TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI
Khoa học Giáo dục 2026, Tập 71, Số 7, tr. 62-71
ISSN 2354-1075; https://hnuejs.edu.vn/es
DOI: 10.18173/2354-1075.2026-0102

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC RÈN KĨ NĂNG DẠY HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC THEO HÌNH THỨC DẠY HỌC KẾT HỢP: GÓC NHÌN CỦA GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC

Nguyễn Văn Hưng
Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam
*Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Hưng, e-mail: hungnv.gdth@gmail.com
Ngày nhận bài: 26/4/2026. Ngày sửa bài: 7/6/2026. Ngày nhận đăng: 24/8/2026.

Tóm tắt. Bài báo phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học kết hợp trong rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học từ góc nhìn của giảng viên đại học. Thông qua khảo sát định lượng với 90 giảng viên tại năm cơ sở đào tạo giáo viên trên cả nước, sử dụng kiểm định Friedman và Wilcoxon Signed-Rank, kết quả cho thấy toàn bộ tám yếu tố thuộc ba nhóm đều được đánh giá ở mức ảnh hưởng lớn, trong đó nhóm yếu tố từ giảng viên được xếp hạng cao nhất và khác biệt có ý nghĩa thống kê so với nhóm yếu tố từ nhà trường. Đáng chú ý, mặc dù nhóm yếu tố từ giảng viên được đánh giá có ảnh hưởng mạnh nhất ở cấp độ nhóm, kĩ năng tự học và ý thức tự giác của sinh viên lại được xếp hạng cao nhất ở cấp độ yếu tố cụ thể. Kết quả này cho thấy hiệu quả dạy học kết hợp không chỉ phụ thuộc vào năng lực tổ chức của giảng viên mà còn gắn chặt với khả năng tự chủ học tập của người học. Trên cơ sở đó, bài báo cung cấp bằng chứng thực tiễn từ bối cảnh đào tạo giáo viên tiểu học ở Việt Nam và đề xuất một số định hướng nhằm nâng cao hiệu quả triển khai dạy học kết hợp trong đào tạo giáo viên
Từ khóa: dạy học kết hợp, kĩ năng dạy học, giáo dục tiểu học, giảng viên đại học, yếu tố ảnh hưởng.

FACTORS AFFECTING TEACHING SKILL TRAINING FOR PRE-SERVICE PRIMARY EDUCATION STUDENTS THROUGH BLENDED LEARNING: A UNIVERSITY LECTURERS' PERSPECTIVE

Nguyen Van Hung
VNU University of Education, Vietnam National University, Hanoi, Vietnam
*Corresponding author: Nguyen Van Hung, e-mail: hungnv.gdth@gmail.com
Received April 26, 2026. Revised June 7, 2026. Accepted August 24, 2026.

Abstract. This study examines the factors affecting the effectiveness of blended learning in developing teaching skills among pre-service primary education students from university lecturers' perspectives. A quantitative survey was conducted with 90 lecturers from five teacher education institutions across Vietnam. Data were analyzed using the Friedman test and Wilcoxon signed-rank test. The findings indicate that all eight factors across three stakeholder groups were perceived as having a strong influence on the effectiveness of blended learning. Lecturer-related factors were ranked highest and showed a statistically significant difference from institution-related factors. Notably, although lecturer-related factors were considered the most influential at the group level, students' self-study skills and self-discipline were ranked highest among the individual factors. These findings suggest that the effectiveness of blended learning depends not only on lecturers' instructional capacity but also on students' ability to learn autonomously. The study provides empirical evidence from the context of primary teacher education in Vietnam and offers several recommendations for enhancing the implementation of blended learning in teacher education programs.
Keywords: blended learning, teaching skills, primary teacher education, university lecturers, influencing factors.

1. Mở đầu

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đặt ra yêu cầu đổi mới hoạt động đào tạo giáo viên theo định hướng phát triển năng lực, trong đó giáo viên cần có khả năng tổ chức các hoạt động học tập tích cực và đáp ứng sự đa dạng của người học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Điều này đòi hỏi các cơ sở đào tạo giáo viên phải tăng cường rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên ngay trong quá trình đào tạo. Tuy nhiên, một số nghiên cứu cho thấy hoạt động rèn luyện kĩ năng dạy học vẫn còn thiên về lí thuyết, cơ hội thực hành và rèn luyện nghề nghiệp còn hạn chế, khiến sinh viên gặp khó khăn khi vận dụng kiến thức vào thực tiễn dạy học (Nguyễn, 2016; Darling-Hammond & nnk., 2017).

Trong bối cảnh chuyển đổi số, dạy học kết hợp được xem là một hướng tiếp cận có nhiều tiềm năng trong đào tạo giáo viên nhờ khả năng kết hợp linh hoạt giữa môi trường học tập trực tiếp và trực tuyến (Graham, 2006; Dziuban & nnk., 2004). Việc triển khai hiệu quả mô hình này phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau, bao gồm năng lực tổ chức của giảng viên, khả năng tự học của sinh viên và các điều kiện hỗ trợ từ cơ sở đào tạo (Garrison & nnk., 2000).

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về dạy học kết hợp và phát triển kĩ năng dạy học cho sinh viên sư phạm, nhưng việc tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học kết hợp trong rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học từ góc nhìn của giảng viên vẫn chưa được quan tâm đầy đủ. Để góp phần làm rõ vấn đề này, nghiên cứu đã phân tích mức độ hưởng của các yếu tố đến hiệu quả dạy học kết hợp trong rèn luyện kĩ năng dạy học, thông qua khảo sát 90 giảng viên tại năm cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học (Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Giáo dục- ĐHQGHN, Trường Đại học Sư phạm - ĐH Thái Nguyên, Trường Đại học Đà Nẵng, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh).

Điểm mới của nghiên cứu là cung cấp cơ sở thực tiễn từ góc nhìn của giảng viên về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố cụ thể trong bối cảnh đào tạo giáo viên tiểu học. Kết quả nghiên cứu góp phần nhận diện những yếu tố cần được ưu tiên trong thiết kế và triển khai dạy học kết hợp, đồng thời cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên trong bối cảnh chuyển đổi số.

2. Cơ sở lí luận của rèn kĩ năng dạy học cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học theo hình thức dạy học kết hợp

2.1. Kĩ năng dạy học

Kĩ năng dạy học được xem là một trong những thành tố quan trọng của năng lực nghề nghiệp giáo viên. Theo Gage (1968), kĩ năng dạy học được thể hiện qua các hoạt động và quy trình giảng dạy cụ thể mà giáo viên vận dụng trong quá trình tổ chức dạy học. Shulman (1986) cho rằng hiệu quả giảng dạy không chỉ phụ thuộc vào các kĩ thuật riêng lẻ mà được hình thành từ sự tích hợp giữa tri thức chuyên môn, tri thức sư phạm và khả năng chuyển hóa nội dung học tập phù hợp với người học. Darling-Hammond & nnk. (2017) nhấn mạnh kĩ năng dạy học là năng lực thực hành được hình thành thông qua quá trình học tập, trải nghiệm và phản hồi nghề nghiệp có hệ thống. Kết quả nghiên cứu của Ha, Pham, Nguyen và Duong (2021) tại các trường sư phạm ở Việt Nam cũng cho thấy việc rèn luyện kĩ năng sư phạm giữ vai trò quan trọng trong quá trình chuẩn bị năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tương lai và cần được chú trọng trong chương trình đào tạo.Từ các quan niệm trên, có thể hiểu kĩ năng dạy học là hệ thống hành động sư phạm được thực hiện một cách có ý thức, linh hoạt và ngày càng thành thạo nhằm tổ chức hiệu quả các hoạt động học tập của học sinh phù hợp với mục tiêu giáo dục và đặc điểm người học.

Kĩ năng dạy học có một số đặc điểm cơ bản. Thứ nhất, kĩ năng luôn được biểu hiện thông qua các hành động có thể quan sát và đánh giá trong thực tiễn dạy học (Gage, 1968). Thứ hai, kĩ năng mang tính phát triển, được hình thành và hoàn thiện dần thông qua quá trình học tập, thực hành và trải nghiệm nghề nghiệp (Darling-Hammond & nnk., 2017). Thứ ba, kĩ năng dạy học

mang tính phức hợp và hệ thống do đòi hỏi sự kết hợp giữa tri thức chuyên môn, hiểu biết về người học và các phương pháp dạy học phù hợp (Shulman, 1987). Thứ tư, kĩ năng dạy học có tính đặc thù theo cấp học, đối với giáo viên tiểu học, việc tổ chức dạy học cần phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí và nhu cầu học tập của học sinh lứa tuổi tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Trong hoạt động dạy học, cấu trúc của kĩ năng không chỉ thể hiện ở việc thực hiện các thao tác chuyên môn mà còn phản ánh khả năng tổ chức, điều chỉnh và kiểm soát quá trình dạy học. Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu về dạy học và dạy học thích ứng (Corno, 2008; Cheng & nnk., 2023), cấu trúc vận hành của kĩ năng dạy học có thể được xem xét qua bốn thành tố cơ bản: hệ thống thao tác, trình tự logic, quá trình điều chỉnh và nhịp độ thực hiện. Hệ thống thao tác phản ánh việc vận dụng các hành động chuyên môn trong thiết kế, tổ chức và đánh giá hoạt động học tập. Trình tự logic thể hiện cách sắp xếp các thao tác dạy học theo một tiến trình phù hợp với mục tiêu, nội dung và đặc điểm của người học (Shulman, 1987). Quá trình điều chỉnh phản ánh khả năng thích ứng của giáo viên trước những thay đổi trong quá trình dạy học (Corno, 2008), trong khi nhịp độ thực hiện thể hiện sự phân bổ hợp lí về thời gian và cường độ hoạt động nhằm duy trì hiệu quả học tập và tránh quá tải nhận thức (Nguyen & nnk., 2020).

Những đặc điểm trên cho thấy kĩ năng dạy học không hình thành một cách tự phát mà chịu sự chi phối của nhiều điều kiện và tác động khác nhau trong quá trình đào tạo. Vì vậy, bên cạnh việc làm rõ bản chất và cấu trúc của kĩ năng dạy học, cần xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình rèn luyện kĩ năng nhằm tạo cơ sở cho việc thiết kế và triển khai các hình thức đào tạo phù hợp trong bối cảnh dạy học kết hợp.

2.2. Dạy học kết hợp và việc rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên

Dạy học kết hợp được hiểu là sự tích hợp có chủ đích và có giá trị sư phạm giữa môi trường học tập trực tiếp và trực tuyến, trong đó một phần thời gian học tập trực tiếp được thay thế bằng các hoạt động trực tuyến nhằm tối ưu hóa trải nghiệm học tập (Graham, 2006). Dziuban, Hartman và Moskal (2004) nhấn mạnh dạy học kết hợp không phải sự ghép nối cơ học mà là triết lí giáo dục lấy người học làm trung tâm, trong đó công nghệ được dùng có chủ đích để mở rộng những gì không thể thực hiện trong lớp học truyền thống. Tại Việt Nam, dạy học kết hợp phát triển mạnh từ năm 2016 và bùng nổ sau COVID-19, đang dần trở thành hình thức tổ chức dạy học quan trọng trong các cơ sở đào tạo giáo viên (Nguyễn & nnk, 2020).

Khác với các khóa học trực tuyến hoàn toàn hoặc các lớp học truyền thống, dạy học kết hợp có đặc điểm nổi bật là sự tích hợp có chủ đích giữa các hoạt động học tập diễn ra trên lớp và ngoài lớp học. Trong môi trường này, người học có thể tiếp cận học liệu số, thực hiện các nhiệm vụ học tập và được nhận phản hồi thường xuyên mà không bị giới hạn bởi thời gian và địa điểm. Đồng thời, thời gian học tập trực tiếp được ưu tiên cho các hoạt động tương tác, thảo luận, thực hành và giải quyết vấn đề ở mức độ cao hơn (Horn & Staker, 2014). Bên cạnh đó, dạy học kết hợp tạo điều kiện cá nhân hóa quá trình học tập thông qua việc sử dụng các nền tảng công nghệ để theo dõi tiến độ, hỗ trợ và điều chỉnh hoạt động học tập phù hợp với nhu cầu của từng người học (Graham, 2006).

Trong đào tạo giáo viên tiểu học, dạy học kết hợp có ý nghĩa quan trọng đối với việc rèn luyện kĩ năng dạy học. Môi trường kết hợp cho phép mở rộng cơ hội thực hành nghề nghiệp thông qua việc kết hợp giữa học tập trực tiếp, thực hành vi mô và các hoạt động trực tuyến. Sinh viên có thể quan sát bài giảng mẫu, tham gia dạy thử, nhận phản hồi và điều chỉnh kĩ năng theo chu trình liên tục thay vì chỉ tập trung vào các đợt thực tập cuối khóa (Darling-Hammond & nnk., 2017). Việc sử dụng video trong thực hành giảng dạy giúp sinh viên tự đánh giá và cải thiện từng thao tác nghề nghiệp một cách cụ thể và có hệ thống. Ngoài ra, các công cụ số như diễn đàn thảo luận, phản hồi đồng đẳng và học liệu tương tác còn tạo điều kiện hình thành môi trường học tập cộng tác, góp phần phát triển năng lực tự học, tự đánh giá và năng lực nghề nghiệp của sinh viên (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

Mặc dù có nhiều ưu thế trong đào tạo giáo viên, hiệu quả của dạy học kết hợp không được bảo đảm một cách tự động mà chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khác nhau liên quan đến giảng viên, sinh viên và môi trường đào tạo. Vì vậy, việc nhận diện các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học kết hợp là cơ sở quan trọng để thiết kế và triển khai các hoạt động rèn luyện kĩ năng dạy học phù hợp trong các cơ sở đào tạo giáo viên.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học kết hợp trong rèn luyện kĩ năng dạy học

Nhiều nghiên cứu cho thấy hiệu quả của dạy học kết hợp không phụ thuộc vào một yếu tố đơn lẻ mà là kết quả của sự tương tác giữa người dạy, người học và môi trường học tập (Graham, 2006; Garrison, Anderson và Archer, 2000). Trong môi trường kết hợp, chất lượng học tập phụ thuộc vào sự phối hợp giữa hoạt động thiết kế và tổ chức của giảng viên, mức độ chủ động của người học và các điều kiện hỗ trợ từ cơ sở đào tạo.

Đối với nhóm yếu tố từ giảng viên, năng lực tích hợp công nghệ vào quá trình dạy học được xem là yếu tố có ý nghĩa quan trọng. Theo Mishra và Koehler (2006), việc sử dụng công nghệ trong giáo dục chỉ thực sự mang lại hiệu quả khi được kết nối chặt chẽ với mục tiêu và nội dung học tập. Điều này đòi hỏi giảng viên không chỉ có kĩ năng sử dụng công nghệ mà còn phải biết lựa chọn, thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập phù hợp với đặc điểm của người học. Bên cạnh đó, sự đầu tư về thời gian và công sức trong việc thiết kế học liệu số, tổ chức hoạt động trực tuyến và cung cấp phản hồi cho người học cũng ảnh hưởng đáng kể đến chất lượng triển khai dạy học kết hợp (Nguyen & nnk, 2020).

Đối với nhóm yếu tố từ sinh viên, năng lực tự điều chỉnh học tập được xem là điều kiện quan trọng bảo đảm hiệu quả của quá trình học tập trong môi trường kết hợp. Zimmerman (2002) cho rằng, người học tự điều chỉnh học tập là người có khả năng đặt mục tiêu, lựa chọn chiến lược học tập, theo dõi tiến trình thực hiện và điều chỉnh hành vi học tập phù hợp với yêu cầu nhiệm vụ. Dạy học kết hợp có nhiều hoạt động học tập diễn ra ngoài lớp học trực tiếp, năng lực này trở thành yếu tố quan trọng giúp sinh viên chủ động hoàn thành nhiệm vụ, khai thác học liệu và duy trì động lực học tập. Ngoài ra, năng lực công nghệ thông tin của sinh viên cũng ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tham gia các hoạt động trực tuyến và sử dụng hiệu quả các nguồn học liệu số (Mishra & Koehler, 2006).

Bên cạnh các yếu tố thuộc về giảng viên và sinh viên, môi trường đào tạo cũng có vai trò quan trọng đối với hiệu quả dạy học kết hợp. Theo Garrison, Anderson và Archer (2000), chất lượng trải nghiệm học tập trong môi trường kết hợp phụ thuộc vào việc duy trì hiệu quả sự hiện diện nhận thức, sự hiện diện xã hội và sự hiện diện giảng dạy. Để bảo đảm các hình thức hiện diện này được triển khai hiệu quả, cơ sở đào tạo cần xây dựng các điều kiện hỗ trợ phù hợp. Hạ tầng công nghệ, chính sách hỗ trợ từ nhà trường, hoạt động bồi dưỡng giảng viên và cơ chế kiểm tra đánh giá là những điều kiện quan trọng góp phần bảo đảm việc triển khai dạy học kết hợp được thực hiện một cách đồng bộ và hiệu quả (Garrison, Anderson và Archer, 2000).

Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu trên và đặc điểm đào tạo giáo viên tiểu học tại Việt Nam, nghiên cứu lựa chọn các yếu tố ảnh hưởng thuộc ba nhóm chủ thể gồm giảng viên, sinh viên và nhà trường làm cơ sở xây dựng công cụ khảo sát. Việc phân loại các yếu tố theo nhóm chủ thể dựa trên phạm vi tác động và trách nhiệm của từng chủ thể trong quá trình triển khai dạy học kết hợp, qua đó tạo cơ sở cho việc đề xuất các khuyến nghị phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát định lượng nhằm phân tích mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến hiệu quả rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo hình thức dạy học kết hợp từ góc nhìn của giảng viên. Dữ liệu được thu thập từ 90 giảng viên tại năm cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học tiêu biểu trên cả nước, gồm Trường Đại học Sư phạm Hà

Nội, Trường Đại học Giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng và Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. Các giảng viên tham gia khảo sát là những người đang trực tiếp giảng dạy các học phần phương pháp dạy học các môn trong chương trình đào tạo cử nhân ngành giáo dục tiểu học, đồng thời là những người có kinh nghiệm triển khai hoặc tham gia dạy học kết hợp. Tiêu chí này nhằm bảo đảm người tham gia có đủ trải nghiệm thực tiễn để đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố một cách có cơ sở, đồng thời đảm bảo sự đa dạng về vùng địa lí và loại hình cơ sở đào tạo.

Công cụ thu thập dữ liệu là phiếu hỏi dành cho giảng viên gồm ba phần: (1) thông tin nhân khẩu học gồm giới tính, thâm niên giảng dạy, chuyên môn và mức độ kinh nghiệm với dạy học kết hợp; (2) thực trạng triển khai dạy học kết hợp tại cơ sở đào tạo; (3) danh mục tám yếu tố ảnh hưởng thuộc ba nhóm chủ thể — nhóm giảng viên (2 yếu tố), nhóm sinh viên (2 yếu tố) và nhóm nhà trường (4 yếu tố). Mỗi yếu tố được đánh giá độc lập trên thang năm mức độ từ 1 (hầu như không ảnh hưởng) đến 5 (ảnh hưởng rất lớn).

Tám yếu tố trong công cụ khảo sát được diễn dịch có hệ thống từ ba khung lí thuyết, cụ thể như sau:

Bảng 1. Ma trận diễn dịch từ khung lí thuyết ra các yếu tố khảo sát

Nhóm	Yếu tố	Khung lí thuyết	Nguồn
Giảng viên	Năng lực công nghệ và kinh nghiệm triển khai BL	TPACK	Mishra và Koehler (2006)
Giảng viên	Thời gian và công sức chuẩn bị học liệu số	TPACK	Nguyen & nnk. (2020)
Sinh viên	Kĩ năng tự học và ý thức tự giác	SRL	Zimmerman (2002)
Sinh viên	Năng lực công nghệ thông tin	SRL	Mishra và Koehler (2006)
Nhà trường	Chất lượng hạ tầng công nghệ	CoI	Garrison & nnk. (2000)
Nhà trường	Sự ủng hộ và chính sách của lãnh đạo	CoI	Garrison & nnk. (2000)
Nhà trường	Chương trình tập huấn bồi dưỡng GV	CoI	Garrison & nnk. (2000)
Nhà trường	Sự phù hợp của quy định kiểm tra đánh giá	CoI	Garrison & nnk. (2000)

Công cụ được thiết kế theo danh sách đánh giá (rating checklist), mỗi yếu tố là một đối tượng đánh giá độc lập, không phải các chỉ báo của cùng một khái niệm tiềm ẩn. Do đó, độ giá trị nội dung của công cụ được đảm bảo thông qua quy trình diễn dịch có hệ thống từ lí thuyết như trình bày ở bảng trên, thay vì thông qua các kiểm định tâm trắc học như Cronbach's Alpha hay phân tích nhân tố khám phá vốn chỉ phù hợp với thang đo đo lường một cấu trúc khái niệm thống nhất.

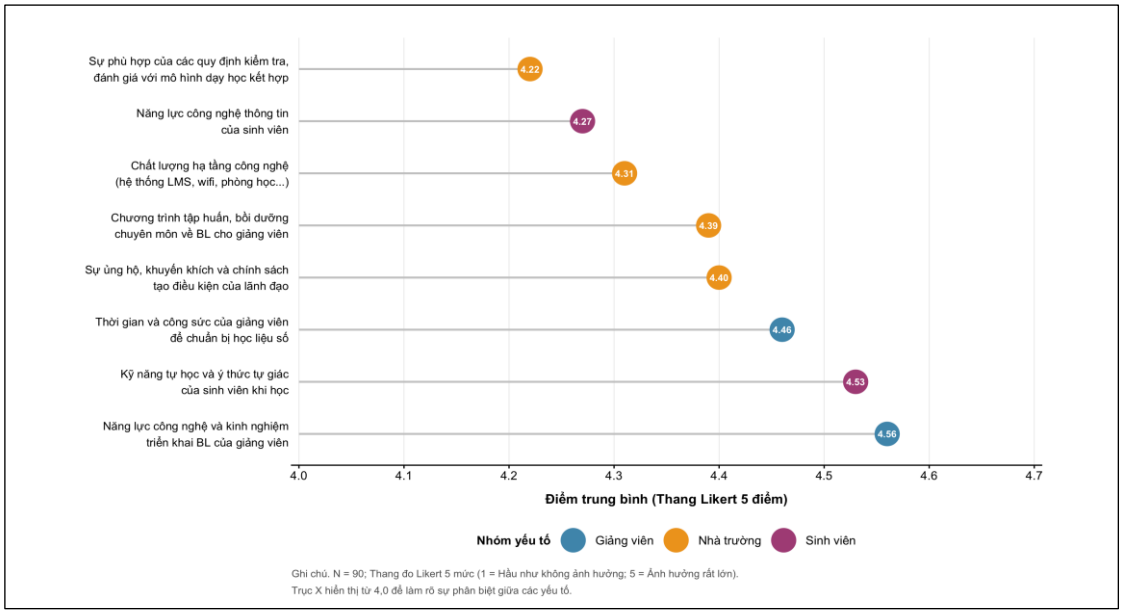
Dữ liệu được xử lí bằng phần mềm SPSS 27.0. Thống kê mô tả (điểm trung bình và độ lệch chuẩn) được sử dụng để xác định mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố. Kiểm định Friedman được sử dụng để so sánh thứ hạng ảnh hưởng giữa ba nhóm chủ thể, trong khi kiểm định Wilcoxon Signed-Rank được sử dụng cho phân tích post-hoc nhằm xác định cụ thể cặp nhóm nào có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (Field, 2018).

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố theo đánh giá của giảng viên đại học

Nhìn biểu đồ 1, có thể thấy rằng, tất cả các yếu tố trên đều có ảnh hưởng nhất định đến hiệu quả của rèn kĩ năng cho sinh viên theo dạy học kết hợp. Tuy nhiên, đáng chú ý nhất là mối quan hệ giữa hai yếu tố dẫn đầu. Năng lực công nghệ và kinh nghiệm triển khai dạy học kết hợp của giảng viên được đánh giá cao nhất (M=4,56; SD=0,522), phù hợp với khung lí luận TPACK của Mishra và Koehler (2006), theo đó năng lực tích hợp công nghệ vào dạy học có chiều sâu sư phạm là

thành tố trung tâm, quyết định chất lượng của toàn bộ quá trình dạy học kết hợp. Tuy nhiên, ngay ở vị trí thứ hai là kĩ năng tự học và ý thức tự giác của sinh viên (thuộc nhóm yếu tố tới từ sinh viên) lại được đánh giá cao hơn yếu tố thời gian và công sức của chính giảng viên (M=4,46).



Biểu đồ 1. Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến hiệu quả dạy học kết hợp trong rèn luyện kĩ năng dạy học theo đánh giá của giảng viên

Điều này phản ánh quan điểm của giảng viên cho rằng tính tự chủ của người học mới là điều kiện quyết định để dạy học kết hợp thực sự phát huy hiệu quả trong rèn luyện kĩ năng dạy học. Phát hiện này phù hợp với lí thuyết Self-Regulated Learning của Zimmerman (2002), trong đó tính tự điều chỉnh học tập của người học được xác định là yếu tố nội lực không thể thay thế bằng bất kì yếu tố hỗ trợ bên ngoài nào.

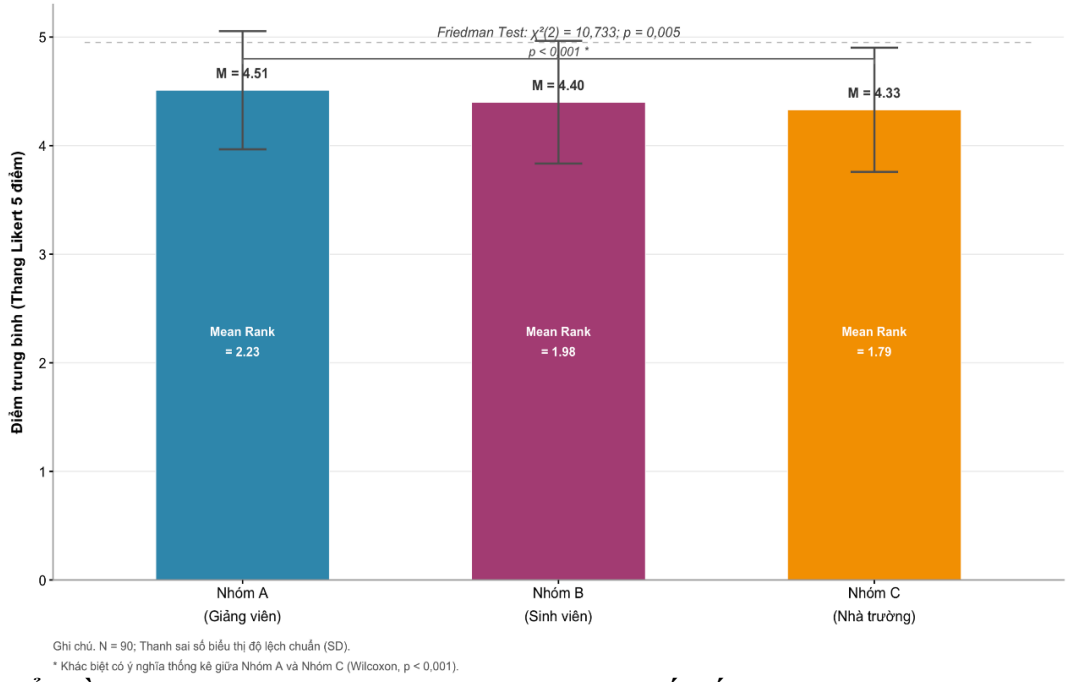
Nhóm yếu tố từ nhà trường chiếm đa số ở vị trí cuối trong bảng xếp hạng, với điểm trung bình dao động từ 4,22 đến 4,40. Trong nhóm này, sự phù hợp của quy định kiểm tra đánh giá với mô hình dạy học kết hợp được đánh giá thấp nhất (M=4,22; SD=0,556). Đây là phát hiện cần được quan tâm vì trong khi hạ tầng công nghệ và chính sách lãnh đạo thường được coi là những rào cản chính trong các nghiên cứu về triển khai dạy học kết hợp, giảng viên tại các cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học lại coi hệ thống đánh giá là khâu cần cải thiện nhiều nhất trong nhóm yếu tố tổ chức. Điều này gợi ý rằng các quy định đánh giá hiện hành chưa được điều chỉnh đồng bộ với yêu cầu của dạy học kết hợp, tạo ra sự thiếu nhất quán giữa mục tiêu đào tạo và cơ chế kiểm soát chất lượng.

Bảng 2. Kết quả kiểm định Friedman so sánh mức độ ảnh hưởng giữa ba nhóm yếu tố giảng viên, sinh viên và nhà trường

Nhóm yếu tố	**Mean Rank**	**Chi-Square**	**df**	**Sig.**
Từ giảng viên	2,23	10,733	2	0,005
Từ sinh viên	1,98			
Từ nhà trường	1,79			

Để so sánh mức độ ảnh hưởng giữa ba nhóm chủ thể, nghiên cứu sử dụng kiểm định Friedman. Kết quả cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa mức độ ảnh hưởng của ba nhóm yếu tố theo đánh giá của giảng viên ($\chi^2(2)=10,733$; $p=0,005$), trong đó nhóm yếu tố từ giảng viên có

thứ hạng cao nhất (Mean Rank=2,23), tiếp theo là nhóm yếu tố từ sinh viên (Mean Rank=1,98) và thấp nhất là nhóm yếu tố từ nhà trường (Mean Rank=1,79).



Biểu đồ 2. So sánh mức độ ảnh hưởng giữa ba nhóm yếu tố theo đánh giá của giảng viên

Kết quả kiểm định Friedman cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa mức độ ảnh hưởng của ba nhóm yếu tố theo đánh giá của giảng viên ($\chi^2(2)=10,733$; p=0,005). Tuy nhiên, kiểm định Friedman chỉ xác nhận rằng có ít nhất một cặp nhóm khác nhau, mà chưa chỉ ra cụ thể sự khác biệt xuất hiện giữa những cặp nào. Do đó, nghiên cứu tiến hành phân tích post-hoc bằng kiểm định Wilcoxon Signed-Rank để so sánh từng cặp nhóm (Bảng 3).

Bảng 3. Kết quả kiểm định Wilcoxon Signed-Rank so sánh từng cặp nhóm yếu tố

Cặp so sánh	**Z**	**Sig. (2-tailed)**	**Kết luận**	**Cặp so sánh**
Nhóm A (giảng viên) vs Nhóm B (sinh viên)	-1,628	0,103	Không có ý nghĩa thống kê	Nhóm A (giảng viên) vs Nhóm B (sinh viên)
Nhóm A (giảng viên) vs Nhóm C (nhà trường)	-3,436	<0,001	Có ý nghĩa thống kê	Nhóm A (giảng viên) vs Nhóm C (nhà trường)
Nhóm B (sinh viên) vs Nhóm C (nhà trường)	-1,378	0,168	Không có ý nghĩa thống kê	Nhóm B (sinh viên) vs Nhóm C (nhà trường)

Kết quả phân tích post-hoc cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê chỉ xuất hiện giữa nhóm yếu tố từ giảng viên và nhóm yếu tố từ nhà trường (Z=-3,436; p<0,001). Trong khi đó, sự khác biệt giữa nhóm giảng viên và nhóm sinh viên (Z=-1,628; p=0,103) cũng như giữa nhóm sinh viên và nhóm nhà trường (Z=-1,378; p=0,168) chưa đạt ngưỡng ý nghĩa thống kê. Điều này có nghĩa là giảng viên đánh giá nhóm yếu tố từ bản thân họ cao hơn so với nhóm yếu tố từ nhà trường. Đây không phải là nhận định ngẫu nhiên mà phản ánh xu hướng nhận thức có tính hệ thống. Kết quả cũng cho thấy nhóm sinh viên giữ vị trí trung gian khi không khác biệt có ý nghĩa so với cả nhóm giảng viên và nhóm nhà trường, phản ánh sự đánh giá tương đối đồng đều của giảng viên đối với yếu tố người học và yếu tố tổ chức. Phát hiện này gợi ý rằng trong nhận thức của giảng viên, đầu tư nâng cao năng lực bản thân và phát triển tính tự chủ của sinh viên có tầm quan trọng lớn hơn việc cải thiện các điều kiện tổ chức từ phía nhà trường.

4.2. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cung cấp những phát hiện có ý nghĩa thực tiễn quan trọng, phản ánh các khía cạnh đa chiều trong triển khai dạy học kết hợp tại các cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học ở Việt Nam.

Kết quả nổi bật đầu tiên liên quan đến vai trò then chốt của năng lực giảng viên. Việc nhóm yếu tố từ giảng viên được đánh giá có mức ảnh hưởng cao nhất (M = 4,51) phù hợp với nhận định của Mishra và Koehler (2006) khi cho rằng năng lực tích hợp công nghệ vào dạy học là thành tố trung tâm quyết định chất lượng của quá trình dạy học kết hợp. Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của Nguyen & nnk. (2020), trong đó giảng viên được xem là chủ thể giữ vai trò quan trọng trong thiết kế và tổ chức môi trường học tập số. Trong bối cảnh Việt Nam, khi phần lớn giảng viên được đào tạo theo mô hình dạy học truyền thống và chỉ mới tiếp cận mạnh mẽ với dạy học kết hợp trong những năm gần đây, nhận thức cao về vai trò của bản thân cho thấy nhu cầu cấp thiết phải tăng cường bồi dưỡng năng lực sư phạm số nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới đào tạo giáo viên (Nguyễn Hoàng Trang & nnk., 2020).

Đáng chú ý hơn là nghịch lí giữa xếp hạng theo nhóm yếu tố và xếp hạng theo từng yếu tố cụ thể. Mặc dù nhóm yếu tố từ giảng viên được đánh giá có ảnh hưởng lớn nhất ở cấp độ nhóm, kĩ năng tự học và ý thức tự giác của sinh viên lại được xếp hạng cao nhất ở cấp độ yếu tố riêng lẻ (M = 4,53). Kết quả này phản ánh nhận thức của giảng viên rằng dù hoạt động dạy học được thiết kế tốt đến đâu, hiệu quả của phần học tập trực tuyến vẫn phụ thuộc ở mức độ rất lớn vào khả năng tự học và tự điều chỉnh của người học, phù hợp với quan điểm của Zimmerman (2002). Phát hiện này có ý nghĩa đáng chú ý trong bối cảnh đào tạo giáo viên tại Việt Nam, khi một bộ phận sinh viên vẫn có xu hướng phụ thuộc vào sự hướng dẫn trực tiếp của giảng viên và chưa hình thành đầy đủ thói quen tự học, tự quản lí hoạt động học tập ngoài lớp (Nguyễn Thị Nhân, 2016). Điều đó cho thấy việc triển khai dạy học kết hợp hiệu quả không chỉ đòi hỏi đầu tư về công nghệ và năng lực giảng viên mà còn cần chú trọng phát triển năng lực tự học và tự điều chỉnh học tập cho sinh viên.

Liên quan đến nhóm yếu tố từ nhà trường, kết quả kiểm định Wilcoxon cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê chỉ xuất hiện giữa nhóm giảng viên và nhóm nhà trường ($Z = -3,436$; $p < 0,001$), trong khi nhóm sinh viên giữ vị trí trung gian. Đáng chú ý, trong nhóm yếu tố từ nhà trường, sự phù hợp của quy định kiểm tra, đánh giá được đánh giá thấp nhất (M = 4,22). Trong nhiều nghiên cứu về dạy học kết hợp, hạ tầng công nghệ thường được xem là điều kiện quan trọng bảo đảm khả năng triển khai các hoạt động học tập trực tuyến (Graham, 2006). Tuy nhiên, giảng viên lại cho rằng cơ chế kiểm tra, đánh giá là yếu tố cần được quan tâm nhiều hơn. Hiện nay, một số học phần về phương pháp dạy học có trọng số điểm đánh giá kết quả cuối kì cao hơn nhiều so với điểm thành phần. Điều này đôi khi làm giảm sự quan trọng của việc đánh giá quá trình tham gia, thực hành và phản hồi của sinh viên trong môi trường học tập kết hợp, làm giảm động lực của sinh viên khi tham gia các hoạt động học tập trực tuyến và hạn chế hiệu quả của mô hình dạy học kết hợp. Kết quả nghiên cứu cho thấy yêu cầu tiếp tục hoàn thiện cơ chế kiểm tra, đánh giá theo hướng phù hợp với đặc điểm của môi trường dạy học kết hợp, góp phần bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học (Garrison, Anderson và Archer, 2000).

4.3. Hạn chế của nghiên cứu

Nghiên cứu này vẫn còn một số hạn chế nhất định. Dữ liệu được thu thập từ 90 giảng viên tại năm cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học, do đó kết quả nghiên cứu chủ yếu phản ánh nhận thức từ góc nhìn của giảng viên và chưa xem xét quan điểm của sinh viên, đối tượng trực tiếp tham gia các hoạt động học tập trong môi trường dạy học kết hợp. Bên cạnh đó, nghiên cứu tập trung đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố dựa trên nhận định của người tham gia khảo sát mà chưa đo lường trực tiếp hiệu quả thực tế của dạy học kết hợp trong rèn luyện kĩ năng dạy học. Ngoài ra, do giới hạn về phạm vi phân tích, nghiên cứu chưa xem xét sự khác biệt trong nhận thức của giảng viên theo các đặc điểm nhân khẩu học như thâm niên giảng dạy và chuyên môn đào tạo, mà

đây là hướng phân tích có giá trị cần được khai thác trong các nghiên cứu tiếp theo. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi khảo sát, kết hợp dữ liệu từ cả giảng viên và sinh viên, sử dụng các thiết kế nghiên cứu hỗn hợp hoặc thực nghiệm để đánh giá sâu hơn mối quan hệ giữa các yếu tố ảnh hưởng và hiệu quả rèn luyện kĩ năng dạy học, đồng thời phân tích sự khác biệt trong nhận thức theo đặc điểm nhân khẩu học của giảng viên.

5. Kết luận

Bài báo phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học kết hợp trong rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thông qua khảo sát 90 giảng viên tại năm cơ sở đào tạo giáo viên trên cả nước. Kết quả cho thấy hiệu quả của dạy học kết hợp không phụ thuộc vào một yếu tố đơn lẻ mà là kết quả của sự tương tác giữa ba nhóm chủ thể gồm giảng viên, sinh viên và nhà trường. Các yếu tố từ giảng viên được đánh giá có mức ảnh hưởng cao nhất và khác biệt có ý nghĩa thống kê so với nhóm yếu tố từ nhà trường, trong khi kĩ năng tự học và ý thức tự giác của sinh viên lại là yếu tố được đánh giá cao nhất ở cấp độ cụ thể. Phát hiện này cho thấy năng lực sư phạm của người dạy và năng lực tự điều chỉnh học tập của người học có vai trò đặc biệt quan trọng đối với hiệu quả triển khai dạy học kết hợp trong đào tạo giáo viên.

Từ các kết quả nghiên cứu, bài báo đề xuất một số định hướng cụ thể đối với các cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học. Trước hết, cần ưu tiên bồi dưỡng năng lực sư phạm số cho giảng viên, tập trung vào khả năng thiết kế các học liệu số phù hợp với đặc điểm tư duy trực quan của học sinh tiểu học như video minh họa ngắn, bài tập tương tác và trò chơi học tập số thay vì chỉ chú trọng kĩ năng sử dụng công cụ kĩ thuật. Bên cạnh đó, cần sớm đẩy mạnh việc tích hợp các hoạt động phát triển năng lực tự học cho sinh viên ngay từ năm đầu chương trình đào tạo giáo viên tiểu học, đặc biệt thông qua các học phần phương pháp dạy học các môn ở tiểu học hoặc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm có sử dụng mô hình lớp học đảo ngược để sinh viên phải chủ động nghiên cứu nội dung trước khi đến lớp và vận dụng vào thực hành vi mô. Đồng thời, các cơ sở đào tạo cần rà soát và điều chỉnh cơ chế kiểm tra đánh giá các học phần phương pháp dạy học các môn ở tiểu học theo hướng ghi nhận và tính điểm các hoạt động học tập trực tuyến nhằm tạo động lực cho người học tham gia đầy đủ vào phần trực tuyến của mô hình dạy học kết hợp

Ghi chú về tác giả: *ThS. Nguyễn Văn Hưng là giảng viên Khoa Giáo dục sớm và Tiểu học, Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, Việt Nam.*

Tuyên bố về xung đột lợi ích*: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu này.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018).

Cheng, J., Han, W., Zhou, Q., & Wang, S. (Eds.). (2023). *Handbook of teaching competency development in higher education*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6273-0

Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43*(3), 161–173. https://doi.org/10.1080/00461520802178466

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin, 2004*(7), 1–12.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Gage, N. L. (1968). Teaching methods. In R. L. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (4th ed., pp. 1446–1458). Macmillan.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer.

Ha, H. T. L., Pham, A. T. K., Nguyen, H. T., & Duong, H. T. T. (2021). Training pedagogical skills: Evaluation of lecturers and teacher training students at educational universities in Vietnam. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17*(12), Article em2054. https://doi.org/10.29333/ejmste/11418

Horn, M. B., & Staker, H. (2014). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nguyen, Q., Rienties, B., & Whitelock, D. (2020). A mixed-method study of how instructors design for learning in online and distance education. *Journal of Learning Analytics, 7*(3), 64–78. https://doi.org/10.18608/jla.2020.73.6

Nguyễn H.T, Nguyễn H.C, Mai V.H, Nguyễn Q.H, Kiều C.N, Đặng T.X, & Trần V.T., (2020). Dạy học kết hợp và tổ chức dạy học kết hợp tại trường trung học phổ thông. *Tạp chí Giáo dục, 485*(Kì 1 tháng 9), 33–38.

Nguyễn T.N., (2016). *Rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên đại học sư phạm theo tiếp cận linh hoạt trong thực tập sư phạm* (Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam).

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2