

Dạy học âm nhạc ở trường trung học cơ sở theo định hướng phân hóa

Lê Anh Tuấn

Email: tuanla@gesd.edu.vn

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Tóm tắt: Dạy học phân hóa là một trong những định hướng dạy học nhằm phát triển năng lực cho người học. Tuy nhiên, các giáo viên đang gặp nhiều khó khăn trong việc dạy học phân hóa bởi công việc này còn khá mới mẻ. Bài viết chia sẻ một số kinh nghiệm dạy học Âm nhạc ở trường trung học cơ sở nhằm giúp các giáo viên có thêm thông tin để từng bước vận dụng định hướng dạy học này cho phù hợp với điều kiện cụ thể của mỗi nhà trường.

Từ khóa: Dạy học âm nhạc, định hướng phân hóa, phát triển năng lực.

1. Đặt vấn đề

Một trong những quan điểm chủ đạo của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 là phát triển phẩm chất và năng lực người học thông qua nội dung giáo dục với những kiến thức, kĩ năng cơ bản, thiết thực, hiện đại; hài hoà đức, trí, thể, mĩ; chú trọng thực hành, vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học để giải quyết vấn đề trong học tập và đời sống; tích hợp cao ở các lớp học dưới, phân hoá dần ở các lớp học trên.

Dựa vào những đặc điểm của năng lực, những nhà giáo dục đã xác định bốn định hướng dạy học chủ yếu nhằm phát triển năng lực cho người học, đó là:

Dạy học tích hợp (Vì năng lực được tích hợp giữa kiến thức, kĩ năng, hứng thú, niềm tin,...).

Dạy học phân hóa (Vì năng lực được kết hợp giữa tố chất sẵn có với quá trình học tập, rèn luyện, mà tố chất của mỗi học sinh rất khác nhau).

Dạy học thông qua hoạt động (Vì năng lực được hình thành và phát triển thông qua hoạt động, thể hiện ở hiệu quả của hoạt động).

Dạy học theo hướng mở (Vì năng lực được hình thành và phát triển trong những bối cảnh khác nhau, nhiều học sinh chỉ có thể phát huy được khả năng của mình trong những bối cảnh phù hợp).

Bốn định hướng trên không hoàn toàn tách biệt mà được liên kết một cách tự nhiên và chặt chẽ, không phân định rạch ròi. Thông thường, dạy học phân hóa và dạy học theo hướng mở có rất nhiều điểm tương đồng, còn trong dạy học tích hợp đôi khi có yếu tố phân hóa, và ngược lại. Ví dụ, giáo viên dạy một bài hát nhạc nước ngoài, sau khi hướng dẫn học sinh hát thuần thục lời Việt, giáo viên có thể cho học sinh tập hát bằng tiếng Anh. Hoạt động này vừa là tích hợp, vừa là phân hóa, cũng vừa là dạy theo hướng mở. Ở đây, giáo viên đã vận dụng tích hợp giữa âm nhạc và ngôn ngữ (tiếng Anh), hướng mở là lựa chọn lời hát ngoài phạm vi của sách giáo khoa (SGK), còn phân hóa là tạo điều kiện cho học sinh yêu thích tiếng Anh thể hiện được khả năng của mình.

Qua ví dụ trên, chúng ta có thể thấy, định hướng dạy học tích hợp hoặc phân hóa có thể được nhìn nhận dưới nhiều góc độ rất đa dạng. Phạm vi của bài viết này chỉ tập trung trao đổi về việc dạy học Âm nhạc ở trường trung học cơ sở (THCS) theo định hướng phân hóa.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các thành phần của năng lực âm nhạc

Chương trình tổng thể (Chương trình Giáo dục phổ thông 2018) xác định khái niệm dạy học phân hoá là định hướng dạy học phù hợp với các đối tượng học sinh khác nhau, nhằm phát triển tối đa tiềm năng vốn có của mỗi học sinh dựa vào đặc điểm tâm - sinh lí, khả năng, nhu cầu, hứng thú và định hướng nghề nghiệp khác nhau của học sinh.

Chương trình môn Âm nhạc góp phần hình thành và phát triển ở học sinh các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung theo các mức độ phù hợp với môn học, cấp học đã được quy định tại Chương trình tổng thể. Bên cạnh đó, giúp học sinh phát triển năng lực âm nhạc, gồm 3 thành phần sau:

Thể hiện âm nhạc: biết tái hiện, trình bày hoặc biểu diễn âm nhạc thông qua các hoạt động hát, chơi nhạc cụ, đọc nhạc với nhiều hình thức và phong cách.

Cảm thụ và hiểu biết âm nhạc: biết thưởng thức và cảm nhận những giá trị nổi bật, những điều sâu sắc và đẹp đẽ của âm nhạc được thể hiện trong tác phẩm hoặc một bộ phận của tác phẩm; biết biểu lộ thái độ và cảm xúc bằng lời nói và ngôn ngữ cơ thể; biết nhận xét và đánh giá về các phương tiện diễn tả của âm nhạc.

Ứng dụng và sáng tạo âm nhạc: biết kết hợp và vận dụng kiến thức, kĩ năng âm nhạc vào thực tiễn; ứng tác và biến tấu, đưa ra những ý tưởng hoặc sản phẩm âm nhạc hay, độc đáo; hiểu và sử dụng âm nhạc trong các mối quan hệ với lịch sử, văn hoá và các loại hình nghệ thuật khác.

Để học sinh đạt được những yêu cầu trên, các em cần được học những nội dung (hát, nghe nhạc, đọc nhạc, nhạc cụ, lí thuyết âm nhạc, thưởng thức âm nhạc) với những yêu cầu cần đạt, với phương pháp và phương tiện dạy học phù hợp cũng như được đánh giá kết quả học tập một cách chính xác, kịp thời, thúc đẩy sự tiến bộ của học sinh.

2.2. Phân hóa về nội dung dạy học

Giáo viên cần căn cứ vào Chương trình môn Âm nhạc, SGK, nội dung giáo dục địa phương để xây dựng kế hoạch dạy học (phân phối chương trình) cụ thể của tổ chuyên môn. Một căn cứ quan trọng khác là Công văn 5512/BGDĐT-GDTrH về việc Xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường, ngày 18 tháng 12 năm 2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Phân phối Chương trình môn Âm nhạc của trường này có thể khác với trường khác, của giáo viên này có thể khác với giáo viên khác, đó chính là sự phân hóa về nội dung dạy học.

Để tạo nên sự khác biệt về nội dung, giáo viên cần: lựa chọn cuốn SGK phù hợp với điều kiện của nhà trường; khai thác nội dung của những cuốn SGK khác để xây

dựng phân phối chương trình; tăng cường dạy những bài dân ca của địa phương, ví dụ dạy học sinh ở Bắc Ninh, Bắc Giang hát quan họ; dạy học sinh ở Phú Thọ hát xoan; dạy học sinh ở Nghệ An, Hà Tĩnh hát ví, giặm,...; tăng cường dạy những ca khúc thiếu nhi phổ biến ở địa phương; tìm hiểu về những nhạc cụ truyền thống của địa phương; dạy học sinh hát một số bài bằng tiếng Anh hoặc ngôn ngữ khác,...

2.3. Phân hóa về yêu cầu cần đạt

Căn cứ vào nội dung và yêu cầu cần đạt trong Chương trình môn Âm nhạc, giáo viên cần dạy học phân hóa cho phù hợp với các đối tượng học sinh khác nhau. Ví dụ về nội dung hát và yêu cầu cần đạt ở lớp 6:

Nội dung	Yêu cầu cần đạt
<p>Hát Bài hát tuổi học sinh (11 – 12 tuổi), dân ca Việt Nam và bài hát nước ngoài. Các bài hát có nội dung, âm vực phù hợp với độ tuổi; đa dạng về loại nhịp và tính chất âm nhạc. Một số bài có 2 bè đơn giản.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hát đúng cao độ, trường độ, sắc thái. - Hát rõ lời và thuộc lời; biết chủ động lấy hơi; duy trì được tốc độ ổn định. - Biết hát đơn ca, song ca; hát tốp ca, đồng ca với 2 bè đơn giản. - Cảm nhận được sắc thái và tình cảm của bài hát; biết điều chỉnh giọng hát để tạo nên sự hài hoà. - Nêu được tên bài hát, tên tác giả và nội dung của bài hát. - Phân biệt được sự giống nhau hoặc khác nhau giữa các câu hát; nhận biết được câu, đoạn trong bài hát có hình thức rõ ràng. - Biết nhận xét về việc trình diễn bài hát của bản thân hoặc người khác. - Biết hát kết hợp gõ đệm, vận động hoặc đánh nhịp. - Biết biểu diễn bài hát ở trong và ngoài nhà trường với hình thức phù hợp.

Trong quá trình dạy học, giáo viên cần phân chia học sinh thành các nhóm có năng lực âm nhạc khác nhau, tạo điều kiện và cơ hội cho các em thể hiện, bộc lộ hết những khả năng và sở trường âm nhạc của mình. Giáo viên có thể dạy học theo 3 mức độ dưới đây để đảm bảo sự phân hóa (mức đạt, mức khá, mức tốt; mức cao hơn đã bao gồm các yêu cầu ở mức thấp hơn liền kề).

Tiêu chí	Mức độ	Minh chứng
Hát	Tốt	<ul style="list-style-type: none"> - Biết hát đơn ca, song ca; hát với 2 bè đơn giản. - Cảm nhận được sắc thái và tình cảm của bài hát; biết điều chỉnh giọng hát để tạo nên sự hài hòa. - Biết biểu diễn bài hát ở trong và ngoài nhà trường với hình thức phù hợp.
	Khá	<ul style="list-style-type: none"> - Biết hát tốp ca. - Hát đúng cao độ, trường độ, sắc thái. - Biết hát kết hợp gõ đệm, vận động hoặc đánh nhịp. - Phân biệt được sự giống nhau hoặc khác nhau giữa các câu hát; nhận biết được câu, đoạn trong bài hát có hình thức rõ ràng.
	Đạt	<ul style="list-style-type: none"> - Biết hát đồng ca. - Hát rõ lời và thuộc lời; biết chủ động lấy hơi; duy trì được tốc độ ổn định. - Biết nhận xét về việc trình diễn bài hát của bản thân hoặc người khác. - Nêu được tên bài hát, tên tác giả và nội dung của bài hát.

Dạy học những nội dung khác cũng thực hiện phân hóa theo cách tương tự.

2.4. Phân hóa về phương pháp dạy học

Mỗi giáo viên đều có năng lực khác nhau cũng như có tầm nhìn và phương pháp dạy học khác nhau, đó chính là sự phân hóa về phương pháp dạy học. Với một giáo viên, khi giảng dạy ở những lớp khác nhau cũng cần có sự điều chỉnh linh hoạt về phương pháp cho phù hợp với đối tượng học sinh cụ thể, đó chính là biểu hiện sự phân hóa về phương pháp dạy học.

Sự phân hóa này rất cần thiết bởi vì mỗi học sinh là một cá thể rất khác biệt, có thể các em chỉ thích hợp với cách học này mà không thích hợp với cách học khác. Vì vậy, sự phân hóa về phương pháp chính là để phù hợp với những nhóm học sinh có năng lực khác nhau.

Phương pháp dạy học Âm nhạc ở trường THCS rất đa dạng và phong phú. Hiện nay, nhiều giáo viên đã từng bước vận dụng thành công một số phương pháp và kĩ thuật cụ thể dưới đây:

Về nội dung hát, giáo viên tạo điều kiện để những học sinh hát tốt được đơn ca, hát lĩnh xướng hoặc hỗ trợ các bạn. Đôi khi, những học sinh hát tốt sẽ được giao những nhiệm vụ khó hơn. Ví dụ như hát bè (bè phụ) hoặc tham gia những tiết mục biểu diễn trong lớp, trong trường. Với một số học sinh kĩ năng hát chưa tốt, giáo viên nên đánh giá qua hình thức trình bày theo nhóm, giúp các em có sự tự tin để hoàn thành bài học.

Về nội dung nhạc cụ, những học sinh chơi thành thạo nhạc cụ (piano, đàn phím điện tử, guitar, ukulele,...) có thể được giao nhiệm vụ chơi đàn hỗ trợ giáo viên hoặc đệm đàn cho các bạn hát. Cũng trong nội dung nhạc cụ, giáo viên cần hướng dẫn học sinh sử dụng body percussion (bộ gõ cơ thể) để thể hiện tiết tấu và đệm cho các bài hát, bản nhạc.

Body percussion có bốn động tác chủ yếu: giậm chân, vỗ lên đùi, vỗ tay và búng ngón tay. Cùng một động tác có thể phát ra những âm sắc khác nhau bằng cách thay đổi kĩ thuật hoặc vị trí vỗ. Ví dụ: giậm cả bàn chân, giậm mũi chân, giậm gót chân; vỗ tay ở các vị trí khác nhau, vỗ tay với lòng bàn tay khum...

Body percussion là nhạc cụ dễ sử dụng và cũng là nhạc cụ duy nhất mà mỗi học sinh đều sở hữu, vì thế dạy body percussion trong các trường học sẽ rất phù hợp và có tính khả thi cao. Chơi body percussion chính là một biện pháp hữu hiệu để rèn luyện và nâng cao những kĩ năng về nhịp điệu cho học sinh.

Cũng như các loại nhạc cụ khác, body percussion có thể được chơi theo lối độc tấu, hòa tấu, hoặc đệm cho hát. Ngoài ra, body percussion còn được sử dụng trong các hoạt động, trò chơi cảm thụ âm nhạc.

Để soạn phần đệm cho body percussion, đầu tiên phải tìm được một âm hình tiết tấu phù hợp với tính chất và nhịp điệu của bài hát. Tiếp theo, sẽ lựa chọn các động tác thích hợp (giậm chân, vỗ tay, búng ngón,..) để thể hiện âm hình tiết tấu đó. Các động tác vừa phải sắp xếp theo một tuần tự thuận tiện, dễ chơi, dễ nhớ, vừa phải tạo ra chuỗi âm thanh có sự pha trộn âm sắc, phù hợp với tính chất âm nhạc của bài hát.

Một âm hình tiết tấu có thể được sử dụng để đệm cho nhiều bài hát khác nhau và âm hình đó còn có thể được chơi bằng nhiều chuỗi động tác khác nhau. Ngược lại, một bài hát cũng có thể được đệm bằng nhiều âm hình tiết tấu khác nhau. Vì vậy, khi học sinh đã bắt đầu thành thạo chơi body percussion, để làm cho phần đệm bài hát thêm đa dạng, giáo viên nên hướng dẫn các em sử dụng kết hợp 2 – 3 âm hình tiết tấu, hoặc dùng một âm hình tiết tấu nhưng có sự thay đổi các động tác chơi. Sự thay đổi này có thể theo lối đều đặn luân phiên nhau hoặc đoạn nhạc 1 dùng mẫu đệm này, đoạn nhạc 2 dùng mẫu đệm khác; lần hát thứ nhất dùng mẫu đệm này, lần hát nhắc lại dùng mẫu đệm khác...

Phương pháp dạy body percussion phổ biến nhất là giáo viên làm mẫu rồi hướng dẫn học sinh luyện tập nhiều lần. Lúc đầu có thể chỉ thực hiện với tốc độ chậm, sau đó sẽ nâng tốc độ lên theo đúng yêu cầu của bài.

Với học sinh, kĩ năng chơi nhạc cụ chưa tốt, giáo viên có thể giao một nhiệm vụ đơn giản (ví dụ vỗ tay đều đặn theo nhịp) để các em hoàn thành được yêu cầu.

Về nội dung nghe nhạc, giáo viên nên cho học sinh nghe nhạc kết hợp trò chơi và vận động là hình thức rất phổ biến, để các em được tiếp nhận âm nhạc một cách chủ động, tích cực.

Về nội dung đọc nhạc, từ lớp 4 trở lên cần kết hợp giữa đọc nhạc theo kí hiệu bàn tay (reading music with hand signs) và kí hiệu ghi nhạc. Giáo viên nên sử dụng kí hiệu bàn tay để giúp học sinh làm quen với giai điệu của bài tập trước khi yêu cầu các em nhìn vào bản nhạc để đọc; sử dụng kí hiệu bàn tay để hướng dẫn học sinh luyện tập đọc gam, đọc hợp âm rải, đọc quãng, hoặc đọc những chỗ khó về cao độ... trong tiến trình dạy đọc nhạc.

Phương pháp đọc nhạc theo kí hiệu bàn tay do nhà giáo dục âm nhạc Zoltan Kodály (1882 – 1967) người Hungary đề xuất nhằm “đơn giản hóa” việc đọc nhạc cho

mọi đối tượng. Phương pháp này đặc biệt hữu ích đối với những người mới làm quen với việc đọc nhạc.

Ý tưởng đề xuất đọc nhạc theo kí hiệu bàn tay là mỗi âm trong hệ thống bảy nốt nhạc sẽ tương ứng với một kí hiệu (tư thế) của bàn tay để người học có thể vừa đọc nhạc vừa dùng tay của mình thể hiện các kí hiệu đó. Các kí hiệu bàn tay có vị trí cao thấp khác nhau tùy thuộc cao độ của các nốt.

Những ưu điểm của đọc nhạc theo kí hiệu bàn tay so với đọc nhạc theo kí hiệu ghi nhạc là: Học sinh được đọc nhạc kết hợp vận động cơ thể; Học sinh được trợ giúp về mặt trực quan; Học sinh được đọc nhạc như trò chơi; Học sinh có thể sáng tạo bài đọc nhạc; Học sinh không bị quá tải về nội dung, bởi giáo viên được chủ động lựa chọn bài tập (ngắn hoặc dài) phù hợp.

2.5. Phân hóa về phương tiện dạy học

Giáo viên cần hướng dẫn học sinh chơi nhạc cụ phổ biến ở địa phương, hoặc có thể mời nghệ nhân ở địa phương hướng dẫn học sinh thực hành cách chơi một số nhạc cụ đơn giản. Ví dụ, dạy học sinh ở tỉnh Lạng Sơn, Cao Bằng cách chơi đàn tính; dạy học sinh ở tỉnh Sơn La, Điện Biên chơi sáo bầu; dạy học sinh ở tỉnh Tây Nguyên chơi đàn t'rưng,...

Giáo viên cần hướng dẫn học sinh chơi tiết tấu bằng vật dụng sẵn có. Trong số những vật dụng sẵn có, cốc nhựa được dùng khá phổ biến để chơi tiết tấu, bởi vật dụng này vừa an toàn vừa tạo được nhiều âm sắc. Nếu không có cốc nhựa, có thể thay thế bằng mảnh gỗ nhỏ hoặc bút chì...

2.6. Phân hóa về đánh giá kết quả học tập của học sinh

Giáo viên cần thường xuyên đánh giá kĩ năng hát, đọc nhạc, chơi nhạc cụ của học sinh, thông qua hình thức cá nhân, cặp, nhóm nhỏ,...

Giáo viên cần kết hợp đánh giá kĩ năng hát với các kĩ năng khác, như: gõ đệm, chơi body percussion, vận động, múa, biểu diễn...

Giáo viên cần khuyến khích học sinh tự đánh giá hoặc đánh giá đồng đẳng về kết quả học tập. Với một số học sinh kĩ năng hát chưa tốt nên đánh giá qua hình thức trình bày theo nhóm, giúp các em có sự tự tin để hoàn thành bài học.

Giáo viên cần thiết kế các bảng đánh giá kĩ năng nghe nhạc của học sinh tùy vào đặc điểm và cách thức bài học được tổ chức thực hiện, cần chọn một vài câu hỏi trọng tâm để đề ra các tiêu chí đánh giá. Cần kết hợp cả đánh giá tổng thể (sự hoà nhập, tham gia, các biểu hiện có tính tập thể) và đánh giá cá nhân. Cần chú ý đến sự tiến bộ mà học sinh đạt được qua tiến trình thời gian.

Dưới đây là một gợi ý để giáo viên thiết kế bảng đánh giá kĩ năng nghe nhạc của học sinh:

Nghe trích đoạn 8 bài hát và bản nhạc ngắn (thời gian nghe mỗi bản khoảng 1 phút), đồng thời trả lời các câu hỏi sau:	
Câu hỏi	Trả lời
Bài số 1: Bài hát được trình bày bằng hình thức song ca hay tốp ca?	

Bài số 2: Người hát bài này là nam hay nữ?	
Bài số 3: Bài hát này có sử dụng hát bè không?	
Bài số 4: Bản nhạc được trình bày bằng hình thức độc tấu hay hòa tấu?	
Bài số 5: Bản nhạc do loại nhạc cụ nào trình bày?	
Bài số 6: Bản nhạc do mấy nhạc cụ trình bày?	
Bài số 7: Tên bản nhạc?	
Bài số 8: Tên tác giả của bản nhạc?	

Thực hiện bài đánh giá này, giáo viên cần lưu nối tiếp 8 bản nhạc thành một file âm thanh để dễ dàng thao tác.

3. Kết luận

Dạy học phân hóa là một trong bốn định hướng dạy học chủ yếu nhằm phát triển năng lực cho người học.

Dạy học phân hóa cần đảm bảo sự phù hợp với các đối tượng học sinh khác nhau, nhằm phát triển tối đa tiềm năng vốn có của mỗi học sinh. Cần phân chia học sinh thành các nhóm có năng lực âm nhạc khác nhau, tạo điều kiện và cơ hội cho các em thể hiện, bộc lộ hết những khả năng, thiên hướng và sở trường âm nhạc của mình.

Dạy học phân hóa cần chú trọng tới các hình thức học tập cá nhân, đó là những học sinh hát tốt cần được đơn ca, hát lĩnh xướng hoặc hỗ trợ các bạn. Những học sinh biết chơi nhạc cụ thành thạo có thể chơi đàn hỗ trợ giáo viên hoặc đệm đàn cho các bạn hát.

Để nâng cao chất lượng dạy học phân hóa, giáo viên cần thực hiện phân hóa về các thành tố như nội dung, yêu cầu cần đạt, phương pháp dạy học, phương tiện dạy học và đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018, ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông (Chương trình tổng thể).

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018, ban hành Chương trình môn Âm nhạc.

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2020), Công văn 5512/BGDĐT-GDTrH về việc Xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường, ngày 18 tháng 12 năm 2020.

[4] Lê Anh Tuấn (chủ biên), (2019), NXB Đại học Sư phạm, Hướng dẫn dạy học môn Nghệ thuật trung học cơ sở theo Chương trình Giáo dục phổ thông mới- Phần Âm nhạc.

TEACHING MUSIC USING DIFFERENTIATION APPROACH IN LOWER SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT: *Differentiated teaching is one of the teaching approaches to develop the learners' competences. However, teachers in schools are still facing many difficulties in differentiated teaching as it is a new approach for them. This article is aimed at sharing experience in teaching Music in lower secondary schools in order to provide further information for teachers, so that they can gradually apply this teaching approach to suit the specific conditions of each school.*

KEYWORDS: *Music teaching, differentiation approach, competence development.*

Kinh nghiệm quốc tế về dạy học kết hợp ở trường phổ thông và một số khuyến nghị cho Việt Nam

Võ Thanh Hà, Đào Ngọc Chính, Phan Thị Bích Lợi,
Nguyễn Thị Quỳnh Ngoan, Nguyễn Sỹ Nam

Email: havt@gesd.edu.vn

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Tóm tắt: Hiện nay, có nhiều quan niệm khác nhau về dạy học kết hợp. Tuy nhiên, chúng đều có một điểm chung đó là học sinh được trải nghiệm một môi trường học tập kết hợp giữa trực tuyến và trực tiếp một cách gắn kết, bổ sung và không tách biệt nhau. Hình thức học tập này ngày càng trở nên phổ biến ở nhiều quốc gia trên thế giới, không chỉ ở bậc Đại học mà cả ở trường phổ thông. Dạy học kết hợp mang lại nhiều lợi ích cho giáo viên và học sinh đặc biệt là khả năng học tập mọi lúc mọi nơi, nâng cao trải nghiệm học tập cho học sinh. Nhiều quốc gia đã có những chính sách khác nhau để hỗ trợ dạy học kết hợp như tăng cường cơ sở vật chất và tài nguyên dạy học, tuy nhiên quá trình triển khai cũng có những thuận lợi và khó khăn nhất định. Trên cơ sở nghiên cứu kinh nghiệm của các nước, chúng tôi đưa ra một số khuyến nghị trong việc triển khai dạy học kết hợp ở Việt Nam.

Từ khóa: Dạy học kết hợp, học tập kết hợp.

1. Đặt vấn đề

Dạy học kết hợp (DHKH) (Blended learning) không phải là một thuật ngữ mới, nó đã được nghiên cứu trong nhiều thập kỉ. Có nhiều quan niệm khác nhau về DHKH và mô hình DHKH. Hiện nay, nhiều quốc gia trên thế giới đã triển khai DHKH không chỉ ở bậc Đại học mà cả ở trường phổ thông. Trong bài viết này, chúng tôi nghiên cứu kinh nghiệm triển khai DHKH của một số nước bao gồm các yếu tố như thực tiễn triển khai, các chính sách, nguồn tài nguyên dạy học, hiệu quả dạy học. Trên cơ sở đó, chúng tôi đưa ra một số khuyến nghị cho DHKH ở Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan niệm về dạy học kết hợp và mô hình dạy học kết hợp

2.1.1. Quan niệm về DHKH

Định nghĩa về DHKH hiện nay vẫn còn khá rộng. Oliver và Trigwell (2005) [1, tr17] đề xuất ba định nghĩa khác nhau về DHKH: (i) “Sự kết hợp của các phương tiện và công cụ được sử dụng trong môi trường học tập điện tử”; (ii) “Sự kết hợp của một số phương pháp sư phạm, với bất kì một công nghệ học tập nào được sử dụng”; (iii) “Sự kết hợp giữa học tập truyền thống với các phương pháp tiếp cận trực tuyến dựa trên web”.

Trong một hội thảo về DHKH năm 2005 do Quỹ Alfred P. Sloan tài trợ, những người tham gia đã đưa ra một định nghĩa hẹp hơn về thuật ngữ này. Họ mô tả các khóa học kết hợp như sau: kết hợp hoạt động trực tuyến với các hoạt động trực tiếp trên

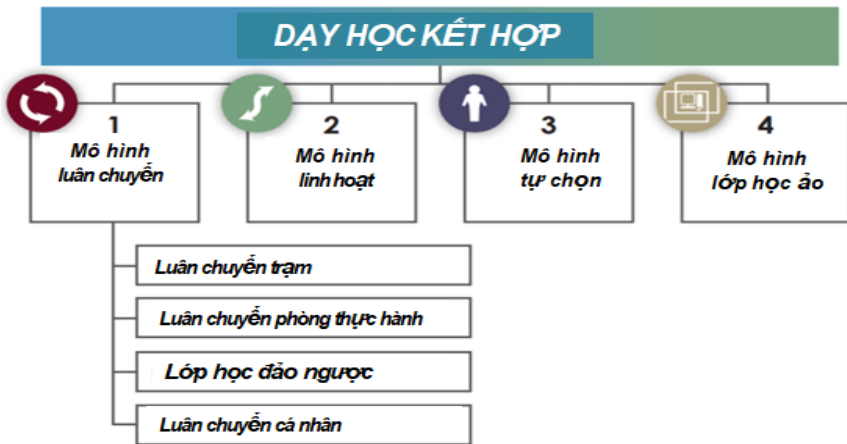
lớp học truyền thống một cách có kế hoạch, có giá trị về mặt sư phạm; trong đó một phần thời gian hoạt động trực tiếp được thay thế bằng hoạt động trực tuyến (Picciano, 2009). [2, tr8]

Một cách tập trung hơn, Bliuc và cộng sự (2007) [3, tr234] đã đưa ra định nghĩa sau: DHKH mô tả các hoạt động học tập liên quan đến sự kết hợp có hệ thống giữa các tương tác trực tiếp và các tương tác qua trung gian công nghệ giữa học sinh, giáo viên và các tài nguyên học tập. Garrison và Kanuka (2004) [4, tr96] đã đưa ra một định nghĩa tương tự, trong đó các tác giả định nghĩa DHKH là: Sự tích hợp nhuần nhuyễn giữa trải nghiệm học tập trực tiếp trên lớp với trải nghiệm trực tuyến. Cùng quan điểm như trên, nhưng định nghĩa của Staker và cộng sự (2012) [5, tr14] chi tiết và chặt chẽ hơn: “*Học tập kết hợp là một hình thức giáo dục chính quy trong đó người học nhận được một phần sự phân phối nội dung và hướng dẫn trực tuyến (dưới sự kiểm soát về thời gian, địa điểm và tốc độ học tập của HS) và một phần là trải nghiệm học tập theo lớp học trực tiếp*”.

Theo quan niệm của nhiệm vụ này thì ở một số ngữ cảnh, học tập kết hợp được coi như một mô hình dạy học, có thể hiểu: *Học tập kết hợp thực chất là mô hình dạy học 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.*

2.1.2. Các loại hình dạy học kết hợp

Xuất phát từ những cách tiếp cận khác nhau, các nhà nghiên cứu đã phân loại DHKH theo nhiều cách khác nhau. Cách phân loại của Heather Staker và Michael B. Horn (2012) [6, tr2] được các học giả đồng tình và trích dẫn nhiều nhất:



Hình 1: Sơ đồ mô hình học tập kết hợp

Theo Staker và B.Horn, DHKH được chia thành 4 loại hình lớn. Sau đây chúng tôi dùng từ “mô hình” cho đúng với thuật ngữ nguyên gốc tiếng Anh (Blended learning model) - bao gồm mô hình luân chuyển, mô hình linh hoạt, mô hình tự chọn và mô hình lớp học ảo. Đối với mô hình luân chuyển, HS sẽ được di chuyển/luân chuyển qua các khu vực học tập khác nhau, có thể trong cùng lớp học hoặc ngoài lớp học, trong

đó có ít nhất một khu vực sử dụng phương thức học tập trực tuyến hoặc E-learning. Dạy học trực tiếp vẫn chiếm tỉ trọng lớn trong mô hình luân chuyển.

Mô hình linh hoạt dựa trên nguyên tắc tự học của HS (self-directed learning) là chính, trong đó quá trình học vẫn diễn ra tại trường nhưng theo hình thức trực tuyến. GV thường xuyên theo dõi HS, thu thập dữ liệu và đưa ra sự hỗ trợ, điều chỉnh khi cần thiết.

Đối với mô hình tự chọn, HS có thể lựa chọn một hoặc nhiều môn/khóa học bổ sung theo hình thức trực tuyến, địa điểm học có thể trong hoặc ngoài nhà trường bên cạnh các môn/khóa học trực tiếp truyền thống. Mô hình này rất phù hợp để triển khai các khóa học nâng cao hoặc tự chọn, khi trường không đủ khả năng triển khai lớp học truyền thống cho các khóa học đó.

Mô hình lớp học ảo cho phép HS học phần lớn nội dung môn học/khóa học ở ngoài nhà trường qua hình thức trực tuyến, tuy nhiên HS vẫn phải tới trường để tham gia các tiết học bắt buộc với giáo viên. HS thường chỉ cần tới trường 1 tới 2 lần 1 tuần thay vì hàng ngày như mô hình lớp học đảo ngược.

2.2. Kinh nghiệm triển khai dạy học kết hợp của một số nước trên thế giới

2.2.1. Thực tiễn triển khai dạy học kết hợp

Việc triển khai dạy học kết hợp ở các nước trên thế giới khá đa dạng và có sự phát triển mạnh từ những năm 2000 khi Internet trở nên phổ biến. Các mô hình dạy học kết hợp khá đa dạng như tự chọn, luân chuyển, lớp học đảo ngược, khóa học kết hợp từ xa (blended distance learning) hoặc học tập kết hợp tăng cường dựa trên web (blended web-enhanced learning)...DHKH tăng nhanh ở nhiều trường học. Một số quốc gia đã có những dự án về dạy học kết hợp như Mĩ, Úc, Anh...

Theo Lisa (2019) [7, tr45] thì trong thập kỉ 2007- 2017, các khóa học DHKH đã tăng lên đáng kể, nhất là trong giai đoạn giáo dục phổ thông K-12 (hệ thống học tập của Mĩ và các nước Bắc Mĩ, Châu Âu, Châu Á... nơi HS học tập bậc phổ thông theo hệ 12 lớp). Báo cáo này cung cấp số liệu báo cáo rằng:

i) Tại Mĩ, học tập theo DHKH đang gia tăng theo cấp số nhân với giai đoạn K-12. Số HS tham gia tăng từ 45.000 lên hơn 4 triệu từ năm 2000 đến năm 2010.

ii) Các trường ở 24 tiểu bang và đặc khu Columbia đã hoàn toàn là trường triển khai DHKH; đến năm 2016 số HS K-12 ghi danh DHKH có thể đạt 5 đến 6 triệu trên toàn nước Mĩ.

iii) Trên thế giới, DHKH đang mở rộng tương tự như ở Mĩ nhất là ở Canada, Ấn Độ, New Zealand, Hàn Quốc và hầu hết các quốc gia châu Âu. Theo đó, ở các nước và khu vực này tồn tại cả học tập trực tiếp, học tập trực tuyến toàn phần E-learning và DHKH.

Ở Úc, dạy học kết hợp có nhiều hình thức khác nhau trong đó thường thấy là học tập qua thiết bị di động và học tập trên nền web bên cạnh lớp học truyền thống. Một điểm khác biệt của DHKH so với các hình thức E-learning trước đây tại Úc đó là tính tương tác và tạo mạng lưới giữa các cá nhân HS trong lớp học và cộng đồng, bao gồm cả các chuyên gia trong lĩnh vực. Về bản chất, có sự kết hợp của các phương pháp giảng dạy/học tập linh hoạt, bao gồm tương tác và phản hồi giữa học sinh-giáo viên,

học sinh-học sinh, học sinh và cộng đồng. DHKH tại Úc có nhiều hình thức và quy mô - không có cách nào là đúng hoặc sai, không có công thức chính xác hoặc tỉ lệ "đúng" giữa thời gian học tập trực tiếp và trực tuyến, các hoạt động theo nhịp độ của bản thân trong và ngoài lớp học. Mỗi cách tiếp cận đều phải dựa trên nhu cầu của HS, chương trình giảng dạy và các nguồn lực có sẵn.

Ở New Zealand, học tập trực tuyến và học tập kết hợp đang phát triển ở các trường phổ thông, bao gồm hai loại chính là học tập kết hợp từ xa (Blended distance learning) và học tập kết hợp tăng cường dựa trên web (Blended web-enhanced learning). Đối với học tập kết hợp từ xa, hàng trăm HS hiện đang theo học các lớp học ảo do VLN quản lí. Việc học tập kết hợp tăng cường dựa trên web cũng đang phát triển, nơi giáo viên triển khai các công cụ trực tuyến trong các khóa học trực tiếp. CantaTech (nay là CantaNET), là cụm Học tập điện tử nông thôn đầu tiên ở New Zealand, hiện đang tham gia vào việc mở rộng dạy và học kết hợp dưới dạng các khóa học tăng cường dựa trên web bao gồm khoảng 30 trường trong quận Nam Canterbury.

Đối với Scotland đặc biệt trong giai đoạn dịch bệnh COVID-19, việc học tập kết hợp không đơn thuần chỉ là học trực tuyến tại nhà và tới trường khi mức độ an toàn cao hơn mà HS được khuyến khích mở rộng hơn thế. Cụ thể HS được khuyến khích tiếp cận học tập theo một mô hình mới vừa học tập tại trường, vừa học tập tại nhà khi không trực tiếp gặp giáo viên. Để đạt được điều này giáo viên cần thiết kế các hoạt động học tập với không gian học tập mở rộng, không chỉ trong phạm vi lớp học mà đòi hỏi HS phải thực hiện cả bên ngoài nhà trường để đạt mục tiêu học tập. [8, tr3]

Ở Trung Quốc, về mặt lí thuyết một số nhà giáo dục hàng đầu từ Đại học Sư phạm Nam Trung Quốc và Đại học Sư phạm Thượng Hải là những người tiên phong trong việc nghiên cứu các mô hình, công cụ học tập trong cả môi trường trực tuyến và ngoại tuyến qua nhiều năm. Tuy nhiên, những mô hình và cơ sở lí luận này được đơn giản hóa trong triển khai thực tiễn. Có thể dễ dàng quan sát các em HS lớp 6 sử dụng một vài công cụ kĩ thuật số cho bài tập về nhà, tuy nhiên hiếm khi thấy việc học với thiết bị kĩ thuật số hay học tập từ xa đóng vai trò thiết yếu trong các lớp học từ tiểu học tới THPT. Có thể nói, tại Trung Quốc, không thực sự tồn tại một mô hình lí thuyết về DHKH. Tuy nhiên, Trung Quốc vẫn là một trong những quốc gia đi đầu về triển khai mô hình lớp học, trường học trực tuyến – là một phần của mô hình DHKH.

Ở Malaysia, các mô hình học tập kết hợp trong giai đoạn giáo dục THCS cũng giống ở Hoa Kỳ và một số quốc gia khác. Cơ bản có 4 mô hình kết hợp được sử dụng gồm: Mô hình luân chuyển, Mô hình linh hoạt, Mô hình tự chọn và Mô hình lớp học ảo. Trong đó, mô hình luân chuyển với các hình thức như lớp học đảo ngược, luân chuyển trạm được triển khai nhiều và phổ biến nhất. Theo khảo sát năm 2017, ở Malaysia, có 150 trường trung học đã áp dụng thành công DHKH với cơ sở vật chất đáp ứng được cho loại hình dạy học này. Ví dụ phần cứng bao gồm máy tính xách tay Chromebook, phần mềm như Frog Vle, Quizizz, Kahoot, Zimmer Twins, GoAnimate, Edmodo, Schoology, Quora, Alice.org, Animoto, Socrative, Funbrain, Grockit, Padlet, Bitstrips, Prezi, Wikispaces, Microsoft Office, Google Drive. Nội dung do giáo viên

tự biên soạn. Các trường học có lớp học Frog VLE như trường: SK Bandar Hilir, SK ConVent Sentul, SJKT Jalan Khalidi, SMK Methodist, SK Seri Bayu, SK Sikamat, SMA Sultan Zainal Abidin...

2.2.2. Chính sách

Chính phủ các nước đã có những chính sách khác nhau để thúc đẩy và triển khai DHKH một cách thuận lợi và hiệu quả. Chính phủ Mỹ đã có một số chính sách cụ thể như: sáng kiến xe buýt Wifi mang kết nối internet đến các cộng đồng nghèo nhất ở Thung lũng Coachella, California; Sáng kiến Kết nối Liên bang tập trung vào tăng khả năng cung cấp đường truyền Internet tốc độ cao cho các hộ gia đình có thu nhập thấp. Ở New Zealand có chương trình TELA - Máy tính xách tay cho giáo viên và các cụm trường học E-Learning đã được cung cấp để phát triển chuyên môn, triển khai mạng băng thông siêu rộng cho hơn 95% trường học với kì vọng tăng khả năng tiếp cận công bằng cho quốc gia (xem <http://www.beehive.govt.nz/release/ultra-fast-broadband-investmentproposal>). Ở Trung Quốc, các chương trình dạy học kết hợp hoặc dạy học trực tuyến do chính phủ tài trợ luôn sẵn sàng cho bất cứ HS tiểu học và THCS nào có nhu cầu. Có được điều này là kết quả của quyết định đầu tư phát triển hệ thống cơ sở hạ tầng, mạng và thiết bị từ những năm 2000 của Chính phủ Trung Quốc với kế hoạch "Đẩy nhanh xây dựng khóa học công nghệ thông tin ở các trường tiểu học và THCS. Ở Malaysia, từ năm 1997, Bộ Giáo dục Malaysia đã ưu tiên tích hợp CNTT và truyền thông (ICT), bắt đầu với dự án trường học thông minh, một kế hoạch tổng thể để kích hoạt tất cả các công cụ công nghệ của trường học công lập.

2.2.3. Tài nguyên hỗ trợ dạy học

Ngoài các hỗ trợ về công nghệ thì tài nguyên dạy học đóng vai trò quan trọng trong việc triển khai DHKH. Nhiều quốc gia đã xây dựng được hệ thống tài nguyên dạy học phong phú. Việc xây dựng và quản lí hệ thống tài nguyên này có thể do chính phủ hoặc các công ty tư nhân tiến hành. Ở Mỹ, nội dung, tài nguyên trực tuyến do các doanh nghiệp, các nhà thiết kế chương trình hay giáo viên xây dựng. Nội dung có thể mua/bán, cho thuê, hoặc tự thiết kế để sử dụng. Đa số các khóa học trực tuyến phù hợp với các tiêu chuẩn tiểu bang, tiêu chuẩn quốc gia nhằm kiểm soát chất lượng khóa học. Ở New Zealand, cổng thông tin Enabling E-Learning được Bộ Giáo dục ra mắt vào năm 2011 nhằm mục đích cung cấp một trung tâm trực tuyến cho các chương trình và tài nguyên giáo dục liên quan đến CNTT, tập hợp mọi thứ mà lãnh đạo nhà trường và giáo viên cần có để cải thiện việc học trực tuyến. Ở Trung Quốc, một số công ty tư nhân có vai trò quan trọng trong việc cung cấp tài liệu giảng dạy và đào tạo giáo viên phục vụ cho dạy học trực tuyến/DHKH với sự cho phép từ Bộ Giáo dục Trung Quốc. Lớn nhất là China Education Resources, cung cấp chương trình đào tạo giáo viên quy mô lớn, bao gồm cả việc sử dụng các công cụ trực tuyến. Ngoài ra có một số tổ chức phi lợi nhuận, và thậm chí vì lợi nhuận, đã xây dựng các trang web cung cấp các loại tài nguyên phục vụ DHKH. Các tài nguyên tương tự như Thinkfinity nhưng có chất lượng khác nhau, từ những tài nguyên được chia sẻ bởi các giáo viên ít kĩ năng kĩ thuật đến những tài nguyên được phát triển một cách bài bản thông qua doanh nghiệp, hỗ trợ các hoạt động tích hợp của giáo viên và tạo điều kiện cho HS tiếp cận với nhiều đối tượng học tập.

2.2.4. Hiệu quả của dạy học kết hợp

DHKH mang lại nhiều lợi ích đối với HS, góp phần cải thiện kết quả học tập của HS, ngoài ra nó còn nâng cao kĩ năng CNTT cho cả giáo viên và HS. Nghiên cứu chỉ ra rằng các phương pháp tiếp cận kết hợp liên quan đến một loạt các lợi thế cho HS như học tập không giới hạn (về không gian và thời gian), tăng tính linh hoạt, sự tham gia và động lực của HS, phát triển học tập độc lập và phát triển năng lực CNTT. Quan trọng nhất, DHKH là phương tiện để cải cách giáo dục, hiện đại hóa trường học và tăng khả năng tiếp cận với nền giáo dục đẳng cấp thế giới (Parkes, Zaka, & Davis, 2011) [9, tr45].

Tuy nhiên, việc thực hiện hiệu quả các phương pháp DHKH là một quá trình phức tạp, đặc biệt khi hướng đến thay đổi giáo dục thay vì bổ sung các thực hành truyền thống. Nghiên cứu chỉ ra rằng thách thức chính trong DHKH liên quan đến vấn đề HS và sự sẵn sàng học hỏi của HS trong môi trường học tập kết hợp. Thách thức tiếp theo liên quan tới giáo viên và năng lực của giáo viên để giảng dạy hiệu quả thông qua các phương pháp tiếp cận kết hợp. Ngoài ra cán bộ quản lí trường học và việc cung cấp hỗ trợ đầy đủ cho giáo viên và HS cũng là một vấn đề cần lưu tâm (Barbour và cộng sự 2010) [10, tr22].

3. Kết luận và khuyến nghị

DHKH đang ngày càng trở nên phổ biến trên khắp thế giới. Với các quốc gia phát triển như Mĩ, Úc, New Zealand. DHKH được triển khai rộng rãi hơn khá nhiều các quốc gia đang phát triển. Nhiều mô hình DHKH được thực hiện, trong đó mô hình luân chuyển như lớp học đảo ngược, luân chuyển trạm tỏ ra chiếm ưu thế. Việc DHKH đòi hỏi sự hỗ trợ về hạ tầng công nghệ như máy móc, thiết bị dạy học trực tuyến, các phần mềm dạy học, tài nguyên hỗ trợ dạy học, cũng như thay đổi căn bản về cách tiếp cận việc dạy/học của giáo viên và HS. Chính phủ các nước đã có nhiều chính sách quan trọng trọng trong việc thúc đẩy DHKH và đã đạt được những thành tựu nhất định. DHKH cho thấy nhiều ưu điểm đặc biệt là tạo ra môi trường học tập mọi lúc mọi nơi, hướng tới học tập thích ứng cho HS. Tuy nhiên bên cạnh đó DHKH vẫn tồn tại những thách thức cần giải quyết như vấn đề hạ tầng hay đội ngũ, điều kiện đảm bảo dạy học.

Qua kinh nghiệm triển khai của một số quốc gia, chúng tôi nhận thấy để thực hiện DHKH hiệu quả ở Việt Nam cần chú ý một số yếu tố sau:

- Tăng cường cơ sở hạ tầng công nghệ bao gồm việc đầu tư, trang bị thiết bị truy cập Internet như máy tính, máy tính bảng, thiết bị di động,... tại các trường học; nâng cấp đường truyền internet tốc độ cao cho trường học; xây dựng chính sách đảm bảo mọi HS đều có khả năng truy cập Internet tại nhà.

- Xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu tài nguyên dạy học đa dạng hỗ trợ cho việc DHKH; xây dựng các cổng thông tin giáo dục trực tuyến của địa phương, quốc gia.

- Tuyên truyền lợi ích của dạy học kết hợp cho cả giáo viên, HS, phụ huynh. Kêu gọi sự ủng hộ của địa phương, cộng đồng trong việc hỗ trợ cả về vật chất và tinh thần cho DHKH.

- Bồi dưỡng cho giáo viên cả về năng lực CNTT cũng như phương pháp DHKH hiệu quả.

- Bồi dưỡng nâng cao năng lực CNTT cho HS và phụ huynh để hỗ trợ cho hoạt động DHKH.

- Cần có những chính sách cụ thể của Nhà nước để hỗ trợ cho các trường học, đặc biệt các trường học vùng nông thôn, vùng khó khăn về cơ sở vật chất, kinh phí để triển khai DHKH.

- Việc thiết kế các bài học theo hình thức DHKH phải phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất trường học, đối tượng HS, đáp ứng yêu cầu phát triển của HS.

Tài liệu tham khảo

[1] Boyde, K. (2012), *Blended learning in secondary schools is a start in the right direction*. Computers in New Zealand Schools. Vol 24. No.1. pp 40- 53.

[2] Barbour, M., Hasler Waters, L, and Hunt, J. (Ed.). (2011), *Online and Blended Learning: Case Studies of K-12 Schools Around the World*, International Association for K-12 Online Learning. Vienna, VA.

[3] Christo Dichev , Darina Dicheva , Gennady Agre, Galia Angelova (2013), *Current Practices, Trends and Challenges in K-12 Online Learning*, Versita Bulgarian academy of sciences.

[4] Horn, Staker, Hernandez, Hass, (2011), *E-learning and AB-learning*

[5] Lim, C. L., Jalil, H. A., Ma'rof, A. M., and Saad, W. Z. (2020), *Self-regulated learning as a mediator in the relationship between peer learning and online learning satisfaction: A study of a private university in Malaysia*, Malaysian Journal of Learning and Instruction,

[6] Michael B. Horn, Heather Staker (2011), *The rise of K-12 blended learning*. Innosight institute.

[7] Lisa R. Halverson, Charler R. Graham (2019), *K-12 blended teaching readiness: Model and instrument development, Blended- learning research in higher education and K-12 settings*.

[8] Education Scotland (2020), *Blended Learning*, <https://education.gov.scot/>

[9] Parkes, S., Zaka, P., & Davis, N. (2011). *The first blended or hybrid online course in a New Zealand secondary school: A case study*. Computers in New Zealand Schools: Learning, teaching, technology. Vol 23. No. 1.

[10] Michael Barbour, Regina Brown, Lisa Hasler Waters, Rebecca Hoey, Jeffrey L. Hunt, Kathryn Kennedy, Chantal Ounsworth, Allison Powell, Trina Trimm (2010), *Online and Blended Learning: A Survey of Policy and Practice of K-12 Schools Around the World*, inacol.

[11] Ministry of Education Malaysia. (2012b), *Exercutive Summary Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education)*, Putrajaya, Malaysia.

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF BLENDED LEARNING IN K12 SCHOOLS AND SOME PROPOSALS FOR VIETNAM

ABSTRACT: *There are different conceptions of blended learning, but they all have one thing in common that students can experience a combined online and face-to-face learning environment in a cohesive, complementary and non-separate from each other manner. This form of learning is increasingly becoming popular in many countries around the world, not only at university level but also in K-12 schools. Blended learning brings many benefits to teachers and students, especially the ability to learn anytime and anywhere, enhancing the learning experience for students. Many countries have different policies to support blended learning like facilities and teaching resources, but the implementation process also has certain advantages and disadvantages. On the basis of studying the experiences of other countries, we make proposals on the implementation of blended learning in Vietnam.*

KEYWORDS: *Blended learning, blended teaching.*