



PHẢN HỒI CỦA GIÁO VIÊN VỀ HOẠT ĐỘNG HỖ TRỢ HỌC TẬP (SCAFFOLDING) TẠI CÁC LỚP TIẾNG ANH CƠ BẢN THEO HÌNH THỨC HỌC KẾT HỢP

Lê Thị Thanh Hải, Trần Thị Lệ Ninh, Nguyễn Hà Quỳnh Như, Lê Thị Ngọc Lan

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, 57 Nguyễn Khoa Chiêm, Huế, Việt Nam

* Tác giả liên hệ: **Lê Thị Thanh Hải** <ltthainn@hueuni.edu.vn>

(Ngày nhận bài: 13-05-2024; Ngày chấp nhận đăng: 19-06-2024)

Tóm tắt. Bài báo này trình bày một phần kết quả của một nghiên cứu về thực tế triển khai các hoạt động hỗ trợ học tập (scaffolding) cho sinh viên bậc đại học. Cụ thể, nghiên cứu tìm hiểu phản hồi của giáo viên về việc tiến hành các hoạt động hỗ trợ học tập tại các lớp tiếng Anh cơ bản theo hình thức lớp học kết hợp (blended-learning). Nghiên cứu sử dụng phương pháp định tính theo hình thức phỏng vấn phản hồi, được so sánh chéo với kết quả thu thập các bài soạn mẫu trên nền tảng trực tuyến không đồng thời (LMS). Tám giáo viên có giảng dạy các lớp tiếng Anh cơ bản theo phương thức kết hợp tham gia vào nghiên cứu. Kết quả cho thấy việc áp dụng các hoạt động hỗ trợ học tập theo các cấu phần khác nhau của phương thức học kết hợp có khác nhau. Trong khi việc áp dụng này tương đối phù hợp và hiệu quả theo hình thức đồng thời (hoặc trực tiếp tại lớp hoặc trực tuyến qua một nền tảng), tuy nhiên lại khá lúng túng và chưa phát huy được ưu thế khi tiến hành theo phương thức trực tuyến không đồng thời (LMS). Từ kết quả nghiên cứu, bài báo đề xuất việc tập huấn thêm cho giáo viên về chuyên môn, công nghệ lẫn các điều chỉnh về chương trình.

Từ khóa: hoạt động hỗ trợ học tập; học kết hợp; dạy và học ngoại ngữ; phản hồi

TEACHERS' RESPONSES TO THE PRACTICE OF SCAFFOLDING AT BLENDED-LEARNING BASIC ENGLISH CLASSES

Le Thi Thanh Hai, Tran Thi Le Ninh, Nguyen Ha Quynh Nhu, Le Thi Ngoc Lan

¹University of Foreign Languages and International Studies, Hue University,
57 Nguyen Khoa Chiem Str, Hue, Vietnam

* Correspondence to **Le Thi Thanh Hai** <ltthainn@hueuni.edu.vn>

(Received: May 13, 2024; Accepted: June 19, 2024)

Abstract. This article reports part of a larger study's findings on the implementation of scaffolding for students at tertiary level. The focus is on teachers' responses to the practice of scaffolding used in blended-learning basic English classes. A qualitative research design with reflective interview was applied, triangulated with the receive artifacts on LMS. Eight teachers in charge of the respective classes took part in the interviews. Results show 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 article ends with some suggestions for supplementing teachers with more training on methodology in the new teaching mode, on technology, and for the curriculum modification.

Keywords: scaffolding; blended-learning; teaching and learning English; responses

1. Mở đầu

Sự phát triển nhanh chóng và vượt trội của khoa học công nghệ kể từ đầu thiên niên kỷ đến nay đã có những tác động sâu rộng đến nhiều mặt, nhiều lĩnh vực trong đời sống xã hội, trong đó giáo dục [1]. Do giá thành của các máy tính cá nhân không còn quá cao, mạng internet ngày càng phổ biến cũng như các công cụ, phần mềm hỗ trợ học trực tuyến ngày một nhiều đã dẫn đến sự phát triển và lan toả của một số hình thức học trực tuyến [31]. Cũng chính vì vậy, đã có những thay đổi sâu sắc trong việc dạy và học ở thế kỷ 21 nếu so với trước đây. Cùng với phương thức học truyền thống đã có từ lâu, sự xuất hiện và áp dụng khoa học công nghệ vào giảng dạy đã dẫn đến sự hình thành và phát triển nên các nhánh khác nhau trong phương thức dạy và học: kết hợp giữa phương thức trực tiếp và phương thức trực tuyến hoặc 100% theo phương thức trực tuyến mới. Kể từ sau đại dịch Covid 19, việc dạy học có áp dụng các phương thức hỗ trợ công nghệ càng được ưu tiên chú trọng do các tính năng ưu việt và đáp ứng bối cảnh của nó [20].

Ở trường đại học được tiến hành cho nghiên cứu này, do yêu cầu khẩn thiết của việc dạy và học trong thời kỳ đại dịch và giãn cách xã hội những năm 2020, 2021, cộng với nguồn cơ sở hạ tầng sẵn có của trường, việc xây dựng hệ thống học liệu trên LMS và tổ chức học theo phương thức kết hợp được áp dụng với tất cả các hệ. Chính từ các kết quả khả quan tổng kết được sau thời gian trên, hiện nay, hình thức học kết hợp vẫn được duy trì với một số loại hình đào tạo. Riêng đối với các học phần tiếng Anh cơ bản cho sinh viên không chuyên ngữ, giảng viên được khuyến khích sử dụng LMS như một phương thức dạy và học bổ sung, không tính vào thời lượng chung của chương trình học. Tổng thời gian học trực tiếp và trực tuyến đồng thời (nếu có) phải đảm bảo thời lượng của chương trình.

Những năm 70-80 của thế kỷ XX, sự ra đời của học thuyết văn hoá xã hội của Vygotsky và cộng sự [28], [29] và khái niệm hoạt động hỗ trợ học tập của Bruner đã làm thay đổi sâu sắc không chỉ các nguyên lý và nhận thức trong lĩnh vực tâm lý học mà còn ảnh hưởng sâu rộng đến nhận thức và các phương pháp trong giáo dục. Thứ nhất, học thuyết văn hoá xã hội của Vygotsky và cộng sự cho rằng tương tác xã hội đóng vai trò cơ bản đối với sự phát triển của nhận thức [30]. Theo ông, việc học diễn ra trong quá trình tham gia vào các hoạt động văn hoá xã hội. Người học không thể lĩnh hội nếu tri thức/kiến thức bị cô lập, tách biệt khỏi ngữ cảnh. Thứ hai, việc học chỉ có thể hiệu quả nếu được tiến hành trong vùng phát triển gần (Zone of Proximal Development) [29]. Dựa trên khái niệm vùng phát triển gần của Vygotsky, Bruner giới thiệu khái niệm hoạt động hỗ trợ học tập (scaffolding) [27]. Hoạt động hỗ trợ học tập được định nghĩa là quá trình thiết lập các tình huống, các sự giúp đỡ cần thiết, vừa sức, phù hợp với người học nhằm giúp việc học dễ dàng và thành công. Sau đó, việc hỗ trợ này được giảm dần, sự chủ động của người học tăng lên khi họ có đủ kiến thức, đủ kỹ năng để thực hiện điều đó một mình [6]. Theo đó, hoạt động hỗ trợ học tập chỉ có thể được tiến hành trong vùng phát triển gần của người học. Khi được giúp đỡ trong vùng phát triển gần của người học với các hoạt động hỗ trợ học tập phù hợp, người được hỗ trợ sẽ có thể đạt được kết quả cao hơn so với khi bản thân người học phải tiến hành hoạt động đó một mình.

Kể từ khi ra đời, các chiến lược hỗ trợ học tập nhận được nhiều sự chú ý của các nhà nghiên cứu và trở nên phổ biến trong lĩnh vực giáo dục nói chung cũng như giảng dạy ngôn ngữ nói riêng [30]. Việc phân tích và tổng hợp các nghiên cứu liên quan cho thấy sự quan tâm đặc biệt của nhiều chuyên gia về hoạt động hỗ trợ học tập và việc áp dụng kỹ thuật này trong giáo dục nói chung và trong giảng dạy ngôn ngữ nói riêng [20], [23], [25]. Kết quả phân tích và tổng hợp cũng cho thấy có sự đa dạng về đối tượng hoặc trình độ của người học, áp dụng cho các kỹ năng ngôn ngữ khác nhau, với các hình thức hỗ trợ học tập khác nhau cũng như nhân tố triển khai các hoạt động này. Tuy nhiên, nếu chỉ tính riêng trong giảng dạy ngôn ngữ, các nghiên cứu được tìm thấy chủ yếu tìm hiểu hoạt động hỗ trợ học tập và/hoặc tác động của nó trong môi trường học trực tiếp theo phương thức truyền thống [2], [3]. Việc tìm hiểu hoạt động hỗ trợ học tập theo phương thức học trực tuyến hoặc kết hợp khá hạn chế. Vậy trong tình hình

mới, với sự ra đời của phương thức dạy học mới có áp dụng công nghệ như hình thức học trực tuyến hoặc hình thức học kết hợp, hoạt động hỗ trợ học tập được áp dụng như thế nào, có thay đổi gì so với phương thức học truyền thống trước đây là điều cần quan tâm. Chính vì lẽ đó, nghiên cứu này tập trung tìm hiểu phản hồi của giáo viên về việc tiến hành các hoạt động hỗ trợ học tập theo phương thức học kết hợp đang được áp dụng tại các lớp học Anh văn cơ bản cho sinh viên không chuyên ngữ.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Phương thức dạy học kết hợp (*blended learning*)

Phương thức học kết hợp, như tên gọi của nó, về cơ bản là sự kết hợp cả hai phương pháp học trực tiếp và trực tuyến [14], [17]. Trong đó, phương thức học trực tiếp (f2f), hay còn được biết đến với tên gọi phương thức học truyền thống, dùng để chỉ hình thức học mà người dạy và người học gặp gỡ trực tiếp tại một không gian thời gian nhất định [10]. Như tên gọi của nó, phương thức học trực tiếp chính là phương thức truyền thống đã có từ lâu đời. Tuy nhiên, chỉ khi có áp dụng khoa học công nghệ vào giảng dạy dẫn đến sự ra đời của một số phương thức học thay thế cho cách học truyền thống thì khái niệm này (học trực tiếp) mới ra đời để phân biệt với những phương thức học khác với truyền thống trước đây. Phương thức học trực tiếp được cho là kém linh hoạt hơn so với các hình thức học mới xuất hiện sau này do buộc phải có sự giao thoa, gặp gỡ về không gian và thời gian giữa người học và người dạy (có thời gian biểu cụ thể tại một địa điểm cụ thể như lớp học).

Phương thức học trực tuyến (virtual), ngay từ khi mới ra đời từ đầu thế kỷ 21, đã dành được nhiều sự quan tâm trong lĩnh vực giáo dục [1], [4], [20] và đặc biệt trở nên phổ biến và thu hút được nhiều sự chú ý kể từ sau đại dịch Covid-19 [20]. Tuy nhiên, cũng chính vì khái niệm và hình thức học trực tuyến còn khá mới [9], các thuật ngữ dùng để chỉ khái niệm này có sự không nhất quán, gây tranh cãi hoặc gồm nhiều thuật ngữ khác nhau với những điểm tương đồng chính và một số khác biệt nhỏ về chi tiết [25]. Cụ thể, khái niệm này có rất nhiều cách biểu đạt trong tiếng Anh, chẳng hạn như e-learning, online learning, distance learning, virtual learning, v.v... thường được biết đến với diễn giải tương đương là học trực tuyến trong tiếng Việt. Nghiên cứu sâu các định nghĩa cho các khái niệm trên đây, chúng ta thấy có sự tương đồng về bản chất, đó là phương thức học từ xa, người dạy và người học không cần tập trung tại một không gian (địa điểm) và thậm chí thời gian nhất định, không cần phải đến trường, đến lớp hoặc gặp gỡ nhau trực tiếp [19], [20]; có sử dụng đến các công cụ hỗ trợ về công nghệ như máy tính, mạng internet, v.v... Đây là hình thức học mà 100% các hướng dẫn, chỉ dẫn, giao tiếp, thực hành, v.v... được tiến hành qua các ứng dụng và/hoặc các nền tảng đa phương tiện, internet. Đồng thời, các khái niệm này vẫn có một số khác biệt khi đi sâu chi tiết các định nghĩa. Tuy nhiên, khi sử dụng thông thường trong cuộc sống, các khái niệm này được dùng lẫn với nhau và đều cùng chỉ hình thức học mới, trong đó có sự hỗ trợ của phương tiện kỹ thuật mà cụ thể là

máy tính và mạng internet.

Phương thức học kết hợp được hình thành như một giải pháp dung hoà giữa hai phương thức học trên đây với mục đích tối ưu hoá những thuận lợi, ưu điểm mà mỗi phương thức học mang lại. Phương thức học kết hợp còn được đề cao vì đây được xem là cách thức quan trọng giúp nâng cao kết quả học tập đồng thời trang bị đầy đủ cho học sinh kiến thức, kỹ năng, thái độ để giải quyết các vấn đề của thế kỷ 21 [1]. Do đó, cũng tương tự như phương thức học trực tuyến, phương thức học kết hợp sớm nhận được sự chú ý và quan tâm trong lĩnh vực giáo dục, được nhiều quốc gia, nhiều đơn vị, học viện, trường học áp dụng trong quá trình giảng dạy và giáo dục của họ [4], [14]. Một lần nữa, các nhà nghiên cứu và chuyên gia có nhiều ý kiến và luận giải khác nhau liên quan đến khái niệm phương thức học kết hợp, dẫn đến sự xuất hiện của một số thuật ngữ như hybrid learning, blended learning, flipped classroom, mixed-mode learning, v.v... Nghiên cứu này sử dụng thuật ngữ phương pháp học kết hợp (blended learning) theo nghĩa rộng nhất của nó, đó là sự kết hợp giữa lớp học truyền thống với bất kỳ thành tố nào của việc vận dụng internet và công nghệ vào quá trình dạy học, từ việc truyền tải nội dung trực tuyến (qua một nền tảng như LMS), sử dụng các hình thức trao đổi, dạy học qua mạng như webinars, google meeting, zoom meeting, cho đến việc vận dụng các phương tiện (media) vào việc dạy học như Facebook, Zalo, thư điện tử, phòng chat, Blogs, Youtube, v.v... Các nội dung được truyền tải có thể bao gồm bài giảng, thảo luận, luyện tập, đọc hiểu, trò chơi, v.v... với các phương thức giảng dạy khác nhau như trực tiếp (live) hay quay video, thu âm, soạn bài và đưa lên các nền tảng trực tuyến và việc dạy học đó có thể đồng thời, song song (synchronous) hoặc không (asynchronous). Cách hiểu này được chọn vì vừa khớp với định nghĩa về phương thức học kết hợp vừa phù hợp với thực tế giảng dạy Tiếng Anh cơ bản hiện nay dành cho sinh viên không chuyên ngữ của Đại học Huế.

2.2. Hỗ trợ học tập (scaffolding)

Thuật ngữ “scaffolding”, theo nghĩa đen là một dụng cụ được sử dụng trong ngành xây dựng, đó là giàn giáo, dùng để chỉ những giá đỡ nhằm trợ giúp cho việc nâng, đưa người và nguyên vật liệu trong quá trình thi công. Sau khi Bruner [6] mượn thuật ngữ này và sử dụng trong lĩnh vực giáo dục, khái niệm này nhận được nhiều quan tâm của các chuyên gia. Trong nghiên cứu này, khái niệm scaffolding được chuyển nghĩa thành hoạt động hỗ trợ học tập để rõ nghĩa và phù hợp hơn.

Hoạt động hỗ trợ học tập ban đầu dùng để chỉ các nhiệm vụ học tập (learning tasks) mà giáo viên hoặc người lớn dùng để giúp đỡ người học và trẻ con. Sau này, khái niệm này được mở rộng cách hiểu thành bất cứ những hỗ trợ và giúp đỡ nào và không chỉ gói gọn để bàn luận về sự học hỏi và phát triển của trẻ mà còn được dùng trong các cộng đồng học tập rộng hơn như lớp học, công ty, các tổ chức, v.v... [22]. Trong nghiên cứu này, khái niệm hoạt động hỗ trợ học tập được hiểu là những sự hỗ trợ, bổ sung trong tiến trình học bao gồm cả công cụ thực

hiện, hướng dẫn, chiến lược [12] hay là các gợi ý, gợi mở, giải thích [24]. Hoạt động hỗ trợ học tập được thực hiện bằng cách cung cấp các trợ giúp ban đầu, sau đó điều chỉnh tăng hoặc giảm cường độ, nội dung, kiến thức cần hỗ trợ, v.v... tùy theo kết quả phản hồi của người được hỗ trợ, và sau cùng thì được loại bỏ hoàn toàn khi không còn cần thiết nữa [26], [27].

Như định nghĩa về phương pháp học kết hợp, sự khác biệt của phương pháp này so với phương thức học truyền thống là ở sự kết hợp và vận dụng công nghệ vào dạy và học. Chính vì vậy, hoạt động hỗ trợ học tập đối với phương thức học kết hợp vừa đảm bảo những đặc điểm chung như trong phương thức học truyền thống [23], [1] vừa có những đặc điểm đặc thù của nó, khi được kết hợp thêm sự hỗ trợ về mặt công nghệ. Theo đó, trong môi trường học kết hợp, người học cần được hỗ trợ nhiều và cụ thể hơn so với học trực tiếp. Phương pháp học kết hợp tăng tính tự chủ và tự giác của người học. Tuy nhiên để làm được điều này, ban đầu cần có sự hỗ trợ, hướng dẫn cụ thể, đúng lúc và kịp thời từ phía chuyên gia, giáo viên cho đến khi người học có thể sẵn sàng đảm nhận việc tự học, tự nghiên cứu [11], [25]. Mặt khác, phương pháp học kết hợp cũng cung cấp môi trường tiềm năng cho các hoạt động hỗ trợ học tập, khiến hoạt động hỗ trợ học tập gắn với quá trình học tập [25].

2.3. *Khung lý thuyết của nghiên cứu*

Thuật ngữ hỗ trợ học tập đã xuất hiện trong lĩnh vực giáo dục được hơn một nửa thế kỷ. Cùng với sự phát triển, mở rộng cách hiểu về khái niệm này, nhiều chuyên gia, nhà nghiên cứu cũng đã xây dựng, phát triển các thuyết về hoạt động hỗ trợ học tập trong giáo dục. Chính trong quá trình phát triển này, khái niệm hoạt động hỗ trợ học tập đã được phân tích, phân loại theo nhiều khía cạnh khác nhau, trên những nguyên tắc khác nhau, bởi nhiều nhà nghiên cứu khác nhau. Một số cách phân loại hoạt động hỗ trợ học tập phổ biến có thể được kể đến như sau: Brush và Saye [7] chia hoạt động hỗ trợ học tập thành hai nhóm: hỗ trợ thích ứng theo ngữ cảnh (soft/adaptive) và hỗ trợ cố định (hard/fixed) do giáo viên lên kế hoạch, định sẵn từ trước [7]. Holton và Clarke [15] chia hoạt động hỗ trợ học tập thành hai: theo lĩnh vực (domain) và nhân tố (agency). Trong hỗ trợ theo lĩnh vực, Holton và Clarke lại chia thành hỗ trợ khái niệm (conceptual) và hỗ trợ khám phá (heuristic). Đối với nhóm nhân tố hỗ trợ, Holton và Clarke phân thành ba loại hỗ trợ, gồm có hỗ trợ từ chuyên gia (expert), hỗ trợ đồng cấp (peer) và tự hỗ trợ (self) [15]. Bell và Davis [12] chia hoạt động hỗ trợ học tập thành hai nhóm: hỗ trợ siêu nhận thức (metacognitive) và hỗ trợ khái niệm (conceptual). Land, Hannafin và Oliver [18] chia hoạt động hỗ trợ học tập thành bốn nhóm: hỗ trợ khái niệm, hỗ trợ siêu nhận thức, hỗ trợ quy trình (procedural) và hỗ trợ chiến lược (strategic). Khi có sự xuất hiện và ứng dụng công nghệ vào giảng dạy, cách phân loại hoạt động hỗ trợ học tập có một số điều chỉnh, trong đó yếu tố hỗ trợ công nghệ được thêm vào. Yelland và Masters [32] chia hoạt động hỗ trợ thành ba nhóm: hỗ trợ nhận thức, hỗ trợ kỹ thuật và hỗ trợ cảm xúc (affective). Reingold, Rimor và Kalay [23] chia hoạt động hỗ trợ thành bốn nhóm: hỗ trợ kỹ thuật, hỗ trợ nội dung, hỗ trợ quy trình và hỗ trợ siêu nhận thức.

Việc phân tích và tổng hợp các khái niệm và cách thức phân loại hoạt động hỗ trợ học tập của các nhóm nhà nghiên cứu trên đây cho thấy hoạt động hỗ trợ học tập khá đa dạng, có thể được phân chia dựa trên nhiều hình thức: tùy theo phương thức hỗ trợ (một-một, đồng cấp, tự thân, thông qua công cụ, v.v...), cơ chế/công cụ hỗ trợ (phản hồi, cho gợi ý, hướng dẫn, giải thích, làm mẫu, v.v...) hoặc chức năng hỗ trợ (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...). Ta có thể thấy cách phân chia theo chức năng hỗ trợ là phổ biến nhất, thể hiện qua số lượng các nhà nghiên cứu lựa chọn cách phân chia này: bốn trong số 6 nhóm nhà nghiên cứu, gồm có Bell và Davis [12]; Holton và Clarke [15]; Land, Hannafin và Oliver [18]; Yelland và Masters [32] phân loại các hình thức hỗ trợ học tập dựa trên chức năng của hoạt động hỗ trợ. Mặt khác, tuy thuật ngữ có thể khác nhau, các định nghĩa cho từng loại hoạt động theo chức năng cho thấy có sự giao thoa về ý nghĩa. Ví dụ, hỗ trợ nhận thức của Yelland và Masters [32] cũng tương tự như hỗ trợ khái niệm của Land, Hannafin và Oliver [18]. Hỗ trợ khám phá của Holton và Clarke [15] tương tự hỗ trợ siêu khái niệm của Bella và Davis [12]. Hỗ trợ tự thân của Holton và Clarke [15] tương tự với hỗ trợ siêu nhận thức của các nhà nghiên cứu khác v.v... Như vậy, cách phân loại của Holton và Clarke [15] tương đối phổ biến khi có sự giao thoa với các nhóm nhà nghiên cứu khác.

Tuy nhiên, do việc phân loại hoạt động hỗ trợ học tập của Holton và Clarke [15] chỉ căn cứ trên bản chất của hoạt động hỗ trợ học tập chứ không riêng biệt cho bất cứ phương thức học tập nào, mặc dù có thể được áp dụng cho nhiều lĩnh vực/môn học khác nhau và cho các phương thức học tập khác nhau, việc áp dụng khung lý thuyết này cho bất kỳ phương thức học tập nào mà không cân nhắc các yếu tố đặc thù và có những điều chỉnh cần thiết sẽ làm giảm tính hiệu quả của nó. Nguyễn [21] đã căn cứ khung lý thuyết của Holton và Clarke [15], kế thừa các điểm mạnh của các thuyết còn lại để tổng hợp, đề xuất một số vấn đề cần chú ý khi áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập cho các lớp học có sử dụng công nghệ. Cụ thể, với phương thức học trực tuyến, cần chia thành hai hình thức là trực tuyến đồng thời (synchronous) và không đồng thời (asynchronous) bởi lẽ sự khác biệt của hai phương thức này kéo theo những thay đổi đáng kể về các hoạt động hỗ trợ học tập phù hợp [21]. Tóm tắt tổng hợp của Nguyễn về hoạt động hỗ trợ học tập khi tiến hành cho các lớp học kết hợp như sau:

- Học trực tuyến đồng thời phù hợp với người học có thái độ tích cực với việc tương tác (interactions), trong khi học trực tuyến không đồng thời phù hợp hơn với người học có năng lực tự chủ, tự học (autonomy). Do đó, việc đảm bảo cả hai yếu tố này khi tiến hành phương thức học kết hợp là điều cần thiết, giúp tối ưu hoá điểm mạnh của mỗi hình thức mang lại.
- Giáo viên khi tiến hành hoạt động hỗ trợ học tập tại các lớp học theo phương thức kết hợp cần phải đảm bảo yêu cầu đặc thù của từng nhóm cấu thành của nó (vừa đồng thời vừa không đồng thời) đồng thời cần điều chỉnh, thay đổi cho phù hợp với ngữ cảnh và

đối tượng người học. Với phương thức trực tuyến không đồng thời, hỗ trợ cố định được chú trọng. Cần chi tiết hoá các hướng dẫn trên LMS để người học có thể tự học và tự tiếp quản việc học. Với phương thức đồng thời (virtual hoặc f2f), cần linh hoạt bổ sung các hoạt động hỗ trợ theo ngữ cảnh để hoạt động hỗ trợ học tập hiệu quả hơn.

- Ưu điểm của phương thức học trực tuyến không đồng thời so với phương thức trực tiếp là ở tiềm năng thúc đẩy sự tự chủ trong học tập của người học, đặc biệt qua phương thức học trực tuyến không đồng thời (như LMS). Giáo viên cần tăng cường và tối ưu hoá hiệu quả của phương thức này thông qua các hoạt động hỗ trợ học tập phù hợp, trong đó có các khuyến cáo như chuyển dẫn 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).
- Tuy cùng được tiến hành đồng thời, phương thức học trực tuyến qua zoom, google meet có nhiều khác biệt so với phương thức truyền thống (học trực tiếp tại lớp). Sinh viên và giáo viên chỉ gặp gỡ nhau thông qua một lớp học ảo nên giáo viên khó kiểm soát người học hơn. Sinh viên rất dễ bị mất tập trung, mất hứng thú. Các hoạt động hỗ trợ học tập cần được điều chỉnh và thiết kế phù hợp với đặc thù này. Các hoạt động hỗ trợ học tập giáo viên có thể ưu tiên gồm nhóm hoạt động hỗ trợ cảm xúc, hoạt động hỗ trợ văn hoá xã hội.
- Với phương thức học kết hợp, giáo viên cần điều chỉnh giáo án và hoạt động hỗ trợ học tập dựa trên kinh nghiệm về hoạt động hỗ trợ học tập khi tiến hành theo hình thức trực tuyến đồng thời và kỹ thuật kiểm tra đánh giá thường xuyên (formative assessment) để triển khai các hoạt động hỗ trợ học tập theo hình thức trực tuyến không đồng thời.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo này trình bày một phần kết quả nghiên cứu về việc hỗ trợ học tập áp dụng cho các lớp tiếng Anh cơ bản theo phương thức kết hợp (trực tiếp và trực tuyến). Cụ thể, bài báo này nhằm trả lời câu hỏi nghiên cứu sau: Giáo viên tiến hành hoạt động hỗ trợ học tập tại các lớp học tiếng Anh cơ bản theo hình thức kết hợp như thế nào? Kết quả nghiên cứu được kỳ vọng làm rõ thực trạng áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập theo phương thức học kết hợp đang được áp dụng. Khi có sự thay đổi về phương thức học, liệu sự hỗ trợ của giáo viên có đáp ứng nhu cầu của sinh viên, phù hợp với các nguyên tắc và khuyến cáo của chuyên gia hay không, cần có những điều chỉnh, bổ sung hay thay đổi gì trong phương pháp, kỹ thuật giảng dạy để việc học hiệu quả hơn hay không, nhất là trong xu thế mà các phương thức học kết hợp có ứng dụng công nghệ đang ngày càng phổ biến và được ưa chuộng như hiện nay.

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu trên, nghiên cứu áp dụng phương pháp nghiên cứu định tính, với công cụ thu số liệu chính là phỏng vấn phản hồi, kết hợp với thu thập mẫu vật (artifacts) bằng cách truy cập vào các bài soạn trên LMS để đối chiếu chéo thông tin. Cụ thể, bản

câu hỏi phỏng vấn phản hồi được thiết lập gồm 2 phần. Phần một liên quan đến việc giới thiệu, lời mở đầu và các câu hỏi về thông tin cá nhân của khách thể tham gia. Phần chính của bản phỏng vấn gồm 6 câu hỏi mở giúp giáo viên phản hồi về thực trạng tiến hành các hoạt động hỗ trợ học tập theo hình thức học kết hợp. Các giáo viên có triển khai hình thức học kết hợp cho các lớp tiếng Anh cơ bản được mời tham gia phỏng vấn. Tám cuộc phỏng vấn được thực hiện với tám giáo viên tự nguyện tham gia. Kết quả nội dung phỏng vấn được ghi chú lại, tổng hợp và thống kê theo chủ điểm, tập trung vào việc mô tả cách tiến hành các hoạt động hỗ trợ học tập đối với ba cấu phần khác nhau của phương thức học kết hợp đang được áp dụng tại trường đại học nơi nghiên cứu được tiến hành: qua LMS, qua các buổi học trực tuyến qua zoom/google meet, và qua các buổi học trực tiếp; so sánh và lý giải cho sự giống và khác nhau về hoạt động hỗ trợ học tập theo các phương thức khác nhau. Đối với việc thu mẫu vật, ảnh chụp minh chứng từ các bài học được thu thập và cung cấp để hỗ trợ làm rõ cho kết quả phỏng vấn.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

Kết quả thống kê và tổng hợp dữ liệu thu được cho thấy việc áp dụng các hoạt động hỗ trợ học tập cho sinh viên khi tiến hành theo phương thức học tập kết hợp có những điểm giống và khác nhau nhất định khi tiến hành theo các hình thức khác nhau. Giáo viên không gặp khó khăn gì khi tiến hành hỗ trợ học tập theo phương thức trực tiếp. Giáo viên cũng đã có những thay đổi hiệu quả đối với phương thức dạy trực tuyến qua zoom hoặc google meet tuy vẫn còn một số vấn đề cần điều chỉnh. Tuy nhiên, việc triển khai các hình thức hỗ trợ học tập trên LMS còn nhiều hạn chế, bất cập, do nguyên nhân khách quan lẫn chủ quan. Việc phân tích và diễn giải kết quả chi tiết được trình bày dưới đây.

4.1. *Giáo viên hỗ trợ việc học tập của sinh viên theo phương thức trực tuyến không đồng thời (qua LMS)*

Kết quả phản hồi của khách thể cho thấy phần bài học và hoạt động trên LMS nhằm mục đích hỗ trợ, bổ sung chứ không nhằm mục đích thay thế. Điều đó có nghĩa là phần bài giảng trực tiếp ở lớp và/hoặc các buổi dạy trực tuyến đồng thời (thường được tiến hành qua zoom hoặc google meet) phải đảm bảo toàn bộ chương trình, bài tập; hoạt động trên LMS không có tác dụng thay thế cho các buổi tương tác trực tiếp. Đây là quy định của trường đối với học phần. Vì vậy, phản hồi của khách thể đối với các hoạt động hỗ trợ học tập trên nền tảng LMS cho thấy một số điểm ưu việt nhưng không tránh khỏi những hạn chế về phương thức mà các giáo viên triển khai cho sinh viên các lớp tiếng Anh cơ bản hiện nay.

Cụ thể, theo kết quả phản hồi, hoạt động hỗ trợ học tập được triển khai trên LMS không có nhiều khác biệt so với khi tiến hành dạy trực tiếp (theo phương thức truyền thống). Đa số các khách thể đều cho biết “*việc lựa chọn hoạt động hỗ trợ học tập giữa hai hình thức không quá khác biệt*” (T2) hoặc “*đa số các hoạt động hỗ trợ học tập trong các buổi học trực tiếp và trên LMS là tương tự*

nhau” (T4). Cũng theo chia sẻ của khách thể, phần khác biệt nhỏ nằm ở sự tương thích của hoạt động/nhiệm vụ cụ thể cho từng phương thức hơn là ở loại hình hoạt động hỗ trợ học tập. Như một khách thể ví dụ:

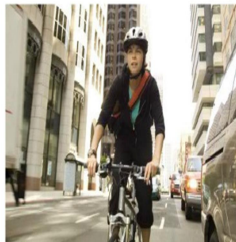
“Tôi vẫn chọn trò chơi cho hoạt động *warm-up*. Các hướng dẫn (*instructions*) vẫn như khi tiến hành trực tiếp. Tôi chỉ phải đổi trò chơi trong một số trường hợp do có những trò chơi ở hình thức lớp học trực tiếp không thực hiện online được như *find someone who*, *hot seat*, *ect*. Khi soạn bài trên LMS, các trò chơi về từ vựng như *crosswords* thì phù hợp hơn” (T1).

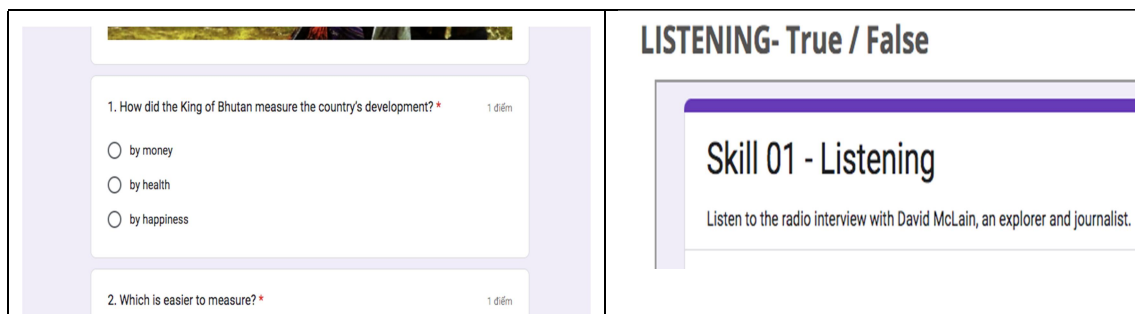
Hoặc chia sẻ từ hai khách thể khác:

“Giáo viên phải lựa chọn hoạt động hỗ trợ học tập ko quá phức tạp, và có thể tập trung nhiều vào việc linh động để sinh viên có thể làm việc cá nhân (thay vì sẽ làm việc nhóm); điều này khác với lớp học truyền thống khi sinh viên có thể tương tác nhiều với nhau và với giáo viên” (T6).

“Với LMS, do thời gian không bị khống chế nên các hoạt động hỗ trợ học tập thiên về hỗ trợ tự thân nhiều hơn. Các hoạt động hỗ trợ đồng cấp hầu như vắng bóng, nguyên nhân vì giáo viên không thấy hiệu quả với việc yêu cầu sinh viên tương tác với bạn bè qua các nền tảng, và chương trình không có các khống chế, giáo viên không có thời gian kiểm tra và theo dõi các tương tác này” (T5).

Điều này cũng đồng nhất với kết quả thu được từ các minh chứng bài giảng trên LMS. Dưới đây là một số hình ảnh đại diện về các dạng bài tập, hoạt động được triển khai trên LMS cho các lớp học AVCB 3:

Present Simple tense 	ACTIVITY 5. PRONUNCIATION: INTONATIONS IN CONDITIONAL SENTENCES. AUDIO LINK: https://drive.google.com/file/d/1gK7c5-cB_548agnQ_Gu5Bg_u9Wz2/view?usp=sharing Pronunciation intonation in conditional sentences In conditional sentences, when the <i>if</i> clause is first, the intonation rises and then falls. Listen and repeat.  If it rains, we'll need this.
Writing Practice 9 <i>Choose the correct adverb of frequency.</i> I have a very busy week. On Monday morning (1) <i>always</i> / <i>never</i> get up at six o'clock so that I can catch the train to London. I (2) <i>usually</i> / <i>occasionally</i> arrive at my office by nine o'clock, and then we have a meeting to plan the week's work. After that I check my emails and make some telephone calls. In the afternoon I (3) <i>never</i> / <i>always</i> meet my clients and I finish work at six o'clock. In the evening I (4) <i>sometimes</i> / <i>never</i> go to a restaurant with friends or see a film. I (5) <i>always</i> / <i>sometimes</i> stay in the same room at the Grand Hotel, which is very nice and also close the office. Practice 10 <i>Write 50 words describing your regular routines each week, using adverbs of frequency and the present simple tense.</i>	WHILE-SPEAKING Use these following events to practise telling a story. Try to use the words and expressions above to sequence your story. people respond to your story. • You had a terrible journey to work. • You were cycling and it started raining. • A car hit your bicycle. • You weren't hurt. • The driver was very nice. He owns a bicycle shop. • He gave you a new bike! It's much better than your old bicycle! 



Nghiên cứu các ảnh chụp đại diện một số hoạt động cho các kỹ năng khác nhau trên LMS như trên, có thể thấy với các bài giảng lý thuyết như ngữ pháp, phát âm, giáo viên chọn hình thức kết nối link với các videos bài dạy có sẵn trên youtube. Với các bài tập/nhiệm vụ cần người học sản sinh ngôn ngữ như viết, nói, giáo viên gắn bài lên LMS và với các bài tập dạng bài kiểm tra khách quan (objective test types), giáo viên gửi bài qua google form. Như chia sẻ của khách thể qua bài viết phản hồi, các bài tập/nhiệm vụ này cũng chính là các bài tập/nhiệm vụ được tiến hành trực tiếp tại lớp, giáo viên chỉ đưa lên LMS như một hình thức bổ sung nhằm giúp sinh viên có thể xem và làm lại bài nếu muốn luyện tập thêm hoặc các bài học sinh viên không lên lớp trực tiếp được (vắng học trực tiếp). Các khách thể cũng thừa nhận rằng không quay video bài giảng trực tiếp/trực tuyến đồng thời nên không đưa lên LMS, điều này chỉ được thực hiện trong thời kỳ dịch bệnh (năm 2021). Ngoài ra, nội dung bài giảng trên LSM gần giống một giáo án hoặc một cuốn giáo trình điện tử. Kết quả này trùng khớp với phản hồi của giáo viên qua phỏng vấn sâu. Tuy nhiên, nhận thức này của khách thể là chưa đúng đắn, cũng như chưa phù hợp với các khuyến cáo của chuyên gia rằng bản chất của phương thức học trực tuyến không đồng thời đòi hỏi nhiều điều chỉnh về hoạt động hỗ trợ học tập của giáo viên nếu muốn tăng năng lực của người học [3], [8], [21].

Như Afitska (2016) và Nguyễn (2022) khẳng định, việc cung cấp các hoạt động hỗ trợ học tập trên LMS (hoặc các phương thức học trực tuyến không đồng thời khác) cần cung cấp thêm nhiều các hỗ trợ về hình ảnh hơn, nhất là với các kỹ năng thụ động (nghe, đọc) [2], [21]. Các hỗ trợ hình ảnh như vậy đóng vai trò vừa là hỗ trợ văn hoá-xã hội, hỗ trợ nội dung cũng đồng thời là hỗ trợ cảm xúc (tăng hứng thú cho người học khi phải tự học qua nền tảng, thiếu tương tác với bạn bè hay giáo viên). Tuy nhiên, các bài giảng trên LMS (như ảnh chụp) còn khá đơn điệu và chưa thực sự hiệu quả. Tuy có sự bổ sung về các ngữ liệu đầu vào đối với các kỹ năng thụ động (nghe, đọc) (sử dụng link với bài giảng qua youtube), việc bổ sung này chưa nhất quán giữa các bài học. Nhiều bài giảng chỉ đơn giản được upload lên LMS dưới dạng file sau mỗi bài dạy trực tiếp, các hình ảnh (nếu có) được lấy từ giáo trình, chưa có sự đầu tư để thực sự sinh động và có ý nghĩa hỗ trợ cảm xúc như khuyến cáo của Afitska (2016) [2]. Ngoài ra, đối với các kỹ năng sản sinh ngôn ngữ, do việc nói trước một chiếc micro, hoặc đánh máy bài viết trên máy tính có khác biệt rất lớn với việc nói viết trực tiếp tại lớp theo phương thức truyền thống, sinh viên có thể gặp phải những băn khoăn, ngại ngùng, chần chừ, v.v..., do đó cần cung cấp các hoạt

động hỗ trợ văn hoá xã hội cũng như hỗ trợ cảm xúc cho người học [13]. Trong khi đó, việc nghiên cứu vật mẫu cho thấy các bài giảng trên LMS không thiết kế được các tương tác trực tiếp giữa giáo viên và sinh viên, không có các hình thức phản hồi đánh giá (feedback) hay nhận xét (comments); đánh giá thường xuyên chưa được chú trọng và quy định rõ; không có các phương thức hỗ trợ cảm xúc như động viên, khen thưởng; không có nhiều hỗ trợ công nghệ; đa số các bài giảng chỉ mới đảm bảo được các hoạt động hỗ trợ cố định/hỗ trợ cứng (fixed/hard) mà thiếu đi hỗ trợ tức thời/hỗ trợ mềm (adaptive/soft) được cho là có ý nghĩa hơn với người học khi học trực tuyến không đồng thời qua một nền tảng như LMS [21]. Lý giải cho những hạn chế này bao gồm cả nguyên nhân khách quan và chủ quan. Có thể thấy nguyên nhân khách quan đến từ chính sách và quy định về chương trình học. Đây chỉ là phương thức học phụ, không được tính giờ chính thức, và toàn bộ nội dung đều đã được truyền tải qua hai hình thức trực tiếp đồng thời còn lại nên chưa thu hút được sự đầu tư hợp lý của giáo viên. Ngoài ra, việc chuẩn bị bài và đưa bài lên LMS đòi hỏi nhiều yếu tố: kiến thức chuyên môn (trong tương quan với phương thức học mới), kỹ năng công nghệ, thời gian, v.v... Việc thiếu một trong những yếu tố này đều dễ dàng dẫn đến việc lơ là, hoặc thiếu tinh thần tự nguyện khi làm.

4.2. *Giáo viên hỗ trợ việc học tập của sinh viên theo phương thức học trực tuyến đồng thời (online)*

Các buổi học trực tuyến đồng thời (thường được tiến hành qua zoom hoặc google meet) về bản chất sẽ giống với các buổi lên lớp truyền thống ở chỗ có tương tác trực tiếp giữa giáo viên và người học, sự khác biệt là ở chỗ tương tác đó được tiến hành ảo hay trực tiếp. Đáng chú ý là đa số khách thể tham gia lại phản hồi sự khác biệt trong việc tiến hành các hoạt động hỗ trợ học tập giữa hai phương thức. Nổi bật là có sự gia tăng đáng kể các phương thức hỗ trợ cảm xúc như động viên, khuyến khích, khen ngợi, chơi trò chơi, xem video, v.v... đối với các buổi học trực tuyến đồng thời. Sau đây là điển hình các chia sẻ của khách thể:

“Khi dạy online thì mình sẽ tận dụng các ứng dụng, website có sẵn để hỗ trợ học tập và tăng hứng thú cho người học. Ví dụ như thay vì đặt câu hỏi nêu vấn đề thì mình cho sinh viên xem video để suy ra nội dung bài; thay vì các hoạt động có yêu cầu sinh viên tham gia về mặt thể chất như chạy lên bảng hay đứng dậy xếp hàng (ko thực hiện được khi học online) thì mình cho các em quét mã QR tham gia 1 quiz trên quizziz hoặc blooket. Mục đích của việc thay đổi là tránh nhàm chán nếu mình giữ nguyên những hoạt động đã soạn cho lớp truyền thống” (T2).

hoặc

“Các khác biệt đáng kể nhất có lẽ là liên quan đến sự hấp dẫn của hoạt động. Ví dụ, khi học online, cả người học và người dạy đều đang trực tuyến, nghĩa là người học có thể đang ở một môi trường không thực sự phù hợp cho việc học hoặc dễ gây xao nhãng, do đó tôi thường chọn nhiều trò chơi, câu đố trên quizziz hoặc Kahoot, tìm tòi các videos ngắn và phù hợp để gợi ý ý tưởng (eliciting) thay vì chỉ dùng hỏi và trả lời (Q&A)” (T3).

Việc gia tăng này hoàn toàn phù hợp với khuyến cáo của Beyth-Marom và cộng sự [5], Yoo và Huang [33]. Ngoài ra, đối chiếu với phương thức học truyền thống, khi tiến hành học trực tuyến đồng thời, đa số khách thể đều thể hiện sự khác biệt về nhân tố hỗ trợ. Cụ thể, hỗ trợ đồng cấp được tất cả các giáo viên tham gia viết phản hồi chú trọng và tối ưu hoá khi tiến hành giảng dạy qua các nền tảng như zoom, google meet. Lý giải cho điều này, một giáo viên chia sẻ:

“Đối với các lớp học trực tuyến, tôi thường dùng nhiều các hoạt động mang tính tương tác cao và tạo động cơ học tập cho sinh viên... tôi thường chia sinh viên theo từng nhóm nhỏ và giao hoạt động...” (T8).

“Sự khác biệt ở đây nằm ở việc phân chia group discussion khi dùng chế độ breakout room trên lớp học online... giúp sinh viên được tương tác với nhau, đỡ cảm giác một mình...” (T1).

Một lý do khác cho lựa chọn hoạt động làm việc nhóm đối với hình thức học trực tuyến đồng thời đến từ hiệu quả của hoạt động, như phản hồi sau đây của khách thể:

“...chia nhóm khi học trực tuyến đồng thời giúp thấy rõ kết quả làm việc của sinh viên, tránh tình trạng buổi học quá tập trung vào sự thuyết trình của riêng giáo viên. Đặc biệt, tôi thường xuyên sử dụng chức năng breakout rooms để tiến hành các hoạt động và chuyển sự hỗ trợ học tập từ phía giáo viên sang cho bạn bè đồng lứa. Tôi thấy việc giao nhiệm vụ hỗ trợ học tập sang cho đồng cấp thế này hiệu quả hơn nhiều so với hỗ trợ từ giáo viên (expert)” (T8).

Cũng theo chia sẻ từ phỏng vấn sâu, các khách thể nhận thấy việc tạo nhóm, cặp khi học trực tuyến đồng thời hiệu quả hơn so với các hoạt động nhóm cặp tiến hành tại lớp. Sinh viên tham gia tích cực hơn, các chia sẻ, trao đổi trên các nền tảng ảo tập trung vào nội dung và bài học hơn, sự luân phiên giữa các thành viên cũng thường xuyên hơn. Như vậy, kết quả phản hồi và phỏng vấn sâu của khách thể khẳng định có sự gia tăng các phương thức hỗ trợ học tập đồng cấp đối với các buổi học trực tuyến đồng thời so với các buổi học truyền thống. Điều này phù hợp với kết quả tổng hợp lý luận của Kear và cộng sự (2012), Nguyễn (2022) về yêu cầu của dạy học trực tuyến đồng thời nhưng lý do của giáo viên mới chỉ dừng lại ở việc tăng tương tác, tăng phiên giao tiếp chứ chưa thấy được lý do về quản lý [16], [21]. Theo Kear và cộng sự (2012), việc dạy học trực tuyến đồng thời qua một nền tảng như zoom, google meet không phù hợp với các lớp đông. Do đó, việc sử dụng chức năng break-out rooms còn giúp giáo viên quản lý lớp dễ dàng hơn [16].

4.3. Giáo viên hỗ trợ việc học tập của sinh viên theo phương thức học truyền thống

Kết quả phản hồi của khách thể cho thấy có sự đa dạng về loại hình và kỹ thuật hỗ trợ học tập tại các buổi học theo phương thức truyền thống. Thống kê cho thấy những hoạt động hỗ trợ học tập được nhiều giáo viên áp dụng bao gồm làm mẫu (modelling) đối với phương thức hỗ trợ nhận thức; khuyến khích, khen thưởng (quà hoặc điểm thưởng) đối với phương thức hỗ trợ cảm xúc; xây dựng các mối quan hệ trong lớp học bằng cách đa dạng các hình thức

tương tác đối với phương thức hỗ trợ văn hoá xã hội; động não (brainstorming), khơi gợi kiến thức sẵn có (schemata) đối với phương thức hỗ trợ nội dung, v.v... Với phương thức học truyền thống, giáo viên có nhiều phương pháp lẫn kinh nghiệm, thể hiện trong việc lựa chọn hoạt động hỗ trợ học tập phù hợp với thực tế trình độ, đối tượng sinh viên. Đáng chú ý nhất theo phản hồi của khách thể là đối với hoạt động hỗ trợ công nghệ. Tất cả khách thể tham gia phỏng vấn đều lựa chọn việc hỗ trợ công nghệ (chủ yếu cho phương thức học trực tuyến đồng thời lẫn không đồng thời) tại các buổi học trực tiếp. Như chia sẻ từ khách thể:

“Tôi hướng dẫn sinh viên về công nghệ và các thao tác, ghi chú cần thiết vào những buổi học trực tiếp đầu tiên của học phần” (T1).

hoặc

“Các thao tác trên LMS hoặc các phần mềm như Kahoot, Quizziz khá đơn giản và cũng đã quen thuộc với nhiều sinh viên, tôi chỉ cần hướng dẫn vào buổi đầu tiên lên lớp và demo cho sinh viên xem...” (T5).

Kết quả phản hồi này giải thích cho việc thiếu vắng các hỗ trợ công nghệ đăng tải trên LMS. Khách thể chọn hỗ trợ công nghệ theo phương thức trực tiếp trên lớp học. Đây là một ưu điểm của phương thức học kết hợp so với các phương thức học trực tuyến hoàn toàn. Giáo viên có thể lựa chọn một số hoạt động để tiến hành tại các buổi học theo phương thức truyền thống khi cần. Điều này không chỉ áp dụng với các hỗ trợ công nghệ mà giáo viên hoàn toàn có thể áp dụng tương tự cho các hỗ trợ/nhiệm vụ về ngôn ngữ, bài học. Ngoài ra, có thể thấy các nền tảng hoặc phần mềm sử dụng cho dạy và học ngôn ngữ không quá phức tạp, do đó không đòi hỏi nhiều thao tác phức tạp về công nghệ. Kết quả này phù hợp với khuyến cáo của Nguyễn [21] là cần có các buổi hỗ trợ về công nghệ trước khi khoá học bắt đầu, mặc dù việc hỗ trợ công nghệ ở đây tuy được khách thể tiến hành vào buổi học đầu tiên nhưng không phải là buổi học trước khoá học (pre-class).

5. Kết luận và đề xuất

Để triển khai các học phần tiếng Anh cơ bản cho sinh viên không chuyên ngữ, giáo viên áp dụng phương thức học kết hợp gồm ba cấu phần theo cả hai hình thức đồng thời và không đồng thời: khối kiến thức trên nền tảng LMS (không đồng thời) nhằm cung cấp lại toàn bộ các nội dung bài giảng đã được tiến hành đồng thời (trực tiếp hoặc trực tuyến song song); các buổi dạy trực tuyến đồng thời qua zoom hoặc google meet; và các buổi dạy theo phương thức truyền thống.

Kết quả nghiên cứu cho thấy hoạt động hỗ trợ học tập của phương thức học trực tuyến không đồng thời (LMS) được triển khai tương tự như với các buổi học trực tiếp theo phương thức truyền thống (f2f) và vì vậy chưa hiệu quả, chưa đáp ứng các tiêu chí của việc giảng dạy

theo phương thức này như khuyến cáo của chuyên gia [21]. Với phương thức học trực tuyến đồng thời (zoom/google meet), giáo viên có sự đầu tư về các hoạt động hỗ trợ học tập, nhất là với nhóm các hoạt động hỗ trợ cảm xúc và hỗ trợ văn hoá-xã hội. Với phương thức học trực tiếp, có sự đa dạng về hoạt động hỗ trợ học tập. Hỗ trợ công nghệ cũng được lựa chọn để chuyển tải trong những buổi học đầu theo phương thức trực tiếp. Có thể nói, hoạt động hỗ trợ học tập được áp dụng hiệu quả và đúng phương pháp hơn đối với hai phương thức học đồng thời (cả trực tuyến lẫn trực tiếp), đối với phương thức học trực tuyến không đồng thời (LMS), hoạt động hỗ trợ học tập chưa phù hợp. Một số khuyến cáo được yêu cầu áp dụng cho phương thức trực tuyến (cả đồng thời lẫn không đồng thời) gồm hoạt động hỗ trợ cảm xúc như tăng tương tác, tăng phản hồi, động viên, khuyến khích, vận dụng các hoạt động theo nhóm cặp, v.v... chưa được thực hiện với các bài giảng trên LMS mà chỉ mới được vận dụng khi dạy học theo phương thức trực tuyến đồng thời. Điều này được lý giải một phần do kiến thức (giáo viên chưa được tập huấn, bổ sung nghiệp vụ khi giảng dạy theo phương thức trực tuyến) nên chưa thấy được sự cần thiết của việc áp dụng, hoặc có thể do yêu cầu của chương trình (LMS chưa phải là một cấu phần bắt buộc nên giáo viên chưa đầu tư đúng mức), nhưng cũng có thể có lý do từ khả năng công nghệ của giáo viên (việc áp dụng các hỗ trợ học tập hiệu quả trên LMS đòi hỏi không chỉ kiến thức về yêu cầu của hoạt động mà còn cần có kỹ năng công nghệ để khai thác các chức năng mà LMS có thể hỗ trợ, tối ưu hoá mục đích của hoạt động).

Từ kết quả nghiên cứu trên, để tiến hành dạy và học tiếng Anh cơ bản theo phương thức học kết hợp hiệu quả hơn, một số vấn đề được đề xuất như sau:

- Giáo viên cần điều chỉnh các bài giảng trên LSM theo hướng chú trọng yêu cầu về hoạt động hỗ trợ học tập phù hợp với đặc thù của phương thức học. Cụ thể, các bài giảng trên LMS cần có sự điều chỉnh gia tăng về hình ảnh, âm thanh nhằm hỗ trợ người học có hứng thú với môn học, tránh cảm giác buồn chán, mất cảm hứng học tập. Các hướng dẫn của quy trình thực hiện cần cụ thể hơn, chi tiết hơn (có thể chia thành nhiều bước rõ ràng) đồng thời sử dụng ngôn ngữ đơn giản hơn, ngắn gọn hơn để giúp người học có thể hiểu được các hướng dẫn khi phải tự học.
- Giáo viên cần chú trọng hơn với việc kiểm tra đánh giá các bài tập trên LMS. Cần dành nhiều thời gian hơn cho việc đánh giá, phản hồi hoạt động học, việc học. Ngoài ra, giáo viên cũng cần tăng thêm các cơ hội trao đổi trực tuyến không đồng thời (có thể giữa giáo viên và sinh viên hoặc giữa sinh viên với nhau) thông qua các hình thức diễn đàn, thảo luận trên LMS. Điều này giúp tăng tương tác trực tuyến không đồng thời, là điều mà sinh viên thường mong đợi từ phía giáo viên.
- Với các buổi học trực tuyến đồng thời cần duy trì và đẩy mạnh các phương thức hỗ trợ cảm xúc thông qua các hoạt động tương tác như trò chơi, câu đố, thảo luận, v.v... Cần tối ưu hoá khả năng tương tác giữa sinh viên với nhau thông qua chức năng breakout room trên zoom/google meet.

- Cần có thêm tập huấn cho giáo viên về phương pháp cũng như công nghệ nhằm đáp ứng các yêu cầu trong thời đại số như hiện nay, trong đó có yêu cầu về việc thay đổi phương thức học theo hướng kết hợp giữa truyền thống và công nghệ (blended, hybrid hoặc virtual). Việc trang bị cho giáo viên kiến thức và kỹ năng cần thiết sẽ là điều kiện tiên quyết để giáo viên có thể tiến hành việc áp dụng một cách đúng đắn và hiệu quả hơn.
- Do việc soạn bài giảng trên LMS còn chưa quá quen thuộc đối với nhiều giáo viên; việc soạn bài lại đòi hỏi sự hiểu biết về phương pháp giảng dạy theo phương thức mới cũng như trình độ công nghệ của giáo viên, trường và khoa chức năng có thể cân nhắc tiến hành soạn bộ bài giảng chung. Việc cộng tác này giữa các giáo viên có nhiều ý nghĩa. Một mặt, giảm tải cho giáo viên trong việc soạn bài giảng đưa lên LMS. Mặt khác, qua việc hợp tác soạn bài, giáo viên có cơ hội học hỏi từ đồng nghiệp, cũng đồng thời phát triển nghiệp vụ cho bản thân. Có như vậy, các bài soạn trên LMS sẽ hiệu quả hơn và hữu ích cho người học hơn. Các hoạt động hỗ trợ học tập có thể được xây dựng và áp dụng hợp lý hơn.
- Để phương thức học kết hợp hiệu quả và việc triển khai các hoạt động hỗ trợ học tập theo các phương thức học tập khác nhau được tối ưu hoá, cần xem xét thay đổi quy định trong chương trình đào tạo hoặc thay đổi phương thức đánh giá, cần bổ sung kết quả học tập trên nền tảng LMS như một phần điều kiện học tập bắt buộc hoặc theo phương thức đánh giá thường xuyên. Khi có kết hợp kiểm tra đánh giá, các cấu phần của phương thức học kết hợp (học qua LMS, học trực tuyến đồng thời và học trực tiếp) đều sẽ nhận được sự chú ý và đầu tư thích đáng từ phía giáo viên.

6. Hạn chế và kiến nghị cho các nghiên cứu tương lai

Trong ba cấu phần của phương thức học kết hợp, nghiên cứu chỉ tiếp cận được các bài giảng mẫu trên LMS. Với hai cấu phần còn lại, nghiên cứu dựa vào kết quả phản hồi của nhóm tham gia nghiên cứu mà chưa thực hiện được việc dự giờ để có kết quả so sánh chéo. Đây là một hạn chế của nghiên cứu đồng thời cũng gợi kiến nghị cho các nghiên cứu trong tương lai: bổ sung hoặc thay đổi công cụ thu dữ liệu bằng hình thức dự giờ, quan sát lớp học. Ngoài ra, nghiên cứu mới chỉ tập trung vào bề rộng của vấn đề: hoạt động hỗ trợ học tập nói chung theo phương thức học kết hợp (gồm nhiều cấu phần học, với nhiều kỹ năng khác nhau). Các nghiên cứu trong tương lai có thể tập trung vào hoạt động hỗ trợ học tập cho một kỹ năng nhất định theo phương thức học kết hợp hoặc trực tuyến để có thể đào sâu về các kỹ thuật, các hình thức hỗ trợ học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Amelia, R., Rofiki, I., Tortop, H. S., và Abah, J. A. (2020). Pre-service teachers' scientific explanation with e-scaffolding in blended learning. *Journal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*, 9(1), 33–40.
2. Afitska, O. (2016). Scaffolding learning: Developing materials to support the learning of science and language by non-native English-speaking students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 75–89.
3. Ahmadi Safa, M., & Rozati, F. (2017). The impact of scaffolding and nonscaffolding strategies on the EFL learners' listening comprehension development. *Journal of Educational Research*, 110(5), 447–456.
4. Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), pp223–232.
5. Beyth-Marom, R., Saporta, K., & Caspi, A. (2005). Synchronous vs. asynchronous tutorials. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3), 245–262.
6. Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use words*. New York: Norton.
7. Brush, T. A., & Saye, J. W. (2002). A summary of research exploring hard and soft scaffolding for teachers and students using a multimedia supported learning environment. *The Journal of Interactive Online Learning*, 1(2), 1–12.
8. Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570–580.
9. Conole, G., & Oliver, M. (2006). *Contemporary perspectives in e-learning research: Themes, methods, and impact on practice*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
10. Cooke, G. (n.d.). Retrieved from <https://www.elucidat.com/blog/online-learning-vs-face-to-facelearning/> on 14 Jun 2022.
11. 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.
12. Dinh, H. (2016). The effectiveness of scaffolding in a blended learning course from students' perspective. MA thesis, University of Oulu.
13. Gherheș, V., Șimon, S., & Para, I. (2021). Analysing students' reasons for keeping their webcams on or off during online classes. *Sustainability (Switzerland)*, 13(6).
14. 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.
15. Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International journal of mathematical education in science and technology*, 37(2), 127–143.

16. Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J., & Donelan, H. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers and Education*, 58(3), 953–963.
17. Koohang, A. (2009). A learner-centred model for blended learning design. *International Journal of innovation and learning*, 6(1), 76–91.
18. Land, S. M., Hannafin, M. J., & Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments: Foundations, assumptions and design. In *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 3–25). Routledge.
19. Le Cunff, A. L. (2022). Distance learning, e-learning, online learning, or virtual learning. Retrieved from: Distance learning, e-learning, online learning, or virtual learning from <https://nesslabs.com/distance-learning-e-learning-online-learning-virtual-learning-difference>.
20. 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.
21. Nguyen, Q. N. (2022). Teachers' Scaffolding Strategies in Internet-Based ELT Classes. *TESL-EJ*, 26(1), n1.
22. Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2002). Scaffolding in complex learning environments: What we have gained and what we have missed. *Educational Psychologist*, 40, 1–12.
23. Reingold, R., Rimor, R., & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course: a case study. *Journal of interactive online learning*, 7(2), 139–151.
24. Ronen, M., & Langley, D. (2004). Scaffolding complex tasks by open online submission: Emerging patterns and profiles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 39–61.
25. 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).
26. Sawyer, R. K. (2005). *The cambridge handbook of the learning sciences* Cambridge University Press.
27. Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent Learning and Development*, 52(3), 5–18.
28. Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions* (R. W. Rieber, Vol. Ed; M. J. Hall, Trans.). New York: Plenum Press. (Original work published 1941).
29. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

30. Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.
31. Waterhouse, S. A. (2005). *The power of elearning: The essential guide for teaching in the digital age*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
32. Yelland, N., & Masters, J. (2007). Rethinking scaffolding in the information age. *Computers & Education*, 48(3), 362–382.
33. Yoo, S. J., & Huang, W. D. (2013). Engaging online adult learners in higher education: Motivational factors impacted by gender, age, and prior experiences. *Journal of Continuing Higher Education*, 61(3), 151–164.