

Thực tiễn dạy học kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến ở trường trung học cơ sở Việt Nam: Kết quả phân tích từ khảo sát

Đặng Thị Thu Huệ^{*1}, Đào Ngọc Chính²,
Nguyễn Thị Quế³, Kiều Thu Linh⁴,
Nguyễn Thị Quỳnh Ngoan⁵, Nguyễn Sỹ Nam⁶

* Tác giả liên hệ

¹ Email: huedtt@vnies.edu.vn

² Email: chinhdn@vnies.edu.vn

³ Email: quent@vnies.edu.vn

⁴ Email: linhkt@vnies.edu.vn

⁵ Email: ngoanntq@vnies.edu.vn

⁶ Email: namns@vnies.edu.vn

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội,
Việt Nam

TÓM TẮT: Cùng với sự phát triển vượt bậc của công nghệ thông tin trong khoảng một thập kỷ gần đây, dạy học kết hợp (Blended Learning) có sự phát triển mạnh mẽ ở nhiều quốc gia trên thế giới, không chỉ ở bậc Đại học mà ngay cả đối với giáo dục phổ thông. Ở Việt Nam, việc dạy học kết hợp (và dạy học trực tuyến) ở nhà trường phổ thông xuất hiện khi bị ảnh hưởng bởi đại dịch COVID-19. Hiện nay, Việt Nam ở giai đoạn bình thường mới, các trường học đã mở cửa trở lại. Với những ưu điểm của dạy học trực tuyến, nhà trường phổ thông Việt Nam có thể áp dụng mô hình dạy học kết hợp để tăng cường hiệu quả và chất lượng giáo dục, mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục cho học sinh. Nghiên cứu này phân tích thực trạng dạy học kết hợp, chỉ ra những thuận lợi và khó khăn trong nhận thức, triển khai và các điều kiện đảm bảo, dựa trên phần trả lời phiếu hỏi của 10165 giáo viên và 946 cán bộ quản lý cấp Trung học cơ sở thuộc 8 tỉnh/thành đại diện cho các vùng miền trên cả nước, qua đó đưa ra một số khuyến nghị nhằm thúc đẩy triển khai dạy học kết hợp hiệu quả ở trường trung học cơ sở Việt Nam.

TỪ KHÓA: Giáo dục, dạy học kết hợp, thực trạng dạy học kết hợp, trung học cơ sở.

→ Nhận bài 01/10/2022 → Nhận bài đã chỉnh sửa 22/11/2022 → Duyệt đăng 25/12/2022.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12220209>

1. Đặt vấn đề

Dạy học kết hợp trực tiếp và trực tuyến ở bậc học Phổ thông (K-12) ngày càng trở nên phổ biến trên thế giới. Đã có nhiều nghiên cứu về dạy học kết hợp. Các tác giả như: Curtis J. Bonk, Charles R. Graham (2005); Paul Ginns, Robert E-learninglis (2007); Cho Cho Wai và Ernest Lim Kok Seng (2013); Osguthorpe & Graham (2013); Intel-learning (2012); Lisa (2014); Michael B. Horn (2014); Kazu và Demirkol (2014); Laura (2017); Lisa R. Halverson (2019);... tập trung tập trung nghiên cứu lý luận về dạy học kết hợp (quan niệm, mô hình, cấp độ kết hợp, mức độ kết hợp...), ứng dụng dạy học kết hợp và đánh giá hiệu quả dạy học kết hợp; thách thức và xu hướng phát triển dạy học kết hợp.

Ở Việt Nam, Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng sớm có nhận thức về tầm quan trọng của dạy học trực tuyến, dạy học dựa trên nền tảng công nghệ thông tin và truyền thông (những yếu tố quan trọng của dạy học kết hợp), đặc biệt là qua giai đoạn phải ứng phó với đại dịch COVID-19. Các nghiên cứu trong nước về dạy học kết hợp tập trung khá nhiều ở bậc Đại học [1], [2], [3], [4], [5]. Một số nghiên cứu áp dụng dạy học kết hợp ở bậc Phổ thông cho việc dạy học một số môn học được thực hiện [6], [7], [8], [9]... Năm 2021, nhóm nghiên

cứu của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam đã đề xuất mô hình dạy học kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến ở trường tiểu học [10].

Nghiên cứu này phân tích kết quả khảo sát từ 10.165 giáo viên trung học cơ sở ở 8 tỉnh/thành đại diện cho các vùng, miền trên cả nước về thực trạng dạy học kết hợp. Trên cơ sở phân tích thực trạng triển khai dạy học kết hợp, nghiên cứu bước đầu đưa ra một số khuyến nghị nhằm thúc đẩy triển khai dạy học kết hợp hiệu quả ở trường trung học cơ sở Việt Nam. ***Đây cũng là một sản phẩm trong Nhiệm vụ thường xuyên theo chức năng năm 2022: “Nghiên cứu mô hình dạy học kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến ở trường phổ thông góp phần thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018”.***

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan vấn đề nghiên cứu

2.1.1. Quan niệm về dạy học kết hợp

Thuật ngữ dạy học kết hợp (Blended Learning) được sử dụng vào cuối thế kỷ XX khi xuất hiện nhu cầu kết hợp giữa dạy học trực tiếp với dạy học trực tuyến qua internet. Từ năm 2006 đến nay, dạy học kết hợp được hiểu là một sự kết hợp dạy học trực tiếp (face to face) và dạy học trên nền tảng công nghệ trung gian

(Technology mediated). Theo Curtis J. Bonk, Charles R. Graham (2005), dạy học kết hợp là sự kết hợp giữa hướng dẫn trực tiếp và hướng dẫn qua máy tính [1]. Tác giả Michael B. Horn (2015) định nghĩa hình thức dạy học kết hợp là một chương trình giáo dục chính quy mà ở đó học sinh học một phần trực tuyến, có sự kiểm soát về thời gian, địa điểm, lộ trình và tiến độ. Có ít nhất một phần giảng dạy trên lớp và các hình thức học tập của từng học sinh phải được liên kết với nhau tạo sự thống nhất. Cách thức học tập khóa học, môn học của học sinh được kết nối để cung cấp trải nghiệm học tập tích hợp [11]. Mặc dù có nhiều khái niệm khác nhau về dạy học kết hợp nhưng điểm gặp gỡ lớn nhất giữa các quan điểm này là học sinh được trải nghiệm học tập trực tuyến và trực tiếp để hai hình thức này gắn kết, bổ sung và không bị cô lập với nhau. Như vậy, có thể coi dạy học kết hợp là mô hình hay hình thức học tập trên cơ sở sử dụng công nghệ thông tin để kết nối những ưu thế của dạy học truyền thống thông qua sự tương tác trực tiếp trên lớp với việc dạy học trực tuyến, với một tỉ lệ phù hợp nhằm đảm bảo hiệu quả giáo dục đạt được là cao nhất. Cùng với sự phát triển của E-learning, dạy học kết hợp đã trở thành xu hướng học tập, nghiên cứu, ứng dụng toàn cầu.

2.1.2. Ưu thế và một số mô hình dạy học kết hợp

Hiện nay, dạy học kết hợp là hình thức tổ chức dạy học thể hiện được nhiều ưu điểm so với một số hình thức tổ chức dạy học khác. Với công trình nghiên cứu lí luận về dạy học kết hợp, Curtis J. Bonk, Charles R. Graham và các cộng sự (2005) chỉ ra những lí do cần sử dụng dạy học kết hợp, các mô hình dạy học kết hợp: 1/ Đổi mới phương pháp sư phạm (như dạy học hiệu quả hơn, tăng tính ứng dụng trên lớp), 2/ Tăng cường cơ hội và sự linh hoạt (khả năng tham gia khóa học, lựa chọn học qua mạng và trực tiếp để hoàn thành khóa học), 3/ Giảm chi phí đào tạo [12]. Nhóm nghiên cứu của Graham (2013) đã chỉ ra sáu lí do để chọn thiết kế hoặc sử dụng một hệ thống dạy học kết hợp, bao gồm: 1/ Sự phong phú về mặt sư phạm; 2/ Dễ truy cập tri thức; 3/ Sự tương tác xã hội; 4/ Tính tự chủ của người học; 5/ Chi phí hiệu quả; 6/ Dễ dàng sửa đổi [13].

Về phân loại các mô hình dạy học kết hợp, trong tài liệu của Intel-learning (2012) đã đưa ra 6 mô hình như sau: 1/ Mô hình trực tiếp là chủ đạo; 2/ Mô hình luân chuyển; 3/ Mô hình linh hoạt; 4/ Mô hình kết hợp đặc thù; 5/ Mô hình kết hợp tự do; 6/ Mô hình trực tuyến là chủ đạo [14]. Tác giả Michael B. Horn (2014) cũng đưa ra 4 mô hình dạy học kết hợp: 1/ Mô hình luân chuyển (gồm có: mô hình luân chuyển trạm, mô hình luân chuyển phòng thí nghiệm, mô hình Lớp học đảo ngược, mô hình luân chuyển cá nhân); 2/ Mô hình linh hoạt; 3/ Mô hình A La Carte; 4/ Mô hình lớp học nâng cao [15]. Mô hình luân chuyển khá linh hoạt vì học sinh

luân chuyển đến các trạm khác theo mong muốn của giáo viên. Công trình này cũng báo cáo đánh giá của các nghiên cứu trước đây về việc sử dụng mô hình luân chuyển trạm trong dạy và học ở trường phổ thông và đại học. Theo đó, mô hình này đã có tác động tích cực đến thành tích của học sinh ở cả hai bậc học.

2.1.3. Tổ chức triển khai và những thách thức khi thực hiện dạy học kết hợp

Có nhiều nghiên cứu liên quan tới việc xây dựng tiến trình dạy học trong một lớp học theo hình thức kết hợp [15], [16], [17], [18], [19]... Lewis và Orton (2004) chỉ ra rằng, người học trải qua các pha: Pha 1. Tự học trực tuyến để có được thông tin cơ bản; Pha 2. Học trên lớp tích cực trong việc ứng dụng kiến thức; Pha 3. Học trực tuyến hỗ trợ vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học vào trong môi trường làm việc [16]. Một số nghiên cứu về dạy học trực tiếp và dạy học qua mạng đã được thực hiện và chỉ ra rằng, có thể tiến hành dạy học kết hợp theo tiến trình: Bài học trên lớp => Trao đổi, thảo luận trên lớp => Cá nhân hoặc nhóm học qua mạng => Toàn bộ học sinh học trực tiếp để chốt lại kiến thức [17]; hoặc: Giới thiệu mục tiêu bài học (giáo viên thực hiện) => Tìm hiểu nội dung (trên lớp) => Biết, hiểu mục tiêu (qua mạng) => Áp dụng, thảo luận (trên lớp với giáo viên) => Giáo viên (và học sinh) đánh giá kết quả [18]. Các báo cáo nêu lên vai trò của môi trường dạy học trên mạng trong các giai đoạn dạy học [19]. Trong mỗi giai đoạn, các tác giả chỉ ra cách sử dụng môi trường dạy học trên mạng hỗ trợ các hoạt động học của học sinh: Sử dụng các video, kiểm tra, thảo luận trên diễn đàn trước khi thảo luận trên lớp [19], [20], [21]. Trong một số nghiên cứu, các tác giả đã chỉ ra rằng, video và các bài thuyết trình Powerpoint mang lại hiệu quả chính trong dạy học kết hợp, các bài tập trực tuyến có tác dụng nâng cao kết quả học tập [22].

Đã có nhiều kết quả về tương tác dạy học trong dạy học kết hợp như đánh giá hiệu quả của các loại phản hồi trong dạy học, sự quan trọng của tương tác trong dạy học trực tuyến, nâng cao tính hiệu quả của tương tác với đa phương tiện, nâng cao tính tương tác của E-learning thông qua các diễn đàn, thông qua dạy học xác thực (authentic) [16]. Đánh giá về hiệu quả dạy học kết hợp theo mô hình K-12 giai đoạn 2008-2016 đã được thể hiện trong 25 nghiên cứu. Các nghiên cứu chỉ ra rằng, kĩ năng tương tác của học sinh, thành tích học tập của học sinh và nhận thức về học tập của học sinh tăng lên khi tham gia học tập theo hình thức kết hợp. Học sinh cũng phát triển các kĩ năng bổ sung thông qua việc sử dụng phương pháp học tập kết hợp, chẳng hạn như khả năng tự điều chỉnh nhịp độ và tự định hướng [23].

Các vấn đề và thách thức trong tương lai cho dạy học kết hợp cũng được nhiều nghiên cứu đề cập đến như [13], [24]. Những thách thức đối với dạy học kết hợp,

dự báo định hướng phát triển của dạy học kết hợp đã được chỉ ra, gồm 6 vấn đề: 1) Vai trò của sự tương tác trực tiếp, 2) Vai trò lựa chọn của học sinh và tự điều chỉnh, 3) Mô hình hỗ trợ và đào tạo, 4) Sự cân bằng giữa sáng tạo và sản xuất, 5) Thích ứng văn hóa, 6) Thiết bị số [12].

Tại Việt Nam, việc áp dụng dạy học kết hợp đã được thực hiện cả ở bậc Phổ thông và đặc biệt là bậc Cao đẳng, đại học. Một số kết quả nghiên cứu đi sâu vào môn học [1], [2], [3], [4], [5]. Ở bậc Phổ thông, từ những mô hình con, những phương án tổ chức dạy học kết hợp theo lý thuyết đưa ra, vận dụng vào thực tiễn, một số phương án tổ chức dạy học kết hợp đã được lựa chọn trong giảng dạy môn Hóa lớp 11 như mô hình Lớp học đảo ngược; Dạy học theo trạm... và cho thấy được tính hiệu quả của dạy học kết hợp [6]. Đỗ Vũ Sơn đã phân tích khả năng ứng dụng dạy học kết hợp với hai hình thức: dạy học trực tuyến hoàn toàn một bài trong chương trình và dạy học trên lớp truyền thống kết hợp với dạy học trực tuyến trong cùng một bài. Quy trình theo 2 giai đoạn với 5 bước trong mỗi giai đoạn đã được đề xuất trong [9]. Quy trình tổ chức bài học theo như đề xuất này chính là “Lớp học đảo ngược”. Ngoài ra, các tác giả đã đề xuất khung năng lực tự học của học sinh trung học phổ thông theo mô hình dạy học kết hợp [8]. Một số đề xuất vận dụng dạy học kết hợp vào trường tiểu học ở Việt Nam cũng đã được đưa ra trong [10].

2.2. Phương pháp nghiên cứu

* *Câu hỏi nghiên cứu:* Nghiên cứu được thiết kế dựa trên ba câu hỏi nghiên cứu chính.

Câu hỏi 1. Giáo viên trung học cơ sở ở Việt Nam nhận thức thế nào về dạy học kết hợp (vai trò, mô hình)?

Câu hỏi 2. Thực trạng triển khai dạy học kết hợp ở trường trung học cơ sở tại Việt Nam như thế nào?

Câu hỏi 3. Các điều kiện ở trường trung học cơ sở Việt Nam đã đảm bảo triển khai dạy học kết hợp hiệu quả chưa?

* *Công cụ nghiên cứu:* Phiếu hỏi được thiết kế dựa trên khung lý thuyết về đánh giá thực trạng nhận thức, triển khai dạy học kết hợp và các điều kiện đảm bảo cho thực hiện dạy học kết hợp hiệu quả. Câu hỏi khảo sát được thiết kế theo thang Likert, được chuyên gia thẩm định và thử nghiệm trước khi tiến hành thu thập dữ liệu trên diện rộng. Dữ liệu được thu thập trực tuyến qua phần mềm google form trong thời gian từ ngày 22 tháng 8 năm 2022 đến hết ngày 12 tháng 9 năm 2022.

* *Mẫu nghiên cứu:* Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu chùm. Đối tượng trả lời phiếu là các giáo viên trung học cơ sở tại các trường đại diện cho các vùng, miền địa lý khác nhau ở 8 tỉnh/thành bao gồm: Sơn La, Bắc Giang, Hải Phòng, Nghệ An, Đà Nẵng, Đắk Lắk, Đồng Nai và Thành phố Hồ Chí Minh. Có tất cả 10.165 giáo viên tham gia khảo sát, trong đó khu vực

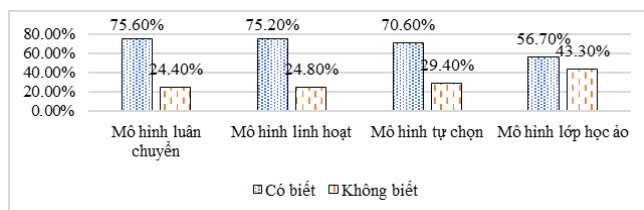
thành thị có 3.797 phiếu (37.4%), khu vực nông thôn có 5.636 phiếu (55.4%), còn lại là vùng sâu/xa/hải đảo.

* *Phân tích và xử lý kết quả nghiên cứu:* Dữ liệu thu thập được làm sạch, xử lý, phân tích bằng phần mềm thống kê SPSS V26. Dữ liệu được phân tích theo tần suất, giá trị trung bình.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Thực trạng nhận thức về dạy học kết hợp ở trường trung học cơ sở

Khảo sát dừng lại ở mức tìm hiểu mức độ biết tới các mô hình dạy học kết hợp của giáo viên, chưa khảo sát mức độ thông hiểu của giáo viên đối với các mô hình này. Kết quả khảo sát cho thấy đa phần giáo viên đều biết đến các mô hình dạy học kết hợp đã đưa ra. Tỷ lệ giáo viên biết mô hình luân chuyển, mô hình linh hoạt, mô hình tự chọn đều ở mức cao (trên 70%), mô hình lớp học ảo được biết đến ít nhất: 56.7% giáo viên biết đến mô hình này (Xem Biểu đồ 1).



Biểu đồ 1: Nhận thức của giáo viên về các mô hình dạy học kết hợp

Tiến hành phân tích, kiểm định sự khác biệt cho thấy khoảng tin cậy là 95% đối với dữ liệu nhận thức về các mô hình dạy học kết hợp của giáo viên theo khu vực và theo số năm giảng dạy. Nhìn chung, giáo viên khu vực vùng sâu/xa/hải đảo cho thấy mức độ biết về các mô hình dạy học kết hợp thấp hơn so với khu vực thành thị và nông thôn. Khu vực thành thị thể hiện mức độ biết cao nhất trong mọi trường hợp. Riêng đối với mô hình lớp học ảo không có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê giữa giáo viên khu vực nông thôn và vùng sâu, vùng xa và hải đảo.

Nhóm nghiên cứu cũng đã đưa ra một số ưu điểm đặc trưng của dạy học kết hợp để xin ý kiến giáo viên. Kết quả khảo sát cho thấy, đa phần giáo viên đều đồng ý (mức 4) (tỉ lệ trên 50%) với các nhận định: 1) *Dạy học kết hợp góp phần mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục cho học sinh, tạo điều kiện cho các em được học ở mọi lúc, mọi nơi;* 2) *Dạy học kết hợp làm tăng các cơ hội tương tác, chia sẻ hoạt động, tài nguyên, mở rộng không gian lớp học, thúc đẩy việc học tập tích cực với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin trong môi trường trực tuyến;* 3) *Dạy học kết hợp nâng cao chất lượng dạy và học.* Xem xét kỹ hơn tới các ý kiến không đồng ý (mức 1) và rất đồng ý (mức 5), nhận thấy nhận định (3) có nhiều ý

kiến của giáo viên không đồng ý nhất (mức 1) với tỉ lệ là 3.8% (xem Biểu đồ 2).

Tiến hành phân tích bảng giá trị trung bình (mean) đối với từng nhận định cho thấy, xu hướng lựa chọn từ mức *Không đồng ý* (mức 1) tới *Rất đồng ý* (mức 5) của giáo viên có sự phân loại, trong đó nhận định (2) cao hơn 2 nhận định còn lại (mean đạt 3.49). Kết quả này cho thấy trung bình dữ liệu khảo sát với nhận định trên tiến gần tới mức *Đồng ý* (mức 4). Nhận định (3) có trung bình thấp nhất, đạt 3.38, tức là hướng tới mức *Tương đối đồng ý* (mức 3) nhiều hơn (xem Biểu đồ 3).

Trong *Ý kiến khác*, nhiều giáo viên đã bổ sung các ý kiến thể hiện cụ thể hơn hoặc đồng tình với ba nhận định nêu trên và cho rằng việc dạy học kết hợp mang lại nhiều điểm cách tân trong nền giáo dục, phù hợp với định hướng của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Với nhận thức của giáo viên về dạy học kết hợp

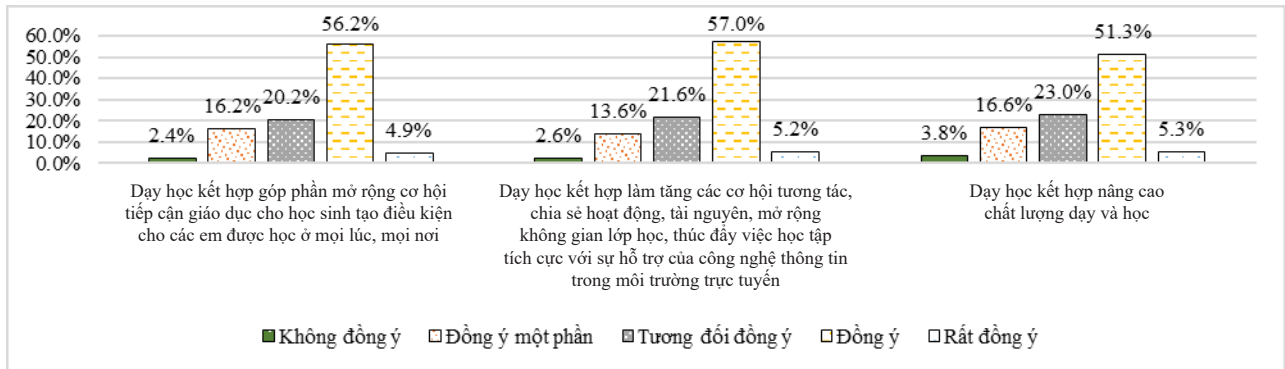
như vậy, việc triển khai dạy học kết hợp (nếu có) sẽ thuận lợi hơn.

2.3.2. Thực trạng triển khai dạy học kết hợp ở trường trung học cơ sở

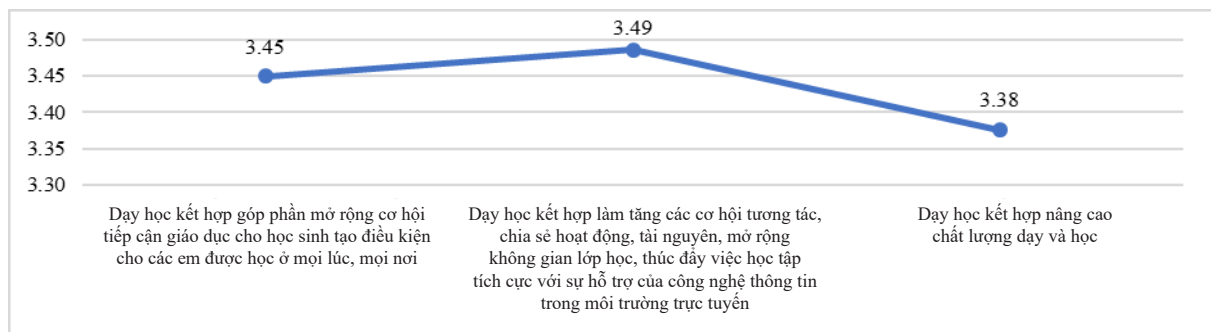
a. Về thực hiện dạy học kết hợp

Kết quả khảo sát cho thấy, đa phần các nhà trường chỉ thỉnh thoảng tổ chức thực hiện dạy học kết hợp. tỉ lệ các trường chưa bao giờ thực hiện các mô hình dạy học kết hợp tương đối cao, trong khoảng từ 17.1% (mô hình linh hoạt) đến 34.7% (mô hình lớp học ảo). Tỉ lệ các trường luôn luôn thực hiện dạy học kết hợp rất thấp, chỉ dưới 1.3% (xem Biểu đồ 4). Điều này cũng dễ hiểu vì dạy học trực tuyến ở trường phổ thông mới được triển khai trong giai đoạn phải ứng phó với đại dịch COVID-19.

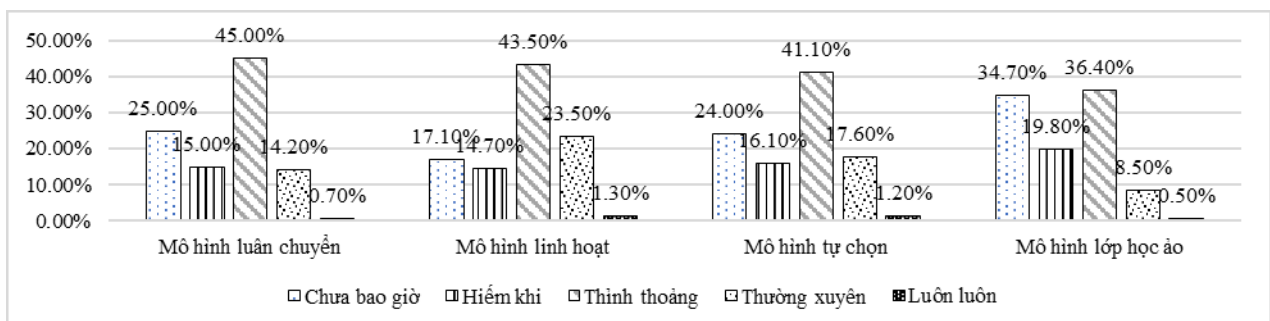
b. Các môn học đã tổ chức dạy học kết hợp



Biểu đồ 2: Ý kiến của giáo viên về dạy học kết hợp



Biểu đồ 3: Ý kiến của giáo viên về lợi ích của dạy học kết hợp (mean)



Biểu đồ 4: Tần suất thực hiện các mô hình dạy học kết hợp

Hầu hết các môn đều đã được giáo viên tổ chức bằng hình thức dạy học kết hợp nhưng tần suất không cao và không đồng đều nhau, trong đó môn được giáo viên phản hồi nhiều nhất là Khoa học tự nhiên (4258 giáo viên phản hồi trên tổng số 10.165 giáo viên khảo sát), môn ít nhất là Tiếng dân tộc thiểu số (2460/10165). Môn Ngữ văn, Khoa học tự nhiên, Giáo dục công dân, Lịch sử và Địa lý có giá trị trung bình dữ liệu cao hơn các môn khác và có xu hướng hướng tới mức *Thỉnh thoảng thực hiện* (mức 3) (xem Biểu đồ 5). Điều thú vị trong khảo sát đó là Giáo dục công dân là môn học thường được giáo viên tổ chức dạy học kết hợp nhất với mức trung bình dữ liệu 2.84.

c. Một số hoạt động khi thực hiện dạy học kết hợp

Kết quả khảo sát cho thấy, với những nhiệm vụ cơ bản như *Sử dụng PowerPoint* hay *Tạo nhóm học tập trực tuyến*, *Xây dựng nội dung kế hoạch bài dạy trực tuyến* giáo viên thực hiện khá tốt, giá trị trung bình có thể lên tới mức tiệm cận *Thành thạo* hoặc *Tương đối thành thạo* (3.0 tới 3.5). Với các nhiệm vụ yêu cầu kỹ năng công nghệ thông tin cao hơn ví dụ *Biên tập video/audio* hoặc *Biên soạn học liệu điện tử*, *Sử dụng các công cụ tương tác trực tuyến*, *Sử dụng hệ thống quản lý học tập LMS*, giáo viên mới dừng lại ở mức *Chưa thành thạo*. Các nhiệm vụ giáo viên không thực hiện được nhiều nhất là *Sử dụng phần mềm hỗ trợ tương tác trực tuyến* (16.2%), tiếp theo là *Sử dụng mạng xã hội để phát trực tiếp* (15.2%) và *Biên tập video/audio* (14.8%) (xem Biểu đồ 6, Biểu đồ 7).

d. Đánh giá kết quả học tập trong dạy học kết hợp

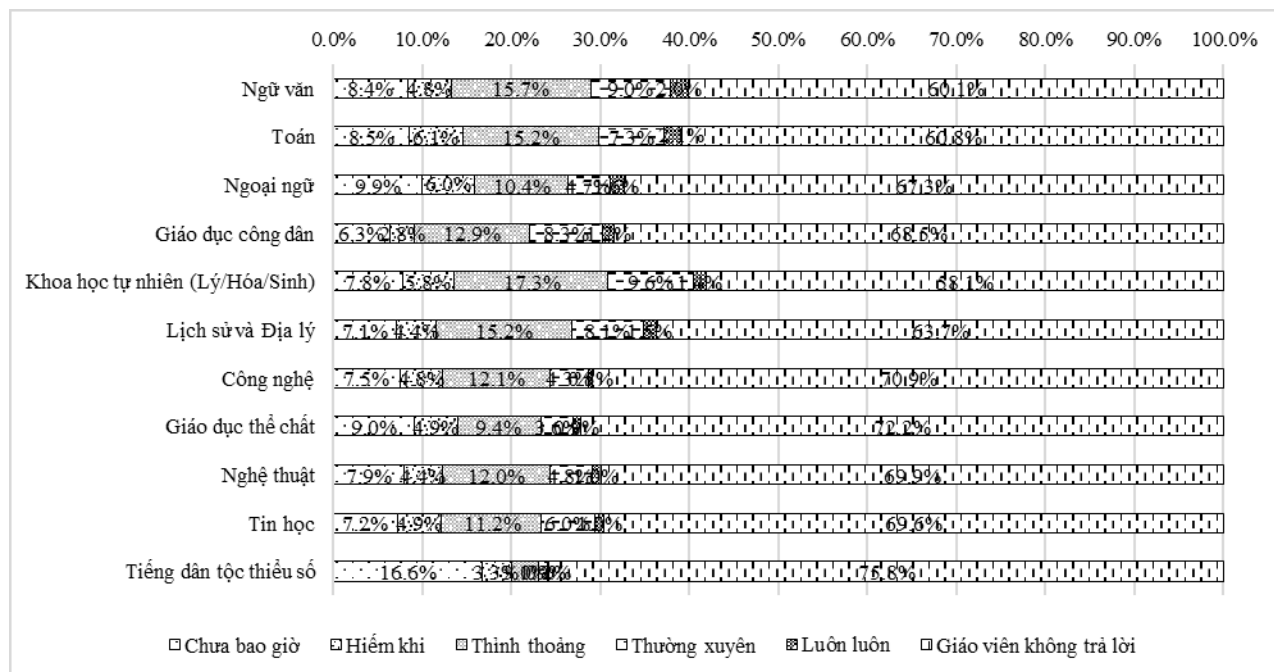
Đối với đánh giá quá trình, có thể thấy giáo viên khá cởi mở trong cách tiếp cận kết hợp, cụ thể tỉ lệ giáo viên

cho biết từng thực hiện đánh giá quá trình theo hình thức kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến đều ở mức rất cao (82.2%) gần tương đương với hình thức trực tiếp hoàn toàn (88.4%). Hình thức đánh giá quá trình trực tuyến hoàn toàn có tỉ lệ giáo viên lựa chọn *Chưa từng thực hiện* cao nhất với 41.2% (xem Biểu đồ 8). Với đánh giá định kì, tỉ lệ giáo viên thực hiện đánh giá theo hình thức kết hợp đã giảm hơn so với đánh giá quá trình, chỉ đạt 69%, tuy nhiên đây vẫn là một mức khá cao. Hình thức đánh giá định kì trực tiếp hoàn toàn chiếm ưu thế tuyệt đối với 86% đã từng thực hiện.

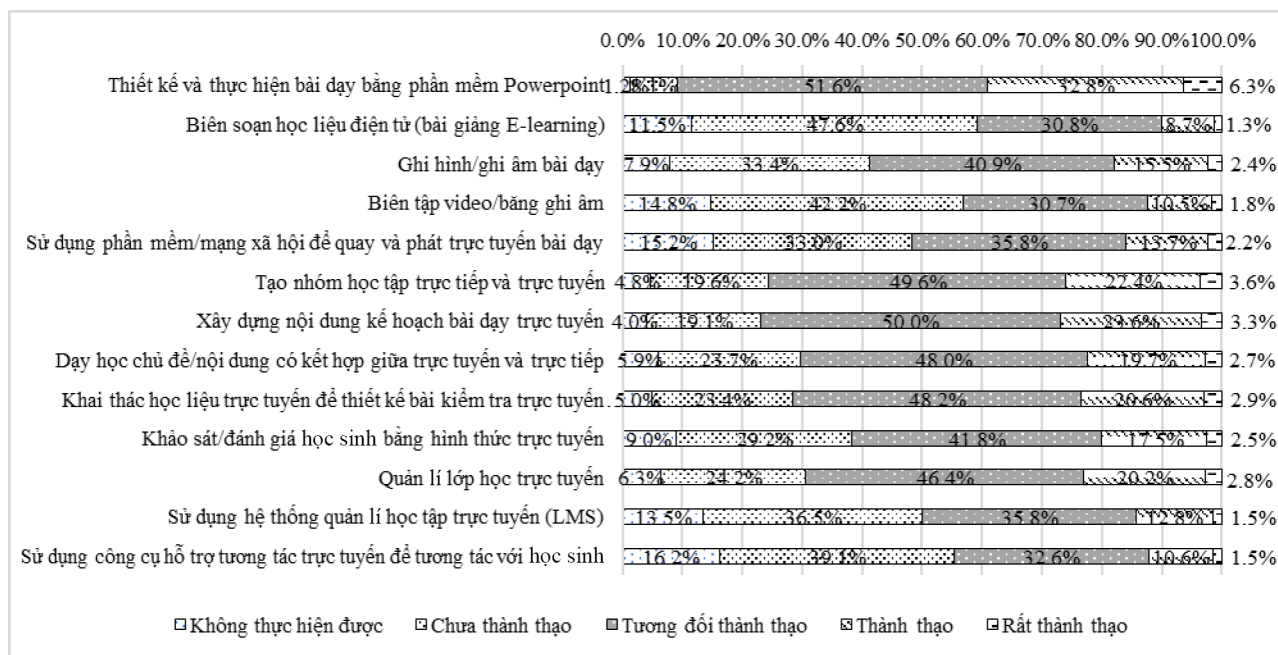
Nhìn chung, kết quả khảo sát về hình thức đánh giá kết quả học tập học sinh cho thấy xu hướng đổi mới ở giáo viên. Tỉ lệ giáo viên thực hiện đánh giá theo hình thức kết hợp giữa trực tuyến và trực tiếp đạt mức khá cao cho thấy việc đánh giá kết hợp đã được triển khai ở các trường trung học cơ sở và đem lại hiệu quả nhất định, đặc biệt trong giai đoạn đại dịch COVID-19. Tuy nhiên, cũng cần nói thêm rằng, khảo sát mới đặt vấn đề đã từng thực hiện hay chưa mà không đi sâu vào tần suất thực hiện các hình thức đánh giá này.

e. Mức độ hiệu quả khi triển khai dạy học kết hợp

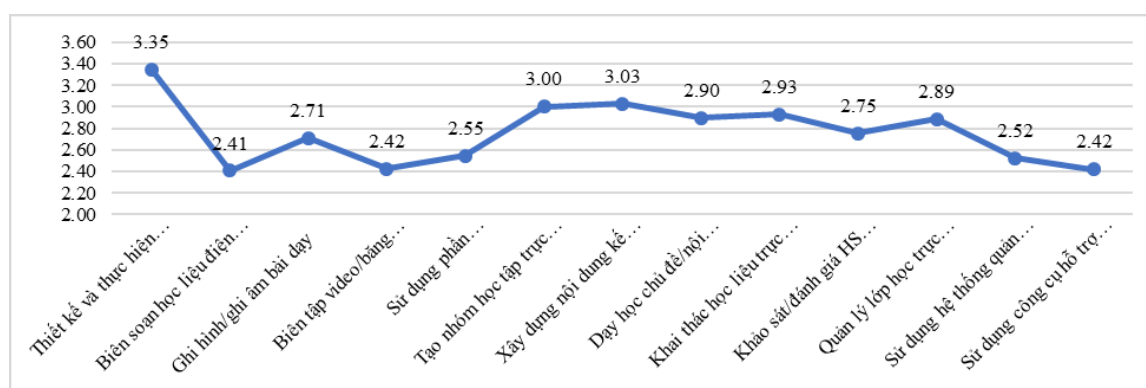
Về mức độ hiệu quả các mô hình dạy học kết hợp, nhóm khảo sát đưa ra thang đo 5 mức, trong đó mức thấp nhất là *Không hiệu quả* (mức 1), mức cao nhất là *Rất hiệu quả* (mức 5). Kết quả khảo sát cho thấy không có sự cách biệt quá lớn giữa nhận định của giáo viên về hiệu quả các mô hình. Rất ít ý kiến cho rằng, các mô hình dạy học kết hợp là *Rất hiệu quả* (dưới 1.4%), đa số ý kiến tập trung ở *Hiệu quả một phần* (mức 2) hoặc *Tương đối hiệu quả* (mức 3). Tuy nhiên, vẫn có một số trường hợp điển hình như: Mô hình lớp học ảo



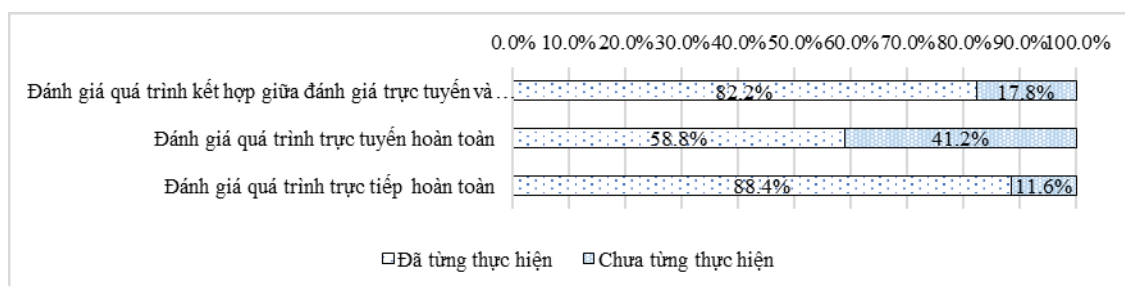
Biểu đồ 5: Tần suất thực hiện dạy học kết hợp các môn học



Biểu đồ 6: Khả năng thực hiện một số hoạt động khi thực hiện dạy học kết hợp của giáo viên



Biểu đồ 7: Khả năng thực hiện một số hoạt động khi thực hiện dạy học kết hợp của giáo viên (mean)



Biểu đồ 8: Hình thức đánh giá quá trình của giáo viên

nhận được nhiều ý kiến tiêu cực nhất với 15% giáo viên được hỏi đánh giá mô hình này *Không hiệu quả*; đồng thời cũng chỉ có 11.3% giáo viên cho rằng, mô hình này *Hiệu quả*, 0.7% cho rằng, mô hình này *Rất hiệu quả*, thấp nhất trong 4 mô hình. Mô hình linh hoạt được nhiều giáo viên đánh giá tích cực nhất với tỉ lệ *Tương đối hiệu quả* (mức 3) đạt 42.8% và *Hiệu quả* (mức 4) đạt 18.5%, đều cao nhất so với ba mô hình còn lại (xem

Biểu đồ 9). Mô hình linh hoạt cũng đạt giá trị trung bình dữ liệu cao nhất (2.79) cho thấy, giáo viên có xu hướng đánh giá mô hình này tương đối hiệu quả khi triển khai thực tế.

2.3.3. Thực trạng các điều kiện đảm bảo để thực hiện dạy học kết hợp hiệu quả

a. Hạ tầng kỹ thuật, thiết bị dạy học và nguồn học liệu

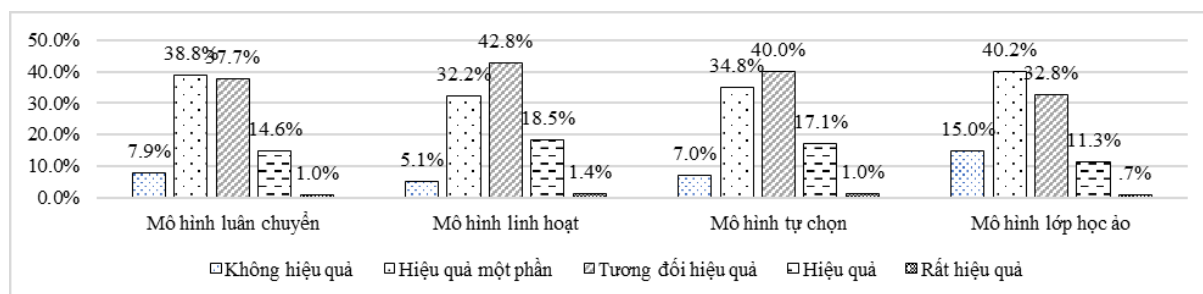
Khảo sát cho thấy, đại đa số giáo viên tham gia khảo sát đều có các thiết bị cơ bản như *máy tính xách tay, máy tính để bàn (98.2%), điện thoại hoặc thiết bị thông minh (97.8%)*. Giáo viên có các phần mềm dạy học trực tuyến (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams...) chiếm tỉ lệ lớn (97.%). Tỉ lệ giáo viên có đường truyền Internet ổn định chiếm 92.7%. Đây là những điều kiện hết sức cơ bản để giáo viên có thể tổ chức hoạt động dạy học kết hợp. Tỉ lệ giáo viên có các điều kiện hỗ trợ cho dạy học kết hợp khác như: *Có hệ thống quản lý học tập LMS (website) của nhà trường; Có các phần mềm, ứng dụng hỗ trợ tổ chức dạy học, kiểm tra - đánh giá trực tuyến khác; Được tập huấn các kỹ năng về dạy học trực tuyến; Được tập huấn các kỹ năng về dạy học kết hợp* đều đạt trên 81%. Tuy nhiên, tỉ lệ giáo viên có các thiết bị hỗ trợ ngoài để tăng hiệu quả của dạy học trực tuyến như *bảng thông minh, bảng vẽ điện tử (wacom, Xiaomi...)*, không cao, chỉ là 46.5%. Tỉ lệ giáo viên được cung cấp hệ thống học liệu điện tử để có thể sử dụng trong quá trình dạy học kết hợp cũng còn khiêm tốn (chiếm 67.9%), tỉ lệ giáo viên được cung cấp các video bài giảng trên truyền hình chiếm 67.2% (Xem Biểu đồ 10). Điều này phản ánh đúng thực trạng dạy học trực tuyến còn gặp nhiều khó khăn về hạ tầng kỹ thuật, về nguồn học liệu điện tử... trong thời gian vừa qua.

b. Mức độ tự tin của giáo viên trong tổ chức dạy học trực tuyến

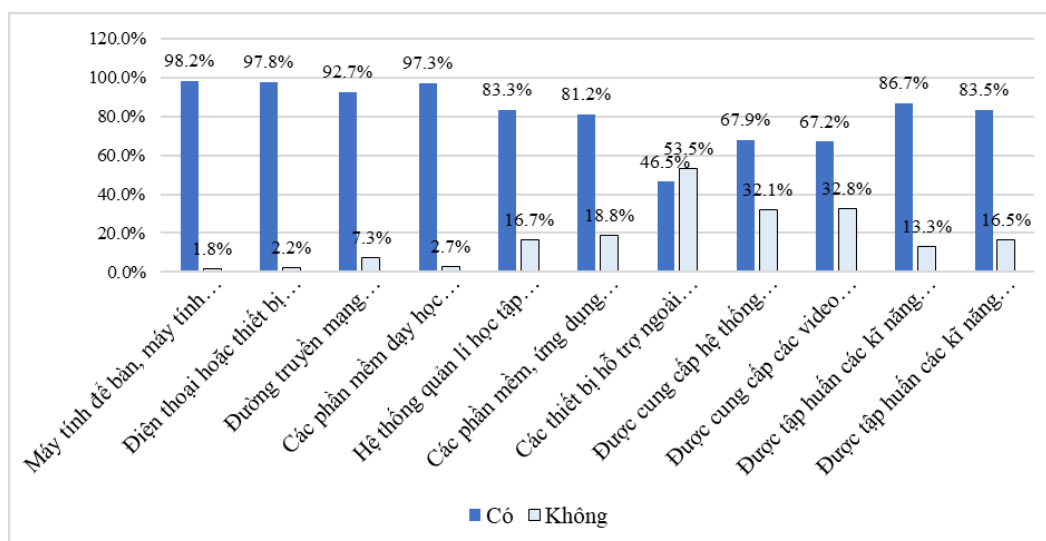
Khảo sát về mức độ tự tin của giáo viên khi: xây dựng kế hoạch bài dạy trong dạy học kết hợp; tổ chức các hoạt động dạy học kết hợp cho học sinh; tương tác và quản lý học sinh khi dạy học kết hợp; Sử dụng các phần mềm dạy học trực tuyến và LMS; sử dụng phần mềm hỗ trợ kiểm tra, đánh giá trực tuyến; thực hiện đảm bảo an toàn; tỉ lệ giáo viên được khảo sát cho rằng mình ở mức *tương đối tự tin* đến *rất tự tin* là từ 72 đến 85% Nhận định về mức độ tự tin khi thực hiện các kỹ năng tổ chức dạy học kết hợp là từ 3.01 đến 3.21. Điều đó có nghĩa là giáo viên chủ yếu thiên về mức độ *tương đối tự tin* và *tự tin*. Mức độ *không tự tin*, *ít tự tin*, *rất tự tin* chiếm tỉ lệ nhỏ. Kết quả khảo sát chứng tỏ giáo viên thấy mình có khả năng tổ chức được hình thức dạy học kết hợp, tuy nhiên chưa hoàn toàn tự tin. Điều đó là đúng thực tế vì dạy học kết hợp vẫn là một hình thức dạy học mới mẻ với đại đa số giáo viên Việt Nam. Kết quả này thể hiện trong Biểu đồ 11.

c. Năng lực công nghệ thông tin của học sinh

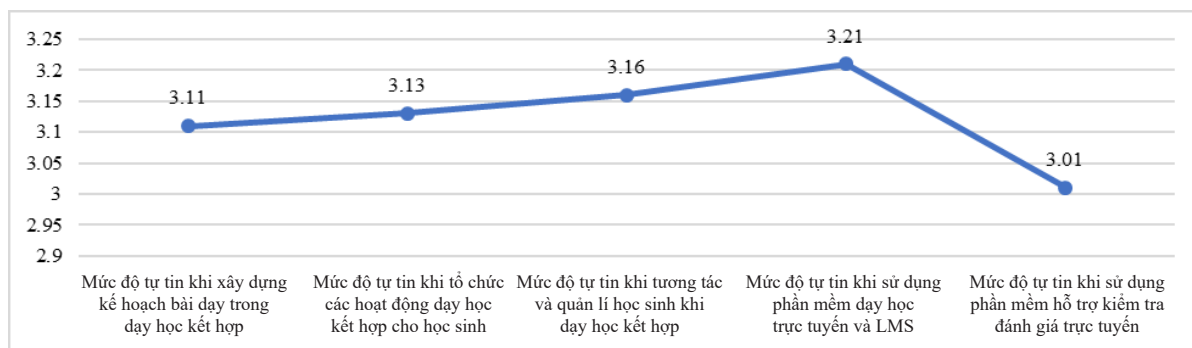
Kết quả khảo sát được thể hiện trong biểu đồ 12 cho thấy có khoảng 54% - 67.5 % giáo viên được hỏi tương đối đồng ý đến rất đồng ý rằng, học sinh có: *Kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin; kỹ năng tìm hiểu và lưu trữ*



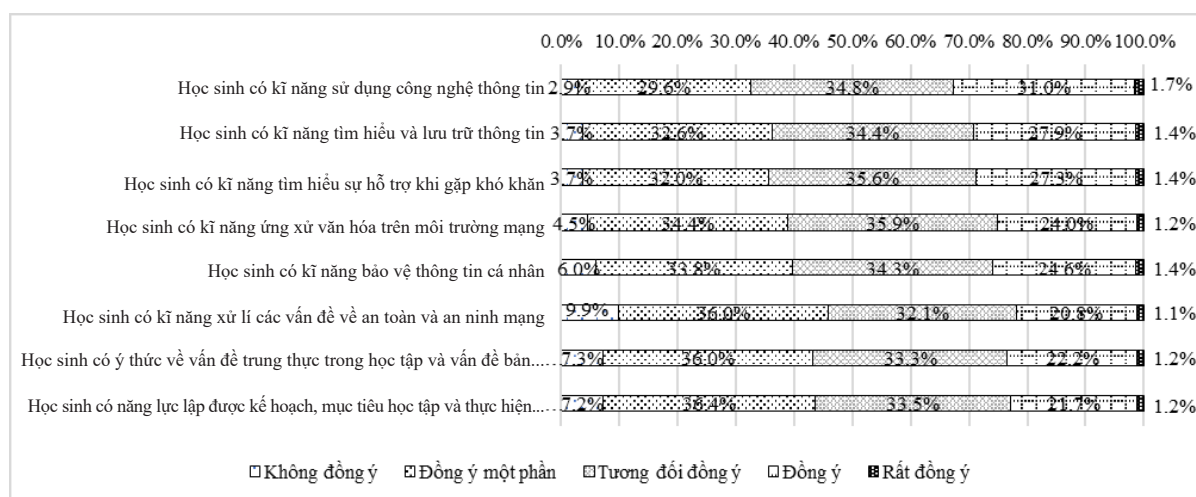
Biểu đồ 9: Mức độ hiệu quả các mô hình dạy học kết hợp



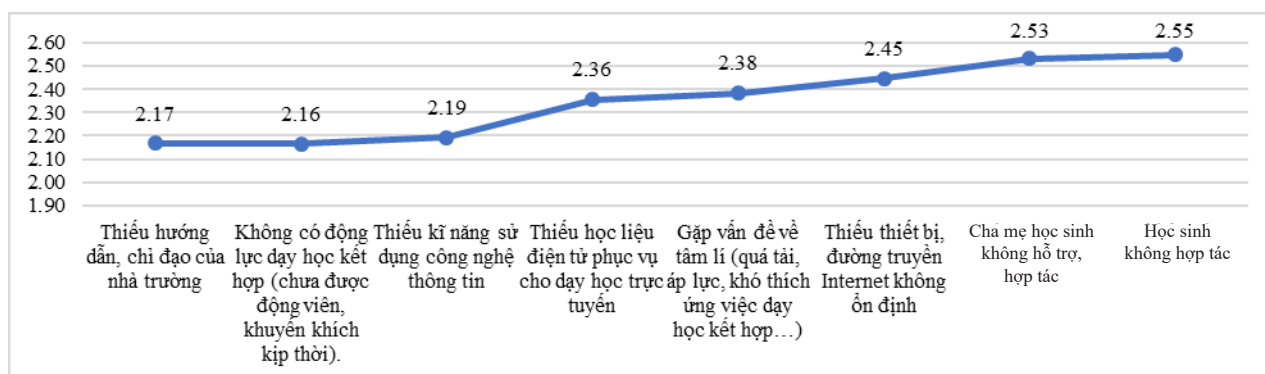
Biểu đồ 10: Thực trạng các điều kiện giáo viên có để tổ chức dạy học kết hợp



Biểu đồ 11: Mức độ tự tin của giáo viên khi thực hiện các kỹ năng tổ chức dạy học kết hợp (mean)



Biểu đồ 12: Giáo viên nhận định về năng lực công nghệ thông tin học sinh



Biểu đồ 13: Khó khăn của giáo viên khi thực hiện dạy học kết hợp (mean)

thông tin; tìm hiểu sự hỗ trợ khi gặp khó khăn; kỹ năng ứng xử văn hóa trên môi trường mạng; kỹ năng bảo vệ thông tin cá nhân; kỹ năng xử lý các vấn đề an toàn và an ninh mạng; ý thức về vấn đề trung thực trong học tập và vấn đề bản quyền; năng lực lập kế hoạch, mục tiêu học tập và thực hiện theo kế hoạch học tập đề ra. Mức rất đồng ý ở các nhận định chỉ trong khoảng 1% - 2%. Tỷ lệ giáo viên được hỏi không đồng ý với các nhận định trên trong khoảng từ 2,9% - 9,9% là không nhỏ (xem Biểu đồ 12). Vì vậy, giáo viên còn nhiều băn khoăn với nhiều kỹ năng, ứng xử của học sinh khi thực hiện dạy học

kết hợp. Do nhiều học sinh còn thụ động trong những hoạt động học nên chưa có tính tự giác cao, phải kiểm tra, nhắc nhở thường xuyên. Hoặc học sinh hiểu chưa đầy đủ về công nghệ thông tin, còn thực hiện theo thói quen. Chỉ một số ít học sinh có quan tâm học tập khi có đầy đủ phương tiện.

Phân tích sâu theo khu vực cho thấy, giáo viên của các trường ở khu vực thành thị, tương đối đồng ý, đồng ý và rất đồng ý với các nhận định về kỹ năng công nghệ thông tin của học sinh là cao hơn so với nhận định của giáo viên ở các trường nông thôn và các nhận định ở

mức tương đối đồng ý, đồng ý và rất đồng ý của giáo viên ở các trường nông thôn thì cao hơn ở vùng sâu/xa/hải đảo. Điều này có thể lí giải do học sinh thành thị, nông thôn có đầy đủ điều kiện, môi trường học tập trực tuyến tốt hơn học sinh ở các trường vùng sâu, vùng xa và hải đảo.

d. Khó khăn của giáo viên khi thực hiện dạy học kết hợp

Kết quả khảo sát (xem Biểu đồ 13) cho thấy, khó khăn nhiều nhất mà các giáo viên gặp phải là yếu tố *Cha mẹ học sinh không hỗ trợ, hợp tác và học sinh không hợp tác* (mean là 2,53 và 2,55). Để thay đổi được điều này cần sự vào cuộc của cả nhà trường, xã hội vận động, tuyên truyền làm thay đổi suy nghĩ, nhận thức của các bậc phụ huynh. Các khó khăn khác như: Thiếu hướng dẫn, chỉ đạo của nhà trường; Không có động lực dạy học kết hợp thì ít khó khăn hơn (Mean < 2,5).

Kết quả khảo sát cũng cho thấy, những khó khăn của giáo viên khi thực hiện dạy học kết hợp ở khu vực thành thị và nông thôn có trung bình ý kiến gần với mức 2 (Mức 2- ít khó khăn) hơn vùng sâu/xa/hải đảo, tức là giáo viên ở khu vực thành thị và nông thôn cũng gặp một số khó khăn khi dạy học kết hợp nhưng ít hơn so giáo viên ở khu vực vùng sâu/xa/hải đảo).

3. Kết luận và đề xuất

Thứ nhất, về nhận thức của giáo viên đối với mô hình dạy học kết hợp: Đa phần giáo viên trung học cơ sở đã biết tới mô hình dạy học này với ý tưởng chính là kết hợp giữa dạy học trực tiếp truyền thống với dạy học trực tuyến thông qua các phương tiện truyền thông và Internet. Mức độ nhận thức của giáo viên có sự khác nhau giữa các vùng miền trong đó khu vực vùng sâu vùng xa và hải đảo thấp hơn hai vùng còn lại là thành thị và nông thôn. Tuy nhiên, nhận thức về các mô hình dạy học kết hợp dường như không có sự khác biệt giữa các nhóm tuổi hay số năm kinh nghiệm công tác của giáo viên. Đây là một điểm khá thú vị, nó cho thấy không chỉ giáo viên trẻ mà ngay cả những giáo viên giàu kinh nghiệm cũng tỏ ra tích cực và nhanh nhạy trong tiếp cận những đổi mới giáo dục có yếu tố công nghệ. Hầu hết các giáo viên đều nhận thức được những lợi ích của dạy học kết hợp trong việc nâng cao chất lượng dạy và học ở trường trung học cơ sở. Kết quả phân tích cho thấy, dạy học kết hợp cũng đặc biệt phù hợp với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - Chương trình định hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học.

Thứ hai, về thực trạng triển khai dạy học kết hợp ở các trường trung học cơ sở tại Việt Nam: Dạy học kết hợp đã được giáo viên trung học cơ sở thực hiện ở tất cả các môn học, nhất là các môn Giáo dục công dân, Khoa học tự nhiên, Lịch sử và Địa lí. Tuy nhiên, tần suất thực hiện dạy học kết hợp mới chỉ ở mức thỉnh thoảng. Một

tỉ lệ lớn giáo viên trung học cơ sở từng thực hiện đánh giá quá trình và kiểm tra định kì theo hình thức kết hợp cũng được ghi nhận, phần nhiều là kết quả của một giai đoạn dài học sinh không được tới trường. Giáo viên đã được trang bị những kĩ năng công nghệ thông tin cơ bản để thực hiện dạy học kết hợp, tuy nhiên một số kĩ năng nâng cao hỗ trợ dạy học kết hợp hiệu quả như sử dụng các phần mềm tương tác trực tuyến, biên tập audio/video, soạn bài giảng điện tử còn chưa được tốt, đa số ở mức chưa thành thạo hoặc không thực hiện được. Hiệu quả triển khai dạy học kết hợp bước đầu đã có những tín hiệu tích cực khi đa phần giáo viên cho rằng, dạy học kết hợp tương đối hiệu quả ở trường của mình và kết quả này không có sự khác biệt giữa các vùng miền. Một số mô hình với mức độ trực tuyến cao như lớp học ảo không được đánh giá cao về sự hiệu quả khi thực hiện ở trường trung học cơ sở của Việt Nam.

Thứ ba, về thực trạng các điều kiện đảm bảo để thực hiện dạy học kết hợp hiệu quả: Các điều kiện đảm bảo để thực hiện dạy học kết hợp tại các trường ở tất cả các khu vực nhìn chung còn nhiều khó khăn, hạn chế. Đối với giáo viên, về cơ bản đã có đủ các thiết bị, các điều kiện hỗ trợ cho dạy học kết hợp và có kĩ năng sử dụng các phần mềm dạy học trực tuyến, được tập huấn về dạy học trực tuyến. Tuy nhiên, khó khăn lớn nhất là thiếu thiết bị học trực tuyến cho học sinh, đường truyền internet chưa đáp ứng được việc tổ chức dạy học kết hợp. Đặc biệt, giáo viên còn thiếu nhiều các thiết bị hỗ trợ ngoài để tăng hiệu quả của dạy học trực tuyến như bảng thông minh, bảng vẽ điện tử. Nguồn học liệu đảm bảo về chất lượng, được kiểm duyệt để hỗ trợ cho dạy học kết hợp mới chỉ có rất ít và việc tiếp cận còn gặp nhiều khó khăn, nhất là các trường ở vùng sâu vùng xa và hải đảo.

Dựa trên những phân tích từ dữ liệu khảo sát như trên, nhóm nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị nhằm thúc đẩy triển khai dạy học kết hợp ở trường trung học cơ sở như sau:

Thứ nhất: Hoàn thiện khung pháp lí về phương thức giáo dục này để làm cơ sở cho việc triển khai dạy học kết hợp ở bậc Phổ thông nói chung và cấp Trung học cơ sở nói riêng một cách đồng bộ, đáp ứng yêu cầu của ngành và của xã hội. Xây dựng chiến lược về dạy học kết hợp ở phổ thông theo từng giai đoạn, tập trung vào các vấn đề: Chương trình và đánh giá; Nội dung và tài nguyên học tập; Cơ sở vật chất và hạ tầng công nghệ; Phát triển nguồn nhân lực. Các chiến lược về dạy học kết hợp ở mỗi giai đoạn cần xác định mục tiêu cụ thể, trọng tâm và xác định chi tiết các vấn đề về dạy học kết hợp cần thực hiện, triển khai.

Thứ hai: Phối hợp với các Bộ, Ban, Ngành thực hiện các giải pháp về hạ tầng công nghệ, kĩ thuật đảm bảo tổ chức dạy học kết hợp. Tùy vào cấp độ, mức độ, phạm

vi và nhu cầu của các tác nhân, công nghệ thông tin cần được đầu tư và phát triển phù hợp. Các cấp độ triển khai dạy học kết hợp phụ thuộc vào khả năng cung cấp hạ tầng công nghệ và kỹ thuật.

Thứ ba: Cơ sở vật chất phục vụ tổ chức dạy học kết hợp trong nhà trường trung học cơ sở cần quan tâm xây dựng hệ thống các loại hình phòng đạt tiêu chuẩn với trang thiết bị đồng bộ và hiện đại. Tùy theo mô hình dạy học kết hợp được vận dụng, mức độ về tỉ lệ giữa dạy học trực tiếp và dạy học trực tuyến để trang bị, đầu tư về số lượng cơ sở, vật chất, thiết bị dạy học cho phù hợp.

Thứ tư: Bồi dưỡng cho cán bộ quản lý những kiến thức cơ bản về dạy học kết hợp; các kỹ năng quản lý dạy học kết hợp, biết cách vận dụng mô hình này phù hợp với điều kiện thực tiễn của mỗi địa phương, vùng miền. Bồi dưỡng cho giáo viên hiểu được vai trò của dạy học kết hợp và có kỹ năng vận dụng một số mô hình, mức độ dạy học kết hợp. Bồi dưỡng cho nhân viên kỹ thuật có hiểu biết về các hệ thống ứng dụng công nghệ thông tin liên quan đến dạy học kết hợp để quản trị, vận hành hệ thống công nghệ thông tin đảm bảo hoạt động ổn định, hỗ trợ giáo viên và học sinh khi cần thiết. Bồi dưỡng cho học sinh một số kỹ năng để có thể thực hiện học tập kết hợp trực tiếp và trực tuyến.

Thứ năm: Thực hiện một số giải pháp về chương trình, nội dung, sách giáo khoa và tài nguyên dạy học kết hợp. Chương trình học cần được tích hợp trực tuyến và ngoại tuyến, trực tuyến và ngoại tuyến bổ sung, hỗ trợ lẫn nhau. Chương trình giáo dục nhà trường cần xác định rõ môn học thực hiện dạy học kết hợp, đồng thời làm rõ nội dung nào sẽ thực hiện dạy học trực tuyến, sử dụng mô hình dạy học kết hợp nào để thực hiện nội

dung đó. Nội dung dạy học trực tuyến trong dạy học kết hợp cần thiết kế phù hợp với việc học của học sinh khi không bị giới hạn bởi địa điểm và thời gian cố định; quan tâm nhiều hơn đến trải nghiệm học tập của học sinh, coi trọng thời gian, cảm xúc và khả năng sẵn sàng học tập của học sinh. Xây dựng sách giáo khoa điện tử có các tính năng điện tử, tính năng tương tác và phản hồi, tạo cơ hội cho giáo viên và học sinh chủ động trong các hoạt động dạy học, cho phép học tập thích ứng dựa trên các đặc điểm của người học và trình độ kiến thức là cần thiết. Xây dựng nguồn học liệu trong dạy học kết hợp dưới dạng các phần mềm dạy học thông minh dựa trên nền tảng công nghệ điện toán đám mây. Tạo ra một nền tảng kho học liệu số trực tuyến nhằm thu thập, lựa chọn, chia sẻ học liệu số dùng chung, đồng thời giúp nâng cao năng lực số cho giáo viên về biên soạn, xây dựng và sử dụng học liệu số có hiệu quả. Xây dựng các “Trung tâm giảng dạy và học tập”, “Hệ thống học tập tại nhà qua mạng” trên nền tảng trực tuyến cung cấp các dịch vụ, nội dung học tập bổ sung cho giáo viên và học sinh. Xây dựng trung tâm quản lý, điều hành để quản lý hoạt động của tất cả các trường trung học cơ sở trong cả nước với hệ thống quản lý gồm 4 cấp: Bộ, sở, phòng và trường. Xây dựng phần mềm quản lý đa nền tảng với các mục tiêu: Quản lý điều hành; Sử dụng chữ ký số, chữ ký điện tử trong công tác quản lý, quản lý nhân sự, quản lý học sinh.

Thứ sáu: Triển khai, vận dụng mô hình dạy học kết hợp ở trường trung học cơ sở như thế nào trong thực tiễn cần có sự linh hoạt và lưu ý đến đối tượng người học, điều kiện thực tế và đảm bảo tính công bằng, hiệu quả trong giáo dục.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bảo Khâm - Cái Ngọc Duy Anh - Nguyễn Thị Hồng Duyên - Huỳnh Thị Long Hà - Nguyễn Thị Phương Lan, (2016), *Chương trình tiếng Anh tăng cường theo phương thức học kết hợp (Blended learning) nhìn từ góc độ người học*, Tạp chí Khoa học và Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Huế, số 38, tr.110-119.
- [2] Nguyễn Quang Vinh, (2013), *Kinh nghiệm ứng dụng phần mềm trong dạy học tiếng Anh theo mô hình kết hợp (Blended learning) với các lớp bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ trong khuôn khổ Đề án ngoại ngữ quốc gia 2020*, Hội thảo lấy ý kiến chuyên gia về các giải pháp phần mềm dạy tiếng Anh cho các cấp học trong hệ thống giáo dục quốc dân, Quy Nhơn.
- [3] Trần Văn Hưng, (2019), *Dạy học kết hợp (B-learning) dựa vào phong cách học tập cho sinh viên ngành Sư phạm Tin học*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Bách khoa Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thế Dũng, (2018), *Dạy học tương tác theo tiếp cận năng lực trong B-learning cho sinh viên Sư phạm Tin học*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Bách khoa Hà Nội.
- [5] Trần Thị Huệ - Nguyễn Thị Kim Oanh, (5/2020), *Các nguyên tắc cơ bản để thiết kế khóa học ở đại học theo mô hình Blended - learning hiệu quả*, Tạp chí Giáo dục, số 477, kì 1, tr.18-22.
- [6] Nguyễn Hoàng Trang và cộng sự, (2020), *Dạy học kết hợp và tổ chức dạy học kết hợp ở trường phổ thông*, Tạp chí Giáo dục, số 485, kì 1, tr.33-38, ISSN: 2354-0753.
- [7] Đỗ Vũ Sơn, (2015), *Dạy học kết hợp và một số hình thức kết hợp trong dạy học môn Địa Lí ở các trường trung học phổ thông dân tộc nội trú, tỉnh Thái Nguyên*, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt.
- [8] Nguyễn Văn Đại - Đào Thị Việt Anh, (2019), *Xây dựng xuất khung năng lực tự học của học sinh trung học phổ thông trong dạy học Hóa học theo mô hình Blended learning*, Tạp chí Giáo dục, số 458, kì 2, tr.45-50.
- [9] Tống Thị Hoạt, (2016), *Quy trình xây dựng và tổ chức bài học theo hình thức dạy học kết hợp trong dạy học Sinh học ở trường trung học phổ thông*, Tạp chí Giáo dục, số 384, kì 2.
- [10] Phan Thị Bích Lợi - Nguyễn Thị Thanh Nga, (2022),

Mô hình dạy học kết hợp và một số đề xuất vận dụng vào trường tiểu học ở Việt Nam, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam.

- [11] Michael B. Horn, (2015), *Using B-learning to improve schools*, Clayton Christensen Institute.
- [12] Curtis J. Bonk - Charles R. Graham, (2005), *The Handbook of B-learning learning: Global perspectives, local designs*, San Francisco, CA: Pfeiffer, ISBN 0787977586.
- [13] Graham C. R., (2013), *Emerging practice and research in blended learning*, In I. G. (Ed.), *Handbook of distance education* 3rd ed, pp.333–350, New York, NY: Routledge.
- [14] Intel, (2012), *Blended Learning Models*.
- [15] Michael B. Horn - Heather Staker, (2014), *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*, Jossey-Bass; 1 edition.
- [16] Nancy J. Lewis - Vice President - On Demand Learning – IBM - Peter Z. Orton, (2004), *Blending Learning for Business Impact – IBM's case for learning success*.
- [17] Paul Ginns - Robert E-learninglis, (2007), *Quality in B-learning: Exploring the E-learning relationships between online and face-to-face teaching and learning*, Internet and Higher Education.
- [18] Philipp Bitzer - Matthias Söllner - JanMarco eimeister, (2015), *Design Principles for High-Performance Blended Learning Services Delivery*, Bus Inf Syst Eng.
- [19] Faculty of Social Sciences at the University of HE-learning, (2010), *Blended Learning in Finland*, Faculty of Social Sciences at the University of HE-learning, ISBN: 978-952-10-5943-8.
- [20] Jared Keengwe - Joachim Jack Agamba, (2015), *Models learnings for improving and optimizing Online and B-Learning in Higher Education*, Information Science Reference, ISSN: 2327-6991.
- [21] Lisa C. Yamagata-Lynch, (2014), *B-learning Online Asynchronous and Synchronous Learning*, The International review of research in open and distance learning, p.189-212.
- [22] Cho Cho Wai - Ernest Lim Kok Seng, (2013), *Measuring the effectiveness of B-learning Environment: A case study in Malaysia*, Educ Inf Technol.
- [23] Laura Hesse, (2017), *The effects of blended learning on K-12th grade students*, University of Northern Iowa.
- [24] Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R., (2013), *An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning*, The Internet and Higher Education, 17, p.90-100.

THE CURRENT STATUS OF BLENDED LEARNING AT SECONDARY SCHOOLS IN VIETNAM: THE SURVEY ANALYSIS RESULTS

**Dang Thi Thu Hue^{*1}, Dao Ngoc Chinh²,
Nguyen Thi Que³, Kieu Thu Linh⁴,
Nguyen Thi Quynh Ngoan⁵, Nguyen Sy Nam⁶**

* Corresponding author

¹ Email: huedtt@vnies.edu.vn

² Email: chinhdn@vnies.edu.vn

³ Email: quent@vnies.edu.vn

⁴ Email: linhkt@vnies.edu.vn

⁵ Email: ngoanntq@vnies.edu.vn

⁶ Email: namns@vnies.edu.vn

The Vietnam National Institute of Educational Sciences
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: With the great development of information technology in the last decade, blended learning has developed strongly in many countries around the world, not only at university but also at general education level. In Vietnam, blended learning (and online teaching) in schools emerged by the COVID-19 pandemic's affect. Currently, Vietnam has moved to the new normal stage and schools have reopened. With the advantages of online teaching, Vietnamese schools can apply a combined teaching model to enhance the effectiveness and quality of education, providing opportunities to access education for students. This report analyzes the current status of blended learning and points out the advantages and disadvantages in awareness, implementation and requirements of blended learning, based on the answers of 10165 teachers and 946 secondary school administrators from 8 provinces/cities; thereby giving some recommendations to promote effective implementation of blended learning in Vietnam secondary schools.

KEYWORDS: Education, blended learning, current status of blended learning, secondary school.