

ẢNH HƯỞNG CỦA KHOẢNG CÁCH QUYỀN LỰC VÀ QUAN NIỆM HỌC TẬP TRUYỀN THỐNG ĐẾN TRẢI NGHIỆM LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC TRONG HỌC TẬP CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

THE INFLUENCE OF POWER DISTANCE AND TRADITIONAL LEARNING BELIEFS ON STUDENTS' FLIPPED CLASSROOM EXPERIENCE IN LEARNING POLITICAL THEORY COURSES AT HANOI NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION

Tiêu Thị Mỹ Hồng

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Email: tieumyhong@hnue.edu.vn

Article history

Received: 01/6/2026

Accepted: 21/7/2026

Published: 20/9/2026

Keywords

Flipped classroom, power distance, traditional learning beliefs, political theory, Confucianism

ABSTRACT

The flipped classroom model has been increasingly adopted in Vietnamese universities, including Hanoi National University of Education (HNUE). This study examines the influence of power distance and traditional learning beliefs on the flipped classroom experience of pre-service teachers at HNUE. Data were collected from 666 students and analyzed using Cronbach's Alpha, exploratory factor analysis, descriptive statistics, multiple linear regression, and one-way ANOVA. The results indicate that students generally reported positive flipped classroom experiences, while hierarchical classroom relationships and traditional learning beliefs remained evident. Both factors showed positive and statistically significant effects on students' flipped classroom experience, with power distance exerting a stronger influence. This finding suggests that, within the Vietnamese educational context, the guiding role of instructors and structured learning support may facilitate students' adaptation to the flipped classroom model. One-way ANOVA revealed a significant difference in flipped classroom experience by gender, while self-study time showed only a marginal trend toward difference. No significant differences were found across major, year of study, prior flipped classroom experience, online learning experience, or primary learning device. The findings suggest that implementing the flipped classroom should be viewed not only as a pedagogical innovation but also as a process of adapting instructional practices to learners' cultural characteristics, combining appropriate instructor guidance with the gradual development of learner autonomy.

1. Mở đầu

Trong những năm gần đây, lớp học đảo ngược (LHĐN) ngày càng trở nên phổ biến trong giáo dục đại học toàn cầu. Mô hình này làm thay đổi cách tiếp cận truyền thống của giáo dục, trong đó sinh viên (SV) không chỉ tiếp nhận tri thức một chiều từ giảng viên (GV) mà chủ động học trước thông qua bài giảng, tài liệu hoặc video trực tuyến; thời gian trên lớp được sử dụng cho thảo luận, giải quyết vấn đề, làm việc nhóm và các hoạt động tương tác dưới sự hướng dẫn của GV (Tsai và Wu, 2020). Với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ, LHĐN không chỉ góp phần nâng cao năng lực tự học mà còn khuyến khích sự hợp tác, tư duy phản biện và khả năng quản lý thời gian của SV (Akçayır và Akçayır, 2018; Grab và Bafralı, 2025). Tuy nhiên, hiệu quả của LHĐN không chỉ phụ thuộc vào thiết kế sư phạm hay điều kiện công nghệ, mà còn chịu tác động đáng kể từ bối cảnh văn hóa học tập nơi mô hình này được triển khai.

Ở các quốc gia Á Đông, văn hóa học tập truyền thống chịu ảnh hưởng sâu sắc của Nho giáo, trong đó sự tôn trọng thầy cô, tính tôn ti và trật tự trong quan hệ giáo dục thường được đề cao (Huang và Cowden, 2009; Rao và Chan, 2010). Một trong những khía cạnh văn hóa có liên quan trực tiếp đến môi trường lớp học là khoảng cách quyền lực. Khoảng cách quyền lực (Power Distance - PD) được hiểu là mức độ mà các cá nhân trong xã hội chấp nhận sự phân bổ không đồng đều về quyền lực trong các tổ chức (Hofstede, 2003). Theo Keller và cộng sự (2009), trong các quốc gia có PD cao, hoạt động dạy học thường tập trung vào GV; ngược lại, ở các quốc gia có PD thấp, GV có xu hướng chuyển giao nhiều nhiệm vụ học tập hơn cho SV, qua đó đề cao tính chủ động và tạo điều kiện cho các phương pháp giảng dạy

tương tác phát huy hiệu quả. Hofstede và Hofstede (2005) cũng cho rằng PD cao trong xã hội có mối liên hệ với khoảng cách giữa SV và GV trong giáo dục. Điều này có thể dẫn đến sự ngần ngại của SV khi tham gia thảo luận, đặt câu hỏi hoặc bày tỏ quan điểm cá nhân, nhất là trong các tình huống trao đổi trực tiếp với GV (Hodkinson và Poropat, 2014). Ở những quốc gia này, GV thường được nhìn nhận như chủ thể nắm giữ tri thức và quyền lực chuyên môn, từ đó tạo nên khoảng cách nhất định giữa SV và GV (Chou và cộng sự, 2012; Lam và Lam, 2009; Liu, 2019). Một số nghiên cứu cho thấy SV Việt Nam thường ít tham gia vào các hoạt động học tập chủ động, có xu hướng dè dặt khi đặt câu hỏi hoặc tranh luận với GV và thường chỉ phản hồi khi được GV yêu cầu (Huong, 2008; Mai và Thao, 2022). Bên cạnh đó, quan niệm học tập truyền thống ở Việt Nam còn đề cao việc ghi nhớ kiến thức, nghe giảng, ghi chép và vai trò dẫn dắt của GV (Thanh, 2011). Việc đặt câu hỏi, trao đổi hoặc phản biện đôi khi có thể được nhìn nhận như biểu hiện thiếu khiêm tốn hoặc thiếu tôn trọng GV (Huong, 2008; Mai và Thao, 2022). Những đặc điểm này có thể trở thành rào cản đối với các phương pháp học tập chủ động, đặc biệt là những phương pháp đòi hỏi SV phải chuẩn bị trước, giao tiếp, thảo luận và hợp tác thường xuyên trong lớp học (Hodkinson và Poropat, 2014).

Thời gian gần đây, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội bắt đầu triển khai dạy học đảo ngược các môn Lí luận chính trị (LLCT), vì thế còn nhiều vấn đề cần xem xét để nâng cao hiệu quả triển khai trong đó có mối quan hệ giữa các yếu tố văn hóa học tập và trải nghiệm học tập của SV. Xuất phát từ những vấn đề trên, nghiên cứu này phân tích ảnh hưởng của PD và quan niệm học tập truyền thống đến trải nghiệm LHĐN của SV Trường Đại học Sư phạm Hà Nội trong học tập các môn LLCT. Nghiên cứu hướng tới trả lời hai câu hỏi: (1) Khoảng cách quyền lực và quan niệm học tập truyền thống ảnh hưởng như thế nào đến trải nghiệm LHĐN trong học tập các môn LLCT của SV Trường Đại học Sư phạm Hà Nội?; (2) Trải nghiệm LHĐN của SV có khác biệt theo các đặc điểm nhân khẩu học hay không?

Trên cơ sở đó, bài báo đề xuất 3 giả thuyết nghiên cứu: H1. Khoảng cách quyền lực có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến trải nghiệm LHĐN của SV trong học tập các môn LLCT; H2. Quan niệm học tập truyền thống có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến trải nghiệm LHĐN của SV trong học tập các môn LLCT; H3. Trải nghiệm LHĐN của SV có sự khác biệt theo một số đặc điểm nhân khẩu học và học thuật.

Kết quả nghiên cứu góp phần làm rõ tác động của các yếu tố văn hóa đối với trải nghiệm học tập trong LHĐN, đồng thời cung cấp cơ sở để điều chỉnh phương pháp tổ chức dạy học LLCT phù hợp hơn với đặc thù văn hóa học tập của SV Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được định hướng bởi lí thuyết PD của Hofstede (2003) và các nghiên cứu về văn hóa học tập trong giáo dục đại học châu Á. Trong nghiên cứu này, PD được hiểu là mức độ SV cảm nhận sự khác biệt về vị thế giữa GV và người học trong quá trình học tập. PD có thể thể hiện qua sự dè dặt của SV khi đặt câu hỏi, trao đổi, nêu ý kiến khác với GV hoặc tham gia phản biện trong lớp học. Quan niệm học tập truyền thống được hiểu là xu hướng đề cao vai trò giảng giải của GV, coi trọng nghe giảng, ghi nhớ kiến thức, ghi chép và chờ đợi hướng dẫn. Những yếu tố này có thể ảnh hưởng đến khả năng SV thích nghi với yêu cầu tự học, chuẩn bị trước và tham gia chủ động trong LHĐN, đặc biệt trong bối cảnh triển khai các môn LLCT.

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng với thiết kế khảo sát cắt ngang nhằm phân tích ảnh hưởng của PD và quan niệm học tập truyền thống đến trải nghiệm LHĐN của SV. Nghiên cứu được thực hiện tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội trong năm học 2025-2026. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện, gồm những SV đã có trải nghiệm học tập theo mô hình LHĐN trong các môn LLCT. Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi trực tuyến; các biến quan sát được đo bằng thang Likert 5 mức, từ 1 là hoàn toàn không đồng ý đến 5 là hoàn toàn đồng ý.

Công cụ khảo sát gồm ba nhóm thang đo chính. Thang đo PD gồm 5 biến quan sát, được xây dựng dựa trên khái niệm PD của Hofstede và các nghiên cứu về quan hệ GV - SV trong bối cảnh giáo dục Á Đông. Thang đo quan niệm học tập truyền thống gồm 5 biến quan sát, phản ánh xu hướng coi trọng ghi nhớ kiến thức, nghe giảng, ghi chép và sự dẫn dắt của GV trong quá trình học tập. Thang đo trải nghiệm LHĐN gồm 8 biến quan sát, phản ánh khả năng thích nghi với việc học trước, mức độ chủ động, hợp tác, quản lí thời gian, trao đổi, phản biện và rèn luyện năng lực tự học của SV. Các biến quan sát được phát triển trên cơ sở tổng hợp lí thuyết và điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh học tập các môn LLCT tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Bảng hỏi được rà soát bởi các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục học và phương pháp dạy học đại học nhằm bảo đảm giá trị nội dung trước khi triển khai khảo sát chính thức.

Nghiên cứu sử dụng dữ liệu từ 666 SV thuộc các ngành khoa học giáo dục và đào tạo giáo viên của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Mẫu khảo sát bao quát nhiều nhóm nhân khẩu học và học thuật khác nhau. Cơ cấu mẫu chi tiết được trình bày trong bảng 1.

Bảng 1. Cơ cấu mẫu khảo sát (N = 666)

Biến	Nhóm	Tần suất (n)	Tỉ lệ (%)
Giới tính	Nữ	569	85.4
	Nam	94	14.1
	Khác	3	0.5
Năm học	Năm 1	150	22.5
	Năm 2	375	56.3
	Năm 3	56	8.4
	Năm 4	74	11.1
	Khác	11	1.7
Ngành học	Khoa học xã hội	179	26.9
	Ngôn ngữ & Văn học	231	34.7
	STEM & Công nghệ	116	17.4
	Nghệ thuật - Thể chất - Quốc phòng	36	5.4
	Khoa học Giáo dục	53	8.0
	Giáo dục Mầm non, Giáo dục Tiểu học, Giáo dục Đặc biệt	51	7.7
Điểm học tập (GPA)	< 2.5	22	3.3
	2.5-2.99	137	20.6
	3.0-3.49	196	29.4
	≥ 3.5	112	16.8
	Không trả lời	199	29.9
Kinh nghiệm học LHDN	1 lần	225	33.8
	2 lần	136	20.4
	>2 lần	305	45.8
Kinh nghiệm học trực tuyến	Rất ít	15	2.3
	Ít	31	4.7
	Trung bình	323	48.5
	Nhiều	228	34.2
	Rất nhiều	69	10.4
Thời gian tự học/tuần	0-<3 giờ	82	12.3
	3-5 giờ	170	25.5
	6-10 giờ	213	32.0
	11-15 giờ	115	17.3
	>15 giờ	86	12.9
Thiết bị học tập chính	Điện thoại	267	40.1
	Máy tính bảng	39	5.9
	Máy tính xách tay/đế bàn	360	54.1
Tổng		666	100

Dữ liệu được xử lý bằng SPSS 26.0. Trước hết, thống kê mô tả được sử dụng để trình bày đặc điểm mẫu nghiên cứu và mức độ biểu hiện của các biến quan sát. Tiếp theo, độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha. Phân tích nhân tố khám phá được sử dụng để đánh giá giá trị cấu trúc của bộ công cụ đo lường; mức độ phù hợp của dữ liệu được xem xét thông qua chỉ số KMO và kiểm định Bartlett. Ma trận tải nhân tố sau xoay được trình bày nhằm làm rõ giá trị hội tụ và phân biệt của các thang đo. Sau đó, hồi quy tuyến tính bội được sử dụng để kiểm định ảnh hưởng của PD và quan niệm học tập truyền thống đến trải nghiệm LHDN; phân tích phương sai một nhân tố được sử dụng để kiểm định sự khác biệt trong trải nghiệm LHDN theo các đặc điểm nhân khẩu học và học thuật của SV.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kiểm định độ tin cậy và giá trị thang đo

Kiểm định độ tin cậy bằng Cronbach's Alpha cho thấy cả ba thang đo đều đạt độ tin cậy tốt (bảng 2).

Bảng 2. Kết quả kiểm định độ tin cậy của các thang đo bằng Cronbach's Alpha

TT	Nội dung	Số biến	Cronbach's Alpha
1	Khoảng cách quyền lực (PD)	5	0.783
2	Quan niệm học tập truyền thống (TLB)	5	0.842
3	Trải nghiệm LHDN (FCE)	8	0.882

Cụ thể, hệ số Cronbach's Alpha của thang đo PD là 0.783, của thang đo TLB là 0.842, và của FCE là 0.882. Các giá trị này đều vượt ngưỡng chấp nhận thông thường, cho thấy các biến quan sát trong từng thang đo có mức độ nhất quán nội tại phù hợp. Như vậy, có thể khẳng định rằng các thang đo PD, TLB và FCE đều đạt yêu cầu về độ tin cậy, đủ điều kiện để tiếp tục sử dụng trong các phân tích tiếp theo.

Sau khi xác nhận độ tin cậy, nghiên cứu tiếp tục sử dụng phân tích nhân tố khám phá để đánh giá mức độ phù hợp của dữ liệu đối với cấu trúc các thang đo (bảng 3).

Bảng 3. Kết quả kiểm định KMO và Bartlett's Test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.914
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6725.563
	df	171
	Sig.	.000

Kết quả cho thấy chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0.914, lớn hơn ngưỡng chấp nhận, chứng tỏ mẫu dữ liệu có mức độ thích hợp cao cho phân tích nhân tố. Đồng thời, kiểm định Bartlett's Test of Sphericity cho kết quả $\chi^2 = 6725.563$, $df = 171$, $p < .001$, cho thấy ma trận tương quan giữa các biến quan sát khác biệt có ý nghĩa so với ma trận đơn vị và dữ liệu hoàn toàn phù hợp để thực hiện EFA. Phân tích EFA được thực hiện đối với 18 biến quan sát thuộc ba thang đo: PD (PD), quan niệm học tập truyền thống (TLB) và trải nghiệm LHDN (FCE). Kết quả kiểm định cho thấy hệ số KMO đạt 0,914, kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (Sig. < 0,001), chứng tỏ dữ liệu phù hợp để thực hiện phân tích nhân tố khám phá.

Nghiên cứu sử dụng phương pháp trích nhân tố Principal Component Analysis (PCA) kết hợp với phép xoay Varimax có chuẩn hóa Kaiser (Varimax with Kaiser Normalization). Kết quả cho thấy các biến quan sát được rút trích thành ba nhân tố đúng như mô hình lý thuyết đề xuất. Các hệ số tải nhân tố đều lớn hơn 0,60, dao động từ 0,600 đến 0,845, đồng thời không xuất hiện hiện tượng tải chéo đáng kể giữa các nhân tố. Điều này cho thấy các biến quan sát có mức độ hội tụ tốt vào nhân tố mà chúng đại diện, đồng thời bảo đảm giá trị phân biệt giữa các thang đo. Bên cạnh đó, tổng phương sai trích lũy vượt ngưỡng 50%, cho thấy các nhân tố được rút trích có khả năng giải thích tốt sự biến thiên của dữ liệu.

Tổng hợp các kết quả trên cho thấy bộ công cụ đo lường trong nghiên cứu đạt yêu cầu cả về độ tin cậy lẫn giá trị cấu trúc, tạo cơ sở vững chắc cho các phân tích thống kê mô tả, hồi quy tuyến tính bội, ANOVA và kiểm định điều tiết ở các phần tiếp theo.

3.2. Thống kê mô tả các biến nghiên cứu

Phân tích thống kê mô tả được thực hiện nhằm xác định mức độ biểu hiện của ba PD, TLB và FCE (bảng 5). Kết quả cho thấy điểm trung bình của các biến quan sát dao động từ 3.20 đến 3.80 trên thang Likert 5 mức. Các kết quả này cung cấp bức tranh ban đầu cho các phân tích suy luận ở các phần tiếp theo.

Bảng 5. Thống kê mô tả các biến nghiên cứu

Nội dung	Mã hóa	Mean	Std. Deviation
<i>PD (PD)</i>			
Tôi có xu hướng hạn chế nêu ý kiến trái chiều với GV trong LHDN.	PD1	3.41	.924
Tôi thấy thoải mái hơn khi GV chủ động mời tôi phát biểu trong lớp.	PD 2	3.33	.977
Tôi thường chờ GV hướng dẫn cụ thể trước khi bắt đầu nhiệm vụ học tập.	PD 3	3.52	.961
Tôi tin rằng ý kiến của GV nên được ưu tiên trong các thảo luận LHDN.	PD 4	3.63	.886

Tôi thường có tâm lý băn khoăn khi đặt câu hỏi hoặc trao đổi lại với GV.	PD 5	3.64	.937
Trung bình		3.51	
<i>Quan niệm học tập truyền thống (TLB)</i>			
Tôi cho rằng ghi nhớ được kiến thức là điều quan trọng nhất của việc học tập.	TLB. 1	3.73	.848
Tôi mong muốn được nghe GV giảng giải chi tiết theo cách truyền thống hơn là để SV tự nghiên cứu, tìm tòi, khám phá tri thức cơ bản.	TLB. 2	3.51	.941
Tôi thấy nghe giảng và ghi chép là cách học phù hợp với bản thân.	TLB. 3	3.62	.918
Tôi chưa quen với việc chuẩn bị bài trước khi lên lớp trong LHDN.	TLB. 4	3.20	1.072
Tôi thường trông đợi hướng dẫn từ GV trước khi tự tìm lời giải.	TLB. 5	3.24	1.100
Trung bình		3.46	
<i>Trải nghiệm chung (FCE)</i>			
Tôi dễ dàng thích nghi với việc phải học trước khi đến LHDN.	FCE1	3.27	1.051
Tôi cảm thấy LHDN giúp tôi chủ động hơn trong học tập.	FCE2	3.74	.779
Tôi nhận thấy các buổi học đảo ngược khuyến khích sự hợp tác giữa SV.	FCE3	3.79	.820
Tôi dễ dàng trong việc quản lý thời gian để chuẩn bị cho LHDN.	FCE4	3.46	.996
Tôi thấy GV trong LHDN đóng vai trò hỗ trợ nhiều hơn là giảng giải.	FCE5	3.77	.844
Tôi cảm thấy việc trao đổi và phản biện trong LHDN thú vị hơn lớp học truyền thống.	FCE6	3.76	.869
Tôi nhận thấy năng lực tự học của mình được rèn luyện nhờ LHDN.	FCE7	3.74	.833
Tôi cảm thấy văn hóa lớp học ở Việt Nam ảnh hưởng đến mức độ tôi tham gia thảo luận trong LHDN.	FCE8	3.70	.872
Trung bình		3.67	

Kết quả cho thấy điểm trung bình của các mục thuộc thang đo PD dao động từ 3.33 đến 3.64, với độ lệch chuẩn từ 0.886 đến 0.977. Điều đó cho thấy các mục PD đều có điểm trung bình cao hơn mức trung lập, cho thấy SV tương đối đồng thuận với các biểu hiện phản ánh PD trong lớp học. Điểm trung bình của các mục thuộc thang đo TLB dao động từ 3.20 đến 3.73, với độ lệch chuẩn từ 0.848 đến 1.100. Điều này cho thấy quan niệm học tập truyền thống vẫn hiện diện ở mức đáng kể trong mẫu khảo sát. Điểm trung bình của các biến thuộc thang đo FCE dao động từ 3,27 đến 3,79, với độ lệch chuẩn từ 0,779 đến 1,051. Kết quả cho thấy SV nhìn chung có mức độ đồng thuận khá cao đối với các nội dung phản ánh trải nghiệm học tập trong LHDN. Trong đó, các biến liên quan đến tính chủ động, hợp tác và vai trò hỗ trợ của GV có điểm trung bình cao hơn, trong khi các biến liên quan đến khả năng thích nghi và quản lý thời gian có mức điểm thấp hơn.

3.3. Ảnh hưởng của PD và quan niệm học tập truyền thống đến trải nghiệm lớp học đảo ngược

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ nhất, nghiên cứu sử dụng hồi quy tuyến tính bội nhằm kiểm định mức độ ảnh hưởng của PD và TLB đến FCE của SV sư phạm. Kết quả cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê và hai biến độc lập đều có đóng góp đáng kể vào việc dự báo FCE.

Trước hết, kết quả độ phù hợp của mô hình cho thấy hệ số tương quan bội đạt $R = 0.531$, với $R^2 = 0.282$ và Adjusted $R^2 = 0.280$. Điều này cho thấy PD và TLB giải thích được 28,2% phương sai của FCE, trong khi phần biến thiên còn lại được giải thích bởi các yếu tố khác chưa được đưa vào mô hình. Sai số chuẩn của ước lượng là 0.53609, phản ánh mức độ sai lệch dự báo của mô hình ở mức chấp nhận được. Kết quả này được trình bày trong bảng 6.

Bảng 6. Kết quả độ phù hợp của mô hình hồi quy tuyến tính bội dự báo FCE từ PD và TLB

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.531a	.282	.280	.53609	.282	130.495	2	663	.000

a. Predictors: (Constant), TLB Mean, PD Mean

Kết quả kiểm định ANOVA của mô hình hồi quy tiếp tục xác nhận mô hình có ý nghĩa thống kê tổng thể, với $F(2,663) = 130.495$, $p < .001$. Điều này cho thấy tập hợp hai biến độc lập PD và TLB khi được xét đồng thời có khả năng dự báo FCE tốt hơn đáng kể so với mô hình không có biến dự báo. Kết quả này được trình bày trong bảng 7.

Bảng 7. Kết quả kiểm định ANOVA của mô hình hồi quy dự báo FCE từ PD và TLB

ANOVAa						
	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	75.008	2	37.504	130.495	.000b
	Residual	190.544	663	.287		
	Total	265.552	665			

a. Dependent Variable: FCE Mean

b. Predictors: (Constant), TLB Mean, PD Mean

Xét ở cấp độ từng biến độc lập, cả PD và TLB đều có ảnh hưởng dương và có ý nghĩa thống kê đến FCE. Cụ thể, PD có hệ số hồi quy không chuẩn hóa $B = 0.373$, hệ số chuẩn hóa $\beta = 0.405$, với $t = 9.243$, $p < .001$. Trong khi đó, TLB có hệ số hồi quy không chuẩn hóa $B = 0.139$, hệ số chuẩn hóa $\beta = 0.169$, với $t = 3.864$, $p < .001$. So sánh các hệ số chuẩn hóa cho thấy PD là biến dự báo mạnh hơn TLB đối với trải nghiệm LHDN của SV. Các kết quả này được trình bày trong bảng 8.

Bảng 8. Hệ số hồi quy của các biến PD và TLB trong mô hình dự báo FCE

		Coefficients ^a					Collinearity Statistics	
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Tolerance	VIF
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.		
1	(Constant)	1.881	.113		16.690	.000		
	PD Mean	.373	.040	.405	9.243	.000	.565	1.770
	TLB Mean	.139	.036	.169	3.864	.000	.565	1.770

a. Dependent Variable: FCE Mean

Bên cạnh đó, các chỉ số chẩn đoán đa cộng tuyến đều nằm trong ngưỡng chấp nhận, với Tolerance = 0.565 và VIF = 1.770 cho cả hai biến độc lập. Điều này khẳng định các ước lượng hồi quy là ổn định và có thể sử dụng để diễn giải kết quả. Hệ số hồi quy dương của PD cho thấy khi mức độ PD trong lớp học càng cao thì điểm trải nghiệm LHDN của SV cũng có xu hướng cao hơn. Đồng thời, TLB cũng có ảnh hưởng cùng chiều đến FCE nhưng với mức độ thấp hơn so với PD. Kết quả này cho thấy cả PD và quan niệm học tập truyền thống đều là những yếu tố dự báo có ý nghĩa thống kê đối với trải nghiệm LHDN của SV trong bối cảnh nghiên cứu.

Như vậy, kết quả nghiên cứu cho thấy cả PD và quan niệm học tập truyền thống đều có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến trải nghiệm LHDN của SV, trong đó PD là yếu tố dự báo mạnh hơn. Phát hiện này khác với giả thuyết nghiên cứu ban đầu cũng như nhiều nghiên cứu được thực hiện trong bối cảnh giáo dục phương Tây, vốn cho rằng PD cao thường làm giảm sự tham gia chủ động của người học. Tuy nhiên, trong bối cảnh văn hóa học tập Việt Nam, kết quả này có thể phản ánh đặc điểm của SV khi chuyển đổi từ phương thức học tập truyền thống sang LHDN. Đối với nhiều SV, sự hướng dẫn rõ ràng, vai trò dẫn dắt của GV và cấu trúc lớp học chặt chẽ có thể tạo cảm giác an toàn trong học tập, từ đó giúp họ thích nghi tốt hơn với yêu cầu của mô hình LHDN. Kết quả nghiên cứu cũng gợi ý rằng PD trong bối cảnh này không chỉ phản ánh mối quan hệ thứ bậc giữa GV và SV mà còn có thể được hiểu như một cơ chế hỗ trợ học tập. Khi triển khai LHDN, sự định hướng của GV thông qua việc giao nhiệm vụ rõ ràng, hướng dẫn cụ thể và hỗ trợ thường xuyên có thể giúp SV giảm bớt sự không chắc chắn trong quá trình học tập, từ đó nâng cao trải nghiệm đối với mô hình học tập mới.

Bên cạnh PD, nghiên cứu cũng cho thấy quan niệm học tập truyền thống có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến trải nghiệm LHDN, mặc dù mức độ tác động thấp hơn. Kết quả này cho thấy các đặc điểm thường được xem là thuộc về mô hình học tập truyền thống không nhất thiết cản trở việc triển khai LHDN. Trong bối cảnh đào tạo sư phạm, một số yếu tố thường gắn với định hướng truyền thống, như tính kỉ luật, sự nghiêm túc trong học tập, mong muốn được hướng dẫn rõ ràng và thái độ coi trọng vai trò của người dạy có thể đồng thời hỗ trợ SV thích nghi với những yêu cầu mới của LHDN. Điều này cho thấy cần tránh cách nhìn đối lập giản đơn giữa “truyền thống” và “đổi mới”. Trên thực tế, SV có thể bước vào LHDN với những niềm tin học tập được hình thành từ môi trường giáo dục truyền thống nhưng họ vẫn có khả năng điều chỉnh và tái cấu trúc các niềm tin đó trong quá trình trải nghiệm mô hình học tập mới.

Ở góc độ rộng hơn, phát hiện về ảnh hưởng đồng thời của PD và quan niệm học tập truyền thống cho thấy việc triển khai LHDN trong bối cảnh Việt Nam cần được nhìn nhận như một quá trình chuyển đổi văn hóa học tập, chứ không đơn thuần là thay đổi phương pháp giảng dạy. Thay vì xem PD và các quan niệm học tập truyền thống chỉ là những rào cản cần loại bỏ, kết quả nghiên cứu gợi ý rằng các yếu tố này có thể trở thành nguồn lực hỗ trợ quá trình thích nghi của SV nếu được GV khai thác thông qua việc kết hợp giữa sự định hướng, hỗ trợ học tập và từng bước phát triển tính tự chủ của người học.

3.4. Sự khác biệt trong trải nghiệm lớp học đảo ngược theo các yếu tố nhân khẩu học và học thuật

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ hai, nghiên cứu tiến hành kiểm định ANOVA một nhân tố nhằm xem xét liệu trải nghiệm LHDN của SV có khác biệt theo các đặc điểm nhân khẩu học và học thuật hay không. Các biến được

đưa vào phân tích gồm giới tính, ngành học, năm học, kinh nghiệm học LHDN, kinh nghiệm học trực tuyến, thời lượng tự học/tuần và thiết bị học tập chính. Kết quả được trình bày trong bảng 9.

Bảng 9. Kết quả kiểm định ANOVA một nhân tố về sự khác biệt trong trải nghiệm LHDN theo các yếu tố nhân khẩu học và học thuật

Yếu tố	F	Sig. (p)	Kết luận
Giới tính	2.673 (Welch= 14.014)	.007	Có khác biệt có ý nghĩa; Nữ > Nam > Khác
Ngành học	0.865	.504	Không khác biệt
Năm học	0.415	.798	Không khác biệt
Kinh nghiệm học LHDN	0.278	.758	Không khác biệt
Kinh nghiệm học trực tuyến	1.407	.230	Không khác biệt đáng kể, xu hướng FCE tăng khi kinh nghiệm tăng
Thời lượng tự học/tuần	2.314	.056	Có xu hướng khác biệt ($p = .056$); nhóm tự học trên 10 giờ/tuần có điểm FCE cao hơn theo kết quả mô tả
Thiết bị học tập chính	1.213	.298	Không khác biệt đáng kể; nhóm dùng máy tính có FCE cao hơn

Kết quả cho thấy giới tính là yếu tố duy nhất có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê đối với FCE ($F = 2.673$, $p = .007$). Kết quả kiểm định Welch (Welch = 14.014) cũng cho thấy sự khác biệt giữa các nhóm giới tính. Phân tích hậu kiểm chỉ ra rằng SV nữ có điểm trải nghiệm LHDN cao hơn SV nam và nhóm giới tính khác. Điều này cho thấy trải nghiệm LHDN có sự khác biệt nhất định giữa các nhóm giới tính trong mẫu khảo sát.

Đối với các biến còn lại, kết quả ANOVA không cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ở mức 5%. Riêng thời lượng tự học/tuần có giá trị $p = .056$, phản ánh xu hướng khác biệt nhưng chưa đạt ngưỡng ý nghĩa thống kê. Theo kết quả mô tả, SV có thời lượng tự học trên 10 giờ mỗi tuần có điểm FCE cao hơn các nhóm còn lại. Tuy nhiên, xu hướng này cần được diễn giải một cách thận trọng do chưa đạt mức ý nghĩa thống kê.

Kết quả cho thấy trải nghiệm LHDN nhìn chung không khác biệt đáng kể theo phần lớn các đặc điểm nhân khẩu học và học thuật, ngoại trừ giới tính, trong khi thời lượng tự học chỉ cho thấy xu hướng khác biệt ở mức cận biên. Điều này cho thấy mô hình LHDN có thể được triển khai đối với nhiều nhóm SV mà không chịu ảnh hưởng đáng kể bởi hầu hết các đặc điểm cá nhân và học tập được khảo sát. Sự khác biệt theo giới tính cho thấy trải nghiệm LHDN có thể chịu ảnh hưởng bởi sự khác biệt trong cách thức tham gia học tập, mức độ tương tác với GV và bạn học hoặc khả năng thích ứng với phương thức học tập mới. Tuy nhiên, kết quả này cần được diễn giải thận trọng và cần tiếp tục được kiểm chứng trong các nghiên cứu tiếp theo nhằm làm rõ cơ chế tác động của yếu tố giới tính đối với trải nghiệm LHDN. Đối với thời lượng tự học, mặc dù chưa đạt mức ý nghĩa thống kê, xu hướng khác biệt quan sát được vẫn có ý nghĩa tham khảo về mặt sư phạm. Kết quả này gợi ý rằng hiệu quả của LHDN có thể gắn với khả năng tự học và mức độ chuẩn bị trước giờ học của SV. Vì vậy, khi triển khai LHDN, GV cần thiết kế các nhiệm vụ tiền lớp học có cấu trúc rõ ràng, hướng dẫn cụ thể cách thức chuẩn bị và hỗ trợ SV từng bước hình thành kỹ năng tự học nhằm nâng cao hiệu quả học tập.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu cho thấy văn hóa học tập là một yếu tố quan trọng trong việc hình thành trải nghiệm LHDN các môn LLCT của SV Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, trong đó PD giữ vai trò nổi bật hơn quan niệm học tập truyền thống. Đồng thời, trải nghiệm LHDN nhìn chung khá ổn định giữa các nhóm SV, ngoại trừ khác biệt theo giới tính và xu hướng liên quan đến thời lượng tự học. Khác với giả thuyết nghiên cứu ban đầu, kết quả hồi quy cho thấy PD và quan niệm học tập truyền thống đều có ảnh hưởng tích cực đến trải nghiệm LHDN của SV. Phát hiện này gợi ý rằng trong bối cảnh văn hóa học tập Việt Nam, những đặc điểm thường được xem là thuộc về môi trường học tập truyền thống không nhất thiết cản trở việc triển khai LHDN. Ngược lại, sự định hướng rõ ràng của GV, cấu trúc lớp học chặt chẽ và vai trò dẫn dắt của người dạy có thể tạo cảm giác an toàn trong học tập, từ đó hỗ trợ SV thích nghi với mô hình học tập mới.

Từ kết quả nghiên cứu, có thể khẳng định rằng việc triển khai LHDN trong dạy học các môn LLCT cần được tiếp cận không chỉ như một đổi mới phương pháp dạy học mà còn như một quá trình chuyển đổi văn hóa học tập phù hợp với đặc điểm của người học. Thay vì xem PD và quan niệm học tập truyền thống chỉ là những rào cản cần loại bỏ, GV cần khai thác hợp lý vai trò định hướng, hướng dẫn và hỗ trợ học tập để tạo điều kiện cho SV từng bước phát triển tính chủ động và năng lực tự học trong môi trường LHDN.

Để nâng cao chất lượng trải nghiệm LHDN các môn LLCT, GV cần thiết kế các nhiệm vụ học tập trước giờ lên lớp có cấu trúc rõ ràng, cung cấp học liệu phù hợp, hướng dẫn cụ thể yêu cầu học tập và duy trì sự hỗ trợ cần thiết

trong suốt quá trình học. Đồng thời, việc phát triển năng lực tự học và khả năng tham gia học tập tích cực của SV cần được thực hiện theo lộ trình, phù hợp với đặc điểm văn hóa học tập và mức độ sẵn sàng của người học, thay vì chuyển đổi đột ngột sang mô hình hoàn toàn lấy người học làm trung tâm.

Đối với đào tạo giáo viên, LHDN không chỉ là một phương pháp dạy học mà còn là môi trường để SV sư phạm trải nghiệm, thích nghi và từng bước phát triển năng lực tổ chức các lớp học tích cực, tương tác và lấy người học làm trung tâm. Những trải nghiệm này sẽ góp phần hình thành năng lực nghề nghiệp, giúp SV vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học hiện đại trong quá trình giảng dạy sau này.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả không sử dụng công cụ AI nào.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Lời cảm ơn: Tác giả cảm ơn sự tài trợ của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội qua đề tài “Xây dựng học liệu số cho dạy học các môn lý luận chính trị theo mô hình lớp học đảo ngược tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội” với mã số SPHN26-04TĐ.

Tài liệu tham khảo

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Chou, J. Y., Chiu, C. H., Lai, E., Tsai, D., & Tzeng, C. R. (2012). Medical education in Taiwan. *Medical Teacher*, 34(3), 187-191. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.652238>
- Grab, M. Ö., & Bafralı, G. (2025). Flipped classroom: A case study on the perceived benefits and challenges of flipped learning for ESL teacher candidates. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 10(2), 199-209. <https://doi.org/10.53850/joltida.1589084>
- Hodkinson, C. S., & Poropat, A. E. (2014). Chinese students' participation: the effect of cultural factors. *Education + Training*, 56(5), 430-446.
- Hofstede, G. (2003). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Behaviour Research and Therapy.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Rev. and expanded 2nd ed.). McGraw-Hill.
- Huang, J., & Cowden, P. (2009). Are Chinese students really quiet, passive and surface learners? - A cultural studies perspective. *Canadian and International Education*, 38(2), 75-88. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v38i2.9137>
- Huong, P. T. T. (2008). *How Vietnamese Culture Influence on Learning and Teaching English*. Online Submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522274.pdf>
- Keller, C., Lindh, J., Hrastinski, S., Casanovas, I., & Fernandez, G. (2009). The impact of national culture on e-learning implementation: a comparative study of an Argentinean and a Swedish university. *Educational Media International*, 46(1), 67-80.
- Lam, T. P., & Lam, Y. Y. B. (2009). Medical education reform: The Asian experience. *Academic Medicine*, 84(9), 1313-1317. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181b18189>
- Liu, T. H. (2019). *Understanding medical students' self-directed learning in the clinical setting: A cross-cultural qualitative interview study in the US and Taiwan*. Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Mai, L. X., & Thao, L. T. (2022). Factors affecting students' attitudes towards learning English as a foreign language in a tertiary institution of Vietnam. *International Journal of TESOL & Education*, 2(2). <https://doi.org/10.54855/ijte.22229>
- Rao, N., & Chan, C. K. K. (2010). Moving beyond paradoxes: Understanding Chinese learners and their teachers. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 3-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3840-1_1
- Tsai, H. & Wu, J. (2020). Bibliometric analysis of flipped classroom publications from the web of science core collection published from 2000 to 2019. *Science Editing*, 7(2), 163-168. <https://doi.org/10.6087/kcse.212>
- Thanh, P. H. (2011). Issues to consider when implementing student-centered learning practices at Asian higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 519-528.