



TẠP CHÍ KHOA HỌC ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

ISSN: 2354 - 1431

<http://tckh.daihoctantrao.edu.vn/>



THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING ACTIVITIES AT HIGHER EDUCATION: EXPERIENCES FROM VNU – UNIVERSITY OF EDUCATION

Le Thai Hung, Nguyen Thi Phuong Vy, Ha Vu Hoang

¹VNU University of Education, Vietnam

²Dong Thap University, Vietnam

*Email address: hunglethai82@gmail.com

<http://doi.org/10.51453/2354-1431/2021/558>

Article info

Received: 02/6/2021

Accepted: 05/9/2021

Keywords:

blended learning, higher education, learning outcome

Abstract

In the technological era, blended learning is becoming an expected trend, especially in higher education. This research used survey and experimental research. The samples are students at VNU – university: 02 classes applied blended learning with 77 students and 01 traditional class with 33 students. The paper focuses on blended learning characteristics and assesses this activity's effectiveness in terms of students' engagement, goal completion rate, self-regulated learning skills, and achievement. The results point out the significant differences in students' engagement, achievement between students participating in traditional and blended classes



HIỆU QUẢ CỦA HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP KẾT HỢP Ở BẬC ĐẠI HỌC: NGHIÊN CỨU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC – ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Lê Thái Hưng^{1*}, Nguyễn Thị Phương Vy¹, Hà Vũ Hoàng²

¹Trường Đại học Giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội, Việt Nam

²Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam

*Địa chỉ email: hunglethai82@gmail.com

<http://doi.org/10.51453/2354-1431/2021/558>

Thông tin bài viết

Ngày nhận bài: 02/6/2021

Ngày duyệt đăng: 05/9/2021

Từ khóa:

đạy học kết hợp, giáo dục đại học, kết quả đầu ra

Tóm tắt

Trong thời đại công nghệ ngày càng phát triển như hiện nay, dạy học kết hợp (Blended Learning) đang trở thành xu hướng tất yếu, đặc biệt ở bậc giáo dục đại học. Bằng phương pháp nghiên cứu lý thuyết, và điều tra khảo sát sinh viên trên 02 lớp học phần (77 sinh viên) đang triển khai dạy học trong môi trường học tập kết hợp và 01 lớp học truyền thống (33 sinh viên) tại trường đại học Giáo dục – ĐHQGHN, bài báo tập trung chỉ ra các đặc trưng của dạy học kết hợp và đánh giá hiệu quả của hoạt động này về mức độ tham gia, mức độ đạt mục tiêu và kết quả học tập của người học. Kết quả nghiên cứu chỉ ra sự khác biệt có ý nghĩa về sự tham gia và kết quả của người học khi tham gia lớp học truyền thống và kết hợp

1. Đặt vấn đề:

Nếu như trước đây, mọi hoạt động dạy học đều diễn ra trên lớp, giảng viên giữ vai trò truyền đạt kiến thức, đánh giá sinh viên và sinh viên buộc phải đến lớp để được tham gia khóa học thì hiện nay, với sự phát triển không ngừng của công nghệ thông tin: trí tuệ nhân tạo, Internet kết nối vạn vật, big data đã tạo ra một bước tiến lớn trong mọi lĩnh vực và giáo dục cũng không ngoại lệ. Để theo kịp với xu thế công nghệ, Giáo dục cũng liên tục đổi mới, phát triển để mang tới những phương pháp giảng dạy mới mẻ, đa dạng, giúp người học có thể chủ động học ở bất kì nơi đâu và trong bất kì thời gian nào. Dạy học kết hợp là một chương trình học có sự kết hợp giữa thời gian học tập tương tác trên lớp với các hoạt động trực tuyến. Việc mở rộng môi trường học tập như vậy cho phép sinh viên tận hưởng trải

nhập giảng dạy và học tập tốt hơn. Khóa học **kết hợp** hiện đang được sử dụng khá rộng rãi trên thế giới. Ở Mỹ, ước tính có đến 79% các học sinh được sử dụng các khóa học này [6]. Trường Đại học Giáo dục bắt đầu triển khai dạy học kết hợp từ năm 2017 trên nền tảng Moodle và yêu cầu 100% lớp học phần sử dụng từ năm học 2018 – 2019. Hoạt động này đã giúp Giảng viên và Sinh viên của trường chủ động được trong thời gian học online do Covid 19 năm 2020. Tuy nhiên, để hoạt động này thực sự mang lại hiệu quả thì cần có sự tái cấu trúc lại vai trò, mối quan hệ của người dạy, người học ở nhiều khía cạnh. Nghiên cứu này sẽ tập trung mô tả ba yếu tố của dạy học kết hợp: tổ chức lớp học, yếu tố cá nhân và đầu ra, từ đó đánh giá hiệu quả triển khai tại trường Đại học Giáo dục – ĐHQGHN.

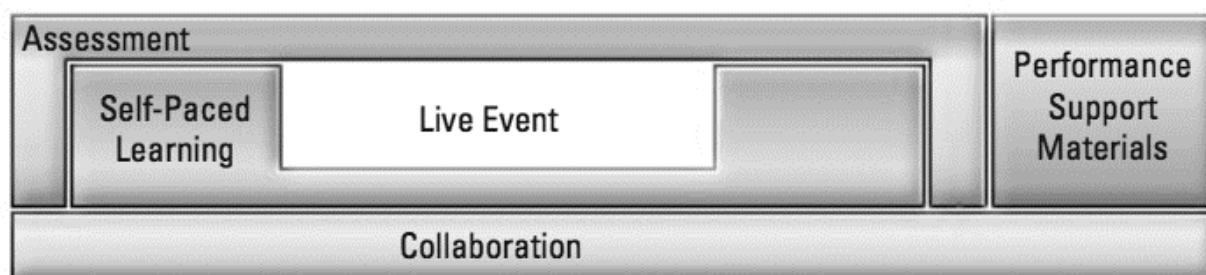
2. Khung lý thuyết nghiên cứu

2.1 Học tập kết hợp là gì?

Học tập kết hợp là một khái niệm được sử dụng trong lĩnh vực giáo dục nhằm mô tả một chương trình học kết hợp giữa thời gian tương tác trên lớp và thời gian học tập trực tuyến thông qua áp dụng công nghệ thông tin. Phần lớn thời gian sinh viên sẽ học tập trên lớp như những phương pháp học tập truyền thống nhưng ngoài ra, phương pháp này sẽ mang lại những lợi ích từ việc áp dụng công nghệ vào trong giáo dục. Từ đó giúp cải thiện trải nghiệm và kết quả học tập. Tổng quan nghiên cứu có thấy có rất nhiều cách thức diễn đạt khác nhau nhưng tựu chung lại, các tác giả đều cho rằng: “Học tập kết hợp là quá trình kết hợp học tập trực tiếp và học tập trực tuyến hay là kết hợp giữa học theo kiểu truyền thống và các hoạt động online” [10]. Thực tế đã chỉ ra không có một công thức tuyệt đối nào cho việc thiết kế một khoá học theo kiểu blended ở bậc đại học và sau đại học. Mục tiêu của phương pháp giáo dục học tập kết hợp là kết hợp được các tính năng tốt nhất của giảng dạy trên lớp với các tính năng tốt nhất của học tập trực tuyến nhằm thúc đẩy các cơ hội học tập tích cực, linh hoạt, giúp sinh viên chủ động định hướng công việc [4].

Hầu hết các nghiên cứu gần đây về học tập kết hợp đều chỉ ra rằng phương pháp này có tiềm năng cải thiện khả năng xử lý nội dung, tương tác xã hội, phản ứng, suy nghĩ và giải quyết vấn đề, học tập hợp tác đồng thời đánh giá xác thực hơn trong giáo dục đại học [12]. Tuy nhiên, chúng ta không nên hiểu và triển khai *bllearning* bằng cách kết hợp dạy học trực tiếp và trực tuyến một cách cơ học, như thêm một vài hoạt động online vào một khoá học truyền thống. Ron Bleed đã lập luận rằng học tập kết hợp sẽ không phải là một phương pháp học tập hữu ích nếu chỉ đơn giản là áp dụng công nghệ vào một khóa học truyền thống, sử dụng công nghệ như một tiện ích bổ sung để dạy một số khái niệm hay tìm kiếm một số thông tin. Theo ông, để học tập kết hợp thật sự phát huy hết ưu điểm cần lên kế hoạch thiết kế, phát triển, chuyên hóa thông qua sự kết hợp hài hòa giữa thực tế và thực tế ảo [1].

McGee và Reis nhận thấy rằng học tập kết hợp thường chú trọng vào qui trình thiết kế khoá học, ngụ ý rằng những người thiết kế khoá học thường phải có tầm nhìn vượt qua phương pháp dạy học truyền thống và thiết kế lại khoá học trong một môi trường học tập qua nhiều phương tiện [10]. Thêm nữa nếu một khoá học có sử dụng nhiều công nghệ kỹ thuật thì càng cần có một qui trình thiết kế cơ bản.



Hình 1: “Nguyên liệu” cần thiết để xây dựng lớp học học tập kết hợp [9]

Theo nghiên cứu của M. Carmen, dựa trên lý thuyết về nhận thức, kiến tạo và trình diễn của Keller, Gagné, Bloom, Merrill, Clark and Gery..., đã chỉ ra 5 yếu tố quan trọng trong một tiến trình học tập kết hợp đó là Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Hợp tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Giáo cụ hỗ trợ (Support Materials) [9]

Hoạt động trực tiếp là quá trình dạy học diễn ra cùng một thời điểm, tất cả sinh viên cùng tham gia. Hoạt động này không chỉ là lớp học truyền thống ở trên lớp mà có thể là trong một không gian

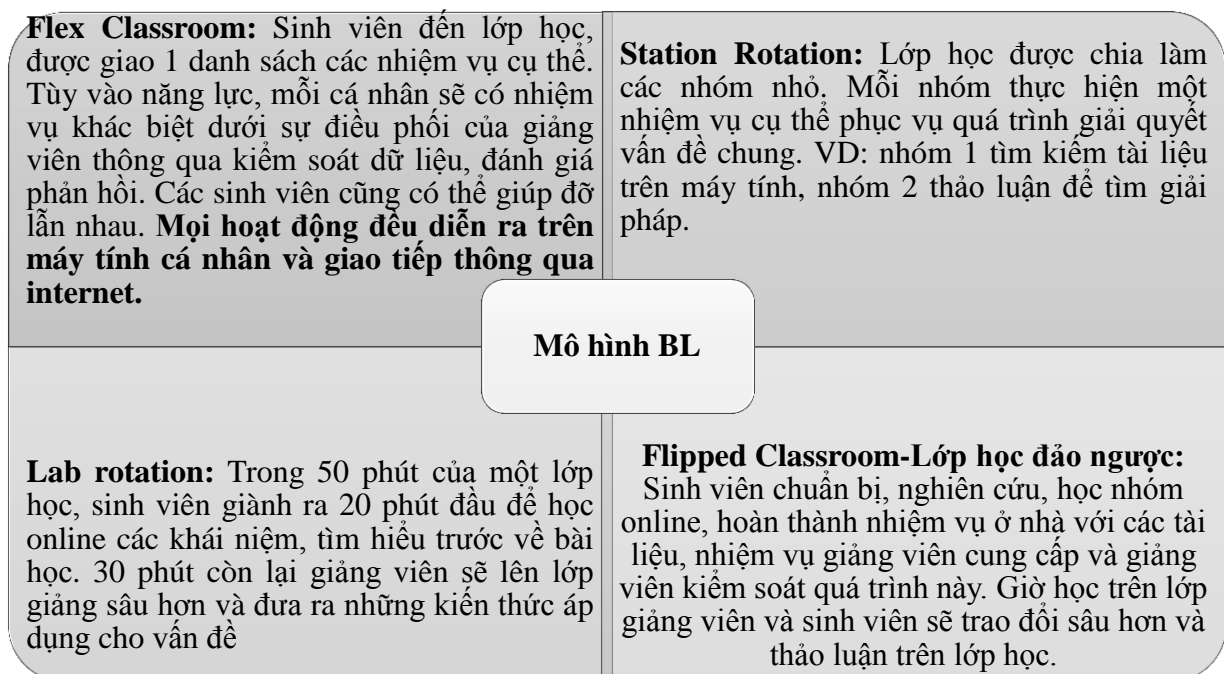
ảo như Zoom, Teams... Như vậy, hình thức tổ chức trực tuyến hay trực tiếp không phải vấn đề cốt lõi của học tập kết hợp, mà chỉ là phương tiện để hoạt động diễn ra hiệu quả hơn. **Tự học** đóng vai trò quan trọng tạo nên sự khác biệt giữa học tập kết hợp và học tập truyền thống. Tự học bao gồm cả quá trình học tập trên lớp. Khi người học tham gia tương tác trực tiếp với giảng viên, bạn học cũng là quá trình người học tự lĩnh hội tri thức qua hướng dẫn chi tiết. Ở mức độ cao hơn, người học tự học thông qua những nhiệm vụ, yêu cầu, tài liệu của giảng viên.. Những định hướng này sẽ giúp cho quá

trình tích lũy tri thức của người học diễn ra hiệu quả hơn so với người học tự tìm hiểu không hướng dẫn. M. Carmen cũng chỉ ra rằng việc chuẩn bị học liệu chi tiết cho các nhiệm vụ đặc biệt là các học liệu số như video, hình ảnh, âm thanh.. sẽ giúp kết quả quá trình tự học tốt hơn là các học liệu chữ thông thường. Đối với hoạt động **đánh giá**, Mặc dù đã có sự thay đổi trong quan điểm về dạy và học, nhưng sự thay đổi song song về mặt kiểm tra đánh giá và phản hồi vẫn diễn ra chậm hơn [7]. Trong mô hình (hình 1) hoạt động đánh giá cần bao phủ được cả giai đoạn học tập trên lớp và tự học, như vậy hoạt động đánh giá quá trình phù hợp hơn khi áp dụng học tập kết hợp. Đánh giá quá trình là hoạt động thu thập và cung cấp minh chứng liên tục cho người học nhằm cải tiến hoạt động dạy và học [15]

D. Rosen và cộng sự nghiên cứu vai trò của đánh giá quá trình trong dạy học kết hợp. Kết quả cho thấy môi trường học tập kết hợp tạo cơ hội cho giúp giảng viên quản lý ghi nhận minh chứng học tập đầy đủ hơn cũng như thông qua hệ thống hỗ trợ, giảng viên có thể phản hồi người học ngay lập tức, từ đó tác động tốt hơn đến quá trình tự học của người học [8].

Môi trường học tập kết hợp mang đến cơ hội **giao tiếp** và tương tác hiệu quả cho các đối tượng tham gia. Hợp tác ở đây không chỉ là sự hợp tác trong các nhóm sinh viên mà còn là quá trình hợp tác, giao tiếp giữa giảng viên và sinh viên, sinh viên với **công cụ hỗ trợ**, học liệu. Quá trình này có thể diễn ra mọi lúc, mọi nơi. Sinh viên – Giảng viên giao tiếp học tập với sự hỗ trợ của các sản phẩm công nghệ tạo thành không gian học tập lớn. So với mô hình học tập truyền thống, việc triển khai các công cụ công nghệ trong học tập kết hợp thúc đẩy tương tác xã hội giữa học sinh và cũng như làm tăng tính gắn kết giữa người học với các hoạt động trong lớp [18].

Ưu điểm của hình học tập học tập kết hợp là hoạt động học tập diễn ra đồng bộ, với sự tham gia của toàn bộ sinh viên, quá trình học tập này bao gồm cả học tập trực tiếp trên lớp và quá trình học tập online. Thông qua hoạt động này, sinh viên có thể tích lũy được kiến thức, năng lực cá nhân kết hợp quá trình tự học ở nhà. Chính vì vậy, vai trò của kiểm tra đánh giá ở đây là kiểm soát được quá trình học tập ở mọi lúc, mọi nơi của người học. Khi đã xác định nguyên liệu cần thiết, chúng ta có thể xây dựng các khóa học học tập kết hợp theo một số **mô hình** sau đây:



Hình 2. Các mô hình dạy học học tập kết hợp [11]

Trong các mô hình này, đều đảm bảo 5 yếu tố của học tập kết hợp. Tuy nhiên, nhóm nghiên cứu nhận thấy **mô hình lớp học đảo ngược** có nhiều ưu điểm hơn trong việc sinh viên chủ động địa điểm,

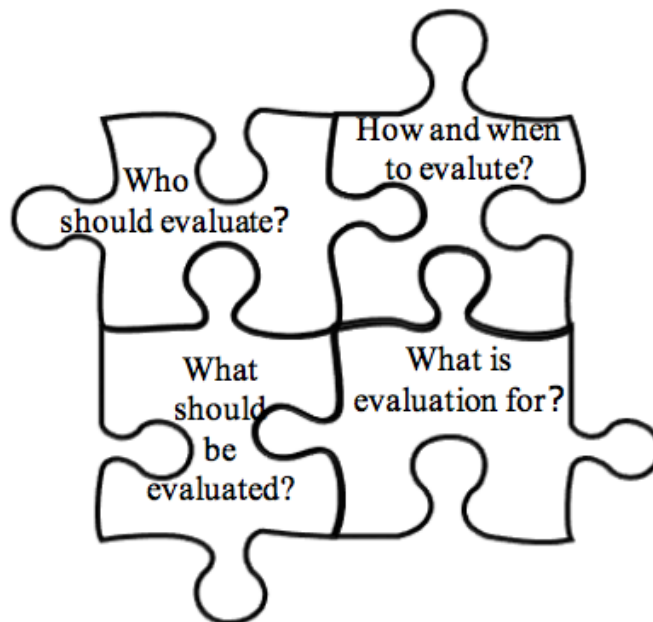
thời gian trong quá trình tự học nhưng vẫn đảm bảo quá trình giao tiếp, liên lạc với giảng viên, cũng như hoạt động nhóm thông qua internet. Khi đã có sự hỗ trợ của công nghệ thì sinh viên không cần cố

định thời gian đó trên lớp học truyền thống. Mặt khác, mô hình giúp sinh viên tự đề đạt được kiến thức ở mức độ nhận thức thấp, ở mức độ nhận thức cao với các vấn đề phát sinh, sinh viên được trao đổi với giảng viên. Điều này hợp lý hơn rất nhiều so với lớp học truyền thống.

Từ những nghiên cứu kể trên cho thấy, học tập kết hợp chỉ thực sự mang lại ý nghĩa và hiệu quả khi thiết kế hoạt động dạy học bám sát các mục tiêu học tập, linh hoạt sử dụng các hình thức triển khai trên nền tảng công nghệ và phù hợp với loại hình chủ đề. Không có bất kì một công thức đóng gói sẵn nào, mà phụ thuộc rất nhiều vào sự tinh tường của giảng viên với từng lớp học cụ thể.

2.2 Đánh giá hiệu quả chương trình học tập kết hợp

Có rất nhiều tài liệu chỉ ra những phương pháp đánh giá chương trình học tập kết hợp khác nhau. Những phương pháp này thường khác nhau do cách lựa chọn dữ liệu, khía cạnh nghiên cứu (công nghệ, nội dung khóa học ...), đối tượng tham gia (sinh viên, giảng viên, quản trị viên.) và sự lựa chọn các tiêu chí đánh giá. Các tiêu chí đánh giá thường được lựa chọn dựa trên sự kết hợp dữ liệu về kết quả khóa học (điểm số, điểm danh...) và các phiếu khảo sát về sự hài lòng của sinh viên.



Hình 3. Bốn mảnh ghép của đánh giá [14]

Theo Pombo và Moreira chỉ ra, có bốn yếu tố cần được xem xét khi đánh giá các chương trình học tập kết hợp [14]:

1. Mục đích của đánh giá là gì? (what is evaluation for?): để cải thiện sự tham gia của sinh viên, tài nguyên, hoặc chất lượng khóa học tổng thể?

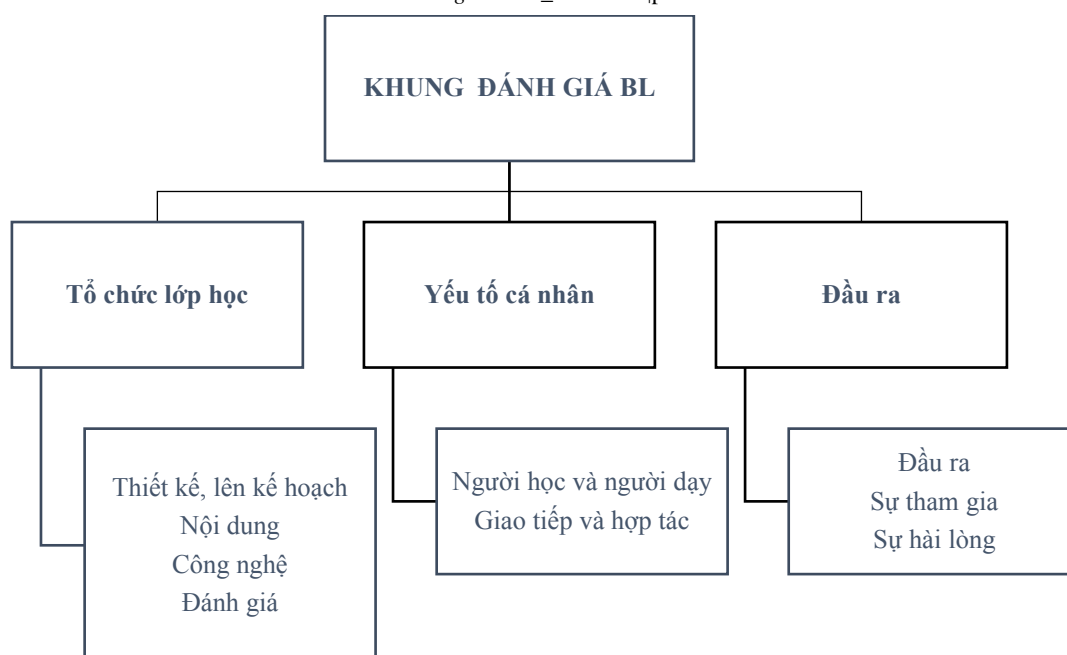
2. Ai nên tham gia? (who should evaluate?): Giảng viên, sinh viên, lãnh đạo khóa học

3. Đánh giá nên diễn ra như thế nào và khi nào? (how and when to evaluate?): Phương pháp thu thập dữ liệu; Trong khóa học hay cuối khóa.

4. Những gì cần được đánh giá? (what should be evaluated?): quá trình dạy, học, kết quả khóa học, nguồn lực, chất lượng đánh giá.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi chủ yếu tập trung nghiên cứu đánh giá quá trình học tập của sinh viên với sự tham gia của giảng viên, sinh viên nhằm mục đích vì sự tiến bộ của người học.

Khung đánh giá học tập kết hợp theo UCLES 2017. Sau khi tìm hiểu và nghiên cứu các khung đánh giá E-learning, nhóm nghiên cứu của Jessica Bower 2017 đã đưa ra khung đánh giá học tập kết hợp. Theo khung này chương trình học tập kết hợp sẽ được đánh giá qua các yếu tố gồm: cách thức tổ chức lớp học, yếu tố cá nhân và đầu ra sản phẩm (Hình 4) .



Hình 4. Khung đánh giá học tập kết hợp [5]

Tuy nhiên, trong nghiên cứu này nhóm sẽ tập trung đánh giá hiệu quả đầu ra của dạy học kết hợp thông qua khảo sát về sự tham gia (mức độ gắn kết, tự học), kết quả học tập và mức độ hài lòng của người học với hình thức học tập kết hợp. Yếu tố tổ chức lớp học và yếu tố người học được yêu cầu thực hiện đối với lớp thực nghiệm.

3. Tiến hành nghiên cứu

3.1. Phương pháp và đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp thực nghiệm và điều tra khảo sát. Cụ thể, hoạt động học tập kết hợp được áp dụng trên 02 lớp của 01 học phần cử nhân tại trường đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, với các yếu tố tổ chức lớp học và yếu tố cá nhân được đưa ra cụ thể trước khóa học. Sau một

học kì, bảng hỏi khảo sát được phát cho sinh viên tham gia khóa học kết hợp và sinh viên tham gia khóa học truyền thống để so sánh về kết quả đầu ra, mức độ gắn kết và sự hài lòng của sinh viên sau khóa học

3.2. Thiết kế khóa học

Học phần được lựa chọn là học phần 3 tín chỉ với 45 giờ tín chỉ học liên tục trong 15 tuần dưới hình thức học tập kết hợp giữa học trực tiếp trên lớp và trực tuyến trên nền tảng Moodle. Bên cạnh các hoạt động dạy học trực tiếp trên lớp như các lớp học truyền thống, các hoạt động, nhiệm vụ đều được thiết kế trên moodle để người học dễ dàng theo dõi và giảng viên dễ dàng quản lý quá trình học tập. Quy trình các tuần học được diễn ra như sau (bảng 1)

Bảng 1. Quy trình học tập từng tuần học

Thời gian	Hoạt động Giảng viên	Hoạt động người học	Hỗ trợ
Chuẩn bị trước khóa học	<ul style="list-style-type: none"> - Lên kế hoạch giảng dạy chi tiết từng tuần (tài liệu, nhiệm vụ) - Tạo khóa học trên moodle (đề cương học phần, giới thiệu chủ đề, video giới thiệu học phần ...) - Thêm sinh viên vào khóa học và thêm tài liệu và nhiệm vụ trước buổi học - Chia nhóm trên moodle 	<ul style="list-style-type: none"> - Tìm hiểu đề cương học phần - Thực hiện nhiệm vụ trên moodle 	<ul style="list-style-type: none"> Học liệu Moodle
Chuẩn bị trước	<ul style="list-style-type: none"> - Phân hồi những lưu ý của buổi 	<ul style="list-style-type: none"> - Xem xét phản hồi giảng viên 	<ul style="list-style-type: none"> Học liệu

Thời gian	Hoạt động Giảng viên	Hoạt động người học	Hỗ trợ
buổi học	học trước - Học liệu và nhiệm vụ cần tìm hiểu trong buổi học trực tiếp (nhiệm vụ cá nhân, nhiệm vụ nhóm, trao đổi forum, tổ chức hội thảo...)	để điều chỉnh cho phù hợp. - Thực hiện nhiệm vụ học tập	Moodle
Trong quá trình học tập trên lớp	- Thuyết trình, tổ chức hoạt động để người học chia sẻ kiến thức, những gì đã tìm hiểu - Quan sát, phản hồi liên tục - Tạo các nhiệm vụ trên moodle để người học nộp các sản phẩm trên lớp, tạo bài kiểm tra ngắn trên nền tảng trực tuyến...	- Tham gia học tập, tương tác với giảng viên, bạn học, tài liệu.	Học liệu Moodle Máy chiếu Phần mềm khác
Sau giờ học	- Nhận xét, góp ý sản phẩm của sinh viên trên moodle. - Giải đáp các thắc mắc của người học trên forum Q & A	Thực hiện các nhiệm vụ về nhà Tìm hiểu, đọc thêm tài liệu, trao đổi với giáo viên trên forum những nội dung chưa rõ	Học liệu Moodle

3.3. Phiếu khảo sát

Phiếu khảo sát gồm 04 phần, phần 1 thông tin cơ bản về đối tượng tham gia khảo sát. Phần 02 khảo sát về khóa học gồm 14 biến mô tả mức độ tham gia của người học trong khóa học được thể hiện qua các biểu hiện như lên thời gian biểu, chủ động đọc tài liệu, theo dõi nhiệm vụ, ghi chép bài, tích cực phát biểu, trao đổi, thảo luận, nghiêm túc thực hiện nhiệm vụ...; 07 biến mô tả ý thức tự học bao gồm lên kế hoạch tự học, xem lại bài, nghiên cứu trước tài liệu, bổ sung kiến thức qua các nguồn khác thể hiện sự chủ động của người học trong học tập; 05 biến mô tả mức độ đạt mục tiêu gồm làm chủ nội dung trong chuẩn đầu ra, vận dụng vào thực tiễn, xử lý tình huống cụ thể dựa trên kiến thức, kỹ

năng đã học và 01 câu hỏi mở chia sẻ cảm nghĩ, mức độ hài lòng về khóa học. Các biến được thao tác hóa khái niệm dựa trên bảng hỏi trong các nghiên cứu của Bùi Ngọc Quang, Võ Thị Ngọc Lan và Lê Thị Phượng Hoàng, Trần Lan Anh [2], [16], [17]. Phiếu khảo sát được phát cho 77 sinh viên tham gia 02 lớp học tập kết hợp và 37 sinh viên tham gia lớp học truyền thống. Trong đó, có 14 sinh viên nam và 100 sinh viên nữ.

Thang đo likert 04 mức độ được sử dụng với các mô tả gồm ① Hoàn toàn không đồng ý; ② Không đồng ý; ③ Đồng ý; ④ Hoàn toàn đồng ý

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Độ tin cậy của bảng hỏi

Bảng 2. Hệ số tin cậy Cronbach's anpha

	Số biến	Cronbach's Anpha
Mức độ tham gia	14	0.95
Mức độ chủ động học tập	07	0.93
Mức độ đạt mục tiêu	05	0.89

Kết quả phân tích Cronbach's Alpha của các thang đo cho thấy, các biến quan sát có hệ số tương quan biến - tổng hiệu chỉnh đều > 0.3 . Hệ số Cronbach's Alpha của các nhóm nhân tố đều đạt yêu cầu, dao động trong khoảng (0.89; 0.95).

4.2. Thống kê mô tả

Các biến được tính điểm trung bình để mô tả về các yếu tố đầu ra của học phần. Cụ thể mức độ

tham gia đối với lớp thực nghiệm có điểm trung bình là 3.3/5 độ lệch chuẩn là 0.4, tương tự với lớp đối chứng là 3.1/5 với độ lệch chuẩn là 0.38. Yếu tố chủ động và đạt mục tiêu học tập của hai lớp trong khoảng 3.1 đến 3.3 và lớp thực nghiệm đều cao hơn lớp đối chứng. Tuy nhiên, để biết sự khác biệt có ý nghĩa thống kê hay không cần xét kiểm định T-test giữa hai nhóm (4.3)

Bảng 3. Thống kê mô tả các yếu tố

	Lớp	Số lượng	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Sự tham gia	Thực nghiệm	77	3.3766	.43827
	Đối chứng	37	3.1798	.38553
Chủ động học tập	Thực nghiệm	77	3.3966	.45218
	Đối chứng	33	3.2937	.30006
Điểm trung bình học phần	Thực nghiệm	77	2.8094	.40492
	Đối chứng	37	2.6227	.40901
Mức độ đạt mục tiêu	Thực nghiệm	77	3.3442	.46425
	Đối chứng	33	3.1894	.41992

4.3. Kiểm định sự khác biệt giữa nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm

Kết quả kiểm định Levene về phương sai tương đương cho thấy Sự tham gia, sự chủ động và mức độ đạt mục tiêu học tập ở hai tổng thể có phương

sai không tương đương (Sig < 0.05) và điểm trung bình học phần có phương sai hai tổng thể tương đương (sig > 0.05). Vì vậy giá trị kiểm định test sẽ được lấy theo hàng tương ứng.

Bảng 4. Kết quả so sánh T-test độc lập

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Sự tham gia	Phương sai tương đương	3.790	.054	2.332	112	.022	.19685	.08442
	Phương sai không tương đương			2.439	79.983	.017	.19685	.08070
Chủ động học tập	Phương sai tương đương	17.757	.000	1.197	108	.234	.10290	.08593
	Phương sai không tương đương			1.402	89.074	.164	.10290	.07337
Điểm trung bình học phần	Phương sai tương đương	.317	.574	2.297	112	.023	.18665	.08126
	Phương sai không tương đương			2.289	70.489	.025	.18665	.08155
Mức độ đạt mục tiêu	Phương sai tương đương	4.364	.039	1.647	108	.102	.15476	.09395
	Equal variances not assumed			1.715	66.610	.091	.15476	.09024

Kiểm định T-test độc lập về sự khác biệt trung bình giữa hai nhóm đối chứng và thực nghiệm cho

kết quả có sự khác biệt có ý nghĩa giữa hai lớp về mức độ tham gia các hoạt động học tập và điểm

trung bình học phần, cụ thể lớp đối chứng cao hơn lớp thực nghiệm. Kết quả về sự chủ động và mức độ đạt mục tiêu học tập có điểm trung bình tương đương giữa hai lớp. Kết quả bước đầu cho thấy hiệu quả của hoạt động học tập kết hợp so với hoạt động học tập truyền thống.

5. Kết luận

Dạy học kết hợp BL đang dần trở thành xu thế trong giáo dục đại học với những ưu điểm về sự linh hoạt trong quá trình dạy và học. Với khóa học thực nghiệm và kết quả phân hồi sau khóa học, nghiên cứu đã chỉ ra hiệu quả của hoạt động dạy học kết hợp ở bậc đại học trong việc gia tăng mức độ gắn kết, tham gia và hài lòng của người học sau khóa học. Đặc biệt trong tình hình Covid phức tạp như hiện nay, dạy học kết hợp với các hoạt động học trực tiếp qua nền tảng zoom kết hợp trực tuyến trên nền tảng moodle, google classroom sẽ là sự kết hợp hiệu quả trong dạy, học ở bậc đại học.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số QG.20.46.

REFERENCES

[1] Bleed, R. (2001). A hybrid campus for a new millennium. *Educause Review*, 36(1): 16–24.

[2] Boud, D., Symes, C. (2000). Learning for real: work-based education in universities. Working knowledge: *The new vocationalism and higher education*, 14-29.

[3] Quang, B. N. (2013). *Impact of consciousness, attitudes, and self-study methods on student academic performance (Case Study of Students in Bilingual Russian-English, University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University, Ho Chi Minh City)*. Master's Thesis on Measurement and Evaluation in Education. Institute for Education Quality Assurance, Vietnam National University, Hanoi.

[4] Garnham, C., Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with technology today*, 8(6): 5.

[5] Jessica Bowyer. (2016). Evaluating blended learning: *Bringing the elements together*.

[6] John Bailey, S. E., Carri Schneider, Tom Vander Ark. (2013). *Blended Learning*

Implementation Guide.

[7] Knight, P., Yorke, M. (2003). Assessment, learning and employability. *McGraw-Hill Education (UK)*.

[8] Khaddage, F., Knezek, G., Rosen, D. (2013). The teacher education evolution: the shift from online to mobile learning in curriculum, assessment and delivery. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*.

[9] M. Carman, J. (2005). Blended learning design: *Five key ingredients*.

[10] McGee, P., Reis, A. (2012). Blended Course Design: *A Synthesis of Best Practices* (Vol. 16).

[11] Michael B. Horn, Heather Staker. (2014). Blended: *Using Disruptive Innovation to Improve Schools* (San Francisco: Jossey-Bass).

[12] Norberg, A., Dziuban, C. D., Moskal, P. D. (2011). *A time-based blended learning model. On the Horizon*.

[13] Norman Vaughan. (2015). *Student assessment in a blended learning environment*, INFORMATION AGE PUBLISHING, INC

[14] Pombo, L., Loureiro, M. J., Balula, A., Moreira, A. (2013). Diversity of strategies to promote effective b-learning: A case study in higher education. *Distance and E-Learning in Transition*, 627-644.

[15] Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. *ASCD*

[16] Anh, T. L. (2009). *Factors affecting the academic performance of college students*. Master's thesis measurement and evaluation in education. The Center for Training Quality Assurance and Educational Development Research, Vietnam National University, Hanoi.

[17] Lan, V. T. N., Hoan, L. T. P. (2018). Self-study activities of first-year students in the Faculty of Electronics and Telecommunications at Saigon University. *Journal of Science*, 15(4):108-118.

[18] Wang, M.-j. (2010). Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6).