

DAY HỌC KẾT HỢP TRONG MÔN GIÁO DỤC CHÍNH TRỊ TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG CƠ ĐIỆN HÀ NỘI

Lưu Thị Hải Hòa¹

Email: haihoa1207@gmail.com, ORCID: 0009-0006-4077-5419

Ngày tòa soạn nhận được bài báo: 07/07/2025

Ngày phản biện đánh giá: 09/01/2026

Ngày bài báo được duyệt đăng: 23/01/2026

DOI: 10.59266/houjs.2026.1122

Tóm tắt: Kết quả nghiên cứu đã tập trung vào việc phân tích thực trạng dạy học kết hợp trong môn Giáo dục chính trị (GDCT) tại Trường Cao đẳng Cơ điện Hà Nội. Phương pháp nghiên cứu lí thuyết, phỏng vấn sâu, điều tra xã hội học, thu thập và xử lí số liệu sơ cấp đã được sử dụng trong quá trình nghiên cứu. Từ đó, kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, mặc dù còn tồn tại một số hạn chế nhất định trong việc triển khai dạy học kết hợp tại địa bàn nghiên cứu nhưng để thực hiện thành công chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo thì mô hình dạy học kết hợp sẽ có nhiều ưu thế để phát huy được tính tích cực của người học trong dạy học môn GDCT ở Trường Cao đẳng Cơ điện Hà Nội.

Từ khoá: dạy học kết hợp, giáo dục chính trị, sinh viên cao đẳng

I. Đặt vấn đề

Hiện nay, chuyển đổi số không còn là lựa chọn mà đã trở thành yêu cầu tất yếu đối với hệ thống giáo dục nghề nghiệp ở Việt Nam. Từ việc triển khai đồng bộ các văn bản như: Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo về “Quy định Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng” ngày 22/4/2016, Quyết định số 131/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ về “Phê duyệt Đề án Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030” ngày 25/1/2022 và mới đây là “Nghị quyết

số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo” ngày 22/8/2025, kết quả chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo đến nay đã thay đổi tích cực. Tuy nhiên, khi tổ chức dạy học môn GDCT tại Trường Cao đẳng Cơ điện Hà Nội theo hướng chuyển đổi số, hình thức dạy học kết hợp trực tiếp và trực tuyến đã được ứng dụng nhưng còn gặp phải một số hạn chế nhất định, vô hình trung đã làm giảm hiệu quả GDCT trong Nhà trường. Vì vậy, mục đích nghiên cứu của bài báo là để góp phần gợi mở những khuyến nghị phù hợp nhằm nâng cao chất lượng dạy và học ở Nhà trường trong thời gian tới.

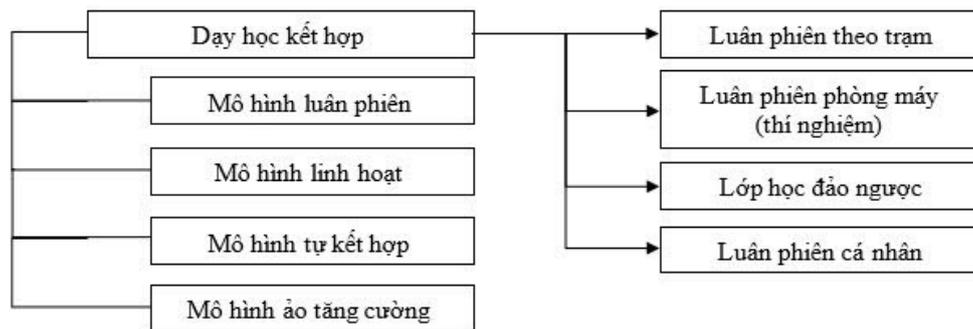
¹ Trường Cao đẳng Cơ điện Hà Nội

II. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm và mô hình dạy học kết hợp

Các công trình nghiên cứu ở trong và ngoài nước cơ bản chỉ ra rằng thuật ngữ “Dạy học kết hợp (Blended Learning)” có ba cách giải thích chủ yếu: (i) Dạy học kết hợp có thể được hiểu là sự kết hợp giữa việc người dạy thực hiện hoạt động dạy học trong môi trường vật lý mà có sử dụng các phương tiện truyền dẫn điện tử để cung cấp kiến thức tới cho người học, cho phép người học sử dụng thiết bị điện tử để giải quyết những vấn đề dạy học đặt ra (Skill & Young, 2002; Raviolo & cộng sự, 2021); (ii) Dạy học kết hợp còn có thể được hiểu là trong quá trình dạy học mà người dạy vận dụng cùng lúc nhiều phương pháp sư phạm

khác nhau (Driscoll, 2002) để tác động đến người học thay vì chỉ truyền thụ kiến thức một chiều tới người học; (iii) Dạy học kết hợp theo cách hiểu phổ biến hơn chính là quá trình kết hợp dạy học trực tiếp với lớp học trực tuyến (Garrison & Kanuka, 2004; Tang & Byrne, 2007; Caravias, 2014). Có cùng ý tưởng theo định nghĩa này, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam đã khẳng định: “Đào tạo kết hợp (Blended learning) là việc kết hợp phương thức học tập điện tử (E-Learning) với phương thức dạy-học truyền thống (theo đó người dạy và người học cùng có mặt) nhằm nâng cao hiệu quả công tác đào tạo và chất lượng giáo dục” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2016). Đồng thời, mô hình dạy học kết hợp đã được khái quát gồm 8 biến thể khác nhau (Hình 1).



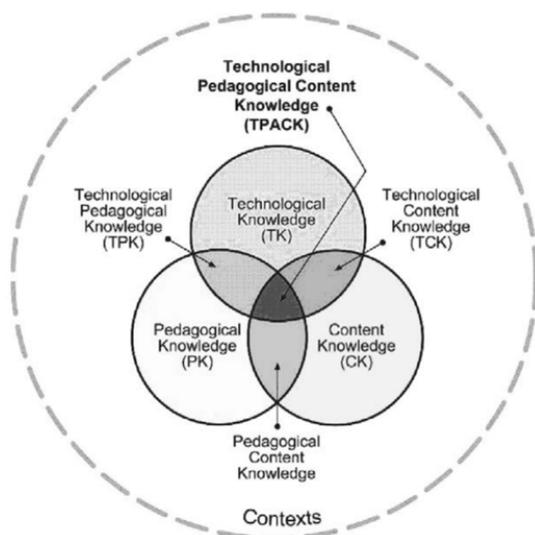
Hình 1. Các biến thể của mô hình dạy học kết hợp

Vì vậy, dựa trên cơ sở nghiên cứu các quan niệm và khái quát đặc điểm của mô hình dạy học kết hợp có thể hiểu dạy học kết hợp trong môn GDCT là mô hình tổ chức dạy học môn GDCT bằng hình thức phối hợp giữa giảng dạy trực tiếp trên lớp học vật lý và học tập trực tuyến trong môi trường lớp học ảo.

2.2. Lý thuyết kiến tạo xã hội (Social Constructivism) và mô hình lý thuyết TPACK (Technological, Pedagogical, Content Knowledge)

Một là, lý thuyết kiến tạo xã hội (Vygotsky, 1987) nhấn mạnh rằng tri thức không phải là nội dung được truyền

(Nguồn: Staker & Horn, 2012)
 dạy thụ động mà là kết quả của quá trình tương tác và cùng kiến tạo trong bối cảnh xã hội. Lý thuyết này phù hợp cho thiết kế khảo sát nhận thức của sinh viên về sự hợp tác trong quá trình dạy học kết hợp vì nội dung của lý thuyết sẽ tập trung vào vai trò chủ thể của người học đối với các tương tác xã hội. Thay vì chỉ đo lường việc tiếp nhận nội dung, việc thiết kế câu hỏi khảo sát dựa trên lý thuyết kiến tạo xã hội sẽ đi sâu vào việc giải thích việc giảng viên và sinh viên nhận thức thế nào về hiệu quả của các diễn đàn thảo luận trực tuyến, hoạt động thảo luận nhóm trong học tập.



Hình 2. Các thành phần của mô hình lý thuyết TPACK

Hai là, mô hình lý thuyết TPACK (Schmidt & cộng sự, 2009) là khung lý thuyết hiện đại mô tả sự giao thoa mật thiết giữa ba thành phần cốt lõi: nội dung kiến thức (CK), phương pháp sư phạm (PK) và yếu tố công nghệ (TK). Ưu điểm của mô hình này nằm ở việc không tách rời các yếu tố để giải thích cho từng hành vi riêng lẻ mà là tập trung vào khả năng tích hợp công nghệ một cách hợp lý để hỗ trợ các phương pháp giảng dạy và truyền tải nội dung kiến thức.

III. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện dựa trên cách tiếp cận của Lý thuyết kiến

Chủ thích:

* Các thành phần cốt lõi

- *Technological Knowledge (TK)*: Kiến thức công nghệ.

- *Pedagogical Knowledge (PK)*: Kiến thức sư phạm.

- *Content Knowledge (CK)*: Kiến thức nội dung (Kiến thức chuyên môn).

* Các vùng giao nhau

- *Technological Pedagogical Knowledge (TPK)*: Kiến thức Công nghệ - Sư phạm.

- *Technological Content Knowledge (TCK)*: Kiến thức Công nghệ - Nội dung.

- *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*: Kiến thức Sư phạm - Nội dung.

- *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*: Kiến thức tổng hợp Công nghệ - Sư phạm - Nội dung.

* *Yếu tố bao quanh - Contexts*: Bối cảnh.

(Nguồn: <http://tpack.org>)

tạo xã hội và mô hình lý thuyết TPACK. Việc tiếp cận từ hai lý thuyết này là nhằm để thiết kế câu hỏi về khả năng tích hợp công nghệ trong dạy học và tính tương tác xã hội của sinh viên trong học tập. Khảo sát được thực hiện trực tuyến từ tháng 10/2025 - tháng 12/2025. Căn cứ vào công thức chọn mẫu của Cochran (1977), với mức $Z = 1,96$; $p = 0,5$; $e = 0,05$, khảo sát đã lấy được 359 phản hồi. Ngoài ra, đối với giảng viên, phương pháp phỏng vấn sâu đã được thực hiện 10 đối tượng để làm rõ thực thực dạy học kết hợp ở địa bàn nghiên cứu, trình tự các câu hỏi được biểu hiện như sau:

1. Thầy/cô có thường xuyên kết hợp dạy học trực tiếp và trực tuyến trong môn GDCT không? Lí do nào làm cho thầy/cô quyết định sẽ thực hiện hình thức tổ chức dạy học này?
2. Thầy/cô trong quá trình tổ chức dạy học môn GDCT đã kết hợp sử dụng đa dạng các phương pháp, phương tiện dạy học nào? Lí do nào làm cho thầy/cô phải sử dụng kết hợp các phương pháp, phương tiện này?
3. Thầy/cô trong quá trình tổ chức dạy học kết hợp môn GDCT đã gặp trở ngại lớn nhất là gì? Lí do nào làm cho thầy/cô cho rằng đây là trở ngại lớn nhất?

Hình 3. Thứ tự các câu hỏi phỏng vấn

IV. Kết quả và thảo luận

4.1. Khái quát đặc điểm đối tượng khảo sát tại địa bàn nghiên cứu

Với đặc thù là trường cao đẳng thuộc khối ngành kỹ thuật, phần lớn sinh viên của Trường Cao đẳng Cơ điện Hà Nội lựa chọn

Bảng 1. Kết quả thống kê nhân khẩu học

Thông tin nhân khẩu học		N = 359	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	355	98,9
	Nữ	4	1,1
Sinh viên năm học	Năm thứ nhất	289	80,5
	Năm thứ hai	18	5,0
	Năm thứ ba	52	14,5

Quy mô mẫu khảo sát N = 359 sinh viên, ý kiến phản hồi thu được chủ yếu là sinh viên năm thứ nhất với 289 người, chiếm 80,5%. Nhóm sinh viên năm thứ hai và năm thứ ba lần lượt chiếm tỷ lệ khiêm tốn là 5,0% và 14,5%. Nguyên nhân của thực tế này là do môn GDCT theo được quy định là môn học bắt buộc dành cho sinh viên năm thứ nhất.

4.2. Thực trạng dạy học kết hợp trong môn Giáo dục chính trị tại địa bàn nghiên cứu

* Về phía người dạy

Kết quả phỏng vấn sâu 10 giảng viên cho thấy mô hình dạy học kết hợp môn GDCT được triển khai thường xuyên nhằm thích ứng với đặc thù lớp đông (trên 100 sinh viên) và phân tán về 7 cơ sở đào tạo. Về phương pháp, giảng viên chủ động kết hợp giữa thuyết trình, đàm thoại truyền thống với các kỹ thuật trình chiếu video học liệu, bài giảng điện tử. Tuy nhiên, một thực trạng đáng chú ý là chỉ có 2/10 giảng viên ứng dụng trò chơi hóa hoặc diễn đàn trực tuyến; nguyên nhân chủ yếu do hạn

theo học là nam giới. Vì vậy, tỷ lệ chênh lệch về giới trong khảo sát đã phản rõ thực trạng này tại cơ sở đào tạo (Bảng 1). Về đối tượng khảo sát, bài báo ưu tiên lựa chọn cách lấy mẫu phân tầng ngẫu nhiên thuận tiện đối với sinh viên từ năm thứ nhất đến năm thứ ba của Nhà trường.

(Nguồn: khảo sát của tác giả)

chế về kỹ năng thiết kế hoạt động tương tác số dù họ rất mong muốn tạo hứng thú cho người học.

Đồng thời, 80% giảng viên thừa nhận rào cản lớn nhất của dạy học kết hợp trên lớp học ảo là sự thiếu tương tác xã hội và tính tập trung của sinh viên. Để khắc phục hạn chế này, các giảng viên đã thống nhất cách chuyển giao nhiệm vụ tự nghiên cứu, thảo luận nhóm và thuyết trình lên lớp học trực tuyến; trong khi đó, các giờ học trực tiếp tại giảng đường sẽ được dành riêng để giảng viên hệ thống hóa và giải đáp các nội dung trọng tâm. Cách tiếp cận này sẽ khắc phục phần nào hạn chế và giúp tối ưu hóa việc học tập kết hợp của sinh viên.

* Về phía người học

Kết quả khảo sát ở Bảng 2 liên quan đến nhận thức của sinh viên Trường Cao đẳng Cơ điện Hà Nội về hiệu quả tích hợp công nghệ số vào các giờ học kết hợp của giảng viên đã cho thấy sự đánh giá của người học về năng lực công nghệ của người dạy.

Bảng 2. Nhận thức của sinh viên về hiệu quả của giờ học kết hợp khi giảng viên tổ chức dạy học có sự tích hợp, hỗ trợ của công nghệ

Nội dung khảo sát	N = 359	Tỷ lệ (%)
Giảng viên sử dụng nhiều cách giảng dạy khác nhau để giúp em hiểu các phạm trù khó diễn đạt chỉ bằng lời của môn học	181	50,4
Giảng viên chọn những công cụ/phần mềm trực tuyến phù hợp và dễ hiểu để minh họa cho nội dung môn học	38	10,6
Các tài liệu số được giảng viên cung cấp rất rõ ràng, dễ tìm kiếm	13	3,6
Giảng viên sử dụng các công cụ trực tuyến để biến bài học trở nên thú vị và khuyến khích em tham gia tích cực	23	6,4
Các hoạt động trực tuyến và trực tiếp của giảng viên liên kết chặt chẽ với nhau, giúp em học tập một cách liền mạch	104	29,0

(Nguồn: khảo sát của tác giả)

Cụ thể, xếp theo thứ tự giảm dần: có 181 sinh viên cho rằng giảng viên sử dụng nhiều cách giảng dạy khác nhau để diễn đạt các phạm trù khó, chiếm 50,4% mẫu khảo sát; 104 sinh viên, chiếm 29,0% đồng ý rằng, giảng viên đã có sự liên kết chặt chẽ giữa hoạt động dạy học trực tiếp với trực tuyến; 38 sinh viên tương đương với 10,6% mẫu khảo sát cho rằng, giảng viên đã sử dụng các công cụ trực tuyến phù hợp

cho minh họa nội dung môn học. Tuy nhiên những công cụ trực tuyến được sử dụng chưa thật sự hấp dẫn đối với người học vì chỉ có 23 sinh viên cho rằng những công cụ trực tuyến đã làm bài học trở nên thú vị hơn, chỉ chiếm 6,4%; cuối cùng chiếm tỷ lệ thấp nhất trong nhóm khảo sát này là ý kiến đồng ý của 13 sinh viên cho rằng, những tài liệu số được giảng viên cung cấp là rõ ràng và dễ tìm kiếm, chiếm 3,6%.

Bảng 3. Nhận thức của sinh viên về tính hợp tác, tương tác và sự chủ động của người học trong giờ học kết hợp khi giảng viên tổ chức dạy học

Nội dung khảo sát	N = 359	Tỷ lệ (%)
Trong lớp học (trực tiếp và trực tuyến), em thường xuyên được làm việc nhóm và thảo luận với các bạn để hoàn thành bài tập	111	31,0
Em cảm thấy dễ dàng trao đổi ý kiến và nhận phản hồi từ bạn bè thông qua các công cụ trực tuyến được cho phép sử dụng	91	25,3
Em được sử dụng kinh nghiệm cá nhân của mình để giải thích các khái niệm mới trong môn học này	37	10,3
Giảng viên thường xuyên hướng dẫn em cách tự khai thác tài liệu để giải quyết các nhiệm vụ học tập thay vì chỉ truyền đạt thông tin	74	20,6
Giảng viên khuyến khích em áp dụng những kiến thức đã học vào các vấn đề thực tế trong cuộc sống	46	12,8

(Nguồn: khảo sát của tác giả)

Kết quả thống kê ở Bảng 3 cho thấy, xếp hạng cao nhất là quan điểm của sinh viên về việc họ thường xuyên được làm việc nhóm và thảo luận, chiếm 31,0%; tiếp theo sau đó là quan điểm về việc sinh viên có thể dễ dàng trao đổi và nhận phản

hồi của bạn học thông qua công cụ trực tuyến, chiếm 25,3%; xếp ở vị trí thứ ba là quan điểm của sinh viên về việc thay vì chỉ truyền đạt kiến thức một chiều giảng viên thường hướng dẫn họ cách tự khai thác tài liệu, chiếm 20,6%; tiếp sau đó

là quan điểm của sinh viên về việc giảng viên khuyến khích họ áp dụng những kiến thức đã học để giải quyết các vấn đề thực tiễn đặt ra, chiếm 12,8%; ở vị trí cuối cùng thấp nhất là quan điểm của sinh viên về

việc họ có thể sử dụng kinh nghiệm cá nhân để giải thích các khái niệm mới trong môn học là ít được giảng viên khuyến khích nhất so với các hình thức còn lại, chiếm 10,3%.

Bảng 4. Nhận thức của sinh viên về rào cản của bản thân trong quá trình giảng viên tổ chức dạy học theo hình thức dạy học kết hợp

Nội dung khảo sát	N = 359	Tỷ lệ (%)
Em cảm thấy mình chưa có đủ quyền kiểm soát đối với tốc độ và cách thức học tập của mình trong môn học này	145	40,4
Em chưa thành thạo tự mình tìm kiếm và sử dụng các tài liệu học tập trực tuyến do giảng viên gợi ý	123	34,3
Em gặp khó khăn về kỹ thuật khi sử dụng công nghệ trong học tập	91	25,3

(Nguồn: khảo sát của tác giả)

Trong Bảng 4, kết quả khảo sát đã cho thấy: chiếm tỷ lệ cao nhất (40,4%) là rào cản của sinh viên về việc họ chưa có đủ quyền kiểm soát đối với tốc độ và cách thức học tập của mình trong quá trình học tập theo hình thức kết hợp; 34,3% sinh viên khác cho rằng họ còn chưa thành thạo trong việc tìm kiếm, khai thác tài liệu phục vụ cho quá trình học tập và 25,3% sinh viên còn lại còn gặp khó khăn về kỹ thuật khi phải sử dụng công nghệ trong học tập. Đây là những rào cản cơ bản làm cản trở hiệu quả của sinh viên trong giờ học kết hợp mà giảng viên tổ chức thực hiện.

4.3. Thảo luận và khuyến nghị

Thứ nhất, thực trạng dạy học kết hợp trong môn GDCT còn một số hạn chế về việc thiết kế, cung cấp học liệu số, ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học để kích thích tương tác trong học tập của sinh viên. Việc chuyển đổi số trong dạy học môn GDCT mới chỉ thành công bước đầu ở hình thức, thực chất việc số hoá tài liệu và hướng dẫn sinh viên khai thác học liệu số còn chưa hiệu quả. Do vậy, cần phải có những thay đổi kịp thời trong giảng dạy và thiết kế nội dung dạy

học kết hợp giữa lớp học ảo và lớp học vật lý nhằm làm giảm khoảng cách giữa chất lượng dạy học mà giảng viên và sinh viên cùng kì vọng.

Thứ hai, để khắc phục hạn chế nêu trên, giảng viên cần tăng cường giao nhiệm vụ nhóm và cá nhân cho người học trước thời gian lên lớp, còn thời gian trên lớp được dành cho thảo luận, giải quyết vấn đề và thực hành chuyên môn nhằm nâng cao hiệu quả của giờ học. Khi đó, vai trò của người học trong môi trường học ảo sẽ là tích cực trình bày kết quả tự nghiên cứu, trao đổi ý kiến nhận xét với bạn học và giảng viên theo một hình thức của diễn đàn học thuật; còn giờ học trực tiếp hoặc trước giờ lên lớp là thời gian cho sinh viên tự nghiên cứu để giải thích và thảo luận những nội dung có vấn đề để khám phá tri thức một cách chủ động. Vì vậy, có thể dự báo rằng, việc giảng viên thiết kế và cấu trúc lại cách thức triển khai nhiệm vụ của môn học theo hướng trao quyền thảo luận và lấy phản hồi trực tuyến của sinh viên thông qua hệ thống LMS, có hướng dẫn chi tiết nội dung cần khai thác thì khó khăn của sinh viên trong tìm kiếm và sử dụng tài liệu sẽ dần được khắc phục. Từ

đó, điều này cũng phù hợp với nội dung Lý thuyết kiến tạo xã hội và mô hình lý thuyết TPACK vì yếu tố công nghệ sẽ được coi là phương tiện hỗ trợ cho giảng viên cung cấp tri thức một cách hiệu quả hơn đến sinh viên.

V. Kết luận

Quá trình chuyển đổi số trong dạy học môn GDCT tại Trường Cao đẳng Cơ điện Hà Nội đã khẳng định mô hình dạy học kết hợp tại Nhà trường bước đầu đã đạt được một số ưu điểm đối với lớp học phần có sĩ số sinh viên đông; có khả năng linh hoạt về không gian, thời gian, góp phần thúc đẩy chuyển đổi số dạy học và kỹ năng thao tác trực tuyến của sinh viên. Tuy nhiên, để tích cực hoá vai trò của người học, giúp sinh viên tự nghiên cứu, tự rèn luyện và tăng tương tác giữa bạn học và người dạy thì giảng viên cần có những biện pháp giúp trao quyền chủ động hợp tác và thảo luận cho sinh viên. Từ đó, phát huy tốt hơn nữa vai trò định hướng, dẫn dắt của người dạy đối với những yêu cầu mà môn học đặt ra thông qua cách thức thiết kế các học liệu số và triển khai nhiệm vụ học tập.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2016). *Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT Quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng, ngày 22 tháng 4 năm 2016*. Retrieved from: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Cong-nghe-thong-tin/Thong-tu-12-2016-TT-BGDĐT-Ung-dung-cong-nghe-thong-tin-quan-ly-dao-tao-qua-mang-2016-309796.aspx>
- Caravias, V. (2014). *Teachers Conceptions and Approaches to Blended Learning: A Literature Review*. Retrieved from: <https://share.google/SPoJjtIbbN5bFcSiY>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons, New York. Retrieved from: <https://share.google/WNj3n4qFwQQDjSv75>
- Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's Get beyond the Hype*. IBM Global Services. Retrieved from: <https://share.google/3bG1aQKqMEUzmuGiK>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. DOI:10.1016/j.iheduc.2004.02.001
- Raviolo, P., Simone, M. G., Mauro, I., & Rondonotti, M. (2021). Blended learning in online teaching. Design strategies and future developments. In *Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education*. Retrieved from: <https://share.google/uz1XiDxSNi5viFuly>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Skill, T. D. & Young, B. A. (2002). Embracing the hybrid model: Working at the intersections of virtual and physical learning spaces. *New Directions for Teaching and Learning*, 2002(92), 23-32. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.76>
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. San Mateo, CA: Innosight Institute. Retrieved from: <https://share.google/xqHKpQ1p7ebBTznhT>

Tang, M., & Byrne, R. (2007). Regular versus Online versus Blended: A Qualitative Description of the Advantages of the Electronic Modes and a Quantitative Evaluation. *International Journal on E-Learning*, 6(2), 257-266.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BLENDED LEARNING IN POLITICAL EDUCATION AT HANOI COLLEGE FOR ELECTRO-MECHANICS

Luu Thi Hai Hoa¹

Abstract: *This study analyzes the current state of blended learning in Political Education at Hanoi College for Electro-Mechanics. Theoretical research methods, in-depth interviews, sociological surveys, and primary data collection and processing were used in the research process. The results indicate that although certain limitations exist in the implementation of blended learning at the study site, it offers significant advantages for promoting student engagement in Political Education at Hanoi College for Electro-Mechanics, serving as a key factor in the successful digital transformation of education and training.*

Keywords: *blended learning, political education, college students*

¹ Hanoi College for Electro-Mechanics