Tác động của hình thức học trực tuyến đến hứng thú học tập của học sinh trung học phổ thông tại Việt Nam trong bối cảnh Covid-19

Impact of online learning on Vietnamese high school students' interest in learning during the Covid-19 pandemic

Tạ Thanh Trung[1*], Lê Thị Thúy Quỳnh[2], Quản Minh Hòa[3], Nguyễn Triệu Vĩ[4]

[1]Trường Đại học Sư Phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[2]Trường THPT Bùi Thị Xuân, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[3]Trung tâm KDI Education, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[4]Trung tâm bồi dưỡng văn hóa Tam Khôi, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[*]Tác giả liên hệ, Email: trungttphysics@gmail.com

THÔNG TIN

DOI:10.46223/HCMCOUJS.soci.vi.17.2.2164.2022

Ngày nhận: 18/01/2022

Ngày nhận lại: 16/03/2022

Duyệt đăng: 25/03/2022

Từ khóa:

Covid-19; học trực tuyến; hứng thú học tập; học sinh trung học; Thành phố Hồ Chí Minh

Keywords:

Covid-19; online learning; interest in learning; high school student; Ho Chi Minh City

TÓM TẮT

Trong diễn biến phức tạp của đại dịch Covid-19, học trực tuyến là giải pháp bắt buộc nhằm đảm bảo tính liên tục của hoạt động học tập cho học sinh. Do đó, hoạt động học trực tuyến đang là vấn đề nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà nghiên cứu trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng. Mục tiêu của nghiên cứu là khám phá các nhân tố đang tác động đến hứng thú học tập của học sinh trung học phổ thông tại Thành phố Hồ Chí Minh đối với hình thức học trực tuyến. Nghiên cứu đã tiến hành thu thập dữ liệu thông qua việc gửi bảng hỏi trực tuyến đến 467 học sinh trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh đang trải qua quá trình học tập trực tuyến tại nhà. Kết quả thu được từ mô hình phương trình cấu trúc bình phương nhỏ nhất từng phần (PLS-SEM) cho thấy không gian học tập trực tuyến, chương trình học và khả năng sử dụng công nghệ của học sinh có ảnh hưởng nhất định đến hứng thú của học tập của học sinh, đồng thời cũng bác bỏ những ảnh hưởng đến từ giáo viên và bối cảnh Covid-19. Những kết quả này góp phần gợi mở các giải pháp cụ thể nhằm nâng cao hứng thú học tập của học sinh đối với việc học trực tuyến ở nước ta hiện nay.

ABSTRACT

During the complicated progression of the Covid-19 pandemic worldwide, online learning serves as the most suitable solution, which ensures the continuity of learning activities for students. Therefore, online learning of students is a matter of concern in the world in general or in Vietnam in particular. This research aims to explore the factors affecting high school student's interest in learning through online platforms. Data collection forms have been sent to 467 high school students who are participating in online learning at home in Ho Chi Minh city. The results from the Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) implied that the online learning space, the curriculum, and the technical competency of high school students have a certain influence on the student's interest in learning, while factors such as teachers and the Covid-19 context are of little importance. From these results, specific measures can be taken to improve students' interest in online learning in our country today.

1. Giới thiệu

Hiện nay, với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ, bên cạnh hình thức học tập trực tiếp truyền thống, hình thức học tập trực tuyến xuất hiện và đã mang lại nhiều thay đổi tích cực trong hoạt động dạy và học. Hình thức này đã giúp giải quyết vấn đề về khoảng cách địa lí và giúp người học có thể thực hiện quá trình học tập ở bất kỳ nơi chốn và thời gian nào (Dichev, Galia, Dicheva, & Angelova, 2013). Đã có nhiều quốc gia trên thế giới tiên phong trong việc áp dụng hình thức học này trong chương trình giáo dục trung học phổ thông như Trung Quốc (L. Chen, Qiao, & Wang, 2009), Hoa Kỳ (Picciano, Seaman, Shea, & Swan, 2012), Canada (Barbour, 2012), Singapore, Úc, Hàn Quốc (Barbour & Kennedy, 2014). Đặc biệt, khi dịch bệnh Covid-19 bùng nổ trên toàn thế giới, để phòng ngừa được sự lây nhiễm chéo thì các quốc gia trong đó có cả Việt Nam buộc phải thực hiện biện pháp hạn chế tiếp xúc trực tiếp trong cộng đồng. Vì vậy, quá trình học tập của học sinh sẽ phần nào bị gián đoạn và giải pháp khắc phục khó khăn này là triển khai hình thức học tập trực tuyến. Đây là biện pháp giúp học sinh duy trì việc học mà không cần tập trung tại trường học, qua đó hạn chế tối đa những ảnh hưởng đến hiệu quả của chương trình đào tạo. (Antoni, 2020; Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021a; H. T. M. Le, 2021).

Tại nước ta, trước đại dịch, hình thức học trực tuyến cũng đã có những bước phát triển nhất định với sự ra đời của các trang web học trực tuyến như Hocmai.vn, Violet.vn, Onluyen.vn, nhận được nhiều sự quan tâm của học sinh (Ngoc Linh, 2020). Tuy nhiên, các hình thức học trực tuyến này chủ yếu được tiếp cận như một hình thức bổ trợ thêm hoặc kết hợp song song với hình thức học truyền thống. Hình thức học tập trực tuyến hoàn toàn cho đối tượng học sinh trong học tập chính khóa chỉ được áp dụng và triển khai đại trà khi dịch bệnh Covid-19 diễn ra. Tuy nhiên, Việt Nam vẫn là một trong những quốc gia có thu nhập thấp và trung bình, khả năng tiếp cận công nghệ không đồng đều, giáo dục hoàn toàn trực tuyến trong bối cảnh dịch bệnh Covid-19 đã đặt ra nhiều thách thức đối với cả giáo viên và học sinh (Ha Linh, 2020). Mặc dù các cơ quan ban ngành, nhà trường cùng toàn thể giáo viên đã có nhiều nỗ lực để triển khai hình thức học tập trực tuyến, nhưng vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề khó khăn có thể kể đến như: giáo viên chưa quen với hình thức giảng dạy, sự tương tác giữa giáo viên với học sinh và các học sinh với nhau không được quan tâm, các nền tảng học tập chưa được đồng bộ, những trục trặc của công nghệ (mất kết nối, âm thanh, hình ảnh) (Dinh & Nguyen, 2020). Tất cả những vấn đề đó đều có thể ảnh hưởng đến tâm lí và hiệu quả học tập của học sinh.

Như vậy, song song với quá trình triển khai hình thức học tập trực tuyến thì cần chú ý quan tâm đến những phản hồi, cảm nhận đánh giá và hứng thú học tập của học sinh đối với hình thức học này để từ đó nâng cao hơn nữa chất lượng của quá trình dạy học và khắc phục những hạn chế còn tồn tại nếu có. Xét đến khía cạnh này, một số nhà nghiên cứu trên thế giới cũng đã tiến hành xem xét các nhân tố nào sẽ ảnh hưởng đến sự phản hồi của học sinh về việc học tập trực tuyến cả trước và trong bối cảnh dịch bệnh Covid-19 (Arora, Goyal, Chintalapudi, & Mittal, 2020; Boca, 2021; Bolliger, 2004; T. Chen, Peng, Yin, Rong, Yang, & Cong, 2020; Goh, Leong, Kasmin, Hii, & Tan, 2017; Picciano & ctg., 2012). Trong khi đó, tại Việt Nam vẫn chưa có nhiều nghiên cứu về sự hứng thú đối với việc học trực tuyến đối với đối tượng học sinh, đặc biệt là tiến hành tại Thành Phố Hồ Chí Minh (TP.HCM) - địa phương chịu ảnh hưởng nặng nề nhất cả nước trong năm 2021 (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021a).

Với những phân tích ở trên, nghiên cứu tiến hành khám phá tác động của 05 nhân tố (ảnh hưởng của tình hình dịch bệnh Covid-19, giáo viên, chương trình học trực tuyến, không gian học tập trực tuyến, khả năng sử dụng công nghệ) đến sự hứng thú của học sinh tại TP.HCM về việc học trực tuyến trong bối cảnh dịch Covid-19 diễn ra. Trên cơ sở tìm hiểu về các công trình nghiên cứu và kết hợp nghiên cứu thực tiễn, nhóm tác giả thực hiện khảo sát đối với đối tượng học sinh

Trung học phổ thông trên địa bàn TP.HCM. Kết quả thu được từ 467 phản hồi của học sinh được sử dụng để khảo sát các yếu tố tác động đến hứng thú học tập trực tuyến của học sinh tại địa phương này. Qua đó, nghiên cứu sẽ trả lời các câu hỏi: *(1) Các nhân tố nào tác động đến hứng thú học tập của học sinh TP.HCM trong bối cảnh Covid-19; (2) Biện pháp tương ứng nào sẽ giúp nâng cao hứng thú học tập của học sinh?*

2. Cơ sở lí thuyết

2.1. Hình thức học trực tuyến

Học trực tuyến là thuật ngữ mô tả việc sử dụng Internet để truy cập tài liệu, tương tác với nội dung, người hướng dẫn và những người học khác qua đó nhận được sự hỗ trợ trong quá trình học tập để thu nhận kiến thức, xây dựng suy nghĩ cá nhân và phát triển từ kinh nghiệm học tập (Ally, 2008). Theo Singh và Thurman (2019) và Kim (2020) hình thức học trực tuyến được phân loại thành hai phương thức là học trực tuyến đồng bộ và học trực tuyến không đồng bộ. Trong đó, học trực tuyến đồng bộ là phương thức yêu cầu tập thể người học tham gia các hoạt động học tập trong cùng một khoảng thời gian nhất định với sự hướng dẫn trực tiếp từ giáo viên và sự tương tác giữa các thành viên trong lớp. Phương thức này có thể triển khai thông qua các công cụ hỗ trợ với tính năng tạo không gian tương tác và trình chiếu (Zoom, Google Meet, …). Ngược lại, học trực tuyến không đồng bộ là phương thức người học có thể tuỳ chọn linh hoạt thời gian tham gia, qua đó người học có thể chủ động điều chỉnh tiến độ học tập cho phù hợp với khả năng của mình. Phương thức này thường được triển khai thông qua các công cụ như email hoặc bảng thảo luận (Google Docs, Padlet, …). Dù được triển khai với phương thức nào, hình thức học trực tuyến cũng cho thấy ưu điểm trong việc duy trì quá trình học tập của mọi người, khắc phục các vấn đề liên quan đến khoảng cách địa lí và là giải pháp thay thế quan trọng khi không thể triển khai học tập trực tiếp (Dichev và cộng sự, 2013; Singh & Thurman, 2019).

Ở Việt Nam, dạy học trực tuyến được triển khai với hai hình thức là dạy học trực tuyến một phần và dạy học trực tuyến toàn phần, tùy vào mức độ thay thế của hình thức dạy học này đối với hình thức học trực tiếp (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021b). Với diễn biến phức tạp của Covid-19 ở TP.HCM từ tháng 05 đến tháng 11 năm 2021, hình thức dạy học trực tuyến thay thế hoàn toàn dạy học trực tiếp được lựa chọn để triển khai đối với cấp trung học phổ thông. Trong đó, giáo viên sẽ thiết kế kế hoạch bài dạy và sử dụng hệ thống dạy học trực tuyến để tổ chức dạy học cho học sinh theo kế hoạch với phương thức đồng bộ là chủ yếu.

2.2. Hứng thú học tập của học sinh

Sự hứng thú là một cảm giác hoặc cảm xúc hình thành cách các cá nhân tham gia và tập trung vào một vấn đề, một hoạt động cụ thể (Brunyé, Taylor, & Rapp, 2008). Sự hứng thú cá nhân được coi là một cảm giác nội tại và bền bỉ của một cá nhân đối với các chủ đề, lĩnh vực hoặc hoạt động nhất định (H. Schiefele, Krapp, Prenzel, Heiland, & Kasten, 1983). Có ba đặc điểm cần quan tâm khi đánh giá về sự hứng thú: tính cảm giác, tính giá trị và đặc tính nội tại (U. Schiefele, 1991). Trong đó, tính cảm giác bao gồm sự tò mò, sự thích thú, động lực (Silvia, 2006; Valsiner, 1992) và cảm giác thích thú là một trong những biểu hiện điển hình nhất. Tính giá trị liên quan đến việc cá nhân cảm nhận về mức độ ý nghĩa của một đối tượng, chẳng hạn như đóng góp của nó vào sự phát triển nhân cách, năng lực hoặc hiểu biết về các vấn đề quan trọng. Đặc điểm thứ ba là đặc tính nội tại của vấn đề, nghĩa là để đo lường sự hứng thú, các mức cảm giác, ý nghĩa phải liên quan trực tiếp đến vấn đề và không bị ảnh hưởng bởi các sự kiện bên ngoài vấn đề.

Hứng thú học tập là thái độ, biểu hiện đặc biệt của người học đối với đối tượng học tập, hứng thú học tập gắn với hoạt động học của họ, tạo ra khoái cảm và thôi thúc người học chủ động lĩnh hội và làm chủ tri thức (Nguyen & Cao, 2014). Nhờ có hứng thú học tập, cá nhân sẽ hoạt động

tích cực, đam mê khám phá kiến thức và bản chất của môn học để từ đó, vận dụng giải quyết các tình huống trong học tập và cuộc sống hàng ngày (H. T. Le & Huynh, 2012). Có thể thấy, hứng thú học tập là động lực của quá trình học và có ảnh hưởng nhất định đến kết quả học tập của học sinh. Do đó, để việc học tập của học sinh đạt được hiệu quả cao, đặc biệt trong bối cảnh chuyển đổi hình thức học tập từ trực tiếp sang trực tuyến, cần chú trọng nâng cao sự hứng thú trong quá trình học tập của học sinh (Luu, Nguyen, Do, & Vo, 2021).

2.3. Mô hình lí thuyết liên quan và giả thuyết nghiên cứu

Trong môi trường lớp học truyền thống, các yếu tố liên quan đến hứng thú học tập của học sinh được Bolliger (2004) đưa ra: chương trình giảng dạy, việc giảng dạy của giáo viên, mối quan hệ giữa học sinh và giáo viên, những nguồn lực về cơ sở vật chất. Tuy nhiên, trong môi trường học trực tuyến, những yếu tố liên quan đến việc học tập của học sinh cũng có những thay đổi nhất định. Học sinh khi học tập trực tuyến sẽ không chịu tác động của cơ sở vật chất như phòng học, dụng cụ thí nghiệm, … mà thay vào đó chịu ảnh hưởng của nền tảng công nghệ và Internet. Bên cạnh đó, việc thiết lập mối quan hệ giữa học sinh với giáo viên và các học sinh khác trong quá trình học tập trực tuyến cũng có nhiều sự thay đổi. Do đó, nghiên cứu này xem xét đánh giá tác động của các nhân tố*: (1) Ảnh hưởng của bối cảnh dịch bệnh Covid-19; (2) Giáo viên; (3) Chương trình học; (4) Không gian học tập trực tuyến; (5) Khả năng công nghệ* đến *Hứng thú học tập của học sinh* tại TP.HCM về việc học trực tuyến trong bối cảnh diễn ra dịch Covid-19.

(1) Ảnh hưởng của bối cảnh dịch bệnh Covid-19

Ảnh hưởng của bối cảnh dịch bệnh Covid-19 được thể hiện thông qua cuộc khủng hoảng sức khỏe toàn cầu, kèm theo đó là sự lo lắng về những diễn biến mới của tình hình dịch bệnh (UNESCO, 2020). Qua đó, một nghiên cứu của Lei và So (2021) đã xem xét tác động từ bối cảnh Covid-19 đến đối tượng sinh viên với các khóa học trực tuyến. Kết quả của nghiên cứu này chỉ ra rằng bối cảnh Covid-19 đã không có tác động đối với sự hài lòng về hiệu quả học tập của người học. Song, với đối tượng nghiên cứu là học sinh trung học phổ thông ở TP.HCM - địa phương chịu ảnh hưởng nặng nề của dịch bệnh, bài báo vẫn xem xét yếu tố này để có sự đối sánh.

H1: Bối cảnh dịch bệnh Covid-19 có tác động nghịch chiều đến hứng thú học tập của học sinh

(2) Giáo viên

Trong dạy học trực tuyến, giáo viên vừa đóng vai trò là người thiết kế, tổ chức lớp học vừa là người hỗ trợ cho học sinh về mặt kiến thức và công nghệ (Goh & ctg., 2017). Theo kết quả nghiên cứu của González-Gómez, Guardiola, Rodríguez, và Alonso (2012), khi giáo viên có kĩ năng truyền đạt kiến thức tốt cũng như thường xuyên phản hồi và hỗ trợ tích cực sẽ duy trì động lực học tập của học sinh. Bên cạnh đó, trong dạy học trực tuyến, công nghệ là phương tiện để giáo viên và học sinh dạy và học. Do đó, khả năng sử dụng công nghệ của giáo viên có thể ảnh hưởng phần lớn đến hiệu quả học tập của người học (Sigala, 2004).

H2: Giáo viên có tác động thuận chiều đến hứng thú học tập của học sinh

(3) Chương trình học tập

Chương trình học tập thường được thể hiện ít nhất qua 04 yếu tố là mục tiêu dạy học, nội dung kiến thức, cách thức tổ chức và kiểm tra đánh giá. Trong đó, theo Baker (2018), khi xác định các mục tiêu học tập rõ ràng và tổ chức dạy học hiệu quả với các mục tiêu đó thì sẽ góp phần tạo nên thành công của một lớp học. Ngoài ra, những nghiên khác của González-Gómez và cộng sự (2012), Baker (2018) và Boca (2021) cũng đã chỉ ra rằng tính phù hợp và hiệu quả của nội dung học tập, cách thức tổ chức học tập trực tuyến và hình thức kiểm tra đánh giá cũng tác động đến động cơ học tập và sự hài lòng của người học.

H3: Chương trình học tập trực tuyến tác động thuận chiều đến hứng thú học tập của học sinh

(4) Không gian học tập trực tuyến

Không gian học tập trực tuyến là môi trường để người học có thể tương tác với các nguồn học liệu, giáo viên, và các bạn cùng lớp để có thể đạt được yêu cầu của chương trình học. Kết quả nghiên cứu của Bolliger (2004) đã cho thấy nếu được tạo điều kiện thuận lợi trong kết nối Internet, có những phần mềm học trực tuyến hữu ích và các nguồn tài liệu trực tuyến đa dạng thì sẽ tác động tích cực đến sự hài lòng của học sinh. Không những thế, sự tương tác của giáo viên và các bạn cùng lớp cũng sẽ ảnh hưởng đến động lực hay hứng thú học tập trong quá trình học trực tuyến (Goh & ctg., 2017).

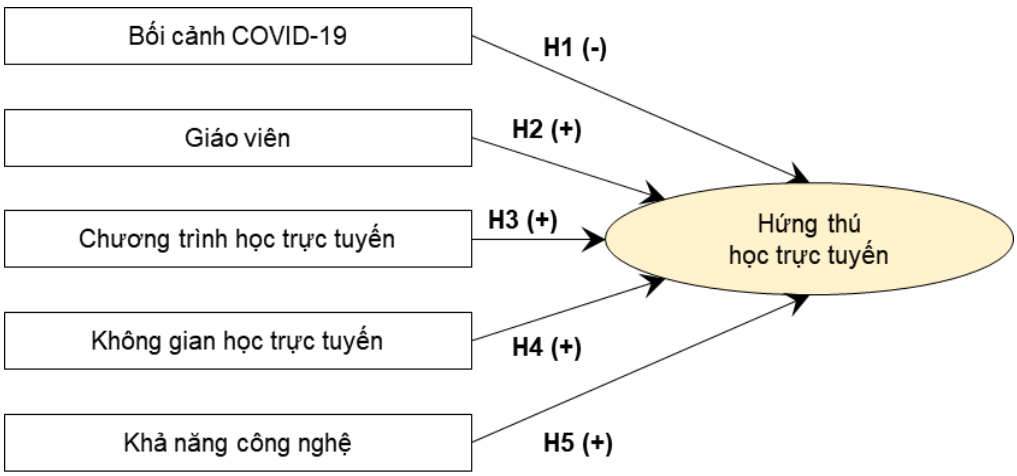
H4: Không gian học tập trực tuyến tác động thuận chiều đến hứng thú học tập của học sinh

(5) Khả năng công nghệ

Khả năng sử dụng công nghệ của học sinh được thể hiện thông qua mức độ quen thuộc và thành thạo đối với việc sử dụng các thiết bị điện tử và ứng dụng học tập trực tuyến, mức độ hiệu quả khi hoàn thành nhiệm vụ học tập trên nền tảng trực tuyến (Baker, 2018). Do đó, những kinh nghiệm và khả năng sử dụng các công cụ học tập trực tuyến của mỗi học sinh sẽ ảnh hưởng đến hiệu quả của lớp học trực tuyến của chúng (Watkins, 2009).

H5: Khả năng sử dụng công nghệ của học sinh tác động thuận chiều đến hứng thú học tập của học sinh

Từ những phân tích trên, mô hình nghiên cứu về hứng thú của học sinh đối với hình thức học trực tuyến được thiết kế như Hình 1.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu về hứng thú của học sinh đối với hình thức học trực tuyến

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Quy trình nghiên cứu

Trước tiên, nghiên cứu tiến hành đánh giá tổng quan lí thuyết và các công trình liên quan để có được bộ thang đo sơ bộ. Sau đó, hai giai đoạn là nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng được thực hiện.

Nghiên cứu định tính được thực hiện nhằm điều chỉnh thang đo thông qua các công đoạn thảo luận nhóm và phỏng vấn chuyên gia. Sau quá trình nghiên cứu định tính, kết quả thang đo sẽ được sử dụng để thiết kế bảng câu hỏi cho nghiên cứu chính thức thể hiện qua Bảng 1.

Bảng 1

Thống kê các mô hình hồi quy trong mẫu khảo sát

STT	Kí hiệu	Yếu tố	Nguồn
I	**CO**	**Bối cảnh dịch Covid-19**	(Lei & So, 2021)
1	CO1	Tôi có tâm lí lo lắng trong bối cảnh dịch Covid-19.	
2	CO2	Tôi cảm thấy bị đe dọa về sức khỏe trong bối cảnh dịch Covid-19.	
3	CO3	Bối cảnh dịch Covid-19 đã ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình học tập của tôi.	
II	**TE**	**Giáo viên**	(González-Gómez & ctg., 2012)
5	TE1	Giáo viên truyền đạt kiến thức rõ ràng, dễ hiểu.	
6	TE2	Giáo viên sử dụng thành thạo các công cụ hỗ trợ cho việc dạy học trực tuyến.	
7	TE3	Giáo viên nhiệt tình giải đáp những thắc mắc, khó khăn trong việc học trực tuyến.	
III	**CU**	**Chương trình học tập trực tuyến**	(Baker, 2018; Boca, 2021; González-Gómez & ctg., 2012)
8	CU1	Mục tiêu từng tiết học rõ ràng, đáp ứng được yêu cầu cần đạt trong chương trình.	
9	CU2	Nội dung được tinh giản để phù hợp với bối cảnh dịch bệnh.	
10	CU3	Cách thức tổ chức học trực tuyến đảm bảo việc cung cấp các kiến thức cần thiết.	
11	CU4	Hình thức kiểm tra đánh giá trực tuyến được tổ chức linh hoạt, hiệu quả.	
IV	**EN**	**Không gian học tập trực tuyến**	(Bolliger, 2004; Goh & ctg., 2017)
12	EN1	Kết nối mạng Internet tốt giúp tôi dễ dàng tham gia vào quá trình học tập trực tuyến.	
13	EN2	Có nhiều phần mềm, ứng dụng học tập trực tuyến hữu ích.	
14	EN3	Có nhiều nguồn học liệu (bài tập, bài tham khảo, video clip, …) hữu ích hỗ trợ cho việc học tập của tôi trên không gian trực tuyến.	
15	EN4	Sự tương tác của tôi và giáo viên trên nền tảng trực tuyến được diễn ra thuận tiện cả trong giờ học và sau giờ học.	
16	EN5	Sự tương tác của tôi và bạn cùng lớp được diễn ra thuận tiện cả trong giờ học và sau giờ học nhờ nền tảng trực tuyến (trao đổi bài học, làm việc nhóm, ...).	

STT	Kí hiệu	Yếu tố	Nguồn
V	**IT**	**Khả năng sử dụng công nghệ**	(Baker, 2018)
17	IT1	Tôi quen thuộc với các thiết bị điện tử (máy tính, điện thoại, ...) và các ứng dụng học tập trực tuyến.	
18	IT2	Tôi sử dụng thành thạo các thiết bị điện tử (máy tính, điện thoại, ...) và các ứng dụng học tập trực tuyến.	
19	IT3	Tôi dễ dàng hoàn thành các nhiệm vụ học tập nhờ sự trợ giúp của công nghệ.	
VI	**IN**	**Hứng thú học tập**	(U. Schiefele, 1991)
20	IN1	Tôi cảm thấy vui vẻ khi học tập trực tuyến.	
21	IN2	Tôi cảm thấy việc học tập trực tuyến mang lại nhiều hiệu quả và giá trị.	
22	IN3	Nếu không trong bối cảnh dịch Covid-19, tôi vẫn sẵn sàng học tập trực tuyến.	
23	IN4	Tôi sẵn sàng chia sẻ kinh nghiệm của bản thân để hỗ trợ bạn bè học tập trực tuyến tốt hơn.	

Nguồn: Kết quả xử lí từ tổng quan tài liệu

Nghiên cứu định lượng thực hiện việc thu thập dữ liệu từ học sinh tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn TP.HCM trong khoảng thời gian từ cuối tháng 10 đến đầu tháng 12 năm 2021 bằng bảng câu hỏi cấu trúc. Trong bảng hỏi, ngoài những câu hỏi lọc lựa và thông tin cá nhân, các câu hỏi chính tập trung vào các phát biểu (biến quan sát) để đo lường các khái niệm nghiên cứu. Các phát biểu được đưa ra với thang đo Likert 5 mức độ theo quy ước như sau: 1 - Hoàn toàn không đồng ý; 2 - Không đồng ý, 3 - Trung lập, 4 - Đồng ý và 5 - Hoàn toàn đồng ý. Kết quả sau khi được làm sạch dữ liệu sẽ được tiến hành phân tích bằng phương pháp PLS-SEM thực hiện trên phần mềm SmartPLS 3.3.3.

3.2. Phương pháp phân tích và cỡ mẫu

3.2.1. Phương pháp phân tích

Trong PLS-SEM, tiến trình phân tích được thực hiện trên mô hình nghiên cứu với 02 giai đoạn như sau:

❖ *Đánh giá mô hình đo lường*

Độ tin cậy nhất quán nội tại của thang đo (internal consistency reliability): để xác định thang đo có đạt độ tin cậy nhất quán nội tại hay không thì cần căn cứ vào hệ số Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp CR (Composite Reliability). Khi hệ số Cronbach's Alpha của thang đo càng lớn đồng nghĩa với độ tin cậy nhất quán nội tại càng cao (DeVellis & Thorpe, 2021). Bên cạnh đó, với việc không giả định các biến có cùng hệ số tải ngoài, độ tin cậy tổng hợp nhận giá trị trong khoảng từ 0 đến 1 và được cho là tốt khi lớn hơn giá trị ngưỡng 0.7 (Nunnally & Bernstein, 1994). Tuy nhiên, hệ số này có thể được chấp nhận với giá trị từ 0.6 đến 0.7 trong các nghiên cứu mang tính khám phá (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2014).

Độ tin cậy của biến quan sát (indicator reliability): Độ tin cậy này sẽ được đảm bảo khi hệ số tải ngoài của từng biến quan sát lên nhân tố từ giá trị ngưỡng 0.7 trở lên. Khi giá trị hệ số trong khoảng 0.4 đến 0.7 cần được cân nhắc loại bỏ nếu thao tác này làm tăng giá trị của phương sai trích trung bình AVE (Average Variance Extracted) và độ tin cậy tổng hợp CR (Hair & ctg., 2014).

Độ giá trị hội tụ của thang đo (convergent validity): Đây là tiêu chí để kiểm tra tính ổn định của nó. Để đạt được mức độ hội tụ cần thiết, các biến đo lường từng khái niệm trong nghiên cứu cần có mối liên hệ tương quan cao (Kline, 2015). Độ giá trị hội tụ được khẳng định thông qua hệ số AVE khi giá trị hệ số lớn hơn hoặc bằng 0.5 (Fornell & Larcker, 1981).

Độ giá trị phân biệt (discriminant validity) giúp đảm bảo không có mối tương quan giữa các yếu tố sử dụng để đo lường các nhân tố. Theo cách tiếp cận cổ điển, đánh giá tính phân biệt đo lường được thể hiện qua tiêu chí của Fornell-Larcker (1981), tuy nhiên hệ số tương quan giữa các khái niệm không được vượt quá hệ số $\sqrt{\text{AVE}}$. Ngoài ra, đối với phương pháp PLS-SEM, Henseler, Hubona, và Ray (2016) đã dùng hệ số tỷ lệ dị biệt - đặc điểm đơn nhất HTMT (heterotrait-monotrait ratio) để đánh giá hiệu lực phân biệt trong phân tích mô hình tới hạn. Hệ số HTMT là thước đo mức độ giống nhau giữa các biến tiềm ẩn và được xác định bằng tỷ số của hệ số tương quan giữa những đặc điểm với hệ số tương quan bên trong những đặc điểm này. Để thang đo đảm bảo giá trị phân biệt thì HTMT không được vượt quá 0.85 (Kline, 2015).

❖ *Đánh giá mô hình cấu trúc*

Sự phù hợp của mô hình với khu vực thực hiện nghiên cứu được đánh giá dựa trên chỉ số SRMR (standardized root mean square residual). Theo Henseler và cộng sự (2016), chỉ số SRMR mô tả sự không giống nhau giữa phần mô hình lí thuyết và phần dữ liệu thực tế, được dùng để giảm thiểu sự sai lệch các thông số được dùng trong mô hình. Một mô hình có thể được nhận định là phù hợp với thực tiễn khi chỉ số SRMR có giá trị không vượt quá 0.08 (Hu & Bentler, 1998). Tiếp theo, lần các công đoạn như đánh giá vấn đề đa cộng tuyến, đánh giá hệ số xác định R^2 và đánh giá sự liên quan dự báo qua Q^2 được tiến hành nhằm kiểm định mô hình cấu trúc (Hair & ctg., 2014). Để kiểm tra hệ số đường dẫn có sự khác biệt với 0 hay không, kĩ thuật bootstrapping phi tham số được thực hiện để xác định t-value (Hair & ctg., 2014). Trong đó, nếu kết quả đạt 5% ý nghĩa thống kê khi giá trị t-value lớn hơn 1.96.

Với định hướng nghiên cứu khám phá các yếu tố tác động lên hứng thú học tập trực tuyến của học sinh trung học phổ thông, nghiên cứu tiến hành phân tích thống kê với mô hình cấu trúc tuyến tính bình phương tối thiểu từng phần bằng phần mềm SmartPLS 3.3.3.

3.2.2. Cỡ mẫu phân tích

Khi xác định cỡ mẫu, nghiên cứu áp dụng công thức Slovin với $n = N/(1+N*\sigma^2)$ để tìm kích thước nhỏ nhất của mẫu; trong đó n là kích thước mẫu, N là kích thước tổng thể đã biết, σ là sai số trung bình của dữ liệu thường được chọn bằng 5% (tương ứng với độ tin cậy 95%). Dữ liệu thống kê của vào năm 2020 cho biết tổng số học sinh trung học phổ thông tại TP.HCM là 238,000 học sinh (N = 238,000). Do đó với sai số σ = 5%, số lượng mẫu tối thiểu cần phỏng vấn là 400 học sinh. Từ đây, nhóm nghiên cứu lựa chọn khảo sát 500 học sinh tương ứng với các khu vực trên địa bàn thành phố để tiến hành nghiên cứu. Sau quá trình kiểm tra và chọn giữ lại những mẫu đáng tin cậy, mẫu gồm 467 học sinh đã được lựa chọn để phân tích.

Về phương pháp chọn mẫu, nghiên cứu lựa chọn áp dụng cách chọn mẫu ngẫu nhiên có phân tầng để tăng tính đại diện trong quá trình thu thập thông tin của các học sinh đang học trực tuyến tại các trường trung học phổ thông tại TP.HCM.

Bảng 2

Đặc điểm thống kê của mẫu

Đặc điểm	Tiêu chí	Tần số	Tỉ lệ
Giới tính	Nam	178	38.1 %
	Nữ	289	61.9 %
Khối lớp	10	167	35.8 %
	11	178	38.1 %
	12	122	26.1 %
Trường	THPT Bùi Thị Xuân (Quận 1)	21	4.5 %
	THPT Lương Thế Vinh (Quận 1)	158	33.8 %
	THPT Tân Phong (Quận 7)	166	35.5 %
	THPT Nguyễn Du (Quận 10)	20	4.3 %
	THPT Diên Hồng (Quận 10)	47	10.1 %
	THPT Nguyễn An Ninh (Quận 10)	55	11.8 %
Nơi sinh sống	Quận 1	38	8.1 %
	Quận 4	43	9.2 %
	Quận 7	154	33.0%
	Quận 8	48	10.3 %
	Quận 10	39	8.4 %
	Khu vực Huyện Nhà Bè	31	6.6 %
	Các quận, huyện khác	114	24.4 %
Nền tảng học tập trực tuyến thường xuyên tiếp xúc trong bối cảnh Covid-19*	K12Online	322	69.0 %
	Zoom	281	60.2 %
	Google Meet	275	58.9 %
	Microsoft Team	36	7.7 %

Ghi chú: * Mỗi học sinh có thể tiếp xúc nhiều hơn 01 nền tảng trực tuyến
Nguồn: Kết quả thống kê từ dữ liệu khảo sát của tác giả

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả phân tích

4.1.1. Đánh giá độ tin cậy, độ giá trị hội tụ, giá trị phân biệt của cấu trúc trong mô hình

Kết quả ban đầu chỉ ra rằng trong thang đo Bối cảnh Covid-19, hệ số tải ngoài của biến CO3 nhỏ hơn 0.4 nên bị loại bỏ khỏi mô hình. Bên cạnh đó, hệ số tải ngoài của các biến EN1 (0.659) và EN2 (0.694) trong thang đo Không gian trực tuyến có giá trị 0.4 - 0.7. Khi thử loại các biến EN1 và EN2 ra khỏi mô hình thì kết quả của phương sai trích và độ tin cậy tổng hợp không bị ảnh hưởng. Do đó, các biến EN1 và EN2 vẫn được giữ lại khi phân tích trong giai đoạn tiếp theo.

Bảng 3 phản ánh kết quả phân tích độ tin cậy và giá trị hội tụ của mô hình sau khi lược bỏ

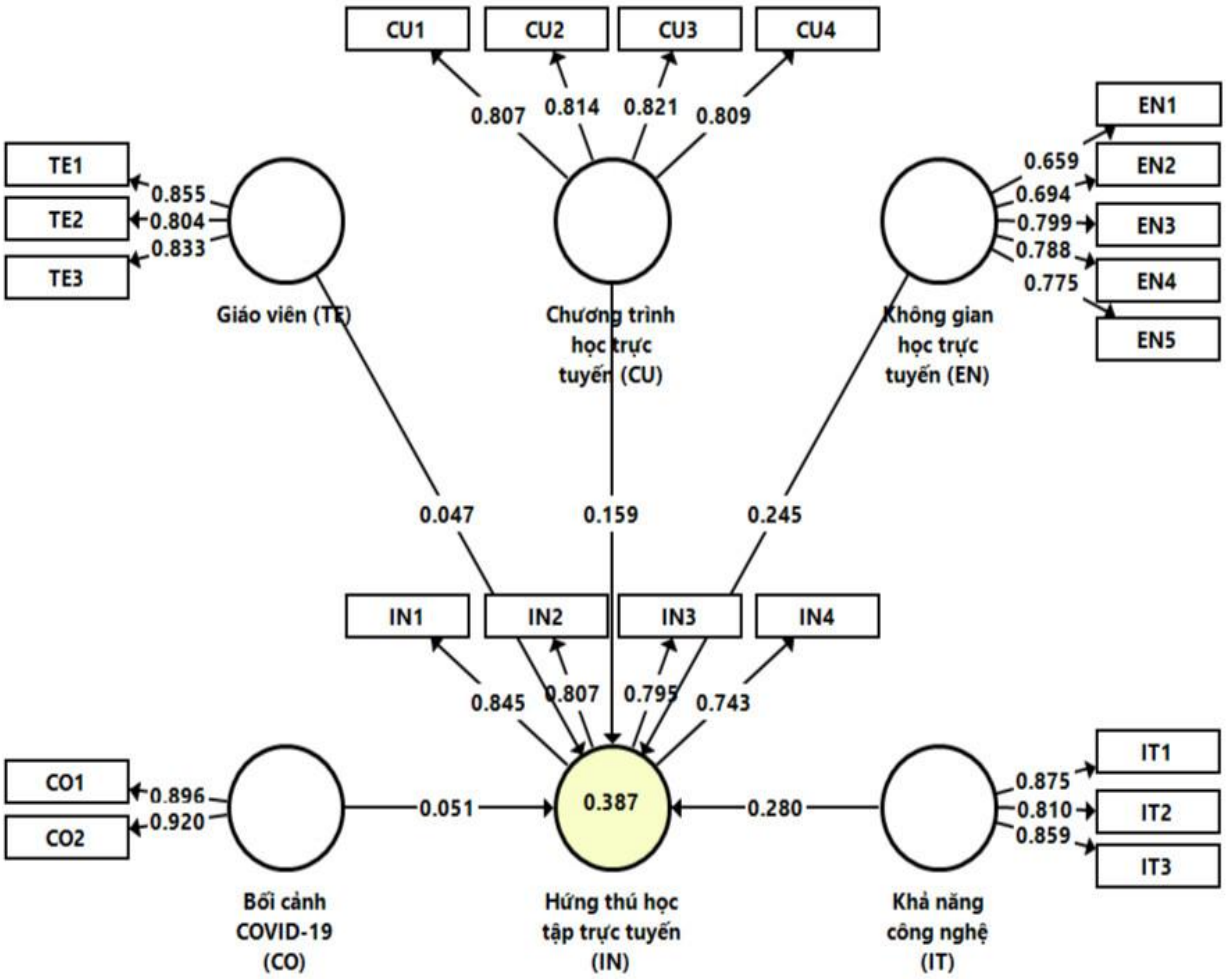
biến CO3. Qua đó, các giá trị của hệ số Cronbach's Alpha của các thang đo (đạt giá trị từ 0.776 đến 0.829) và hệ số tin cậy tổng hợp (đạt giá trị từ 0.861 đến 0.904) đều thoả mãn điều kiện lớn hơn 0.7. Đồng thời, các thang đo cũng có phương sai trích trung bình không dưới 0.5 (cụ thể đạt giá trị trong khoảng từ 0.555 đến 0.825). Như vậy khi đánh giá giá trị hội tụ, các thang đo trong nghiên cứu đều đáp ứng đầy đủ các tiêu chí được đặt ra.

Bảng 3

Kết quả phân tích độ tin cậy và độ hội tụ của mô hình ước lượng

Thang đo	Biến quan sát	Hệ số tải ngoài	Cronbach's Alpha	CR	AVE	VIF
Bối cảnh Covid-19 (CO)	CO1	0.896	0.789	0.904	0.825	1.735
	CO2	0.920				1.735
	CO3	*				*
Giáo viên (TE)	TE1	0.855	0.776	0.870	0.690	1.702
	TE2	0.804				1.525
	TE3	0.833				1.602
Chương trình học trực tuyến (CU)	CU1	0.807	0.829	0.886	0.660	1.763
	CU2	0.814				1.770
	CU3	0.821				1.771
	CU4	0.809				1.719
Không gian học trực tuyến (EN)	EN1	0.659	0.801	0.861	0.555	1.430
	EN2	0.694				1.635
	EN3	0.799				1.844
	EN4	0.788				1.701
	EN5	0.775				1.607
Khả năng công nghệ (IT)	IT1	0.875	0.806	0.885	0.720	1.835
	IT2	0.810				1.666
	IT3	0.859				1.766
Hứng thú học tập (IN)	IN1	0.845	0.810	0.875	0.638	2.039
	IN2	0.807				1.893
	IN3	0.795				1.727
	IN4	0.743				1.365

Nguồn: Kết quả được tổng hợp từ quá trình xử lí bằng phần mềm SmartPLS 3.3.3



Hình 2. Mô hình chính thức về hứng thú của học sinh đối với hình thức học trực tuyến

Tiếp theo, Bảng 4 cho thấy thang đo đã đáp ứng được tiêu chí về tính phân biệt khi các giá trị $\sqrt{\text{AVE}}$ (đường chéo được in đậm) lớn hơn các hệ số tương quan giữa các khái niệm nằm bên ngoài đường chéo. Thí dụ như thang đo Không gian trực tuyến (EN), với hệ số AVE là 0.555 (Bảng 3) nên $\sqrt{\text{AVE}}$ đạt 0.745 (Bảng 4). Như vậy, 0.745 đều vượt qua tất cả giá trị tương quan cùng hàng với nó (0.255, 0.544, 0.544 và 0.651) và cùng cột với nó (0.646).

Bảng 4

Ma trận tương quan giữa các khái niệm

Thang đo	CO	IT	IN	CU	EN	TE
CO	**0.908**					
IT	0.187	**0.848**				
IN	0.213	0.516	**0.798**			
CU	0.234	0.473	0.492	**0.813**		
EN	0.255	0.544	0.544	0.651	**0.745**	
TE	0.210	0.384	0.423	0.624	0.646	**0.831**

Nguồn: Kết quả được tổng hợp từ quá trình xử lí bằng phần mềm SmartPLS 3.3.3

Bảng 5

Kết quả đánh giá tính phân biệt sử dụng tỉ số Heterotrait-monotrait

Thang đo	CO	IT	IN	CU	EN	TE
CO						
IT	0.234					
IN	0.261	0.629				
CU	0.292	0.574	0.596			
EN	0.313	0.665	0.652	0.789		
TE	0.273	0.480	0.527	0.779	0.813	

Nguồn: Kết quả được tổng hợp từ quá trình xử lí bằng phần mềm SmartPLS 3.3.3

Ngoài ra, kết quả từ Bảng 5 cho thấy rằng với phương pháp Heterotrait-monotrait, tất cả các giá trị HTMT đối với các cặp khái niệm nghiên cứu đều không vượt quá giá trị ngưỡng 0.85 và thỏa mãn với tiêu chuẩn của Kline (2015).

Từ những kết quả từ mô hình đo lường, có thể khẳng định rằng các thang đo trong mô hình nghiên cứu đã đảm bảo đầy đủ các tiêu chuẩn về độ tin cậy và độ giá trị, phù hợp để tiến hành phân tích ở bước tiếp theo.

4.1.2. Kiểm định mô hình cấu trúc

Theo Hu và Bentler (1998) mô hình được đánh giá là phù hợp với dữ liệu thực tế nếu SRMR đạt giá trị thấp hơn 0.08. Như vậy, với giá trị SRMR = 0.061 < 0.08, mô hình nghiên cứu được đánh giá là phù hợp với địa bàn nghiên cứu tại TP.HCM.

Bảng 6

Kết quả phân tích đa cộng tuyến (VIF)

Thang đo	VIF
Bối cảnh Covid-19 (CO)	1.082
Giáo viên (TE)	1.962
Chương trình học trực tuyến (CU)	2.057
Không gian trực tuyến (EN)	2.355
Khả năng công nghệ (IT)	1.476

Nguồn: Kết quả được tổng hợp từ quá trình xử lí bằng phần mềm SmartPLS 3.3.3

Trong những biến độc lập, việc xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến có khả năng làm sai lệch hệ số ở những đường dẫn. Hair và cộng sự (2014) nhận định rằng hiện tượng cộng tuyến có thể xảy ra khi hệ số phương sai phóng đại lớn hơn 5. Các kết quả VIF của các biến quan sát (Bảng 3) hay VIF của mối quan hệ giữa các nhân tố (Bảng 6) đều đạt giá trị trong giới hạn cho phép (giá trị tối đa VIF là 2.355), cho thấy các biến tiềm ẩn và mô hình cấu trúc không vi phạm hiện tượng này.

Bảng 7

Kết quả các giá trị R^2, Q^2

Thang đo	R^2	Độ chính xác trong dự báo	Q^2	Sự thích hợp về dự báo
Hứng thú học tập trực tuyến (IN)	0.387	Trung bình	0.230	Trung bình

Nguồn: Kết quả được tổng hợp từ quá trình xử lí bằng phần mềm SmartPLS 3.3.3

Trong phân tích PLS-SEM, hệ số R^2 của biến phụ thuộc thể hiện mức độ phù hợp của mô hình kiểm định. Theo Hair và cộng sự (2014) giá trị R^2 trong khoảng 0.67 được coi là đáng kể, trong khi giá trị trong khoảng 0.33 được đánh giá là trung bình và các giá trị từ 0.19 trở xuống được xem là yếu. Kết quả phân tích thể hiện giá trị R^2 trong mô hình hứng thú học tập trực tuyến là 0.387 thể hiện mô hình được giải thích ở mức trung bình. Trong đó, các nhân tố độc lập đã giải thích được 38.7% sự biến thiên định hướng sự hứng thú học tập của học sinh và còn lại 61.3% chưa được đề cập và làm rõ là do sự thiếu các yếu tố khác chưa được đề cập trong mô hình nghiên cứu. Bên cạnh R^2, chỉ số Q^2 được xem xét để đánh giá mức độ liên quan dự báo của mô hình đường dẫn đối với các khái niệm phụ thuộc (Chin, 2010). Cũng theo Hair và cộng sự (2014), Q^2 lần lượt đạt các giá trị 0.02, 0.15 và 0.35 sẽ tương ứng với các mức độ liên quan dự đoán nhỏ, vừa hoặc lớn hơn của biến ngoại sinh đối với một biến nội sinh nhất định. Bảng 7 cho thấy với phương pháp Blindfolding, kết quả Q^2 là 0.230, phản ánh biến phụ thuộc được đề cập có mức độ liên quan dự đoán trung bình.

Kĩ thuật bootstrapping được sử dụng để kiểm tra xem có sự khác biệt lớn nào giữa hệ số đường dẫn so với 0 hay không. Để đảm bảo yêu cầu kiểm định khi xây dựng mô hình cấu trúc tuyến tính, nghiên cứu thực hiện kĩ thuật này với n = 467 kết quả quan sát được lặp lại 5,000 lần.

Bảng 8

Kết quả kiểm định các giả thuyết của nghiên cứu

Giả thuyết	Trọng số gốc	Trọng số trung bình	t-value	2.5%	97.5%	Kết luận
H1: CO → IN	0.051	0.053	1.298 ns	- 0.027	0.125	Bác bỏ
H2: TE → IN	0.047	0.049	0.797 ns	- 0.074	0.156	Bác bỏ
H3: CU → IN	0.159	0.159	2.658 **	0.036	0.274	Ủng hộ
H4: EN → IN	0.245	0.246	3.477 **	0.101	0.375	Ủng hộ
H5: IT → IN	0.280	0.281	6.088 **	0.186	0.366	Ủng hộ

Ghi chú: ns: không có ý nghĩa thống kê; **: mức ý nghĩa 1%
Nguồn: Kết quả được tổng hợp từ quá trình xử lí bằng phần mềm SmartPLS 3.3.3

Dựa vào Bảng 8, trọng số gốc khi so với trong số trung bình của bootstrapping, tất cả trọng số đạt khoảng tin cậy 95%. Do đó, các ước lượng mô hình là đáng tin cậy. Kết quả khi thực hiện quá trình kiểm định mô hình cấu trúc cho thấy: với mức ý nghĩa 0.01, các giả thuyết H3, H4, H5 được chấp nhận và giả thuyết H1, H2 bị bác bỏ. Mức độ tác động của 03 biến độc lập (Khả năng công nghệ, Không gian học tập trực tuyến, Chương trình học trực tuyến) tác động vào biến phụ thuộc Hứng thú học tập trực tuyến giảm dần như sau: IT, EN, CU. Đồng thời, các biến độc lập là Bối cảnh Covid-19 và Giáo viên không có sự tác động đáng kể nào đối với Hứng thú học tập của học sinh.

4.2. Thảo luận

Như vậy, qua quá trình điều tra và phân tích dữ liệu, nghiên cứu đã khám phá được một số nhân tố đang có sự tác động đến hứng thú của học sinh phổ thông đối việc học tập bằng hình thức học tập trực tuyến trong khoảng thời gian dịch bệnh Covid-19 đang diễn biến phức tạp tại TP.HCM. Theo đó, mô hình nghiên cứu được thử nghiệm với phương pháp PLS-SEM đã phản ánh một số khía cạnh về dạy học trực tuyến tại các trường phổ thông hiện nay.

Một là, bối cảnh Covid-19 không có sự tác động đối với sự hứng thú của học sinh trong học tập trực tuyến. Kết quả này cũng tương đồng với công trình của Lei và So (2021) khi chỉ ra rằng bối cảnh Covid-19 không tác động đến sự hài lòng của sinh viên trong quá trình học tập trực tuyến. Điều này phần nào phản ánh việc chính phủ các nước định hướng thay đổi hình thức học tập sang trực tuyến để bảo vệ sức khỏe của người học là quyết định mang tính đúng đắn. Khi học trực tuyến tại nhà, người học sẽ giảm nguy cơ tiếp xúc với bên ngoài, do đó có thể không tạo ra mối liên hệ tâm lí giữa sự căng thẳng do đại dịch gây ra với những yếu tố tâm lí khác khi họ học trực tuyến. Bên cạnh đó, kết quả này cũng có thể giải thích theo tính nội tại vấn đề của sự hứng thú. Theo U. Schiefele (1991) để hình thành được sự hứng thú thì các mức độ cảm giác, ý nghĩa phải trực tiếp liên quan đến vấn đề. Đồng nghĩa, sự hứng thú đó sẽ không liên quan đến bất kì sự kiện bên ngoài vấn đề mà sự hứng thú hướng đến. Với cách lí giải này thì bối cảnh Covid-19 không được xem xét là một sự kiện có liên quan trực tiếp đến việc học trực tuyến hiện nay của học sinh.

Hai là, trong lớp học truyền thống, giáo viên quyết định phần lớn sự thành công của một lớp học vì họ là người trực tiếp thiết kế kế hoạch bài dạy cũng như tổ chức các hoạt động học, và ghi nhận sự phát triển về phẩm chất và năng lực của học sinh (Gujjar & Choudhry, 2009). Thế nhưng, trong nghiên cứu này, sự tác động của đội ngũ giáo viên trung học phổ thông đến hứng thú học tập của học sinh trong học tập trực tuyến là không đáng kể. Theo Conrad (2002) khi giảng dạy trực tuyến, người dạy có thể chủ yếu tập trung vào vai trò là người truyền thụ nội dung. Do đó, giáo viên có thể hài lòng nếu họ tin rằng mình đã trình bày đủ kiến thức cho người học, trong khi ít chú ý đến các yếu tố khác như khơi dậy sự hứng thú trong hoạt động học cho người học. Mặt khác, giáo dục Việt Nam vẫn còn tồn tại một số rào cản về đội ngũ giáo viên kể từ trước đại dịch điển hình là cách thức tổ chức hoạt động dạy học còn nặng về truyền thụ kiến thức một chiều. Bên cạnh đó, sự hạn chế về năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, quản lí lớp học và kiểm tra, đánh giá cũng sẽ tạo ra nhiều trở ngại lớn khi giáo viên muốn tích cực hóa phương pháp dạy học để thúc đẩy hứng thú học tập của học sinh (T. M. H. Le, 2021).

Ba là, chương trình học tập có tác động tích cực đối với sự hứng thú học tập trực tuyến của học sinh. Tại nước ta, từ tháng 08/2020, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã kịp thời có những điều chỉnh về nội dung dạy học theo nguyên tắc tinh giản những nội dung vượt quá yêu cầu cần đạt của chương trình hiện hành, tích hợp một số nội dung phù hợp thành chủ đề và giảm tải nhiều nội dung trùng lắp giữa những môn học cũng như các hoạt động giáo dục nhằm đảm bảo duy trì và thực hiện hiệu quả chương trình giáo dục phổ thông trước bối cảnh dịch bệnh diễn biến phức tạp (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020a). Qua đó, kết quả nghiên cứu cho thấy sự điều chỉnh này về chương trình học đã góp phần hỗ trợ người học dần thích ứng với hình thức học tập trực tuyến, từ đó hứng thú hơn với hình thức học tập mới. Ngoài ra, nếu chương trình được chú trọng xây dựng một cách tinh gọn và chặt chẽ hơn thì sự hứng thú trong quá trình học tập của người học cũng vì thế sẽ được nâng cao.

Bốn là, nghiên cứu cũng cho thấy không gian học tập trực tuyến có tác động tích cực đến hứng thú học tập trực tuyến của học sinh. Điều này có nghĩa nếu không gian học trực tuyến được thiết kế phù hợp, đảm bảo được đầy đủ các công cụ tương tác, học liệu và sự hỗ trợ về các ứng dụng trực tuyến trong quá trình học tập cũng như đảm bảo đường truyền kết nối ổn định sẽ làm tăng hứng thú của học sinh trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, kết quả này phần nào phản ánh

một tín hiệu tích cực khi các cơ sở giáo dục cũng đã linh hoạt sử dụng các nền tảng giáo dục trực tuyến với mã nguồn mở khác nhau kết hợp cùng các ứng dụng học tập khác để thiết lập được các không gian học tập có ý nghĩa với học sinh. Song, ở Việt Nam, vẫn còn tồn tại tình trạng quá nhiều phần mềm được các cơ sở giáo dục sử dụng, gây khó khăn cho quản lí và tính hiệu quả của việc sử dụng (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020b). Điều này cũng định hướng cho những nghiên cứu tiếp theo trong việc thiết kế một không gian trực tuyến phù hợp để đạt được chất lượng đào tạo tốt nhất.

Năm là, khả năng công nghệ của người học có sự tác động tích cực đối với sự hứng thú học tập trực tuyến. Điều này đồng nghĩa những học sinh thường xuyên tiếp xúc và có khả năng sử dụng các đồ dùng công nghệ tốt thì sự hứng thú đối với việc học trực tuyến cũng cao hơn. Môi trường học tập trực tuyến tạo ra cơ hội cho quá trình cá nhân hóa và thúc đẩy tính linh hoạt của người học, do đó tạo ra các nhu cầu nhất định đối với việc tự chủ trong quá trình học tập (Grabinger, Dunlap, & Duffield, 1997). Và trong bối cảnh buộc phải học tập trực tuyến như hiện nay, những học sinh có khả năng vận hành các đồ dùng công nghệ sẽ có những ưu thế nhất định khi tiếp cận hình thức học tập mới. Ngoài ra, năng lực sử dụng công nghệ của người học đang có hệ số tác động mạnh nhất trong mô hình lí thuyết được đề xuất. Tuy nhiên, kết quả này có thể không phụ thuộc vào bản thân người học hoàn toàn mà có thể còn chịu sự chi phối do sự bất bình đẳng trong việc học sinh tiếp cận công nghệ khi học tập tại nhà. Mà Pietro, Biagi, Costa, Kapinski, và Mazza (2020) cho rằng những học sinh có hoàn cảnh khó khăn ít có khả năng có nguồn tài nguyên kĩ thuật số hoặc môi trường học tập trực tuyến tại nhà phù hợp, vì thế, khả năng học tập trực tuyến của các học sinh này cũng kém hiệu quả hơn.

5. Khuyến nghị và kết luận

5.1. Khuyến nghị

Đại dịch Covid-19 mang đến nhiều thách thức đối với giáo dục Việt Nam, nhưng cũng là cơ hội để các cơ sở giáo dục rà soát và bồi dưỡng năng lực đào tạo trực tuyến. Đây có thể là bước đệm thúc đẩy quá trình chuyển đổi hình thức giáo dục của Việt Nam bằng cách duy trì việc hình thức học trực tuyến kết song song với học tập truyền thống sau dịch bệnh. Từ thực trạng dạy học trực truyến của học sinh trung học phổ thông ở TP.HCM nói riêng và cả nước nói chung, kết hợp cùng các kết quả của nghiên cứu đã trình bày, chúng tôi khuyến nghị một số giải pháp như:

Thứ nhất, diễn biến của dịch Covid-19 cần được các cơ quan quản lí nhà nước về giáo dục và đào tạo tiếp tục theo dõi để kịp thời có những hướng dẫn cho các cơ sở giáo dục có thể thực hiện chương trình học tập của học sinh vừa phù hợp bối cảnh dịch bệnh tại địa phương vừa đảm bảo về mạch nội dung. Đồng thời, cũng cần có các chính sách và các hoạt động tư vấn, hỗ trợ kịp thời cho học sinh nhằm đảm bảo hoạt động học tập được diễn ra liên tục, đặc biệt là những học sinh có hoàn cảnh khó khăn, khó tiếp cận với công nghệ cũng như kết nối với mạng Internet.

Thứ hai, cần chú trọng xây dựng và quản lí không gian học tập hỗ trợ quá trình học trực tuyến của học sinh. Về lâu dài, để tạo được các không gian học tập trực tuyến tốt cho học sinh cần tập trung phát triển hệ thống quản trị dạy học trực tuyến đảm bảo đầy đủ các chức năng giáo dục. Trước hết, hệ thống thiết lập được không gian giao tiếp giữa người dạy và người học, giữa những người học với nhau. Bên cạnh đó, hệ thống cần cung cấp kho học liệu số chất lượng hỗ trợ việc học sinh tự học, chủ động tìm hiểu với những kiến thức cơ bản. Cuối cùng, hệ thống có khả năng ghi nhận quá trình học tập trên nền tảng trực tuyến của học sinh, đồng thời liên kết được các công cụ đánh giá về năng lực của người học.

Thứ ba, cần chú trọng đến việc trang bị sớm cho học sinh phổ thông những kĩ năng cần thiết để có thể giúp các em nâng cao khả năng sử dụng ứng dụng công nghệ hỗ trợ hoạt động học tập như kĩ năng thu thập, xử lí và lưu trữ thông tin, kĩ năng an toàn thông tin, …

Thứ tư, thay đổi trong phương thức giảng dạy, khả năng tiếp cận công nghệ của đội ngũ giáo viên nhằm nâng cao hiệu quả của giáo dục trực tuyến. Từ những thực trạng về việc giáo viên hiện nay chưa làm người học hứng thú trong quá trình học trực tuyến mà nghiên cứu đã chỉ ra, các cơ sở giáo dục cần chú trọng đối với năng lực chuyển đổi số cho đội ngũ giáo viên thông qua việc rà soát, bổ sung các tiêu chuẩn về năng lực nghề nghiệp để phù hợp với hình thức dạy học mới, cũng như thường xuyên duy trì tổ chức những khóa bồi dưỡng đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng dạy học.

Thứ năm, giáo viên cần tạo môi trường tương tác, trao đổi thân thiện với học sinh để tạo tâm lí thoải mái và khơi dậy sự hứng thú học tập cho học sinh. Tức là, trong quá trình dạy học trực tuyến, giáo viên cần linh hoạt trong việc vận dụng các phương pháp và kĩ thuật dạy học với sự hỗ trợ của các ứng dụng dạy học để xây dựng nhiều hoạt động học tập đa dạng trong quá trình giảng dạy để tạo được hứng thú học tập của người học.

5.2. Kết luận

Kết lại, bài báo đã thực hiện điều tra và khám phá sự tác động của một số nhân tố đến hứng thú học tập của học sinh trung học phổ thông tại TP.HCM đối với hình thức học trực tuyến trong bối cảnh dịch bệnh Covid-19. Các kết quả định lượng cho thấy trong tổng số 05 giả thuyết mà nhóm tác giả đưa ra thì có 03 giả thuyết thỏa mãn các điều kiện thống kê và được chấp nhận. Qua đó, một số khía cạnh về thực trạng dạy học trực tuyến ở TP.HCM nói riêng và tại Việt Nam nói chung đã được phản ánh làm cơ sở để chúng tôi đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao sự hứng thú học tập của học sinh, góp phần cải thiện chất lượng của hoạt động dạy học tại nhà trường phổ thông.

Tài liệu tham khảo

Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 15-44). Athabasca, AB: Athabasca University Press.

Antoni, J. (2020). Disengaged and nearing departure: Students at risk for dropping out in the age of Covid-19. *TUScholarShare, 50*(3), 117-137. doi:10.34944/dspace/396

Arora, M., Goyal, L. M., Chintalapudi, N., & Mittal, M. (2020). Factors affecting digital education during Covid-19: A statistical modeling approach. *2020 5th International Conference on Computing, Communication, and Security (ICCCS)*, 1-5. doi:10.1109/ICCCS49678.2020.9277370

Baker, D. M. (2018). USA and Asia hospitality & tourism students' perceptions and satisfaction with online learning versus traditional face-to-face instruction. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, *12*(2), 40-54.

Barbour, M. K. (2012). *State of the nation: K-12 online learning in Canada*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại Open School BC website: https://www.openschool.bc.ca/pdfs/iNACOL_ CanadaStudy_2012.pdf

Barbour, M. K., & Kennedy, K. (2014). K-12 online learning: A worldwide perspective. In A. Hirumi (Ed.), *Grounded designs for online and hybrid learning: Trends and technologies* (pp. 53-74). Washington, D.C.: International Society for Technology in Education.

Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2020a). *Chuyển đổi số đang ngày càng giúp thay đổi diện mạo ngành giáo dục [Digital transformation is changing the appearance of Education Industry]*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/tang-cuong-ung-dung-cntt/Pages/tin-tuc.aspx?ItemID=7142

Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2020b). *Công văn Số: 3280/BGDĐT-GDTrH ngày 27 tháng 08 năm 2020 về việc hướng dẫn thực hiện điều chỉnh nội dung dạy học cấp THCS, THPT [Dispatch No: 3280/BGDĐT-GDTrH dated August 27, 2020 on guidelines for adjusting teaching content at middle and high school]*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại https://thuvienphapluat.vn/cong-van/Giao-duc/Cong-van-3280-BGDDT-GDTrH-2020-huong-dan-dieu-chinh-noi-dung-day-hoc-cap-trung-hoc-co-so-451297.aspx

Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2021a). *Đánh giá tình hình dạy học sau gần 1 tháng triển khai năm học mới [Evaluation of the teaching situation after nearly 1 month of implementing the new school year]*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=7522

Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2021b). *Thông tư số 09/2021/TT-BGDĐT: Quy định về quản lí và tổ chức dạy học trực tuyến trong cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục thường xuyên [Circular No. 09/2021/TT-BGDĐT: Regulations on management and organization of online teaching in high school and center for continuing education]*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=203106

Boca, G. D. (2021). Factors influencing students' behavior and attitude towards online education during Covid-19. *Sustainability, 13*(3), Article 7469. doi:10.3390/su13137469

Bolliger, D. U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning, 3*(1), 61-67.

Brunyé, T. T., Taylor, H. A., & Rapp, D. N. (2008). Repetition and dual coding in procedural multimedia presentations. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition, 22*(7), 877-895. doi:10.1002/acp.1396

Chen, L., Qiao, A., & Wang, N. (2009). K12 online school practice in China. *Campus-Wide Information Systems, 26*(2), 137-144. doi:10.1108/10650740910946864

Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J., & Cong, G. (2020). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the Covid-19 pandemic. *Healthcare, 8*(3), 1-26. doi:10.3390/healthcare8030200

Chin, W. W. (2010). How to write up and report PLS analyses. In V. E. Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler, H. Wang (Eds.), *Handbook of partial least squares* (pp. 655-690). Berlin/Heidelberg, Germany: Springer.

Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of the online community. *Journal of Distance Education, 17*(1), 1-19.

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.

Dichev, C., Galia, A., Dicheva, D., & Angelova, G. (2013). Current practices, trends, and challenges in K-12 online learning. *Cybernetics and Information Technologies, 13*(3), 91-110. doi:10.2478/cait-2013-0028

Dinh, L. P., & Nguyen, T. T. (2020). Pandemic, social distancing, and social work education: Students' satisfaction with online education in Vietnam. *Social Work Education, 39*(8), 1074-1083. doi:10.1080/02615479.2020.1823365

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. doi:10.1177/002224378101800104

Goh, C., Leong, C., Kasmin, K., Hii, P., & Tan, O. (2017). Students' experiences, learning outcomes and satisfaction in e-learning. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, *13*(2), 117-128. doi:10.20368/1971-8829/1298

González-Gómez, F., Guardiola, J., Rodríguez, Ó. M., & Alonso, M. Á. M. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, *58*(1), 283-290. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.017

Grabinger, S., Dunlap, J. C., & Duffield, D. A. (1997). Rich environments for active learning in action: Problem- based learning. *Research in Learning Technology*, *3*(2), 5-17. doi:10.1080/0968776950030202

Gujjar, A. A., & Choudhry, B. N. (2009). Role of teacher as classroom manager. *Journal on Educational Psychology*, *2*(4), 65-73.

Ha Linh (2020). *Online education remains unfamiliar in Vietnam*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại VietNamnet website: https://vietnamnet.vn/en/society/online-education-remains-unfamiliar-in-vietnam-620964.html

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.

Henseler, J., & Chin, W. W. (2010). A comparison of approaches for the analysis of interaction effects between latent variables using partial least squares path modeling. *Structural Equation Modeling*, *17*(1), 82-109. doi:10.1080/10705510903439003

Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, *116*(1), 2-20. doi:10.1108/IMDS-09-2015-0382

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(4), 424-453. doi:10.1037/1082-989X.3.4.424

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, *52*(2), 145-158. doi:10.1007/s13158-020-00272-6

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Publications.

Le, H. T. M. (2021). *Dạy học trực tuyến để ứng phó với dịch Covid-19 [Online education in respone to Covid-19 pandemic]*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại Tạp Chí Tuyên Giáo website: https://tuyengiao.vn/khoa-giao/giao-duc/day-hoc-truc-tuyen-de-ung-pho-voi-dich-Covid-19-135538

Le, H. T., & Huynh, S. V. (2012). *Giáo trình Tâm lý học đại cương [General psychology curriculum]*. Ho Chi Minh City: NXB Đại học Sư phạm TP.HCM.

Lei, S. I., & So, A. S. I. (2021). Online teaching and learning experiences during the Covid-19 pandemic - A comparison of teacher and student perceptions. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, *33*(3), 1-15. doi:10.1080/10963758.2021.1907196

Luu, D. C., Nguyen, H. T. N., Do, Q. N. N., & Vo, D. T. M. (2021). Các nhân tố tác động đến sự hứng thú trong học tập của sinh viên [Factors affecting students' interest in learing]. *Tạp Chí Công Thương*, *19*, 1-9.

Ngoc Linh (2020). *Giáo dục trực tuyến ở Việt Nam - Thị trường tiềm năng [Online education in Vietnam - Potential market]*. Truy cập ngày 10/10/2021 tại Figures and Events Review website: http://consosukien.vn/giao-duc-truc-tuyen-o-viet-nam-thi-truong-tiem-nang.htm

Nguyen, N. H., & Cao, Q. T. (2014). Nâng cao hứng thú học tập cho SV Trường Cao đẳng nghề [Enhancing learning interest for student in Vocational College]. *Tạp Chí Khoa Học - Trường Đại Học Sư Phạm Hà Nội*, *59*(8), 142-150.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, *3*, 248-292.

Picciano, A. G., Seaman, J., Shea, P., & Swan, K. (2012). Examining the extent and nature of online learning in American K-12 Education: The research initiatives of the Alfred P. Sloan Foundation. *The Internet and Higher Education*, *15*(2), 127-135. doi:10.1016/j.iheduc.2011.07.004

Pietro, D., Biagi, G., Costa, P., Kapinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of Covid-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Schiefele, H., Krapp, A., Prenzel, M., Heiland, A., & Kasten, H. (1983). *Principles of an educational theory of interest.* Paper presented at the 7th Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development in Munich, West Germany.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3/4), 299-323. doi:10.1080/00461520.1991.9653136

Sigala, M. (2004). Investigating the factors determining e-learning effectiveness in tourism and hospitality education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, *16*(2), 11-21. doi:10.1080/10963758.2004.10696789

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education, 33*(4), 289-306. doi:10.1080/08923647.2019.1663082

UNESCO. (2020). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19).* Truy cập ngày 10/10/2021 tại https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse

Valsiner, J. (1992). Interest: A metatheoretical perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 27-41). New York, NY: Psychology Press.

Watkins, R. (2009). Creating positive e-learning experiences for online students. In P. L. Rogers, G. A. Berg, J. V. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. D. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2nd ed., pp. 517-524). Hershey, PA: IGI Global.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.