

EFFECTIVENESS OF CASE-BASED LEARNING FOR FIRST-YEAR DENTAL STUDENTS IN THE BASIC SCIENCES MODULE

Nguyen Thi Hong^{1*}, Ngo Dong Khanh¹, Nguyen Hoang Hung², Vo Thanh Sang², Pham Le Kim Hoang², Bach Long Giang²

¹Faculty of Dentistry, Nguyen Tat Thanh University - 300A Nguyen Tat Thanh, Xom Chieu ward, Ho Chi Minh city, Vietnam

²Department of Basic Sciences, Nguyen Tat Thanh University- 300A Nguyen Tat Thanh, Xom Chieu ward, Ho Chi Minh city, Vietnam

Received: 11/02/2026

Revised: 21/02/2026; Accepted: 24/04/2026

ABSTRACT

Objectives: This study aimed to evaluate the effectiveness of a blended case-based learning and lecture-based learning method compared with the traditional lecture-based learning method in the basic sciences module, and to assess first-year dental students' case-based learning self-directed learning skills and satisfaction with case-based learning sessions.

Methods: In this quasi-experimental pretest-posttest study, the sample comprised 76 first-year dental students at Nguyen Tat Thanh University. Outcomes included lecture-based learning (Pretest) scores, case-based learning (Posttest) scores, case-based learning self-study scores, and case-based learning session evaluation scores.

Results: Student rating consistency was 81.3%. The intraclass correlation coefficient (ICC) was 0.80, indicating good reliability. The mean case-based learning score was 8.7 ± 0.7 , increased by 2.0 ± 1.7 points compared with the mean lecture-based learning score of 6.7 ± 1.7 ($p < 0.001$). Overall, 77.6% of students achieved higher grades in case-based learning than in lecture-based learning. The mean case-based learning self-directed learning skills score was 6.7 ± 1.7 , corresponding to a moderate grade (3.9 ± 1.2). The mean student satisfaction score across the six case-based learning sessions was 4.7 on a 5-point Likert scale, indicating a high level of satisfaction.

Conclusion: Case-based learning demonstrated superior effectiveness to traditional lecture-based learning in the basic sciences module. These findings provide additional scientific and practical support for implementing, scaling up, and standardizing case-based learning in the dental training program.

Keywords: Case-based learning, lecture-based learning, basic sciences module, first-year dental students.

*Corresponding author

Email: hong.nguyen@ntt.edu.vn Phone: (+84) 903810003 DOI: 10.52163/yhc.v67i4.4942



ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ CỦA PHƯƠNG PHÁP HỌC DỰA TRÊN NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP ĐỐI VỚI SINH VIÊN RĂNG HÀM MẶT NĂM THỨ NHẤT TRONG MÔ-ĐUN KHOA HỌC CƠ BẢN

Nguyễn Thị Hồng^{1*}, Ngô Đồng Khanh¹, Nguyễn Hoàng Hưng², Võ Thanh Sang², Phạm Lê Kim Hoàng², Bạch Long Giang²

¹Khoa Răng Hàm Mặt, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành - 300A Nguyễn Tất Thành, phường Xóm Chiếu, thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Bộ môn Khoa học cơ bản, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành - 300A Nguyễn Tất Thành, phường Xóm Chiếu, thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Ngày nhận bài: 11/02/2026

Ngày chỉnh sửa: 21/02/2026; Ngày duyệt đăng: 24/04/2026

TÓM TẮT

Mục tiêu: Đánh giá hiệu quả của phương pháp học dựa trên nghiên cứu trường hợp kết hợp học dựa trên bài giảng so với phương pháp học dựa trên bài giảng truyền thống trong mô-đun khoa học cơ bản, kỹ năng tự học dựa trên nghiên cứu trường hợp và mức độ hài lòng buổi học dựa trên nghiên cứu trường hợp của sinh viên răng hàm mặt năm thứ nhất.

Phương pháp: Nghiên cứu cắt ngang, có so sánh trước-sau, trên 76 sinh viên răng hàm mặt năm thứ nhất Trường Đại học Nguyễn Tất Thành. Các chỉ số đánh giá gồm điểm học dựa trên bài giảng (Pretest), điểm học dựa trên nghiên cứu trường hợp (Posttest), điểm tự học dựa trên nghiên cứu trường hợp, điểm số hài lòng buổi học dựa trên nghiên cứu trường hợp.

Kết quả: Độ kiên định của sinh viên là 81,3%. Hệ số tương quan nội tại ICC = 0,80 cho thấy tính kiên định tốt. Điểm trung bình học dựa trên nghiên cứu trường hợp là $8,7 \pm 0,7$ điểm, tăng $2,0 \pm 1,7$ điểm so với điểm trung bình học dựa trên bài giảng $6,7 \pm 1,7$ điểm ($p < 0,001$). Có 77,6% sinh viên có mức độ học lực của điểm học dựa trên nghiên cứu trường hợp cao hơn học dựa trên bài giảng. Điểm trung bình tự học dựa trên nghiên cứu trường hợp là $6,7 \pm 1,7$ điểm, ở mức độ trung bình ($3,9 \pm 1,2$). Trung bình điểm số hài lòng về 6 buổi học dựa trên nghiên cứu trường hợp là 4,7 điểm (thang Likert 5 điểm), ở mức hài lòng cao.

Kết luận: Phương pháp học dựa trên nghiên cứu trường hợp có hiệu quả vượt trội so với phương pháp học dựa trên bài giảng truyền thống trong mô-đun khoa học cơ bản. Kết quả nghiên cứu cung cấp thêm cơ sở khoa học và thực tiễn để triển khai, mở rộng và chuẩn hóa học dựa trên nghiên cứu trường hợp trong chương trình đào tạo bác sĩ răng hàm mặt.

Từ khóa: Học dựa trên nghiên cứu trường hợp, học dựa trên bài giảng, mô-đun khoa học cơ bản, sinh viên răng hàm mặt năm thứ nhất.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Học dựa trên bài giảng (lecture-based learning - LBL) là một phương pháp giáo dục truyền thống, lấy giảng viên làm trung tâm và chủ yếu tập trung vào việc truyền đạt kiến thức nên có nhiều hạn chế [1]. Học dựa trên nghiên cứu trường hợp (case-based learning - CBL) là một phương pháp giảng dạy đổi mới trong giáo dục y học. Phương pháp này tập trung vào người học, sử dụng các tình huống lâm sàng thực tế làm bối cảnh học tập, qua đó khuyến khích người học chủ động phân tích, thảo luận và vận dụng kiến thức nền tảng để giải quyết vấn đề [1]. Trong mô hình CBL, giảng viên đóng vai trò hướng dẫn và hỗ trợ, giúp người học kết nối kiến thức với lâm sàng [1]. CBL không chỉ giúp người học cải thiện kết quả học tập

mà còn góp phần phát triển tư duy lâm sàng, kỹ năng làm việc nhóm và tăng cường sự tự tin nghề nghiệp [1-2].

Đến nay, phương pháp CBL ngày càng phổ biến trong giáo dục y học tại nhiều trường đại học ở Mỹ, châu Âu, Canada, Úc, New Zealand, Trung Quốc [1], [3]. Tại Việt Nam, phương pháp này đang được áp dụng tại nhiều trường đại học khối ngành sức khỏe [2]. Trong chương trình đào tạo bác sĩ răng hàm mặt (RHM), các môn khoa học cơ bản cung cấp kiến thức nền tảng cho việc tiếp thu kiến thức các môn cơ sở ngành, ngành và chuyên ngành RHM. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu đánh giá kết quả của phương pháp CBL trong các môn sinh học, lý sinh, hóa học.

*Tác giả liên hệ

Email: hong.nguyen@ntt.edu.vn Điện thoại: (+84) 903810003 DOI: 10.52163/yhc.v67i4.4942

Trên cơ sở đó, chúng tôi tiến hành nghiên cứu này với các mục tiêu sau: (1) So sánh kết quả học theo phương pháp CBL kết hợp LBL so với phương pháp LBL truyền thống trong mô-đun khoa học cơ bản các môn sinh học, lý sinh, hóa học của các sinh viên RHM năm thứ nhất Trường Đại học Nguyễn Tất Thành; (2) Đánh giá kỹ năng tự học CBL của sinh viên RHM trong mô-đun khoa học cơ bản; (3) Đánh giá mức độ hài lòng buổi học CBL của sinh viên RHM trong mô-đun khoa học cơ bản.

2. ĐỐI TƯỢNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu cắt ngang, có so sánh trước-sau.

2.2. Đối tượng, địa điểm và thời gian nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm các sinh viên RHM năm thứ nhất đang học tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành trong năm học 2024-2025.

Tiêu chuẩn chọn mẫu: sinh viên RHM năm thứ nhất và đồng ý tham gia nghiên cứu.

Tiêu chuẩn loại trừ: sinh viên RHM đã từng học môn khoa học cơ bản theo phương pháp CBL hoặc không đồng ý cung cấp phản hồi.

2.3. Cỡ mẫu, chọn mẫu

Cỡ mẫu tối thiểu của nhóm trong so sánh trước-sau được xác định theo công thức tính cỡ mẫu so sánh hai trung bình có tác động:

$$n_1 \geq \left(\frac{1+r}{r} \right) \frac{(Z_{1-\alpha/2} + Z_{1-\beta})^2}{d^2} + \frac{Z_{1-\alpha/2}^2}{2(1+r)}$$

$$n_2 = n_1 \times r$$

Với độ tin cậy 95% ($\alpha = 0,05$; $\beta = 0,2$); độ khác biệt $d = 0,66$; $r = 1$ thì $n_1 = n_2 = 38$.

$N = n_1 + n_2 = 76$.

Vậy cỡ mẫu tối thiểu của nghiên cứu này là 76 sinh viên.

Mẫu nghiên cứu có tổng cộng 76 sinh viên RHM năm thứ nhất đáp ứng các tiêu chí chọn mẫu tham gia nghiên cứu.

2.4. Biến số, phương tiện, kỹ thuật và quy trình nghiên cứu

(1) Xây dựng các tài liệu dạy - học trong mô-đun khoa học cơ bản, MCQ Pretest - Posttest, phiếu đánh giá của sinh viên.

Ghi chú: MCQ Pretest - Posttest là phương pháp đánh giá giáo dục/nghiên cứu sử dụng câu hỏi trắc nghiệm (Multiple Choice Questions - MCQ) để đo lường sự thay đổi kiến thức, kỹ năng. Pretest (trước) đánh giá nền tảng, còn Posttest (sau) đo lường hiệu quả sau khi thực hiện can thiệp (dạy học, đào tạo).

(2) Tổ chức dạy - LBL.

(3) Gửi ca CBL và câu hỏi thảo luận cho sinh viên, tối thiểu trước buổi học CBL 2 tuần để sinh viên tự học trước.

(4) Tính độ kiên định của sinh viên bằng nghiên cứu thăm dò tổ chức dạy - học 1 ca CBL, sinh viên không làm Pretest mà chỉ làm Posttest lần 1 ngay khi kết thúc buổi CBL và Posttest lần 2 sau khoảng 24 giờ.

(5) Sinh viên làm bài Pretest (trực tuyến) trước khi bắt đầu buổi học CBL cho điểm Pretest (điểm LBL). Đây cũng là

điểm kỹ năng tự học (nghiên cứu ca CBL và trả lời câu hỏi) của sinh viên.

(6) Tổ chức 6 buổi học CBL cho 6 ca CBL. Khi kết thúc mỗi buổi học CBL, sinh viên làm bài Posttest (trực tuyến) cho điểm Posttest (điểm CBL).

(7) Xếp loại học lực của điểm LBL, CBL và tự học theo quy chế đào tạo hiện hành:

Thang điểm 4	Thang điểm 10	Loại học lực	Mức độ học lực
Từ 3,6 đến 4,0	Từ 9,0 đến 10,0	Xuất sắc	Mức độ 6
Từ 3,2 đến cận 3,6	Từ 8,0 đến cận 9,0	Giỏi	Mức độ 5
Từ 2,5 đến cận 3,2	Từ 7,0 đến cận 8,0	Khá	Mức độ 4
Từ 2,0 đến cận 2,5	Từ 5,0 đến cận 7,0	Trung bình	Mức độ 3
Từ 1,0 đến cận 2,0	Từ 4,0 đến cận 5,0	Yếu	Mức độ 2
Dưới 1,0	Dưới 4,0	Kém	Mức độ 1

Tính hiệu số mức độ học lực = mức độ của điểm CBL - mức độ của điểm LBL:

- Hiệu số ≤ 0 : CBL không hiệu quả.

- Hiệu số > 0 : CBL có hiệu quả.

(8) Sinh viên phản hồi về buổi học CBL qua phiếu đánh giá (trực tuyến, ẩn danh) ngay sau khi kết thúc mỗi buổi học CBL. Tính điểm số và mức độ hài lòng của sinh viên.

2.5. Xử lý và phân tích số liệu

Nhập dữ liệu và phân tích bằng phần mềm Excel và SPSS phiên bản 20.0. Sự khác biệt được xem là có ý nghĩa thống kê khi $p < 0,05$.

2.6. Đạo đức nghiên cứu

Nghiên cứu này đã được Hội đồng Đạo đức trong nghiên cứu y sinh học Trường Đại học Nguyễn Tất Thành chấp thuận về các khía cạnh đạo đức trong nghiên cứu (Giấy chứng nhận số 13/GCN-NTT).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm 76 sinh viên RHM năm thứ nhất. Tuổi thấp nhất là 18 tuổi, cao nhất 36 tuổi, trung bình $19,0 \pm 3,1$ tuổi. Về giới tính, có 33 nam (43,4%) và 43 nữ (56,6%), với tỉ số nam/nữ là 1/1,3. Về địa phương thường trú, có 26 sinh viên (34,2%) ở thành phố Hồ Chí Minh và 50 sinh viên (65,8%) ở các tỉnh, thành khác.

Để tính độ kiên định của sinh viên, chúng tôi thực hiện nghiên cứu thăm dò trên 32 sinh viên (42,1%) trong mẫu nghiên cứu qua 1 ca CBL. Tính hiệu số điểm Posttest lần 2 - điểm Posttest lần 1 cho kết quả có 26 sinh viên (81,3%) giữ nguyên điểm, 4 sinh viên (12,5%) tăng điểm và 2 sinh viên (6,2%) giảm điểm. Độ kiên định của sinh viên là 81,3%, ở mức độ cao. Ngoài ra, khi tính hệ số tương quan nội tại (ICC) dựa vào điểm cụ thể của sinh viên, kết quả cho thấy $ICC = 0,80$ (KTC 95%: 0,63-0,90; $p < 0,001$) cho thấy tính kiên định tốt và rất có ý nghĩa thống kê.

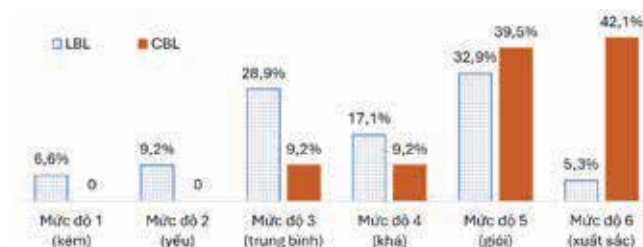
3.2. Điểm số và mức độ học lực của LBL và CBL

Bảng 1. Điểm trung bình LBL (Pretest) và CBL (Posttest)

Chỉ số	CBL 1	CBL 2	CBL 3	CBL 4	CBL 5	CBL 6	Trung bình 6 ca
Điểm LBL	7,4 ± 3,9	8,2 ± 1,9	6,8 ± 2,0	6,6 ± 2,3	6,4 ± 1,7	5,9 ± 2,8	6,7 ± 1,7
Điểm CBL	9,8 ± 0,6	8,8 ± 1,2	8,8 ± 1,9	7,8 ± 1,8	9,1 ± 1,5	8,1 ± 1,8	8,7 ± 0,7
Hiệu số điểm CBL - LBL	2,4 ± 3,6	0,6 ± 2,3	2,0 ± 2,0	1,2 ± 2,7	2,7 ± 2,3	2,2 ± 3,0	2,0 ± 1,7
p	< 0,001	0,267	< 0,001	0,003	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Ghi chú: Kiểm định t bắt cặp.

Điểm trung bình LBL (điểm Pretest) trước học CBL thay đổi từ 5,9-7,4 điểm; trung bình 6,7 ± 1,7 điểm. Điểm trung bình CBL (điểm Posttest) sau học CBL thay đổi từ 7,8-9,8 điểm; trung bình 8,7 ± 0,7 điểm. Điểm CBL ở mỗi ca CBL tăng từ 1,2-2,7 điểm so với điểm LBL; trung bình 6 ca CBL tăng 2,0 ± 1,7 điểm. Sự khác biệt này rất có ý nghĩa thống kê (p < 0,001).



Biểu đồ 1. Tỷ lệ các mức độ học lực của điểm LBL và điểm CBL

Tỷ lệ sinh viên có điểm LBL ở mức độ học lực trung bình và khá là 46%, tiếp theo là giỏi và xuất sắc 38,2%, yếu và kém 15,8%. Sau học CBL, đa số sinh viên có điểm CBL giỏi và xuất sắc chiếm 81,6%, trung bình và khá chỉ chiếm 18,4%, không có yếu kém. Sau học CBL, tỷ lệ sinh viên đạt mức độ giỏi và xuất sắc tăng 43,4%.

Bảng 2. Tỷ lệ hiệu số mức độ học lực CBL - LBL

Hiệu số mức độ học lực CBL - LBL	CBL 1	CBL 2	CBL 3	CBL 4	CBL 5	CBL 6	Trung bình 6 ca CBL
≤ 0	0	15,0	25,0	40,4	20,0	23,4	22,4
> 0	100	85,0	75,0	59,6	80,0	76,6	77,6

Về hiệu số mức độ học lực CBL - LBL, hiệu số ≤ 0 có 17 sinh viên, chiếm 22,4%; hiệu số > 0 có 59 sinh viên, chiếm 77,6%.

3.3. Kỹ năng tự học theo phương pháp CBL của sinh viên

Bảng 3. Điểm trung bình và mức độ kỹ năng tự học CBL của sinh viên

Chỉ số	CBL 1	CBL 2	CBL 3	CBL 4	CBL 5	CBL 6	Trung bình 6 ca CBL
Điểm tự học CBL	5,9 ± 4,6	8,3 ± 1,9	6,4 ± 1,8	6,5 ± 2,6	6,4 ± 1,7	5,9 ± 2,8	6,7 ± 1,7
Mức độ tự học CBL	4,6 ± 2,0	4,8 ± 1,4	3,9 ± 1,5	3,7 ± 1,6	3,6 ± 1,3	3,3 ± 1,8	3,9 ± 1,2

Điểm trung bình kỹ năng tự học CBL của sinh viên là 6,7 ± 1,7 điểm, tương ứng mức độ học lực trung bình là 3,9 ± 1,2.

3.4. Mức độ hài lòng của sinh viên về buổi học CBL

Điểm số hài lòng của sinh viên về mỗi buổi học CBL thay đổi từ 4,6-4,8 điểm (thang Likert 5 điểm). Điểm trung bình 6 buổi CBL là 4,7 ± 0,5 điểm, ở mức hài lòng cao.

Điều làm sinh viên thích nhất về buổi học CBL là: (1) Sự tương tác giữa giảng viên với sinh viên, giữa sinh viên với sinh viên; (2) Sự tận tâm và phối hợp của giảng viên khoa học cơ bản và giảng viên RHM; (3) Ca lâm sàng rất hay; (4) Làm việc nhóm (thảo luận nhóm, thuyết trình nhóm) làm cho không khí học tập sôi động, phát huy sự năng động, kích thích tư duy phản biện; (5) Vận dụng kiến thức mới học để giải thích ca lâm sàng giúp hiểu bài hơn.

Điều làm sinh viên không thích là: (1) Hầu hết sinh viên (93,4%) cho rằng buổi học rất lý thú từ đầu đến cuối giờ học, không có gì là không thích thú. (2) Số ít sinh viên nêu khó khăn về phòng học chật, có ca lâm sàng khó quá, có giảng viên giảng nhanh quá.

Ý kiến và đề nghị: (1) Đa số sinh viên đánh giá buổi học CBL rất tốt, sinh động, thú vị, rất hữu ích và cần thiết. Học CBL giúp hiểu sâu bản chất kiến thức, tăng khả năng ghi nhớ và nâng cao năng lực vận dụng; (2) Nhiều sinh viên đề nghị tiếp tục học nhiều ca lâm sàng nữa, rất muốn học kiểu làm việc nhóm.

4. BÀN LUẬN

4.1. Về hiệu quả của CBL trong mô-đun khoa học cơ bản

Kiến thức vững chắc về các môn khoa học cơ bản có vai trò quan trọng trong việc quyết định thành công của chẩn đoán và điều trị, nâng cao năng lực lâm sàng [4-5]. Tuy nhiên, cần có sự tích hợp tốt hơn khoa học cơ bản trong chương trình đào tạo [6]. Khoa học cơ bản nên được tích hợp càng sớm càng tốt và thường xuyên lặp lại, xuyên suốt chương trình đào tạo [7]. Mặt khác, trong một nghiên cứu tổng quan hệ thống, McLean S.F (2016) ghi nhận các châu lục lớn đều có nghiên cứu áp dụng CBL, nhiều nhất ở lĩnh vực y học [8]. Nhận thức tầm quan trọng của khoa học

cơ bản và CBL trong giáo dục y học hiện đại, chúng tôi áp dụng CBL sớm cho sinh viên ngay từ năm thứ nhất, với sự tích hợp ngang các môn sinh học, lý sinh và hóa học trong mô-đun khoa học cơ bản và sự tích hợp dọc các môn khoa học cơ bản này với lâm sàng RHM. Do sinh viên mới học đại học nên chúng tôi thận trọng áp dụng CBL sau khi sinh viên học theo phương pháp LBL truyền thống chứ không thay thế hoàn toàn phương pháp LBL.

Kết quả cho thấy CBL cải thiện kết quả học tập tốt hơn rõ rệt. Điểm CBL tăng $2,0 \pm 1,7$ điểm so với điểm LBL ($p < 0,001$). Sau học CBL, 81,6% sinh viên có điểm giỏi và xuất sắc, tăng 43,4%. Tỷ lệ cao 77,6% sinh viên có mức độ học lực của điểm CBL cao hơn so với LBL đã chứng tỏ hiệu quả của CBL. Nhận định này phù hợp với ý văn. Trong một nghiên cứu tổng quan hệ thống ở Trung Quốc, Dong H và cộng sự (2022) kết luận CBL đã cải thiện kết quả học tập đáng kể so với LBL trong giáo dục nha khoa: điểm kiến thức tăng 1,58 lần (KTC 95%: 0,95-2,20; $p < 0,001$), điểm kỹ năng tăng 1,22 lần (KTC 95%: 0,34-2,11; $p < 0,001$), điểm năng lực tăng 1,91 lần (KTC 95%: 1,74-4,07; $p < 0,001$), sự hài lòng của sinh viên tăng 1,38 lần (KTC 95%: 1,15-1,65; $p = 0,01$) [1].

4.2. Về kỹ năng tự học CBL của sinh viên

Để buổi học CBL đạt kết quả tốt, sinh viên phải chủ động tự học, tự nghiên cứu ca CBL và câu hỏi thảo luận trước. Mặc dù đã nhận ca lâm sàng và câu hỏi trước ít nhất 2 tuần nhưng sinh viên có điểm tự học CBL trung bình ($6,7 \pm 1,7$ điểm), ở mức độ trung bình ($3,9 \pm 1,2$). Điều này có thể do mới học đại học, lần đầu học theo phương pháp CBL nên sinh viên chưa biết cách học CBL, chưa biết cách vận dụng kiến thức khoa học cơ bản để giải thích ca lâm sàng RHM. Tự học là một kỹ năng rất quan trọng trong học tập và hành nghề. Đó là lý do mà chúng tôi áp dụng CBL sớm để sinh viên tập tự học ngay từ năm thứ nhất và rèn luyện cải thiện dần ở những năm học tiếp theo.

4.3. Về mức độ hài lòng buổi học CBL của sinh viên

Mặc dù lần đầu học theo phương pháp CBL có những khó khăn nhưng sinh viên đã đánh giá cao tất cả buổi học CBL, ở mức hài lòng cao. Để có được kết quả này, chúng tôi đã chú trọng áp dụng phương pháp giáo dục hiện đại có tính tương tác cao, lấy người học làm trung tâm, xây dựng tích hợp dọc khoa học cơ bản với các ca lâm sàng RHM thực tế nhằm đáp ứng đào tạo theo chuẩn năng lực ở mức vận dụng được kiến thức khoa học cơ bản trong thực hành RHM.

Tuy nhiên, nghiên cứu này còn một số hạn chế. Nghiên cứu thiếu nhóm chứng độc lập nên chưa thể loại trừ hoàn toàn ảnh hưởng của các yếu tố gây nhiễu như hiệu ứng làm quen với bài kiểm tra hoặc sự tiến bộ tự nhiên của sinh viên theo thời gian. Nghiên cứu này chỉ được thực hiện tại một cơ sở đào tạo nên khả năng khái quát hóa kết quả cho các cơ sở khác còn hạn chế. Mặt khác, nghiên cứu chưa tiến hành đánh giá đầy đủ giá trị của bộ công cụ đo lường này.

5. KẾT LUẬN

Nghiên cứu này đã cho thấy phương pháp học dựa trên nghiên cứu trường hợp CBL có hiệu quả vượt trội so với phương pháp LBL truyền thống trong mô-đun khoa học cơ bản cho sinh viên RHM năm thứ nhất. CBL không chỉ cải thiện kết quả học tập mà còn nâng cao mức độ hài lòng và thúc đẩy học tập chủ động của sinh viên. Những kết quả này cung cấp thêm cơ sở khoa học và thực tiễn để triển khai, mở rộng và chuẩn hóa CBL trong chương trình đào tạo bác sĩ RHM.

*
* *

Chúng tôi trân trọng cảm ơn Trường Đại học Nguyễn Tất Thành đã tài trợ cho nghiên cứu này.

6. TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Dong H, Guo C, Zhou L et al. Effectiveness of case-based learning in Chinese dental education: a systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 2022, 12: e048497. doi: 10.1136/bmjopen2020-048497
- [2] Lê Văn Minh, Lê Thị Gái và cộng sự. Giảng dạy theo phương pháp học tập dựa trên tình huống (case based learning - CBL) trong đào tạo sinh viên khối ngành khoa học sức khỏe. *Tạp chí Y Dược học Cần Thơ*, 2023, 69: 251-264. doi: 10.58490/ctump.2023i69.2220
- [3] Cervantes J, Dudrey E, Baatar D et al. Improving integration of basic science into clinical medicine: vertical integration into clinical education (VICE) activity. *Medical Science Educator*, 2022, 32 (1): 47-50. doi: 10.1007/s40670-021-01485-7
- [4] Kouz K, Eisenbarth S, Bergholz A, Mohr S. Presentation and evaluation of the teaching concept "ENHANCE" for basic sciences in medical education. *PLoS One*, 2020, 15 (9): e0239928. doi: 10.1371/journal.pone.0239928
- [5] Saleh S.A.K, Adly H.M. Integrating basic sciences and clinical practice: a cross-sectional study of UQUMED's medical education approach. *Galician Med J*, 2024, 31 (1): e-GMJ2024-A02. doi: 10.21802/e-GMJ2024-A02
- [6] Finnerty E.P, Chauvin S, Bonaminio G et al. Flexner revisited: the role and value of the basic sciences in medical education. *Acad Med*, 2010, 85 (2): 349-355. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181c88b09
- [7] Oktar S. Basic medical sciences should be mainly taught by clinicians for a tight integration of basic and clinical sciences in medical education. *Acta Medica Alanya*, 2022, 6 (3): 320-325. doi: 10.30565/medalanya.1159175
- [8] McLean S.F. Case-based learning and its application in medical and health-care fields: a review of worldwide literature. *J Med Educ Curric Dev*, 2016, 3: JMECD.S20377. doi: 10.4137/JMECD.S20377.

