

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

**HOẠT ĐỘNG HỖ TRỢ HỌC TẬP THEO PHƯƠNG THỨC
HỌC KẾT HỢP TẠI CÁC LỚP ANH VĂN CƠ BẢN****LÊ THỊ THANH HẢI***

TÓM TẮT: Nghiên cứu này tìm hiểu việc áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập tại các lớp anh văn cơ bản theo phương thức học kết hợp cho sinh viên không chuyên ngữ bậc đại học. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu kết hợp dạng chuỗi. Kết quả định lượng được thu thập và xử lý trước bằng bản hỏi với 202 phiếu trả lời của sinh viên. Câu hỏi phỏng vấn sâu được xây dựng sau khi có kết quả định lượng, tập trung vào giải thích và làm rõ cho kết quả định lượng đã thu được. 15 trong số các sinh viên có tham gia khảo sát được mời phỏng vấn nhóm. Kết quả cho thấy việc áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập theo các cấu phần khác nhau của phương thức học kết hợp có khác nhau. Việc áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập tương đối phù hợp và hiệu quả theo hình thức truyền thống tại lớp hoặc trực tuyến đồng thời, nhưng lại còn nhiều hạn chế khi tiến hành theo phương thức trực tuyến không đồng thời (LMS). Kết quả nghiên cứu gợi ý, tuy phương pháp giảng dạy không thay đổi, việc áp dụng và lựa chọn kỹ thuật giảng dạy cần những điều chỉnh khi phương thức giảng dạy thay đổi từ truyền thống sang kết hợp. Kết luận cũng dẫn đến một số gợi ý cho việc phát triển nghiệp vụ cho giáo viên trong thời gian tới.

TỪ KHOA: hoạt động hỗ trợ học tập; học kết hợp; dạy và học ngoại ngữ; phát triển nghiệp vụ; công nghệ.

NHẬN BÀI: 07/06/2024.**BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 03/08/2024**1. Mở đầu**

Ngày nay, khoa học công nghệ phát triển vượt bậc và có ảnh hưởng ngày càng sâu rộng vào mọi mặt của đời sống xã hội, trong đó có giáo dục. Đặc biệt kể từ sau đại dịch Covid-19, một số phương thức dạy học mới có áp dụng công nghệ được duy trì, phát triển và chú trọng do những ưu việt mà nó đem lại (Nambiar, 2020). Tại trường đại học nơi nghiên cứu được tiến hành, phương thức dạy học kết hợp (blended-learning) được đưa vào áp dụng từ năm 2020 và duy trì cho đến nay. Đối với các lớp Anh văn cơ bản (AVCB) cho sinh viên không chuyên ngữ, hình thức học kết hợp được quy định gồm ba cấu phần: trực tuyến không đồng thời qua hệ thống quản lý học tập (LMS), trực tuyến đồng thời qua zoom hoặc google meet, và trực tiếp tại lớp theo phương thức truyền thống (f2f). Thời gian trực tuyến đồng thời và trực tiếp phải đảm bảo thời lượng chương trình, phần tự học trên LMS chỉ mang tính bổ sung, giúp sinh viên tự học thêm hoặc xem lại bài nếu cần.

Vậy khi phương thức học tập thay đổi, các phương pháp giảng dạy nói chung và kỹ thuật giảng dạy nói riêng được áp dụng ra sao, có cần phải thay đổi hoặc điều chỉnh cho phù hợp với phương thức mới hay không, hiệu quả như thế nào là điều cần được quan tâm. Nghiên cứu này nhằm trả lời các câu hỏi trên đối với hoạt động hỗ trợ học tập (HĐHTHT), là một chiến lược trong phương pháp giảng dạy nhằm hỗ trợ cho người học tiến bộ hoặc đạt kết quả như mong muốn. Cụ thể, nghiên cứu tìm hiểu việc áp dụng HĐHTHT theo ba cấu phần của phương thức học kết hợp cho môn AVCB 3 dành cho sinh viên không chuyên ngữ ở một trường đại học ở miền Trung Việt Nam.

2. Cơ sở lý luận**2.1. Hoạt động hỗ trợ học tập**

HĐHTHT là cụm từ chuyên dịch nghĩa của từ tiếng Anh *scaffolding*, khái niệm để chỉ những hỗ trợ tức thời từ phía giáo viên, chuyên gia, người lớn hơn, sinh viên giỏi hơn, v.v. nhằm giúp người học giải quyết được vấn đề hoặc thực hiện được những hoạt động, nhiệm vụ mà họ không thể thực hiện một mình (Vygosky, 1978).

HĐHTHT là một khái niệm rộng, có thể hiểu như chiến lược hoặc kỹ thuật. Việc phân tích và tổng hợp các nghiên cứu liên quan cho thấy sự phân loại HĐHTHT khá đa dạng và có sự khác biệt về chi

*TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: ltthainn@hueuni.edu.vn

tiết giữa các chuyên gia, tuy nhiên về cơ bản có thể phân chia thành các nhóm sau đây:

-Phân chia theo chức năng: HĐHTHT có thể được phân thành các dạng thức như hỗ trợ siêu nhận thức, hỗ trợ khái niệm, hỗ trợ quy trình, hỗ trợ chiến lược, hỗ trợ kỹ thuật, hỗ trợ nội dung, hỗ trợ cảm xúc, hỗ trợ văn hoá-xã hội, v.v. Đây cũng là cách phân chia phổ biến nhất, được nhiều nhà nghiên cứu lựa chọn (Đinh, 2016).

- Phân chia theo phương thức: với các khái niệm như hỗ trợ đồng cấp, hỗ trợ thông qua công cụ, hỗ trợ một-một (một giáo viên cho một (nhóm) sinh viên) (Belland, 2014).

- Phân chia theo cơ chế/ phương tiện: với các dạng thức như cung cấp phản hồi, cho gợi ý, hướng dẫn, giải thích, làm mẫu và đặt câu hỏi (Van de Pol và cộng sự, 2010). Việc phân chia theo cơ chế được cho là gần giống với kỹ thuật hỗ trợ, do đó việc phân chia khá chi tiết và có thể có rất nhiều loại hỗ trợ học tập khác nhau (Van de Pol và cộng sự, 2010).

2.2. Hoạt động hỗ trợ học tập theo phương thức học kết hợp

Như tên gọi của nó, phương thức học kết hợp về cơ bản là sự kết hợp cả hai phương thức học trực tiếp và trực tuyến (Granham, 2006; Koochang, 2009), sự khác biệt của phương thức học kết hợp so với phương thức học truyền thống là ở sự kết hợp và vận dụng công nghệ vào dạy và học. Chính vì vậy, về mặt phương pháp, HĐHTHT đối với phương thức học kết hợp cũng tương tự như trong phương thức học truyền thống, ngoại trừ việc kết hợp thêm sự hỗ trợ về mặt công nghệ (Amelia và cộng sự, 2020). Mặt khác, do trong thực tế áp dụng, phương thức học kết hợp có nhiều đặc thù và khác biệt so với phương thức truyền thống ở cấu phần học không đồng thời (asynchronous) nên sẽ có một số khác biệt so với học trực tiếp hay thậm chí trực tuyến đồng thời. HĐHTHT khi áp dụng theo phương thức học kết hợp do đó cần có những điều chỉnh, nhất là đối với cấu phần học trực tuyến không đồng thời qua LMS.

Căn cứ vào cách phân chia HĐHTHT của các chuyên gia trước đây cũng như đặc thù của phương thức học kết hợp, Nguyễn (2022) đã tổng hợp, đề xuất một số vấn đề cần chú ý khi áp dụng HĐHTHT cho các lớp học có sử dụng công nghệ như sau:

- HĐHTHT tại các lớp học theo phương thức kết hợp cần đảm bảo yêu cầu đặc thù của từng nhóm cấu thành của nó. Với phương thức trực tuyến không đồng thời, cần chú trọng hỗ trợ cố định, trong đó phải chi tiết hoá các hướng dẫn trên LMS để người học có thể tự học và tự tiếp quản việc học. Giáo viên cần tăng cường và tối ưu hoá hiệu quả của việc tự học trên LMS thông qua các HĐHTHT như chuyển dần sang các hình thức hỗ trợ đồng cấp và hỗ trợ tự thân, bổ sung hỗ trợ kỹ thuật, tăng cường các hình thức hỗ trợ học tập nội dung, hỗ trợ ngôn ngữ, và hỗ trợ cảm xúc qua hình thức phản hồi (feedback), tăng cường kỹ thuật kiểm tra đánh giá thường xuyên (formative assessment);

- HĐHTHT khi tiến hành theo phương thức đồng thời (trực tuyến hoặc trực tiếp), cần linh hoạt bổ sung các hoạt động hỗ trợ theo ngữ cảnh. Với việc học trực tuyến qua zoom, google meet, các HĐHTHT giáo viên cần chú ý ưu tiên nhóm hoạt động hỗ trợ cảm xúc, hoạt động hỗ trợ văn hoá xã hội.

2.4. Các nghiên cứu liên quan đến đề tài

Có thể nói, việc phân tích và tổng hợp các nghiên cứu liên quan cho thấy sự quan tâm đặc biệt của nhiều chuyên gia về HĐHTHT và việc áp dụng kỹ thuật này trong giáo dục nói chung và trong giảng dạy ngôn ngữ nói riêng (Amelia và cộng sự, 2020; Deschacht và Goeman, 2015; Graham, 2006; Satoso, 2010). Tuy nhiên, việc tìm hiểu HĐHTHT trong lĩnh vực ngôn ngữ theo phương thức học trực tuyến hoặc kết hợp còn khá hạn chế. Các nghiên cứu được tìm thấy cũng chủ yếu ở nước ngoài, các nghiên cứu liên quan trong nước hầu như vắng bóng. Ngoài các nghiên cứu về HĐHTHT đối với từng kỹ năng (Bùi, 2015; Dương, 2020; Nguyễn, 2013) trong các lớp học truyền thống; chỉ có nghiên cứu của Đinh (2016) tìm hiểu HĐHTHT theo hình thức lớp học trực tuyến. Hầu như không tìm được các nghiên cứu liên quan về HĐHTHT trong các lớp học ngôn ngữ theo phương thức kết hợp ở Việt Nam. Đây chính là phần khuyết trong nghiên cứu mà đề tài này muốn tìm câu trả lời. Ngoài ra, tuy HĐHTHT được áp dụng cho người học nhưng lại thường được nhìn nhận như một hoạt động đến từ

bên ngoài, do một đối tượng khác cung cấp (scaffolder) còn người học chỉ là nhân tố bị động (receiver, scaffoldee), nhận sự hỗ trợ từ bên ngoài, thiếu đi sự chủ động và sự lựa chọn cho bản thân. Vì chủ thể của việc học là người học, nghiên cứu muốn đứng trên quan điểm, nhìn nhận của người học đối với một hoạt động giúp cho việc học: HĐHTHT. Chính vì vậy, tìm hiểu phản hồi của người học đối với HĐHTHT trong các lớp học tiếng Anh theo phương thức kết hợp là mục tiêu của nghiên cứu này.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng tham gia khảo sát

Sinh viên của 7 nhóm lớp đang học tiếng Anh cơ bản (AVCB) 3 được mời tham gia khảo sát. Đây là sinh viên có chuyên ngành không phải tiếng Anh, tham gia học các chương trình AVCB 1, 2 và 3 làm điều kiện đạt chuẩn đầu ra B1 bậc đại học. Nghiên cứu điều tra trên các nhóm lớp AVCB 3, tức học kỳ cuối của chương trình, do đó đã có trải nghiệm học Anh văn theo phương thức kết hợp với các kỳ học trước đó. Tổng số sinh viên được phát bảng khảo sát là 233, có 220 phiếu trả lời được thu về với 202 phiếu hợp lệ. 15 sinh viên trong số đó được lựa chọn tham gia phỏng vấn nhóm trên tinh thần tự nguyện.

3.2. Công cụ và tiến trình thu số liệu

1) Phiếu khảo sát:

Phiếu khảo sát được thiết kế gồm 2 phần: phần mở đầu và phần chính. Phần mở đầu dùng để giải thích các khái niệm liên quan và mục đích của bản khảo sát. Phần chính của bản khảo sát gồm 30 câu hỏi đóng là 30 phát biểu được xây dựng dựa trên việc tổng hợp các khuyến nghị về việc tổ chức các HĐHTHT khi tiến hành theo phương thức học kết hợp. Các câu hỏi được xây dựng thành phát biểu với lựa chọn là thang đo 5 bậc được mã hoá từ 1 đến 5 theo hình thức tỉ lệ thuận: số càng lớn thể hiện mức độ đồng ý càng cao. Cụ thể, 1: “hoàn toàn không đồng ý”, 2: “hầu như không đồng ý”, 3: “không ý kiến”, 4: “đồng ý một phần”, 5: “hoàn toàn đồng ý”; tập trung vào 4 nhóm vấn đề gồm: thực tế áp dụng các HĐHTHT trên LMS (câu 1-9), khi tiến hành dạy trực tuyến qua zoom/ google meet (câu 10-16), khi dạy trực tiếp (câu 17-24) và thái độ của sinh viên đối với các hoạt động này (câu 25-30). 220/233 phiếu trả lời được thu về, xử lý và lọc các phiếu không đảm bảo tính tin cậy (bỏ trống nhiều phần hoặc đánh đồng nhất 1 phương án trả lời cho hầu hết câu trả lời trong bản hỏi). Có 202 phiếu thoả mãn tính tin cậy, được sử dụng và nhập liệu để phân tích.

2) Phỏng vấn:

Sau khi xử lý và thu số liệu từ phiếu khảo sát, 15 trong số các sinh viên đã tham gia khảo sát được mời phỏng vấn sâu theo nhóm, mỗi nhóm có 4-6 sinh viên. Phỏng vấn được thực hiện bằng tiếng Việt để thí sinh cảm thấy thoải mái và dễ chia sẻ. Các câu hỏi phỏng vấn có liên quan chặt chẽ với nội dung bản khảo sát, được xây dựng trên cơ sở kết quả phân tích định lượng ban đầu nhằm giải thích sâu cho số liệu định lượng. Người nghiên cứu lần lượt đặt câu hỏi để từng sinh viên trả lời, đồng thời khuyến khích các sinh viên tranh luận khi thấy có ý kiến trái chiều hoặc bổ sung ý kiến lẫn nhau trong quá trình phỏng vấn. Qua phỏng vấn, sinh viên chia sẻ sâu hơn về những trải nghiệm, cảm nhận cũng như đưa ra những đề xuất của họ.

3.3. Phương pháp xử lý và phân tích số liệu

Số liệu đối với các câu hỏi đóng (30 phát biểu) từ phiếu khảo sát được thống kê và phân tích bằng phần mềm SPSS. Số liệu được chạy Cronbach's Alpha để tính độ tin cậy. Kết quả $\alpha = .740 > .70$; đảm bảo độ tin cậy của số liệu theo khuyến cáo. Các phát biểu được tính theo giá trị trung bình (Mean), với độ lệch chuẩn (SD). Số liệu được phân tích theo giá trị trung bình của nhóm vấn đề (cluster) và từng phát biểu để làm rõ ý nghĩa. Dữ liệu từ phỏng vấn được chuyển biên, mã hoá theo chủ đề, chủ điểm. Dữ liệu một số đoạn trích điển hình từ phỏng vấn được trình bày cùng với tên giả của sinh viên để bảo vệ thông tin cá nhân của người tham gia nghiên cứu. Ngoài ra, ở phần trình bày kết quả nghiên cứu, số liệu định tính từ phỏng vấn được lồng ghép vào những đoạn phân tích và thảo luận liên quan với số liệu định lượng từ bản khảo sát.

4. Kết quả khảo sát và thảo luận

4.1. Kết quả chung cho bốn nhóm vấn đề

Bảng 1 trình bày giá trị trung bình về phản hồi của sinh viên đối với thực tế triển khai HĐHTHT tại các lớp AVCB 3 cho sinh viên không chuyên ngữ theo phương thức dạy học kết hợp. Kết quả cho thấy giá trị trung bình dao động từ 3.02 đến 3.83, chỉ đạt mức 3 và dưới 4 của thang đo năm bậc, tương ứng với khoảng từ “không ý kiến” đến “đồng ý một phần”. Trong đó HĐHTHT khi học trực tuyến qua zoom được sinh viên đánh giá ở mức cao nhất trong 4 nhóm là 3.83 và HĐHTHT trên LMS được đánh giá kém hiệu quả nhất với giá trị trung bình là 3.02. HĐHTHT khi học trực tiếp được đánh giá mức trung bình là 3.66, thái độ của sinh viên đối với HĐHTHT nói chung cũng không cao, chỉ ở mức 3.23. Điều này chứng tỏ thực tế triển khai HĐHTHT theo phương thức học kết hợp chưa thực sự hiệu quả. Chi tiết cho từng nhóm vấn đề được trình bày trong các mục tiếp theo, được lồng ghép với kết quả định tính thu được từ và phỏng vấn.

Bảng 1. Phản hồi của sinh viên về việc triển khai HĐHTHT theo hình thức kết hợp

	HĐHTHT trên LMS	HĐHTHT khi học trực tuyến qua zoom	HĐHTHT khi học trực tiếp	Thái độ của sinh viên về HĐHTHT
Mean	3.02	3.83	3.66	3.23
N	202	202	202	202
S.D	.266	.465	.377	.402

4.2. Về hoạt động hỗ trợ học tập trên LMS

Bảng 2 trình bày chi tiết đánh giá của sinh viên về HĐHTHT trên LMS.

Bảng 2. Đánh giá của sinh viên về HĐHTHT trên LMS

	Mean	S.D
HĐHTHT trên LMS	3.02	.266
Hướng dẫn trên LMS cụ thể, chi tiết, dễ hiểu	3.28	.709
Ví dụ trên LMS cụ thể, dễ làm theo	3.31	.635
Sinh viên có thể dễ dàng thao tác với phần mềm	2.98	.669
Sinh viên có thể tương tác với giáo viên trên LMS	2.64	.749
Sinh viên có thể tương tác với bạn bè trên LMS	2.38	.765
Nội dung trên LMS hấp dẫn vì có nhiều hình ảnh, videos	3.53	.663
Giáo viên phản hồi nhanh, kịp thời trên LMS	2.81	.803
Sinh viên có động lực, được động viên khi học trên LMS	2.90	.756
Các hoạt động học tập được thiết kế từ dễ đến khó, từ cơ bản đến nâng cao	3.39	.527
Mẫu: 202		

Có thể nói, trong số 9 phương thức hỗ trợ học tập trên LMS như khuyến cáo, giá trị trung bình của nhóm vấn đề chỉ nằm ở mức 3.02, tiệm cận 3 là mức giữa của thang đo năm bậc, chứng tỏ thái độ trung lập của sinh viên đối với HĐHTHT trên LMS. Cụ thể, trong 9 phương thức, việc cung cấp nhiều videos, hình ảnh minh họa (hỗ trợ cảm xúc, hỗ trợ nội dung); thiết kế bài giảng đi từ thấp đến cao (hỗ trợ nhận thức và siêu nhận thức), cho ví dụ cụ thể và có hướng dẫn cụ thể (hỗ trợ nội dung, hỗ trợ ngôn ngữ, hỗ trợ nhận thức) đạt giá trị trung bình tương ứng lần lượt là 3.53, 3.39, 3.31 và 3.28. Đây là bốn tiêu chí có giá trị trung bình giữa 3 và 4, thấp hơn mức “đồng ý một phần”. Sáu phương thức hỗ trợ học tập còn lại đều dưới mức 3, trong đó những tiêu chí có giá trị trung bình thấp nhất lần lượt là 2.38, 2.64 và 2.98 tương ứng với các tiêu chí về vấn đề tương tác như “sinh viên tương tác với bạn bè trên LMS”, “tương tác với giáo viên trên LMS”, “tương tác với phần mềm” (hỗ trợ cảm xúc, hỗ trợ công nghệ, hỗ trợ văn hoá xã hội). Như vậy các hỗ trợ liên quan đến tương tác trên LMS nhận sự đồng ý thấp nhất từ phía sinh viên. Các tiêu chí còn lại tuy không thấp như ba tiêu

chỉ về tương tác nhưng cũng chỉ đạt mức tiệm cận 3, tức trung lập hoặc không ý kiến đối với các hình thức hỗ trợ này.

Khi tham gia phỏng vấn, thí sinh cũng cho biết các hoạt động triển khai trên LMS cũng như hỗ trợ học tập trên LMS là chưa hiệu quả. Theo phản ánh của sinh viên, nguyên nhân của việc kém hiệu quả này vừa khách quan vừa chủ quan. Về nguyên nhân chủ quan, nhiều sinh viên không chú trọng với mảng nội dung trên LMS do không dành đủ thời gian để tự học (TS C, TS G), do nội dung trên LMS được cho là không khác nhiều so với các bài học trực tiếp (TS F, TS J, TS N), do không bắt buộc (TS E, TS P). Có thể thấy, tuy các nguyên nhân này không thực sự do kỹ thuật hoặc phương thức hỗ trợ học tập trên LMS có vấn đề nhưng lại ảnh hưởng trực tiếp đến động cơ và sự quan tâm của sinh viên đối với phương thức học trên LMS là một trong ba cấu phần của hình thức học kết hợp. Các nguyên nhân gắn với cách thức tiến hành HĐHTHT trên LMS có thể kể đến gồm việc chưa xây dựng được các hoạt động thú vị, thu hút sinh viên, việc hướng dẫn, cho ví dụ chưa đủ chi tiết và thực sự hỗ trợ được người học, nhiều bài tập sinh viên không có được sự phản hồi trực tiếp, kịp thời từ phía giáo viên khiến sinh viên bị giảm động lực tự học. Một số chia sẻ điển hình của sinh viên như sau:

“Nhiều hoạt động em thấy khó hiểu không biết cách làm...” (TS F)

“Các bài viết, bài nói sau khi nộp không được giáo viên sửa ngay nên em cũng nản...” (TS C)

“Nhiều bài làm xong không biết mình sai đúng ở chỗ nào nên em không muốn làm tiếp...” (TS K)

“Bài tập trên LMS rất nhiều, toàn tiếng Anh, mỗi lần vào LMS em có cảm giác mệt mỏi, căng thẳng.” (TS O)

“Các bài giảng em thích nghe trực tiếp ở lớp hơn, trên LMS thỉnh thoảng mới có videos, còn đa số các nội dung bài giảng thì thầy cô chỉ ghi chú lại các vấn đề chính nên em thấy không có hứng thú học tập.” (TS N)

“Có nhiều bài tập ngữ pháp từ vựng được đưa lên dưới dạng file word nên làm rất chán ạ” (TS H)

Kết quả nghiên cứu trên về HĐHTHT trên LMS chứng tỏ việc thiết kế các hoạt động học tập trên LMS của giáo viên, tuy thuộc nhóm hỗ trợ cố định, được tính toán và chuẩn bị sẵn từ trước nhưng chưa hiệu quả, chưa phù hợp với nhu cầu của sinh viên cũng như chưa đáp ứng các nguyên tắc của HĐHTHT khi tiến hành theo phương thức trực tuyến không đồng thời (qua LMS) như đề xuất của Nguyễn (2022).

4.3. Về hoạt động hỗ trợ học tập theo phương thức trực tuyến đồng thời

Bảng 3 trình bày chi tiết đánh giá của sinh viên về HĐHTHT theo hình thức học trực tuyến đồng thời, đối với nhóm nghiên cứu hiện tại, hình thức này được tiến hành qua một trong hai nền tảng là zoom hoặc google meet.

Bảng 3. Đánh giá của sinh viên về HĐHTHT khi trực tuyến đồng thời

	Mean	S.D
HĐHTHT theo phương thức trực tuyến đồng thời	3.83	.465
Học trực tuyến đồng thời có nhiều trò chơi, hoạt động	4.02	.858
Học trực tuyến đồng thời giúp sinh viên làm nhóm, cặp nhiều	4.04	.778
Giáo viên thường chuyển ngữ nhiều khi dạy trực tuyến qua zoom	3.76	.783
Giáo viên dùng nhiều hình thức động viên, khen ngợi khi dạy trực tuyến đồng thời	4.03	.791
Giáo viên cung cấp nhiều nguồn tài liệu, bài tập ngoài sách khi dạy trực tuyến đồng thời	3.38	.553
Sinh viên góp ý, phản hồi cho nhau nhiều khi học trực tuyến đồng thời	3.93	.698
Giáo viên sử dụng nhiều hình ảnh, videos minh họa khi dạy trực tuyến đồng thời	4.11	.815
Giáo viên dạy nhiều ngữ pháp, từ vựng khi dạy trực tuyến đồng thời	3.43	.765
Mẫu: 202		

Kết quả đánh giá chung đối với HĐHTHT theo phương thức trực tuyến đồng thời có giá trị trung bình là 3.83, tiệm cận với mức 4 trong thang đo 5 bậc, tức “*đồng ý một phần*”. Đây là nhóm vấn đề có kết quả trung bình cao nhất. Điều này cũng đồng nghĩa, trong ba câu phần của phương thức học kết hợp, các HĐHTHT tiến hành trên phương thức trực tuyến đồng thời được sinh viên đánh giá cao nhất. Cụ thể, trong các hình thức hỗ trợ học tập trên zoom/ google meet, các hình thức hỗ trợ học tập được giáo viên sử dụng nhiều nhất gồm có sử dụng hình ảnh, videos minh hoạ; cho sinh viên làm việc theo nhóm, cặp; thường xuyên động viên, khen ngợi sinh viên; và tổ chức nhiều trò chơi. Bốn phương thức hỗ trợ học tập này có giá trị trung bình lần lượt là 4.11, 4.04, 4.03 và 4.02, chỉ hơi cao hơn mức 4 của thang đo 5 bậc, tương đương với mức “*đồng ý một phần*”. Có thể thấy các phương thức hỗ trợ học tập này tương ứng với các nhóm hỗ trợ cảm xúc, hỗ trợ nhận thức, hỗ trợ đồng cấp và hỗ trợ văn hoá xã hội. Các phương thức hỗ trợ học tập nhận được kết quả thấp nhất bao gồm cung cấp tài liệu, bài tập thêm; dạy ngữ pháp, từ vựng với giá trị tương ứng và 3.38 và 3.43, nằm giữa mức “*không ý kiến*” và “*đồng ý một phần*”. Điều này có nghĩa giáo viên ít chú trọng hỗ trợ ngôn ngữ, hỗ trợ nội dung hơn so với các phương thức hỗ trợ như hỗ trợ cảm xúc và hỗ trợ văn hoá xã hội, là những hỗ trợ giúp tăng động lực và hứng thú cho sinh viên.

Kết quả phỏng vấn cũng thể hiện sự tương đồng với kết quả khảo sát đồng thời giải thích thêm cho kết quả khảo sát.

“*Em thích được học qua zoom nhất vì cô thường tổ chức nhiều trò chơi như kahoot, quizizz, vui lắm ạ*” (TS A)

“*Em thấy học trực tuyến đồng thời cũng tương tự như khi học trực tiếp nhưng các bài tập thường được cô thiết kế có sự hỗ trợ công nghệ như kahoot nên em thấy hấp dẫn*” (TS M)

“*...cô thường cho xem tranh ảnh, video clips hơn nên thấy thích và dễ hiểu ạ.*” (TS F)

“*Học trên zoom cũng căng thẳng lắm vì giáo viên yêu cầu tại em làm việc nhóm liên tục, nhưng nhờ vậy em học được nhiều hơn.*” (TS H)

“*Giáo viên thường động viên tại em nhiều hơn khi học qua zoom hoặc google meet... Có khi cô khen, hoặc cho điểm thưởng, điểm cộng...*” (TSC)

Tuy nhiên, ngoài ý kiến đa số thiên về các điểm tích cực của việc áp dụng HĐHTHT hợp lý và hiệu quả, vẫn có một số ý kiến trái chiều. Đơn cử một vài chia sẻ sau đây về các hạn chế của HĐHTHT khi triển khai dạy học theo phương thức trực tuyến đồng thời:

“*Đôi khi em không hiểu bài nhưng cũng ngại hỏi và chia sẻ trên zoom ạ*” (TS J)

“*Học trực tuyến qua google meet rất dễ bị phân tâm ạ, những lúc cô giảng bài theo slides là em dễ bị mất tập trung nhất*”. (TS D)

“*Em thấy sự hỗ trợ của giáo viên chưa hiệu quả. Giáo viên chỉ giảng bài theo giáo án soạn sẵn chứ chưa hợp với trình độ của cả lớp.*” (TS O)

Có thể thấy, đối với phương thức trực tuyến đồng thời, HĐHTHT của giáo viên chú trọng vào các nhóm hỗ trợ cảm xúc, hỗ trợ văn hoá xã hội nên tăng được động cơ và hứng thú cho sinh viên. Kết quả này cũng đáp ứng với các khuyến cáo của Nguyễn (2022). Tuy nhiên, giáo viên chưa có sự linh hoạt đối với bài giảng để có được các hoạt động hỗ trợ mềm/ hỗ trợ theo ngữ cảnh đạt hiệu quả cao hơn.

4.4. Về hoạt động hỗ trợ học tập theo phương thức trực tiếp

Bảng 4. Đánh giá về HĐHTHT theo phương thức trực tiếp

	Mean	S.D
HĐHTHT tại lớp (f2f)	3.66	.377
Giáo viên thường giải thích từ ngữ, cách dùng	3.96	.874
Giáo viên thường sơ đồ hoá bài học (mind-mapping)	3.33	.592
Sinh viên thường làm các hoạt động và phản hồi theo nhóm, cặp	3.38	.621
Giáo viên thường đa dạng các hình thức tương tác	3.98	.769
Giáo viên thường đặt nhiều câu hỏi gợi mở cho sinh viên	3.59	.722

Sinh viên thường thực hiện hoạt động động não	3.46	.591
Sinh viên được khuyến khích tự làm câu mẫu	3.92	.668
Mẫu: 202		

Đây là nhóm vấn đề có kết quả trung bình là 3.66, nằm giữa thang 3 và 4 mức “không ý kiến” và “đồng ý một phần”. Ngoài ra, kết quả trung bình của từng HĐHTHT đều khá tương đồng, dao động trong khoảng giữa 3 và 4 với mức cao nhất là 3.98, 3.96 và 3.92 (tiệm cận 4) rơi vào các tiêu chí “đa dạng các hình thức tương tác”, “giải thích từ ngữ, cách dùng” và “sinh viên tự làm câu mẫu”; giá trị thấp nhất là 3.33, 3.38 và 3.46 rơi vào tiêu chí “sơ đồ hoá bài học”, “làm bài theo nhóm, cặp” và “động não”. HĐHTHT còn lại “đặt câu hỏi gợi mở” có giá trị trung bình là 3.59, nằm ở mức giữa của nhóm vấn đề, cũng là mức giữa thang đo 3 và 4. Như vậy, tuy hiệu quả của HĐHTHT theo phương thức trực tiếp không cao như đối với phương thức trực tuyến đồng thời nhưng lại được đánh giá khá hài hoà và đồng đều với tất cả các loại hình, các kỹ thuật hỗ trợ học tập từ hỗ trợ cảm xúc, hỗ trợ nội dung, cho đến hỗ trợ nhận thức, hỗ trợ siêu nhận thức, hỗ trợ văn hoá xã hội.

Kết quả chia sẻ từ phỏng vấn cho kết quả tương đồng với kết quả khảo sát. Sinh viên không quá đề cao các HĐHTHT theo phương thức trực tiếp nhưng cũng không có ý kiến phản nản, thể hiện qua một số trả lời nổi bật sau:

“Em thấy các HĐHTHT trên lớp cũng hiệu quả ạ...cũng giống các lớp học hoàn toàn theo phương thức truyền thống trước đây” (TS B)

“Cô giáo cũng tiến hành nhiều hình thức hỗ trợ học tập cho chúng em, chơi trò chơi, đặt câu hỏi, v.v...nói chung cũng tùy theo buổi học. Nếu chúng em chưa hiểu thì cô giảng giải thêm ...” (TS H)

“Cô thường khuyến khích tụi em tự làm, nếu không được thì cô mới làm mẫu...” (TS K)

Có thể thấy, kết quả phân tích định lượng và định tính đều cho thấy giáo viên tiến hành nhiều phương thức hỗ trợ học tập khác nhau khi tiến hành theo phương thức học trực tiếp trên lớp. Ngoài ra, kết quả phỏng vấn cũng cho thấy giáo viên khá chú trọng hoạt động hỗ trợ thích ứng, tức loại hình hỗ trợ đặc trưng của phương thức học trực tiếp và cũng là điểm mạnh của việc học theo phương thức này. Điều này có thể được lí giải khi đây chính là phương thức dạy học mà giáo viên được trang bị nhiều phương pháp và có nhiều kinh nghiệm nhất. Do đó, việc giảng dạy đúng theo phương pháp và khuyến cáo là điều tất yếu, khác với hai phương thức dạy học trực tuyến (đồng thời hoặc không đồng thời) vẫn mới lạ hơn với giáo viên. Tuy nhiên, giá trị trung bình chung của nhóm vấn đề (3.66) chứng tỏ sinh viên không thể hiện mức đồng ý cao với phương thức học này. Điều này có thể do việc phân đều cho nhiều loại hình hỗ trợ khác nhau làm giảm tần suất và hiệu quả của các phương thức. Hoặc cũng có thể do giảm đi sự kết hợp của các hoạt động có hỗ trợ công nghệ (như videos, hình ảnh, quizz, kahoot, v.v.) khiến cho các hoạt động kém hứng thú hoặc không đủ mới mẻ để thu hút người học.

4.5. Thái độ của sinh viên về HĐHTHT theo phương thức kết hợp

Bảng 4. Thái độ của sinh viên về HĐHTHT theo phương thức kết hợp

	Mean	S.D
Thái độ của sinh viên đối với HĐHTHT theo phương thức kết hợp	3.23	.402
Các HĐHTHT trên LMS là hợp lí	2.74	.917
Các HĐHTHT theo phương thức trực tuyến đồng thời là phù hợp	3.22	.648
Các HĐHTHT tại các buổi học f2f là hữu ích	3.59	.634
Các HĐHTHT theo phương thức kết hợp có ý nghĩa hỗ trợ với sinh viên	2.88	.785
Các HĐHTHT theo phương thức kết hợp (từ ba câu phần) là hợp lí	3.10	.762
Phương thức học kết hợp đối với các học phần TACN cần được duy trì	3.85	.713
Mẫu: 202		

Giá trị trung bình chung của nhóm đạt mức 3.23, chỉ hơi cao hơn mức giữa của thang đo 5 bậc chứng tỏ sinh viên có thái độ trung lập với HĐHTHT đang được tiến hành theo phương thức kết hợp cho các lớp AVCB hiện nay. Với các đánh giá chi tiết cho từng câu phần trong phương thức kết hợp, mức đánh giá đối với các HĐHTHT trên LMS là thấp nhất, chỉ đạt mức 2.74. Ngoài ra, đánh giá của sinh viên về hiệu quả của HĐHTHT khi tổng hợp cả ba câu phần lại cũng không cao, với giá trị 2.88 cho tính hỗ trợ và 3.10 cho tính hợp lý của hoạt động đối với việc học của sinh viên. Điều đáng ngạc nhiên là tuy các kết quả đánh giá cho từng hình thức hỗ trợ học tập riêng biệt không cao, sinh viên vẫn mong muốn duy trì phương thức học kết hợp cho các học phần AVCB, thể hiện ở giá trị trung bình 3.85, gần với mức 4 (*đồng ý một phần*), cao nhất trong tất cả các tiêu chí của nhóm 4. Chia sẻ của sinh viên qua phỏng vấn giúp làm rõ điều có vẻ nghịch lý này, với một vài phát biểu điển hình như sau:

“Em thấy việc kết hợp LMS với dạy học đồng thời là hợp lý, chỉ cần thầy cô hỗ trợ nhiều hơn trên LMS...” (TS F)

“Mong giáo viên bổ sung thêm các videos bài giảng trên LMS để chúng em có thể tự học ạ ...” (TS B)

“Em nghĩ việc dạy học theo phương thức kết hợp là hữu ích và phù hợp, chỉ cần làm cho các bài tập trên LMS dễ hiểu để chúng em tự học là được.” (TS N)

“Theo em các bài giảng trên zoom hay ở lớp đều ổn, nhưng việc quản lý và tổ chức bài giảng trên LMS chưa hiệu quả.” (TSH)

Như vậy, trong 3 câu phần của phương thức học kết hợp, sinh viên không hài lòng với các HĐHTHT trên LMS nhưng vẫn có mong muốn duy trì phương thức học này. Sinh viên mong muốn giáo viên xem xét và điều chỉnh lại các HĐHTHT theo phương thức trực tuyến không đồng thời (LMS) sao cho hợp lý hơn.

5. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy việc triển khai HĐHTHT theo phương thức kết hợp cho các lớp AVCB 3 dành cho sinh viên không chuyên ngữ bậc đại học chưa thực sự hiệu quả. Khi học trực tiếp, tuy các HĐHTHT chưa thực sự được sinh viên đánh giá cao nhưng phản hồi của sinh viên cho thấy có sự vận dụng đa dạng và kết hợp nhiều kỹ thuật hỗ trợ khác nhau từ hỗ trợ về nội dung, nhận thức, siêu nhận thức cho đến các hỗ trợ về văn hoá xã hội, cảm xúc, v.v. Đối với phương thức trực tuyến đồng thời, sinh viên thể hiện sự đồng ý ở mức tương đối cao và cảm thấy hứng thú với việc học nhất, do giáo viên chú trọng nhiều vào các hỗ trợ văn hoá xã hội và hỗ trợ cảm xúc. Kết quả này đảm bảo các khuyến cáo đối với phương thức trực tuyến đồng thời. Tuy nhiên giáo viên cần chú trọng hơn với các yếu tố hỗ trợ về nội dung và nhất là cần linh hoạt hơn và chú ý tăng cường các hoạt động hỗ trợ theo ngữ cảnh; bởi lẽ dù trực tuyến, đây vẫn là phương thức học đồng thời, tương tự như phương thức học truyền thống. Khảo sát cũng cho thấy các HĐHTHT trên LMS còn nhiều vấn đề, chưa nhận được nhiều sự đồng tình của sinh viên. Giáo viên cần chú trọng hơn các hỗ trợ về công nghệ (nếu có). Các HĐHTHT trên LMS cần chi tiết hơn, gây hứng thú và hấp dẫn hơn với người học bởi lẽ đây là phương thức học trực tuyến không đồng thời, thiếu vắng sự tương tác và các hỗ trợ kịp thời, hỗ trợ thích ứng từ phía giáo viên nên sẽ khó khăn hơn với sinh viên. Việc kết hợp ba câu phần lại trong phương thức học kết hợp vì vậy cũng chưa nhuần nhuyễn, chưa phát huy và bổ sung cho nhau các thế mạnh của từng phương thức để mang lại hiệu quả cao hơn. Những kết quả này gợi ý rằng tuy phương pháp giảng dạy không thay đổi, việc áp dụng và lựa chọn kỹ thuật giảng dạy có thể cần những điều chỉnh khi phương thức giảng dạy thay đổi (từ truyền thống sang kết hợp). Do đó giáo viên cần được tập huấn thêm về phát triển nghiệp vụ, nhất là đối với việc triển khai dạy và học theo các phương thức mới có áp dụng công nghệ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Dương Phước Quý Châu (2020), "Phản hồi của sinh viên về hoạt động viết hợp tác". Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hoá, 3(4), tr.319-330.

Tiếng Anh

2. Amelia, R., Rofiki, I., Tortop, H. S., và Abah, J. A. (2020), Pre-service teachers' scientific explanation with e-scaffolding in blended learning. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*, 9(1), 33-40.
3. Belland, B. R. (2014), Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. *Handbook of research on educational communications and technology*, 505-518.
4. Bui, Thi Huong Giang (2015), *Using collaboration and technology to enhance Vietnamese students' English language writing skills*. Doctoral dissertation, Queensland University of Technology.
5. Deschacht, N., & Goeman, K. (2015), The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83-89.
6. Đinh, H. (2016), *The effectiveness of scaffolding in a blended learning course from students' perspective*. MA thesis, University of Oulu.
7. Gholami P., & Tahriri, A. (2017), Peer scaffolding in an EFL writing classroom: An investigation of writing accuracy and scaffolding behaviors. *Research in English Language Pedagogy*, 5(2), 147-166.
8. Graham, C. R. (2006), Blended learning systems: definition, current trends, and future directions, C. J. Bonk and C. R. Graham, *The handbook of blended learning: Global perspectives*, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
9. Koohang, A. (2009), A learner-centred model for blended learning design. *International Journal of innovation and learning*, 6(1), 76-91.
10. Nambiar, D. (2020), The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.
11. Nguyen, M. H. (2013), EFL students' reflections on peer scaffolding in making a collaborative oral presentation. *English Language Teaching*, 6(4), 64-73.
12. Nguyen, Q. N. (2022), Teachers' Scaffolding Strategies in Internet-Based ELT Classes. *TESL-EJ*, 26(1), n1.
13. Santoso, A. (2010), *Scaffolding an EFL (English as a foreign language) effective writing class in a hybrid learning community* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
14. Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010), Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
15. Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Scaffolding in blended-learning English classes for non-majored students

Abstract: This study explored the implementation of scaffolding in blended-learning English classes for non-majored university students. It followed a mixed method sequential design. A survey to 202 students by means of questionnaires was conducted to collect quantitative data first, followed by group interviews to 15 students to gain explanations and insights to quantitative results. The research shows that the implementation of scaffolding was different among different components of blended-learning. While the implementation of scaffolding was rather effective with synchronous modes of teaching, it was far from efficient with asynchronous one (LMS). The results propose that although the teaching methodology is indifferent, its implementation needs modification and adaptation for the shift from traditional to blended modes of teaching and learning. This leads to some suggestions and implications for teacher professional development in the future.

Key words: scaffolding; blended-learning; teaching and learning English; professional development; technology.