VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/

EVALUATING B1 ENGLISH LMS COURSE: LECTURERS' AND STUDENTS' PERSPECTIVES IN VIETNAM

Nguyen Thuy Lan*, Nguyen Quynh Hoa, Tran Thi Thuy Linh

Office of Academic and Student Affairs, VNU University of Languages and International Studies, No. 2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 24 February 2026
Revised 24 May 2026; Accepted 20 October 2026

Abstract: This study evaluates the implementation of a B1 English course delivered through a Learning Management System (LMS) within a blended learning model at Vietnam National University, Hanoi. The research aims to examine lecturers' and students' perceptions of the course in terms of content quality and instructional design, and to identify areas for improvement to enhance learning effectiveness. An explanatory sequential mixed-methods design was employed. The quantitative data were collected through questionnaires from 267 students and 71 lecturers who participated in the course, followed by qualitative feedback from responses to open-ended questions to provide further explanation of the survey results. The evaluation framework focused on two key dimensions: course content (consistency, accuracy, and completeness) and instructional design (learning objectives, teaching process, teacher support, and assessment). The findings indicate that the course was generally evaluated positively by both groups. However, a notable perception gap was identified: the lecturers reported very high levels of satisfaction (mean scores around 4.3–4.5/5), whereas the students rated most aspects at a moderate level (approximately 3.7–3.9/5). The students' concerns were mainly related to the integration between online and face-to-face components, the level of interaction on the LMS, workload, and the need for greater learning support. The study highlights the importance of pedagogical integration and learner support in the effective implementation of blended learning. The results provide empirical evidence for improving LMS-based courses and offer practical implications for the large-scale deployment of blended learning in higher education in Vietnam.

Keywords: blended learning, LMS, course evaluation, student perceptions, higher education

* Corresponding author.
Email address: lanthuy.nguyen@gmail.com
https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5758

ĐÁNH GIÁ HỌC PHẦN TIẾNG ANH B1 TRÊN HỆ THỐNG LMS: GÓC NHÌN CỦA GIẢNG VIÊN VÀ SINH VIÊN

Nguyễn Thúy Lan, Nguyễn Quỳnh Hoa, Trần Thị Thùy Linh

Phòng Đào tạo và Người học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 24 tháng 02 năm 2026
Chỉnh sửa ngày 24 tháng 5 năm 2026; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 10 năm 2026

Tóm tắt: Nghiên cứu này đánh giá việc triển khai học phần Tiếng Anh B1 được tổ chức trên hệ thống quản lý học tập (LMS) theo mô hình học tập kết hợp tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Mục tiêu của nghiên cứu là khảo sát nhận định của giảng viên và sinh viên về chất lượng nội dung và thiết kế giảng dạy của học phần, đồng thời xác định những điểm cần cải thiện nhằm nâng cao hiệu quả học tập. Nghiên cứu sử dụng thiết kế phương pháp hỗn hợp theo trình tự giải thích. Dữ liệu định lượng được thu thập thông qua bảng hỏi từ 267 sinh viên và 71 giảng viên tham gia học phần, kết hợp với ý kiến phản hồi định tính từ các câu hỏi mở để làm rõ kết quả khảo sát. Khung đánh giá tập trung vào hai nhóm tiêu chí chính: nội dung học phần (tính thống nhất, độ chính xác và mức độ đầy đủ) và thiết kế giảng dạy (mục tiêu học tập, quy trình tổ chức dạy học, sự hỗ trợ của giảng viên và hoạt động kiểm tra – đánh giá). Kết quả cho thấy học phần nhìn chung được đánh giá tích cực từ cả hai nhóm đối tượng. Tuy nhiên, tồn tại khoảng cách đáng kể trong nhận định giữa giảng viên và sinh viên: giảng viên đánh giá ở mức rất cao (điểm trung bình khoảng 4,3–4,5/5), trong khi sinh viên chỉ đánh giá ở mức khá (khoảng 3,7–3,9/5). Những băn khoăn của sinh viên chủ yếu liên quan đến mức độ tích hợp giữa học trực tuyến và học trực tiếp, sự tương tác trên LMS, khối lượng học tập và nhu cầu được hỗ trợ nhiều hơn trong quá trình học. Nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của tích hợp sư phạm và hỗ trợ người học trong việc triển khai hiệu quả mô hình học tập kết hợp. Kết quả nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực tiễn cho việc cải thiện các học phần trên LMS và gợi ý các hàm ý quản lý đối với việc triển khai học tập kết hợp ở quy mô rộng trong giáo dục đại học tại Việt Nam.

Từ khóa: học tập kết hợp, LMS, đánh giá học phần, nhận định của sinh viên, giáo dục đại học

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, tác động của đại dịch COVID-19 đối với giáo dục toàn cầu là không thể phủ nhận. Từ chỗ là một giải pháp tình thế hoặc một lựa chọn phụ thuộc vào nhu cầu và thế mạnh của giảng viên, việc ứng dụng công nghệ trong giáo dục đã trở thành một xu thế tất yếu, tạo nền tảng cho hai định hướng giáo dục đang được nhắc đến nhiều hiện nay là học tập suốt đời và học tập linh hoạt. Theo đó, các thuật ngữ như *học trực tuyến* (online learning) và *học tập kết hợp* (blended learning) đã trở thành những từ khóa phổ biến trong nhiều nghiên cứu thuộc lĩnh vực giáo dục. Trên thực tế, xu hướng tổ chức các lớp học trực tuyến hoặc lớp học ảo đang ngày càng gia tăng tại phần lớn các cơ sở giáo dục (Nepivodova & Kalova, 2023). Nhiều nghiên cứu cho rằng hình thức học trực tuyến mang lại sự thuận tiện và hiệu quả hơn so với học trực tiếp trong bối cảnh khoảng cách địa lý lớn hoặc số lượng người học đông. Tuy nhiên, hình thức này cũng bộc lộ những hạn chế nhất định, đặc biệt liên quan đến mức độ tương tác trực tiếp và sự hướng dẫn kịp thời của giảng viên. Đối với học tập kết hợp, mô hình này được kỳ vọng sẽ tận dụng và phát huy những ưu điểm của cả hai hình thức học trực tiếp và trực tuyến. Học tập kết hợp đã được nghiên cứu và triển khai trong nhiều bối cảnh giáo dục, từ giáo dục phổ thông (Li & Wang, 2022), giáo dục đại học (Müller & Mildenberger, 2021) đến giáo

dục nghề nghiệp (Song & Lai, 2025). Các nghiên cứu cho thấy mô hình này có tiềm năng cải thiện kết quả học tập, mặc dù mức độ hiệu quả phụ thuộc vào bối cảnh và cách thức triển khai. Đặc biệt, phân tích tổng hợp của Vo và cộng sự (2017) ghi nhận tác động tích cực của học tập kết hợp đối với thành tích học tập ở bậc đại học, với hiệu ứng lớn hơn ở các ngành STEM so với các ngành ngoài STEM. Bên cạnh đó, học tập kết hợp cũng đã được ứng dụng trong đào tạo kinh doanh, khởi nghiệp (Viebig, 2022) và giảng dạy ngoại ngữ (Nguyễn Thùy Linh, 2023). Tuy nhiên, việc xây dựng và triển khai một mô hình học tập kết hợp hiệu quả vẫn là một thách thức đáng kể đối với giảng viên, nhà giáo dục và các nhà quản lý.

Không nằm ngoài xu thế kể trên, tại Việt Nam hiện nay, việc triển khai các hoạt động giảng dạy và học tập trên các nền tảng trực tuyến khác nhau đang phát triển mạnh mẽ ở tất cả các bậc học trong hệ thống giáo dục quốc dân. Các nền tảng dạy học phổ biến bao gồm: Zoom Cloud Meetings, Microsoft Teams, Google Classroom, Skype; các phần mềm e-Learning như: Canva, Moodle. Tuy nhiên, việc ứng dụng các nền tảng trực tuyến còn tương đối tự phát, dựa phần nhiều vào hiểu biết và thế mạnh của từng giáo viên. Giáo viên có thể chỉ sử dụng một hoặc kết hợp nhiều nền tảng khác nhau; các giáo viên khác nhau thường sử dụng các nền tảng khác nhau dẫn đến sự thiếu thống nhất và có thể gây trở ngại cho người học khi phải sử dụng đồng thời nhiều nền tảng trực tuyến. Gần đây, nhiều đơn vị giáo dục đã đầu tư thiết kế riêng các hệ thống quản lý học tập (LMS) để đáp ứng các nhu cầu dạy-học cụ thể.

Tại Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN), chủ trương triển khai thí điểm và đẩy mạnh đào tạo trực tuyến, nhất là đối với các học phần chung, đã được phổ biến và đưa vào thực tế trong một vài năm gần đây. Một số học phần chung được giảng dạy trên hệ thống LMS của ĐHQGHN (gọi tắt là VNU LMS). Tính đến tháng 12/2023, đã có 16 đơn vị trong ĐHQGHN sử dụng hệ thống, hơn 15.000 lớp học phần được tạo và hơn 65.000 người dùng trên hệ thống VNU LMS (số liệu theo Báo cáo của Viện Đảm bảo chất lượng giáo dục, ĐHQGHN (ĐBCLGD) trong Hội thảo về đào tạo trực tuyến và sự kiện ngày hội đổi mới giảng dạy tại ĐHQGHN tổ chức ngày 28/02/2024).

Trong năm học 2023-2024, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN (ĐHNN) phối hợp cùng Viện ĐBCLGD xây dựng học phần tiếng Anh B1 trên hệ thống LMS của ĐHQGHN (gọi tắt là Tiếng Anh B1 LMS). Học phần được triển khai đồng bộ cho tất cả các đơn vị trong ĐHQGHN từ năm 2024-2025. Việc chuyển đổi phương thức giảng dạy từ truyền thống sang kết hợp trên diện rộng, với đối tượng người học có sự chênh lệch về trình độ ngoại ngữ sẽ không tránh khỏi những khó khăn, thách thức. Ngoài ra, do đặc thù là học phần thực hành tiếng, người học cần có sự tương tác và cơ hội thực hành để có thể nâng cao năng lực ngoại ngữ nói chung và phát triển kỹ năng giao tiếp nói riêng. Trong thực tế, việc có thể đảm bảo sự tương tác và tạo cơ hội cho người học hình thành và phát triển kỹ năng khi học theo hình thức kết hợp hay không là câu hỏi được đặt ra nhiều nhất trong giai đoạn xây dựng học phần Tiếng Anh B1 LMS. Để có thể trả lời những câu hỏi trên, việc đánh giá khóa học sau khi triển khai trong thực tế là hết sức cần thiết.

Với lý do kể trên, nghiên cứu này nhằm bước đầu đánh giá tổng quan học phần Tiếng Anh B1 trên hệ thống LMS của ĐHQGHN – một học phần được xây dựng dựa trên cơ sở điều chỉnh học phần Tiếng Anh B1 vốn được giảng dạy theo hình thức trực tiếp. Kết quả nghiên cứu được thu thập từ hai đối tượng liên quan trực tiếp là giảng viên và sinh viên sẽ giúp xác định tính khoa học, phù hợp và hiệu quả ban đầu của khóa học, từ đó có thể đề xuất hướng điều chỉnh và cập nhật nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập theo hình thức kết hợp trên nền tảng trực tuyến.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Học tập kết hợp

Học tập kết hợp (HTKH), còn được gọi là mô hình giảng dạy lai (hybrid), là một cách tiếp cận sư phạm kết hợp giữa hình thức dạy học trực tiếp trên lớp với các trải nghiệm học tập trực tuyến hoặc dựa trên nền tảng số (Aryal, 2025; Graham, 2006). Thay vì thay thế hoàn toàn phương thức giảng dạy truyền thống, mô hình này phân bổ lại một phần thời lượng học trực tiếp sang hình thức trực tuyến, nhằm tận dụng tối đa ưu điểm của cả hai môi trường, bao gồm: tính linh hoạt và khả năng tiếp cận của học trực tuyến, cùng với tính tức thời và sự tương tác trực tiếp giữa người dạy và người học trong lớp học truyền thống.

Mặc dù tồn tại nhiều cách định nghĩa khác nhau, về bản chất, HTKH được hình thành từ sự tích hợp của hai mô hình giáo dục vốn tách biệt về mặt lịch sử: dạy học trên lớp theo phương thức truyền thống và các hệ thống học tập có sự hỗ trợ của công nghệ (Graham, 2006). Theo Graham (2006), việc triển khai học tập kết hợp có thể được thực hiện ở nhiều cấp độ tổ chức khác nhau, thường được phân thành bốn cấp độ chính. Thứ nhất là cấp độ hoạt động (activity level), trong đó, một nhiệm vụ học tập bao gồm cả yếu tố trực tiếp và yếu tố trung gian qua máy tính (computer-mediated – CM), ví dụ như sử dụng bài kiểm tra trực tuyến để củng cố nội dung đã thảo luận trên lớp. Thứ hai là cấp độ học phần (course level), khi các hoạt động trực tiếp và trực tuyến được kết hợp trong phạm vi một môn học. Thứ ba là cấp độ chương trình (program level), bao gồm việc thiết kế chương trình đào tạo với sự kết hợp có chủ đích giữa các học phần trực tuyến và học phần trực tiếp trong toàn bộ khóa học hoặc chương trình đào tạo. Cuối cùng là cấp độ cơ sở đào tạo (institutional level), khi HTKH trở thành một thành phần cốt lõi trong chiến lược đào tạo của tổ chức, được hỗ trợ bởi các chính sách, hạ tầng công nghệ và hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho giảng viên.

2.2. Các nghiên cứu liên quan

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra phương thức đào tạo trực tuyến và đào tạo kết hợp được áp dụng ngày càng phổ biến và rộng rãi trong giáo dục và đào tạo. Theo Alqahtani và Rajkhan (2020), trong những năm gần đây, LMS được sử dụng rộng rãi trong giáo dục đại học ở nhiều quốc gia, mang lại sự linh hoạt cho cả giảng viên và sinh viên. Các nghiên cứu đều khẳng định HTKH đang trở thành một xu thế trong giảng dạy tiếng Anh. Cả giảng viên và sinh viên đều có hứng thú với HTKH do sự linh hoạt và việc ứng dụng công nghệ thông tin trên nền tảng trực tuyến đã giúp làm gia tăng sự tương tác giữa thầy và trò trong quá trình tham gia các hoạt động học tập tích cực.

Bên cạnh đó, cũng có nhiều nghiên cứu được tiến hành về những điểm mạnh khi triển khai đào tạo trực tuyến. Picciano và cộng sự (2021) chỉ ra điểm mạnh của HTKH nằm ở chỗ có thể kết hợp giữa thế mạnh của học trực tuyến (tính linh hoạt, cá nhân hóa) và thế mạnh của học trực tiếp (tương tác, hướng dẫn thực tế), giúp tối ưu hóa hiệu quả giảng dạy và học tập. Means và cộng sự (2013) nhận thấy rằng học trực tiếp trong mô hình HTKH giúp giảng viên và sinh viên giải quyết các vấn đề phức tạp hoặc khó khăn, đồng thời tăng cường kết nối giữa các bên. Tác giả Nguyễn Thuỳ Linh (2023) đã nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên trong quá trình học môn Tiếng Anh theo hình thức đào tạo kết hợp, kết quả nghiên cứu cho thấy việc giảng dạy HTKH phần nào đáp ứng được việc học tập tự chủ và có những lợi ích nhất định. Theo đó, đào tạo kết hợp có thể được áp dụng trong cả giáo dục phổ thông, đại học, và đào tạo nghề, đặc biệt hiệu quả trong các lĩnh vực như: ngoại ngữ, quản trị kinh doanh, và STEM (Li & Wang, 2022; Vo và cộng sự, 2017; Viebig, 2022; Muller & Mildenberger, 2021; Song & Lai, 2025).

Ngoài ra, cũng có những điểm cần khắc phục khi triển khai hình thức đào tạo, theo Picciano và cộng sự (2021), việc phối hợp giữa học trực tuyến và học trực tiếp đòi hỏi kế hoạch và quản lý phức tạp, đảm bảo cả hai hình thức hoạt động hiệu quả và bổ trợ lẫn nhau. Nghiên cứu của Garrison và Vaughan (2008) cho thấy việc triển khai đào tạo kết hợp có chi phí ban đầu cao hơn do cần đầu tư đồng thời vào cả công nghệ và cơ sở vật chất. Tác giả Nguyễn Hoàng Trang (2018) đưa ra một số vấn đề trong tổ chức dạy học kết hợp và kinh nghiệm quốc tế trong đó nhấn mạnh việc cần quan tâm đến tâm lý và nhu cầu của người học.

2.3. Cơ sở lý thuyết

Nghiên cứu này có mục tiêu đánh giá tổng thể, bao quát từ góc nhìn của giảng viên và sinh viên về học phần Tiếng Anh B1 LMS sau một năm triển khai. Trên cơ sở đó, các nội dung cần cập nhật, điều chỉnh có thể được xác định cùng với các giải pháp khả thi, hiệu quả được đề xuất nhằm nâng cao chất lượng dạy - học theo hình thức kết hợp. Mô hình điều chỉnh có thể được nhân rộng và áp dụng cho các học phần khác nhằm thực hiện chủ trương đẩy mạnh đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN.

Về các khía cạnh/nội dung cụ thể cần đánh giá với một khóa học trực tuyến/kết hợp, có nhiều khung khái niệm khác nhau được đề xuất.

Cheng (2010) khi tiến hành nghiên cứu đánh giá các khóa học trực tuyến đã đề xuất bốn nhân tố có thể ảnh hưởng đến chất lượng khóa học và cần được đánh giá bao gồm: nội dung khóa học (tính thống nhất, chính xác và hoàn thiện của nội dung khóa học), thiết kế giảng dạy (mục tiêu, quá trình giảng dạy, kiểm tra đánh giá), dịch vụ trực tuyến (khả năng tiếp cận dễ dàng, điều hướng phù hợp, tính thống nhất trong tương tác), và hỗ trợ về hệ thống (niềm tin của người học, độ tin cậy của hệ thống, thời gian phản hồi).

Tihomirova (2023) đã đề xuất tám tiêu chí để đánh giá các khóa học trực truyến đại chúng mở (Massive Open Online Courses – MOOCs) bao gồm: cấu trúc chương trình, chất lượng giảng dạy, phương pháp, các khía cạnh kỹ thuật, khả năng tạo động lực và tránh phân biệt, thiết kế (đồ họa, bài thuyết trình, các tài liệu hướng dẫn …), kiểm tra đánh giá, và mức độ được công nhận của khóa học.

Shcherbakova và cộng sự (2023) khi tiến hành đánh giá một khóa học trực tuyến trong giai đoạn COVID-19 đã sử dụng bảy tiêu chí: cấu trúc khóa học, nội dung khóa học, khả năng tạo động lực, thiết kế, hỗ trợ kỹ thuật, sự hiện diện – tương tác – phản hồi của giáo viên, mong muốn của người học về kết quả học tập.

Như vậy có thể thấy, để đánh giá một khóa học có yếu tố trực tuyến, có những cách tiếp cận khác nhau. Nghiên cứu này lựa chọn cách tiếp cận của Cheng (2010). Việc lựa chọn khung lý thuyết của Cheng (2010) là phù hợp với bối cảnh nghiên cứu về khóa đào tạo kết hợp Tiếng Anh B1 LMS vì khung này không chỉ tập trung vào khía cạnh công nghệ mà còn tiếp cận chất lượng khóa học một cách toàn diện từ góc độ sư phạm và trải nghiệm người học. Trong bối cảnh các học phần kết hợp tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN hướng tới việc kết hợp giữa học trực tiếp và học trên nền tảng LMS nhằm phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ, các yếu tố như: nội dung học liệu, thiết kế hoạt động giảng dạy, sự tương tác và khả năng hỗ trợ hệ thống đều có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập của sinh viên. So với các khung đánh giá khác thiên về MOOCs hoặc bối cảnh học tập đại chúng, khung của Cheng (2010) phù hợp hơn với môi trường đào tạo chính quy ở bậc đại học, nơi việc đảm bảo tính thống nhất giữa mục tiêu học phần, nội dung, phương pháp giảng dạy và đánh giá là đặc biệt quan trọng. Ngoài ra, cách tiếp cận của Cheng (2010) cho phép nghiên cứu linh hoạt lựa chọn các tiêu chí phù hợp với mục tiêu đánh giá bước đầu của học phần Tiếng Anh B1 LMS, đồng thời tạo nền tảng cho việc mở

rộng sang các khía cạnh khác như: hỗ trợ kỹ thuật, tương tác trực tuyến và trải nghiệm người học trong các nghiên cứu tiếp theo.

Với lý do nêu trên, để đánh giá bước đầu học phần Tiếng Anh B1 LMS sau một năm triển khai, trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sẽ tập trung đánh giá các khía cạnh sau: nội dung khóa học (tính thống nhất, chính xác và hoàn thiện của nội dung khóa học) và thiết kế giảng dạy (mục tiêu, quá trình giảng dạy, kiểm tra đánh giá). Các tiêu chí khác sẽ được nghiên cứu và làm rõ trong các nghiên cứu tiếp theo.

Nghiên cứu này trả lời 3 câu hỏi sau:

1. Giảng viên và sinh viên đánh giá như thế nào đối với các nội dung của học phần Tiếng Anh B1 LMS?

2. Giảng viên và sinh viên đánh giá như thế nào đối với các thiết kế giảng dạy của học phần Tiếng Anh B1 LMS?

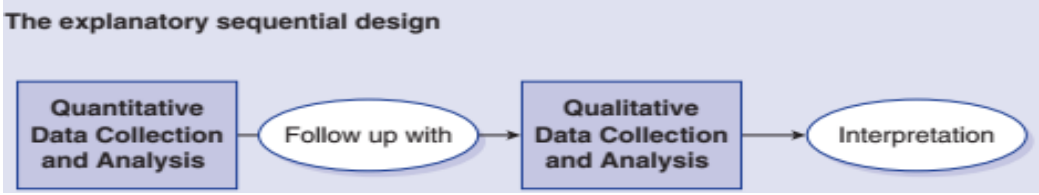
3. Giảng viên và sinh viên có những đề xuất, kiến nghị gì liên quan đến nội dung và thiết kế giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng dạy - học học phần Tiếng Anh B1 LMS?

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành dưới hình thức một nghiên cứu khảo sát dùng thiết kế hỗn hợp (mixed methods design). Cụ thể, thiết kế trình tự giải thích (explanatory sequential design) (Creswell & Clark, 2018) được sử dụng nhằm thu thập dữ liệu định lượng rồi đến dữ liệu định tính như hình minh họa dưới đây:

Hình 1

Mô hình nghiên cứu theo trình tự giải thích (Creswell & Clark, 2011, tr. 69)



Để trả lời các câu hỏi nghiên cứu, dữ liệu thực tế được thu thập và phân tích. Đối tượng tham gia nghiên cứu là giảng viên và sinh viên giảng dạy và học học phần Tiếng Anh B1 LMS tại Trường ĐHNN, ĐHQGHN trong năm học 2024-2025. Học phần được đánh giá dưới góc nhìn của giảng viên và sinh viên - hai đối tượng tham gia trực tiếp và chịu ảnh hưởng lớn nhất khi thay đổi phương thức giảng dạy từ trực tiếp sang kết hợp. Dữ liệu định tính từ các câu hỏi mở trong bảng khảo sát sẽ đưa thêm giải thích và minh họa các quan điểm của người tham gia từ kết quả định lượng.

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện (convenience sampling), trong đó, những sinh viên đang theo học học phần Tiếng Anh B1 LMS trong năm học 2024–2025 và sẵn sàng tham gia khảo sát sẽ được lựa chọn làm đối tượng nghiên cứu. Phương pháp này phù hợp với bối cảnh nghiên cứu đánh giá bước đầu một học phần mới triển khai, giúp nhóm nghiên cứu tiếp cận nhanh chóng người học thực tế của khóa học và thu thập dữ liệu trong điều kiện thời gian và nguồn lực có hạn.

Có 267 sinh viên thuộc ĐHQGHN theo học học phần tiếng Anh B1 LMS trong năm học 2024-2025 tham gia khảo sát. Tỉ lệ % chia theo các trường thành viên như sau:

Bảng 1

Tỉ lệ đối tượng nghiên cứu (sinh viên) theo đơn vị đào tạo

Đơn vị	Tỷ lệ tham gia khảo sát
Trường Đại học Việt - Nhật	6%
Trường Đại học Công nghệ	2%
Trường Đại học Giáo dục	24%
Trường Đại học Khoa học Tự nhiên	25%
Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn	35%
Trường Đại học Kinh tế	1%
Trường Đại học Luật	3%
Trường Đại học Y Dược	1%
Trường Đại học Ngoại ngữ	1%
Trường Khoa học Liên ngành và Nghệ thuật	1%

Có 71 giảng viên tham gia khảo sát. Đây là các giảng viên tham gia giảng dạy học phần tiếng Anh B1 LMS trong năm học 2024-2025. Tỉ lệ % chia theo các trường mà giảng viên tham gia giảng dạy như sau:

Bảng 2

Tỉ lệ đối tượng nghiên cứu (giảng viên) theo bộ môn tham gia giảng dạy

Bộ môn	Tỷ lệ tham gia khảo sát
Bộ môn Công nghệ - Kinh tế - Luật	38%
Bộ môn Khoa học tự nhiên	1%
Bộ môn Ngoại ngữ 2 – Nhiệm vụ chiến lược	58%
Bộ môn Xã hội nhân văn	3%

Tổng cộng có 267 sinh viên thuộc ĐHQGHN và 71 giảng viên chịu trách nhiệm giảng dạy học phần Tiếng Anh B1 LMS tham gia khảo sát. Tỷ lệ sinh viên và giảng viên giữa các trường thành viên không đồng đều do số lượng sinh viên đăng ký học học phần Tiếng Anh B1 LMS ở từng đơn vị có sự khác biệt đáng kể trong thực tế. Các trường có số lượng sinh viên tham gia học phần lớn hơn như: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Khoa học Tự nhiên và Trường Đại học Giáo dục, do đó cũng chiếm tỷ lệ cao hơn trong mẫu khảo sát. Sự mất cân đối về tỷ lệ người tham gia giữa các đơn vị có thể ảnh hưởng nhất định đến khả năng khái quát hóa kết quả nghiên cứu. Tuy nhiên, do mục tiêu chính của nghiên cứu là đánh giá bước đầu việc triển khai học phần Tiếng Anh B1 LMS trong bối cảnh thực tế, mẫu khảo sát hiện tại vẫn có ý nghĩa trong việc phản ánh xu hướng chung của người học. Trong các nghiên cứu tiếp theo, nhóm nghiên cứu sẽ sử dụng phương pháp lấy mẫu phân tầng hoặc mở rộng quy mô mẫu nhằm tăng tính đại diện và cho phép so sánh giữa các nhóm sinh viên thuộc các đơn vị khác nhau.

3.2. Công cụ nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sử dụng kết hợp các công cụ thu thập số liệu và công cụ phân tích số liệu nhằm đánh giá học phần Tiếng Anh B1 LMS dưới góc nhìn của giảng viên và sinh viên, từ đó xác định những khía cạnh cần điều chỉnh để nâng cao chất lượng hoạt động dạy và học.

Về công cụ thu thập số liệu, nghiên cứu sử dụng bảng hỏi khảo sát dành cho sinh viên và giảng viên kết hợp với phỏng vấn bán cấu trúc. Bảng hỏi được sử dụng để thu thập dữ liệu định lượng về mức độ đánh giá của người học đối với các khía cạnh của học phần, trong khi

phỏng vấn được sử dụng để khai thác sâu hơn ý kiến, trải nghiệm và đề xuất của người tham gia nghiên cứu. Việc xây dựng bảng hỏi khảo sát và bộ câu hỏi phỏng vấn dựa trên khung khái niệm đánh giá khóa học trực tuyến của Cheng (2010). Theo Cheng (2010), có bốn nhân tố chính ảnh hưởng đến chất lượng khóa học trực tuyến gồm: nội dung khóa học (tính thống nhất, chính xác và hoàn thiện của nội dung), thiết kế giảng dạy (mục tiêu, quá trình giảng dạy, kiểm tra đánh giá), dịch vụ trực tuyến (khả năng tiếp cận, điều hướng và tính thống nhất trong tương tác), và hỗ trợ hệ thống (độ tin cậy của hệ thống, thời gian phản hồi và niềm tin của người học). Trong phạm vi nghiên cứu này, nhóm tác giả tập trung vào hai nhóm tiêu chí chính là nội dung khóa học và thiết kế giảng dạy để đánh giá bước đầu học phần Tiếng Anh B1 LMS sau một năm triển khai.

Để đảm bảo độ tin cậy (reliability) và độ giá trị (validity) của bảng hỏi tự thiết kế, nhóm nghiên cứu đã xây dựng các mục hỏi dựa trên cơ sở lý thuyết và các tiêu chí đánh giá khóa học trực tuyến được đề xuất bởi Cheng (2010), qua đó bảo đảm tính phù hợp giữa các câu hỏi khảo sát và mục tiêu nghiên cứu. Các mục hỏi được thiết kế theo dạng thang đo Likert nhằm đo lường mức độ đồng thuận của người tham gia đối với từng tiêu chí đánh giá. Trước khi triển khai khảo sát chính thức, bảng hỏi được rà soát và điều chỉnh về nội dung, ngôn ngữ diễn đạt và mức độ rõ ràng thông qua góp ý của giảng viên và chuyên gia có kinh nghiệm trong lĩnh vực đào tạo kết hợp và giảng dạy ngoại ngữ nhằm hạn chế khả năng hiểu sai câu hỏi và tăng tính nhất quán trong phản hồi của người tham gia. Ngoài ra, việc kết hợp dữ liệu định lượng từ bảng hỏi với dữ liệu định tính từ các câu hỏi mở cũng góp phần tăng cường độ giá trị của công cụ nghiên cứu thông qua đối chiếu và kiểm chứng thông tin từ nhiều nguồn dữ liệu khác nhau. Tuy nhiên, do bảng hỏi được thiết kế riêng cho bối cảnh học phần Tiếng Anh B1 LMS và nghiên cứu chủ yếu mang tính đánh giá bước đầu, công cụ này vẫn cần tiếp tục được kiểm định và hoàn thiện thêm trong các nghiên cứu tiếp theo để nâng cao khả năng khái quát hóa và tính ổn định của thang đo.

Bảng hỏi được triển khai trên nền tảng trực tuyến thông qua Google Forms. Đường link khảo sát được gửi tới sinh viên và giảng viên thông qua các kênh liên lạc chính thức của học phần như email và nhóm lớp học trực tuyến. Hình thức khảo sát trực tuyến giúp người tham gia có thể trả lời thuận tiện, linh hoạt về thời gian và địa điểm, đồng thời hỗ trợ quá trình thu thập và tổng hợp dữ liệu nhanh chóng, chính xác. Ngoài ra, việc sử dụng Google Forms cũng giúp hạn chế sai sót trong nhập liệu và đảm bảo tính ẩn danh của người tham gia khảo sát, từ đó khuyến khích người học và giảng viên đưa ra các ý kiến phản hồi trung thực hơn về học phần.

Về công cụ và phương pháp phân tích số liệu, nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích tổng hợp và thống kê mô tả để xử lý dữ liệu khảo sát bao gồm việc tính giá trị trung bình của các tiêu chí đánh giá. Đối với dữ liệu thu được từ câu hỏi mở trong bảng hỏi, nhóm nghiên cứu tiến hành phân tích nội dung nhằm xác định các chủ đề và xu hướng nổi bật liên quan đến trải nghiệm học tập và giảng dạy trong môi trường HTKH. Kết quả từ dữ liệu định lượng và định tính được đối chiếu, tổng hợp nhằm đưa ra các kết luận toàn diện về chất lượng học phần và những khía cạnh cần tiếp tục điều chỉnh trong các giai đoạn triển khai tiếp theo.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Câu hỏi nghiên cứu 1: Giảng viên và sinh viên đánh giá như thế nào đối với các nội dung của học phần Tiếng Anh B1 LMS?

Kết quả khảo sát cho thấy học phần Tiếng Anh B1 trên hệ thống LMS được đánh giá tích cực từ cả sinh viên (SV) và giảng viên (GV). Tuy nhiên, tồn tại sự khác biệt đáng kể về mức độ đánh giá giữa hai nhóm, với điểm trung bình của SV dao động ở mức khá (khoảng 3,7–

3,9/5), trong khi GV đánh giá ở mức cao (khoảng 4,3–4,5/5). Khoảng chênh lệch này phản ánh sự khác biệt giữa góc nhìn thiết kế chuyên môn và trải nghiệm học tập thực tế, đồng thời cung cấp cơ sở quan trọng để phân tích hiệu quả triển khai mô hình HTKH.

4.1.1. Tính thống nhất của nội dung khóa học

Bảng 3

Tính thống nhất của nội dung khóa học

	SV	GV
1. Nội dung học phần bám sát mục tiêu đề ra trong đề cương học phần.	4,1	4,5
2. Nội dung học phần được xây dựng phù hợp với năng lực đích	3,9	4,5
3. Nội dung học phần được xây dựng phù hợp với năng lực ngôn ngữ của sinh viên.	3,9	4,4
4. Nội dung học trực tuyến và trực tiếp có sự liên kết và bổ sung lẫn nhau.	3,9	4,4
5. Các chủ đề và bài học trên nền tảng trực tuyến hỗ trợ và củng cố tốt cho các buổi học trực tiếp.	3,9	4,4
6. Các buổi học trực tiếp giúp sinh viên hiểu rõ hơn những gì đã học trong phần trực tuyến.	3,8	4,4

Kết quả cho thấy SV đánh giá mức độ thống nhất của nội dung ở mức khá (M ≈ 3,9), trong khi GV đánh giá rất cao (4,4). Tiêu chí được SV đánh giá cao nhất là mức độ nội dung bám sát mục tiêu học phần. Tuy nhiên, các tiêu chí liên quan đến sự kết nối giữa hoạt động trực tuyến và trực tiếp chỉ đạt mức trung bình khá.

Điều này cho thấy nội dung học phần được thiết kế có tính hệ thống và phù hợp về mặt chuyên môn, nhưng mức độ tích hợp sư phạm giữa hai môi trường học chưa được người học cảm nhận rõ ràng. Kết quả này phù hợp với quan điểm của Graham (2006) rằng bản chất của HTKH không chỉ nằm ở việc kết hợp hai hình thức học mà ở mức độ tích hợp có ý nghĩa giữa chúng.

4.1.2. Tính chính xác của nội dung khóa học

Bảng 4

Tính chính xác của nội dung khóa học

	SV	GV
7. Lịch trình giảng dạy rõ ràng và được thực hiện nghiêm túc.	3,8	4,5
8. Hướng dẫn học của phần học trực tuyến rõ ràng, chi tiết.	3,8	4,5
9. Nội dung các bài học trực tuyến có tính chính xác và đầy đủ để sinh viên có thể hiểu và ứng dụng trong buổi học trực tiếp.	3,8	4,4
10. Các tài liệu học tập trực tuyến giải thích chi tiết và chính xác các khái niệm ngữ pháp, từ vựng.	3,8	4,4
11. Các tài liệu học tập trực tuyến hướng dẫn chi tiết và cụ thể về các tình huống giao tiếp thực tế.	3,8	4,4
12. Sinh viên gặp khó khăn trong việc áp dụng kiến thức từ phần học trực tuyến vào các buổi học trực tiếp.	3,6	4,1

SV đánh giá tính chính xác của nội dung ở mức 3,8, thấp hơn đáng kể so với GV (4,4). Đáng chú ý, tiêu chí về khả năng áp dụng kiến thức từ phần trực tuyến vào lớp học trực tiếp có điểm thấp nhất (3,6). Trong khi đó, GV cho rằng nội dung đã đáp ứng tốt yêu cầu chuyên môn và phù hợp với trình độ người học.

Sự khác biệt này phản ánh khoảng cách giữa thiết kế nội dung và khả năng chuyển giao kiến thức của người học. Theo Garrison và Vaughan (2008), một trong những thách thức lớn

của HTKH là đảm bảo tính liên tục trong trải nghiệm học tập, giúp người học nhận thấy mối liên hệ rõ ràng giữa các hoạt động ở hai môi trường.

4.1.3. Tính hoàn thiện của nội dung khóa học

Bảng 5

Tính hoàn thiện của nội dung khóa học

	SV	GV
13. Các nội dung trong học phần được sắp xếp lô-gic và khoa học.	3,9	4,4
14. Khóa học kết hợp trực tuyến và trực tiếp giúp sinh viên phát triển đầy đủ các kỹ năng (nghe, nói, đọc, viết) để đạt trình độ B1.	3,8	4,3
15. Nội dung khóa học cung cấp đủ các hoạt động học tập (trực tuyến và trực tiếp) để thực hành và củng cố các kỹ năng.	3,8	4,4
16. Thời lượng cho các nội dung trong học phần được phân bổ khoa học, hợp lý.	3,9	4.4
17. Số lượng bài tập/nhiệm vụ giao cho sinh viên phù hợp.	3,7	4,4
18. Học phần giúp sinh viên tự tin tham gia bài thi hết học phần.	3,7	4,3
19. Học phần giúp sinh viên tự tin tham gia bài thi xác định chuẩn đầu ra ngoại ngữ.	3,8	4,4

SV đánh giá mức độ hoàn thiện của nội dung ở mức 3,7–3,8, trong khi GV đánh giá ở mức cao hơn (≈4,37). Các tiêu chí có điểm thấp hơn từ phía SV liên quan đến khối lượng nhiệm vụ học tập và mức độ tự tin khi chuẩn bị cho kỳ thi.

Kết quả này cho thấy người học có thể cảm nhận áp lực về khối lượng học hoặc chưa được hỗ trợ đầy đủ trong quá trình tự học. Phát hiện này tương đồng với Picciano và cộng sự (2021), trong đó nhấn mạnh rằng việc phân bổ khối lượng học tập hợp lý là yếu tố quan trọng để duy trì động lực trong môi trường học kết hợp.

4.1.4. Học liệu, tài liệu tham khảo

Bảng 6

Học liệu, tài liệu tham khảo

	SV	GV
20. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo đa dạng, phong phú.	3,8	4,4
21. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo phù hợp với bậc năng lực đích.	3,9	4,4
22. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo phù hợp với năng lực ngôn ngữ của sinh viên.	3,8	4,3
23. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo bao gồm đủ các kĩ năng ngôn ngữ.	3,8	4,4
24. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo giúp sinh viên củng cố vốn từ vựng.	3,8	4,4
25. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo giúp sinh viên củng cố kiến thức ngữ pháp.	3,8	4,4
26. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo bám sát các nội dung trong đề cương học phần.	3,8	4,4
27. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo giúp sinh viên tổng kết và ghi nhớ những kiến thức quan trọng.	3,9	4,4
28. Hệ thống học liệu, tài liệu tham khảo mới và cập nhật.	3,9	4,4

Cả hai nhóm đều đánh giá tích cực về hệ thống học liệu (SV ≈3,8–3,9; GV ≈4,3–4,4), đặc biệt về tính cập nhật và mức độ bám sát đề cương. Tuy nhiên, mức đánh giá của SV chỉ ở mức khá cho thấy học liệu tuy đầy đủ nhưng chưa được khai thác tối đa.

Theo Means và cộng sự (2013), hiệu quả của tài nguyên số phụ thuộc không chỉ vào chất lượng nội dung mà còn vào cách tích hợp chúng vào hoạt động học tập. Điều này gợi ý rằng vấn đề không nằm ở học liệu mà ở thiết kế hoạt động hướng dẫn người học sử dụng.

Nhìn chung, kết quả từ Bảng 3-6 cho thấy cả SV và GV đều có đánh giá tích cực đối với nội dung học phần Tiếng Anh B1 trên hệ thống LMS. Tuy nhiên, mức độ đánh giá giữa hai

nhóm có sự khác biệt đáng kể.

Đối với SV, điểm trung bình các tiêu chí về nội dung đạt khoảng 3,7–3,9/5, trong đó, các khía cạnh được đánh giá cao bao gồm: mức độ phù hợp của nội dung với mục tiêu học phần, tính cập nhật của học liệu và sự liên kết giữa phần học trực tuyến và trực tiếp. Tuy nhiên, một số nội dung có điểm thấp hơn như: khả năng vận dụng kiến thức từ phần trực tuyến vào lớp học trực tiếp và mức độ hỗ trợ của nội dung đối với việc chuẩn bị cho kỳ thi.

Trong khi đó, GV đánh giá nội dung học phần ở mức cao hơn rõ rệt, với điểm trung bình khoảng 4,3–4,5/5. GV cho rằng nội dung học tập phù hợp với chuẩn đầu ra, đáp ứng trình độ người học và được thiết kế có tính hệ thống.

Sự chênh lệch giữa hai nhóm cho thấy khoảng cách nhất định giữa thiết kế chương trình và trải nghiệm học tập thực tế của người học. Kết quả này tương đồng với nhận định của Graham (2006) rằng hiệu quả của HTKH không chỉ phụ thuộc vào thiết kế nội dung mà còn vào mức độ người học thực sự khai thác và kết nối các thành phần học tập.

4.2. Câu hỏi nghiên cứu 2: Giảng viên và sinh viên đánh giá như thế nào đối với các thiết kế giảng dạy của học phần Tiếng Anh B1 LMS?

4.2.1. Mục tiêu học phần

Bảng 7

Mục tiêu học phần

	SV	GV
29. Mục tiêu của học phần được xác định rõ ràng và phù hợp.	3,8	4,4
30. Mục tiêu của học phần được truyền đạt cụ thể và tường minh đến sinh viên.	3,8	4,4
31. Mục tiêu khóa học hướng tới việc sinh viên sẽ phát triển đầy đủ, toàn diện các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ.	3,8	4,4

SV đánh giá mức độ rõ ràng của mục tiêu ở mức 3,8, trong khi GV đánh giá ở mức 4,4. Điều này cho thấy mục tiêu học tập được xác định rõ ràng trong thiết kế chương trình, nhưng mức độ nhận thức và kết nối mục tiêu với hoạt động học của SV còn hạn chế.

Theo Cheng (2010), sự minh bạch về mục tiêu cần đi kèm với việc thường xuyên nhắc lại và gắn với các nhiệm vụ học tập để người học nhận thức được ý nghĩa của từng hoạt động.

4.2.2. Quá trình giảng dạy

Bảng 8

Quá trình giảng dạy

	SV	GV
32. Phương pháp giảng dạy trong khóa học giúp sinh viên dễ dàng tiếp thu kiến thức mới.	3,8	4,4
33. Phương pháp giảng dạy kết hợp giữa trực tuyến và trực tiếp giúp sinh viên học hiệu quả hơn.	3,7	4,5
34. Quá trình giảng dạy tạo cơ hội cho sinh viên tương tác với giảng viên và bạn học, thúc đẩy việc học tập chủ động.	3,7	4,5
35. Quá trình giảng dạy giúp sinh viên phát triển kỹ năng tự học.	3,7	4,5

SV đánh giá quá trình giảng dạy ở mức 3,7, thấp hơn đáng kể so với GV (4,5). Các tiêu chí có điểm thấp liên quan đến mức độ tương tác và cơ hội học tập chủ động.

Kết quả này phản ánh một thách thức phổ biến của HTKH: mặc dù môi trường trực tuyến tạo điều kiện linh hoạt, người học có thể cảm thấy thiếu tương tác nếu hoạt động không

được thiết kế phù hợp. Điều này phù hợp với Chen và Bryer (2012), trong đó nhấn mạnh rằng tương tác là yếu tố quyết định mức độ hài lòng và hiệu quả học tập trong môi trường số.

4.2.3. Về giảng viên

Bảng 9

Đánh giá và tự đánh giá về giảng viên

	SV	GV
36. Giảng viên truyền tải nội dung học phần một cách rõ ràng, hiệu quả.	3,7	4,5
37. Giảng viên có sử dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo để giữ cho lớp học thú vị và dễ tiếp thu.	3,7	4,5
38. Giảng viên áp dụng hiệu quả các ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy.	3,8	4,5
39. Giảng viên thúc đẩy sự sáng tạo và tự chủ ở sinh viên.	3,8	4,5
40. Giảng viên hướng dẫn sinh viên cách khai thác hiệu quả hệ thống LMS.	3,7	4,5
41. Giảng viên giải thích các yêu cầu, nhiệm vụ một cách rõ ràng, cụ thể.	3,7	4,5
42. Giảng viên tổng kết dễ hiểu và đầy đủ các nội dung quan trọng trong các buổi tương tác trực tiếp.	3,7	4,5
43. Giảng viên phân tích những bài nói/viết minh họa trong các buổi tương tác trực tiếp.	3,7	4,5
44. Giảng viên hướng dẫn sinh viên ôn tập, chuẩn bị cho kỳ thi hết học phần.	3,7	4,6
45. Giảng viên cung cấp cho sinh viên các thông tin rõ ràng, chi tiết về định dạng đề thi hết học phần.	3,7	4,5

SV đánh giá vai trò hỗ trợ của GV ở mức 3,7–3,8, trong khi GV tự đánh giá ở mức rất cao (≈4,5). Khoảng cách này đặc biệt thể hiện ở các tiêu chí hướng dẫn sử dụng LMS và hỗ trợ chuẩn bị thi.

Kết quả cho thấy trong quan điểm của GV, họ cho rằng mình đã thực hiện khá tốt vai trò chuyên môn, nhưng người học vẫn mong đợi nhiều hơn. Điều này phù hợp với nhận định của Garrison và Vaughan (2008) về vai trò trung tâm của GV trong việc duy trì sự hiện diện giảng dạy (teaching presence) trong mô hình HTKH. Theo hai tác giả, trong môi trường HTKH, GV không chỉ đóng vai trò truyền đạt kiến thức mà còn cần thiết kế, định hướng, hỗ trợ và duy trì sự tương tác học tập một cách liên tục. Vì vậy, ngay cả khi GV đánh giá rằng mình đã hoàn thành tốt nhiệm vụ chuyên môn, người học vẫn có thể mong muốn nhiều hơn ở các khía cạnh như: phản hồi cá nhân hóa, mức độ tương tác, sự hỗ trợ kịp thời hay khả năng tạo động lực học tập trong môi trường trực tuyến. Khoảng cách giữa tự đánh giá của GV và kỳ vọng của SV cho thấy sự hiện diện của GV trong mô hình HTKH không chỉ được xác định bởi khối lượng hay chất lượng nội dung giảng dạy mà còn bởi cảm nhận của người học về mức độ đồng hành và hỗ trợ của GV trong suốt quá trình học tập.

4.2.4. Kiểm tra và đánh giá

Bảng 10

Kiểm tra và đánh giá

	SV	GV
46. Hình thức kiểm tra đánh giá giúp đánh giá chính xác kiến thức và năng lực của sinh viên.	3,8	4,3
47. Nội dung kiểm tra đánh giá bám sát các nội dung trong đề cương học phần.	3,9	4,4
48. Nội dung kiểm tra đánh giá giúp sinh viên tự đánh giá được năng lực ngôn ngữ của bản thân.	3,8	4,4
49. Nội dung kiểm tra đánh giá giúp sinh viên hệ thống lại các kiến thức, kỹ năng quan trọng.	3,8	4,4

50. Nội dung kiểm tra đánh giá giúp sinh viên làm quen với các định dạng bài thi CĐR.	3,8	4,4
51. Tỉ trọng giữa đánh giá quá trình và đánh giá kết thúc học phần phù hợp.	3,8	4,4
52. Tần suất các bài kiểm tra được phân bố hợp lý.	3,8	4,4
53. Hoạt động kiểm tra đánh giá thúc đẩy sinh viên tích lũy và trau dồi kiến thức, kỹ năng.	3,8	4,4
54. Hoạt động kiểm tra đánh giá không tạo những áp lực không cần thiết cho sinh viên.	3,8	4,4
55. Sinh viên nhận được phản hồi đầy đủ và kịp thời từ giảng viên về kết quả kiểm tra và tiến bộ trong học phần.	3,8	4,4
56. Các phản hồi từ giảng viên giúp sinh viên nhận ra những điểm cần cải thiện và hướng dẫn cụ thể để phát triển thêm.	3,8	4,5

Cả hai nhóm đều đánh giá tích cực về hoạt động kiểm tra – đánh giá của học phần, với mức điểm trung bình của SV dao động quanh 3,8 và của GV từ 4,3 đến 4,5. Kết quả cho thấy cả SV và SV đều nhìn nhận rằng nội dung kiểm tra đánh giá bám sát đề cương học phần, phù hợp với chuẩn đầu ra và có tác dụng hỗ trợ SV hệ thống hóa kiến thức cũng như làm quen với các định dạng bài thi chuẩn đầu ra. Đặc biệt, các tiêu chí liên quan đến phản hồi của GV cũng được đánh giá tương đối tích cực, cho thấy người học ghi nhận vai trò hỗ trợ của GV trong quá trình học tập.

Tuy nhiên, có thể nhận thấy sự chênh lệch khá rõ giữa mức đánh giá của GV và SV ở hầu hết các tiêu chí, với khoảng cách trung bình khoảng 0,5–0,7 điểm. Điều này cho thấy GV có xu hướng đánh giá hiệu quả hoạt động kiểm tra – đánh giá cao hơn so với trải nghiệm thực tế của người học. Khoảng cách này có thể phản ánh việc SV vẫn chưa hoàn toàn cảm nhận được đầy đủ vai trò hỗ trợ học tập của hoạt động đánh giá, đặc biệt trong môi trường HTKH, nơi người học thường cần nhiều phản hồi cá nhân hóa, hướng dẫn cụ thể và sự tương tác thường xuyên hơn để duy trì động lực học tập.

Bên cạnh đó, mặc dù các tiêu chí đều đạt mức khá tích cực, điểm trung bình của SV chủ yếu dừng ở mức 3,8 thay vì mức rất cao, cho thấy hoạt động kiểm tra – đánh giá vẫn còn dư địa để cải thiện nhằm tăng tính hỗ trợ học tập và trải nghiệm người học. Nhận định này phù hợp với quan điểm của Cheng (2010) rằng trong môi trường học trực tuyến và HTKH, hoạt động đánh giá không nên chỉ tập trung vào chức năng đo lường kết quả học tập mà cần được thiết kế theo hướng "assessment for learning", tức là hỗ trợ quá trình học tập liên tục thông qua phản hồi kịp thời, khả năng tự đánh giá và định hướng cải thiện cho người học.

Tóm lại, kết quả thu được cho thấy: Về thiết kế giảng dạy, SV đánh giá ở mức 3,6–3,8/5. Các tiêu chí được đánh giá tích cực bao gồm:

- Mục tiêu học tập rõ ràng
- Hình thức kiểm tra – đánh giá phù hợp
- Cấu trúc khóa học logic

Tuy nhiên, các tiêu chí có điểm trung bình thấp hơn so với các tiêu chí khác liên quan đến:

- Mức độ tương tác trong môi trường LMS
- Cơ hội học tập chủ động
- Khả năng phát triển kỹ năng tự học

Trong khi đó, GV tiếp tục có xu hướng đánh giá cao hơn, với điểm trung bình khoảng 4,4–4,5/5 cho các khía cạnh như: tổ chức dạy học, vai trò của GV và hiệu quả của hình thức HTKH.

Kết quả này phản ánh sự khác biệt trong góc nhìn giữa người dạy và người học. Đối với

GV, việc tích hợp LMS được xem là giải pháp hiệu quả nhằm tối ưu hóa thời gian trên lớp và tăng cường quản lý học tập. Tuy nhiên, đối với SV, việc học trực tuyến đòi hỏi mức độ tự chủ cao hơn, dẫn đến cảm nhận về khối lượng học tập và yêu cầu tự học lớn hơn.

Phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu trước (Chen & Bryer, 2012), trong đó chỉ ra rằng một trong những thách thức lớn của mô hình HTKH là năng lực tự học và mức độ sẵn sàng của người học trong môi trường số.

4.2.5. Tiểu kết

Tổng hợp từ kết quả thu được cho thấy SV đánh giá học phần ở mức khá (≈3,7–3,8), trong khi GV đánh giá ở mức rất cao (≈4,4–4,5). Khoảng chênh lệch 0,6–0,7 điểm phản ánh sự khác biệt đáng kể giữa góc nhìn thiết kế và trải nghiệm học tập.

Phát hiện này củng cố các nghiên cứu trước về HTKH khi cho rằng hiệu quả của mô hình không chỉ phụ thuộc vào chất lượng thiết kế mà còn vào mức độ sẵn sàng của người học, khả năng tự học và mức độ hỗ trợ trong quá trình triển khai (Müller & Mildenberger, 2021; Garrison & Vaughan, 2008).

Đóng góp của nghiên cứu nằm ở việc cung cấp bằng chứng thực nghiệm trong bối cảnh triển khai LMS trên quy mô toàn hệ thống tại một cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam, đồng thời làm rõ khoảng cách nhận thức giữa SV và GV. Kết quả này cho thấy việc nâng cao hiệu quả học tập kết hợp trong giai đoạn tiếp theo cần tập trung không chỉ vào hoàn thiện nội dung và thiết kế mà còn vào việc tăng cường tương tác, hỗ trợ học tập và phát triển năng lực tự học cho người học.

4.3. Câu hỏi nghiên cứu 3: Giảng viên và sinh viên có những đề xuất, kiến nghị gì liên quan đến nội dung và thiết kế giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng dạy - học học phần Tiếng Anh B1 LMS?

Bên cạnh dữ liệu định lượng, các phản hồi mở từ GV (N = 71) đã cung cấp thêm những minh chứng định tính quan trọng cho việc diễn giải kết quả khảo sát. Phân tích nội dung các câu trả lời ở câu hỏi mở cho thấy phần lớn GV không ghi nhận khó khăn đáng kể trong quá trình triển khai học phần. Cụ thể, khoảng 2/3 số người tham gia cho biết "không" hoặc "không có khó khăn", cho thấy việc vận hành học phần trên hệ thống LMS nhìn chung diễn ra tương đối thuận lợi từ góc nhìn của GV.

Tuy nhiên, trong nhóm có nêu khó khăn, một số vấn đề nổi bật đã được ghi nhận. Thứ nhất là các trở ngại liên quan đến hệ thống LMS, bao gồm: tình trạng kỹ thuật chưa ổn định, thao tác của SV trên hệ thống còn hạn chế hoặc chưa quen môi trường học trực tuyến. Thứ hai là sự không đồng đều về trình độ và mức độ chủ động của SV, khiến việc tổ chức hoạt động học tập kết hợp gặp những thách thức nhất định. Ngoài ra, một số GV cũng đề cập đến áp lực về khối lượng công việc và thời gian theo dõi tiến độ học tập của người học, dù tần suất không cao.

Về các kiến nghị cải thiện, đa số GV không đưa ra đề xuất cụ thể, điều này phần nào phản ánh mức độ hài lòng tương đối cao với học phần. Tuy vậy, trong các ý kiến có nội dung, đề xuất được nhắc đến nhiều nhất là cần tiếp tục nâng cấp và tối ưu hóa hệ thống LMS nhằm tăng độ ổn định, cải thiện giao diện và hỗ trợ người dùng tốt hơn. Bên cạnh đó, một số ý kiến đề nghị điều chỉnh khối lượng học tập cho phù hợp hơn với năng lực người học và tăng cường các biện pháp hỗ trợ đối với nhóm SV có trình độ đầu vào còn hạn chế.

Những phát hiện định tính này nhìn chung phù hợp với kết quả định lượng của nghiên cứu. Trong khi GV đánh giá học phần ở mức rất tích cực, các ý kiến mở cho thấy vẫn tồn tại một số điểm nghẽn chủ yếu liên quan đến yếu tố kỹ thuật và đặc điểm người học. Điều này

củng cố nhận định rằng để mô hình học tập kết hợp phát huy hiệu quả tối đa, bên cạnh việc hoàn thiện thiết kế sư phạm, cần đặc biệt chú trọng đến độ tin cậy của hạ tầng LMS và các cơ chế hỗ trợ người học đa dạng hơn.

Bên cạnh phản hồi từ GV, các ý kiến mở của SV về đề xuất cải thiện học phần cũng cung cấp thêm góc nhìn quan trọng từ phía người học. Trong tổng số phản hồi hợp lệ, phần lớn SV cho biết không có kiến nghị cụ thể, cho thấy mức độ hài lòng tương đối cao đối với học phần Tiếng Anh B1 trên nền tảng LMS. Tuy nhiên, các ý kiến còn lại đã chỉ ra một số hướng cải thiện đáng chú ý.

Nổi bật nhất là nhóm đề xuất liên quan đến khối lượng bài tập và tiến độ học tập trên LMS. Một bộ phận SV cho rằng số lượng nhiệm vụ trực tuyến còn nhiều hoặc thời gian hoàn thành chưa thật sự linh hoạt, phản ánh áp lực học tập trong môi trường kết hợp vẫn là yếu tố cần được cân nhắc khi thiết kế học phần. Bên cạnh đó, một số SV đề cập đến các vấn đề kỹ thuật của hệ thống LMS, chẳng hạn như: tình trạng truy cập chưa ổn định hoặc trải nghiệm sử dụng chưa thật sự thuận tiện.

Đáng chú ý, một nhóm ý kiến nhấn mạnh nhu cầu tăng cường mức độ tương tác trong quá trình học. SV mong muốn có nhiều cơ hội trao đổi với GV và bạn học hơn, cũng như nhận được phản hồi chi tiết sau khi hoàn thành bài tập nhằm nhận diện lỗi sai và cải thiện hiệu quả tự học. Xu hướng này cho thấy dù môi trường trực tuyến mang lại tính linh hoạt, người học vẫn đánh giá cao các yếu tố tương tác sư phạm.

Bên cạnh đó, một số SV bày tỏ xu hướng ưu tiên học trực tiếp nhiều hơn so với học hoàn toàn trên nền tảng số. Các ý kiến này thường gắn với nhu cầu được hướng dẫn trực tiếp, tăng cơ hội thực hành giao tiếp và nâng cao mức độ tập trung khi học. Mặc dù tần suất không chiếm đa số, đây là tín hiệu quan trọng cho thấy việc cân bằng hợp lý giữa thành phần trực tuyến và trực tiếp vẫn là yếu tố then chốt trong mô hình học tập kết hợp.

Nhìn chung, các phản hồi mở của SV phù hợp với xu hướng kết quả định lượng: đa số người học đánh giá tích cực về học phần, song vẫn tồn tại một số nhu cầu cải thiện ở cấp độ vận hành và hỗ trợ học tập. Việc tối ưu khối lượng nhiệm vụ, nâng cao độ ổn định của LMS, tăng cường tương tác sư phạm và duy trì tỷ trọng hợp lý của các buổi học trực tiếp có thể góp phần nâng cao hơn nữa trải nghiệm học tập trong mô hình kết hợp.

5. Kết luận và khuyến nghị

5.1. Kết luận

Nghiên cứu được thực hiện nhằm đánh giá học phần Tiếng Anh B1 trên hệ thống LMS từ góc nhìn của SV và GV sau một năm triển khai. Kết quả cho thấy học phần được đánh giá tích cực ở hầu hết các khía cạnh, bao gồm: nội dung khóa học, hệ thống học liệu, thiết kế giảng dạy và hoạt động kiểm tra – đánh giá. GV đánh giá học phần ở mức rất cao (khoảng 4,3–4,5/5), trong khi SV đánh giá ở mức khá (khoảng 3,7–3,9/5).

Sự khác biệt về mức độ đánh giá giữa hai nhóm đối tượng là một phát hiện quan trọng của nghiên cứu. Khoảng chênh lệch 0,6–0,7 điểm cho thấy tồn tại khoảng cách giữa chất lượng thiết kế chương trình (theo góc nhìn chuyên môn) và trải nghiệm học tập thực tế của người học. Các kết quả phân tích cho thấy những khoảng trống chính trong quá trình triển khai học phần bao gồm:

- Mức độ kết nối giữa hoạt động học trực tuyến và hoạt động học trực tiếp chưa thực sự rõ ràng đối với người học;

- Mức độ tương tác và hỗ trợ học tập trong môi trường LMS còn hạn chế;

- SV gặp khó khăn trong việc tự học và quản lý tiến độ học tập;
- Khối lượng nhiệm vụ học tập và yêu cầu chuẩn bị cho đánh giá đầu ra có thể tạo áp lực đối với một bộ phận người học.

Những khoảng trống này cho thấy thách thức của việc triển khai mô hình học tập kết hợp không nằm ở khâu thiết kế nội dung mà chủ yếu ở mức độ tích hợp sư phạm và hỗ trợ người học trong quá trình thực hiện.

5.2. Khuyến nghị

Từ các khoảng trống được xác định, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả triển khai học phần trong thời gian tới.

(1) Tăng cường tích hợp giữa học trực tuyến và học trực tiếp

Để giúp SV nhận thấy sự liên kết giữa hai môi trường học, cần:

- Thiết kế rõ ràng mối quan hệ giữa nhiệm vụ trên LMS và hoạt động trên lớp;
- Sử dụng kết quả học trực tuyến làm cơ sở cho thảo luận, thực hành hoặc đánh giá trên lớp;
- Tăng cường các hoạt động "kết nối" (bridging tasks) nhằm chuyển giao kiến thức từ môi trường trực tuyến sang thực hành giao tiếp.

Giải pháp này nhằm nâng cao mức độ tích hợp sư phạm – yếu tố được xem là cốt lõi trong hiệu quả của mô hình HTKH.

(2) Nâng cao mức độ tương tác và hiện diện giảng dạy trên LMS

Kết quả nghiên cứu cho thấy SV mong đợi nhiều hơn về sự hỗ trợ trong môi trường trực tuyến. Do đó, cần:

- Tăng cường phản hồi thường xuyên và kịp thời đối với bài tập của SV;
- Sử dụng các công cụ tương tác như: diễn đàn thảo luận, câu hỏi nhanh, hoặc hoạt động nhóm trực tuyến;
- Xây dựng cơ chế hỗ trợ học tập liên tục thay vì chỉ tập trung vào các buổi học trực tiếp.

Việc tăng cường sự hiện diện của GV sẽ góp phần nâng cao mức độ gắn kết và động lực học tập của SV.

(3) Hỗ trợ phát triển năng lực tự học của SV

Một trong những thách thức lớn của mô hình LMS là yêu cầu cao về tính tự chủ. Vì vậy, cần:

- Hướng dẫn cụ thể về chiến lược học trực tuyến và quản lý thời gian;
- Thiết kế lộ trình học tập rõ ràng với các mốc tiến độ cụ thể;
- Cung cấp các tài liệu hoặc video hướng dẫn sử dụng hệ thống và khai thác học liệu hiệu quả.

Việc hỗ trợ người học thích nghi với môi trường số là điều kiện quan trọng để nâng cao hiệu quả học tập kết hợp.

(4) Điều chỉnh khối lượng học tập và tăng cường chức năng hỗ trợ của đánh giá

Để giảm áp lực cho người học và nâng cao vai trò hỗ trợ học tập của đánh giá, cần:

- Rà soát và điều chỉnh khối lượng nhiệm vụ học tập trên LMS;
- Tăng cường các bài đánh giá thường xuyên với phản hồi chi tiết;

- Thiết kế các hoạt động đánh giá mang tính định hướng (formative assessment) nhằm hỗ trợ quá trình học thay vì chỉ phục vụ mục đích kiểm tra.

(5) Hàm ý đối với quản lý chương trình

Ở cấp độ quản lý, cần:

- Tiếp tục thu thập và phân tích dữ liệu học tập trên hệ thống LMS (thời gian truy cập, mức độ tham gia, kết quả học tập);
- Tổ chức các khóa tập huấn cho GV về thiết kế và triển khai dạy học kết hợp;
- Sử dụng kết quả đánh giá định kỳ để điều chỉnh và hoàn thiện mô hình trước khi mở rộng áp dụng cho các học phần khác.

5.3. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu chủ yếu dựa trên dữ liệu tự báo cáo từ SV và GV, do đó có thể chịu ảnh hưởng của yếu tố chủ quan. Trong các nghiên cứu liên quan trong tương lai cũng cần thu thập và phân tích các số liệu cụ thể (điểm số, tỉ lệ đạt chuẩn đầu ra, số liệu về việc tham gia lớp học phần trên hệ thống, thời gian học trên hệ thống, tần suất tương tác trên hệ thống…) để kiểm chứng độ tin cậy của kết quả trong nghiên cứu này và mang lại cái nhìn đa chiều hơn đối với học phần tiếng Anh B1 LMS.

Sự mất cân đối về tỷ lệ người tham gia giữa các đơn vị có thể ảnh hưởng nhất định đến khả năng khái quát hóa kết quả nghiên cứu. Cụ thể, quan điểm và trải nghiệm của SV đến từ các đơn vị có tỷ lệ tham gia cao có thể tác động mạnh hơn đến xu hướng kết quả chung, trong khi tiếng nói của các nhóm SV đến từ những trường chỉ chiếm 1–3% mẫu khảo sát có thể chưa được phản ánh đầy đủ. Bên cạnh đó, sự khác biệt về đặc điểm ngành học, năng lực công nghệ, động cơ học ngoại ngữ hay văn hóa học tập giữa các đơn vị thành viên cũng có thể ảnh hưởng đến cách SV đánh giá học phần HTKH. Tuy nhiên, do mục tiêu chính của nghiên cứu là đánh giá bước đầu việc triển khai học phần Tiếng Anh B1 LMS trong bối cảnh thực tế, mẫu khảo sát hiện tại vẫn có ý nghĩa trong việc phản ánh xu hướng chung của người học. Trong các nghiên cứu tiếp theo, nhóm nghiên cứu sẽ sử dụng phương pháp lấy mẫu phân tầng hoặc mở rộng quy mô mẫu nhằm tăng tính đại diện và cho phép so sánh giữa các nhóm SV thuộc các đơn vị khác nhau.

Tài liệu tham khảo

Alqahtani, A., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the COVID-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences, 10*(9), 216. https://doi.org/10.3390/educsci10090216

Aryal, U. (2025). Blended learning models: A necessity for modern education. *International Research Journal of MMC, 6*(1), 41–52. https://doi.org/10.3126/irjmmc.v6i1.77475

Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13*(1), 87-104. https://www.proquest.com/openview/ea241451cc042e4e7fab7ad006e34648/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28311

Cheng, J. (2010). Evaluation and Modeling of online course using Fuzzy AHP. In *International Conference on Computer and Information Application (ICCIA 2010).* https://doi.org/10.1109/ICCIA.2010.6141579

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines.* Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/9781118269558

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 Publishing.

https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions

Li, S., & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K–12 settings: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(5), 1254–1272. https://doi.org/10.1111/jcal.12696

Means, B., Toyama, Y., Murphy, & R., Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 115*(3), 1-47. https://doi.org/10.1177/016146811311500307

Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review, 34*, Article 100394. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394

Nepivodova, L. & Kalova, S. (2023). University Language Examination Ante, Interim, and Post COVID-19: Trapped in the Culture of Trust? In A. L. Gokturk-Saglam & E. Sevgi-Sole (Eds.), *Emerging Practices for Online Language, Assessment, Exams, Evaluation, and Feedback* (pp. 21-38). IGI Global. https://www.muni.cz/en/research/publications/2303812

Nguyen, H. T. (2018). Một số vấn đề trong tổ chức dạy học blended learning và kinh nghiệm quốc tế (Some Problems With the Organization of Blended Learning and International Experience). In *Proceedings of International Conference Education for All* (pp. 105–112). https://repository.vnu.edu.vn/server/api/core/bitstreams/5022a5dd-1ace-4173-8548-1f72a25d2919/content

Nguyen, T. L. (2023). Nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên trong quá trình học môn Tiếng Anh theo hình thức đào tạo kết hợp (A Study on Students' Satisfaction in the Process of Learning English Based on Blended Learning). *Vietnam Journal of Educational Sciences, 19*(4), 19–23. http://vjes.vnies.edu.vn/vi/nghien-cuu-su-hai-long-cua-sinh-vien-trong-qua-trinh-hoc-mon-tieng-anh-theo-hinh-thuc-dao-tao-ket

Picciano, A. G., Dziuban, C. D., Graham, C. R., & Moskal, P. D. (Eds.). (2021). *Blended learning: Research perspectives, volume 3*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003037736

Shcherbakova, I. O.; Kucherenko, S. N., & Smolskaia, N. B. (2023). The Effectiveness of an Online Language Course during the COVID-19 Pandemic: Students' Perceptions and Hard Evidence. *Education Sciences, 13*(2), 124. https://doi.org/10.3390/educsci13020124

Song, S., & Lai, Y. C. (2025). Blended learning in vocational education: Benefits, challenges, and student engagement. *Cogent Education, 12*(1), Article 2548348. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2548348

Tihomirova, J. (2023). Evaluation criteria of Massive Open Online Courses. In *Human, Technologies and Quality of Education, 2023. Proceedings of Scientific Papers* (pp. 450-462). https://doi.org/10.22364/htqe.2023.35

Viebig, C. (2022). Blended learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Education + Training, 64*(4), 533–558. https://doi.org/10.1108/ET-05-2021-0164

Vo, H. M., Zhu, C., & Diep, N. A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation, 53*, 17–28. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.002