

TRẢI NGHIỆM HỌC TẬP DỰA TRÊN NHÓM VÀ ĐIỂM HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN Y KHOA ẤN ĐỘ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẠI NAM

NGUYỄN TẤT THÀNH
NGUYỄN HOÀI GIANG
NGUYỄN THÙY DƯƠNG
NGUYỄN THỊ ĐỊNH

Viện Đào tạo Y khoa Quốc tế, Trường Đại học Đại Nam

Nhận bài ngày 15/8/2026. Sửa chữa xong 15/9/2026. Duyệt đăng 20/9/2026.

Abstract

This study examined team-based learning experiences and their associations with academic grades among Indian medical students at Dai Nam University. A cross-sectional survey conducted in May 2026 included 169 eligible students; survey responses from 168 students were successfully linked to their academic records. Data were analyzed using descriptive statistics, Spearman correlations, and linear regression. Mean scores for engagement, perceived teamwork, and satisfaction were 3.49, 3.39, and 3.18, respectively, on a five-point scale. None of the three measures was statistically significantly associated with academic grades. The findings suggest prioritizing pre-class preparation and team coordination and assessing learning experiences separately from academic achievement. The observational design precludes causal conclusions about the effectiveness of team-based learning.

Keywords: Academic grades, indian students, learning experiences, medical education, team-based learning.

1. Đặt vấn đề

Học tập dựa trên nhóm (Team-Based Learning, TBL) là phương pháp tổ chức dạy học kết hợp chuẩn bị cá nhân, kiểm tra mức độ sẵn sàng và vận dụng kiến thức thông qua nhiệm vụ nhóm; trách nhiệm cá nhân và phản hồi là những thành phần phân biệt phương pháp này với thảo luận nhóm thông thường (Parmelee và cộng sự, 2012). Việc đánh giá TBL cần xem xét đồng thời trải nghiệm trong quá trình học và kết quả học tập, thay vì sử dụng sự hài lòng như bằng chứng thay thế cho thành tích. Bằng chứng trong giáo dục sức khỏe cho thấy những phương diện này không nhất thiết biến đổi đồng thời. Nghiên cứu trên 178 sinh viên (SV) y khoa ghi nhận tỷ lệ trả lời đúng câu hỏi gắn với nội dung TBL cao hơn câu hỏi không gắn với nội dung TBL (Koles và cộng sự, 2010). Trong khi đó, thử nghiệm về học tập chủ động ở bác sĩ nội trú ghi nhận sự tham gia cao hơn nhưng không phát hiện khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức cải thiện kiến thức giữa hai nhóm (Haidet và cộng sự, 2004). Những kết quả này cho thấy cần lựa chọn phép đo tương ứng với từng mục tiêu đánh giá.

Tại Việt Nam, nghiên cứu trên 192 SV điều dưỡng tại Huế ghi nhận nhóm học TBL có mức tham gia và thái độ tích cực hơn nhóm học theo bài giảng nhưng không khác biệt có ý nghĩa thống kê về điểm kiểm tra cuối cùng (Duong Thi Ngoc và cộng sự, 2024). Nghiên cứu trước-sau trên 186 SV điều dưỡng tiếp tục ghi nhận thay đổi về sự tham gia và cảm nhận hiệu quả tập thể, song không có nhóm đối chứng đồng thời (Duong Thi Ngoc và cộng sự, 2025). Do khác biệt về đối tượng, học phần và thiết kế, các kết quả này chưa trực tiếp phản ánh trải nghiệm của SV y khoa quốc tế năm thứ nhất.

Tại Viện Đào tạo Y khoa Quốc tế, Trường Đại học Đại Nam, đánh giá trải nghiệm TBL gắn với hồ sơ điểm có thể cung cấp căn cứ điều chỉnh tổ chức dạy học cho SV Ấn Độ. Nghiên cứu hướng đến hai mục tiêu: mô tả sự tham gia, phối hợp nhóm và thái độ đối với TBL; phân tích mối liên quan giữa ba chỉ số

Email: thanhnt@dainam.edu.vn

trọng tâm là tham gia, phối hợp nhóm và hài lòng với điểm trung bình học tập hệ 10. Phạm vi nghiên cứu là trải nghiệm được SV báo cáo và mối liên quan quan sát được, không phải hiệu quả nhân quả của TBL.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế, đối tượng và lựa chọn mẫu

Nghiên cứu quan sát kết hợp khảo sát cắt ngang từ ngày 11 đến ngày 13/5/2026 với liên kết hồ sơ điểm năm thứ nhất của SV y khoa Ấn Độ khóa 19 tại Trường Đại học Đại Nam. Đối tượng được lựa chọn là SV thuộc khóa nghiên cứu đã tham gia ít nhất ba phiên TBL và đồng ý tham gia. Cỡ mẫu được xác định từ sổ bản ghi sẵn có đáp ứng tiêu chuẩn sau làm sạch, không phải mẫu xác suất.

Từ 179 phiếu thu được, ba mã SV có hai lần trả lời được xác nhận là cùng người. Giữ phiếu gửi cuối của mỗi mã còn 176 SV; loại 7 người khai chỉ tham gia một đến hai phiên TBL, còn 169 trường hợp để mô tả. Ghép chính xác mã SV với hồ sơ điểm thu được 168 trường hợp để phân tích liên quan. Một trường hợp không khớp mã được giữ trong mô tả khảo sát nhưng không suy đoán hoặc thay thế điểm. Do chưa xác định đầy đủ số SV đủ điều kiện được mời, nghiên cứu không tính tỷ lệ đáp ứng.

Đề cương dự kiến tổ chức nhóm 5-7 SV, kết hợp chuẩn bị tài liệu, kiểm tra cá nhân, kiểm tra nhóm và nhiệm vụ ứng dụng. Tuy nhiên, dữ liệu phân tích không có nhật ký từng phiên, mã nhóm hoặc danh mục học phần thực tế áp dụng TBL để xác minh mức độ tuân thủ. Hồ sơ điểm cũng chưa xác định ngày chốt từng kết quả so với ngày khảo sát. Vì vậy, nghiên cứu không được diễn giải như thiết kế theo dõi tiến cứu hoặc đánh giá riêng hiệu quả của từng học phần.

2.2. Công cụ và biến nghiên cứu

Bảng hỏi trên Google Forms sử dụng tiếng Anh kèm tiếng Việt, gồm thông tin nền và 68 mục Likert 5 mức, từ 1 là hoàn toàn không đồng ý đến 5 là hoàn toàn đồng ý; mức 3 là trung lập. Thông tin nền gồm giới tính, nhóm tuổi, vùng xuất thân, nhóm bách phân vị NEET-UG tự khai, phương pháp học quen thuộc nhất trước nhập học và số phiên TBL đã tham gia. Câu hỏi tự đánh giá hài lòng với kết quả học tập không được sử dụng thay thế điểm số chính thức.

Các mục trải nghiệm được tổ chức thành ba nhóm. Nhóm thứ nhất gồm 8 mục về sự tham gia, bao quát chú ý, tương tác, chuẩn bị và động lực; đây là bộ mục hiệu chỉnh, không đồng nhất với thang đo Classroom Engagement Survey nguyên bản. Nhóm thứ hai gồm 27 mục về phối hợp nhóm, phân bổ vào chín miền: niềm tin vào khả năng của nhóm, định hướng học tập, thiết lập mục tiêu, lập kế hoạch và điều phối, giao tiếp, quản lý xung đột, giải quyết vấn đề, theo dõi hoạt động và hỗ trợ thành viên. Các miền này tham chiếu khung năng lực làm việc nhóm từ góc nhìn cá nhân của Heblles và cộng sự (2022) nhưng điểm trong nghiên cứu phản ánh cảm nhận của từng SV, không phải đánh giá khách quan ở cấp nhóm. Nhóm thứ ba gồm 33 mục về thái độ, với ba miền: trách nhiệm học tập (8 mục), ưu tiên phương pháp (16 mục) và hài lòng (9 mục), tham chiếu cấu trúc công cụ do Mennenga (2012) phát triển. Nhiều câu đã được diễn đạt lại theo bối cảnh; do đó, các bộ mục được xem là công cụ hiệu chỉnh, không mặc nhiên kế thừa đặc tính đo lường của công cụ gốc. Hai mục SAI-16 và SAI-23 được đảo điểm bằng 6 trừ điểm gốc theo chỉ dẫn của bảng hỏi đã sử dụng.

Điểm từng miền là trung bình các mục của mỗi SV. Điểm phối hợp chung là trung bình 27 mục, được sử dụng như chỉ số tổng hợp thăm dò; không cộng toàn bộ 68 mục thành một thang đo duy nhất. Tỷ lệ đồng ý ở từng câu gồm mức 4 và 5. Cronbach's alpha được dùng để mô tả độ nhất quán nội tại, không thay thế kiểm định giá trị cấu trúc hoặc tương đương ngôn ngữ. Không áp dụng ngưỡng phân loại "hài lòng cao" hay "hiệu quả" khi chưa có căn cứ kiểm định.

Biến kết quả là điểm "TBCHT H10" trong bảng tổng hợp điểm năm thứ nhất, giữ nguyên giá trị hệ 10 do hồ sơ cung cấp. Chỉ số này tổng hợp kết quả học tập, không phải điểm kiểm tra riêng nội dung TBL, điểm kỹ năng lâm sàng hoặc điểm kiểm tra mức độ sẵn sàng cá nhân và nhóm. Điểm hệ 4 không được đưa vào kiểm định bổ sung để tránh phân tích lặp lại hai cách biểu diễn cùng thành tích.

2.3. Xử lý và phân tích dữ liệu

Các mục Likert của 169 trường hợp không thiếu và đều nằm trong khoảng 1-5. Biến phân loại được trình bày bằng tần số, tỷ lệ; điểm tổng hợp bằng trung bình, độ lệch chuẩn, trung vị và khoảng tứ phân vị. Ba mối liên quan trọng tâm với điểm học tập được phân tích bằng tương quan Spearman; khoảng tin cậy 95% được ước lượng bằng bootstrap theo cặp với 10.000 lần lấy mẫu lại. Giá trị p hai phía được hiệu chỉnh Holm cho ba kiểm định, với ngưỡng tham chiếu 0,05; khoảng tin cậy là khoảng riêng từng hệ số, chưa hiệu chỉnh đồng thời.

Hỏi quy tuyến tính thăm dò đưa đồng thời ba chỉ số trải nghiệm vào mô hình, điều chỉnh giới tính, nhóm tuổi (17-19 và từ 20 trở lên), phương pháp quen thuộc nhất (bài giảng và phương pháp khác), nhóm số phiên TBL (3-5, 6-10 và trên 10) và nhóm bách phân vị NEET-UG (dưới 50, 50-69, 70-89, từ 90 và không tiết lộ). Các biến được lựa chọn theo câu hỏi nghiên cứu và dữ liệu sẵn có ở giai đoạn tái phân tích, không sàng lọc bằng ý nghĩa thống kê đơn biến. Mô hình sử dụng sai số chuẩn vững HC3; khoảng tin cậy và giá trị p dựa trên phân phối t.

Phân tích độ nhạy lần lượt loại toàn bộ người từng trả lời lặp, loại phiếu chọn cùng một mức cho cả 68 mục và bổ sung biến lớp vào hồi quy. Phiếu đồng nhất không tự động bị coi là không hợp lệ trong mẫu chính. Phân tích được thực hiện bằng Python với pandas, NumPy, SciPy và statsmodels. Việc trình bày thiết kế, lựa chọn mẫu và giới hạn suy luận tham chiếu khuyến nghị STROBE (Von Elm và cộng sự, 2007).

2.4. Bảo mật và nguyên tắc đạo đức

Đề cương quy định giải thích mục đích nghiên cứu, quyền từ chối không ảnh hưởng đến điểm số và bảo mật thông tin người tham gia. Trong tái phân tích, mã SV chỉ phục vụ xử lý trả lời lặp và liên kết hồ sơ; họ tên, ngày sinh và mã SV được loại khỏi tập phân tích. Kết quả được trình bày ở dạng tổng hợp. Do cần liên kết hồ sơ, dữ liệu không được coi là ẩn danh ngay từ thời điểm thu thập.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Đặc điểm mẫu và trải nghiệm học tập

Mẫu mô tả gồm 169 SV, trong đó nữ chiếm 66,86% và nhóm 17-19 tuổi chiếm 53,85%. Có 142 SV đến từ miền Nam Ấn Độ (84,02%). Bài giảng là phương pháp được chọn là quen thuộc nhất trước nhập học ở 73,37% người tham gia; 40,83% đã tham gia trên 10 phiên TBL (bảng 1). Chỉ báo “quen thuộc nhất” không đồng nghĩa với việc SV chưa từng tiếp cận phương pháp khác.

Bảng 1: Đặc điểm mẫu nghiên cứu (n = 169)

Đặc điểm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính: Nữ	113	66,86
Giới tính: Nam	56	33,14
Tuổi: 17-19	91	53,85
Tuổi: 20-22	72	42,60
Tuổi: Từ 23 trở lên	6	3,55
Phương pháp quen thuộc nhất: Bài giảng	124	73,37
Phương pháp quen thuộc nhất: Kết hợp	35	20,71
Phương pháp quen thuộc nhất: Học tập dựa trên nhóm	6	3,55
Phương pháp quen thuộc nhất: Học tập dựa trên vấn đề	4	2,37
Số phiên tham gia: 3-5	53	31,36
Số phiên tham gia: 6-10	47	27,81
Số phiên tham gia: Trên 10	69	40,83

Nguồn: Dữ liệu khảo sát sau làm sạch; mỗi SV được giữ một phiếu trả lời.

Điểm tham gia, phối hợp nhóm và hài lòng lần lượt là $3,49 \pm 0,68$; $3,39 \pm 0,69$ và $3,18 \pm 0,73$. Điểm trách nhiệm học tập là $3,55 \pm 0,64$; ưu tiên phương pháp là $3,22 \pm 0,60$. Trung vị hài lòng bằng mức trung lập (3,00); hệ số Cronbach's alpha của 5 chỉ số dao động từ 0,921 đến 0,984 (bảng 2).

Bảng 2: Điểm trải nghiệm học tập và độ nhất quán nội tại ($n = 169$)

Chỉ số (số mục)	TB $\pm$ DLC	Trung vị (Q1–Q3)	Alpha
Tham gia (8)	3,49 $\pm$ 0,68	3,50 (3,00–4,00)	0,921
Phối hợp nhóm (27)	3,39 $\pm$ 0,69	3,30 (3,00–3,93)	0,984
Trách nhiệm học tập (8)	3,55 $\pm$ 0,64	3,62 (3,00–4,00)	0,934
Ưu tiên phương pháp (16)	3,22 $\pm$ 0,60	3,06 (3,00–3,62)	0,934
Hài lòng (9)	3,18 $\pm$ 0,73	3,00 (3,00–3,67)	0,961

Chú thích: TB: trung bình; DLC: độ lệch chuẩn; Q1 và Q3: tứ phân vị thứ nhất và thứ ba. Điểm có khoảng lý thuyết 1–5; miễn ưu tiên phương pháp đã đảo hai mục theo bảng hỏi. Nguồn: Dữ liệu khảo sát sau làm sạch.

Trong 8 mục tham gia, tích cực thảo luận có ĐTB cao nhất, $3,68 \pm 0,90$, với 96 SV đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý (56,80%). Duy trì chú ý đạt $3,58 \pm 0,78$, tương ứng 55,62% đồng ý; tương tác có ý nghĩa với thành viên đạt $3,58 \pm 0,86$, tương ứng 54,44%. Chuẩn bị tài liệu trước lớp đạt $3,37 \pm 0,74$, với 66 SV đồng ý (39,05%); tham gia xuyên suốt buổi học đạt $3,30 \pm 0,94$, tương ứng 40,83%.

Trong 9 miễn phối hợp nhóm, hỗ trợ thành viên đạt $3,48 \pm 0,73$; giao tiếp $3,43 \pm 0,77$; quản lý xung đột $3,42 \pm 0,72$; định hướng học tập $3,41 \pm 0,80$; niềm tin vào khả năng của nhóm $3,40 \pm 0,73$. Các miễn còn lại gồm lập kế hoạch và điều phối ($3,37 \pm 0,78$), giải quyết vấn đề ($3,34 \pm 0,74$), theo dõi hoạt động ($3,33 \pm 0,74$) và thiết lập mục tiêu ($3,30 \pm 0,80$). Thứ hạng này chỉ phản ánh mô tả, chưa xác lập khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các miễn.

Về thái độ, mục thảo luận tài liệu lâm sàng giúp hiểu sâu hơn đạt $3,42 \pm 0,83$, với 45,56% đồng ý; phản hồi giúp nhận diện lỗ hổng kiến thức đạt $3,40 \pm 0,84$, với 42,01% đồng ý. Tuy nhiên, chỉ 55 SV ưu tiên TBL hơn bài giảng (32,54%), trong khi 87 người trung lập (51,48%) và 27 người không đồng ý (15,98%). Ở câu hài lòng chung với trải nghiệm, các tỷ lệ tương ứng là 31,95%, 53,85% và 14,20%. Câu hài lòng chung là một mục riêng, không đồng nhất với ĐTB của toàn bộ 9 mục hài lòng.

3.2. Mối liên quan giữa trải nghiệm và điểm học tập

Trên 168 trường hợp liên kết được hồ sơ, ĐTB học tập hệ 10 là $7,49 \pm 0,48$; trung vị 7,51, khoảng tứ phân vị 7,17–7,80 và khoảng quan sát 6,24–8,69. Các hệ số tương quan giữa tham gia, phối hợp nhóm, hài lòng với điểm học tập đều gần 0, với khoảng tin cậy bao gồm 0. Cả ba giá trị p sau hiệu chỉnh Holm đều bằng 1,000. Hồi quy điều chỉnh cũng chưa ghi nhận mối liên quan có ý nghĩa thống kê đối với ba chỉ số (bảng 3).

Bảng 3: Mối liên quan với ĐTB học tập hệ 10 ($n = 168$)

Phân tích và chỉ số	Hệ số	KTC 95%	p
Tương quan: Tham gia	0,027	–0,132 đến 0,190	0,725
Tương quan: Phối hợp nhóm	–0,019	–0,172 đến 0,136	0,807
Tương quan: Hài lòng	–0,050	–0,203 đến 0,101	0,520
Hồi quy: Tham gia	0,067	–0,091 đến 0,224	0,406
Hồi quy: Phối hợp nhóm	–0,024	–0,210 đến 0,162	0,800
Hồi quy: Hài lòng	–0,047	–0,205 đến 0,111	0,558

Chú thích: KTC: khoảng tin cậy. Tương quan sử dụng hệ số rho Spearman và KTC bootstrap theo cặp với 10.000 lần lấy mẫu lại. Cột p trình bày giá trị chưa hiệu chỉnh; ba p tương quan sau hiệu chỉnh Holm đều bằng 1,000. Hệ số hồi quy B chưa chuẩn hóa biểu thị chênh lệch điểm học tập ứng với tăng một điểm trải nghiệm khi giữ các biến khác cố định. Mô hình điều chỉnh các đặc điểm nền nêu tại mục 2.3, sử dụng sai số chuẩn HC3; p hồi quy phục vụ phân tích thăm dò.

Nguồn: Dữ liệu khảo sát liên kết hồ sơ điểm.

Mô hình có $R^2 = 0,158$, R^2 hiệu chỉnh = 0,093 và hệ số phóng đại phương sai lớn nhất bằng 3,46. R^2 phản ánh toàn bộ mô hình, bao gồm các biến nền, không phải phần thành tích được giải thích riêng bởi TBL. Khi loại những người từng trả lời lặp, còn 165 trường hợp ghép điểm; khi loại 15 phiếu đồng nhất trên 68 mục, còn 153 trường hợp ghép điểm. Trong hai phân tích độ nhạy, các hệ số tương quan nằm trong khoảng –0,050 đến 0,049 và đều không có ý nghĩa thống kê. Bổ sung biến lớp vào hồi quy không làm thay đổi kết luận đối với ba chỉ số trọng tâm.

3.3. Bàn luận về trải nghiệm và ý nghĩa của kết quả

Kết quả cho thấy SV báo cáo tham gia thảo luận nhiều hơn chuẩn bị trước lớp và duy trì tham gia xuyên suốt buổi học. Trong khi 56,80% đồng ý rằng mình tích cực thảo luận, tỷ lệ xác nhận chuẩn bị tài liệu trước lớp là 39,05%. Sự khác biệt mô tả này gợi ý cần quan tâm đến tính liên tục giữa chuẩn bị cá nhân và tương tác trong lớp. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa đo khối lượng học liệu, thời gian tự học hoặc rào cản ngôn ngữ nên không xác định được nguyên nhân.

Sự tham gia cũng không đồng nghĩa với ưu tiên phương pháp hoặc hài lòng cao. Trên một nửa người tham gia chọn trung lập ở câu ưu tiên TBL hơn bài giảng và câu hài lòng chung. Thử nghiệm của Haidet và cộng sự (2004) cũng ghi nhận mức tham gia cao hơn không đi kèm đánh giá cao hơn về giá trị buổi học. Vì vậy, phản hồi của SV cần được phân tích theo từng phương diện, không rút gọn thành nhận định chung về sự chấp nhận phương pháp. Tương tự, việc phần lớn SV quen thuộc nhất với bài giảng không đủ để quy kết thói quen học tập thụ động.

Trong phối hợp nhóm, hỗ trợ thành viên có ĐTB cao nhất còn thiết lập mục tiêu và theo dõi hoạt động thấp hơn về mặt mô tả. Kết quả này định hướng chú ý đến cách nhóm xác định mục tiêu, phân công nhiệm vụ và rà soát tiến độ nhưng chưa chứng minh năng lực làm việc nhóm đã phát triển. Dữ liệu chỉ gồm cảm nhận tại một thời điểm, không có đánh giá trước triển khai, quan sát độc lập hoặc mã nhóm để đối chiếu giữa các thành viên. Do đó, “phối hợp nhóm tự báo cáo” là cách diễn giải phù hợp hơn “năng lực hợp tác được cải thiện”.

Ba chỉ số trọng tâm chưa có mối liên quan có ý nghĩa thống kê với điểm học tập, ngay cả sau điều chỉnh. Kết quả này không đồng nghĩa với chứng minh TBL không có giá trị giáo dục cũng không xác lập sự tương đương giữa các phương pháp. Khoảng tin cậy vẫn bao gồm những liên hệ nhỏ theo cả hai hướng. Mặt khác, ĐTB năm thứ nhất tổng hợp nhiều học phần, trong khi bảng hỏi phản ánh trải nghiệm TBL; phạm vi của hai phép đo chưa hoàn toàn tương ứng.

Nghiên cứu của Koles và cộng sự (2010) phân biệt câu hỏi có và không gắn với nội dung TBL, khác với việc sử dụng điểm tổng hợp trong nghiên cứu này. Sự khác biệt về phạm vi đo có thể góp phần lý giải kết quả nhưng chưa được kiểm chứng trực tiếp. Tại Việt Nam, Duong Thi Ngoc và cộng sự (2024) cũng ghi nhận khác biệt về tham gia và thái độ mà không có khác biệt điểm kiểm tra cuối cùng. Đối chiếu này củng cố yêu cầu đánh giá trải nghiệm và thành tích như những kết quả riêng biệt, thay vì dùng kết quả này để suy ra kết quả kia.

3.4. Hàm ý tổ chức dạy học và giới hạn nghiên cứu

Từ các phản hồi, có thể xác định ba hướng ưu tiên trong tổ chức dạy học. Trước hết, cần làm rõ mục tiêu học trước, chọn dung lượng học liệu phù hợp và hướng dẫn tự kiểm tra mức độ sẵn sàng. Tiếp đó, hoạt động nhóm nên có bước xác lập mục tiêu, phân công vai trò và rà soát tiến độ, gắn với phản hồi cụ thể của giảng viên. Cuối cùng, đánh giá chất lượng cần theo dõi riêng trải nghiệm, mức độ thực hiện quy trình và kết quả học tập gắn với mục tiêu học phần. Đây là những hàm ý cần được thử nghiệm, chưa phải giải pháp đã được nghiên cứu chứng minh hiệu quả.

Việc chuẩn hóa hồ sơ triển khai cũng cần được chú trọng. Khuyến nghị của Haidet và cộng sự (2012) nhấn mạnh báo cáo các thành phần thiết kế cốt lõi để có thể đánh giá và so sánh những cách triển khai TBL. Với bối cảnh nghiên cứu này cần ghi nhận học phần, số phiên, cách hình thành nhóm, kiểm tra cá nhân và nhóm, nhiệm vụ ứng dụng và phản hồi. Đồng thời, nên liên kết từng phép đo kết quả với nội dung đã học, thay vì chỉ sử dụng điểm tổng hợp toàn năm.

Nghiên cứu có những giới hạn cần lưu ý. Mẫu thuộc một khóa SV tại một cơ sở, không chọn ngẫu nhiên và chưa xác định được tỷ lệ đáp ứng nên khả năng khái quát còn hạn chế. Thiết kế không có nhóm đối chứng hoặc phép đo trước triển khai; thời điểm chốt điểm chưa rõ và thiếu dữ liệu để tách đóng góp của từng phương pháp. Vì vậy, không thể suy luận tác động nhân quả hoặc quy kết kết quả cho đặc điểm quốc tịch, văn hóa.

Bộ câu hỏi hiệu chỉnh chưa được kiểm định đầy đủ về giá trị cấu trúc và tương đương ngôn ngữ ở

nhóm đích. Cronbach's alpha cao, đặc biệt 0,984 ở chỉ số phối hợp nhóm, không chứng minh tính giá trị và đặt ra nhu cầu xem xét trùng lặp nội dung. Tự báo cáo cùng thời điểm có nguy cơ sai lệch phương pháp chung; thiếu thời gian hoàn thành và câu kiểm tra chú ý hạn chế việc xác minh chất lượng phản hồi. Phân tích độ nhạy giúp kiểm tra sự ổn định của kết quả nhưng không loại bỏ được mọi sai lệch.

Mô hình điều chỉnh chưa bao quát thời gian tự học, chuyên cần, trình độ ngôn ngữ và chất lượng giảng dạy. Không có mã nhóm để xử lý phụ thuộc giữa SV cùng nhóm; sai số chuẩn HC3 hoặc điều chỉnh lớp không thay thế điều chỉnh ở cấp nhóm học tập. Nghiên cứu tiếp theo cần chuẩn hóa công cụ, xác định trước kế hoạch phân tích, sử dụng thiết kế đo lặp hoặc có đối chứng, đồng thời kết hợp hồ sơ học phần với quan sát quá trình hợp tác.

4. Kết luận

Nghiên cứu trên 169 SV y khoa Ấn Độ tại Trường Đại học Đại Nam ghi nhận điểm tham gia, phối hợp nhóm và hài lòng lần lượt là 3,49; 3,39 và 3,18 trên thang 5 mức. Trong 168 trường hợp liên kết được với hồ sơ điểm, chưa ghi nhận mối liên quan có ý nghĩa thống kê giữa ba chỉ số trải nghiệm này với ĐTB học tập hệ 10. Kết quả cho thấy trải nghiệm của người học và thành tích học tập là những phương diện cần được đánh giá riêng biệt; việc chưa phát hiện mối liên quan không đồng nghĩa với việc TBL không có giá trị giáo dục hoặc không mang lại lợi ích cho người học.

Dữ liệu nghiên cứu phản ánh SV tham gia thảo luận tương đối tích cực nhưng mức độ chuẩn bị tài liệu trước lớp và duy trì tham gia xuyên suốt buổi học còn hạn chế. Trong hoạt động nhóm, hỗ trợ thành viên và giao tiếp được đánh giá tích cực hơn, trong khi thiết lập mục tiêu, lập kế hoạch, điều phối và theo dõi tiến độ là những nội dung cần được chú trọng. Vì vậy, quá trình tổ chức TBL nên ưu tiên hướng dẫn chuẩn bị trước lớp, xác định rõ mục tiêu, phân công vai trò, tăng cường trách nhiệm cá nhân và cung cấp phản hồi kịp thời cho từng nhóm. Do nghiên cứu sử dụng thiết kế cắt ngang, không có nhóm đối chứng và chủ yếu dựa trên trải nghiệm tự báo cáo tại một thời điểm, kết quả chưa cho phép suy luận tác động nhân quả của TBL đối với thành tích hoặc năng lực làm việc nhóm. Các nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng công cụ đã được kiểm định, thiết kế đo lặp hoặc có đối chứng, đồng thời liên kết trải nghiệm của SV với mức độ thực hiện quy trình và kết quả học tập cụ thể của từng học phần. Cách tiếp cận này sẽ tạo lập bằng chứng đầy đủ hơn cho việc điều chỉnh, chuẩn hóa và mở rộng áp dụng TBL trong đào tạo SV y khoa quốc tế tại Trường Đại học Đại Nam.

Chú thích

(*) Nghiên cứu thuộc đề tài được Trường Đại học Đại Nam tài trợ, mã số DT2526-26.

Tài liệu tham khảo

Duong Thi Ngoc, L., Dao Nguyen Dieu, T., Le Van, A., Ho Duy, B., Pham Thi Thuy, V., Nguyen Truong, S., Dang Thi Thanh, P., Duong Duc, H., & Nguyen Ngoc Quynh, A. (2024). Enhancing learning, classroom engagement, and attitude through team-based learning among Vietnamese nursing students: A quasi-experimental study. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 28(4), 885-897. <https://doi.org/10.60099/prijnr.2024.268402>.

Duong Thi Ngoc, L., Nguyen Ngoc Quynh, A., & Hoang Thi Phuong, T. (2025). A pre-post quasi-experimental study of team-based learning effectiveness for Vietnamese nursing students. *PLoS ONE*, 20(5), e0323656. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323656>.

Haidet, P., Morgan, R. O., O'Malley, K., Moran, B. J., & Richards, B. F. (2004). A controlled trial of active versus passive learning strategies in a large group setting. *Advances in Health Sciences Education*, 9(1), 15-27. <https://doi.org/10.1023/B:AHSE.0000012213.62043.45>.

Haidet, P., Levine, R. E., Parmelee, D. X., Crow, S., Kennedy, F., Kelly, P. A., Perkowski, L., Michaelsen, L., & Richards, B. F. (2012). Perspective: Guidelines for reporting team-based learning activities in the medical and health sciences education literature. *Academic Medicine*, 87(3), 292-299. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22373620/>.

Hebles, M., Yáñez-Álvarez-de-Eulate, C., & Alonso-Dos-Santos, M. (2022). Teamwork competency scale (TCS) from the individual perspective in university students. *Journal of Technology and Science Education*, 12(2), 510-528. <https://doi.org/10.3926/jotse.1478>.

Koles, P. G., Stolfi, A., Borges, N. J., Nelson, S., & Parmelee, D. X. (2010). The impact of team-based learning on medical students' academic performance. *Academic Medicine*, 85(11), 1739-1745.

<https://ogg.osu.edu/media/documents/fd4me/Koles%20TBL%20acad%20med%2010.pdf>.

Mennenga, H. A. (2012). Development and psychometric testing of the Team-Based Learning Student Assessment Instrument. *Nurse Educator*, 37(4), 168-172. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22688878/>.