hưởng đến việc hình thành ý tưởng, phát triển và quyết định khởi sự ý tưởng khởi nghiệp của sinh viên. Để làm rõ các tác động đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên, tác giả thực hiện nghiên cứu “Các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên tại Trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An”. Nghiên cứu được thực hiện dựa trên số liệu thu thập từ 228 mẫu khảo sát hợp lệ từ 258 khảo sát. Đáp viên là sinh viên tại Trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An đã ra trường và khởi nghiệp trong những năm gần đây. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp bao gồm nghiên cứu định tính và định lượng. Tác giả sử dụng phần mềm SPSS 26.0 để kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá, phân tích tương quan và hồi quy. Kết quả nghiên cứu cho thấy, với độ tin cậy 95% có 5 yếu tố tác động đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên như sau: giáo dục khởi nghiệp, hoàn cảnh khởi nghiệp, nguồn vốn, mức độ chấp nhận rủi ro và đặc điểm cá nhân.

Từ khoá: Khởi nghiệp, sinh viên, Đại học KTCN Long An

Abstract

Developing the spirit of entrepreneurship in students is very important. Long An University of Economics and Industry has had many positive solutions to promote entrepreneurship among students and new graduates. However, there are still many barriers affecting students' ideation, development and decision to start a business. To clarify the impacts on students' decision to start a business, the author conducted a study on "Factors affecting students' decision to start a business at Long An University of Economics and Industry". The study was conducted based on data collected from 228 valid survey samples from 258 surveys. Respondent is a student at Long An University of Economics and Industry who graduated and started a business in recent years. Research using mixed methods includes both qualitative and quantitative research. The author uses SPSS 26.0 software to test the reliability of Cronbach's Alpha scale, exploratory factor analysis, correlation and regression analysis. The research results show that, with 95% confidence, there are 5 factors affecting students' decision to start a business as follows: entrepreneurship education, start-up circumstances, capital sources, risk tolerance and personal characteristics.

Keywords: Entrepreneurship, students, Long An University of Economics And Industry

1. Bối cảnh nghiên cứu

Trong những năm gần đây, khởi nghiệp đang trở thành xu hướng phổ biến đối với giới trẻ, đặc biệt là sinh viên đại học. Tại trường đại học kinh tế Công nghiệp Long An, có rất nhiều sinh viên có mong muốn trở thành nhà sáng lập doanh nghiệp. Tuy nhiên, việc quyết định khởi nghiệp không phải là điều dễ dàng và yêu cầu sự chuẩn bị kỹ lưỡng. Để khởi nghiệp thành công, ngoài ý tưởng là một trong những yếu tố quan trọng, thì việc xác định các yếu tố nào tác động đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên là vấn đề quan trọng đối với nhiệm vụ đào tạo ở các trường đại học hiện. Đồng thời, làm cho sinh viên thấy được những giá trị có thể có của việc trở thành một doanh nhân. Để có bức tranh rõ nét về vấn đề và hiểu tầm quan trọng của việc giáo dục căn bản về tinh thần khởi nghiệp trong đời sống của sinh viên, tác giả đã tiến hành khảo sát 258 sinh viên và ứng dụng các phương pháp phân tích định tính kết hợp định lượng để giải quyết mục tiêu nghiên cứu “Các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên tại trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An”.

2. Tổng quan nghiên cứu

Khởi nghiệp là “việc tạo ra doanh nghiệp mới” (Low & MacMillan, 1988). Định nghĩa này phản ánh nhận thức ngày càng rõ ràng, tinh thần kinh doanh là một “quá trình hơn là trạng thái tồn tại” (Churchill & Bygrave, 1989). Mazzarol et

al. (1999) cho rằng, “Bắt đầu kinh doanh không phải là một sự kiện, đó là một quá trình có thể mất nhiều năm để phát triển và đi đến kết quả”.

Sự chú ý ngày càng tăng dẫn đến rất nhiều nghiên cứu về các khía cạnh khác nhau của tinh thần khởi nghiệp. Một trong những khía cạnh đó là những yếu tố tác động (yếu tố hình thành ý định khởi nghiệp) đến ý định khởi nghiệp trong sinh viên. Các yếu tố khác nhau được cho là có ảnh hưởng hoặc định hình các quyết định các nhân để bắt đầu kinh doanh riêng của họ cả về mặt lý thuyết và thực nghiệm. Trong số các khuôn khổ lý thuyết làm cơ sở cho những ảnh hưởng của ý định khởi nghiệp là lý thuyết học tập xã hội của Bandura (1977) và lý thuyết về hành vi dự định của Ajzen (1991).

Theo lý thuyết học tập xã hội (Bandura, 1977), các cá nhân học bằng cách bắt chước hành vi của những cá nhân khác mà họ coi là hình mẫu. Những người có tố chất doanh nhân, trong cuộc sống họ có khả năng bắt chước hành vi của người khác và cũng trở thành doanh nhân.

Các hành vi mới được học thông qua việc bắt chước hành vi được thực hiện bởi người khác. Lý thuyết về hành vi dự định của Ajzen (1991) xác định ba yếu tố dự đoán chính về ý định hành động hoặc thực hiện một hành vi đó là ý định hướng tới hành vi, chuẩn mực chủ quan của hành vi và mức độ nhận thức kiểm soát hành vi của cá nhân.

Một cá nhân thực hiện hành vi bằng cách đánh giá hành vi đó một cách liên tục từ kết quả thuận lợi đến bất lợi của hành vi (Ajzen, 1991). Hành vi được thực hiện bởi một cá nhân nếu kết quả đánh giá cho kết quả tích cực. Một người sẽ trở thành doanh nhân sau khi đánh giá công việc của một doanh nhân và lợi ích thu được từ công việc đó. Trong thành phần chuẩn chủ quan của hành vi chỉ ra rằng các yếu tố bên ngoài như gia đình, bạn bè, đồng nghiệp và mối quan hệ xã hội gây áp lực lên một cá nhân để thực hiện một hành vi đã định trước. Một hành vi được thực hiện khi áp lực từ các thực thể này là rất lớn (Ajzen, 1991).

3. Các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định khởi nghiệp

Mô hình khá cổ điển của tác giả Shapero and Sokol (1982) nhưng đã được trích dẫn và ứng dụng rộng rãi vì tính hữu ích trong nghiên cứu khởi nghiệp là mô hình sự kiện khởi nghiệp. Theo tác giả, mô hình này cho thấy hoàn cảnh và thái độ cá nhân đối với khởi nghiệp tác động đến quyết định khởi nghiệp ngày càng tăng – thể hiện ở hai khía cạnh: nhận thức về tính khả thi và nhận thức của cá nhân về ý định khởi nghiệp).

Các yếu tố hình thành ý định khởi nghiệp cũng đã thu hút sự chú ý trong các nghiên cứu thực nghiệm. Kết quả nghiên cứu của McElwee and Al-Riyami (2003); Taylor and Thorpe (2004); Mueller (2006); Lafuente et al. (2007); Muofohe and Du Toit (2011); Caliendo and Kritikos (2011); Friedman and Aziz (2012) cho thấy điều đó.

Các yếu tố tạo nên ý định khởi nghiệp được xác định trong nghiên cứu là mạng lưới cá nhân, cá nhân, thành viên gia đình, ảnh hưởng của bạn bè, hình mẫu của cha mẹ, hình mẫu khởi nghiệp và phương tiện truyền thông (TV/tạp chí). Ví dụ, Muofohe and Du Toit (2011) đã báo cáo rằng “các sinh viên khởi nghiệp nhận thức được ảnh hưởng mạnh mẽ hơn của các hình mẫu khởi nghiệp đối với sự lựa chọn nghề nghiệp của họ so với các sinh viên không khởi nghiệp”.

Nói chung, một doanh nghiệp sẽ không khởi nghiệp và không thành công nếu không có động lực. Các yếu tố có thể ảnh hưởng đến hành vi kinh doanh là các yếu tố cá nhân, xã hội và hoàn cảnh.

Theo Lüthje and Franke (2003), ý định khởi nghiệp bị tác động bởi các yếu tố bên ngoài như giáo dục kinh doanh và hoàn cảnh khởi nghiệp. Liên quan đến yếu tố giáo dục kinh doanh ở trường đại học, những người được đào tạo cơ bản sẽ có nhiều cơ hội để theo đuổi kinh doanh hơn. Ngoài ra, theo nghiên cứu thực nghiệm của Amos and Alex (2014) và Phan and Nguyễn (2015), nguồn vốn cũng là một trong những yếu tố quan trọng trong việc triển khai các ý tưởng kinh doanh để sinh viên có thể dấn thân vào hoạt động khởi nghiệp. Ngoài ra, mô hình 5 yếu tố tác động đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên của Ambad and Damit (2016), đó là: “Giáo dục kinh doanh; Cơ chế chính sách; Đặc điểm cá nhân; Chuẩn chủ quan; Nhận thức kiểm soát hành vi”. Trong đó, đặc điểm cá nhân có tác động chủ yếu đến ý định khởi nghiệp của sinh viên.

Dựa vào mô hình nghiên cứu của Phan and Nguyễn (2015) và sự tương đồng với tình hình thực tế của trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu các yếu tố tác động cùng chiều đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên tại trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An, gồm có: “đặc điểm cá nhân, giáo dục khởi nghiệp, hoàn cảnh khởi nghiệp, nguồn vốn và mức chấp nhận rủi ro”.

4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện bằng cách sử dụng kết hợp hai phương pháp: phương pháp định tính và định lượng.

Nghiên cứu định tính nhằm đánh giá việc sử dụng các thuật ngữ trong bảng câu hỏi và làm rõ nghĩa của từng câu, đồng thời kiểm tra xem các thang đo được sử dụng trong khảo sát có phù hợp để xem xét quyết định khởi nghiệp hay không.

Để nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên, chúng tôi đã tiến hành một nghiên cứu định lượng chính thức. Nghiên cứu được thực hiện bằng phương pháp khảo sát 258 sinh viên năm cuối đang học tại trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An và những sinh viên đã tốt nghiệp trong vòng 3 năm trở lại đây và có tham gia vào hoạt động khởi nghiệp. Chúng tôi đã sử dụng bảng câu hỏi khảo sát dựa trên thang đo Likert 5 để thu thập dữ liệu. Sau khi thu thập dữ liệu, chúng tôi đã tổng hợp, xem xét và làm sạch các câu trả lời không đáng tin cậy và mã hóa chúng. Sau đó, chúng tôi đã sử dụng phần mềm xử lý số liệu thống kê SPSS để phân tích dữ liệu. Các phân tích bao gồm: phân tích độ tin cậy thang đo, phân tích nhân tố khám phá EFA, phân tích tương quan và phân tích hồi quy đa biến để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

5. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

5.1. Kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha

Thông thường giá trị hệ số Cronbach's Alpha từ 0.7 trở lên được coi là có độ tin cậy tốt để sử dụng trong nghiên cứu (Nunnally, 1978). Tuy nhiên, nếu giá trị này quá thấp (dưới 0,6), thì thang đo cần được đánh giá lại và có thể cần phải xóa bỏ một số mục để cải thiện độ tin cậy của thang đo. Hệ số Cronbach's Alpha càng cao thể hiện độ tin cậy của thang đo càng cao. Bảng 1 cho thấy, các thang đo có hệ số Cronbach's Alpha rất cao. Điều đó cho thấy các quan sát của một biến độc lập có sự tương quan chặt chẽ với nhau và đạt yêu cầu kiểm định.

Bảng 1: Kết quả kiểm định độ tin cậy

Thang đo	Số biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng nhỏ nhất
Đặc điểm cá nhân	4	0.768	0.401
Giáo dục khởi nghiệp	4	0.873	0.623
Hoàn cảnh khởi nghiệp	4	0.794	0.554
Nguồn vốn	4	0.823	0.412
Mức chấp nhận rủi ro	4	0.681	0.376
Quyết định khởi nghiệp	4	0.733	0.465

Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ kết quả phân tích SPSS, 2023

5.2. Kết quả phân tích nhân tố

Phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis - EFA) để xác định các nhân tố ẩn trong một tập dữ liệu. EFA được sử dụng để khám phá cấu trúc của dữ liệu và giảm số lượng biến ban đầu hay nói cách khác, là đánh giá độ tin cậy của các yếu tố.

5.2.1. Biến độc lập

Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thấy hệ số KMO = 0.881. Điều này khẳng định rằng, phân tích nhân tố là phù hợp.

Kiểm định Bartlett's là 2251.297 với mức ý nghĩa nhỏ hơn < 0.05 , chứng tỏ các biến quan sát có tương quan với nhau trong cùng yếu tố.

Trị số Eigenvalue nhỏ nhất = 1.048. Do đó, các yếu tố đều được giữ lại trong mô hình phân tích.

Tổng phương sai trích là 65,471% ($> 50\%$) cho thấy mô hình phân tích nhân tố khám phá là phù hợp.

Tất cả các biến đều có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0.5.

5.2.2. Biến phụ thuộc

Phân tích EFA cho thấy, 5 quan sát của thang đo quyết định khởi nghiệp được nhóm thành 1 nhân tố. Các biến quan sát đều phù hợp với hệ số KMO = 0.705, phương sai trích 55,86%; Hệ số tải nhân tố của các biến quan sát đều lớn hơn 0.5 và kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa là 0.000.

5.3. Tương quan Pearson

5.4. Tương quan giữa biến độc lập và biến phụ thuộc

Trọng and Ngọc (2010) cho rằng hệ số tương quan giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc có giá trị từ 0.3 trở lên là phù hợp và có thể thực hiện phân tích hồi quy bội. Bảng 2 cho thấy, hệ số tương quan giữa biến độc lập và biến phụ thuộc đều lớn hơn 0.3. Với mức ý nghĩa 1%, sơ bộ nhận thấy có thể đưa các biến độc lập vào mô hình để giải thích cho biến phụ thuộc - quyết định khởi nghiệp của sinh viên.

Bảng 2: Hệ số tương quan Pearson giữa biến độc lập và biến phụ thuộc

		Đặc điểm cá nhân	Giáo dục khởi nghiệp	Hoàn cảnh khởi nghiệp	Nguồn vốn	Mức chấp nhận rủi ro
Quyết định khởi nghiệp	Tương quan Pearson	1	0.481**	0.376**	0.339**	0.458**
	Mức ý nghĩa (2-tailed)		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	228	228	228	228	228

Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ SPSS, 2023

5.4.1. Tương quan giữa các biến độc lập với nhau

Kết quả tổng hợp từ bảng 3 cho thấy, các biến độc lập đặc điểm cá nhân, giáo dục khởi nghiệp, hoàn cảnh khởi nghiệp, nguồn vốn, mức chấp nhận rủi ro có mối tương quan khá cao (nhỏ nhất là 0.339) cho thấy mô hình có khả năng xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến.

Bảng 3: Hệ số tương quan Pearson giữa các biến độc lập với nhau

Đặc điểm cá nhân	Giáo dục khởi nghiệp	Môi trường khởi nghiệp	Nguồn vốn	Mức chấp nhận rủi ro
1	0.481**	0.376**	0.339**	0.458**
	1	0.592**	0.490**	0.409**
		1	0.421**	0.402**
			1	0.441**

Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ kết quả phân tích SPSS, 2023

5.4.2. Phân tích hồi quy

Hồi quy tuyến tính là phép hồi quy xem xét mối quan hệ tuyến tính giữa biến độc lập với biến phụ thuộc. Kết quả ở bảng 4, cho thấy mô hình hồi quy đưa ra tương đối phù hợp với mức ý nghĩa 1%. Hệ số R² hiệu chỉnh = 0.820 có nghĩa là có khoảng 82% phương sai quyết định khởi nghiệp của sinh viên được giải thích bởi 5 biến độc lập là: đặc điểm cá nhân, giáo dục khởi nghiệp, hoàn cảnh khởi nghiệp, nguồn vốn và mức chấp nhận rủi ro. Còn lại 18% quyết định khởi nghiệp của sinh viên được giải thích bằng các yếu tố khác.

Bảng 4: Kết quả phân tích hồi quy bội

Mô hình	R	R ²	R ² hiệu chỉnh	Ước lượng sai số chuẩn	Durbin-Watson
1	0.908	0.824	0.820	0.23283	1.711

Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ kết quả phân tích SPSS, 2023

Giá trị F = 207.547 với p = 0.000; kiểm định hiện tượng tự tương quan bằng hệ số Durbin - Watson (1 < 1.711 < 3), bảng 5. Như vậy, dữ liệu thu được phù hợp với mô hình kiểm định.

Bảng 5: ANOVA

	Mô hình	Tổng bình phương	Bậc tự do	Bình phương trung bình	F	Mức ý nghĩa
1	Phần hồi quy	56.257	5	11.251	207.547	0.000b
	Phần dư	12.035	222	0.054		
	Tổng cộng	68.292	227			

Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ kết quả phân tích SPSS, 2023

Tất cả 5 yếu tố đều có ý nghĩa thống kê, với mức ý nghĩa nhỏ hơn 0.05 khi mỗi hệ số hồi quy được xác thực bằng kiểm định t. Hiện tượng đa cộng tuyến cũng được kiểm tra bằng hệ số VIF để khẳng định không có hiện tượng đa cộng tuyến như trong Bảng 6.

Bảng 6: Hệ số hồi quy

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hoá		Hệ số chuẩn hoá	t	Mức ý nghĩa	Đa cộng tuyến	
	B	Sai số chuẩn				Dung sai	VIF
Hằng số	-0.169	0.136		-1.238	0.217		
1 Đặc điểm cá nhân	0.122	0.026	0.162	4.751	0.000	0.683	1.465
Giáo dục khởi nghiệp	0.272	0.033	0.317	8.173	0.000	0.526	1.901
Hoàn cảnh khởi nghiệp	0.293	0.035	0.301	8.323	0.000	0.607	1.648
Nguồn vốn	0.208	0.030	0.239	6.989	0.000	0.678	1.474
Mức chấp nhận rủi ro	0.172	0.033	0.181	5.267	0.000	0.672	10.487

Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ kết quả phân tích SPSS, 2023

Như vậy, các nhân tố ảnh hưởng đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên với mô hình hồi quy tuyến tính như sau:

Quyết định khởi nghiệp = 0.317*(Giáo dục khởi nghiệp) + 0.301*(Hoàn cảnh khởi nghiệp) + 0.239*(Nguồn vốn) + 0.181*(Mức chấp nhận rủi ro) + 0.162*(Đặc điểm cá nhân)

6. Kết luận

Kết quả phân tích cho thấy có 5 yếu tố tác động đến quyết định khởi nghiệp của sinh viên tại trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An. Theo đó, mức độ tác động của các yếu tố được sắp xếp theo thứ tự giảm dần như sau: Giáo dục khởi nghiệp; Hoàn cảnh khởi nghiệp; Nguồn vốn; Mức chấp nhận rủi ro và đặc điểm cá nhân. Kết quả phân tích hồi quy cũng cho thấy, mô hình nghiên cứu giải thích được 82% sự biến thiên của quyết định khởi nghiệp. Điều đó cho thấy, còn có những yếu tố khác cũng tham gia giải thích quyết định khởi nghiệp nhưng chưa được đề cập trong mô hình đề xuất.

Từ đó, để thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp cho sinh viên, trường Đại học Kinh tế Công nghiệp Long An cần: Tạo môi trường học tập tốt hơn để tạo điều kiện và khuyến khích các sinh viên học tập. Các chương trình đào tạo trường cung cấp cho sinh viên những kiến thức cơ bản nhất về khởi nghiệp, trong đó chú trọng đào tạo kiến thức về thực hành quản trị doanh nghiệp, văn hóa, tinh thần doanh nhân, đạo đức kinh doanh... cần chú trọng lan tỏa Chương trình giáo dục liên quan đến khởi nghiệp giúp sinh viên tiếp cận những kiến thức cơ bản về cách khởi nghiệp hôm nay và cách duy trì nó trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ambad, S. N. A., & Damit, D. H. D. A. (2016). Determinants of entrepreneurial intention among undergraduate students in Malaysia. *Procedia economics and finance*, 37, 108-114.
- Amos, A., & Alex, K. (2014). Theory of planned behaviour, contextual elements, demographic factors and entrepreneurial intentions of students in Kenya. *European journal of Business and Management*, 6(15), 167-175.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Caliendo, M., & Kritikos, A. (2011). Searching for the entrepreneurial personality: New evidence and avenues for further research.
- Churchill, N., & Bygrave, W. D. (1989). The entrepreneurship paradigm (I): A philosophical look at its research methodologies. *Entrepreneurship Theory and practice*, 14(1), 7-26.
- Friedman, B. A., & Aziz, N. (2012). Turkey and the United States: Entrepreneurship activity, motives, aspirations, and perceptions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(3), 96-107.
- Lafuente, E., Vaillant, Y., & Rialp, J. (2007). Regional differences in the influence of role models: Comparing the entrepreneurial process of rural Catalonia. *Regional studies*, 41(6), 779-796.
- Low, M. B., & MacMillan, I. C. (1988). Entrepreneurship: Past research and future challenges. *Journal of management*, 14(2), 139-161.
- Lüthje, C., & Franke, N. (2003). The 'making' of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R&D Management*, 33(2), 135-147.

- Mazzarol, T., Volery, T., Doss, N., & Thein, V. (1999). Factors influencing small business start-ups: a comparison with previous research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*.
- McElwee, G., & Al-Riyami, R. (2003). Women entrepreneurs in Oman: some barriers to success. *Career Development International*, 8(7), 339-346.
- Mueller, P. (2006). Entrepreneurship in the region: Breeding ground for nascent entrepreneurs? *Small Business Economics*, 27, 41-58.
- Muofhe, N. J., & Du Toit, W. F. (2011). Entrepreneurial education's and entrepreneurial role models' influence on career choice. *SA journal of human resource management*, 9(1), 1-15.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory 2nd ed.* McGraw hill book company.
- Phan, A. T., & Nguyễn, T. C. G. (2015). Các nhân tố ảnh hưởng đến ý định khởi sự doanh nghiệp-Sinh viên khoa Kinh tế và Quản trị kinh doanh Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học trường Đại học Cần Thơ, Phần D*(26).
- Shapiro, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*.
- Taylor, D. W., & Thorpe, R. (2004). Entrepreneurial learning: a process of co-participation. *Journal of small business and enterprise development*, 11(2), 203-211.
- Trọng, H., & Ngọc, C. N. M. (2010). *Thống kê ứng dụng trong kinh tế - xã hội*. NXB Lao động – Xã hội.

HIỆN TRẠNG CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG NGÀNH TÀI CHÍNH - NGÂN HÀNG TẠI VIỆT NAM

THE CURRENT STATE OF DIGITAL TRANSFORMATION IN THE FINANCIAL BANKING SECTOR IN VIETNAM

Đào Lê Kiều Oanh, Đậu Nguyễn Thảo Vy
Đại học Ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh
oanhdlk@buh.edu.vn

Abstract

Vietnam is currently a country with a developed and attractive retail banking market in the Asia region as well as globally. In the rapid development phase of the 4.0 revolution, commercial banks in Vietnam have been and are carrying out digital transformation to expand the digital banking model, becoming an important target in their business strategies. In the current context, the term "digital transformation" is increasingly mentioned as a necessary trend for many successful businesses. Commercial banks in Vietnam have considered expanding the digital banking model as an important target in their business strategies.

However, to fully carry out the digital transformation to a digital banking model, Vietnamese banks still face many challenges, including the need to invest more in digital infrastructure, as well as developing new information security systems to prevent cyber attacks and ensure safety for customers and bank data. In this context, the article will investigate the current situation of digital transformation in the banking sector in Vietnam, and compare it with the situation of digital transformation in the banking industry worldwide. Based on that, the article will present trends, opportunities, and challenges when carrying out digital transformation at Vietnamese banks.

Keywords: Digital transformation, digital banking, retail banking, fintech.

Tóm tắt

Việt Nam đang là một quốc gia sở hữu thị trường ngân hàng bán lẻ phát triển và cuốn hút ở khu vực châu Á cũng như toàn cầu. Trong giai đoạn phát triển nhanh chóng của cuộc cách mạng 4.0, các ngân hàng thương mại tại Việt Nam đã và đang tiến hành chuyển đổi số nhằm mở rộng mô hình ngân hàng số, trở thành mục tiêu quan trọng trong chiến lược kinh doanh của họ. Trong ngữ cảnh hiện tại, thuật ngữ "chuyển đổi số" ngày càng được đề cập nhiều hơn như là xu hướng cần thiết để nhiều doanh nghiệp thành công. Các ngân hàng thương mại ở Việt Nam đã và đang coi việc mở rộng mô hình ngân hàng số như một mục tiêu quan trọng trong chiến lược kinh doanh của họ.

Tuy nhiên, để thực hiện việc chuyển đổi sang mô hình ngân hàng số hoàn toàn, ngân hàng Việt Nam còn phải đối mặt với nhiều thách thức, bao gồm việc đầu tư nhiều hơn vào cơ sở hạ tầng kỹ thuật số, cũng như phát triển các hệ thống an ninh thông tin mới nhằm ngăn chặn các cuộc tấn công mạng và đảm bảo an toàn cho khách hàng và dữ liệu ngân hàng. Trong bối cảnh này, bài viết sẽ điều tra thực trạng của chuyển đổi số trong lĩnh vực ngân hàng ở Việt Nam, đồng thời so sánh với tình hình chuyển đổi số trong ngành ngân hàng trên thế giới. Dựa trên đó, bài viết sẽ trình bày các xu hướng, cơ hội và thách thức khi tiến hành chuyển đổi số tại các ngân hàng Việt Nam.

Từ khóa: Chuyển đổi số, ngân hàng số, ngân hàng bán lẻ, fintech

1. Khái niệm chuyển đổi số và vai trò của chuyển đổi số đối với ngành ngân hàng

1.1. Khái niệm chuyển đổi số

Khái niệm chuyển đổi số được đề cập thường xuyên trong cuộc cách mạng 4.0, nhưng đến nay vẫn chưa có một định nghĩa chung chính thức. Theo tạp chí trực tuyến Tech Republic - cộng đồng xã hội dành cho các chuyên gia công nghệ thông tin, chuyển đổi số là "việc áp dụng công nghệ để tái thiết lập quy trình sao cho hiệu quả hơn" (Deloitte, 2018). Microsoft lại khẳng định: "Chuyển đổi số là quá trình suy nghĩ lại về cách thức các tổ chức kết nối con người, dữ liệu và quy trình để tạo ra giá trị mới" (Insights, 2021). Với FSI - công ty chuyển đổi số hàng đầu tại Việt Nam, chuyển đổi số là "quá trình chuyển từ mô hình truyền thống sang doanh nghiệp số, bằng việc ứng dụng công nghệ mới như điện toán đám mây (Cloud), dữ liệu lớn (Big data), Internet vạn vật (IoT)... để thay đổi phương thức điều hành, lãnh đạo, quy trình làm việc, văn hóa công ty..." (Dao, 2019).

Ở Việt Nam, chuyển đổi số trong ngành ngân hàng được hiểu là việc kết hợp số hóa và công nghệ số vào tất cả các lĩnh vực ngân hàng, giúp tạo mới hoặc chỉnh sửa các quy trình kinh doanh, văn hóa và trải nghiệm khách hàng hiện tại

để đáp ứng nhu cầu thị trường và khách hàng. Chuyển đổi số giúp tiết kiệm chi phí và tối ưu hóa các hoạt động ngân hàng, đồng thời mang lại trải nghiệm khách hàng thuận tiện và hấp dẫn hơn.

Trên thế giới, hầu hết các công ty trong lĩnh vực tài chính và ngân hàng đã và đang tận dụng công nghệ số để thực hiện chuyển đổi số trong các lĩnh vực của họ. Ngành ngân hàng đã chuyển hướng từ hoạt động truyền thống sang cung cấp dịch vụ ngân hàng số, với hệ thống bảo mật dựa trên các nền tảng công nghệ tiên tiến như trí tuệ nhân tạo (AI), học máy (machine learning) và dữ liệu lớn (big data).

1.2. Vai trò của chuyển đổi số đối với ngành tài chính ngân hàng

Chuyển đổi số trong ngành tài chính ngân hàng đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao hiệu quả hoạt động và cải tiến trải nghiệm của khách hàng. Theo các nhà phân tích và nghiên cứu thị trường, có 5 mục tiêu mà các doanh nghiệp chuyển đổi số hướng tới, gồm: gia tăng tốc độ xuất hiện trên thị trường, củng cố vị trí cạnh tranh, thúc đẩy doanh thu tăng trưởng, nâng cao năng suất lao động và mở rộng khả năng thu hút cũng như giữ chân khách hàng.

Chuyển đổi số trong ngành tài chính ngân hàng mang lại nhiều lợi ích như giảm chi phí, tăng lợi nhuận, cải thiện vị thế cạnh tranh và tăng tốc độ tiếp cận thị trường. Bên cạnh đó, chuyển đổi số cũng cung cấp nhiều tính năng mới cho ngân hàng, ví dụ như nạp tiền vào tài khoản từ nhiều nguồn khác nhau, chuyển tiền nội bộ và liên ngân hàng, chuyển tiền quốc tế, thanh toán hóa đơn, vay vốn, gửi tiền tiết kiệm và tham gia các sản phẩm tài chính khác như đầu tư và bảo hiểm.



Hình 2: Lợi ích hàng đầu khi chuyển đổi số ngành ngân hàng

Nguồn: (Hoang, 2019)

Ngoài ra, chuyển đổi số mang lại những lợi ích sau cho các tổ chức ngân hàng và tài chính:

Tăng cường bảo mật ở mọi cấp độ dữ liệu: Mã hóa thông tin giúp ngân hàng giảm thiểu rủi ro rò rỉ dữ liệu. Đặc biệt, chuyển đổi số tăng tính bảo đảm an toàn cho giao dịch.

Nâng cao hiệu quả hoạt động và giảm thời gian chờ: Khách hàng không muốn đợi, đặc biệt khi đã giao cho ngân hàng số tiền lớn. Hệ thống xử lý dữ liệu lớn và kiến trúc microservice đảm bảo giao dịch nhanh chóng, an toàn.

Phân tích và quản lý rủi ro hiệu quả hơn: Hệ thống phát hiện gian lận giúp ngân hàng quản lý rủi ro tốt hơn. Công nghệ hỗ trợ xác thực và quy trình xác nhận đa cấp loại bỏ sai sót trong giao dịch của khách hàng và nhân viên ngân hàng.

Tự động hóa các công việc lặp lại: Tự động hóa các công việc thủ công, lặp lại giúp cải thiện năng suất nhân viên và tiết kiệm chi phí nhân công. Tự động hóa cũng giúp giảm sai sót do con người trong việc xử lý và đối chiếu giao dịch.

Cung cấp trải nghiệm cá nhân hóa: Chuyển đổi số giúp ngân hàng hiểu khách hàng muốn gì, từ đó thiết kế dịch vụ tài chính phù hợp nhất, thay vì đoán mò. Công nghệ mới giúp ngân hàng tăng tương tác khách hàng với các dịch vụ cá nhân hóa.

Cho phép đổi mới và khả năng thích ứng, tùy chỉnh cao: Sự ra đời của các trang mua sắm, kênh xã hội và ứng dụng di động đã mở rộng cơ hội tiếp cận khách hàng của ngân hàng.

Tóm lại, chuyển đổi số trong cuộc cách mạng 4.0 là yếu tố cốt lõi trong trụ cột kỹ thuật số của cuộc cách mạng công nghệ thứ 4. Ngân hàng và cơ quan quản lý nhà nước đóng vai trò tiên phong trong quá trình chuyển đổi số, xem đó là xu hướng của ngành tài chính ngân hàng. Chuyển đổi số đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả hoạt động và cải thiện trải nghiệm khách hàng của ngành tài chính ngân hàng. Nó cũng giúp tăng cường vị thế cạnh tranh và tốc độ ra thị trường, giảm chi phí và tăng lợi nhuận, cũng như cung cấp các tính năng mới cho ngân hàng.

2. Tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính trên thế giới

2.1. Những nghiên cứu về tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính trên thế giới

Tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính đang là một xu hướng toàn cầu và được quan tâm đặc biệt bởi các nhà nghiên cứu và chuyên gia trong lĩnh vực này. Các nghiên cứu và bài báo gần đây cho thấy rằng sự chuyển đổi số đã và đang tác động mạnh mẽ đến lĩnh vực tài chính, góp phần cải thiện hiệu quả hoạt động và mang lại nhiều lợi ích cho người tiêu dùng.

Một trong những nghiên cứu đáng chú ý nhất về tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính là báo cáo "The Future of Finance: Review of Global Trends" của PwC (Pricewaterhouse Coopers). Báo cáo này cho thấy rằng sự chuyển đổi số đang diễn ra rất nhanh trong lĩnh vực tài chính trên toàn cầu, với các công nghệ như trí tuệ nhân tạo, blockchain, và Internet of Things đang được áp dụng rộng rãi để cải thiện quy trình và dịch vụ trong lĩnh vực này. Báo cáo của PwC cũng nhấn mạnh rằng các công nghệ này đang thay đổi cách mà các tổ chức tài chính hoạt động và cung cấp dịch vụ cho khách hàng. Các tổ chức tài chính cần phải thích nghi với sự thay đổi này bằng cách đầu tư vào các công nghệ mới và cải thiện năng lực kỹ thuật của nhân viên. Tuy nhiên, đồng thời cũng cần quan tâm đến vấn đề bảo mật và quản lý rủi ro khi sử dụng các công nghệ mới trong lĩnh vực tài chính (PwC, 2021).

Ngoài ra, một số bài báo khác cũng đưa ra các ý kiến và nghiên cứu về tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính:

"Digital Transformation in Financial Services" của Deloitte: Báo cáo này tập trung vào các xu hướng chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính và đưa ra các giải pháp để các tổ chức tài chính có thể tận dụng các công nghệ mới nhất để nâng cao hiệu quả kinh doanh của mình (Deloitte, 2018).

"Digital Banking Report" của The Financial Brand: Báo cáo này tập trung vào các xu hướng và thay đổi trong lĩnh vực ngân hàng kỹ thuật số. Báo cáo đưa ra những cách mà các ngân hàng có thể tận dụng các công nghệ mới để cải thiện trải nghiệm khách hàng và tăng cường hiệu quả kinh doanh (Insights, 2021).

"Fintech Trends Report" của CB Insights: Báo cáo này tập trung vào các xu hướng và thay đổi trong lĩnh vực fintech (tài chính công nghệ). Báo cáo đưa ra các nghiên cứu và dữ liệu về các công ty fintech đang được đầu tư và các xu hướng chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính (Ngô, 2022).

"The Future of Banking" của Accenture: Báo cáo này tập trung vào các thách thức và cơ hội của các ngân hàng khi tham gia vào sự chuyển đổi số. Báo cáo đưa ra các giải pháp và các lời khuyên để các ngân hàng có thể tận dụng các công nghệ mới nhất để cải thiện trải nghiệm khách hàng và tăng cường hiệu quả kinh doanh (Lê, 2021).

Tất cả những báo cáo và nghiên cứu trên đều cho thấy sự quan trọng của sự chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính và đưa ra các giải pháp để các tổ chức tài chính có thể tận dụng các công nghệ mới để cải thiện hiệu quả kinh doanh của mình.

2.2. Kinh nghiệm áp dụng chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính như Mỹ, Nhật Bản, Hàn Quốc, Singapore, Trung Quốc

Đối với các quốc gia đã áp dụng chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính, có thể kể đến như sau:

Chuyển đổi số tại Mỹ.

Công nghệ blockchain đang được áp dụng mạnh mẽ trong lĩnh vực tài chính, đặc biệt là tại Hoa Kỳ. Nhiều ngân hàng và tổ chức tài chính đã triển khai công nghệ này trong nhiều lĩnh vực, từ thanh toán vượt biên, tài trợ thương mại đến quản lý chuỗi cung ứng để cải thiện hiệu quả và giảm chi phí. Đồng thời, công nghệ blockchain cũng đã được sử dụng để xác minh danh tính số hóa, tuân thủ phòng chống rửa tiền và giao dịch chứng khoán.

Ngoài ra, trí tuệ nhân tạo (AI) cũng đang được ngành tài chính tại Hoa Kỳ sử dụng để cải thiện dịch vụ khách hàng và quản lý rủi ro tín dụng. AI giúp phân tích lượng dữ liệu lớn nhanh chóng và chính xác, hỗ trợ các quyết định và cải thiện hiệu quả hoạt động. Các công việc đơn giản cũng được tự động hóa bởi AI, giúp giải phóng nhân viên để tập trung vào các nhiệm vụ phức tạp hơn. Hơn nữa, AI cũng được sử dụng để phát triển các đề xuất đầu tư cá nhân hóa và phát hiện các hoạt động gian lận. Một số ngân hàng đang thử nghiệm chatbot và trợ lý ảo được cung cấp bởi trí tuệ nhân tạo để cung cấp hỗ trợ và hỗ trợ khách hàng.

Tổng quan, sự áp dụng của cả công nghệ blockchain và trí tuệ nhân tạo đang ngày càng gia tăng trong lĩnh vực tài chính tại Hoa Kỳ để cải thiện hiệu quả, giảm chi phí và cung cấp dịch vụ tốt hơn cho khách hàng. Với sự phát triển liên tục của các công nghệ này, khả năng ứng dụng của chúng trong lĩnh vực tài chính sẽ mở rộng hơn nữa.

Chuyển đổi số tại Nhật Bản

Nhật Bản đã có nhiều thành tựu đáng kể trong việc chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng. Dịch vụ ngân hàng trực tuyến và thanh toán điện tử đã trở nên phổ biến hơn, với số lượng tài khoản ngân hàng trực tuyến tăng từ 40 triệu vào năm 2012 lên 80 triệu vào năm 2020, theo Bộ Tài chính Nhật Bản. Ngoài ra, dịch vụ thanh toán di động PayPay, được phát triển bởi Softbank và Yahoo! Japan, đã có hơn 40 triệu người dùng đăng ký trong năm đầu tiên ra mắt vào năm 2018 (Thắng, 2023).

Các ngân hàng tại Nhật Bản cũng đã triển khai các dịch vụ tài chính trực tuyến, như Robo-advisors để hỗ trợ khách hàng đầu tư, cung cấp các giải pháp tài chính như bảo hiểm và các khoản vay cá nhân trực tuyến. Các công ty fintech như Moneytree cung cấp các ứng dụng phân tích tài chính thông qua trí tuệ nhân tạo.

Chính phủ Nhật Bản đã cam kết thúc đẩy việc sử dụng dịch vụ tài chính kỹ thuật số và phát triển hệ thống tài chính chuyển đổi số ở cấp độ quốc gia thông qua kế hoạch "Chuyển đổi số Tài chính" được phát triển vào năm 2020. Trong kế hoạch này, chính phủ đã cam kết tăng cường hệ thống thanh toán điện tử và hỗ trợ phát triển các công nghệ mới như blockchain và trí tuệ nhân tạo (Vũ, 2021).

Đồng thời, các ngân hàng Nhật Bản cũng đang tập trung vào phát triển các ứng dụng di động và công nghệ tài chính để cung cấp dịch vụ tốt hơn cho khách hàng. Việc áp dụng các công nghệ mới này giúp cải thiện tính tiện lợi và đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của khách hàng trong thời đại kỹ thuật số.

Chuyển đổi số tại Hàn Quốc

Tổng thể, Hàn Quốc đã đạt được tiến bộ đáng kể trong việc chuyển đổi kỹ thuật số trong ngành tài chính và ngân hàng. Theo Báo cáo Phát triển Thế giới của Liên Hợp Quốc năm 2020, Hàn Quốc đứng thứ 5 trong bảng xếp hạng chuyển đổi kỹ thuật số toàn cầu, nhấn mạnh năng lực kỹ thuật số ấn tượng và phát triển công nghệ của nước này.

Chính phủ Hàn Quốc cũng đã triển khai kế hoạch phát triển tài chính kỹ thuật số từ năm 2019 đến 2023, nhằm tăng cường việc sử dụng dịch vụ tài chính kỹ thuật số lên đến 70% và giảm sử dụng tiền mặt xuống dưới 20%. Ngoài ra, Hàn Quốc đã triển khai dự án "Nền tảng Dữ liệu lớn Tài chính Trí tuệ nhân tạo", nhằm tạo ra một nền tảng dữ liệu tài chính lớn sử dụng trí tuệ nhân tạo để phân tích và dự đoán xu hướng thị trường tài chính và kinh tế (Vũ, 2021).

Hơn nữa, Hàn Quốc đã phát triển một số hệ thống thanh toán trực tuyến như KakaoPay và Naver Pay, cho phép cá nhân và doanh nghiệp chuyển tiền và thanh toán các dịch vụ trực tuyến một cách tiện lợi và an toàn..

Chuyển đổi số tại Singapore

Singapore là một trong những quốc gia hàng đầu thế giới trong việc áp dụng chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính và ngân hàng. Các thành tựu và số liệu đáng chú ý của Singapore bao gồm việc đứng đầu bảng xếp hạng Chuyển đổi số toàn cầu năm 2020 do Viện Nghiên cứu Phát triển Thế giới của Liên hợp quốc công bố, với điểm số cao nhất là 91.0/100, và được đánh giá cao về môi trường kinh doanh và khả năng sử dụng công nghệ số (Insights, 2021).

Singapore đã phát triển hệ thống thanh toán trực tuyến PayNow, cho phép người dân và doanh nghiệp chuyển tiền và nhận tiền một cách dễ dàng thông qua số điện thoại di động hoặc số tài khoản ngân hàng. Hơn 80% người dân Singapore sử dụng dịch vụ PayNow và nhiều doanh nghiệp cũng đã tích hợp hệ thống này vào hoạt động kinh doanh của mình (Vũ, 2021).

Ngoài ra, Singapore cũng đã thành lập Trung tâm Chuyển đổi số tài chính (FSDF), là một tổ chức phi chính phủ nhằm thúc đẩy sự phát triển của các công nghệ tài chính số. FSDF cung cấp các chương trình đào tạo và tài trợ cho các dự án nghiên cứu về tài chính số và hỗ trợ các doanh nghiệp khởi nghiệp trong lĩnh vực này.

Theo báo cáo của Tổ chức Phát triển Kinh tế (OECD) năm 2021, Singapore là quốc gia tiên tiến nhất trong khu vực Châu Á-Thái Bình Dương về việc áp dụng các công nghệ số trong lĩnh vực tài chính. Nghiên cứu của OECD cũng cho thấy Singapore đứng thứ hai trong số các quốc gia OECD về sự phát triển của tài chính số. Tóm lại, thành tựu của Singapore trong việc chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính và ngân hàng đã được công nhận và đánh giá cao trên toàn cầu.

Chuyển đổi số tại Trung Quốc.

Trung Quốc là một trong những quốc gia tiên phong trong việc áp dụng chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng. Với hơn 900 triệu người dùng Internet và hơn 1,6 tỷ người dùng di động, Trung Quốc là quốc gia có số lượng người dùng Internet và di động lớn nhất thế giới. Thị trường thanh toán Trung Quốc đang trải qua sự thay đổi đáng kể, với các nền tảng thanh toán di động như Alipay và WeChat Pay chiếm tới 90% thị phần thanh toán di động (Thành, 2022).

Trung Quốc đã thành công trong việc xây dựng một hệ thống tài chính số phát triển và hoạt động hiệu quả. Các dịch vụ tài chính trực tuyến, ví điện tử và các sản phẩm tài chính khác đang được sử dụng phổ biến tại Trung Quốc. Đồng thời, Trung Quốc đã đưa ra nhiều chính sách hỗ trợ và khuyến khích cho các doanh nghiệp nhỏ và vừa để áp dụng công nghệ số vào hoạt động kinh doanh của mình.

Trung Quốc cũng đã thành công trong việc xây dựng một hệ thống tài chính khả dụng trên toàn quốc, giúp nâng cao sự tiện lợi và tăng cường khả năng cung cấp dịch vụ tài chính cho người dân. Hiện nay, Trung Quốc đang phát triển mạnh mẽ các dịch vụ tài chính trực tuyến, bao gồm cả tín dụng trực tuyến, chứng khoán trực tuyến và bảo hiểm trực tuyến.

Tóm lại, Trung Quốc là một trong những quốc gia dẫn đầu trong việc áp dụng chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng. Nhờ vào việc xây dựng một hệ thống tài chính số phát triển và hoạt động hiệu quả, cùng với sự hỗ trợ và khuyến khích của chính phủ, Trung Quốc đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể trong lĩnh vực này.

3. Tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam

3.1. Những nghiên cứu về tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam.

Hiện nay, chuyển đổi số đã trở thành một xu hướng không thể ngăn cản trong nhiều lĩnh vực, trong đó lĩnh vực tài chính ngân hàng cũng không ngoại lệ. Tại Việt Nam, cũng có nhiều nghiên cứu đã được tiến hành để đánh giá tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực này. Sau đây là một số nghiên cứu tiêu biểu:

"Digital banking in Vietnam: A study of customer behaviors and preferences" của Đinh Thị Bích Thủy và cộng sự (2018): Nghiên cứu này đã phân tích các hành vi và sở thích của khách hàng về dịch vụ ngân hàng số tại Việt Nam, đặc biệt là ở các thành phố lớn như Hà Nội và TP.HCM. Kết quả cho thấy, khách hàng đánh giá cao sự tiện lợi và nhanh chóng của dịch vụ ngân hàng số, và có xu hướng sử dụng nhiều ứng dụng ngân hàng trên điện thoại di động (Thắng, 2023).

"The digitalization of Vietnamese banking system: Opportunities and challenges" của Nguyễn Hữu Bình và cộng sự (2020): Nghiên cứu này đánh giá các cơ hội và thách thức mà chuyển đổi số đem lại cho hệ thống ngân hàng tại Việt Nam. Kết quả cho thấy, chuyển đổi số giúp nâng cao hiệu quả hoạt động của ngân hàng, tăng tính cạnh tranh và khả năng cung cấp các sản phẩm dịch vụ mới. Tuy nhiên, để đạt được những lợi ích này, ngân hàng cần đầu tư nhiều vào công nghệ và đào tạo nhân lực (Nguyễn, 2021).

"Digital transformation in banking and finance sector in Vietnam: Current state, opportunities and challenges" của Nguyễn Thị Thu Hà và cộng sự (2021): Nghiên cứu này tập trung vào hiện trạng, cơ hội và thách thức của chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam. Kết quả cho thấy, chuyển đổi số đang diễn ra khá nhanh chóng trong lĩnh vực này, đặc biệt là trong việc phát triển các sản phẩm dịch vụ mới và cải thiện trải nghiệm khách hàng. Tuy nhiên, để đạt được những kết quả này, các tổ chức tài chính ngân hàng cần đầu tư nhiều vào công nghệ, đào tạo nhân lực và xây dựng môi trường kinh doanh thuận lợi để thúc đẩy chuyển đổi số (Vũ, 2021).

Ngoài ra, còn có nhiều nghiên cứu khác về tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam, bao gồm cả nghiên cứu của các tổ chức chính phủ và quốc tế. Tất cả đều cho thấy rằng chuyển đổi số đang là xu hướng

không thể ngăn cản trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam, và các tổ chức cần đầu tư nhiều vào công nghệ và đào tạo nhân lực để cải thiện hiệu quả hoạt động và cung cấp các sản phẩm dịch vụ mới cho khách hàng.

3.2. Các sản phẩm chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam

Hiện nay, tại Việt Nam, các sản phẩm chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng đang phát triển mạnh mẽ. Sản phẩm số truyền thống như Internet Banking, Mobile Banking, ATM và POS vẫn được sử dụng rộng rãi. Tuy nhiên, các sản phẩm số mới như E-Wallet, QR Code payment, chuyển khoản nhanh, tài khoản tiết kiệm trực tuyến, vay online và thẻ tín dụng trực tuyến đang ngày càng được ưa chuộng hơn.

Các sản phẩm lỗi thời như thẻ từ và cheque đang được thay thế bằng các sản phẩm số mới và tiện lợi hơn. Các sản phẩm mới tiên phong, chủ đạo trong chuyển đổi số hiện nay bao gồm ví điện tử như MoMo, ZaloPay, AirPay, GrabPay, VNPAY; thanh toán qua mã QR như Momo, ZaloPay, VNPAY, GrabPay, AirPay, Payoo, VCB-QR Pay, VNPAY-QR; chuyển khoản nhanh như VCB-Fast, Vietinbank-Fast, MBBank-Fast, Techcombank-Fast; tài khoản tiết kiệm trực tuyến như Timo, VPBank DreamSavings, Agribank eSavings, MBBank Saving; và vay online như Tima, Lendbiz, FiinCash, OnCredit. Các sản phẩm chuyển đổi số được các ngân hàng và tổ chức tài chính phát triển nhằm đáp ứng nhu cầu của khách hàng về một trải nghiệm tài chính tiện lợi và hiệu quả hơn. Việc sử dụng các sản phẩm số mới không chỉ giúp cho khách hàng tiết kiệm thời gian và tiền bạc mà còn mang lại trải nghiệm tài chính tốt hơn và an toàn hơn.

Trong giai đoạn 2023, dự kiến nhu cầu đối với chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam sẽ tiếp tục tăng cao. Theo một số dữ liệu thống kê, hiện tại có khoảng 70 triệu người dùng Internet Banking và hơn 20 triệu người dùng ví điện tử tại Việt Nam. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều người dùng chưa sử dụng các sản phẩm số mới và tiên tiến như thanh toán qua mã QR, chuyển khoản nhanh, tài khoản tiết kiệm trực tuyến và vay online.

Do đó, trong giai đoạn 2023, các sản phẩm số tiên tiến như ví điện tử, thanh toán qua mã QR, chuyển khoản nhanh, tài khoản tiết kiệm trực tuyến và vay online dự kiến sẽ tiếp tục được khách hàng quan tâm và sử dụng nhiều hơn. Ví điện tử và thanh toán qua mã QR có thể sẽ trở thành phương thức thanh toán chủ đạo thay cho tiền mặt và thẻ tín dụng. Chuyển khoản nhanh và tài khoản tiết kiệm trực tuyến sẽ tiếp tục giúp khách hàng tiết kiệm thời gian và tiền bạc trong quá trình quản lý tài chính cá nhân. Vay online sẽ là giải pháp tài chính phù hợp cho những khách hàng cần tiền nhanh và không muốn chịu nhiều rủi ro khi vay truyền thống.

Vì vậy, các tổ chức tài chính và ngân hàng cần tiếp tục phát triển và cải tiến các sản phẩm số để đáp ứng nhu cầu của khách hàng trong giai đoạn 2023. Các sản phẩm mới tiên phong như ví điện tử, thanh toán qua mã QR và tài khoản tiết kiệm trực tuyến sẽ được phát triển mạnh mẽ để đáp ứng nhu cầu của khách hàng.

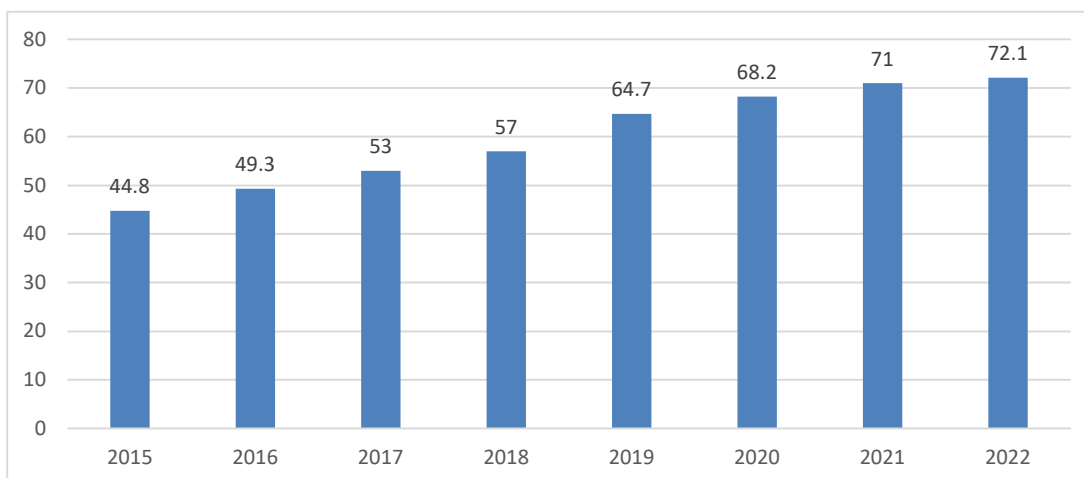
3.3. Thực trạng về tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam.

Tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam đang diễn ra khá tích cực và đang trở thành một xu hướng quan trọng trong các hoạt động kinh doanh của các tổ chức tài chính và ngân hàng tại đất nước này. Sau đây là một số thông tin về tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực này:

Tăng trưởng về số lượng người dùng dịch vụ tài chính trực tuyến

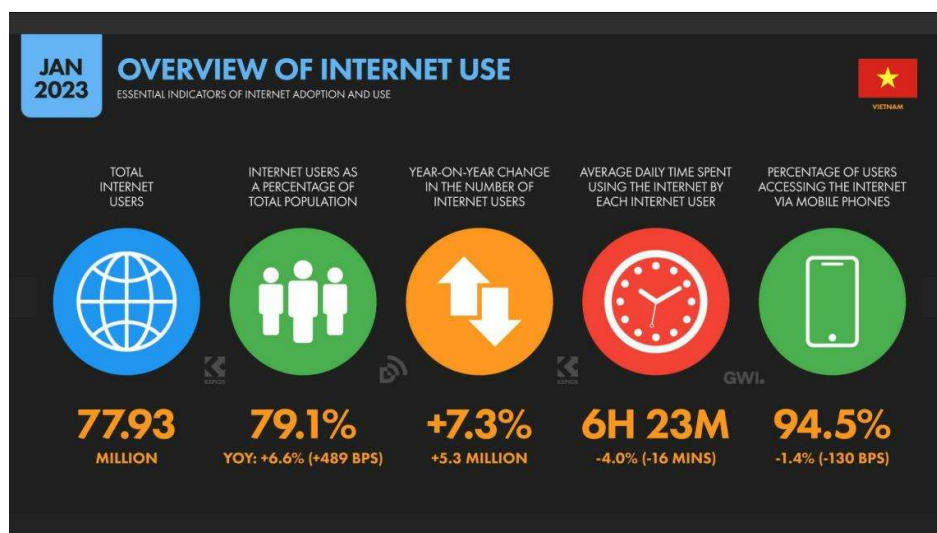
Biểu đồ 3. 1: Số lượng người dân sử dụng internet giai đoạn 2015-2022

Đơn vị: Triệu người



Nguồn: <https://www.vnetwork.vn/vi/news/internet-viet-nam-2023-so-lieu-moi-nhat-va-xu-huong-phat-trien>

Trong năm 2020, do ảnh hưởng của đại dịch COVID-19, nhu cầu sử dụng các dịch vụ tài chính trực tuyến tại Việt Nam đã tăng cao hơn. Theo thống kê của Ngân hàng Nhà nước Việt Nam, tính đến cuối năm 2020, tỷ lệ số lượng người dùng dịch vụ tài chính trực tuyến đạt khoảng 61%, tăng hơn 30% so với năm trước đó. Theo báo cáo của Tổng cục Thống kê Việt Nam, từ năm 2015 đến năm 2019, số lượng người dân sử dụng Internet tại Việt Nam đã tăng hơn 20 triệu người, từ 44,8 triệu lên 64,7 triệu. Điều này cho thấy sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin tại Việt Nam. Từ năm 2019 đến năm 2021, số lượng người dân sử dụng Internet tại Việt Nam tiếp tục tăng thêm 6,3 triệu người, từ 64,7 triệu lên 71 triệu. Điều này cho thấy rằng tốc độ tăng trưởng đã giảm so với giai đoạn trước đó, nhưng vẫn đạt mức tăng trưởng đáng kể. tính đến quý 2/2022, số lượng người dân sử dụng internet tại Việt Nam đạt khoảng 72,1 triệu người, chiếm tỷ lệ 74,1% dân số. Trong đó, có hơn 60 triệu người sử dụng internet di động, tương đương với tỷ lệ 61,9% dân số.



Biểu đồ 3. 2: Tình hình sử dụng Internet tại Việt Nam năm 2023

Nguồn: <https://www.vnetwork.vn/vi/news/internet-viet-nam-2023-so-lieu-moi-nhat-va-xu-huong-phat-trien>

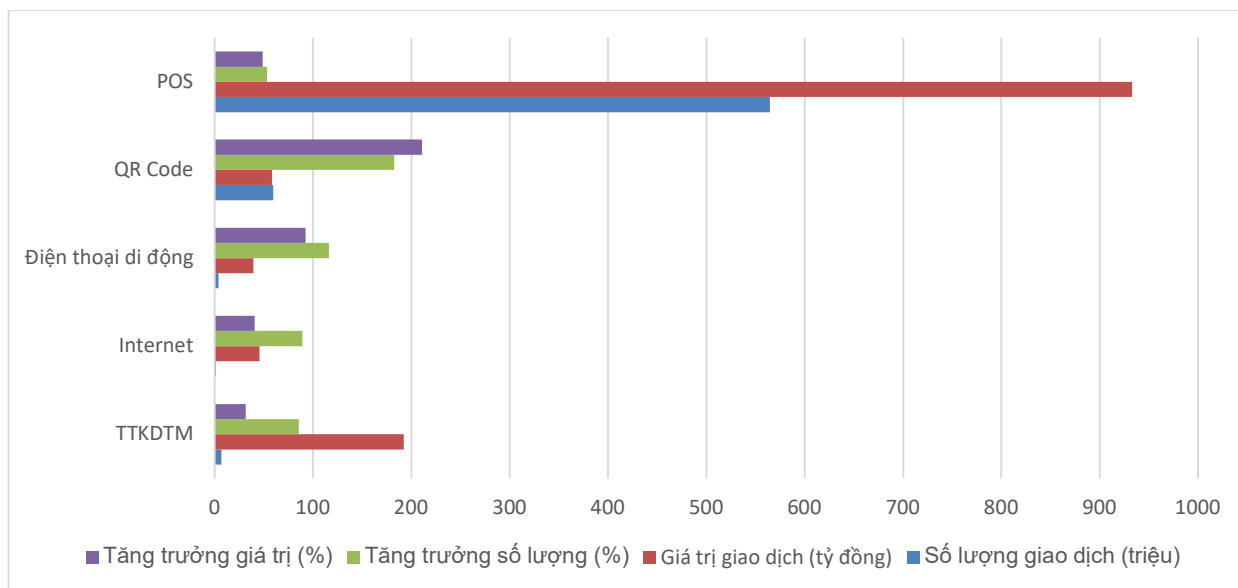
Trong tháng 1 năm 2023, số người dùng Internet tại Việt Nam đã đạt 77,93 triệu, chiếm tỷ lệ 79,1% trên tổng dân số. Tỷ lệ này cho thấy sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin và sự tăng trưởng đáng kể của người dùng Internet tại Việt Nam.

Theo phân tích của Kepios, số lượng người dùng Internet tại Việt Nam đã tăng thêm 5,3 triệu (+7,3%) so với năm 2022. Điều này cho thấy tốc độ tăng trưởng của người dùng Internet vẫn đang ở mức cao và tiếp tục tăng trưởng đáng kể. Tuy nhiên, vẫn còn khoảng 20,9% dân số Việt Nam, tức là 20,60 triệu người, chưa sử dụng Internet vào đầu năm 2023. Điều này cho thấy vẫn còn một phần nhỏ dân số Việt Nam chưa tham gia vào cuộc cách mạng công nghệ, và việc nâng cao tỷ lệ sử dụng Internet sẽ là một thách thức lớn trong tương lai.

Số liệu này cho thấy sự phát triển mạnh mẽ của internet và các dịch vụ trực tuyến tại Việt Nam. Điều này cho thấy nhu cầu của khách hàng đang tăng cao về việc sử dụng các dịch vụ tài chính trực tuyến.

Tăng trưởng về số lượng thẻ thanh toán không dùng tiền mặt

Theo Bộ Tài chính Việt Nam, tính đến cuối năm 2020, số lượng thẻ thanh toán không dùng tiền mặt tại Việt Nam đã tăng hơn 10% so với năm trước đó. Điều này cho thấy người dùng đang dần chuyển từ sử dụng tiền mặt sang sử dụng các phương tiện thanh toán không dùng tiền mặt. Trong 11 tháng đầu tiên của năm 2022, TTKDTM thông qua các hệ thống thanh toán ghi nhận mức tăng trưởng ấn tượng so với cùng kỳ năm trước: (i) Số lượng giao dịch nội tệ qua hệ thống TTĐTLNH đạt hơn 141,82 triệu giao dịch, tổng giá trị đạt hơn 177,23 triệu tỷ đồng, tăng lần lượt 0,56% về số lượng và 31,39% về giá trị giao dịch; (ii) Hệ thống chuyển mạch tài chính và bù trừ điện tử xử lý trên 3.770,15 triệu giao dịch, giá trị giao dịch đạt hơn 38.101 nghìn tỷ đồng, tăng 99,79% về số lượng và 106,09% về giá trị. Về mạng lưới thiết bị hỗ trợ giao dịch thanh toán, đến cuối tháng 11/2022, cả thị trường có 20.889 ATM, tăng 3,6% so với cùng kỳ năm trước, và 404.726 POS, tăng 28,09% so với cùng kỳ năm 2021 (Nam, 2022).



Biểu đồ 3. 3: Cơ cấu thanh toán không dùng tiền mặt ở Việt Nam năm 2022

Nguồn: <https://www.sbv.gov.vn>

Kết quả 11 tháng đầu năm 2022 cho thấy thanh toán không dùng tiền mặt trong nền kinh tế đạt hơn 6,6 tỷ giao dịch, giá trị hơn 192,38 triệu tỷ đồng (tăng 85,6% số lượng và 31,39% giá trị). Thông qua kênh Internet, đạt hơn 1.192,67 triệu giao dịch, giá trị hơn 45,43 triệu tỷ đồng (tăng 89,36% số lượng và 40,55% giá trị); thông qua điện thoại di động, đạt hơn 3.941 triệu giao dịch, giá trị gần 39,4 triệu tỷ đồng (tăng 116,1% số lượng và 92,3% giá trị); thông qua QR Code, đạt hơn 59,6 triệu giao dịch, giá trị hơn 58,4 nghìn tỷ đồng (tăng 182,5% số lượng và 210,6% giá trị); thông qua POS, đạt hơn 564,54 triệu giao dịch, giá trị gần 932,93 nghìn tỷ đồng (tăng 53,57% số lượng và 48,78% giá trị so với năm 2021). Hiện nay, đã có khoảng 18,8 triệu tài khoản và thẻ mở thông qua eKYC; 20 ngân hàng đã triển khai chính thức mở thẻ bằng phương thức điện tử theo Thông tư số 17/2021/TT-NHNN4 với hơn 13,2 triệu thẻ đang lưu hành (Nam, 2022).

Năm 2022, các tổ chức tài chính, trung gian thanh toán đã tập trung phát triển hệ sinh thái số với sản phẩm, dịch vụ, phương thức thanh toán mới, an toàn và tiện lợi, hỗ trợ người dân và doanh nghiệp. Các dịch vụ, phương thức thanh toán mới như eKYC, QR Code tại ATM, thẻ chip không tiếp xúc, xác thực sinh trắc học, mã hóa thông tin thẻ (tokenization) đã được tích hợp vào sản phẩm, dịch vụ để nâng cao tiện ích, an toàn bảo mật, mở rộng thanh toán không dùng tiền mặt đến người dân. Tháng 11/2022, Ngân hàng Nhà nước Việt Nam (NHNN) và Ngân hàng Trung ương Thái Lan tổ chức Lễ công bố kết nối thanh toán bán lẻ song phương sử dụng QR Code. Sự kiện này mở ra cơ hội kết nối giữa hai nền kinh tế, thúc đẩy giao thương và tăng cường hợp tác khu vực. Một số ngân hàng thương mại Việt Nam tham gia vào chương trình này bao gồm Tiên Phong, BIDV, Vietcombank và Sacombank. Sự hợp tác này giúp tạo điều kiện thuận lợi cho khách hàng của các ngân hàng này trong việc thực hiện các giao dịch quốc tế một cách nhanh chóng, tiết kiệm chi phí và an toàn.

Chính phủ và Ngân hàng Nhà nước Việt Nam đang đẩy mạnh chính sách và giải pháp hỗ trợ chuyển đổi số

Chính phủ và Ngân hàng Nhà nước Việt Nam đã công bố nhiều chính sách và giải pháp hỗ trợ cho các tổ chức tài chính và ngân hàng trong việc thúc đẩy chuyển đổi số. Chính phủ Việt Nam đã đặt sự quan trọng của việc quản lý chính sách tiền tệ và khuyến khích các hoạt động tín dụng một cách điều hòa và linh hoạt. Một phần của chính sách này là hỗ trợ lãi suất, nhằm đẩy mạnh chuyển đổi số và phát triển nền tảng kinh tế số của ngành ngân hàng. Trong kế hoạch hành động phản ứng với Nghị quyết số 11/NQ-CP, chính sách này đã được đề cập rõ ràng. Nhiều ngân hàng tại Việt Nam đã thực hiện chiến lược chuyển đổi số và tập trung vào phát triển các dịch vụ ngân hàng số, với 96% các ngân hàng tại Việt Nam đã phát triển một chiến lược phát triển số dựa trên công nghệ hiện đại vào năm 2025 (Ngô, 2022).

Chính phủ Việt Nam đã ban hành Nghị định số 91/2021/NĐ-CP liên quan đến chiến lược phát triển kinh tế-xã hội quốc gia đến năm 2030, với tầm nhìn đến năm 2045, trong đó nhấn mạnh việc thúc đẩy chuyển đổi số và xây dựng nền tảng kinh tế kỹ thuật số. Điều này cho thấy mục tiêu chuyển đổi số đóng vai trò rất quan trọng trong đặc trưng chính sách của chính phủ Việt Nam.

Trong bối cảnh đại dịch COVID-19, Ngân hàng Nhà nước Việt Nam đã triển khai các biện pháp hỗ trợ kinh tế, bao gồm chính sách tiền tệ và hoạt động cho vay, và đã tiếp tục quản lý chính sách kinh tế vĩ mô một cách hiệu quả. Theo Ngân hàng Thế giới, Việt Nam có khả năng vượt qua khủng hoảng kinh tế và sức khỏe hiện nay nhờ vào các lựa chọn chính sách của chính phủ. Việt Nam cũng dự kiến sẽ được hưởng lợi từ các thỏa thuận thương mại tự do và dự kiến tăng trưởng. Tổng thể, việc đẩy mạnh chuyển đổi số là một trong những mục tiêu quan trọng của chính phủ Việt Nam để đạt được sự phát triển kinh tế bền vững.

Các ngân hàng đang chuyển đổi từ hệ thống thẻ cũ sang thẻ mới có tính năng tiên tiến hơn

Hiện nay, các ngân hàng đang thực hiện chuyển đổi từ hệ thống thẻ cũ sang thẻ mới có tính năng tiên tiến hơn, nhằm cải thiện trải nghiệm và đáp ứng nhu cầu của khách hàng. Thẻ mới tích hợp nhiều tính năng thông minh, bảo mật cao và tiện ích hơn cho người dùng.

Cụ thể, tính năng thanh toán không tiếp xúc (contactless payment) cho phép khách hàng thanh toán chỉ bằng cách đưa thẻ lên gần máy POS mà không cần chạm vào máy. Tính năng chi tiêu và quản lý tài chính cho phép khách hàng quản lý tài khoản, xem lịch sử giao dịch, đặt giới hạn chi tiêu và nhận thông báo giao dịch trực tiếp trên điện thoại di động. Tính năng bảo mật cao được tích hợp công nghệ chip thông minh (EMV) và mã OTP (One-Time Password) để bảo vệ thông tin và hạn chế rủi ro gian lận, mất cắp thẻ.

Theo quy định của Ngân hàng Nhà nước Việt Nam, tất cả các ngân hàng sẽ hoàn thành quá trình chuyển đổi trước tháng 12 năm 2021. Nhiều ngân hàng lớn ở Việt Nam đã triển khai chuyển đổi từ thẻ cũ sang thẻ mới, bao gồm Vietcombank, Techcombank, VPBank, Agribank, BIDV... (Ngô, 2022)

Tổng thể, việc chuyển đổi sang thẻ mới cho thấy sự đổi mới và nâng cao trải nghiệm của các ngân hàng, giúp khách hàng sử dụng dịch vụ tài chính của mình một cách tiện lợi và an toàn hơn.

Các ứng dụng di động được phát triển mạnh mẽ

Ngày càng nhiều ngân hàng và tổ chức tài chính tại Việt Nam đã phát triển các ứng dụng di động để cung cấp cho khách hàng các dịch vụ tài chính trực tuyến và các tính năng thanh toán trên điện thoại. Việc sử dụng ứng dụng di động đem lại tính tiện lợi và đa dạng cho khách hàng, giúp cho các dịch vụ tài chính ngân hàng trở nên dễ dàng và thuận tiện

hơn. Trong chuyển đổi số của ngành tài chính ngân hàng, các ứng dụng di động đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp các dịch vụ và cải thiện trải nghiệm khách hàng

Các ứng dụng tài chính trực tuyến đang ngày càng phát triển tại Việt Nam, cung cấp cho người dùng nhiều tiện ích và lựa chọn trong việc quản lý tài chính cá nhân. Các ứng dụng này bao gồm nhiều lĩnh vực khác nhau như giao dịch đầu tư chứng khoán, ngân hàng số, cho vay tiền, thanh toán, quản lý tài chính cá nhân, bảo hiểm, tiết kiệm và môi giới bất động sản.



Hình 3. 2: Các ứng dụng giao dịch chứng khoán

Nguồn: <https://thongtintaichinh.vn/app-dau-tu-chung-khoan/>

Các ứng dụng giao dịch đầu tư chứng khoán như VNDIRECT, FPT Securities, HSC, Vietcombank Securities cung cấp cho người dùng các dịch vụ giao dịch chứng khoán, theo dõi cập nhật tin tức thị trường, phân tích tài chính, đưa ra khuyến nghị đầu tư và các dịch vụ liên quan đến đầu tư chứng khoán.



Hình 3. 3: Các ứng dụng ngân hàng số

Nguồn: <https://cafef.vn/nong-cuoc-dua-ngan-hang-so-tren-cac-ung-dung-di-dong-20201126101720223.chn>

Các ứng dụng ngân hàng số như MoMo, ZaloPay, VCB Digibank, VietinBank iPay, BIDV Smart Banking cung cấp cho người dùng các dịch vụ tài chính như chuyển khoản, thanh toán hóa đơn, mua vé máy bay, gửi tiết kiệm, vay tiền, mở thẻ tín dụng và các dịch vụ khác một cách tiện lợi và nhanh chóng.



Hình 3. 4: Các ứng dụng thanh toán trực tuyến

Nguồn: <https://genk.vn/ung-dung-thanh-toan-dien-tu-giai-phap-thanh-toan-moi-cho-nguoi-hien-dai-20181206105113439.chn>

Các ứng dụng thanh toán như GrabPay, AirPay, Payoo, VNPay, Moca, VntripPay cung cấp các dịch vụ thanh toán tiện lợi cho người dùng khi mua sắm trực tuyến, đặt vé máy bay, đặt khách sạn, mua thẻ điện thoại và các dịch vụ khác.



Hình 3. 5: Các ứng dụng bảo hiểm online

Nguồn: <https://genk.vn/ung-dung-bao-hiem-online-giai-phap-thanh-toan-moi-cho-nguoi-hien-dai-20181206105113454.chn>

Các ứng dụng bảo hiểm như Bao Viet, Prudential, Manulife, AIA cung cấp các dịch vụ bảo hiểm cho người dùng với nhiều gói bảo hiểm phù hợp với nhu cầu và điều kiện của từng cá nhân, giúp bảo vệ tài sản và sức khỏe của người sử dụng.

Với sự phát triển mạnh mẽ của internet và công nghệ, các ứng dụng tài chính trực tuyến đã trở thành một phần không thể thiếu trong cuộc sống hàng ngày của người dân Việt Nam, giúp cho việc quản lý tài chính trở nên dễ dàng và tiện lợi hơn.

Các tổ chức tài chính ngân hàng đang tăng cường đầu tư vào công nghệ

Hiện nay, theo các số liệu thống kê, các tổ chức tài chính ngân hàng đang tăng cường đầu tư vào công nghệ để cải thiện và nâng cao chất lượng dịch vụ cho khách hàng. Theo báo cáo của PwC, các ngân hàng trên toàn cầu dự kiến đầu tư trên 150 tỷ USD cho các dự án công nghệ trong năm 2022. Tại Việt Nam, theo Bộ Tài chính, tính đến tháng 6/2022, số lượng ngân hàng, tổ chức tài chính đã triển khai dịch vụ ngân hàng điện tử và ứng dụng di động cho khách hàng là 35/37 ngân hàng và 26/31 tổ chức bảo hiểm (Ngô, 2022).

Các tổ chức này đã bắt đầu áp dụng những công nghệ mới như trí tuệ nhân tạo, big data, blockchain và Internet of Things (IoT) vào hoạt động của mình. Ví dụ, như VietinBank đã triển khai dịch vụ giao dịch ngân hàng trên Facebook Messenger, Ngân hàng Quân Đội đã phát triển hệ thống thanh toán điện tử ví điện tử Ví Momo, và VPBank đã áp dụng trí tuệ nhân tạo trong công nghệ phát hiện gian lận thẻ tín dụng.

Ngoài ra, các tổ chức tài chính ngân hàng cũng đang tập trung vào phát triển hệ thống quản lý dữ liệu, tăng cường bảo mật thông tin và sử dụng các công nghệ mới để giám sát và quản lý rủi ro tài chính. Theo báo cáo của Viện Nghiên cứu Tài chính quốc gia, tính đến tháng 8/2022, các tổ chức tài chính Việt Nam đã đầu tư hơn 1.000 tỷ đồng vào bảo mật thông tin và giải quyết các vấn đề về rủi ro tài chính. Việc tăng cường đầu tư vào công nghệ cho thấy sự đổi mới và sáng tạo của các tổ chức tài chính ngân hàng, giúp nâng cao hiệu quả hoạt động và cung cấp dịch vụ tốt hơn cho khách hàng. Sự phát triển của các ứng dụng và dịch vụ tài chính công nghệ sẽ tiếp tục được đẩy mạnh trong tương lai, với mục tiêu mang đến cho khách hàng những trải nghiệm tài chính thuận tiện và tiên tiến hơn (Thắng, 2023).

Tổng thể, tình hình chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng tại Việt Nam đang diễn ra khá tích cực, cho thấy sự tăng trưởng về số lượng người dùng các dịch vụ tài chính trực tuyến và các phương tiện thanh toán không dùng tiền mặt. Các tổ chức tài chính và ngân hàng cũng đang đẩy mạnh đầu tư vào công nghệ để cung cấp cho khách hàng các dịch vụ tài chính số, tăng cường tính tiện lợi và hiệu quả trong hoạt động kinh doanh của mình.

3.4. Những thách thức và rào cản đang đối mặt trong quá trình chuyển đổi số tại Việt Nam

Mặc dù chuyển đổi số đang diễn ra tích cực tại Việt Nam, nhưng vẫn tồn tại nhiều thách thức và rào cản đối với quá trình này. Sau đây là một số thách thức và rào cản chính:

Rào cản của công nghệ: Rào cản về hạ tầng công nghệ đang là một thách thức lớn đối với Việt Nam trong việc đẩy mạnh chuyển đổi số và phát triển kinh tế số. Hiện nay, Việt Nam vẫn đang thiếu hạ tầng mạng và máy chủ đáp ứng yêu cầu công nghệ số cao. Theo số liệu thống kê của Tổng cục Thống kê Việt Nam, Tính tới tháng 9/2022, Việt Nam có 72,1 triệu người sử dụng Internet (đạt tỷ lệ 73,2% dân số) trong cuộc sống hàng ngày. Với con số này, Việt Nam là quốc gia có lượng người dùng Internet cao thứ 12 trên toàn thế giới. Tuy nhiên, tốc độ kết nối internet của Việt Nam vẫn đang ở mức trung bình thấp so với nhiều quốc gia khác trên thế giới, với tốc độ tải trung bình chỉ đạt 46,25 Mbps vào năm 2021 (Thành, 2022)1.

Bên cạnh đó, việc thiếu hạ tầng mạng và máy chủ đáp ứng yêu cầu công nghệ số cao cũng gây ra trục trặc trong quá trình sử dụng các ứng dụng số. Các doanh nghiệp trong lĩnh vực công nghệ tại Việt Nam đã phải đối mặt với nhiều khó khăn về việc cung cấp các dịch vụ trực tuyến, đặc biệt là trong thời gian đại dịch COVID-19 khi nhu cầu sử dụng các ứng dụng số tăng cao.

Khả năng hấp thụ công nghệ của nhân lực và doanh nghiệp: Việc học và áp dụng công nghệ số đang là một thách thức đối với nhiều doanh nghiệp nhỏ và vừa tại Việt Nam, đặc biệt là các doanh nghiệp truyền thống và cá nhân không có nền tảng kỹ thuật hoặc kinh doanh về công nghệ số. Tuy nhiên, theo một nghiên cứu của Google và Temasek, số lượng người sử dụng internet tại Việt Nam đã tăng gấp đôi từ năm 2015 đến năm 2022, đạt khoảng 73% dân số. Ngoài ra, số lượng người sử dụng smartphone cũng tăng đáng kể, đạt 73% dân số vào năm 2022. Tuy nhiên, chỉ có khoảng 5-10% các doanh nghiệp tại Việt Nam đang sử dụng hoặc có kế hoạch sử dụng tích hợp kỹ thuật số và trở thành công ty số. Trong khi đó, các doanh nghiệp có quy mô lớn hơn, đặc biệt là các doanh nghiệp công nghệ, đã dẫn đầu trong việc triển khai các dịch vụ số và tiếp cận khách hàng qua internet. Để giải quyết vấn đề này, chính phủ Việt Nam đã ra nhiều chính sách

để hỗ trợ doanh nghiệp nhỏ và vừa trong việc áp dụng công nghệ số, bao gồm các chương trình đào tạo và tài trợ (Dao, 2019).

Thiếu nhân lực có năng lực và kỹ năng chuyên môn trong lĩnh vực công nghệ số: Việc thiếu hụt nhân lực có kỹ năng và chuyên môn trong lĩnh vực công nghệ số được xác nhận trong một số báo cáo và nghiên cứu. Theo báo cáo của Tổng cục Thống kê, vào năm 2020, Việt Nam có khoảng 27 triệu lao động trong đó chỉ có 320.000 lao động làm việc trong lĩnh vực công nghệ thông tin và truyền thông (CNTT), chiếm khoảng 1,2% tổng số lao động. Trong khi đó, nhu cầu nhân lực trong lĩnh vực CNTT ngày càng tăng cao với sự phát triển của nền kinh tế số. (Dao, 2019)

Theo báo cáo "Chuyển đổi số của Việt Nam: Cơ hội và thách thức" của Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB), Việt Nam đang đối mặt với tình trạng thiếu hụt nhân lực có kỹ năng và chuyên môn trong lĩnh vực công nghệ số. Theo báo cáo, chỉ có khoảng 10% các sinh viên tốt nghiệp ngành CNTT tại Việt Nam có đủ kỹ năng và chuyên môn để làm việc trong các doanh nghiệp công nghệ số. Ngoài ra

An ninh thông tin: Việc bảo vệ an ninh thông tin trở thành một thách thức trong quá trình chuyển đổi số, khi mà các doanh nghiệp và tổ chức phải đảm bảo rằng dữ liệu và thông tin khách hàng được bảo mật và không bị rò rỉ. Theo báo cáo của Bộ Thông tin và Truyền thông Việt Nam, tính trung bình trong 10 tháng đầu năm 2022, mỗi tháng có hơn 1.037 sự cố tấn công mạng vào các hệ thống thông tin tại Việt Nam, trong đó lỗ hổng bảo mật là 1 trong những nguyên nhân hàng đầu.... Trong số các vụ tấn công này, có nhiều vụ vi phạm an ninh thông tin và lấy cắp thông tin của người dùng. Điều này cho thấy việc bảo vệ an ninh thông tin trở thành một vấn đề đáng quan tâm và thách thức lớn trong quá trình chuyển đổi số tại Việt Nam (Thành, 2022).

Chi phí chuyển đổi: Theo báo cáo "Chuyển đổi số của Việt Nam: Cơ hội và thách thức" của Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB), chi phí chuyển đổi sang các hệ thống công nghệ số mới là một trong những thách thức lớn nhất đối với Việt Nam. Theo báo cáo, chi phí đầu tư cho các công nghệ số mới có thể lên đến hàng triệu USD cho các doanh nghiệp lớn, trong khi các doanh nghiệp nhỏ và vừa có thể không có đủ tài chính để đầu tư vào công nghệ số mới. Ngoài ra, việc đào tạo nhân lực và tăng thêm chi phí hoạt động cũng là một thách thức đối với các doanh nghiệp khi chuyển đổi sang công nghệ số. Tuy nhiên, theo báo cáo, việc chuyển đổi sang công nghệ số có thể giúp các doanh nghiệp tăng năng suất và giảm chi phí dài hạn, vì vậy nó có thể được coi là một khoản đầu tư bền vững.

Vấn đề về quản lý: Thêm vào đó, việc quản lý cũng đòi hỏi các doanh nghiệp và tổ chức phải có khả năng quản lý dữ liệu và thông tin một cách an toàn và hiệu quả, đảm bảo tuân thủ các quy định về bảo mật thông tin và quyền riêng tư. Ngoài ra, việc quản lý còn đòi hỏi sự đổi mới và sáng tạo trong các quy trình và hoạt động của doanh nghiệp, đồng thời phải tạo ra một môi trường làm việc thích hợp để thúc đẩy sự phát triển và sáng tạo.

Theo báo cáo "Chuyển đổi số của Việt Nam: Cơ hội và thách thức" của Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB), việc quản lý là một trong những thách thức lớn nhất đối với các doanh nghiệp và tổ chức tại Việt Nam khi chuyển đổi sang công nghệ số. Báo cáo cũng chỉ ra rằng, các doanh nghiệp cần đưa ra các quyết định hợp lý và có chiến lược phù hợp để đảm bảo rằng việc chuyển đổi diễn ra một cách suôn sẻ và hiệu quả.

Để vượt qua các thách thức và rào cản này, Việt Nam đang cần phải đầu tư vào hạ tầng công nghệ để nâng cao tốc độ kết nối internet và cải thiện hệ thống máy chủ. Ngoài ra, việc đào tạo và nâng cao năng lực và kỹ năng chuyên môn trong lĩnh vực công nghệ số cho người lao động cũng là rất quan trọng. Đồng thời, các doanh nghiệp cần phải thay đổi và cải tiến mô hình kinh doanh của mình để tận dụng các lợi ích của chuyển đổi số. Hơn nữa, chính phủ cũng cần thúc đẩy việc đưa ra các chính sách hỗ trợ và khuyến khích doanh nghiệp đầu tư vào công nghệ số, cũng như đảm bảo an ninh thông tin và quản lý chuyển đổi số một cách hiệu quả.

4. Những triển vọng và hướng phát triển trong chuyển đổi số tại Việt Nam và trên thế giới

Chuyển đổi số đang trở thành xu hướng toàn cầu trong nhiều lĩnh vực, bao gồm cả lĩnh vực tài chính ngân hàng. Việc sử dụng công nghệ số và các nền tảng trực tuyến để cung cấp các sản phẩm và dịch vụ tài chính đã mở ra những cơ hội mới và đang được coi là giải pháp để thúc đẩy sự phát triển của ngành tài chính. Dưới đây là những triển vọng và tiềm năng của chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính:

Tăng cường sự minh bạch và hiệu quả của các giao dịch tài chính: Việc áp dụng công nghệ số vào các hoạt động tài chính sẽ giúp tăng tính minh bạch, giảm thiểu rủi ro và tăng cường hiệu quả trong các giao dịch tài chính.

Phát triển các dịch vụ tài chính trực tuyến: Các dịch vụ tài chính trực tuyến đang ngày càng được ưa chuộng bởi sự tiện lợi và nhanh chóng. Việc phát triển các nền tảng tài chính trực tuyến sẽ giúp giảm thiểu chi phí và tăng tính tiện lợi cho người sử dụng.

Nâng cao tính cạnh tranh của các doanh nghiệp và quốc gia: Chuyển đổi số sẽ giúp các doanh nghiệp và quốc gia nâng cao tính cạnh tranh, tăng cường khả năng cung cấp dịch vụ tài chính và thu hút được nhiều khách hàng.

Để thúc đẩy chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính tại Việt Nam, cần đưa ra những hướng phát triển và giải pháp như sau:

Tăng cường đầu tư vào nghiên cứu và phát triển công nghệ: Đầu tư vào nghiên cứu và phát triển công nghệ sẽ giúp Việt Nam tạo ra được nhiều sản phẩm và dịch vụ tài chính chất lượng cao và đáp ứng được nhu cầu của khách hàng.

Đào tạo và phát triển nhân lực có năng lực và kỹ năng chuyên môn trong lĩnh vực công nghệ số: Việc đào tạo và phát triển nhân lực với năng lực và kỹ năng chuyên môn trong lĩnh vực công nghệ số là cần thiết để đáp ứng được nhu cầu ngày càng tăng về nhân lực chuyên môn trong lĩnh vực tài chính ngân hàng. Các chương trình đào tạo và huấn luyện nhân lực cần được định hướng đúng để phát triển các kỹ năng cần thiết cho ngành tài chính ngân hàng.

Tạo ra môi trường thuận lợi để doanh nghiệp áp dụng công nghệ số: Chính phủ cần thiết lập các chính sách hỗ trợ cho doanh nghiệp trong việc áp dụng công nghệ số, bao gồm cả về tài chính và pháp lý. Điều này sẽ giúp các doanh nghiệp dễ dàng tiếp cận và triển khai công nghệ số một cách hiệu quả hơn.

Ngoài ra, việc áp dụng chuyển đổi số vào lĩnh vực tài chính tại Việt Nam còn mang đến những tiềm năng và cơ hội như sau:

Tăng cường tính tiện lợi và tiết kiệm chi phí: Các sản phẩm và dịch vụ tài chính trực tuyến giúp người dùng tiết kiệm thời gian và chi phí di chuyển. Việc phát triển các nền tảng tài chính trực tuyến sẽ giúp tăng cường tính tiện lợi và giảm chi phí cho khách hàng.

Nâng cao tính minh bạch và đảm bảo an toàn thông tin: Việc áp dụng công nghệ số vào các hoạt động tài chính sẽ giúp tăng tính minh bạch và đảm bảo an toàn thông tin trong các giao dịch tài chính.

Nâng cao chất lượng và tăng cường tính cạnh tranh của ngành tài chính: Chuyển đổi số sẽ giúp ngành tài chính Việt Nam nâng cao chất lượng các sản phẩm và dịch vụ tài chính và tăng cường tính cạnh tranh trên thị trường quốc tế.

Tóm lại, chuyển đổi số là xu hướng tất yếu trong ngành tài chính ngân hàng và mang lại nhiều cơ hội cũng như tiềm năng cho doanh nghiệp và quốc gia. Để khuyến khích chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ở Việt Nam, các giải pháp cần được đề xuất bao gồm: tăng đầu tư vào nghiên cứu và phát triển công nghệ, nuôi dưỡng và phát triển nguồn nhân lực có chuyên môn và kỹ năng trong công nghệ số, tạo điều kiện thuận lợi cho doanh nghiệp sử dụng công nghệ số và thiết kế các chính sách hỗ trợ doanh nghiệp trong việc ứng dụng công nghệ số, bao gồm cả vấn đề tài chính và pháp lý. Ngoài ra, việc áp dụng chuyển đổi số vào lĩnh vực tài chính tại Việt Nam còn mang đến những tiềm năng và cơ hội như tăng cường tính tiện lợi và tiết kiệm chi phí, nâng cao tính minh bạch và đảm bảo an toàn thông tin, và nâng cao chất lượng và tăng cường tính cạnh tranh của ngành tài chính. Việc thúc đẩy chuyển đổi số sẽ giúp ngành tài chính Việt Nam đáp ứng được nhu cầu ngày càng tăng về sự phát triển và cung cấp các sản phẩm và dịch vụ tài chính chất lượng cao cho khách hàng trong và ngoài nước.

5. Kết luận

Sự chuyển đổi số trong ngành tài chính ngân hàng đang trở thành một xu hướng phổ biến trên toàn thế giới, nhất là trong bối cảnh đại dịch Covid-19 đang tiếp diễn. Việc áp dụng công nghệ số trong việc cung ứng các sản phẩm và dịch vụ tài chính không chỉ tạo ra cơ hội mới mà còn là phương án đẩy mạnh sự phát triển cho lĩnh vực tài chính.

Ở Việt Nam, chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng đang được chính phủ và các tổ chức tài chính ưu tiên đầu tư và phát triển. Tuy nhiên, còn nhiều thách thức cần vượt qua, bao gồm: thấp hơn so với trung bình khu vực về mức độ sử dụng công nghệ số, cần cải thiện hạ tầng và an toàn thông tin, cần nâng cao năng lực nhân lực và cần đưa ra các chính sách hỗ trợ cho doanh nghiệp trong việc áp dụng công nghệ số.

Tuy nhiên, chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng cũng đem lại nhiều triển vọng và cơ hội. Việc áp dụng công nghệ số giúp tăng cường tính minh bạch và hiệu quả trong các giao dịch tài chính, phát triển các dịch vụ tài chính trực tuyến giúp tiết kiệm thời gian và chi phí, tăng cường tính cạnh tranh của các doanh nghiệp và quốc gia.

Tầm quan trọng của chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng là không thể phủ nhận. Việc áp dụng công nghệ số và các nền tảng trực tuyến để cung cấp các sản phẩm và dịch vụ tài chính giúp tăng tính tiện lợi, minh bạch và hiệu quả, đồng thời giúp nâng cao chất lượng và tăng cường tính cạnh tranh của ngành tài chính ngân hàng.

Để thúc đẩy chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng, cần đưa ra các giải pháp như: tăng cường đầu tư vào nghiên cứu và phát triển công nghệ, đào tạo và phát triển nhân lực với năng lực và kỹ năng chuyên môn trong lĩnh vực công nghệ số, đồng thời tạo ra môi trường thuận lợi để doanh nghiệp áp dụng công nghệ số bằng các chính sách hỗ trợ về tài chính và pháp lý. Việc thực hiện các giải pháp này sẽ giúp Việt Nam phát triển ngành tài chính ngân hàng bằng cách tăng cường tính cạnh tranh, tăng cường tính minh bạch và hiệu quả trong các giao dịch tài chính và tạo ra các dịch vụ tài chính trực tuyến tiện lợi và giảm chi phí.

Tài liệu tham khảo

- Dao, V. (2019). Phát triển khu vực tài chính – ngân hàng trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. *Tạp chí Cộng sản*, Tạp chí Cộng sản.
- Deloitte. (2018). *Digital Transformation in Financial Services*. Được truy lục từ Digital Transformation in Financial Services.: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/financial-services/Deloitte-Digital-Transformation-in-Financial-Services.pdf>
- Hoang, T. (2019). Làn sóng công nghệ trong lĩnh vực tài chính-ngân hàng. *Làn sóng công nghệ trong lĩnh vực tài chính-ngân hàng*, Tạp chí Khoa học Công nghệ Việt Nam.
- Insights, C. (2021). *Fintech Trends Report*. Được truy lục từ Fintech Trends Report: <https://www.cbinsights.com/research/fintech-trends-report/>.
- Lê, M. H. (2021). Tại sao các ngân hàng cần đầu tư vào công nghệ tài chính. *Tạp chí Kinh tế Đô thị*, 39(1), 34-37.
- Nam, B. T. (2022). Báo cáo tổng hợp hoạt động ngành tài chính, bảo hiểm tháng 6/2022. *Bộ Tài chính Việt Nam*, 2022.
- Ngô, T. H. (2022). Các công nghệ mới trong ngành tài chính và ảnh hưởng đến hoạt động của các tổ chức tài chính ngân hàng. *Tạp chí Nghiên cứu Khoa học và Phát triển*, 3(1), 29-35.
- Nguyễn, V. T. (2021). Chuyển đổi thẻ cũ sang thẻ mới: Lợi ích và thách thức. *Chuyển đổi thẻ cũ sang thẻ mới: Lợi ích và thách thức*, Tạp chí Khoa học và Công nghệ.
- PwC. (2021). *The Future of Finance: Review of Global Trends*. Được truy lục từ The Future of Finance: Review of Global Trends: <https://www.pwc.com/gx/en/industries/financial-services/publications/the-future-of-finance.html>.
- Thắng, H. (2023). *Ngân hàng đón xu hướng, thanh toán không tiền mặt phát triển mạnh*. Được truy lục từ: <https://baochinhphu.vn/ngan-hang-don-xu-huong-thanh-toan-khong-tien-mat-phat-trien-manh-102230101202400309.htm>
- Thành, M. (2022). *Dịch vụ tài chính di động tăng vọt nhờ các giải pháp công nghệ thanh toán mới*. Được truy lục từ: <https://tuoitre.vn/dich-vu-tai-chinh-di-dong-tang-vot-nho-cac-giai-phap-cong-nghe-thanh-toan-moi-20221208160815596.htm>
- Vũ, T. H. (2021). *Ứng dụng di động trong ngành tài chính ngân hàng Việt Nam: Thực trạng và giải pháp*., Tạp chí Công nghệ Thông tin và Truyền thông, 38(4), 28-34.
- Nguyễn Thị Kim Anh (2019). *Chuyển đổi số trong ngành ngân hàng Việt Nam*. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Vũ Thị Hương Giang (2020). *Chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính: Nghiên cứu trường hợp của Ngân hàng TMCP Ngoại thương Việt Nam*. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Lê Thị Thanh Huyền (2020). *Chuyển đổi số trong hoạt động của Ngân hàng TMCP Công thương Việt Nam*. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Lê Thị Kim Dung (2020). *Ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành tài chính - Ngân hàng tại Việt Nam*. Tạp chí Khoa học Công nghệ, Số 11(194), trang 97-102.
- Đặng Thị Thanh Hải (2021). *Chuyển đổi số trong hoạt động của Ngân hàng TMCP Đông Nam Á*. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Phạm Thị Hoàng Oanh (2020). *Chuyển đổi số trong lĩnh vực tài chính ngân hàng: Nghiên cứu trường hợp của Ngân hàng TMCP Sài Gòn - Hà Nội*. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Đinh Thị Thanh Huyền (2021). *Tác động của chuyển đổi số đến hiệu quả hoạt động của Ngân hàng TMCP Á Châu*. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Nguyen, T. T. H. (2021). *The digital transformation of financial services in Vietnam*. Journal of Risk Management and Financial Institutions, 14(2), 79-87.
- Tran, T. H. (2020). *Digital banking transformation in Vietnam: Opportunities and challenges*. Journal of Southeast Asian Research, 2020, 1-13.
- Nguyen, T. T. H. (2020). *The impact of digitalization on financial services in Vietnam*. Journal of Asian Finance, Economics, and Business, 7(8), 225-231



Trải qua chặng đường 30 năm hình thành và phát triển, Sacombank tự hào trở thành một trong những Ngân hàng TMCP hàng đầu tại Việt Nam có hệ khách hàng lớn, tăng trưởng ổn định qua các năm. Với mạng lưới hoạt động rộng khắp các tỉnh thành (tổng cộng 566 điểm giao dịch, trong đó bao gồm 14 điểm giao dịch tại Lào, Campuchia). Riêng tại TP.HCM, Sacombank hiện có 182 Điểm giao dịch (30 CN và 152 PGD), phủ kín địa bàn 24 quận huyện của thành phố.

Sacombank là ngân hàng tiêu biểu cho các ngân hàng thương mại cổ phần tại Việt Nam. Ngân hàng luôn mong muốn và nỗ lực không ngừng để trở thành ngân hàng bán lẻ hiện tại và đa năng nhất tại Việt Nam. Trải qua hơn 30 năm phát triển ngân hàng Sacombank đã khẳng định được vị thế của mình trong lòng khách hàng. Và đã được thể hiện rõ qua những giải thưởng và thành tựu mà ngân hàng Sacombank đã đạt được đó là

- Là Ngân hàng tiêu biểu 2017 do tổ chức Napas trao tặng
- Top 500 doanh nghiệp lợi nhuận tốt nhất Việt Nam
- Top 3 Ngân hàng phát hành thẻ Visa đạt doanh số cao nhất thị trường Tổ chức thẻ quốc tế Visa trao tặng
- Top 3 Ngân hàng có doanh số giao dịch thẻ cao nhất Tổ chức thẻ quốc tế Visa trao tặng
- Top 3 Ngân hàng có doanh số giao dịch thẻ cao nhất Tổ chức thẻ quốc tế Visa trao tặng
- Top 10 Ngân hàng Thương mại uy tín Việt Nam do Báo Vietnamnet và Công ty Cổ phần Báo cáo Đánh giá VN phối hợp tổ chức bình chọn Năm 2019
- Ngân hàng dẫn đầu về tốc độ tăng trưởng doanh số chấp nhận thẻ

BẢN MẪM KÝ YẾU HỘI THẢO



HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC GIA
VỀ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH QUỐC TẾ HÓA

Trường Đại Học Kinh Tế - Tài Chính Thành phố Hồ Chí Minh

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Giám đốc – Tổng biên tập

Phan Ngọc Chính

Biên tập:

Đào Thị Hiền

Mã số ISBN: 978-604-79-3671-7

Trình bày, bìa: **Huỳnh Ngọc Thảo**

Sửa bản in: **Nguyễn Phạm Hải Hà**

NHÀ XUẤT BẢN TÀI CHÍNH

7 Phan Huy Chú, Quận Hoàn Kiếm, TP. Hà Nội

Điện thoại: (024) 38241432 – Fax: (024) 3839302774

CHI NHÁNH PHÍA NAM

138 Nguyễn Thị Minh Khai, Phường 6, Quận 3, TP.HCM

Điện thoại: (028) 39302775 – Fax: (028) 39302774

In 120 cuốn, khổ 21 x 29 cm, tại Công ty TNHH In Hà Nội Mới

Địa chỉ: Xóm 6, Nga An, Nga Sơn, Thanh Hóa

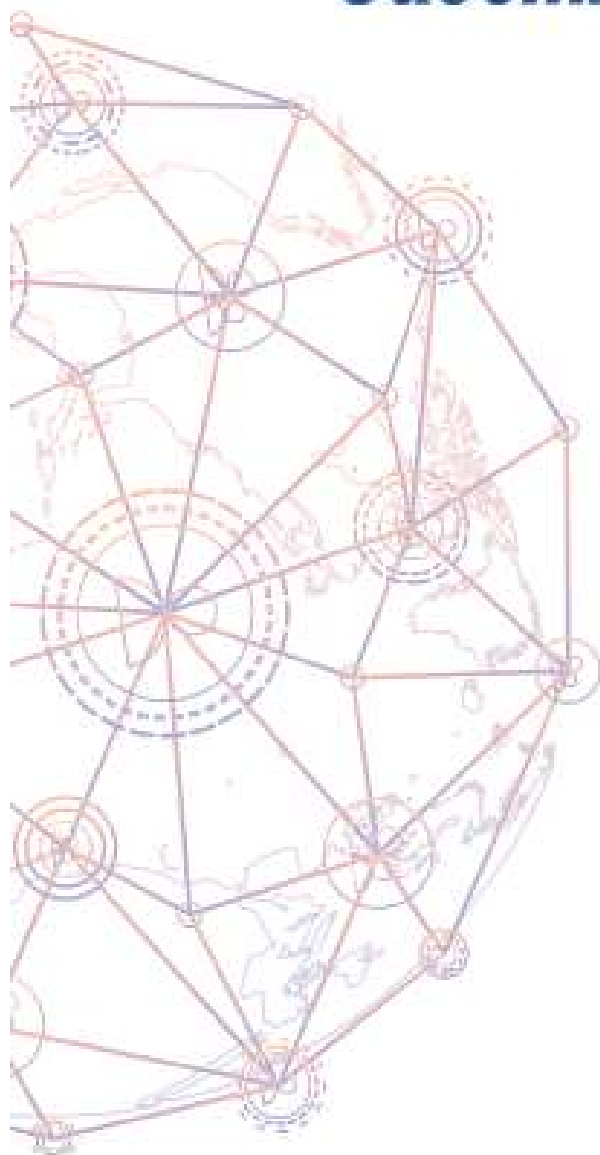
Số ĐKKHXB: 1136-2023/CXBIPH/7-23/TC

và Quyết định số: 97/QĐ-NXBTC cấp ngày 12 tháng 4 năm 2023

In xong nộp lưu chiểu quý 2 năm 2023

NHÀ TÀI TRỢ

Sacombank



SÁCH KHÔNG BÁN



9 786047 936717

TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - TÀI CHÍNH THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH - UEF

141 - 145 Điện Biên Phủ, phường 15, Quận Bình Thạnh, TP.HCM

Website: uef.edu.vn - Hotline: (028) 5422 6666 * (028) 5422 5555