



Working Paper 2022.1.1.14
- Vol 1, No 1

CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ HÀI LÒNG KHI HỌC ONLINE CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG CƠ SỞ II THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH TRONG THỜI GIAN DIỄN RA ĐẠI DỊCH COVID-19

Phan Xuân Anh¹, Trần Yến Nhi, Đặng Hương Thùy

Sinh viên K56 CLC1 - Quản trị kinh doanh quốc tế
Cơ sở II Trường Đại học Ngoại thương tại TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nguyễn Trần Sỹ

Giảng viên Bộ môn Kinh tế - Luật
Cơ sở II Trường Đại học Ngoại thương tại TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam

Tóm tắt

Do sự gia tăng số ca nhiễm và xu hướng không thể đoán trước của đại dịch COVID-19, thực hiện cách ly xã hội được triển khai trên toàn thế giới như một biện pháp chiến lược ngăn chặn đại dịch lây lan. Việt Nam cũng không ngoại lệ. Chính phủ nước ta đã thực hiện rất nhiều chính sách, bao gồm cả việc triển khai kế hoạch học tập theo hình thức trực tuyến (học online) để hệ thống giáo dục được duy trì đúng tiến độ. Mặc dù đây không phải là cách học mới, nhưng lại là lần đầu tiên được áp dụng cho tất cả các cấp học từ tiểu học đến đại học của nền giáo dục hàn lâm tại Việt Nam. Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu thực nghiệm về sự hài lòng trong việc học trực tuyến, nhưng điều làm cho nghiên cứu của chúng tôi khác với những nghiên cứu trước đó là, bối cảnh của bài nghiên cứu này là vì sự cần thiết cách ly xã hội do đại dịch và các khóa học trực tuyến chưa từng được sử dụng phổ biến cho giáo dục hàn lâm ở Việt Nam trước đây. Vì vậy, bài nghiên cứu này sẽ giúp tìm ra những yếu tố có liên quan và ảnh hưởng của chúng đến sự hài lòng khi học trực tuyến, từ đó có thể đề xuất những giải pháp cần thiết để cải thiện trong trường hợp phải tiếp tục học trực tuyến trong thời gian dài hơn dự kiến.

Từ khóa: Học trực tuyến, học online, sự hài lòng khi học online, các yếu tố.

FACTORS AFFECTING THE SATISFACTION OF STUDENTS AT FOREIGN TRADE UNIVERSITY CAMPUS II WHEN STUDYING ONLINE DURING COVID-19 PANDEMIC

Abstract

Due to the increasing number of cases and the unpredictable trend of the COVID-19 pandemic, social isolation has been implemented around the world as a strategic measure to prevent the spread

¹ Tác giả liên hệ, Email: phanxuananh1701025036@ftu.edu.vn

of pandemic. Vietnam is no exception. The Government of our country has implemented a lot of policies, including the implementation of an online learning plan (online learning) to maintain the education system on schedule. Although this is not a new way of learning, it is the first time it has been applied to all levels of education from primary to tertiary education in Vietnam. Although there have been many empirical studies on online learning, what sets us apart from previous studies is that the context of this paper is due to the need for social isolation due to epidemics and online courses have never been commonly used for academic education in Vietnam before. Therefore, this study is believed to help find the relevant factors and their influences on satisfaction in online learning, which can suggest solutions for improvement in case online learning must be carried out longer than expected.

Keywords: Online learning, satisfaction in online learning, factors.

1. Đặt vấn đề

Dù việc học trực tuyến có thể giải quyết các vấn đề gián đoạn giáo dục trong thời gian diễn ra Đại dịch COVID-19, nhưng trong lĩnh vực giáo dục hàn lâm Việt Nam nói chung và giáo dục đại học nói riêng, học trực tuyến không phải là hình thức học phổ biến. Do đó, sẽ có những trở ngại ảnh hưởng đến sự hài lòng của người học như thiếu sự tương tác, người dùng chưa quen với các nền tảng trực tuyến, chất lượng đường truyền Internet, v.v. Mức độ hài lòng trong học tập lại là một chỉ số đáng tin cậy để đánh giá kết quả học tập đạt được (Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự, 2014; Moore, 2014).

Vì vậy, để nâng cao chất lượng của quá trình học cũng như sự hài lòng của người học và kết quả học tập đạt được, việc tìm ra những yếu tố ảnh hưởng có liên quan là vô cùng cần thiết trong thời điểm này. Tuy đã có nhiều nghiên cứu về sự hài lòng đối với việc học trực tuyến, chưa có nghiên cứu nào được tiến hành trong bối cảnh đại dịch này. Do vậy, nghiên cứu của chúng tôi bám sát với thực tiễn và kết quả thu được sẽ giúp tìm ra những yếu tố có liên quan và ảnh hưởng của chúng đến sự hài lòng của người học. Từ đó có thể đề ra những chính sách cải thiện trải nghiệm và chất lượng học tập nếu việc học trực tuyến phải tiếp tục kéo dài hơn dự kiến.

2. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Sự hài lòng của người học

Alqurashi (2019) cho rằng sự hài lòng phản ánh cách người học nhìn nhận trải nghiệm học tập của họ. Mức độ hài lòng cao là một chỉ số đáng tin cậy thể hiện được chất lượng của chương trình học, khả năng giữ chân người học và đánh giá kết quả học tập đạt được (Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự, 2014; Moore, 2014). Hơn nữa, mức độ hài lòng cao của người học có thể làm giảm tỷ lệ bỏ học, tăng tính kiên trì và mức độ cam kết của người học đối với chương trình học (Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự, 2014). Do đó, kết luận rút ra từ nghiên cứu về sự hài lòng của người học có thể mang lại lợi ích to lớn cho hệ thống giáo dục.

Cụ thể hơn, trong nghiên cứu này, chúng tôi kiểm chứng mức độ hài lòng của sinh viên đối với việc học trực tuyến thay cho việc học trực tiếp do đại dịch COVID-19. Sự hài lòng được định nghĩa bằng “tổng số những đánh giá theo góc độ chủ quan và trải nghiệm của cá nhân về một dịch vụ, và độ chênh lệch giữa kỳ vọng và những gì nhận được từ nhà cung cấp dịch vụ đó” (Strong và cộng sự, 2012). Đó cũng giống như thái độ và cách nhận thức của sinh viên đối với trải nghiệm học tập và giá trị họ nhận được trong một khóa học từ xa (Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự,

2014; Tan, Chuah & Ting, 2016). Nghiên cứu của chúng tôi áp dụng định nghĩa được đề xuất bởi Kuo và cộng sự (2013, 2014) và Tan, Chuah & Ting (2016).

Để đo lường mức độ hài lòng của sinh viên đối với việc học trực tuyến, nghiên cứu này áp dụng thang đo của Kuo và cộng sự (2013) với một số sửa đổi về từ ngữ cho tương thích với các điều kiện của bài nghiên cứu. Thang đo Likert 5 điểm đo lường 5 mức độ hài lòng của sinh viên đối với việc học trực tuyến.

2.1.2. Tương tác giữa người học và người học

Moore (1989), trong khuôn khổ tương tác của các hoạt động từ xa, đã đưa ra ba hình thức tương tác: tương tác giữa người học – người học, tương tác giữa người học - người dạy và sự tương tác giữa người học - nội dung môn học. Tương tác giữa người học và người học được định nghĩa là sự giao tiếp qua lại hai chiều giữa những người học, không kể đến sự có mặt của người dạy (Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự, 2014). Định nghĩa trên khi được thu hẹp lại trình bày về sự giao tiếp hai chiều giữa những người học liên quan đến nội dung khóa học (Strong và cộng sự, 2012; Barbera, Clara & Linder-Vanberschot, 2013; Alqurashi, 2019). Tuy nhiên, vì nghiên cứu này nhấn mạnh đến sự tương tác giữa người học và người học theo nghĩa rộng, chúng tôi thông qua định nghĩa do Kuo và cộng sự (2013), Kuo và cộng sự (2014) đề xuất.

Bên cạnh đó, Barbera, Clara & Linder-Vanberschot (2013) đo lường sự tương tác giữa người học và người học bằng thang đo Likert 5 điểm với 3 tiêu chí khảo sát. Kuo và cộng sự, (2013), mặt khác, lại sử dụng thang đo Likert 5 điểm với 8 tiêu chí khảo sát và thang đo này được sử dụng phổ biến hơn (Eom, Wen & Ashill, 2006; Tan, Chuah & Ting, 2016). Chúng tôi sửa đổi thang đo được phát triển bởi Kuo et al. (2013) để tạo ra thang điểm Likert 5 điểm với 6 tiêu chí khảo sát để phù hợp với điều kiện.

2.1.3. Tương tác giữa người học và người dạy

Tương tác giữa người học và người dạy đến sự giao tiếp giữa người học và người dạy trong khóa học (Ali & Ahmad, 2011; Kuo và cộng sự, 2013, 2014; Barbera, Clara & Linder-Vanberschot, 2013; Tan, Chuah & Ting, 2016; Alqurashi, 2019). Việc dạy học có thể bao gồm nhiều hình thức, chẳng hạn như hướng dẫn, hỗ trợ, đánh giá và khuyến khích. Trong nghiên cứu này, chúng tôi cũng định nghĩa tương tác giữa người học và người dạy như vừa trình bày. Để đo mức độ tương tác giữa người học và người dạy, Barbera, Clara & Linder-Vanberschot (2013) đã sử dụng thang đo Likert 5 điểm với 3 tiêu chí khảo sát. Mặt khác, Kuo và cộng sự (2013) cũng xây dựng thang đo Likert 5 điểm với 6 tiêu chí khảo sát. Chúng tôi đã chỉnh sửa thang đo thành 5 tiêu chí khảo sát để làm cho tương thích với điều kiện nghiên cứu.

2.1.4. Tương tác giữa người học và nội dung học

Tương tác giữa người học và nội dung môn học cập nhật đến quá trình một chiều của người học trong việc tự chi tiết hóa suy nghĩ về đối tượng chủ đề hoặc nội dung khóa học (Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự, 2014). Khi tham gia các khóa học, để phản hồi và tiếp thu được kiến thức từ đó, người học có xu hướng xây dựng và “tự tham gia” một cuộc trò chuyện nội tâm. Đó là quá trình mang tính cá nhân hóa cao được tạo điều kiện bởi người dạy (Alqurashi, 2019). Bên cạnh đó, Barbera, Clara & Linder Vanberschot (2013) cũng đo lường tác động của nội dung học tới sự hài lòng của sinh viên đối với việc học trực tuyến chứ không đo lường sự tương tác giữa người học và nội dung môn học. Trong nghiên cứu này, chúng tôi xem xét tác động của nhân tố tương tác giữa người học và nội dung môn học đối với sự hài lòng của người học và áp dụng định nghĩa do Kuo và cộng sự (2013) và Kuo và cộng sự (2014) đề xuất. Để đo lường tương tác giữa người

học và nội dung học, chúng tôi sử dụng thang đo Likert 5 điểm của Kuo và cộng sự (2013) với 4 tiêu chí khảo sát.

2.1.5. Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân

Một trong những vấn đề chính trong các khóa học trực tuyến là khả năng thực hiện các hoạt động trên Internet của sinh viên. Nếu sinh viên có thể thao tác các công việc trên mạng mà không gặp khó khăn, họ có nhiều khả năng sẽ hài lòng với việc học trực tuyến. Trong nghiên cứu này, chúng tôi kiểm tra khả năng sử dụng Internet của sinh viên thông qua biến Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân.

Mức độ tự tin vào khả năng của bản thân đề cập đến niềm tin, sự tự tin và kỳ vọng của cá nhân vào khả năng hoàn thành một nhiệm vụ cụ thể. Như vậy, Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân đề cập đến việc cá nhân tự đánh giá khả năng tổ chức và thực hiện các hoạt động liên quan đến Internet để đạt được kết quả mong muốn (Eom, Wen & Ashill, 2006; Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự, 2014; Alqurashi, 2019).

Để đo lường biến số này, chúng tôi sử dụng thang đo Likert 7 điểm do Kuo và cộng sự (2013) phát triển với 8 tiêu chí khảo sát nhưng đã tinh chỉnh thành thang đo 4 tiêu chí khảo sát để phù hợp với điều kiện nghiên cứu.

2.1.6. Động lực cá nhân

Học sinh đảm nhận nhiều trách nhiệm hơn trong việc học trực tuyến so với các lớp học trực tiếp thông thường (Eom, Wen & Ashill, 2006; Kuo và cộng sự, 2013; Kuo và cộng sự, 2014). Học tập tự điều chỉnh, một trong những chiến lược học tập, là hoạt động điều kiện tiên quyết cho một khóa học trực tuyến thành công. Kuo và cộng sự (2013) & Kuo và cộng sự (2014) đã định nghĩa học tập tự điều chỉnh là mức độ mà người học sẽ tham gia tích cực về mặt nhận thức, động lực và hành vi trong quá trình học tập của họ. Trong nghiên cứu này, chúng tôi quan tâm đến khía cạnh động lực của việc học tập tự điều chỉnh mà động lực cá nhân là quan trọng nhất (Smith, 2001). Eom, Wen & Ashill, 2006).

Tuy nhiên, chưa có nhiều nghiên cứu được thực hiện để kiểm tra sự ảnh hưởng của động lực cá nhân đối với sự hài lòng của sinh viên khi học trực tuyến vì thiếu tiêu chí để đánh giá. Eom, Wen & Ashill (2006) đề xuất thang đo Likert 5 điểm với 2 tiêu chí khảo sát. Mặc dù chúng tôi sử dụng thang đo này trong nghiên cứu của mình, dự kiến về phân tích độ tin cậy có thể cho thấy thang đo này không thích hợp để đo lường.

2.2. Mô hình nghiên cứu

Các nhà nghiên cứu đã chỉ ra rằng, tương tác giữa người học - người học có liên quan và dự đoán về mức độ hài lòng của sinh viên trong hầu hết các nghiên cứu về học trực tuyến (Bolliger & Martindale, 2004; Jung, Choi, Lim & Leem, 2002; Rodriguez Robles, 2006; Thurmond, 2003). Trong bài nghiên cứu của Jung, Choi, Lim và Leem (2002) đã thực hiện một cuộc điều tra tác động của các loại tương tác khác nhau đối với thành tích, sự hài lòng và sự tham gia, các tác giả phát hiện ra rằng tương tác giữa người học - người học làm tăng sự hài lòng. Trên cơ sở đó, có thể đưa ra giả thuyết sau:

Giả thuyết H1: *Mức độ tương tác giữa người học và người học có tác động thuận chiều đến sự hài lòng khi học online của sinh viên FTU2 trong thời gian diễn ra Đại dịch Covid-19.*

Liên quan đến tác động sự tương tác lên sự hài lòng, Kuo, Walker, Schroder và Belland (2014) đã thử nghiệm mô hình hồi quy sử dụng mô hình tuyến tính phân cấp cho sự hài lòng của sinh viên. Phân tích cho thấy rằng những tương tác giữa người học - người dạy đã dự đoán đáng kể

mức độ hài lòng của người học. Các nhà nghiên cứu đề xuất rằng nội dung nên được trình bày một cách có tổ chức và dễ tiếp cận. Trên cơ sở đó, có thể đưa ra giả thuyết sau:

Giả thuyết H2: *Mức độ tương tác giữa người học và người dạy có tác động thuận chiều đến sự hài lòng khi học online của sinh viên FTU2 trong thời gian diễn ra Đại dịch Covid-19.*

Trong nghiên cứu này, chúng tôi xem xét tác động của nhân tố sự tương tác giữa người học và nội dung môn học đối với sự hài lòng của người học và áp dụng định nghĩa do Kuo và cộng sự (2013) và Kuo và cộng sự (2014) đề xuất. Kuo và cộng sự (2014) đã báo cáo mối tương quan tích cực giữa tương tác người học - nội dung môn học và sự hài lòng của học sinh ở cấp sau bậc trung học. Trên cơ sở đó, có thể đưa ra giả thuyết sau:

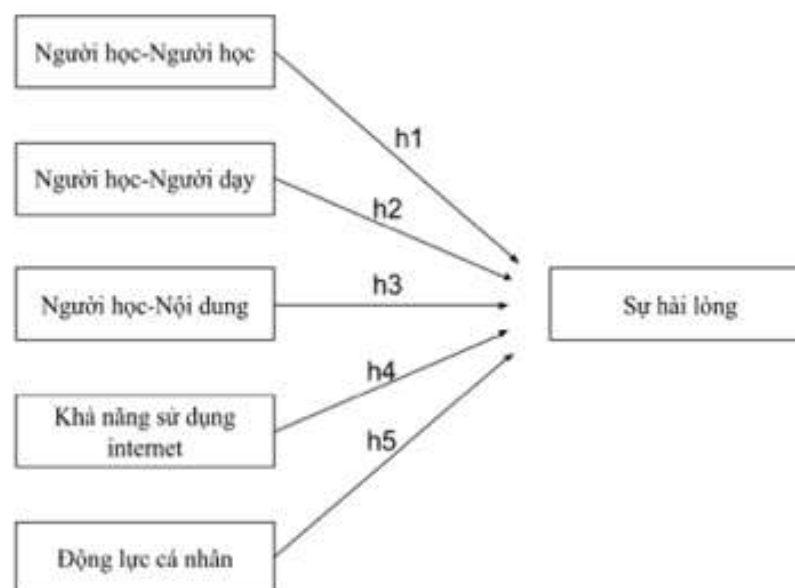
Giả thuyết H3: *Mức độ tương tác của người học với nội dung môn học có tác động thuận chiều đến sự hài lòng khi học online của sinh viên FTU2 trong thời gian diễn ra Đại dịch Covid-19.*

Eastin và LaRose (2000) chỉ ra rằng Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân có tương quan thuận với kết quả mong đợi bao gồm kết quả giải trí, xã hội và thông tin. Chu và Chu (2010) đã tìm thấy mối tương quan thuận giữa Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân và sự hài lòng trong nghiên cứu của họ. Các vấn đề kỹ thuật trong khi sử dụng Internet có thể gây ra sự thất vọng và không hài lòng của học sinh (Choy, McNickle, & Clayton, 2002). Trên cơ sở đó, có thể đưa ra giả thuyết sau:

Giả thuyết H4: *Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng internet của bản thân người học có tác động thuận chiều đến sự hài lòng khi học online của sinh viên FTU2 trong thời gian diễn ra Đại dịch Covid-19.*

Trong nghiên cứu này, chúng tôi quan tâm đến khía cạnh động lực của việc học tập tự điều chỉnh mà động lực cá nhân là quan trọng nhất (Smith, 2001). Eom, Wen & Ashill, 2006); Artino (2007) nhận thấy các thành phần động lực của việc tự điều chỉnh có liên quan tích cực đến sự hài lòng của sinh viên từ một mẫu người tham gia khóa đào tạo trực tuyến quân sự trong Hải quân Hoa Kỳ. Puzziferro (2008) đã nghiên cứu những sinh viên tham gia các khóa học trực tuyến từ một trường cao đẳng cộng đồng nghệ thuật tự do và chỉ ra rằng sự tự điều chỉnh nhận thức tổng hợp có tương quan thuận với sự hài lòng của sinh viên ở một mức độ đáng kể. Trên cơ sở đó, có thể đưa ra giả thuyết sau:

Giả thuyết H5: *Động lực cá nhân có tác động thuận chiều đến sự hài lòng khi học online của sinh viên FTU2 trong thời gian diễn ra Đại dịch Covid-19.*



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề nghị

Nguồn: nhóm tác giả đề xuất

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được tiến hành qua hai giai đoạn chính là nghiên cứu sơ bộ và nghiên cứu chính thức. Ở giai đoạn nghiên cứu sơ bộ, vấn đề nghiên cứu được xác định và làm rõ, sau đó, dựa theo các nền tảng từ các lý thuyết trước đó để lựa chọn mô hình nghiên cứu, đồng thời có sự điều chỉnh để phù hợp với điều kiện nghiên cứu hiện tại và đưa ra các giả thuyết về mối liên hệ giữa các mô hình trong nghiên cứu. Từ đó, thang đo cho các yếu tố trong mô hình kế thừa được từ các nghiên cứu khác có thể thực hiện điều chỉnh thông qua bước phân tích đánh giá nội dung các yếu tố. Tiếp theo, thiết lập bảng hỏi thử nghiệm để phục vụ việc điều tra thu thập dữ liệu thực nghiệm của nghiên cứu.

Ở giai đoạn nghiên cứu chính thức, nghiên cứu thực hiện khảo sát trực tuyến bằng công cụ Google Biểu mẫu. Đối tượng khảo sát là những sinh viên Đại học Ngoại Thương Cơ sở TP.HCM đã từng tham gia ít nhất 1 lớp học trực tuyến trong thời gian diễn ra Đại dịch Covid. Lý do là vì họ đã có được trải nghiệm cụ thể, trong khoảng thời gian đủ dài để hiểu, nhận thức và từ đó cung cấp được những thông tin có độ chính xác cao và sát với thực tiễn. Tổng số lượng phiếu điều tra thu được là 217 phiếu, toàn bộ đều thu được từ khảo sát trực tuyến. Tuy nhiên, sau khi sàng lọc và loại bỏ các phiếu không hợp lệ, số lượng phiếu hợp lệ cuối cùng là 208 phiếu được dùng trong phân tích chính thức. Nhóm tác giả tiến hành phân tích dữ liệu bằng phần mềm SPSS 20.0. Độ tin cậy của thang đo sẽ được đánh giá thông qua hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA. Đầu tiên, Cronbach's alpha được sử dụng để đánh giá liệu các biến quan sát có đủ tin cậy để đo lường hay không (để từ đó có thể xây dựng thang đo Likert). Sau khi kiểm tra Cronbach's alpha, EFA cũng sẽ được sử dụng để xác định mối tương quan giữa các biến trong tập dữ liệu và góp phần đánh giá giá trị và độ tin cậy của thang đo. Và cuối cùng, phân tích hồi quy được sử dụng để đánh giá mức độ ảnh hưởng của các biến độc lập (tương tác giữa người học và người học, tương tác giữa người học với nội dung môn học, tương tác giữa người học và người dạy, mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân và động lực cá nhân) lên biến phụ thuộc (sự hài lòng của sinh viên). Phân tích hồi quy tương quan cũng được dùng để kiểm định mức

độ chặt chẽ của mối liên hệ tương quan giữa các biến và sự phù hợp của mô hình nghiên cứu đã đề ra thông qua hệ số tương quan (tuyến tính) và tỷ số tương quan (phi tuyến tính).

4. Kết quả nghiên cứu

Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha

Thang đo cho Sự hài lòng của sinh viên (SAT) gồm 5 biến quan sát (SAT1, SAT2, SAT3, SAT4, SAT5) có hệ số tin cậy Cronbach's Alpha = 0.778 > 0.6 và tất cả Cronbach's Alpha if item Deleted của các biến quan sát đều nhỏ hơn 0.778 trừ biến quan sát SAT4 = 0.798, nên SAT4 sẽ bị loại bỏ. Các hệ số Corrected item - Total correlation đều lớn hơn 0.3, nên các biến quan sát của SAT đều có thể được sử dụng để đo lường và thang đo cũng đạt yêu cầu về độ tin cậy để thực hiện nghiên cứu.

Thang đo cho Mức độ tương tác giữa người học - người học (LLI) gồm 6 biến quan sát (LLI1, LLI2, LLI3, LLI4, LLI5, LLI6) có hệ số tin cậy Cronbach's Alpha = 0.716 > 0.6 và tất cả Cronbach's Alpha if item Deleted của các biến quan sát đều nhỏ hơn 0.716 nên thang đo có đủ độ tin cậy để thực hiện nghiên cứu và không cần loại bỏ biến quan sát nào. Các hệ số Corrected item - Total correlation đều lớn hơn 0.3, nên các biến quan sát của LLI đều có thể được sử dụng để đo lường và thang đo cũng đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Thang đo cho Mức độ tương tác giữa người học - người dạy (LII) gồm 5 biến quan sát (LII1, LII2, LII3, LII4, LII5) có hệ số tin cậy Cronbach's Alpha = 0.684 > 0.6 và tất cả Cronbach's Alpha if item Deleted của các biến quan sát đều nhỏ hơn 0.684 nên thang đo có đủ độ tin cậy để thực hiện nghiên cứu và không cần loại bỏ biến quan sát nào. Các hệ số Corrected item - Total correlation đều lớn hơn 0.3, nên các biến quan sát của LII đều có thể được sử dụng để đo lường và thang đo cũng đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Thang đo cho Mức độ tương tác giữa người học - nội dung môn học (LCI) gồm 4 biến quan sát (LCI1, LCI2, LCI3, LCI4) có hệ số tin cậy Cronbach's Alpha = 0.786 > 0.6 và tất cả Cronbach's Alpha if item Deleted của các biến quan sát đều nhỏ hơn 0.786, trừ LCI4 = 0.834 > 0.786, nên LCI4 sẽ bị loại bỏ. Các hệ số Corrected item - Total correlation đều lớn hơn 0.3, nên các biến quan sát của LCI đều có thể được sử dụng để đo lường và thang đo cũng đạt yêu cầu về độ tin cậy để thực hiện nghiên cứu.

Thang đo cho Động lực cá nhân (SMO) gồm 2 biến quan sát (SMO1, SMO2) có hệ số tin cậy Cronbach's Alpha = 0.505 < 0.6 và tất cả Cronbach's alpha if item Deleted của các biến quan sát đều không tính được. Lí do là vì biến SMO chỉ sử dụng 2 biến quan sát để đo lường, nên biến SMO sẽ được loại bỏ hoàn toàn để cải thiện mô hình nghiên cứu.

Thang đo cho Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân (ISE) gồm 4 biến quan sát (ISE1, ISE2, ISE3, ISE4) có hệ số tin cậy Cronbach's Alpha = 0.745 > 0.6 và tất cả Cronbach's alpha if item Deleted của các biến quan sát đều nhỏ hơn 0.745 nên thang đo có đủ độ tin cậy để thực hiện nghiên cứu và không cần loại bỏ biến quan sát nào. Các hệ số Corrected item - Total correlation đều lớn hơn 0.3, nên các biến quan sát của ISE đều có thể được sử dụng để đo lường và thang đo cũng đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Nhân tố khám phá (EFA)

Sau khi phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha, tất cả biến quan sát được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA (Principal Components và Varimax). Kết quả của output cho thấy chỉ số KMO = 0.770 > 0.5, Bartlett's Test Sig. = 0.000 < 0.05, nên phân tích nhân tố là phù hợp.

Bảng 1. Kaiser- Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

Kaiser- Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.770
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	774.507
	df	66
	Sig.	.000

Nguồn: nhóm tác giả đề xuất

Xem bảng Rotated Component Matrix, khác biệt hệ số tải nhân tố là phải > 0.3 , mỗi cặp trọng số trong mỗi biến quan sát đều có sự chênh lệch lẫn nhau > 0.3 trừ LLI1, LLI4, LLI6, LII1, LII2, ISE1, ISE3, ISE4. Nên sau khi loại bỏ các biến quan sát không đạt yêu cầu đó thì ta có mô hình hoàn thiện hơn với các biến quan sát được hội tụ đúng chỗ.

Bảng 2. Rotated Component Matrix in 10 iterations

Rotated Component Matrix³				
	Component			
	1	2	3	4
LC2	.823			
LC1	.819			
LC3	.766		.320	
IS3	.481	.451		
IS2		.767		
LL3		.632		
IS4		.584	.305	
IS1	.320	.558		
LL6		.532	.433	
LL5			.755	
LL4		.374	.606	
LL2			.593	
LL1	.380		.490	
LI1	.355		.415	.403
LI4				.844
LI5				.776
LI2			.419	.509
LI3				.421
Extraction Method: Principal Component Analysis				
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization				
a. Rotation converged in 10 iterations				

Nguồn: nhóm tác giả đề xuất

Bảng 3. Rotated Component Matrix in 5 iterations

Rotated Component Matrix³				
	Component			
	1	2	3	4
LC2	.858			
LC1	.836			
LC3	.813			
LL5		.840		
LL4		.693		
LL6		.628		
LI4			.865	
LI5			.798	
LI2			.568	
IS2				.861
LI3				.686
IS1				.604

Extraction Method: Principal Component Analysis
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

a. Rotation converged in 5 iterations

Nguồn: nhóm tác giả đề xuất

Phân tích hồi quy

Mô hình hồi quy được dùng để kiểm định mối quan hệ và dự đoán giá trị của biến phụ thuộc dựa vào các biến độc lập. Ở đây, biến phụ thuộc là Sự hài lòng của sinh viên (SAT) và các biến độc lập là Mức độ tương tác giữa người học - người học (LLI), Mức độ tương tác giữa người học - người dạy (LII), Mức độ tương tác giữa người học - nội dung môn học (LCI), Động lực cá nhân (SMO) và Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân (ISE).

Kết quả hồi quy cho thấy các biến Mức độ tương tác giữa Người học - người học, Người học - Người dạy, Người học - Nội dung môn học và Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân có ảnh hưởng đến Sự hài lòng với R bình phương = 0.534, R bình phương hiệu chỉnh = 0.525. Cả 2 giá trị R đều nằm trong khoảng từ $0.5 < R < 1$, chứng tỏ mô hình có ý nghĩa.

Bảng 3. Variables Entered/Removed

Variables Entered/Removed^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ISE, LII, LCI, LLI ^b		Enter

a. Dependent Variables: SAT

b. All requested variables entered

Nguồn: nhóm tác giả đề xuất

Bảng 4. Variables Entered/Removed

Model Summary^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.731 ^a	.534	.525	.4941774	1.654

a. Predictors: (Constant), ISE, LII, LCI, LLI

b. Dependent Variable: SAT

5. Thảo luận kết quả và phương hướng nghiên cứu tiếp theo

Như đã chỉ ra ở trên, kết quả của nghiên cứu này đã hỗ trợ vai trò của tương tác trong học tập trực tuyến. Tương tác Người học - nội dung môn học được coi là yếu tố dự báo quan trọng nhất về sự hài lòng của sinh viên khi học trực tuyến được triển khai. Điều này chứng thực những phát hiện của Kuo et al. (2013), Kuo và cộng sự. (2014) và Alqurashi (2019). Sinh viên phải nỗ lực nhiều hơn, suy ngẫm về kiến thức của họ vì quá trình tư duy bình thường trong một lớp học truyền thống bị gián đoạn. Mức độ tương tác với nội dung khóa học lớn hơn sẽ cho phép sinh viên tiếp thu nhiều kiến thức hơn, do đó đạt được sự hài lòng cao hơn. Tương tác giữa người học và người dạy, ở mức đáng kể 1%, có tác động vừa phải đến sự hài lòng của sinh viên. Điều này mâu thuẫn với phát hiện của Ali & Ahmad (2011), Kuo et al. (2013), Kuo và cộng sự. (2014), Tan, Chuah & Ting (2016), trong đó họ tìm thấy sự ủng hộ về tác động mạnh mẽ của tương tác giữa người học và người dạy đối với sự hài lòng của sinh viên. Tương tác giữa người học và người học, ở mức đáng kể 5%, có tác động yếu đến sự hài lòng của sinh viên. Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân, ở mức đáng kể 10%, có tác động yếu nhất đến sự hài lòng của sinh viên. Kuo et al. (2013) và Kuo et al. (2014) kết luận rằng Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân không phải là một yếu tố quan trọng trong việc dự đoán mức độ hài lòng của sinh viên. Trong khi đó, Alqurashi (2019) nhấn mạnh tầm quan trọng của Mức độ tự tin vào khả năng sử dụng Internet của bản thân trong việc cải thiện sự hài lòng của sinh viên.

Xem xét ý nghĩa thống kê và kinh tế của các yếu tố, chúng tôi đưa ra đề xuất rằng Trường Đại học Ngoại Thương Cơ sở II tại Thành phố Hồ Chí Minh nên tập trung vào việc cải thiện tính tương tác giữa người học và nội dung môn học nếu việc học trực tuyến tiếp tục trong một thời gian dài hơn. Một trong những giải pháp quan trọng là nâng cao chất lượng quá trình tự học như là khuyến khích sinh viên đọc thêm tài liệu ở nhà, giảng viên cung cấp thêm nhiều tài liệu liên quan thông qua các nền tảng trực tuyến khác nhau. Mặc dù sự tương tác giữa người học và nội dung môn học là yếu tố dự đoán chính xác nhất về sự hài lòng của sinh viên, trường đại học phải theo dõi các yếu tố còn lại.

Nghiên cứu này cũng có một số hạn chế cần được lưu ý. Thứ nhất, những người tham gia nghiên cứu chỉ đến từ trường Đại học Ngoại thương TP.HCM, kết quả cuối cùng có thể không khái quát tốt. Thứ hai, chưa có nhiều nghiên cứu và phát hiện thực nghiệm về chủ đề này, do đó, việc thiếu kiến thức và kinh nghiệm gây ra khó khăn trong việc xây dựng bảng câu hỏi gồm các mục phù hợp giúp phân tích các biến có liên quan như động lực cá nhân, sự thuận tiện của việc học trực tuyến. Thứ ba, việc thiếu vài mục khảo sát cũng làm nảy sinh nhiều khó khăn trong quá trình nghiên cứu. Cụ thể, biến Động lực cá nhân chỉ có hai mục khảo sát để đo lường và sau khi phân tích nhân tố khám phá (EFA), chúng tôi phải loại bỏ biến này. Chúng tôi cũng phát hiện có lỗi tích hợp. Cụ thể, mục LL3 (Tương tác giữa người học và người học) phục vụ mục đích đo lường biến ISE (Internet Self-efficacy), không phải LLI. Vấn đề này có thể phát sinh từ việc thiết kế bảng câu hỏi sai (dịch sai hoặc nhầm lẫn từ người trả lời, ...). Cuối cùng, các câu hỏi nghiên cứu của chúng tôi vẫn đơn giản đến mức chúng tôi không thể xem xét các vấn đề phức tạp hơn. Do đó trong tương lai, chúng tôi đề nghị xây dựng bảng hỏi chi tiết hơn để thu thập đủ thông tin phục vụ nghiên cứu, thêm vào các biến khác như sự thuận tiện trong học tập trực tuyến, v.v để sự hài lòng của sinh viên được làm rõ chính xác hơn, và nghiên cứu nên được thực hiện rộng rãi hơn để tăng tính thực tiễn và ứng dụng.

Tài liệu tham khảo

Ali, A. & Ahmad, I. (2011), “Key Factors for Determining Students' Satisfaction in Distance Learning Courses: A Study of Allama Iqbal Open University”, *Contemporary Educational Technology*, Vol. 2 No. 2, pp. 118 - 134.

Alqurashi, E. (2019), “Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments”, *Distance Education*, Vol. 40 No. 1, pp. 133 - 148.

Artino, A. R. (2007), “Online military training: Using a social cognitive view of motivation and self-regulation to understand students' satisfaction, perceived learning, and choice”, *Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 8 No. 3, pp. 191 - 202.

Bandura, A. (1977), “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, Vol. 84 No. 2, pp. 191 - 215.

Barbera, E., Clara, M. & Linder-Vanberschot, J. (2013), “Factors Influencing Student Satisfaction and Perceived Learning in Online Courses”, *E-Learning and Digital Media*, Vol. 10 No. 3, pp. 226 - 235.

Bolliger, D. U. & Martindale, T. (2004), “Key factors for determining student satisfaction in online courses”, *International Journal on E-Learning*, Vol. 3 No. 1, pp. 61 - 67.

Choy, S., McNickle, C. & Clayton, C. (2002), *Learner expectations and experiences: An examination of student views of support in online learning*, Leabrook, SA: Australian National Training Authority.

Chu, R. J. & Chu, A. Z. (2010), “Multi-level analysis of peer support, Internet self- efficacy and e-learning outcomes: The contextual effects of collectivism and group potency”, *Computer & Education*, No. 55, pp. 145 - 154.

Eastin, M. S. & LaRose, R. (2000), “Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide”, Retrieved from <http://jcmc.indiana.edu/vol6/issue1/eastin.html>

Eom, S. B., Wen, H. J. & Ashill, N. (2006), 'The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation', *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, Vol. 4 No. 2, pp. 215 - 235.

Eom, S. B., Wen, H. J. & Ashill, N. (2006), "The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, Vol. 4 No. 2, pp. 215 - 235.

Hoàng, T. & Hoàng, T.P.T. (2007), "Giá trị và chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học từ góc độ sinh viên", Đại học Kinh tế TP. HCM.

Hodges, C. B. (2008), "Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research", *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 20 No.3/4, pp. 7 - 25.

In Swartz, T.A., Bowen, D.E. & Brown, S.W. (eds), "Advances in Services Marketing and Management: Research and Practice", *JAI Press, Greenwich, CT*, Vol. 2, pp. 65 - 85.

Jung, I., Choi, S., Lim, C. & Leem, J. (2002), "Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction", *Innovations in Education & Teaching International*, Vol. 39 No. 2, pp. 153 - 162.

Kuo, Y., Walker, A., Belland, B. & Schroder, K. (2013), "A predictive study of student satisfaction in online education programs", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol. 14 No. 1, pp. 16.

Kuo, Y., Walker, A., Schroder, K. & Belland, B. (2014), "Interaction, Internet self- efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses", *The Internet and Higher Education*, Vol. 20, pp. 35 - 50.

Lê, Đ.T. & Trần, D.G. (2013), "Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên Trường Đại học Xây dựng miền Trung", *Tạp chí Khoa học - Công nghệ Thủy sản*, số 2, tr. 149 - 154.

Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011), *Distance education: A systems view of online learning*, New York: Wadsworth.

Moore, M. G. (1989), "Three types of interactions", *The American Journal of Distance Education*, Vol. 3 No. 2 , pp. 1 – 6.

Murphy, E. & Rodríguez-Manzanares, M. A. (2009), "Teachers' perspectives on motivation in high-school distance education", *International Journal of ELearning & Distance Education*, Vol. 23 No. 3, pp. 1 - 24.

Nguyễn, Q.N., Nguyễn, T.B.C. & Phạm, N.G. (2012), "Các nhân tố ảnh hưởng đến mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng đào tạo ngành du lịch của các trường đại học ở khu vực đồng bằng sông Cửu Long", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, số 22, tr. 265 - 272.

Nguyễn, T.L. (2006), *Sử dụng thang đo SERVPERF để đánh giá chất lượng đào tạo DH tại trường ĐHAG*, Báo cáo nghiên cứu khoa học trường ĐHAG.

Oliver, R.L. (1993), *A conceptual model of service quality and service satisfaction: compatible goals, different concepts*.

Oliver, Richard (1980), "Measurement and Evaluation of Satisfaction Processes in Retail Settings", *Journal of Retailing*.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990), "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 No. 1, pp. 33 - 40.

Puzziferro, M. (2008), "Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses", *American Journal of Distance Education*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 89.

Roach, V. & Lemasters, L. (2006), "Satisfaction with online learning: A comparative descriptive study", *Journal of Interactive Online Learning*, Vol. 5 No. 3, pp. 317 - 332.

Roblyer, M. D. (2006), "Virtually successful: Defeating the dropout problem through online school programs", *Phi Delta Kappan*, Vol. 88 No. 1, pp. 30 - 35. doi: 10.1177/003172170608800107.

Rodriguez Robles, F. M. (2006), "Learner characteristic, interaction and support service variables as predictors of satisfaction in Web-based distance education", *Dissertation Abstracts International*, Vol. 67 No. 07. (UMI No. 3224964).

Smith, P. A. (2001), "Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers", *Issues in Accounting Education*, Vol. 16 No. 4, pp. 663 – 700.

Tan, S., Chuah, F. & Ting, H. (2016), "Factors affecting university students' satisfaction on online learning system", *In Proc. of the TARC International Conference on Learning and Teaching*, pp. 17-20.

Thurmond, V. A. (2003), "Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future web-based courses while controlling for student characteristics", Retrieved from <http://www.bookpump.com/dps/pdf-b/1121814b.pdf>

Watson, J. (2007), "A national primer on K-12 online learning", Vienna, VA: North American Council for Online Learning.