

PHÂN TÍCH CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN Ý ĐỊNH THAM GIA E-LEARNING TỪ QUAN ĐIỂM CỦA GIẢNG VIÊN: MỘT NGHIÊN CỨU ĐIỂN HÌNH VỀ VIỆT NAM

PHẠM MINH^{1,*} và BÙI NGỌC TUẤN ANH¹

¹Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh

*Email: minh.p@ou.edu.vn

(Ngày nhận: 07/01/2020; Ngày nhận lại: 04/02/2020; Ngày duyệt đăng: 05/02/2020)

TÓM TẮT

Mặc dù nhu cầu học tập của con người ngày càng tăng, các phương thức dạy học truyền thống vẫn không thể phát triển mạnh nhằm đáp ứng được nhu cầu này. Với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ, nhất là Internet, một phương thức đào tạo mới là E-Learning đã ra đời và góp phần vào việc thỏa mãn nhu cầu nâng cao kiến thức của các học viên. Tuy nhiên, E-Learning tại Việt Nam vẫn chiếm thị phần rất nhỏ trong thị trường giáo dục, nhất là ở các bậc đào tạo đại học và sau đại học. Nghiên cứu này được thực hiện trên đối tượng là giảng viên đại học tại Việt Nam nhằm tìm hiểu các nhân tố ảnh hưởng đến ý định và thái độ của họ đối với E-Learning. Mẫu khảo sát được thu thập trong khoảng thời gian từ tháng 9 đến tháng 11 năm 2018 với sự tham gia của 232 giảng viên đang công tác tại một số trường đại học miền Nam Việt Nam. Dữ liệu được phân tích bằng kỹ thuật PLS-SEM với chương trình SmartPLS 2. Kết quả nghiên cứu cho thấy tầm quan trọng của Thái độ đối với E-Learning và Nhận thức về sự hữu ích của E-Learning của giảng viên là những nhân tố tác động mạnh nhất đến Ý định tham gia giảng dạy E-Learning. Ngoài ra, nghiên cứu cũng chỉ ra tầm quan trọng của Nhận thức về sự hữu ích trong việc nâng cao Thái độ đối với E-Learning của các giảng viên Việt Nam.

Từ khóa: E-Learning; Giảng viên; Ý định; Yếu tố

Analysis of factors affecting the intention to participate in the E-Learning from the lecturer's viewpoints: A case study of Vietnam

ABSTRACT

Despite the increasing the study needs of people, traditional teaching methods still cannot thrive to meet this demand. With the fast development of technology, especially the Internet, a new education method, E-Learning, has been born and contributed to the need for improving knowledge of students. However, E-learning in Vietnam still accounts for a very small share in the education market, especially at the undergraduate and graduate levels. This research was conducted on university lecturers in Vietnam to understand the factors affecting their intentions and attitudes towards E-Learning. The sample was collected by questionnaires from September to November 2018 with the participation of 232 lecturers who are teaching at universities in South Vietnam. Data were analyzed using PLS-SEM with SmartPLS 2. The research results have shown the importance of Attitude toward E-Learning and Perceived Usefulness of E-Learning by lecturers who are the most powerful factors affecting Intention to participate E-Learning. Besides, the research also showed the importance of Perceived Usefulness to improve the E-Learning attitude of Vietnamese lecturers.

Keywords: E-Learning; Lecturer; Intention; Factor

1. Giới thiệu

Sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) và sức mạnh của Internet đã tiếp tục tác động mạnh mẽ đến các mô hình cung cấp dịch vụ của môi trường kỹ thuật số toàn cầu ngày nay, như: học tập điện tử, chính phủ điện tử, thương mại điện tử, điện tử y tế, kinh doanh điện tử, ngân hàng điện tử,... Ngành giáo dục thế giới cũng đã phát triển đáng kể nhờ đào tạo trực tuyến (E-Learning) sử dụng các công nghệ khác nhau để cải thiện chất lượng nội dung (Sulčić & Lesjak, 2009). Như vậy, bên cạnh phương thức truyền thống, mô hình đào tạo trực tuyến (E-Learning) đang được các nước trên thế giới và trong khu vực áp dụng rất phổ biến và có hiệu quả. Như một kết quả tất yếu, mô hình E-Learning ra đời để đáp ứng cho các nhu cầu về giáo dục đa dạng từ phía người học, thể hiện xu thế hội nhập về giáo dục, đào tạo của Việt Nam. Với sự đáp ứng này, mọi cá nhân, mọi hoàn cảnh đều có cơ hội tiếp cận nền giáo dục qua hệ thống đào tạo trực tuyến bất kể là tuổi tác, nghề nghiệp và hoàn cảnh sinh sống... Trong tiềm năng mở rộng, hệ thống E-Learning không chỉ áp dụng cho hệ thống học tập trực tuyến, từ xa mà còn là một công nghệ hỗ trợ rất tốt cho sinh viên hệ chính quy, thậm chí cho các bậc học khác như cao đẳng (ĐH, CĐ), các hệ ĐH và sau ĐH.

E-Learning được định nghĩa là việc sử dụng các công nghệ truyền thông và thông tin trong các lĩnh vực giáo dục để có thể cung cấp các dịch vụ nhằm tăng cường kết quả học tập (Baris, 2015). Với sự trợ giúp của các phần mềm, trong các ứng dụng E-Learning, nội dung bài giảng của giảng viên được mô hình hóa, ứng dụng nhiều công cụ trực quan sinh động khác nhau nhằm giúp gia tăng khả năng hấp thu từ phía người học cũng như sự hứng thú trong môi trường học tập công nghệ. Tính linh hoạt, chủ động thời gian chọn khóa học, lịch học theo điều kiện cá nhân là một trong các lợi thế lớn nhất của mô hình học tập trực tuyến này. Tuy nhiên, mô hình E-Learning cũng đặt ra những thách thức không nhỏ đối với vấn đề

giáo dục đào tạo. Có khá nhiều rào cản lớn đối với các khóa học trực tuyến như khoảng cách giữa người dạy và học, thói quen học, hạ tầng công nghệ... Theo kết quả khảo sát tại Việt Nam trên 839 học viên trực tuyến, các rào cản sau đây đang là thách thức đối với họ: việc thu phí, thời gian truy cập Internet và các kỹ năng tìm kiếm tài liệu (Moore, 2014). 35% người tham gia cho rằng phương thức thu phí chưa linh hoạt và đang là rào cản lớn nhất đến người học khi tham gia lớp học trực tiếp. Hai rào cản tiếp theo lần lượt là việc phải kết nối Internet thường xuyên (24%) và khó tìm kiếm đề thi/bài giảng cần thiết (16%). Đây là những rào cản liên quan đến công nghệ và kỹ năng của người học. Ở chiều ngược lại, người học chấp nhận tham gia các lớp học này do “được học với giảng viên uy tín” và “nội dung bài giảng hấp dẫn”. Điều này chứng tỏ giảng viên đóng vai trò rất quan trọng trong việc thu hút người học và nâng cao chất lượng giảng dạy cho chương trình học trực tuyến.

Ở góc độ tiếp cận khác, người giảng viên giảng dạy trực tuyến là đối tượng quan trọng góp phần sự thành công của việc đào tạo. Như Allen và Seaman (2014) đưa ra nhận định trong nghiên cứu của mình một trong những thất bại của E-Learning là không có khả năng thuyết phục đối tượng quan trọng nhất – đội ngũ giảng viên - về giá trị của chương trình đào tạo này. Như trong môi trường truyền thống, trong môi trường học tập trực tuyến, vai trò của người giảng viên rất quan trọng trong việc triển khai hoạt động E-Learning bởi vì chính họ, chính là người tạo ra bài giảng phục vụ cho hoạt động giảng dạy. Do yêu cầu đặc thù, đội ngũ giảng viên khi tham gia E-Learning bắt buộc phải nắm vững được các phương pháp học tập tiên tiến này, do đó thông thường họ sẽ được tuyển chọn và đào tạo các kỹ năng công nghệ cũng như việc nắm bắt tâm lý học viên. Các chương trình tập huấn chi tiết sẽ giúp hình thành đội ngũ giảng viên có khả năng sử dụng các phương tiện CNTT, các tiện ích điện tử theo mô hình đào tạo hiện đại, giúp nâng cao khả

năng tự học của các học viên.

Nhiều nghiên cứu đã ghi nhận các vấn đề chấp nhận E-Learning từ phía giảng viên trong giáo dục đại học. Trong nghiên cứu của Allen và Seaman (2015) tại Hoa Kỳ, dữ liệu được thu thập cho thấy rằng chỉ có 27,6% các nhà quản lý tin rằng giảng viên tại trường đại học của họ chấp nhận hình thức E-Learning, tỷ lệ thấp hơn so với khi nghiên cứu đầu tiên được thực hiện vào năm 2002. Mặc dù kết quả này vẫn chưa phản ánh đầy đủ thực trạng, nhưng nó cũng ghi nhận rằng các giảng viên có sự hoài nghi về hiệu quả của việc học trực tuyến. Nghiên cứu của Allen và Seaman (2012) cho thấy 66% giảng viên đồng ý với tuyên bố rằng kết quả học tập trong một khóa học trực tuyến kém hơn so với những học viên tham gia khóa học trực tiếp. Một cuộc khảo sát gần đây hơn về thái độ của giảng viên đã kết luận rằng chỉ có 9% giáo sư tin tưởng mạnh mẽ kết quả học tập trực tuyến tương đương với kết quả học tập trên lớp (Jaschik và Lederman, 2014). Hơn nữa, ngay cả những người hướng dẫn trực tuyến có kinh nghiệm cũng có thái độ tiêu cực về kết quả học tập trực tuyến (và những người không được dạy trực tuyến thậm chí còn hoài nghi hơn). Đối với những người đã dạy một khóa học trực tuyến, chỉ có 16% tin tưởng mạnh mẽ rằng kết quả học tập cho giáo dục trực tuyến tương đương với kết quả lớp học tại bất kỳ cơ sở nào so với 5% giảng viên thậm chí còn không dạy một khóa học trực tuyến (Jaschik và Lederman, 2014).

Từ những phân tích trên, giảng viên có vai trò quan trọng đến sự thành công của một lớp học trực tuyến. Có lý do để tin rằng sự khác biệt tương tự tồn tại giữa các giảng viên liên quan đến thái độ của họ đối với việc học trực tuyến và đặt ra một vấn đề cần giải quyết là hiểu được điều gì tạo nên sự khác biệt này? (Zhao và cộng sự, 2005). Nghiên cứu này cho rằng có mối quan hệ giữa thái độ tích cực với sự chấp nhận về công nghệ đào tạo E-learning và niềm tin về công nghệ đó, và đó là mục tiêu chính của nghiên cứu này. Vì vậy, nghiên cứu

được thực hiện để giải quyết khoảng trống nghiên cứu về chủ đề này dưới góc nhìn của giảng viên trước việc chấp nhận công nghệ E-Learning.

2. Tổng quan lý thuyết

2.1. Lý thuyết về hành động hợp lý (*Theory of reasoned action - TRA*)

Lý thuyết về hành động hợp lý (TRA) lần đầu tiên được đề xuất bởi Fishbein (1967) và sau đó được cải tiến, phát triển và thử nghiệm thêm bởi Fishbein và Ajzen (1975). TRA đã được phát triển và dựa trên giả định rằng con người có xu hướng hành động hợp lý và sử dụng thông tin có sẵn cho họ một cách có hệ thống. Lý thuyết này đã đề cập rằng khi một người thiết lập niềm tin của mình về hậu quả của việc thực hiện một hành vi và đồng thời người đó sẽ có thái độ đối với hành vi. Trong TRA, thái độ đối với hành vi sẽ dự đoán ý định hành vi. Ý định phản ánh các lựa chọn mà người ta đã đưa ra giữa việc thực hiện hoặc không thực hiện hành vi, và điều này đã được định hình thông qua một quá trình cân nhắc đáng kể về tinh thần, xung đột và cam kết.

Đo lường thái độ có vai trò quan trọng trong việc phân tích hành vi của người tiêu dùng vì được biết thực tế là có mối liên hệ chặt chẽ giữa thái độ và hành vi. Hai khái niệm không giống nhau; các chuyên gia đã phát hiện ra rằng thái độ chỉ ra ở một mức độ nhất định khả năng áp dụng một số hành vi nhất định. Trong hoạt động E-Learning, một thái độ thuận lợi của giảng viên cho thấy khả năng lớn hơn là họ sẽ chấp nhận hệ thống học tập mới. Mô hình Fishbein đưa ra một quan điểm khác, đề xuất một phân tích về thái độ thông qua niềm tin và đánh giá của người dùng. Niềm tin của người dùng đề cập đến xác suất được chấp nhận rằng đối tượng có các tính năng nhất định, trong khi các đánh giá đại diện cho mức độ mà các tính năng này quan trọng hay không.

Một khi thái độ được đo lường, mối liên hệ với hành vi có thể được xác định bằng cách sử dụng Lý thuyết hành động hợp lý TRA (Ajzen và Fishbein, 1980), ý định hành vi phụ thuộc

vào thái độ đối với hành vi đó của đối tượng nghiên cứu. Thái độ đối với hành vi là kết quả của niềm tin và đánh giá của người tiêu dùng. Giả định rằng kiểm soát hành vi được xác định bởi tổng số niềm tin kiểm soát có thể truy cập được - một niềm tin cá nhân về sự hiện diện của các yếu tố có thể tạo điều kiện hoặc cản trở việc thực hiện hành vi đó (Ajzen, 1991).

H1: *Lòng tin của giảng viên vào E-Learning có ảnh hưởng tích cực đến thái độ của giảng viên đối với E-Learning*

2.2. Mô hình chấp nhận công nghệ (TAM)

Trong khi xem xét tiềm năng to lớn của CNTT, cần lưu ý rằng hiệu quả của nó phụ thuộc rất nhiều vào mức độ chấp nhận và sử dụng trong đối tượng mục tiêu (Teo và Noyes, 2014). Từ các nghiên cứu trước đây, người dùng nhận thức và kiến thức về một công nghệ được đề xuất gần đây đã cho thấy ảnh hưởng đến sự chấp nhận và sử dụng (Tarhini và cộng sự, 2015; Wong và cộng sự, 2015). Mô hình chấp nhận công nghệ (TAM) là một trong những mô hình được biết đến và sử dụng nhiều nhất để khám phá thực nghiệm các yếu tố quyết định chấp nhận công nghệ (Davis, 1989). Đây là một mục tiêu nghiên cứu đầy thách thức để nhận ra các rào cản và xác định ý định của người dùng để thúc đẩy triển khai E-Learning bền vững.

Davis (1989) lần đầu tiên giới thiệu TAM như một phần mở rộng về mặt lý thuyết của lý thuyết hành động hợp lý (TRA) và thấy rằng nó có thể giải thích rõ hơn về sự chấp nhận của người dùng. TAM đề xuất dựa trên hai niềm tin cụ thể, nhận thức sự hữu ích và nhận thức sự dễ sử dụng, là những động lực chính cho sự chấp nhận công nghệ. TAM đã được áp dụng rộng rãi cho nghiên cứu chấp nhận của người dùng đối với các loại công nghệ khác nhau bao gồm e-mail, bộ xử lý văn bản, hệ thống website, hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp (ERP) và thương mại điện tử (Davis, 1989; Gefen và Straub, 1997; Lu và cộng sự, 2009).

Trong nghiên cứu này, hai yếu tố, nhận

thức sự hữu ích (PUF) và nhận thức sự dễ sử dụng (PEU), đã được thảo luận sẽ có tác động đến sự chấp nhận của người giảng viên đối với E-Learning. PUF được coi là “mức độ mà một người tin rằng việc sử dụng một hệ thống cụ thể sẽ nâng cao hiệu suất công việc của họ”, và PEU được coi là “mức độ mà một người tin rằng sử dụng một hệ thống cụ thể sẽ giảm bớt sự nỗ lực về thể chất và tinh thần”. (Davis, 1989). Hơn nữa, nhận thức sự hữu ích và dễ sử dụng đều ảnh hưởng đến thái độ của một người đối với việc sử dụng hệ thống và phù hợp với TRA, những thái độ này đối với việc sử dụng hệ thống xác định ý định hành vi, từ đó dẫn đến việc sử dụng hệ thống thực tế. Nghiên cứu này đã sử dụng hai biến độc lập (PUF và PEU) để đo lường các biến phụ thuộc là các yếu tố ảnh hưởng đến sự chấp nhận của người tiêu dùng.

Người giảng viên dạy trực tuyến cần xem E-Learning là một công cụ hữu ích có thể cải thiện hiệu quả học tập của các học viên, cho phép giảng viên giao tiếp tốt hơn với các học viên trực tuyến. Hơn nữa, người giảng viên dùng E-Learning cần cảm thấy rằng hệ thống này dễ sử dụng. Cả nhận thức sự hữu ích và nhận thức sự dễ sử dụng là niềm tin rằng, theo TRA, sẽ ảnh hưởng đến thái độ của người dùng. Vì vậy, chúng tôi đặt ra rằng:

H2: *Nhận thức hữu ích có liên quan tích cực đến thái độ hành vi của giảng viên đối với E-Learning.*

H3: *Nhận thức dễ sử dụng có liên quan tích cực đến thái độ hành vi của giảng viên đối với E-Learning.*

Ngoài ra, TAM tuyên bố rằng nhận thức tính hữu dụng sẽ có ảnh hưởng trực tiếp đến ý định hành vi của người dùng và việc sử dụng dễ dàng ảnh hưởng gián tiếp đến ý định hành vi thông qua nhận thức tính hữu dụng (Davis, 1989). Đó là, nhận thức tính hữu dụng làm trung gian ảnh hưởng của việc sử dụng dễ dàng đối với ý định hành vi. Nhiều nghiên cứu thực nghiệm đã ủng hộ lập luận này (Venkatesh và Davis, 2000; Wu và Chen, 2005). Vì vậy, chúng tôi đặt ra rằng:

H4: *Nhận thức hữu ích có liên quan tích cực đến ý định tham gia giảng dạy E-Learning của giảng viên.*

2.3. Ý định hành vi sử dụng

Theo TRA (Ajzen và Fishbein, 1980), hành vi của một người có sử dụng thông tin hay không, được xác định bởi sự quan tâm hoặc ý định của một người để thực hiện hành vi. Cũng theo nghiên cứu này, thái độ của đối tượng có vai trò quan trọng trong việc kiểm soát ý định hoặc sự quan tâm của người đó. Trong khi đó, lý thuyết TAM của Davis (1989) cũng khẳng định thái độ của con người sẽ quyết định ý định của người đó. Như vậy, thái độ của giảng viên đối với E-Learning sẽ quyết định ý định có tham gia giảng dạy E-Learning của giảng viên đó hay không. Do đó, giả thuyết nghiên cứu cuối cùng được phát biểu như sau:

H5: *Thái độ hành vi của giảng viên đối với E-Learning có liên quan tích cực đến ý định tham gia giảng dạy E-Learning của giảng viên.*

3. Thiết kế nghiên cứu

3.1. Thang đo

Mô hình nghiên cứu được xây dựng dựa trên lý thuyết hành động hợp lý và mô hình chấp nhận công nghệ. Các thang đo Nhận thức hữu ích, Nhận thức dễ sử dụng và Thái độ hành vi được kế thừa từ nghiên cứu của Davis (1989), mỗi thang đo bao gồm 3 biến quan sát. Thang đo Lòng tin vào E-Learning được thiết kế theo đề xuất của Ajzen và Fishbein (1980), bao gồm 3 biến quan sát. Thang đo Ý định tham gia E-Learning được xây dựng từ nghiên cứu của Bhattacharjee (2001) và thang đo này cũng có 3 biến quan sát.

Đối tượng nghiên cứu là giảng viên các trường đại học tại Việt Nam. Phương pháp thu thập mẫu là bằng bảng câu hỏi được gửi thông qua email. Do thiếu thông tin nên nghiên cứu chỉ khảo sát tại một số trường đại học tại miền Nam Việt Nam bao gồm: Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh và Đại học FPT là các trường đại học đã có triển khai chương trình đào tạo trực tuyến và Đại học Kinh tế Thành

phố Hồ Chí Minh, Đại học Văn Lang và Đại học Lạc Hồng là các trường tuy không có đào tạo trực tuyến nhưng đã có các chương trình blended cho phép sinh viên học trực tuyến.

Dữ liệu thu thập được phân tích bằng kỹ thuật PLS-SEM với phần mềm SmartPLS 2. Kỹ thuật này được sử dụng nhằm phân tích cỡ mẫu nhỏ, không cần chứng minh tập dữ liệu phân tích đạt được phân phối chuẩn (Dijkstra, 2010). Chỉ với số quan sát thu thập được ít hơn, PLS-SEM cũng có thể xác định các mô hình rất phức tạp có độ tin cậy cao. Chính vì vậy, PLS-SEM đặc biệt hữu dụng với các nghiên cứu thăm dò, khám phá mô hình mà không chỉ dừng lại ở mức kiểm tra lý thuyết (Hair và cộng sự, 2011). Trên thế giới, PLS-SEM được coi như là giải pháp thay thế hoàn hảo cho CB-SEM khi giải quyết được bài toán cỡ mẫu nhằm phát triển các nghiên cứu có quy mô nhỏ và đã được thực hiện trên nhiều lĩnh vực khác nhau (Hair và cộng sự, 2012; Ringle và cộng sự, 2012). Dữ liệu được đánh giá thông qua các bước sau: kiểm tra độ tin cậy của thang đo, kiểm tra tính hợp lệ của mẫu thu thập bao gồm tính hội tụ và tính phân biệt giữa các khái niệm tiềm ẩn và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu (Anderson và Gerbing, 1988).

Độ tin cậy của thang đo thường được đánh giá thông qua chỉ số Cronbach's Alpha hoặc chỉ số độ tin cậy tổng hợp. Nunnally (1994) đã khẳng định rằng chỉ số Cronbach's Alpha cần lớn hơn 0.7 thì thang đo đó được đánh giá là tốt. Đối với chỉ số độ tin cậy tổng hợp, Hair và cộng sự (2016) cho rằng, để thang đo có độ tin cậy cao, chỉ số này cần nằm trong khoảng từ 0.7 đến 0.95. Độ hội tụ của thang đo được đánh giá thông qua chỉ số hệ số tải nhân tố bên ngoài (outer loading) và chỉ số AVE, còn độ phân biệt được đánh giá thông qua ma trận so sánh giữa các tương quan bên trong của từng khái niệm với căn bậc hai của chỉ số AVE của từng thang đo.

Để thỏa mãn được các yêu cầu về độ hội tụ của các khái niệm tiềm ẩn, Hair và cộng sự (2011) cho rằng chỉ số AVE cần lớn hơn 0.5.

Trong khi đó, Gotz và cộng sự (2010) có khuyến nghị là hệ số tải nhân tố bên ngoài của từng biến quan sát cần phải lớn hơn 0.7 thì các biến quan sát đó mới giải thích được hơn 50% sự khác biệt với các khái niệm khác. Theo Hai và cộng sự (2010), sự thỏa mãn về độ phân biệt được xác định bằng ma trận so sánh giữa căn bậc hai của AVE với từng tương quan bên trong của các biến quan sát trong thang đo. Theo đó, nếu giá trị căn bậc hai của AVE lớn hơn các giá trị khác trong cùng thang đo thì độ hội tụ của thang đo được thỏa mãn.

3.2. Thống kê mô tả mẫu khảo sát

Việc thu thập dữ liệu được tiến hành trong

khoảng thời gian từ tháng 9 năm 2018 đến giữa tháng 11 năm 2018. 232 giảng viên tại các trường đại học đã trả lời và có phiếu khảo sát hợp lệ. Trong số những người khảo sát, có 65.9% người được phỏng vấn có giới tính Nữ, 75.9% có trình độ Thạc sỹ so với 17.7% có trình độ Tiến sỹ và 6.5% có trình độ Cử nhân. Các giảng viên này chủ yếu có kinh nghiệm giảng dạy đại học từ 1 đến 5 năm (40.1%) và từ 6 đến 10 năm (31.5%). Độ tuổi của mẫu khảo sát chủ yếu nằm ở nhóm dưới 50 tuổi bao gồm 33.6% có tuổi vào khoảng từ 41 đến 50, 28.9% từ 22 đến 30 tuổi và 24.6% từ 31 đến 40 tuổi.

Bảng 1

Thống kê mô tả mẫu khảo sát

Mẫu	Nhóm	Tần suất	Tỷ lệ
Độ tuổi	22-30	67	28.9
	31-40	57	24.6
	41-50	78	33.6
	Trên 50	30	12.9
Giới tính	Nam	79	34.1
	Nữ	153	65.9
Kinh nghiệm giảng dạy	Dưới 1 năm	10	4.3
	1-5 năm	93	40.1
	6-10 năm	73	31.5
	Trên 10 năm	56	24.1
Trình độ	Cử nhân	15	6.5
	Thạc sỹ	176	75.9
	Tiến sỹ	41	17.7

4. Phân tích dữ liệu và kết quả

Kết quả phân tích dữ liệu tại Bảng 2 cho thấy tất cả thang đo của các khái niệm nghiên cứu đều có giá trị chỉ số Cronbach's Alpha và chỉ số độ tin cậy tổng hợp lớn hơn 0.7. Như vậy, các thang đo được sử dụng trong nghiên cứu này đều thỏa mãn yêu cầu được đặt ra và đều được đánh giá là các thang đo tốt. Các thang đo này đều đạt đủ điều kiện để tiến hành các phân tích tiếp theo là đánh giá tính hợp lệ

thông qua độ hội tụ và độ phân biệt.

Bảng 2 cũng cho thấy các chỉ số trung bình phương sai trích (AVE) đều lớn hơn 0.5 với chỉ số nhỏ nhất là 0.653 của thang đo Ý định tham gia giảng dạy E-Learning. Mặt khác, các hệ số tải nhân tố bên ngoài của các biến quan sát cũng thỏa mãn yêu cầu đặt ra là lớn hơn 0.7 với giá trị thấp nhất là 0.719. Như vậy, các thang đo trong mô hình đã thỏa mãn được độ hội tụ đối với các khái niệm nghiên cứu.

Bảng 2

Đánh giá độ tin cậy và độ hội tụ của thang đo

Nhân tố	AVE	Độ tin cậy tổng hợp	Cronbach's Alpha	Hệ số tải nhân tố bên ngoài
Thái độ (ATT)	0.729	0.890	0.815	0.846 – 0.862
Lòng tin (BB)	0.730	0.890	0.826	0.777 – 0.905
Nhận thức dễ sử dụng (PEU)	0.667	0.856	0.782	0.719 – 0.908
Nhận thức hữu ích (PUF)	0.668	0.858	0.751	0.767 – 0.879
Ý định (Intention)	0.653	0.849	0.736	0.768 – 0.854

Độ phân biệt của một thang đo nhằm đánh giá khái niệm nghiên cứu mà nó đang giải thích có sự phân biệt với các khái niệm khác có trong mô hình nghiên cứu hay không. Kết quả tại Bảng

3 đã chỉ ra rằng các giá trị căn bậc hai của các AVE đều lớn hơn các giá trị tương quan giữa các khái niệm nghiên cứu. Điều này có nghĩa là độ phân biệt của mô hình được thỏa mãn.

Bảng 3

Kiểm định độ phân biệt

	ATT	BB	PEU	Intention	PUF
ATT	0.854				
BB	0.283	0,854			
PEU	0.192	0.348	0,817		
Intention	0.540	0.463	0.276	0.808	
PUF	0.291	0.397	0.198	0.397	0.817

Như vậy, thông qua kiểm tra độ tin cậy của các thang đo và tính hợp lệ của các khái niệm nghiên cứu, dữ liệu thu thập đã được chứng minh là thỏa mãn các yêu cầu và có thể đưa vào phân tích ở giai đoạn tiếp theo. Kiểm định các giả thuyết nghiên cứu được thực hiện thông qua

việc đánh giá mô hình cấu trúc tuyến tính SEM. Tại Bảng 4, các kết quả đều chỉ ra mối quan hệ tích cực giữa các khái niệm nghiên cứu. Điều này có nghĩa là tất cả các giả thuyết nghiên cứu được chấp nhận.

Bảng 4

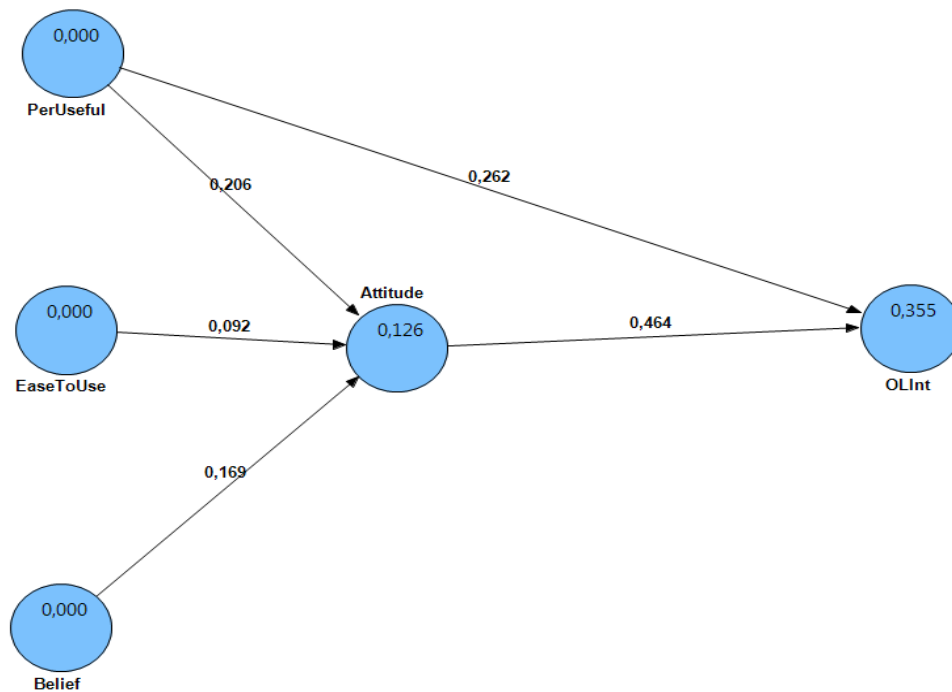
Kết quả SEM

	ATT	Intention (trực tiếp)	Intention (tổng hợp)
ATT		0.464	0.464
BB	0.169		0.079
PEU	0.092		0.043
PUF	0.206	0.262	0.357

Từ kết quả SEM tại Bảng 4, nghiên cứu này đã tìm ra được nhân tố có tác động mạnh nhất đến ý định tham gia giảng dạy E-learning của các giảng viên tại Việt Nam là thái độ của họ đối với E-Learning. Tiếp theo là nhận thức hữu ích của giảng viên về E-Learning. Trong khi đó, mối quan hệ giữa niềm tin và nhận thức dễ sử dụng với ý định tham gia giảng dạy E-Learning của các giảng viên tại Việt Nam là khá yếu. Một kết luận khác cũng được đưa ra là nhận thức hữu ích có tác động mạnh nhất đến thái độ của giảng viên đại học Việt Nam đối

với việc giảng dạy tại các chương trình đào tạo trực tuyến. Ngược lại, tác động của nhận thức dễ sử dụng là yếu nhất. Như vậy, khác với suy nghĩ nhiều người, việc áp dụng công nghệ mới trong đào tạo E-Learning không phải là rào cản lớn nhất đến việc phát triển đào tạo E-Learning. Nếu các trường đại học có thể giúp giảng viên của mình nhận thức được những lợi ích mà E-Learning đem lại cho bản thân họ thì các giảng viên sẽ cố gắng học tập nhằm làm chủ được các công nghệ mới và giúp ích cho công tác giảng dạy của họ.

5. Kết luận



Hình 1. Kết quả kiểm định mô hình nghiên cứu

Nhiều quốc gia đang phát triển đã triển khai các ứng dụng học tập điện tử để cung cấp dịch vụ và thông tin cho sinh viên thông qua Internet. Khi dân số tăng lên, một số quốc gia đang phát triển cố gắng tạo điều kiện cho việc thực hiện thành công các dự án học tập điện tử. Mặc dù hầu hết các dự án triển khai học tập điện tử đều thất bại một phần hoặc hoàn toàn do sự phản kháng từ người dùng, một số dự án

triển khai học tập điện tử đã thành công. Những phát hiện của nghiên cứu này đóng góp đáng kể cả về lý thuyết và thực tiễn để thực hiện các hệ thống E-Learning bền vững cho các đơn vị giáo dục ở Việt Nam và các nước đang phát triển khác có cùng trình độ phát triển. Từ quan điểm lý thuyết, đóng góp đầu tiên là xác định các yếu tố cho một ứng dụng E-Learning bền vững từ quan điểm của các

giảng viên. Đóng góp đáng kể thứ hai của công việc này là đo lường nhận thức cho các ứng dụng E-Learning bằng cách sử dụng TAM từ phía đội ngũ giảng viên.

Dưới tác động CMCN 4.0 vai trò của người giáo viên trong giáo dục 4.0 đã hoàn toàn thay đổi và phức tạp hơn rất nhiều. Giảng viên không chỉ là người truyền thụ kiến thức mà còn phải là nhà cố vấn học tập có đầu óc mở, là người xúc tác việc học của học viên, phải chịu trách nhiệm không phải chỉ việc dạy của mình mà là việc học hiệu quả của trò. Trong triển khai E-Learning và E-Learning cả ở giáo dục chính quy lẫn giáo dục từ xa, chỉ giảng viên nào có thái độ tích cực đối với đào tạo trực tuyến thì mới làm tốt vai trò dạy điện tử, gia sư điện tử để giúp sinh viên học điện tử một cách tốt nhất.

Chính vì vậy, để có thể phát triển được E-Learning, các trường đại học cần phải nâng cao được thái độ và nhận thức về sự hữu ích của phương thức đào tạo mới này đối với giảng viên. Điều này có thể được thực hiện thông qua các khóa đào tạo tập trung hoặc các khóa bồi dưỡng nghiệp vụ do các trường hoặc bộ

GD&ĐT triển khai. Ngoài ra, việc nâng cấp thư viện trực tuyến có liên kết với các nhà xuất bản trong và ngoài nước sẽ không chỉ giúp hoàn thiện các chương trình đào tạo E-Learning, mà còn giúp giảng viên dễ dàng hơn trong việc tìm kiếm tài liệu nhằm nâng cao kiến thức cá nhân và chất lượng bài giảng của mình. Không những thế, cần phải có chế độ đãi ngộ riêng về tài chính và hành chính nhằm khuyến khích đội ngũ giảng viên tự nguyện tham gia vào đào tạo trực tuyến.

Song song với việc khuyến khích các trường ĐH tiếp cận truy cập mở và đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ về E-Learning cho cán bộ đào tạo, giảng viên ... Bộ GD&ĐT cần đặc biệt chú ý khâu đột phá quan trọng nhất trong cải cách hệ thống đào tạo giáo viên là đổi mới và ứng dụng E-Learning trong đào tạo giáo viên ban đầu ở các trường ĐH, CĐ sư phạm Trung ương và địa phương. Ngoài ra, cần phải đảm bảo không có sự phân biệt đối xử giữa các chương trình đào tạo nhằm khuyến khích người học lựa chọn các hình thức đào tạo trực tuyến hoặc từ xa thay cho việc chỉ tập trung vào các chương trình học tập trung như trước đây ■

Tài liệu tham khảo

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Eaglewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2012). Conflicted: Faculty and Online Education, 2012. *Babson Survey Research Group*.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Grade change: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). *Grade level: Tracking online learning in the United States*. Wellesley, MA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411.
- Bhattacharjee, A. (2001). Understanding information systems continuance. An expectation–confirmation model. *MIS Quarterly*, 25(3), 351–370.

- Baris, M. F. (2015). Future of E-Learning: Perspective of European Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, science & technology education*, 11(2), 421-429.
- Davis, D. F. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *Management Information Journal*, 13(3), 319-340.
- Dijkstra, T. K. (2010). Latent variables and indices: Herman Wold's basic design and partial least squares. In *Handbook of partial least squares* (pp. 23-46). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Fishbein, M. E. (1967). *Readings in attitude theory and measurement*. Oxford, England: Wiley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Gefen, D., & Straub, D. W. (1997). Gender differences in the perception and use of email: An extension to the technology acceptance model. *MIS Quarterly*, 21(4), 389-400.
- Götz, O., Liehr-Gobbers, K., & Krafft, M. (2010). Evaluation of structural equation models using the partial least squares (PLS) approach. In *Handbook of partial least squares* (pp. 691-711). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*, 7th ed. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Mena, J. A. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the academy of marketing science*, 40(3), 414-433.
- Jaschik, S., & Lederman, D. (2014). Faculty attitudes on technology. *Inside Higher Education*.
- Moore (2014), Thị trường Giáo Dục Trực Tuyến - Digital Activities Report 2014, truy cập tại < <http://moore.vn/tin-tuc/digital-report>>.
- Lu, Y., Zhou, T., & Wang, B. (2009). Exploring Chinese users' acceptance of instant messaging using the theory of planned behavior, the technology acceptance model, and the flow theory. *Computers in human behavior*, 25(1), 29-39.
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. Tata McGraw-Hill Education.
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Straub, D. W. (2012). Editor's comments: A critical look at the use of PLS-SEM. *MIS quarterly*, 36(1), iii-xiv.
- Sulčić, V., & Lesjak, D. (2009). E-Learning and study effectiveness. *Journal of Computer Information Systems*, 49(3), 40-47.
- Teo, T., & Noyes, J. (2014). Explaining the intention to use technology among pre-service teachers: A multi-group analysis of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 51-66.

- Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2015). A cross-cultural examination of the impact of social, organisational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 739–755.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204.
- Wong, K.-T., Teo, T., & Goh, P. S. C. (2015). Understanding the intention to use interactive whiteboards: Model development and testing. *Interactive Learning Environments*, 23(6), 731–747.
- Wu, I. L., & Chen, J. L. (2005). An extension of Trust and TAM model with TPB in the initial adoption of online tax: An empirical study. *International Journal of Human–Computer Studies*, 62(6), 784–808.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836.