



CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN ĐỐI VỚI HỌC TẬP KẾT HỢP: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TRƯỜNG DU LỊCH – ĐẠI HỌC HUẾ

Nguyễn Thị Minh Nghĩa*, Trần Hữu Tuấn

Trường Du lịch, Đại học Huế, 22 Lâm Hoàng, tp. Huế, Việt Nam

* Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Minh Nghĩa <minhngphia1802@gmail.com>

(Ngày nhận bài: 09-03-2021; Ngày chấp nhận đăng: 08-7-2021)

Tóm tắt. Học tập kết hợp là hình thức tổ chức dạy học linh hoạt, là sự kết hợp “thấu đáo” giữa hình thức học tập trực tuyến và học tập truyền thống. Trong các nghiên cứu về học tập kết hợp, việc nghiên cứu sự hài lòng của người học là một chủ đề được nhiều nhà nghiên cứu khám phá nhằm nâng cao hiệu quả của việc thiết kế các khóa học kết hợp trong tương lai. Tuy nhiên, các nghiên cứu hầu như tập trung đo lường cảm nhận trải nghiệm của người học đối với thành phần trực tuyến, trong khi đó học tập kết hợp là sự kết hợp thấu đáo giữa thành phần trực tuyến và thành phần trực tiếp tại lớp. Do đó, nghiên cứu này đề xuất mô hình nghiên cứu tổng thể các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp, kết quả khảo sát 122 sinh viên đã tham gia các lớp học kết hợp đã xác định 3 yếu tố chính ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên đối với hình thức học tập mới này bao gồm: (1) Học tập tại lớp, (2) Nhận thức về sự vui vẻ và tính hữu dụng trong học tập trực tuyến, (3) Tính dễ sử dụng của hệ thống học tập trực tuyến. Các hàm ý quản lý được đề xuất nhằm nâng cao sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp trong tương lai tại Trường Du lịch – Đại học Huế.

Từ khóa: học tập kết hợp, sự hài lòng, sinh viên, e-learning, học tập tại lớp

Factors affecting student satisfaction in blended learning: A case study of Hue University - school of hospitality and tourism

Nguyen Thi Minh Nghia*, Tran Huu Tuan

Hue University – School of Hospitality and Tourism, 22 Lam Hoang St., Hue, Vietnam

* Correspondence to Nguyen Thi Minh Nghia <minhngphia1802@gmail.com>

(Received: March 9st, 2021; Accepted: June 8th, 2021)

Abstract. Blended learning is a flexible teaching organization, a "thorough" combination of online and traditional learning. Many researchers explored the study of student satisfaction in order to improve the effectiveness of future blended learning designs. However, studies have mostly focused on measuring the perceived experience of students for the online component, while blended learning is a thorough combination of the online and classroom. Therefore, this study proposes an overall research model of factors affecting student satisfaction with blended learning, and this study examines the opinions of 122 students who have taken blended learning courses to identify the factors that positively affect student satisfaction, including (1) Face-to-face learning, (2) Playfulness and usefulness of online learning, (3) Perceived ease of use of an online learning system. The management implications for enhancing student satisfaction with blended learning at the School of Hospitality and Tourism are proposed.

Keywords: blended learning, student, satisfaction, e-learning, face-to-face learning.

1. Đặt vấn đề

Sự bùng nổ của công nghệ thông tin (CNTT) và Internet mang đến những cơ hội và thách thức khác nhau cho các tổ chức giáo dục. Nổi bật trong những năm gần đây là sự phát triển và ứng dụng rộng rãi e-learning trong giáo dục đại học. Các chương trình e-learning ngày càng được ưa chuộng bởi tính linh hoạt và tiện dụng về thời gian lẫn địa điểm, nhanh gọn và tiết kiệm chi phí, tuy nhiên lại làm người học mất đi động cơ học tập và mất đi cơ hội giao tiếp tương tự trong các lớp học truyền thống. Chính vì vậy, các buổi học trực tiếp tại lớp vẫn giữ được nhiều giá trị mà việc tự học với máy tính và các thiết bị công nghệ không thể nào bù đắp được. Nhằm khắc phục nhược điểm trên của e-learning, các cơ sở giáo dục và các nhà giáo dục đã đề xuất mô hình học tập kết hợp (blended learning), là sự kết hợp một cách "thấu đáo" giữa dạy học trực tiếp tại lớp và e-learning [23]. Mô hình học tập này đã được áp dụng giảng dạy tại nhiều trường đại học do sự phối hợp giữa học tập trực tiếp và trải nghiệm trực tuyến có thể tăng khả năng thu hút người học, đồng thời mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên, giảng viên và các tổ chức giáo dục [21, 3, 23, 24, 39, 57], tuy nhiên chủ đề này vẫn còn khá mới trong bối cảnh nghiên cứu và thực tiễn giáo dục đại học tại Việt Nam [41].

Theo công văn số 14 (ĐHH – ĐT), Đại học Huế đã đề nghị Trường Du lịch tạo điều kiện cho phép một số học phần đã đăng ký trong đề án được thực hiện đào tạo theo hình thức hỗn hợp (kết hợp giảng dạy trực diện và giảng dạy trực tuyến) nhằm thúc đẩy ứng dụng CNTT vào giảng dạy và nâng cao năng lực đào tạo. Các học phần tham gia vào hình thức này gồm: Mạng máy tính và Internet, Quản lý Hệ thống thông tin trong Du lịch, Nhập môn du lịch điện tử, Nhập môn quản trị nhà hàng. Đối với các học phần này, việc đào tạo trực tuyến và trực diện tuân theo quy định của Đại học Huế với tỷ lệ 50% – 50% tương ứng. Việc triển khai mở rộng và thực hiện hiệu quả học tập kết hợp cần phải được xem xét từ phía người học. Trong các nghiên cứu về học tập kết hợp, nghiên cứu sự hài lòng của người học là một chủ đề được nhiều nhà nghiên cứu khám phá nhằm nâng cao hiệu quả của việc thiết kế các khóa học kết hợp trong

tương lai [5, 10, 36]. Tuy nhiên, các nghiên cứu hầu như tập trung đo lường cảm nhận trải nghiệm của người học đối với thành phần trực tuyến [14, 15, 16, 32, 58], trong khi đó học tập kết hợp là sự kết hợp thấu đáo giữa thành phần trực tuyến và thành phần trực tiếp tại lớp [23]. Do đó, bài viết này đề xuất mô hình nghiên cứu tổng thể các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên Trường Du lịch – Đại học Huế đối với học tập kết hợp, từ đó làm cơ sở nền tảng để đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao sự hài lòng của sinh viên trong việc ứng dụng mở rộng học tập kết hợp trong tương lai.

2. Tổng quan và giả thuyết nghiên cứu

Định nghĩa học tập kết hợp

Học tập kết hợp (blended learning) là hình thức học khá phổ biến trên thế giới hiện nay; tuy nhiên, thuật ngữ này tương đối mới và chưa có sự thống nhất trong việc sử dụng thuật ngữ này. Trước khi thuật ngữ này được sử dụng rộng rãi, thuật ngữ “học tập lai” đã được sử dụng khá phổ biến. Theo Graham [25] và Watson [56], thuật ngữ “học tập kết hợp” và “học tập lai” có thể được sử dụng thay thế cho nhau. Theo nhận định của Olapiriyakul & Scher [38, tr. 28] và Hrastinski [28], hai thuật ngữ “lai” và “kết hợp” có thể sử dụng thay thế cho nhau vì đề cập đến cùng một khái niệm, tuy nhiên thuật ngữ “học tập lai” được sử dụng trong thực tế nhiều hơn trong các nghiên cứu học thuật. Trong hơn hai thập kỷ qua, nhiều học giả đã nghiên cứu và thảo luận về khái niệm học tập kết hợp [21, 23, 24, 39]. Theo Graham [27], các khái niệm của học tập kết hợp thay đổi tùy thuộc vào bối cảnh giáo dục, cơ sở đào tạo và các chính sách liên quan. Nghiên cứu tổng quan của Hrastinski [28] đã xác nhận rằng có hai khái niệm học tập kết hợp được trích dẫn nhiều nhất trong các nghiên cứu gồm khái niệm được đề xuất bởi Graham [24] và Garrison & Kanuka [23]. Theo Graham [24, tr. 5], “*Học tập kết hợp là sự kết hợp hướng dẫn mặt đối mặt với hướng dẫn trung gian máy tính*”. Đây được xem là khái niệm tổng quát nhất về học tập kết hợp. Dựa vào khái niệm này, học tập kết hợp được chia thành 3 loại phổ biến gồm: kết hợp phương thức giảng dạy (hoặc phân phối truyền thông), kết hợp phương pháp giảng dạy, và kết hợp giảng dạy trực tiếp và trực tuyến [24]. Tuy nhiên, định nghĩa này khá rộng, vì theo định nghĩa này thì tất cả các loại hình giáo dục có sự kết hợp một số khía cạnh của giảng dạy trực tiếp hoặc qua máy tính đều có thể được gắn nhãn học tập kết hợp. Theo Garrison & Kanuka [23, tr. 96], học tập kết hợp được định nghĩa là “*sự tích hợp thấu đáo của các trải nghiệm học tập mặt đối mặt trên lớp với các trải nghiệm trực tuyến*”. Khái niệm này nhấn mạnh đến chất lượng của học tập kết hợp, cải thiện chất lượng học tập kết hợp hoặc các hiệu ứng tích cực khác bằng cách tích hợp một cách thấu đáo các lợi ích của học tập trực tuyến và học trực diện. Theo cách định nghĩa này, các tác giả đã phân biệt học tập kết hợp với việc nâng cao các trải nghiệm học tập trực tuyến toàn diện và trải nghiệm học tập tại lớp. Các tác giả cũng thừa nhận rằng biên giới giữa các thuật ngữ là không rõ ràng, học tập kết hợp là rất phức tạp vì không có hai thiết kế học tập kết hợp nào giống hệt nhau, do đó các tác giả đề xuất rằng chỉ sử dụng thuật ngữ học tập kết hợp

khi học trực tuyến và học trực tiếp được kết hợp một cách thấu đáo [23]. Một định nghĩa khác ít được sử dụng hơn được đề xuất bởi Allen & Seaman [6] (được trích dẫn 988 lần trên Google Scholar đến 25/10/2018) [28]. Theo Allen & Seaman, học tập kết hợp là “*một khóa học kết hợp phân phối trực tuyến và trực tiếp*” [6, tr. 5]. Đối với các khóa học này, điều quan trọng là cần cân nhắc đến tỷ lệ nội dung được phân phối trực tuyến, cụ thể là sử dụng thảo luận trực tuyến, và giảm thời gian gặp mặt trực tiếp [6]. Có thể thấy rằng tất cả các định nghĩa đều có thành phần chủ yếu của học tập kết hợp, đó là hướng dẫn hoặc học tập tại lớp và trực tuyến. Nghiên cứu này sử dụng khái niệm học tập kết hợp được đề xuất bởi Garrison & Kanuka [23], đó là sự tích hợp thấu đáo của các trải nghiệm học tập mặt đối mặt trên lớp với các trải nghiệm trực tuyến, trong đó sự tích hợp thấu đáo được cân nhắc gồm sử dụng các chiến lược học tập tích cực và nhiều phương pháp sư phạm [59], đối với thành phần trực tuyến cần xem xét cả học trực tuyến không đồng bộ và đồng bộ [20], cung cấp quyền truy cập vào các tài liệu học tập và nội dung khóa học phong phú, và tạo điều kiện phản hồi nhanh chóng về tiến trình khóa học của sinh viên thông qua các cuộc họp trong lớp và các công cụ trực tuyến [12].

Sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp

Khái niệm về sự hài lòng được xem là mục tiêu cuối cùng của việc trải nghiệm bất kỳ sản phẩm và dịch vụ nào [33]. Trong môi trường giáo dục, Wu & cộng sự [57] cho rằng sự hài lòng là thước đo được chấp nhận nhiều nhất của chất lượng và hiệu quả của việc dạy và học dưới bất kỳ hình thức nào. Sự hài lòng đã trở thành thước đo đánh giá hiệu quả đào tạo và hiệu quả học tập trong giảng dạy. Sự hài lòng thường được sử dụng như một trong những thông số quan trọng để đánh giá thái độ của sinh viên liên quan đến việc học và đánh giá hiệu quả học tập trong các cơ sở đào tạo. Trong các trường đại học, sự hài lòng của sinh viên rất quan trọng vì nó ảnh hưởng đến phản ứng của sinh viên đối với việc học của họ và tác động đến quyết định của họ [45]. Mặc dù sự hài lòng của sinh viên không nhất thiết cho thấy kết quả học tập cao hơn, nhưng cũng có những nghiên cứu ủng hộ rằng sự hài lòng của khóa học là thước đo trực tiếp cho chất lượng giáo dục [11]. Sự hài lòng của sinh viên cao có thể dẫn đến tỷ lệ bỏ học thấp hơn, kiên trì cao hơn và cam kết cao hơn với chương trình [5, 19, 44]. Theo Elliott & Shin [22], sự hài lòng của sinh viên là đánh giá chủ quan về các kết quả và trải nghiệm khác nhau thu được dựa trên sự tham gia của sinh viên vào việc học và cuộc sống tại trường. Sweeney & Ingram [52] cho rằng sự hài lòng của sinh viên là nhận thức về sự thích thú và thú vị trong môi trường học tập. Như vậy, có thể thấy rằng các mô tả sự hài lòng của sinh viên có thể được phân loại theo hai loại chính: (1) là nhận thức về sự thích thú của sinh viên và niềm vui của sinh viên đối với trải nghiệm học tập [52] và (2) là tổng hợp của cảm xúc và hành vi của sinh viên về kết quả của quá trình học tập và môi trường học tập [36, 22, 57]. Theo hai định nghĩa phổ biến này, sự hài lòng của sinh viên không liên quan trực tiếp đến kết quả học tập và điểm số của khóa học.

Sự hài lòng của sinh viên được xem là một chỉ số quan trọng để ước tính hiệu quả giảng dạy trong học tập kết hợp [5]. Trong môi trường học tập kết hợp, sự hài lòng của sinh viên được định nghĩa là sự tích hợp thái độ và nhận thức của người học đến từ việc kết hợp tất cả các lợi ích mà người học mong đợi có được từ sự tương tác với hệ thống học tập điện tử kết hợp [57, tr. 3]. Các nhà nghiên cứu đã xác định sự hài lòng của sinh viên là một yếu tố quan trọng để đo lường chất lượng học tập kết hợp [36]. Sự hài lòng của sinh viên đối với các khóa học kết hợp dựa trên nhiều khía cạnh của quá trình học tập bao gồm hướng dẫn, người hướng dẫn và tài liệu. Sự hài lòng của sinh viên có liên quan đến chất lượng giáo dục, kinh nghiệm của sinh viên và động lực học tập. Sinh viên có trải nghiệm tích cực đối với khóa học kết hợp dẫn đến sinh viên hài lòng với giáo dục tổng thể tại trường đại học và do đó điều này được xem như một tài sản quan hệ công chúng cho trường đại học [36]. Theo Booker & Rebman [10], mức độ hài lòng của sinh viên đối với khóa học kết hợp có mối quan hệ tích cực đến khả năng sinh viên sẽ học một hoặc nhiều khóa học tương tự.

Như vậy, có thể thấy rằng sự hài lòng của sinh viên là chỉ tiêu quan trọng phản ánh về các trải nghiệm và kết quả đạt được của người học đối với quá trình học tập theo mô hình học tập kết hợp. Tuy nhiên, các nghiên cứu hầu như tập trung đo lường cảm nhận trải nghiệm của người học đối với thành phần trực tuyến [14, 15, 16, 32, 58], trong khi đó học tập kết hợp là sự kết hợp thâu đáo giữa thành phần trực tuyến và thành phần trực diện [23]. Do đó, nghiên cứu này đề xuất mô hình đo lường tổng thể các yếu tố ảnh hưởng sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp bao gồm các thành phần: học tập trực tuyến, học tập tại lớp, niềm tin nhận thức của người học (năng lực bản thân và cảm nhận về tính hiệu quả).

Nhận thức về tính dễ sử dụng ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp

Để đánh giá sự hài lòng của sinh viên đối với thành phần học tập trực tuyến trong bối cảnh học tập kết hợp, nghiên cứu tiếp cận từ mô hình chấp nhận công nghệ (TAM) được đề xuất bởi Davis [17]. Mô hình TAM là một mô hình được sử dụng phổ biến trong các nghiên cứu liên quan đến e-learning [30]; do đó, mô hình này có thể hữu ích trong việc đo lường thành phần học tập trực tuyến của học tập kết hợp. Mô hình TAM được phát triển từ lý thuyết hành động hợp lý (TRA) [3] và lý thuyết hành vi dự định (TPB) [4] với việc tập trung khảo sát ảnh hưởng của cảm nhận tính hữu ích và cảm nhận tính dễ sử dụng đến thái độ và dự định của người sử dụng [17, 18, 53]. Mô hình TAM đề xuất rằng nhận thức về tính dễ sử dụng và nhận thức về tính hữu dụng của công nghệ là những yếu tố giúp dự đoán về thái độ của người dùng đối với việc sử dụng công nghệ, ý định hành vi và việc sử dụng thực tế [17].

Nhận thức về tính dễ sử dụng được dự kiến sẽ có tác động đến ý định của người dùng e-learning [35]. Theo Masrom [34], e-learning được coi là một hệ thống sử dụng Internet và công nghệ web trong việc cung cấp thông tin và tương tác với sinh viên thông qua một giao diện

máy tính, do đó nhận thức về tính dễ sử dụng đối với các hệ thống e-learning đề cập đến mức độ cảm nhận của người dùng về việc sử dụng công nghệ. Nhận thức về tính dễ sử dụng đối với các chương trình e-learning cũng bao gồm cảm nhận của người học đối với việc phân phối khoá học qua công nghệ (như website) [47]. Trong bối cảnh học tập kết hợp, theo định nghĩa của Wu và Liu [58] (2013), thuật ngữ nhận thức tính dễ sử dụng đề cập đến mức độ mà sinh viên nhận thấy rằng việc tham gia vào việc học tập kết hợp không cần nỗ lực và dễ vận hành. Joo & cộng sự [29] đã sử dụng thuật ngữ dễ sử dụng trong bối cảnh học tập kết hợp đề cập đến mức độ mà một người tin rằng sử dụng giao diện cụ thể và phân phối nội dung dễ dàng. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Sahin & Shelley [46] cho thấy nhu cầu về môi trường học tập trực tuyến được thiết kế tốt và được thực hiện cẩn thận, đáp ứng nhu cầu và mong đợi của sinh viên. Ngoài ra, Wu và Liu [58] nhận thấy rằng việc sử dụng dễ dàng có liên quan tích cực đến sự hài lòng của sinh viên. Do đó, giả thuyết nghiên cứu được phát biểu như sau:

H1: Nhận thức về tính dễ sử dụng có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

Nhận thức về tính hữu dụng ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp

Nhận thức về tính hữu dụng của công nghệ đề cập đến mức độ mà người dùng tin rằng việc sử dụng công nghệ sẽ cải thiện hiệu suất làm việc [17], do đó nhận thức về tính hữu dụng của e-learning đề cập đến mức độ mà người dùng tin rằng việc sử dụng e-learning có thể cải thiện hiệu suất làm việc của người dùng [34]. Nhận thức về tính hữu dụng có tác động tích cực đáng kể đến ý định sử dụng đối với việc sử dụng các dịch vụ e-learning [14, 15, 16, 32]. Nhận thức về tính hữu dụng của hệ thống e-learning càng cao thì người dùng càng có ý định tích cực hơn đối với việc sử dụng; dẫn đến khả năng nó sẽ được sử dụng cao hơn. Do đó, giả thuyết nghiên cứu được phát biểu như sau:

H2: Nhận thức về tính hữu dụng có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

Nhận thức về sự vui vẻ ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp

Davis [18] cho rằng nhận thức về sự vui vẻ là động lực nội tại và được định nghĩa là “*mức độ mà hoạt động sử dụng máy tính được coi là thú vị theo cách riêng của nó*”. Venkatesh [54] cho rằng nhận thức về sự vui vẻ là mức độ sử dụng một hệ thống cụ thể là thú vị và dễ chịu bất kể hậu quả từ việc sử dụng hệ thống đó. Sự vui vẻ là yếu tố ảnh hưởng đến ý định sử dụng e-learning [31] và nhận thức về sự vui vẻ (động lực bên trong) là yếu tố cần thiết để nắm bắt động lực học tập của người học đối với sự thành công của e-learning [8]. Sự vui vẻ là một biến số phức tạp bao gồm niềm vui cá nhân, kích thích tâm lý và sự quan tâm [49]. Trong nghiên cứu này, nhận thức về sự vui vẻ có thể được định nghĩa là sự giải trí phong phú của sinh viên và kinh nghiệm thú vị trong học tập trực tuyến. Bởi vì học tập trực tuyến mang đến cho sinh viên niềm vui và sự vui vẻ, từ đó sinh viên có thể hài lòng trong môi trường học tập kết hợp và sẵn sàng chấp nhận nó. Do đó, giả thuyết nghiên cứu được phát biểu như sau:

H3: Nhận thức về sự vui vẻ có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

Tương tác với giảng viên ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp

Theo Sher [47], tương tác với người dạy đề cập đến việc phân phối thông tin của người hướng dẫn, khuyến khích sinh viên và đưa ra các phản hồi cho người học. Picciano [42] cho rằng sự tương tác trong một khóa học trực tuyến hoặc học trực tiếp được nghiên cứu cho nhiều mục đích khác nhau bao gồm: không khí của một cuộc thảo luận, sinh viên sẵn sàng chia sẻ ý tưởng, tham gia vào các hoạt động hợp tác và các dự án nhóm, tất cả đều hỗ trợ môi trường học tập hiệu quả. Small & cộng sự [50] cho rằng sinh viên cảm thấy việc trao đổi với các giảng viên là điều cần thiết trong môi trường giáo dục vì các giảng viên được coi là chuyên gia. Trong các nghiên cứu giáo dục, các nhà nghiên cứu tin tưởng vào tầm quan trọng của mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên và cho rằng mối quan hệ này rất quan trọng, tạo điều kiện cho việc học tập xảy ra [47]. Bên cạnh đó, Small & cộng sự [50] phát hiện ra rằng giao tiếp được đáp ứng và kịp thời giữa sinh viên và người hướng dẫn là các biến số bắt buộc đối với sự hài lòng của sinh viên. Picciano [42] cho rằng sự tương tác là khái niệm về sự hiện diện, trong đó sinh viên cảm thấy rằng họ là một phần của một nhóm hoặc hiện diện trong một cộng đồng, trên thực tế, sẽ muốn tham gia tích cực vào các hoạt động của nhóm và cộng đồng. Sher [47] nhấn mạnh rằng có mối quan hệ tích cực và có ý nghĩa giữa tương tác năng động với kết quả học tập và sự hài lòng của sinh viên. Do đó, giả thuyết nghiên cứu được phát biểu như sau:

H4: Tương tác với giảng viên có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

Môi trường học tập ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp

Môi trường học tập kết hợp linh hoạt ngày càng trở nên cần thiết trong bối cảnh giáo dục hiện đại [13]. Prieto & Revilla [43] sử dụng thuật ngữ “môi trường học tập” để chỉ bầu không khí học tập trong bối cảnh học tập kết hợp, trong đó đề cập đến sự tương tác giữa các thành viên trong lớp, môi trường vật lý và tài liệu lớp học để tạo thành một nhận thức cảm xúc đặc biệt liên quan đến môi trường lớp học vật lý [13]. Theo Wei & Chen [13] trong những năm gần đây ngày càng có nhiều nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến môi trường lớp học và hiệu quả học tập như tính cách cá nhân của giáo viên tập trung vào vai trò quan trọng của giáo viên trong việc phát triển môi trường lớp học và hiệu quả học tập. Naaj & cộng sự [36] phát hiện ra rằng môi trường học tập trong đó sự tương tác và hợp tác xã hội được cho phép và khuyến khích dẫn đến kết quả học tập tích cực. Tương tự như vậy, Sher [47] giữ quan điểm rằng môi trường học tập tại lớp học khuyến khích các trải nghiệm học tập được chia sẻ, xây dựng ý thức cộng đồng giữa các sinh viên và hỗ trợ làm việc theo nhóm. Quan điểm này được hỗ trợ bởi Walker & Fraser [55], các tác giả chỉ ra rằng môi trường học tập trong lớp có thể cải thiện kết quả của học sinh, do đó giảng viên và nhà nghiên cứu phải phát triển cách đo lường môi trường học tập điều này có thể cải thiện kết quả của sinh viên từ đó nâng cao hiệu quả giáo dục. Wu & cộng sự [57] cho rằng sự tin tưởng và hợp tác giữa những người học khuyến khích và kích thích

môi trường học tập tích cực tạo điều kiện trao đổi ý tưởng, ý kiến, thông tin và kiến thức. Nghiên cứu của Harvey & Beard [7] cho thấy một số người học được hưởng lợi nhiều hơn từ sự tương tác cá nhân với giáo viên và các đồng nghiệp của họ và do đó họ thích thành phần đối mặt với các buổi học kết hợp. Nghiên cứu Rahman & cộng sự [37] tiết lộ rằng các đặc điểm của môi trường học tập có mối liên hệ tích cực với sự hài lòng của sinh viên trong học tập kết hợp ở các trường đại học. Do đó, giả thuyết nghiên cứu được phát biểu:

H5: Môi trường học tập tại lớp có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

Năng lực bản thân ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp

Năng lực bản thân là yếu tố quan trọng trong lý thuyết nhận thức xã hội được đề xuất bởi Bandura [7], là một lý thuyết hữu ích để giải thích và dự đoán hành vi của con người. Tự tin vào năng lực bản thân là niềm tin của một cá nhân về khả năng của mình để đạt được mục tiêu. Bandura [7] định nghĩa tự tin vào năng lực bản thân như là một phán đoán cá nhân của con người có thể thực hiện các hành động cần thiết để đối phó với các tình huống tương lai tốt như thế nào. Kỳ vọng về năng lực bản thân xác định liệu một cá nhân sẽ có thể thể hiện hành vi đối phó và nỗ lực kéo dài bao lâu khi đối mặt với trở ngại. Những cá nhân tự tin vào năng lực bản thân cao sẽ nỗ lực hết sức, nếu thực hiện tốt sẽ dẫn đến kết quả thành công, trong khi những người có sự tự tin vào năng lực bản thân thấp có thể ngừng nỗ lực sớm và thất bại [7]. Trong nghiên cứu này, năng lực bản thân có thể được định nghĩa là khả năng tổ chức và thực hiện các hoạt động cần thiết của sinh viên để đạt được hiệu suất cụ thể, nó không chỉ liên quan đến các kỹ năng mà còn đánh giá những điều kiện có thể để thực hiện kỹ năng [58]. Do đó, giả thuyết nghiên cứu được phát biểu:

H6: Năng lực bản thân có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

3. Phương pháp nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu này tập trung vào quan điểm của sinh viên. Các nghiên cứu chỉ ra rằng điều quan trọng là để hiểu được chất lượng của khóa học theo hình thức kết hợp từ quan điểm của người tiêu dùng. Sinh viên – người sử dụng cuối cùng được xác định để đánh giá sự thành công của các khóa học kết hợp. Trường Du lịch chính thức triển khai giảng dạy học tập kết hợp từ đầu năm 2019, hiện đã có 4 học phần giảng dạy với tổng số 14 tín chỉ và 282 lượt sinh viên tham gia (đến tháng 10 năm 2020). Do đó, mẫu nghiên cứu mục tiêu của nghiên cứu này bao gồm toàn thể sinh viên các lớp đã từng tham gia các khóa học học tập kết hợp.

Thang đo nghiên cứu

Để đo lường các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp, nghiên cứu sử dụng thang đo lường được điều chỉnh từ một số các nghiên cứu có liên quan đã

được chứng minh có độ tin cậy và tính hiệu lực. Thang đo lường nhận thức tính dễ sử dụng (4 biến quan sát) được điều chỉnh từ thang đo nghiên cứu của Naaj & cộng sự [36], Afacan [1] và Padilla-Meléndez & cộng sự [40], thang đo nhận thức về tính hữu dụng (4 biến quan sát) được điều chỉnh từ nghiên cứu của Padilla-Meléndez & cộng sự [40] và Wu & Liu [58], thang đo nhận thức về sự vui vẻ (4 biến quan sát) được điều chỉnh từ nghiên cứu của Padilla-Meléndez & cộng sự [40] và Lee & cộng sự [31]. Thang đo tương tác trực tiếp với giảng viên (4 biến quan sát) được điều chỉnh từ thang đo nghiên cứu của Ali & Ahmad [2] và Rahman & cộng sự [37], thang đo môi trường học tập tại lớp (5 biến quan sát) Birbal & cộng sự [9]. Các mục đo lường năng lực bản thân (3 biến) được điều chỉnh từ các mục nghiên cứu Wu & Liu [58] và Wu & cộng sự [57]. Và thang đo lường sự hài lòng tổng thể của sinh viên đối học tập kết hợp (3 biến) được kế thừa từ nghiên cứu của Wu & cộng sự [57]. Thang đo của nghiên cứu được thiết kế dựa vào các nghiên cứu có liên quan và được đề xuất ở bảng 1.

Bảng 1: Thang đo nghiên cứu

Mã biến	Nội dung câu hỏi	Được điều chỉnh từ các nghiên cứu
Nhận thức về tính dễ sử dụng		
DSD1	Khóa học được tổ chức rõ ràng và dễ hiểu trên hệ thống e-learning Moodle	Naaj & cộng sự [36] Afacan [1]
DSD2	Nội dung và nhiệm vụ được hiển thị rõ ràng trên giao diện hệ thống	Naaj & cộng sự [36] Afacan [1]
DSD3	Hệ thống e-learning Moodle đáng tin cậy và ổn định (không bị quá tải và các nhiệm vụ đã gửi không bị mất đi)	Afacan [1]
DSD4	Việc tìm kiếm các hoạt động trong môi trường học trực tuyến trên hệ thống e-learning Moodle đơn giản.	Padilla-Meléndez & cộng sự [40]
Nhận thức về tính hữu dụng		
HD1	Học tập trực tuyến có thể cải thiện hiệu quả học tập của tôi đối với học phần	Padilla-Meléndez & cộng sự [40] Wu & Liu [58]
HD2	Nhiều bài tập có thể được thực hiện trong môi trường học tập trực tuyến thay thế cho các lớp học truyền thống	Padilla-Meléndez & cộng sự [40] Wu & Liu [58]
HD3	Các tài liệu và nhiệm vụ học tập được chuẩn bị phù hợp với các bài giảng trong lớp học truyền thống và bổ sung cho các bài giảng trong lớp học truyền thống	Padilla-Meléndez & cộng sự [40] Wu & Liu [58]

Mã biến	Nội dung câu hỏi	Được điều chỉnh từ các nghiên cứu
HD4	Tài liệu học tập và các hoạt động trong khóa học điện tử đã giúp tôi học tập hiệu quả	Padilla-Meléndez & cộng sự [40] Wu & Liu [58]
Nhận thức về sự vui vẻ		
VV1	Tôi thích tham gia vào các lớp học trực tuyến trên hệ thống Moodle	Padilla-Meléndez & cộng sự [40]
VV2	Tôi cảm thấy học tập trực tuyến mang lại sự vui vẻ	Padilla-Meléndez & cộng sự [40]
VV3	Tôi cảm thấy học trực tuyến cải thiện khả năng sáng tạo của mình	Lee & cộng sự [31]
VV4	Tôi cảm thấy học trực tuyến giúp tôi cải thiện trí tưởng tượng của mình bằng cách thu nhận được nhiều thông tin	Lee & cộng sự [31]
Tương tác với giảng viên		
TT1	Giảng viên giúp tôi trở nên năng động trong các cuộc thảo luận trên lớp	Ali and Ahmad [2] Rahman & cộng sự [37]
TT2	Tôi có thể dễ dàng tương tác với giảng viên trong quá trình thảo luận	Ali and Ahmad [2] Rahman & cộng sự [37]
TT3	Tôi học tốt hơn khi giảng viên hướng dẫn trực tiếp	Rahman & cộng sự [37]
TT4	Tôi cảm thấy các hướng dẫn trực tiếp tại lớp thu hút và rất hữu ích	Rahman & cộng sự [37]
Môi trường học tập		
MT1	Nội dung của khóa học trên lớp thu hút tôi	Birbal & cộng sự [9]
MT2	Bài giảng của khóa học thú vị và tôi thích tham dự lớp học trực tiếp	Birbal & cộng sự [9]
MT3	Tôi có thể chia sẻ kinh nghiệm học tập với các sinh viên khác	Birbal & cộng sự [9]
MT4	Tôi có thể dễ dàng giao tiếp với các sinh viên khác	Birbal & cộng sự [9]
MT5	Tôi thích làm việc nhóm tại lớp	Birbal & cộng sự [9]
Năng lực bản thân		
NL1	Tôi tin rằng tôi có thể nhanh chóng thích nghi và chấp nhận với việc học tập kết hợp (bao gồm cả học trực tuyến và học tập trên lớp)	Wu & Liu [58] Wu & cộng sự [57]
NL2	Tôi có thể sử dụng hệ thống e-learning Moodle mà không cần nhiều sự hỗ trợ	Wu & Liu [58] Wu & cộng sự [57]

Mã biến	Nội dung câu hỏi	Được điều chỉnh từ các nghiên cứu
NL3	Tôi có thể xử lý tốt khi gặp các vấn đề kỹ thuật trong khi sử dụng hệ thống e-learning Moodle mà không cần nhiều sự hỗ trợ	Wu & Liu [58] Wu & cộng sự [57]
Sự hài lòng		
SHL1	Tôi cảm thấy hài lòng vì khóa học kết hợp đáp ứng nhu cầu học tập của tôi	Wu & cộng sự [57]
SHL2	Tôi cảm thấy hài lòng với khóa học kết hợp vì việc học của tôi hiệu quả hơn	Wu & cộng sự [57]
SHL3	Nhìn chung, tôi hài lòng với khóa học kết hợp	Wu & cộng sự [57]

4. Kết quả và bàn luận

Cơ cấu mẫu điều tra

Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn bằng bảng hỏi đối với sinh viên đã từng tham gia các học phần có ứng dụng phương pháp học tập kết hợp. Bảng khảo sát được thiết kế trên Google Form và phân phối đến sinh viên các lớp thông qua email từ tháng 7 năm 2020 đến tháng 10 năm 2020. Kết quả thu về 122 bảng trả lời, các bảng trả lời điều hợp lệ được đưa vào phân tích.

Kết quả nghiên cứu cho thấy có 21,3% sinh viên tham gia cuộc khảo sát này là nam giới và 78,7% là nữ giới. Về ngành học, có 34,4% sinh viên tham gia khảo sát thuộc ngành Quản trị nhà hàng và dịch vụ ăn uống, 28,7% sinh viên thuộc ngành Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành, 24,6% sinh viên thuộc ngành Quản trị kinh doanh và 12,3% sinh viên Du lịch điện tử. Chiếm tỷ lệ cao nhất là sinh viên lớp K53 QTNH&DVAU với 34,4% và chỉ có 4,1% sinh viên lớp K51 QHCC tham gia khảo sát này (chiếm tỷ lệ thấp nhất).

Độ tin cậy và tính hợp lệ của thang đo

Kết quả kiểm định hệ số Cronbach Alpha cho từng nhóm nhân tố cho thấy hệ số Cronbach Alpha của các nhóm đều khá cao, đều lớn hơn 0,7 (Bảng 2), chứng tỏ thang đo lường tốt. Tất cả các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0,3 và đều thỏa mãn điều kiện là bé hơn hệ số Cronbach's alpha của nhân tố chứa nó. Do đó các biến quan sát có độ tin cậy và được đưa vào thực hiện phân tích tiếp theo.

Bảng 2: Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's alpha thang đo nghiên cứu

Các yếu tố	Số lượng biến quan sát	Cronbach's Alpha
Nhận thức về tính dễ sử dụng	4	0,738
Nhận thức về tính hữu dụng	4	0,802
Nhận thức về sự vui vẻ	4	0,869
Tương tác với giảng viên	4	0,840
Môi trường học tập	5	0,854
Năng lực bản thân	3	0,778
Sự hài lòng	3	0,875

(Nguồn: Số liệu điều tra năm 2020)

Kết quả 3 lần phân tích nhân tố EFA cho thấy, thang đo lường các biến độc lập hợp lệ có 4 yếu tố mới được thành lập với các Eigenvalue thỏa mãn điều kiện chuẩn Kaiser lớn hơn 1; đồng thời hệ số tin cậy được tính cho các nhân tố mới này cũng thỏa mãn yêu cầu lớn hơn 0,6. Phương sai rút trích là 64,564%, tỷ lệ này đạt yêu cầu do đó các yếu tố mới được sử dụng trong các phân tích sau này được gán nhãn bao gồm (1) Học tập tại lớp, (2) Sự vui vẻ và tính hữu dụng, (3) Tính dễ sử dụng, (4) Năng lực bản thân. Kết quả phân tích nhân tố EFA đối với biến phụ thuộc cho thấy thang đo sự hài lòng của sinh viên có tính hợp lệ với 1 yếu tố mới được thành lập với các Eigenvalue thỏa mãn điều kiện chuẩn Kaiser lớn hơn 1; đồng thời hệ số tin cậy được tính cho nhân tố mới này cũng thỏa mãn yêu cầu lớn hơn 0,6. Phương sai rút trích là 80,052%, tỷ lệ này đạt yêu cầu do đó yếu tố này hợp lệ cho phân tích tiếp theo.

Dựa vào kết quả phân tích nhân tố khám phá, các giả thuyết nghiên cứu được điều chỉnh bao gồm:

H1: Học tập tại lớp có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

H2: Sự vui vẻ và tính hữu dụng của học tập trực tuyến có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

H3: Tính dễ sử dụng của hệ thống học tập trực tuyến có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

H4: Năng lực của bản thân có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên

Phân tích hồi quy và kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Để đánh giá quan hệ nhân quả và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu, nghiên cứu sử dụng phép phân tích hồi quy tuyến tính với phương pháp Stepwise, đây là phương pháp giúp tìm kiếm tập hợp các biến độc lập giải thích cho biến phụ thuộc. Kết quả cho thấy trong 4 biến độc lập đưa vào mô hình thì tập hợp 3 biến (1) Học tập tại lớp, (2) Sự vui vẻ và tính hữu dụng và (3) Tính dễ sử dụng có ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp (với kết quả kiểm định giả thuyết hồi quy có mức ý nghĩa bé hơn 0,05). Tuy nhiên, kiểm định hệ số hồi quy của biến độc lập cho thấy (4) Năng lực bản thân (NLBT) có mức ý nghĩa (Sig.) lớn hơn 0,05 chứng tỏ yếu tố này không có sự tương quan với biến phụ thuộc Sự hài lòng của sinh viên. Hay nói cách khác chấp nhận các giả thuyết H1, H2, H3 và bác bỏ giả thuyết H4.

Bảng 2. Kết quả của các giả thuyết nghiên cứu dựa vào phân tích hồi quy tuyến tính theo phương pháp Stepwise

	Giả thuyết	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Mức ý nghĩa (Sig.)	Kết quả
H1	Học tập tại lớp -> Sự hài lòng	0,194	0,007	Chấp nhận H1
H2	Sự vui vẻ và tính hữu dụng -> Sự hài lòng	0,611	0,000	Chấp nhận H2
H3	Tính dễ sử dụng -> Sự hài lòng	0,175	0,022	Chấp nhận H3
H4	Năng lực bản thân -> Sự hài lòng	0,112	0,156	Bác bỏ H4

(Nguồn: Số liệu điều tra năm 2020)

Kết quả ước lượng mô hình hồi quy tuyến tính cho thấy các yếu tố (1) Học tập tại lớp, (2) Sự vui vẻ và tính hữu dụng và (3) Tính dễ sử dụng giải thích được 53,2% sự thay đổi của biến phụ thuộc Sự hài lòng của sinh viên (R^2 hiệu chỉnh = 0,532). Trong đó, ảnh hưởng lớn nhất là Sự vui vẻ và tính hữu dụng của việc học tập trực tuyến ($\beta_{VVHD} = 0,611$, $p < 0,05$), tiếp đến là Học tập tại lớp ($\beta_{HTTL} = 0,194$, $p < 0,05$), và cuối cùng là Tính dễ sử dụng của các hệ thống hỗ trợ học tập trực tuyến ($\beta_{DSD} = 0,175$, $p < 0,05$).

5. Bàn luận các kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu thực nghiệm đối với sinh viên Trường Du lịch – Đại học Huế đã từng tham gia các học phần được thiết kế theo hình thức học tập kết hợp cho thấy có 3 yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp bao gồm Môi trường học tập, Sự vui vẻ và tính hữu dụng, và Tính dễ sử dụng. Chưa tìm thấy bằng chứng sự ảnh hưởng của yếu tố Năng lực cá nhân đối với sự hài lòng của sinh viên đối với hình thức học tập mới này, kết quả này không đồng nhất đối với các khám phá của Wu & Liu [58] và Wu & cộng sự [57], các tác giả cho rằng năng lực cá nhân trong môi trường học tập kết hợp là các năng lực liên quan

đến công nghệ và máy tính [54] và điều này có ảnh hưởng đến sự hài lòng của người học. Mặc dù, năng lực cá nhân có thể sẽ dẫn đến kết quả thành công của người học [6], nhưng sự hài lòng của sinh viên Trường Du lịch không chịu sự chi phối của yếu tố này, đây có thể được xem là một vấn đề mới nổi từ nghiên cứu này cần được bàn luận và mở rộng nghiên cứu trong tương lai với cỡ mẫu lớn hơn hoặc các đối tượng sinh viên khác.

Sự vui vẻ và tính hữu dụng của việc học tập trực tuyến là yếu tố ảnh hưởng lớn nhất đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp. Mặc dù sự vui vẻ và tính hữu dụng là 2 yếu tố tách biệt trong nhiều mô hình nghiên cứu về ý định tham gia và sự hài lòng của người học đối với e-learning [18, 31, 8], nhưng kết quả thực nghiệm lại cho thấy đối với sinh viên Trường Du lịch hai yếu tố này kết hợp với nhau và tạo thành một yếu tố mới tác động lớn nhất đến sự hài lòng của sinh viên khi tham gia học tập kết hợp. Cảm nhận vui vẻ khi học tập trực tuyến không chỉ dừng lại ở cảm giác thú vị và giải trí [18, 31, 41] mà đó là một biến số phức tạp bao gồm niềm vui cá nhân, kích thích tâm lý và sự quan tâm [49], do đó theo Lee & cộng sự [31], cảm nhận sự vui vẻ còn là cảm giác thích thú nhận được vì tính hữu dụng của hệ thống như cải thiện trí tưởng tượng và tăng sự sáng tạo. Vì vậy, trong nghiên cứu thực nghiệm đối với sinh viên Trường du lịch, cảm nhận về sự vui vẻ và tính hữu dụng có thể kết hợp với nhau và ảnh hưởng đến sự hài lòng khi tham gia học tập kết hợp.

Môi trường học tập là yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến sự hài lòng của sinh viên [36, 22, 54]. Tương tự các kết quả nghiên cứu của Wei & Chen [13] và Rahman & cộng sự [37], kết quả nghiên cứu thực nghiệm cũng chỉ ra rằng môi trường học tập tại lớp có ảnh hưởng trực tiếp đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp. Trong đó tương tác với giảng viên, tương tác với những người học khác, nội dung của các buổi học tại lớp... là tạo thành môi trường học tập tại lớp ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên.

Tính dễ sử dụng là yếu tố ảnh hưởng chính đến ý định và sự hài lòng của sinh viên đối với các hệ thống e-learning [17, 14, 35, 51], nghiên cứu thực nghiệm cho thấy kết quả nghiên cứu tương đồng với môi trường học tập kết hợp, tính dễ sử dụng có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

6. Kết luận và hàm ý quản lý

Việc xác định các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với học tập kết hợp trong giai đoạn thử nghiệm có ý nghĩa quan trọng đối với giảng viên và nhà trường. Điều này có thể gợi ý một số thay đổi từ phía giảng viên và chính sách từ phía nhà trường nhằm nâng cao sự hài lòng của sinh viên trong các học phần ứng dụng học tập kết hợp trong tương lai. *Thứ nhất*, giảng viên cần tạo môi trường học tập trực tuyến vui vẻ và tập trung truyền đạt thông tin hữu ích của học tập trực tuyến nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên đối với học tập trực tuyến. *Thứ hai*, môi trường học tập truyền thống vẫn là yếu tố cốt lõi ảnh hưởng đến sự hài lòng

của sinh viên do đó việc thiết kế môi trường học tập hiệu quả được đề xuất bao gồm tăng tính tương tác với giảng viên, tạo ra các cuộc thảo luận giúp sinh viên sẵn sàng chia sẻ ý tưởng, tham gia vào các hoạt động hợp tác và các dự án nhóm. Thứ ba, tập trung xây dựng và cải thiện hệ thống e-learning theo hướng dễ sử dụng, thân thiện với người dùng, giảm các rào cản kỹ thuật.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Afacan, Y. (2018). Student experiences of blended learning in interior architecture. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 399-422.
2. Ali, A., & Ahmad, I. (2011). Key factors for determining student satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. *Contemporary Educational Technology*, 2(2), 118-134.
3. Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261.
4. Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control* (pp. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.
5. Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 43-56.
6. Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). Class differences: Online education in the United States, 2010. *Sloan Consortium* (NJ1).
7. Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-efficacy.
8. Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843-855.
9. Birbal, R., Ramdass, M., & Harripaul, M. C. (2018). Student teachers' attitudes towards blended learning. *Journal of Education and Human Development*, 7(2), 9-26.
10. Booker, Q. E., & Rebman, C. E. (2005). E-student retention: Factors affecting customer loyalty for online program success. *Issues in Information Systems*, 6(1), 183-189.
11. Brew, L. S. (2008). The role of student feedback in evaluating and revising a blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 98-105.
12. Çakır, H., & Bichelmeyer, B. A. (2016). Effects of teacher professional characteristics on student achievement: an investigation in blended learning environment with standards-based curriculum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 20-32.
13. Chen, N. S., Wei, C. W., & Chen, H. J. (2008). Mining e-Learning domain concept map from academic articles. *Computers & Education*, 50(3), 1009-1021.

14. Chen, H. R., & Tseng, H. F. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and program planning*, 35(3), 398-406.
15. Cheng, B., Wang, M., Moormann, J., Olaniran, B. A., & Chen, N. S. (2012). The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. *Computers & Education*, 58(3), 885-899.
16. Chow, M., Herold, D. K., Choo, T. M., & Chan, K. (2012). Extending the technology acceptance model to explore the intention to use Second Life for enhancing healthcare education. *Computers & education*, 59(4), 1136-1144.
17. Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340.
18. Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International journal of man-machine studies*, 38(3), 475-487.
19. DeBourgh, G. A. (2003). Predictors of student satisfaction in distance-delivered graduate nursing courses: what matters most?. *Journal of Professional Nursing*, 19(3), 149-163.
20. Diep, A. N., Zhu, C., Struyven, K., & Blicek, Y. (2017). Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities?. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 473-489.
21. Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1-4.
22. Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education policy and management*, 24(2), 197-209.
23. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
24. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 1, 3-21.
25. Graham, C. R. (2009). Blended learning models. In *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Second Edition (pp. 375-382). IGI Global.
26. Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *Handbook of distance education*, 3, 333-350.
27. Harvey, B., & Beards, D. (2004). E-learning in Scottish further and higher education. *Education+ Training*.
28. Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *TechTrends*, 63(5), 564-569.

29. Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & education*, 57(2), 1654-1664.
30. King, W. R., & He, J. (2006). A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & management*, 43(6), 740-755.
31. Lee, B. C., Yoon, J. O., & Lee, I. (2009). Learners' acceptance of e-learning in South Korea: Theories and results. *Computers & education*, 53(4), 1320-1329.
32. Li, Y., Duan, Y., Fu, Z., & Alford, P. (2012). An empirical study on behavioural intention to reuse e-learning systems in rural China. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 933-948.
33. Lin, W. S., & Wang, C. H. (2012). Antecedences to continued intentions of adopting e-learning system in blended learning instruction: A contingency framework based on models of information system success and task-technology fit. *Computers & Education*, 58(1), 88-99.
34. Masrom, M. (2007). Technology acceptance model and e-learning. *Technology*, 21(24), 81.
35. Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in human behavior*, 45, 359-374.
36. Abou Naaj, M., Nachouki, M., & Ankit, A. (2012). Evaluating student satisfaction with blended learning in a gender-segregated environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11(1), 185-200.
37. Rahman, N. A. A., Hussein, N., & Aluwi, A. H. (2015). Satisfaction on blended learning in a public higher education institution: What factors matter?. *Procedia-social and behavioral sciences*, 211, 768-775.
38. Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287-301.
39. Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed?. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.
40. Padilla-Meléndez, A., del Aguila-Obra, A. R., & Garrido-Moreno, A. (2013). Perceived playfulness, gender differences and technology acceptance model in a blended learning scenario. *Computers & Education*, 63, 306-317.
41. Pham, H. H., & Ho, T. T. H. (2020). Toward a 'new normal' with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1327-1331.
42. Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous learning networks*, 6(1), 21-40.

43. Prieto, I. M., & Revilla, E. (2006). Assessing the impact of learning capability on business performance: empirical evidence from Spain. *Management Learning*, 37(4), 499-522.
44. Reinhart, J., & Schneider, P. (2001). Student satisfaction, self-efficacy, and the perception of the two-way audio/video distance learning environment: A preliminary examination. *Quarterly Review of Distance Education*, 2(4), 357-65.
45. Styron Jr, R. (2010). Student satisfaction and persistence: Factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1.
46. Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
47. Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2).
48. Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer, Dordrecht.
49. Shernoff, D. J., Tonks, S., & Anderson, B. (2014). The impact of the learning environment on student engagement in high school classrooms. *National society for the study of education*, 113(1), 166-177.
50. Small, F., Dowell, D., & Simmons, P. (2012). Teacher communication preferred over peer interaction: Student satisfaction with different tools in a virtual learning environment. *Journal of International Education in Business*, 5(2), 114-128.
51. Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202.
52. Sweeney, J. C., & Ingram, D. (2001). A comparison of traditional and web-based tutorials in marketing education: An exploratory study. *Journal of Marketing Education*, 23(1), 55-62.
53. Taylor, S., & Todd, P. (1995). Assessing IT usage: The role of prior experience. *MIS quarterly*, 561-570.
54. Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information systems research*, 11(4), 342-365.
55. Walker, S. L., & Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance

- Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environments Research*, 8(3), 289-308.
56. Watson, J. (2008). Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. *North American Council for Online Learning*.
57. Wu, J. H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55(1), 155-164.
58. Wu, J., & Liu, W. (2013). An empirical investigation of the critical factors affecting students' satisfaction in EFL blended learning. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(1).
59. Zacharis, N. Z. (2015). A multivariate approach to predicting student outcomes in web-enabled blended learning courses. *The Internet and Higher Education*, 27, 44-53.