

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ MÔ HÌNH DẠY HỌC KẾT HỢP (BLENDED LEARNING)

Nguyễn Thị Tuyết Anh^{1,2+},
Tôn Quang Cường¹,
Lê Hải Anh¹,
Nguyễn Thái Bá^{2,3}

¹Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội;
²Viện Đào tạo số và Khảo thí - Đại học Quốc gia Hà Nội;
³Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội
+Tác giả liên hệ • Email: tuyetanhnt@vnu.edu.vn

Article history

Received: 04/3/2025

Accepted: 12/5/2025

Published: 20/7/2025

Keywords

Blended learning, online learning, flipped classroom, systematic review

ABSTRACT

In the context of digital transformation, blended learning (B-Learning) has become a significant trend to enhance educational quality. This study involves a systematic review and descriptive review to analyze Vietnam-based and international research on blended learning. The findings indicate that research in Vietnam has adopted and flexibly applied international theories and experiences in blended learning, spanning various aspects including definitions, models, levels, design and implementation approaches, pedagogical principles, objectives, content, methods, assessment, learning conditions, as well as applications across educational levels, disciplines, and the integration of technology into blended learning models. However, further research is needed on the long-term impact of blended learning, AI applications, quality assessment criteria, and its expansion in K-12 education. This study provides a comprehensive overview and supports educators and administrators in designing, implementing, and optimizing blended learning, contributing to the improvement of education quality.

1. Mở đầu

Sự phát triển của công nghệ và nhu cầu học tập thế kỉ XXI đã thúc đẩy dạy học kết hợp (Blended learning - DHKH) trở thành xu hướng giáo dục nổi bật. DHKH là phương thức giảng dạy được sử dụng rộng rãi nhất bởi các cơ sở giáo dục nhờ vào hiệu quả rõ rệt trong việc cung cấp trải nghiệm học tập linh hoạt, kịp thời và liên tục. Thông qua DHKH, công nghệ được tích hợp sử dụng để đáp ứng phong cách học tập đa dạng hoặc nhu cầu học tập cá nhân hóa, do đó trở nên hấp dẫn đối với người học và hỗ trợ người học đạt được các mục tiêu và giá trị học tập. Tại Việt Nam, dù đã có nhiều nghiên cứu về mô hình này, nhưng vẫn thiếu một tổng quan hệ thống toàn diện để đánh giá thực trạng và hiệu quả triển khai mô hình DHKH trong bối cảnh giáo dục Việt Nam.

Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu tổng quan tài liệu về DHKH ở các khía cạnh cụ thể bao gồm: khái niệm, các mô hình, các mức độ của mô hình DHKH, các tiếp cận và phương pháp thiết kế, tổ chức DHKH (nguyên tắc, mục đích, nội dung, phương pháp, đánh giá kết quả và điều kiện), các hướng áp dụng trong dạy học, đào tạo trong các cấp học,... nhóm tác giả xác định “khoảng trống” trong nghiên cứu về DHKH, đồng thời đưa ra một số nhận định, khuyến nghị cho giảng viên, GV và nhà quản lí trong việc thiết kế, triển khai và đánh giá hiệu quả của việc áp dụng mô hình trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp tổng quan hệ thống kết hợp với tổng quan mô tả để phân tích các nghiên cứu về DHKH trong nước và quốc tế. Dữ liệu được thu thập từ Google Scholar, cơ sở dữ liệu luận văn của Bộ GD-ĐT, cơ sở dữ liệu khoa học của Bộ Khoa học và Công nghệ, với các từ khóa như “Blended learning”, “B-Learning”, “Flipped classroom”, “Online learning”, “Dạy học kết hợp”, “Lớp học đảo ngược” (LHĐN). Tiêu chí lựa chọn tài liệu gồm mức độ liên quan, khả năng truy cập toàn văn, số lượng trích dẫn cao và công bố mới. Dữ liệu sau đó được tổng hợp, phân loại theo chủ đề và phân tích định tính để đánh giá tổng quan về thực trạng nghiên cứu về DHKH chủ yếu trong giai đoạn từ năm 2015 đến 2024 - giai đoạn 10 năm triển khai thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW. Việc sử dụng kết

hợp hai phương pháp giúp hệ thống hóa lí thuyết, nhận diện “khoảng trống” nghiên cứu và đề xuất hướng phát triển DHKH trong giáo dục Việt Nam.

2.2. Một số kết quả nghiên cứu trên thế giới

DHKH là một hiện tượng được xuất phát từ thực tiễn giáo dục của các nước có nền giáo dục cởi mở, dân chủ,... với mục đích tìm kiếm các “giải pháp lựa chọn” mới (alternative solution) cho phương thức giáo dục linh hoạt. Do đó, vấn đề định danh (khái niệm, mô hình, mức độ, các tiếp cận và phương pháp thiết kế, tổ chức DHKH) là một chủ đề thu hút được nhiều sự quan tâm.

2.2.1. Khái niệm “dạy học kết hợp”

Có nhiều khái niệm khác nhau về DHKH và cho đến nay cách hiểu về nội hàm thuật ngữ “blended learning” cũng gây nhiều tranh luận. Một trong những định nghĩa phổ biến nhất về thuật ngữ “blended learning” là của Graham (2006) - DHKH là các hệ thống học tập kết hợp giảng dạy trực tiếp với giảng dạy qua máy tính. Các biến thể của định nghĩa này cũng xuất hiện trong nhiều bài báo được xuất bản qua các năm sau đó (Charbonneau-Gowdy, 2018; Tshabalala et al., 2014). Cronje (2020) cho rằng, việc định nghĩa DHKH chỉ dựa trên hai yếu tố học trực tiếp và học qua công nghệ là chưa đủ để xây dựng một nền tảng lí thuyết vững chắc. Theo ông, một định nghĩa toàn diện về DHKH cần tích hợp bối cảnh, lí thuyết, phương pháp và công nghệ. Do đó, tác giả đề xuất một định nghĩa mới: DHKH là việc sử dụng phù hợp sự kết hợp của các lí thuyết, phương pháp và công nghệ để tối ưu hóa việc học trong một ngữ cảnh cụ thể.

2.2.2. Các mô hình dạy học kết hợp

Cho đến nay, các mô hình kết hợp, thường được gọi là linh hoạt (flex), tự học (self-blend), LHDN (flipped) và luân phiên (rotation), được sử dụng trong nhiều nghiên cứu. Hầu hết các chiến lược DHKH hiện nay đều giống như một trong bốn mô hình do Staker và Horn (2012) đề xuất: mô hình xoay vòng (rotation model), mô hình linh hoạt, mô hình kết hợp tự do và mô hình học ảo nâng cao. Mô hình xoay vòng được chia thành bốn mô hình phụ: mô hình xoay vòng trạm, mô hình xoay vòng phòng thí nghiệm (lab rotation model), mô hình LHDN, và mô hình xoay vòng cá nhân. Một số mô hình được đánh giá hiệu quả hơn các mô hình khác và được sử dụng rộng rãi hơn, như mô hình LHDN, nhưng không có mô hình nào hoàn hảo. LHDN là một phương pháp sư phạm mới, thể hiện sự kết hợp độc đáo giữa các lí thuyết học tập từng được cho là không thể dung hòa, cụ thể là hoạt động học tập chủ động, dựa trên giải quyết vấn đề theo nguyên tắc kiến tạo và các bài giảng trực tiếp, xuất phát từ phương pháp giảng dạy theo nguyên lí hành vi (Bishop & Verleger, 2013).

2.2.3. Các mức độ của mô hình dạy học kết hợp

DHKH có thể được thực hiện ở nhiều mức độ khác nhau như: (1) Kết hợp ở mức độ hoạt động (activity level); (2) Kết hợp ở mức độ khóa học (course level); (3) Kết hợp ở mức độ chương trình (program level); (4) Kết hợp ở mức độ đơn vị đào tạo (institutional level). Trong đó, việc áp dụng DHKH ở mức khóa học diễn ra phổ biến nhất. Ở cả bốn cấp độ, bản chất của sự kết hợp học tập (“blend”) hoặc do người học hoặc do người thiết kế/GV quyết định. Các nhà thiết kế/GV có khả năng đóng vai trò quy định sự kết hợp ở cấp độ khóa học và hoạt động nhiều hơn ở các cấp độ còn lại. Các nhà nghiên cứu về cơ bản đồng thuận về tỉ lệ kết hợp giữa thành phần trực tiếp và trực tuyến, theo đó, học tập kết hợp bao gồm từ 30% - 79% nội dung được truyền tải trực tuyến.

2.2.4. Các tiếp cận và phương pháp thiết kế, tổ chức dạy học kết hợp

Nhiều nghiên cứu quan tâm tới vấn đề làm thế nào để thiết kế một khóa học kết hợp hiệu quả. Các giải pháp được đề xuất có thể kể tới: Sử dụng mô hình thiết kế khóa học ADDIE (Adri et al., 2020; Albeanu & Popentiu-Vladicescu, 2019); sử dụng mô hình SAMR để tích hợp và tăng cường công nghệ trong tổ chức DHKH (Albeanu & Popentiu-Vladicescu, 2019),... Bizami và cộng sự (2023) nhận định mặc dù nghiên cứu về DHKH liên tục phát triển nhưng vẫn chưa cung cấp đủ hướng dẫn để hỗ trợ việc tạo ra một môi trường học tập kết hợp hấp dẫn, được coi là yếu tố thiết yếu để cải thiện trải nghiệm học tập cho người học thế kỉ XXI. Nhiều nhà giáo dục đã chỉ trích các yếu tố thiếu tính cá nhân, tuần tự và thiếu kết nối của các mô hình DHKH hiện tại (tức là mô hình luân phiên, mô hình linh hoạt, mô hình tự học và mô hình ảo tăng cường), vì chúng ít bao gồm yếu tố hấp dẫn của hoạt động học tập và giảng dạy (Sobchenko, 2021). Một mô hình học tập kết hợp hiện đại cần phải thúc đẩy việc tích hợp học tập “đắm chìm” (immersive learning) vì nó sẽ tạo ra sự hứng thú và đổi mới và quan trọng nhất là tăng cường học tập trải nghiệm, gắn kết hơn với cuộc sống đương đại và có thể chuyển giao các hoạt động học tập vào các tình huống thực tế. Trong việc tái thiết kế DHKH, nếu không có một khung hợp lí và kiến thức hạn chế về cả khả năng công nghệ và các nguyên tắc sư phạm đổi mới, các nhà giáo dục sẽ gặp khó khăn trong việc kết nối công nghệ với phương pháp sư

phạm để triển khai thành công mô hình DHKH trong thực tiễn giảng dạy và học tập dù nhận thức được tiềm năng của nó (Kaufman, 2018; Bizami et al., 2023).

Các nghiên cứu quốc tế về DHKH đã đề cập đến nhiều khía cạnh như định nghĩa, mô hình, cấp độ kết hợp, phương pháp giảng dạy và ứng dụng công nghệ, qua đó cung cấp cơ sở lý luận quan trọng cho việc phát triển và thử nghiệm mô hình này trong giáo dục Việt Nam.

2.3. Một số kết quả nghiên cứu ở Việt Nam

Khác với các công bố trên thế giới, các kết quả nghiên cứu về DHKH ở Việt Nam không đi sâu, tìm lời giải cho khái niệm về “DHKH” mà chủ yếu tập trung vào quá trình ứng dụng trong dạy học. Do đó, các kết quả thường gắn với những “giá trị” được tạo ra trong quá trình dạy học. Một cách khái quát, có thể chia thành các nhóm vấn đề sau:

2.3.1. Khái niệm “dạy học kết hợp”

Nhìn chung, các tác giả có sự thống nhất trong cách hiểu về khái niệm và mô hình DHKH. Cụ thể, DHKH là sự phối hợp giữa hình thức dạy học trực tiếp và trực tuyến, tiêu biểu như các nghiên cứu của Hồ Ngọc Khương (2021), Le và Phạm (2020), Nguyễn Thị Hằng (2022), Trần Thị Huệ và Nguyễn Thị Kim Oanh (2020), Nguyễn Thị Việt Nga (2023).

2.3.2. Mô hình dạy học kết hợp

Các nghiên cứu tại Việt Nam phần lớn quan tâm tới mô hình LHDN, một hình thức đặc biệt của mô hình DHKH và khả năng áp dụng mô hình này trong việc tổ chức dạy học tại các trường phổ thông và đại học (Hoàng Công Kiên và Đỗ Tùng, 2020; Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Phương Liên, 2024; Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Thị Thơm, 2023; Phạm Thị Bích Đào, 2022; Tiêu Thị Mỹ Hồng, 2021; Võ Thị Thiên Nga, 2019). Trong mô hình LHDN, HS luân phiên theo một lịch trình cố định giữa học trực tuyến (HS tự tìm hiểu nội dung bài học ở nhà qua mạng), sau đó tại lớp (HS sẽ tương tác cùng GV và các HS khác để củng cố nội dung kiến thức). Mô hình LHDN được xây dựng dựa trên thang đo nhận thức của Bloom, trong đó các hoạt động trước, trong và sau giờ học được thiết kế phù hợp dựa trên các cấp độ tư duy (ghi nhớ, thông hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo) giúp phát triển năng lực người học hiệu quả (Chu Thị Mai Hương và Đào Thị Bích Ngọc, 2023). Hoàng Công Kiên và Đỗ Tùng (2020) thực nghiệm mô hình LHDN qua MS Teams tại Trường Đại học Hùng Vương, cho thấy mô hình này giúp giảng viên mở rộng nội dung, tăng tương tác và hỗ trợ sinh viên (SV) rèn luyện năng lực tự học.

2.3.3. Các mức độ của mô hình dạy học kết hợp

Ti lệ kết hợp giữa thành phần trực tiếp và thành phần trực tuyến ở cấp độ học phần (course level), cấp độ hoạt động (activity level) tương đối linh hoạt và do GV/người thiết kế khóa học quyết định (Hồ Ngọc Khương, 2021; Nguyễn Thị Lan Ngọc, 2021; Nguyễn Thị Việt Nga, 2023). Theo quy định mới được Bộ GD-ĐT ban hành tại Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT về Quy chế đào tạo trình độ đại học, có hiệu lực thi hành từ ngày 03/5/2021, đối với đào tạo chính quy và vừa làm vừa học, tối đa 30% tổng khối lượng của chương trình đào tạo được thực hiện bằng lớp học trực tuyến. Đây là cơ sở pháp lý để các cơ sở đào tạo đại học tại Việt Nam triển khai phương thức đào tạo kết hợp ở cấp độ chương trình đào tạo.

2.3.4. Các tiếp cận và phương pháp thiết kế, tổ chức dạy học kết hợp

- *Về mục tiêu phát triển năng lực người học thông qua mô hình DHKH*: Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng DHKH có tiềm năng phát triển năng lực chung và năng lực chuyên biệt của người học, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục phổ thông. Các nghiên cứu tại Việt Nam đã tập trung vào việc phát triển năng lực người học thông qua DHKH, chủ yếu ở các khía cạnh như năng lực tự học (Nguyễn Thị Lan Ngọc, 2021; Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Thị Thơm, 2023), năng lực nhận thức chuyên môn (Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Phương Liên, 2024), năng lực tư duy sáng tạo, năng lực số, kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn,... DHKH giúp kết nối lý thuyết với thực tiễn, phát triển tư duy phản biện, sáng tạo và cá nhân hóa việc học, phát triển năng lực tự học, đồng thời tạo môi trường tương tác đa chiều để rèn luyện kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm. Tuy nhiên, nghiên cứu hiện nay còn thiên về năng lực tự học, trong khi các năng lực khác như giao tiếp, tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và năng lực số chưa được quan tâm đầy đủ.

- *Về nguyên tắc, quy trình, phương pháp thiết kế và tổ chức DHKH*: Các nghiên cứu trong khoảng 10 năm trở lại đây, đặc biệt là trong và sau Covid-19 đã đi sâu hơn vào các vấn đề thực tiễn triển khai DHKH. Các nội dung như quy tắc tổ chức dạy học theo DHKH, quy trình thiết kế và tổ chức một môn học hoặc một nội dung học tập theo tiếp cận DHKH được nhiều nghiên cứu đề cập (Hoàng Công Kiên và Đỗ Tùng, 2020; Trần Văn Hưng, 2019; Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Phương Liên, 2024; Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Thị Thơm, 2023; Nguyễn Thị Hào, 2022; Nguyễn Thị Hằng, 2022). Bàn về thiết kế khóa học theo mô hình DHKH, Võ Xuân Mai và Trần Thụy Hoàng Yến

(2022) cho rằng thiết kế khóa học theo mô hình DHKH không chỉ là kết hợp giữa học trực tiếp và trực tuyến, mà cần xác định rõ các yếu tố như công nghệ, nội dung, phương pháp sư phạm và kiến thức, để lựa chọn tỉ lệ kết hợp phù hợp và xây dựng kế hoạch, nội dung, đánh giá tương ứng. Trần Thị Huệ và Nguyễn Thị Kim Oanh (2020) đề xuất 6 nguyên tắc thiết kế khóa học DHKH: tập trung vào mục tiêu, hỗ trợ cá nhân hóa, tăng cường tương tác, thiết kế tài liệu phù hợp, cung cấp công cụ tự đánh giá, và hỗ trợ kỹ thuật cho giảng viên-SV. Quy trình thiết kế khóa học gồm 6 bước: (1) Xác định mục tiêu khóa học; (2) Thiết kế kiểm tra, đánh giá; (3) Xác định nội dung và hoạt động học; (4) Lựa chọn phương pháp dạy học phù hợp; (5) Chọn công cụ công nghệ phù hợp với từng cơ sở giáo dục; (6) Thiết kế và sản xuất học liệu. Nghiên cứu này chưa đề cập tới quy trình đánh giá nhằm cải tiến chất lượng khóa học.

Một số nghiên cứu áp dụng dạy học trải nghiệm và dạy học dựa án trong mô hình DHKH. Nguyễn Thị Hằng (2022) đề xuất tiến trình tổ chức DHKH dựa trên học tập trải nghiệm cho SV ngành Công nghệ Kỹ thuật Điện - Điện tử với 5 bước: (1) Xác định mục tiêu, nội dung, nhiệm vụ học tập; (2) Phân tích đặc điểm người học; (3) Lập kế hoạch DHKH theo học tập trải nghiệm; (4) Tổ chức khóa học; (5) Kiểm tra, đánh giá. Quá trình này nhấn mạnh vai trò chủ động của SV trong giải quyết các dự án thực tế, sử dụng phương pháp dự án, nghiên cứu trường hợp và học theo chủ đề để tăng tính ứng dụng. Võ Thị Thiên Nga (2019) đề xuất quy trình dạy học dự án theo mô hình LHDN cho SV Sư phạm Tin học tại Trường Đại học Phạm Văn Đồng gồm 6 bước: (1) Giảng viên tạo lớp học và cung cấp mã; (2) Đăng yêu cầu dự án, tài liệu và thời gian thực hiện; (3) SV làm dự án theo nhóm và nộp kết quả; (4) Giảng viên kiểm tra, đặt câu hỏi, giao nhiệm vụ bổ sung; (5) Kiểm tra tiến độ, nhận xét mức độ hiểu bài và hỗ trợ thêm; (6) Giảng dạy, giải đáp thắc mắc trên lớp. Đánh giá dự án diễn ra trước, trong và sau quá trình thực hiện, sử dụng biểu đồ K-W-L và thảo luận qua Google Classroom.

- *Về kiểm tra, đánh giá trong DHKH*: Các nghiên cứu về kiểm tra, đánh giá trong DHKH đã góp phần hoàn thiện lý luận về mô hình này tại Việt Nam. Nguyen (2017) tập trung vào đánh giá học tập, đặc biệt là đánh giá ngang hàng trong các khóa học kết hợp ở bậc đại học. Nghiên cứu đề xuất mô hình đánh giá đa giai đoạn, kết hợp tự đánh giá, đánh giá ngang hàng và đánh giá của giảng viên để đảm bảo tính khách quan. Ngoài ra, nghiên cứu cũng nhấn mạnh vai trò của hệ thống LMS trong tăng cường tương tác và hỗ trợ đánh giá chính xác mức độ đóng góp của từng cá nhân trong học tập nhóm. Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020) nghiên cứu tác động của đánh giá quá trình đến động lực học tập của SV trong DHKH, khảo sát 215 SV tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội. Kết quả cho thấy môi trường hợp tác và tương tác giữa giảng viên-SV và SV-SV có ảnh hưởng mạnh đến động lực học tập, bên cạnh yếu tố tự chủ và học hỏi lẫn nhau. Việc sử dụng Moodle, Menti, Quiz, Kahoot giúp đánh giá quá trình hiệu quả hơn, thực hiện triết lý Assessment for Learning và Assessment as Learning.

- *Ứng dụng công nghệ trong mô hình DHKH*: Công nghệ đóng vai trò quan trọng trong thiết kế và tổ chức DHKH, được đề cập ở nhiều mức độ trong các nghiên cứu. Bên cạnh nền tảng và công cụ hỗ trợ, năng lực ứng dụng công nghệ của giảng viên và SV là thách thức lớn trong dạy học trực tuyến. Các công cụ giám sát giúp giảng viên đánh giá hiệu quả hơn, nhưng SV vẫn cần được hướng dẫn để thích ứng với môi trường học tập kết hợp, do nhiều em gặp khó khăn trong quá trình học trực tuyến (Nguyen, 2017). Để thực hiện tốt việc DHKH, người dạy cần am hiểu không chỉ về kiến thức chuyên môn mà còn có kỹ năng về công nghệ mới... để có thể hỗ trợ tốt cho quá trình dạy học trực tuyến, xây dựng các khóa học chuyên nghiệp. Dù công nghệ quan trọng trong tổ chức DHKH, mục tiêu học tập vẫn là ưu tiên hàng đầu khi thiết kế khóa học. Công nghệ chỉ đóng vai trò hỗ trợ, giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy, chứ không phải yếu tố dẫn dắt thiết kế khóa học. Đây chính là nguyên tắc “unfocused technology” (không tập trung vào công nghệ) (Võ Xuân Mai và Trần Thụy Hoàng Yến, 2022).

2.3.5. Một số hướng áp dụng trong dạy học, đào tạo theo mô hình dạy học kết hợp ở các cấp học tại Việt Nam

- *Áp dụng mô hình DHKH trong đào tạo GV ở các trường sư phạm*: Các nghiên cứu về áp dụng mô hình DHKH trong đào tạo GV ở các trường sư phạm ngày càng được quan tâm trong những năm gần đây (Trần Văn Hưng, 2019; Nguyễn Thị Việt Nga, 2023; Võ Thị Thiên Nga, 2019; Võ Xuân Mai và Trần Thụy Hoàng Yến, 2022). Nhóm tác giả Le và Phạm (2021) khảo sát 624 SV sư phạm từ 8 trường đại học sư phạm tại Việt Nam về triển vọng áp dụng DHKH trong đào tạo GV. SV năm nhất và năm hai tham gia nhiều hơn SV năm cuối do bận thực tập và viết luận án. Nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của sự cân bằng giữa học trực tuyến và trực tiếp, sự tương tác giữa giảng viên - SV, cũng như việc DHKH giúp GV tương lai phát triển kỹ năng tích hợp công nghệ vào giảng dạy. Nguyễn Thị Việt Nga (2023) nghiên cứu DHKH trong đào tạo SV sư phạm Sinh học đã nêu ra những khó khăn khi áp dụng công nghệ trong tổ chức DHKH, bao gồm trình độ tin học không đồng đều của giảng viên, kiểm tra, đánh giá chưa hợp lý, hạn chế về công nghệ, phương pháp sư phạm và cơ sở vật chất.

- *Áp dụng mô hình DHKH trong các môn học*: Các nghiên cứu trong nước về DHKH ngày càng được mở rộng ra nhiều đối tượng, cho thấy khả năng áp dụng mô hình này vào việc đổi mới dạy học ở cả bậc phổ thông và giáo dục đại học. Có thể tìm thấy nhiều nghiên cứu thử nghiệm áp dụng mô hình DHKH ở nhiều môn học (ở bậc phổ thông) hay lĩnh vực chuyên môn khác nhau (ở bậc giáo dục đại học) như Toán (Lê Thị Thùy Linh và Đỗ Thị Phương Thảo, 2023; Võ Xuân Mai và Trần Thụy Hoàng Yến, 2022), Hóa học (Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Phương Liên, 2024; Nguyễn Hoàng Trang và Bùi Thị Thơm, 2023; Phạm Thị Bích Đào, 2022), Tin học (Võ Thị Thiên Nga, 2019), Lí luận chính trị (Tiêu Thị Mỹ Hồng, 2021),... Ngữ văn (Vũ Minh Hiền và cộng sự, 2024).

2.4. Một số nhận định và khuyến nghị

Nhìn chung, các nghiên cứu quốc tế và trong nước đã góp phần định hình cơ sở lí luận và thực tiễn về DHKH, cung cấp khung mô hình và phương pháp triển khai hiệu quả. Đặc biệt, tại Việt Nam, nghiên cứu về DHKH đã bao quát nhiều khía cạnh như khái niệm, mô hình, thiết kế khóa học, LHDN, phát triển năng lực người học, yếu tố ảnh hưởng và phương pháp đánh giá. Tuy nhiên, vẫn còn một số “khoảng trống” cần tiếp tục nghiên cứu để hoàn thiện lí thuyết và ứng dụng DHKH. Cụ thể, hiệu quả dài hạn của DHKH chưa được đánh giá đầy đủ, thiết kế DHKH theo hướng cá nhân hóa còn hạn chế, chưa khai thác sâu trí tuệ nhân tạo (AI) và phân tích học tập (Learning Analytics) để tối ưu trải nghiệm người học. Phương pháp đánh giá cần được nghiên cứu sâu hơn, đặc biệt về công cụ đo lường, đánh giá năng lực và ứng dụng AI. DHKH trong giáo dục phổ thông chưa được nghiên cứu hệ thống, nhất là về khả năng tiếp cận công nghệ, sự sẵn sàng của GV và HS, và các chính sách hỗ trợ.

Từ những kết quả trên, nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị quan trọng nhằm thúc đẩy ứng dụng mô hình DHKH hiệu quả hơn. Trước tiên, cần nghiên cứu sâu hơn về hiệu quả dài hạn của DHKH, đặc biệt là tác động của mô hình này đến kết quả học tập, năng lực tự học và tư duy phản biện thông qua các nghiên cứu thực nghiệm quy mô lớn. Bên cạnh đó, việc phát triển DHKH theo hướng cá nhân hóa, tích hợp AI và phân tích học tập sẽ giúp tối ưu hóa trải nghiệm học tập phù hợp với từng cá nhân. Ngoài ra, cần xây dựng khung đánh giá chất lượng DHKH, phát triển tiêu chí đo lường phù hợp với hệ thống giáo dục Việt Nam. Việc mở rộng nghiên cứu về DHKH trong giáo dục phổ thông cũng rất cần thiết, đặc biệt là nghiên cứu về khả năng tiếp cận công nghệ, phương pháp giảng dạy và sự sẵn sàng của GV, HS khi triển khai mô hình này. Cuối cùng, cần đào tạo và bồi dưỡng nâng cao năng lực GV về DHKH, giúp họ nâng cao năng lực thiết kế, triển khai và đánh giá mô hình này, từ đó khai thác tối đa tiềm năng của DHKH trong giảng dạy.

3. Kết luận

Bài báo này đã tổng quan hệ thống các nghiên cứu trong nước và quốc tế về DHKH, làm rõ xu hướng phát triển, các kết quả đạt được và những khoảng trống nghiên cứu cần tiếp tục khai thác. Kết quả cho thấy, DHKH mang lại nhiều lợi ích trong giáo dục, nhưng vẫn còn thiếu các nghiên cứu về hiệu quả dài hạn, cá nhân hóa học tập, đánh giá khách quan và khung đảm bảo chất lượng phù hợp với bối cảnh Việt Nam. Để nâng cao hiệu quả triển khai DHKH, cần tập trung vào các hướng nghiên cứu như theo dõi tác động lâu dài của DHKH, ứng dụng AI và phân tích học tập, phát triển tiêu chí đánh giá chất lượng, mở rộng nghiên cứu trong giáo dục phổ thông và đào tạo GV về DHKH. Kết quả nghiên cứu không chỉ cung cấp cái nhìn tổng quan về DHKH mà còn đưa ra định hướng cho các nghiên cứu tiếp theo, góp phần hỗ trợ GV và nhà quản lí trong việc thiết kế, triển khai và tối ưu hóa mô hình này trong giáo dục.

Lời cảm ơn: Công trình được tài trợ bởi Chương trình học bổng đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ trong nước của Quỹ Đổi mới sáng tạo Vingroup (VINIF), mã số: VINIF.2023.TS.005.

Tài liệu tham khảo

- Adri, M., Wahyuni, T. S., Zakir, S., & Jama, J. (2020). Using ADDIE instructional model to design blended project-based learning based on production approach. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(6), 1899-1909.
- Albeanu, G., & Popentiu-Vladicescu, F. (2019). On Using ADDIE/SAMR Methodology to Improve the Performance in Blended Learning. *eLearning & Software for Education*, 1, 215-220. <https://doi.org/10.12753/2066-026x-19-029>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 30, 1-18.

- Bizami, N. A., Tasir, Z., & Kew, S. N. (2023). Innovative pedagogical principles and technological tools capabilities for immersive blended learning: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1373-1425. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11243-w>
- Cronje, J. (2020b). Towards a new definition of blended learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(2). <https://doi.org/10.34190/ejel.20.18.2.001>
- Charbonneau-Gowdy, P. (2018). Beyond stalemate: Seeking solutions to challenges in online and Blended Learning programs. *Electronic Journal of E-learning*, 16(1), 56-66.
- Chu Thị Mai Hương, Đào Thị Bích Ngọc (2023). Vận dụng mô hình lớp học đảo ngược để tổ chức dạy học cho lưu học sinh Lào tại Trường Đại học Tây Bắc. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(12), 63-68.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 1, 3-21.
- Hoàng Công Kiên, Đỗ Tùng (2020). Áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong dạy học trực tuyến tại Trường Đại học Hùng Vương. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Trường Đại học Hùng Vương*, 19(2), 37-45.
- Hồ Ngọc Khương (2021). Mô hình Blended Learning trong giáo dục đại học và thực tiễn áp dụng ở các trường đại học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 45, 6-11.
- Kaufman, D. (2018). The shifting paradigm: Blended learning a transformative approach in teacher education. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0970>
- Le, P. T., & Pham, H. T. T. (2021). Using Blended learning in teacher training Programs: Perspectives of Pre-service teachers. *Journal of Educational and Social Research*, 11(2), 115. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0035>
- Lê Thái Hưng, Hà Vũ Hoàng (2020). Ảnh hưởng của đánh giá quá trình lên động cơ học tập của sinh viên trong dạy học kết hợp. *Tạp chí Giáo dục*, 490, 14-18.
- Lê Thị Thùy Linh, Đỗ Thị Phương Thảo (2023). Xây dựng khung năng lực tự học của học sinh tiểu học trong dạy học môn Toán theo mô hình Dạy học kết hợp. *Tạp chí Giáo dục*, 23(số đặc biệt 8), 79-83.
- Nguyen, V. A. (2017). A peer assessment approach to project based blended learning course in a Vietnamese higher education. *Education and Information Technologies*, 22, 2141-2157.
- Nguyễn Hoàng Trang, Bùi Phương Liên (2024). Tổ chức dạy học phần “Cấu tạo nguyên tử”(Hóa học 10) theo mô hình Lớp học đảo ngược nhằm phát triển năng lực nhận thức hóa học cho học sinh. *Tạp chí Giáo dục*, 24(7) 6-11.
- Nguyễn Hoàng Trang, Bùi Thị Thơm (2023). Tổ chức dạy học chủ đề “Liên kết hóa học”(Hóa học 10) theo mô hình “Lớp học đảo ngược” nhằm phát triển năng lực tự học cho học sinh. *Tạp chí Giáo dục*, 23(7), 19-23.
- Nguyễn Thị Hằng (2022). Tiến trình tổ chức dạy học kết hợp dựa trên học tập trải nghiệm cho sinh viên ngành Công nghệ kỹ thuật điện, điện tử. *Tạp chí Giáo dục*, 22(16), 29-35.
- Trần Thị Huệ, Nguyễn Thị Kim Oanh (2020). Các nguyên tắc cơ bản để thiết kế khóa học ở đại học theo mô hình Blended learning hiệu quả. *Tạp chí Giáo dục*, 477, 18-22.
- Nguyễn Thị Việt Nga (2023). Mô hình dạy học kết hợp trong đào tạo sinh viên Sư phạm Sinh học: Trường hợp dạy học chương “Hướng dẫn dạy học phần Tiến hoá”. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(11), 37-41.
- Phạm Thị Bích Đào (2022). Vận dụng mô hình lớp học đảo ngược trong dạy học trực tuyến kết hợp trực tiếp trong môn Hóa học ở trường trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(10), 33-38.
- Sobchenko, T. (2021). Choice of blended learning models for higher pedagogical education students. *Физико-математическое образование*, 2(28), 17-21.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute.
- Tiêu Thị Mỹ Hồng (2021). Sử dụng mô hình “Lớp học đảo ngược” trong dạy học các môn lí luận chính trị cho sinh viên đại học ở Việt Nam hiện nay. *Tạp chí Giáo dục*, 494, 44-48.
- Tshabalala, M., Ndeya-Ndereya, C., & van der Merwe, T. (2014). Implementing blended learning at a developing university: Obstacles in the way. *Electronic Journal of E-learning*, 12(1), 101-110.
- Võ Thị Thiên Nga (2019). Quy trình dạy học dự án theo mô hình “Lớp học đảo ngược” cho sinh viên khoa Sư phạm tin học Trường Đại học Phạm Văn Đồng. *Tạp chí Giáo dục*, 451, 24-27.
- Võ Xuân Mai, Trần Thụy Hoàng Yến (2022). Vận dụng mô hình dạy học kết hợp trong đào tạo sinh viên Sư phạm Toán ở các trường đại học. *Tạp chí Giáo dục*, 22(20), 19-24.
- Vũ Minh Hiền, Nguyễn Thị Tuyết Anh, Lê Hải Anh (2024). Ứng dụng Podcast trong phát triển học liệu số đối với mô hình dạy học kết hợp cho sinh viên Sư phạm Ngữ văn. *Tạp chí Giáo dục*, 24(5), 29-34.