

# MỐI QUAN HỆ GIỮA HIỆN DIỆN GIẢNG DẠY, HIỆN DIỆN XÃ HỘI, HIỆN DIỆN NHẬN THỨC TRONG TRẢI NGHIỆM HỌC TẬP KẾT HỢP CỦA SINH VIÊN TRONG BỐI CẢNH ĐẠI DỊCH COVID-19: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG DU LỊCH - ĐẠI HỌC HUẾ

Nguyễn Thị Minh Nghĩa<sup>+</sup>,  
Ngô Văn Sơn

Trường Du lịch - Đại học Huế  
+ Tác giả liên hệ • Email: minhnghia1802@gmail.com

## Article history

Received: 25/01/2022

Accepted: 11/02/2022

Published: 05/3/2022

## Keywords

Social presence, cognitive presence, teaching presence, blended learning, student, experiences, Covid-19

## ABSTRACT

Due to the Covid-19 pandemic, Hue University - School of Hospitality and Tourism transformed to blended learning. In which face-to-face sessions were conducted through Google Meet and asynchronous online learning were based on Google Classroom and Moodle learning management system. This study applied the Community of Inquiry theoretical framework to identify and explore the relationship between instructional presence, social presence, and cognitive presence in students' blended learning experiences. The regression analysis results show that there was teaching presence, social presence, and cognitive presence in students' learning experience, and the three factors influenced on one another. Social presence was the main factor affecting cognitive presence while confirming that teaching presence influenced both cognitive presence and social presence. The design of an effective blended learning environment should ensure all three elements of teaching presence, cognitive presence, and social presence; therefore, some suggestions for blended course design were suggested.

## 1. Mở đầu

So với học tập trên lớp truyền thống, học tập kết hợp (HTKH) kết hợp hướng dẫn trực tuyến và trực tiếp với mục đích tối ưu hóa môi trường học tập của người học, đạt được sự suy nghĩ thấu đáo và cho phép hướng dẫn được cá nhân hóa. Garrison và Vaughan (2008) định nghĩa, “HTKH là sự tích hợp thấu đáo của các phương pháp tiếp cận trực tiếp và trực tuyến được lựa chọn cẩn thận và bổ sung cho nhau” (tr 148). Sự thấu đáo có thể được hiểu sâu hơn là thực hành cơ bản của việc tích hợp học tập trên lớp và học tập trực tuyến để tránh chỉ phụ thuộc vào các hoạt động trực tiếp trong lớp khiến người học không có đủ thời gian để suy ngẫm về nội dung học tập và chia sẻ ý tưởng của mình với những người khác (Vaughan et al., 2013). Theo quan điểm này, HTKH không chỉ đơn giản là tích hợp học tập trực tuyến và hướng dẫn trực tiếp mà còn kết hợp học tập cá nhân với tìm hiểu và hợp tác. Về vấn đề này, khung lý thuyết “Community of Inquired” (tạm dịch là “Cộng đồng khám phá (CĐKP)”) do Garrison và cộng sự (2000) đề xuất, cung cấp cho sinh viên (SV) một phương tiện để xây dựng kiến thức bằng cách tích hợp những suy ngẫm của cá nhân với những hiểu biết được chia sẻ (Garrison & Kanuka, 2004; Garrison et al., 2003; Garrison & Vaughan, 2008; Garrison, 2017). Khung lý thuyết CĐKP đã được chấp nhận rộng rãi như một khung lý thuyết có tiềm năng đáng kể để khám phá trải nghiệm HTKH của người học về mặt giảng dạy, xã hội và nhận thức, cung cấp một phương tiện đo lường hiệu quả của quá trình HTKH từ các khía cạnh của thiết kế giảng dạy, phản ánh hợp tác và giải quyết vấn đề (Akyol et al., 2009; Akyol & Garrison, 2011; Garrison, 2017; Vaughan et al., 2013; Shea & Bidjerano, 2010; Szeto, 2014).

Trước sự ảnh hưởng nghiêm trọng của đại dịch Covid-19, GD-ĐT Việt Nam chuyển sang một “trạng thái bình thường mới”, với các phương thức giảng dạy và học tập linh hoạt, cập nhật và cải cách. Trường Du lịch - Đại học Huế cũng nhanh chóng chuyển đổi hình thức giảng dạy và đào tạo phù hợp với yêu cầu của Bộ GD-ĐT, đồng thời đảm bảo tính liên tục của giáo dục, tất cả các lớp học trong học kỳ I năm học 2021-2022 đều được chuyển đổi sang hình thức HTKH, trong đó các buổi học trực tiếp tại lớp sẽ được thực hiện thông qua trung gian công nghệ với nền tảng hỗ trợ chính là Google Meet; việc học trực tuyến được tăng cường với các nhiệm vụ trực tuyến không đồng bộ hoặc dưới sự hướng dẫn của giảng viên (GV) nhưng hoàn toàn dựa vào các nền tảng trực tuyến như Google Classroom, hệ thống quản lý học tập Moodle... Thời gian của việc kết hợp tùy thuộc vào mỗi môn học và cách thức thiết lập của từng GV. Việc chuyển đổi sang hình thức dạy và học kết hợp mang lại nhiều cơ hội và thách thức cho

cả GV và SV. Thách thức lớn nhất đó là làm thế nào để SV tham gia vào các buổi học trực tuyến vẫn có thể tiếp thu kiến thức, kết nối với bạn học và GV như trong các buổi học trực tiếp. Nghiên cứu này đề xuất sử dụng khung lý thuyết CDKP nhằm mục đích xác nhận mối quan hệ giữa 3 yếu tố: hiện diện giảng dạy, hiện diện nhận thức và hiện diện xã hội trong trải nghiệm HTKH của SV Trường Du lịch - Đại học Huế, từ đó có thể đề xuất các giải pháp phù hợp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy kết hợp trong tương lai.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Khung lý thuyết Cộng đồng khám phá và các nghiên cứu có liên quan

Khung lý thuyết CDKP đại diện cho một quá trình tạo ra trải nghiệm học tập sâu sắc và có ý nghĩa (cộng tác-kiến tạo) thông qua sự phát triển của ba yếu tố phụ thuộc lẫn nhau - hiện diện xã hội, hiện diện nhận thức và hiện diện giảng dạy (Garrison et al., 2000).

*Hiện diện giảng dạy* đề cập đến “việc thiết kế, tạo điều kiện và chỉ đạo các quá trình nhận thức và xã hội nhằm mục đích nhận ra các kết quả học tập cá nhân có ý nghĩa và đáng giá về mặt giáo dục” (Anderson et al., 2001, tr 5). Mục đích của hiện diện giảng dạy là tạo điều kiện cho một CDKP xuất hiện giúp người học đạt được kết quả học tập dự kiến trong khi vẫn tôn trọng nhu cầu học tập của SV và khuyến khích sự tham gia của họ vào các hoạt động học tập. Hiện diện trong giảng dạy bao gồm ba khía cạnh phụ: thiết kế và tổ chức, điều kiện thuận lợi và hướng dẫn trực tiếp (Garrison et al., 2000).

*Hiện diện xã hội* đề cập đến việc tạo ra “một môi trường hỗ trợ và khuyến khích các câu hỏi khám phá, sự hoài nghi và sự đóng góp của các ý tưởng giải thích” (Garrison, 2017, tr 37). Chức năng của hiện diện xã hội là thúc đẩy cảm giác thân thuộc, hỗ trợ một môi trường mà người học có thể giao tiếp cởi mở với nhau để trao đổi các quan điểm khác nhau và xác nhận sự hiểu biết lẫn nhau. Có ba khía cạnh phụ cấu thành sự hiện diện xã hội gồm: biểu hiện tình cảm, giao tiếp cởi mở và gắn kết nhóm (Garrison et al., 2000).

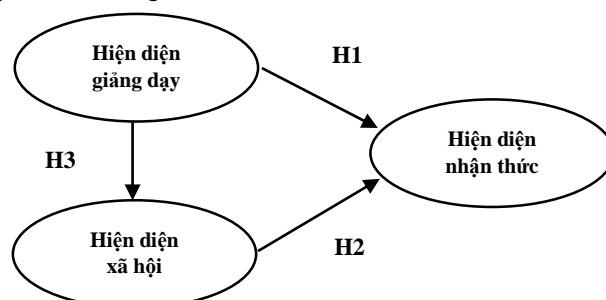
*Hiện diện nhận thức* được định nghĩa là “sự khám phá, xây dựng, giải quyết và xác nhận sự hiểu biết thông qua sự hợp tác và phản ánh trong một cộng đồng tìm hiểu” (Garrison, 2007). Điều này có liên quan chặt chẽ đến tư duy phân biện vì nó được hiểu là “lí luận, đánh giá và phán đoán, và những điều này lại liên quan đến việc cải thiện tư duy” (Lipman, 2003, tr 3). Hiện diện nhận thức được đặc trưng bởi bốn giai đoạn: (1) Sự kiện kích hoạt để khơi gợi sự tò mò và câu hỏi; (2) Khám phá để thu thập thông tin và ý tưởng; (3) Tích hợp để xây dựng các giải pháp hoặc lời giải thích có ý nghĩa; (4) Kiểm tra tính hiệu quả của quá trình giải quyết vấn đề (Garrison et al., 2000). Hiện diện nhận thức được coi là cốt lõi của CDKP, và nó đòi hỏi hiện diện của xã hội và giảng dạy là những điều kiện tiên quyết (Garrison et al., 2000; Garrison & Vaughan, 2008; Tolu, 2013).

Do đó, các giả thuyết nghiên cứu đề xuất là:

H1: Hiện diện giảng dạy có ảnh hưởng tích cực đến hiện diện nhận thức;

H2: Hiện diện xã hội có ảnh hưởng tích cực đến hiện diện nhận thức;

H3: Hiện diện giảng dạy có ảnh hưởng tích cực đến hiện diện xã hội.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

### 2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu định lượng với phương pháp phân tích hồi quy bội nhằm kiểm tra và phân tích mối quan hệ giữa các khái niệm (biến phụ thuộc và biến độc lập).

Dữ liệu được thu thập thông qua bảng hỏi khảo sát trực tuyến được thiết kế trên nền tảng Google Forms và phân phối cho SV Trường Du lịch - Đại học Huế theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện từ tháng 11-12/2021. Kết quả thu về 169 bảng trả lời hợp lệ đảm bảo quy mô mẫu nghiên cứu, trong đó nam giới có 36 người (chiếm 21,3%) và nữ giới có 133 người (chiếm 78,7%) là SV thuộc các chuyên ngành Du lịch điện tử (4,7%), Quản trị Nhà hàng và dịch vụ ăn uống (15,4%), Quản lý lữ hành (43,2%), Hướng dẫn du lịch (3%), Quản trị kinh doanh du lịch (1,2%),

Quản trị du lịch và khách sạn (1,8%), Quản trị khách sạn (7,7%), Truyền thông và Marketing du lịch dịch vụ (0,6%) và Du lịch (14,8%). Những người tham gia khảo sát là SV năm tư (31,4%), SV viên năm 3 (27,8%), SV năm 2 (30,8%) và SV năm 1 (10,1%).

Bảng hỏi được thiết kế dựa vào Công cụ khảo sát CĐKP được đề xuất bởi Arbaugh và cộng sự (2008) với các tiêu chí đã được sửa đổi để phù hợp hơn với bối cảnh khảo sát đối với các khóa học kết hợp (xem bảng 1). Cuộc điều tra thử nghiệm đối với 20 SV đã cho thấy mức độ phù hợp của bảng khảo sát và không có tiêu chí nào cần sửa đổi. Thang đo nghiên cứu chính thức có 34 mục trong bảng câu hỏi bao gồm các khía cạnh của hiện diện trong giảng dạy (13 tiêu chí), hiện diện xã hội (9 tiêu chí) và hiện diện nhận thức (12 tiêu chí). Các tiêu chí được đánh giá theo thang Likert 5 điểm, từ 1 - rất không đồng ý đến 5 - rất đồng ý.

Bảng 1. Thang đo nghiên cứu

Yếu tố	Thành phần	Thang đo	Mã hóa
Hiện diện giảng dạy	Thiết kế và tổ chức (TKTC)	GV đã truyền đạt rõ ràng các chủ đề quan trọng của khoá học	TKTC1
		GV đã truyền đạt rõ ràng các mục tiêu quan trọng của khoá học	TKTC2
		GV đã hướng dẫn rõ ràng cách tham gia vào các hoạt động học tập của khoá học	TKTC3
		GV đã thông báo rõ ràng về ngày đến hạn hoặc khung thời gian quan trọng cho các hoạt động học tập	TKTC4
		GV đã hướng dẫn rõ ràng về cách tham gia các nhiệm vụ của khoá học	TKTC5
	Tạo điều kiện thuận lợi (ĐKTL)	GV đã minh họa các chủ đề học tập giúp tôi hiểu rõ khoá học.	ĐKTL1
		GV đã giúp cho SV tham gia và tương tác hiệu quả vào khoá học	ĐKTL2
		GV đã giúp cho SV hoàn thành nhiệm vụ theo cách giúp ích cho việc học của tôi	ĐKTL3
		GV khuyến khích SV khám phá các khái niệm mới trong khoá học	ĐKTL4
		GV có các hành động giúp củng cố sự phát triển ý thức cộng đồng các SV	ĐKTL5
	Hướng dẫn trực tiếp (HDTT)	GV đã giúp tập trung thảo luận vào các vấn đề có liên quan	HDTT1
		GV đã cung cấp phản hồi giúp tôi hiểu điểm mạnh và điểm yếu của mình so với mục tiêu của khoá học	HDTT2
		GV đã cung cấp phản hồi kịp thời	HDTT3
Hiện diện xã hội	Biểu hiện tình cảm (BHTC)	Làm quen với những SV khác cho tôi cảm giác thân thuộc trong khoá học	BHTC1
		Tôi đã có thể hình thành ấn tượng khác biệt về một số người tham gia khoá học khác	BHTC2
		Giao tiếp trực tuyến hoặc dựa trên web là một phương tiện tuyệt vời để tương tác xã hội	BHTC3
	Giao tiếp cởi mở (GTCM)	Tôi cảm thấy thoải mái khi tham gia các cuộc trò chuyện thông qua các phương tiện trực tuyến	GTCM1
		Tôi cảm thấy thoải mái khi tham gia vào các cuộc thảo luận	GTCM2
		Tôi cảm thấy thoải mái khi giao lưu với các bạn SV khác trong khoá học	GTCM3
	Gắn kết nhóm (GKN)	Tôi cảm thấy thoải mái khi không đồng ý với những SV khác trong khi vẫn duy trì cảm giác tin cậy	GKN1
		Tôi cảm thấy rằng quan điểm của tôi đã được những SV khác trong khoá học thừa nhận	GKN2
		Các cuộc thảo luận trực tuyến giúp tôi phát triển ý thức cộng tác	GKN3
Hiện diện nhận thức	Sự kiện kích hoạt (SKKH)	Cách đặt vấn đề thu hút sự quan tâm của tôi về các chủ đề của khoá học	SKKH1
		Các hoạt động trong khoá học khơi gợi trí tò mò của tôi	SKKH2
		Tôi cảm thấy có động lực khám phá các câu hỏi có liên quan đến nội dung học tập	SKKH3
	Khám phá (KP)	Tôi đã sử dụng nhiều nguồn thông tin khác nhau để khám phá các vấn đề đặt ra trong khoá học này	KP1
		Động não và tìm kiếm thông tin liên quan đã giúp tôi giải quyết các câu hỏi liên quan đến nội dung	KP2
		Các cuộc thảo luận trực tuyến có giá trị trong việc giúp tôi đánh giá cao các quan điểm khác nhau	KP3

	Tích hợp (TH)	Kết hợp thông tin mới đã giúp tôi trả lời các câu hỏi được đưa ra trong các hoạt động của khóa học	TH1
		Các hoạt động học tập đã giúp tôi xây dựng các giải thích/giải pháp	TH2
		Suy ngẫm về nội dung khóa học và các cuộc thảo luận đã giúp tôi hiểu các khái niệm cơ bản trong khóa học này	TH3
	Giải quyết (GQ)	Tôi có thể mô tả các cách kiểm tra và áp dụng kiến thức được tạo ra trong khóa học này	GQ1
		Tôi đã phát triển các giải pháp cho các vấn đề của khóa học có thể áp dụng vào thực tế	GQ2
		Tôi có thể áp dụng kiến thức được tạo ra trong khóa học này vào công việc của mình hoặc các hoạt động khác không liên quan đến lớp học	GQ3

### 2.3. Kết quả phân tích và một số khuyến nghị

#### Độ tin cậy và tính hợp lệ của thang đo

Độ tin cậy của bảng câu hỏi được đo lường bằng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả phân tích cho thấy, hệ số độ tin cậy cho ba yếu tố lần lượt là: hiện diện giảng dạy 0,975, hiện diện xã hội 0,956 và hiện diện nhận thức 0,972. Hệ số Cronbach's Alpha từ 0,6 đến 0,7 là chấp nhận được, từ 0,7 đến 0,9 là tốt và trên 0,9 thể hiện tính nhất quán nội bộ tuyệt vời (Kline, 2000). Do đó, tính nhất quán bên trong của bảng câu hỏi là tốt, và bảng câu hỏi có độ tin cậy cao.

Kết quả phân tích nhân tố EFA cho thấy, thang đo lường các khái niệm hiện diện giảng dạy, hiện diện xã hội, hiện diện nhận thức được thành lập với các Eigenvalue thỏa mãn điều kiện chuẩn Kaiser lớn hơn 1; đồng thời hệ số tin cậy được tính thỏa mãn yêu cầu lớn hơn 0,6. Phương sai rút trích cho các khái niệm lần lượt là: hiện diện giảng dạy 77,313%, hiện diện xã hội 74,239% và hiện diện nhận thức 76,361%. Tỷ lệ này đạt yêu cầu, do đó các thang đo các khái niệm nghiên cứu có tính hợp lệ và phù hợp cho phân tích hồi quy tiếp theo.

#### Phân tích hồi quy và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Để giải thích mối quan hệ thống kê qua lại giữa ba yếu tố hiện diện giảng dạy, hiện diện nhận thức và hiện diện xã hội, nghiên cứu sử dụng phép phân tích hồi quy tuyến tính. Quy trình thực hiện được chia thành 2 bước: (1) Mô hình hồi quy tuyến tính được thực hiện đối với biến phụ thuộc (hiện diện nhận thức) và các biến độc lập (hiện diện xã hội và hiện diện giảng dạy); (2) Mô hình hồi quy đơn biến được thực hiện đối với biến phụ thuộc (hiện diện xã hội) và biến độc lập (hiện diện giảng dạy).

Kết quả ước lượng mô hình hồi quy tuyến tính bước 1 cho thấy, thống kê đa cộng tuyến với hệ số phóng đại phương sai VIF < 10, dữ liệu không vi phạm giả định đa cộng tuyến (Hair, 2009). Kết quả kiểm định hệ số hồi quy cho thấy, các biến độc lập hiện diện giảng dạy và hiện diện xã hội có mức ý nghĩa (Sig.) bé hơn 0,05 chứng tỏ các yếu tố này có sự tương quan với biến phụ thuộc (hiện diện nhận thức) với độ tin cậy 95%. Các biến độc lập (1) Hiện diện giảng dạy, (2) Hiện diện xã hội giải thích được 88,4% sự thay đổi của biến phụ thuộc Hiện diện nhận thức ( $R^2$  hiệu chỉnh = 0,884,  $F=641,553$ , Sig. = 0,000) (xem bảng 2).

Bảng 2. Kết quả phân tích hồi quy bước 1

Mô hình	Hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa		Hệ số hồi quy chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Hằng số)	-7.842E-18	.026	.000	1.000		
	Hiện diện giảng dạy	.283	.055	.283	5.162	.000	.230 4.340
	Hiện diện xã hội	.683	.055	.683	12.485	.000	.230 4.340

a. Biến phụ thuộc: Hiện diện nhận thức

Kết quả ước lượng mô hình hồi quy tuyến tính bước 2 cũng cho thấy, thống kê đa cộng tuyến với hệ số phóng đại phương sai VIF < 10, dữ liệu không vi phạm giả định đa cộng tuyến (Hair, 2009). Kết quả kiểm định hệ số hồi quy cho thấy, biến độc lập hiện diện giảng dạy có mức ý nghĩa (Sig.) bé hơn 0,05 chứng tỏ, yếu tố này có sự tương quan với biến phụ thuộc (hiện diện xã hội) với độ tin cậy 95%. Biến độc lập hiện diện giảng dạy giải thích được 76,8% sự thay đổi của biến phụ thuộc hiện diện xã hội ( $R^2$  hiệu chỉnh = 0,768,  $F = 557,859$ , Sig. = 0,000) (xem bảng 3).

Bảng 3. Kết quả phân tích hồi quy bước 2

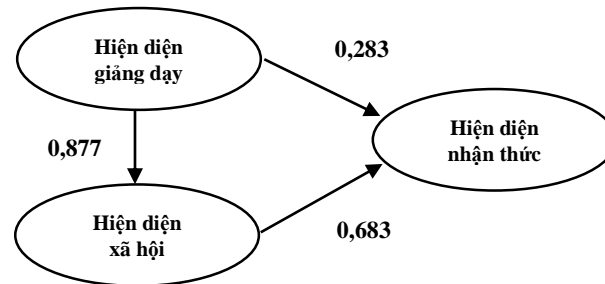
Mô hình		Hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa		Hệ số hồi quy chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Hằng số)	1.029E-16	.037		.000	1.000		
	Hiện diện giảng dạy	.877	.037	.877	23.619	.000	1.000	1.000

a. Biến phụ thuộc: Hiện diện xã hội

Tóm lại, kết quả phân tích hồi quy cho thấy, các giả thuyết H1, H2, H3 đều được chấp nhận, hiện diện giảng dạy có ảnh hưởng tích cực đến hiện diện nhận thức ( $\beta_1 = 0,283, p < 0,05$ ), hiện diện xã hội có ảnh hưởng tích cực đến hiện diện nhận thức ( $\beta_2 = 0,683, p < 0,05$ ) và hiện diện giảng dạy có ảnh hưởng tích cực đến hiện diện xã hội ( $\beta_3 = 0,877, p < 0,05$ ) (xem bảng 4).

Bảng 4. Kết quả của các giả thuyết nghiên cứu dựa vào phân tích hồi quy tuyến tính

Giả thuyết		Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Mức ý nghĩa (Sig.)	Kết quả
H1	Hiện diện giảng dạy -> Hiện diện nhận thức	0,283	0,000	Chấp nhận H1
H2	Hiện diện xã hội -> Hiện diện nhận thức	0,683	0,000	Chấp nhận H2
H3	Hiện diện giảng dạy -> Hiện diện xã hội	0,877	0,000	Chấp nhận H3



Hình 2. Mô hình đường dẫn

Kết quả nghiên cứu thực nghiệm đối môi trường HTKH tại Trường Du lịch - Đại học Huế cho thấy, đã có sự hiện diện giảng dạy, hiện diện xã hội và hiện diện nhận thức trong trải nghiệm học tập của SV, và cả 3 yếu tố này có mối quan hệ ảnh hưởng lẫn nhau. Tương tự như các kết quả nghiên cứu của Garrison và cộng sự (2000), Garrison & Vaughan (2008), Tolu (2013) và Garrison (2017), nghiên cứu hiện tại xác nhận rằng, hiện diện nhận thức được coi là cốt lõi của CĐKP, hiện diện xã hội và hiện diện giảng dạy là những điều kiện tiên quyết, ảnh hưởng tích cực đến hiện diện nhận thức. Trong đó, hiện diện xã hội là yếu tố chính ảnh hưởng đến hiện diện nhận thức ( $\beta_2 = 0,683, p < 0,05$ ), đồng thời xác nhận vai trò của hiện diện giảng dạy ảnh hưởng đến cả hiện diện nhận thức và hiện diện xã hội. Trong bối cảnh dịch Covid-19, việc chuyển đổi học tập trực tiếp sang học tập trực tuyến là một thách thức, các khóa học kết hợp các buổi học trực tiếp với trực tuyến và các nhiệm vụ trực tuyến tạo ra một hình thức HTKH mới, trong đó công nghệ được “nhúng” vào tất cả các giai đoạn của quá trình học tập, do đó việc thiết kế môi trường HTKH mới có hiệu quả nên đảm bảo cả 3 yếu tố hiện diện giảng dạy, hiện diện nhận thức và hiện diện xã hội. Từ đó, một số gợi ý thiết kế khóa học kết hợp bao gồm:

*Thứ nhất*, hiện diện giảng dạy là điều kiện tiên quyết ảnh hưởng đến hiện diện xã hội và hiện diện nhận thức, các khóa học kết hợp cần được tổ chức và thiết kế rõ ràng, đặc biệt là với các thành phần công nghệ thêm vào cần được giới thiệu và hướng dẫn cho người học, việc tạo điều kiện thuận lợi cho học tập và hướng dẫn nên được lồng ghép vào các buổi học trực tiếp và các nhiệm vụ trực tuyến.

*Thứ hai*, hiện diện xã hội ảnh hưởng lớn nhất đến hiện diện nhận thức, các buổi học trực tiếp với sự hỗ trợ của công nghệ trực tuyến như Google Meet cũng như các nhiệm vụ trực tuyến không đồng bộ cần tạo môi trường học tập tin tưởng và thoải mái cho người học. Tổ chức các diễn đàn thảo luận trực tuyến có thể giúp SV tham gia trao đổi cởi mở, biểu hiện tình cảm. Lựa chọn hệ thống quản lý học tập và các nền tảng công nghệ đáng tin cậy như Moodle hoặc Google Meet có thể giúp SV tự tin tham gia học tập và tin tưởng trao đổi.

*Thứ ba*, hiện diện nhận thức là thành phần quan trọng nhất của trải nghiệm học tập và có thể được xây dựng thông qua hiện diện giảng dạy và hiện diện xã hội. Trong môi trường học tập được hỗ trợ cao bởi công nghệ, GV có thể có nhiều công cụ khác nhau để tạo ra yếu tố này như các trắc nghiệm trực tuyến (Quizlet, Mentimeter), trò chơi trực tuyến (Kahoot), bài kiểm tra (Google Forms)... hoặc các công cụ có sẵn trong hệ thống quản lý học tập Moodle.

### 3. Kết luận

Nghiên cứu hiện tại đã chứng minh rằng, CĐKP là một khung lý thuyết hữu ích có thể hỗ trợ nhận diện việc phát triển một quá trình HTKH hiệu quả. Khung cho phép phân tích các mối tương quan giữa hiện diện giảng dạy và hiện diện xã hội đối với hiện diện nhận thức, và chứng minh mối liên hệ giữa hiện diện giảng dạy và hiện diện xã hội. Phân tích định lượng trong nghiên cứu này chỉ ra rằng, hiện diện xã hội là yếu tố chính ảnh hưởng đến hiện diện nhận thức, trong khi hiện diện giảng dạy cũng có mối tương quan đáng kể không chỉ với hiện diện nhận thức mà còn với hiện diện xã hội. Ngoài ra, khung lý thuyết CĐKP giúp định hướng quá trình thiết kế khóa học kết hợp hiệu quả nhằm đảm bảo các trải nghiệm học tập tốt nhất cho SV.

**Lời cảm ơn:** Nhóm tác giả xin trân trọng cảm ơn sự tài trợ của Đại học Huế qua đề tài: “Nghiên cứu ứng dụng mô hình học tập kết hợp tại Khoa Du Lịch - Đại học Huế”, mã số: DHH2019-10-14.

### Tài liệu tham khảo

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 01, 1834-1838.
- Anderson, T., Garrison, D. R., Archer, W., & Rourke, L. (2000). *Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts*.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of the Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1-17.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11, 133-136.
- Cleveland-Innes, M. (2019). The community of inquiry theoretical framework: Designing collaborative online and blended learning. In *Rethinking Pedagogy for a Digital Age* (pp. 85-102). Routledge.
- Cleveland-Innes, M., Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2018). The community of inquiry theoretical framework: Implications for distance education and beyond. In *Handbook of distance education* (pp. 67-78). Routledge.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 11(2), 1-14.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of distance education*, 1(4), 113-127.
- Hair, J. F. (2009). *Multivariate data analysis*.
- Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London, UK: Free Association Books.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55, 1721-1731.
- Szeto, E. (2014). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers & Education*, 81, 191-201.
- Tolu, T. A. (2013). Creating effective communities of inquiry in online courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1049-1055.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. Athabasca University Press.