VJE Tạp chí Giáo dục (2026), 26(20), 15-22 ISSN: 2354-0753

MÔ HÌNH DẠY HỌC TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: TỔNG QUAN LÍ LUẬN VÀ HÀM Ý ĐỐI VỚI VIỆT NAM

TEACHING MODELS IN HIGHER EDUCATION: A LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR VIETNAM

Nguyễn Đức Ca[1,+], Lê Phước Minh[2], Phạm Ngọc Dương[1], Trần Nhật Tân[1]

[1]Viện Chiến lược và Chính sách Giáo dục;
[2]Học viện Khoa học xã hội Việt Nam
+Tác giả liên hệ ● Email: nguyenducca.21.05.2018@gmail.com

Article history
Received: 28/7/2026
Accepted: 04/9/2026
Published: 20/10/2026

Keywords
Teaching models, higher education, literature review, digital transformation, higher education reform

ABSTRACT
In the context of higher education reform and digital transformation, examining teaching models is essential for informing instructional innovation in Vietnamese universities. This paper employs a literature review approach to synthesize the theoretical foundations of teaching models in higher education and derive implications for the Vietnamese context. The reviewed sources include peer-reviewed journal articles, academic books, and national and international policy documents related to higher education teaching models. The literature was selected based on topical relevance, academic quality, and full-text accessibility. The 27 selected documents were analyzed through thematic coding and qualitative content synthesis. The review identifies several teaching models frequently discussed in the literature, including traditional teaching, blended learning, flipped classroom, project-based learning, and problem-based learning. The findings also indicate a shift from knowledge transmission toward learner-centered approaches, greater integration of digital technologies, and competency-based education. Based on the synthesized evidence, the paper discusses key conditions and challenges associated with implementing these teaching models in Vietnamese higher education. It further proposes implications for enhancing digital pedagogical competencies of faculty members, strengthening technological infrastructure, developing digital learning resources, and reforming assessment practices to align with competency-based education.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh chuyển đổi số, giáo dục đại học (GDĐH) đang chuyển từ tiếp cận truyền thụ kiến thức sang phát triển năng lực người học. Sự chuyển dịch này đòi hỏi các cơ sở GDĐH không chỉ đổi mới chương trình đào tạo mà còn đổi mới mô hình dạy học (MHDH) nhằm phát huy tính chủ động, tư duy phản biện, năng lực tự học và khả năng giải quyết vấn đề của sinh viên (SV). Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng MHDH giữ vai trò định hướng việc tổ chức hoạt động dạy học, góp phần nâng cao mức độ tham gia của người học và chất lượng đào tạo (Prince, 2004). Đồng thời, sự phát triển của công nghệ số đã tạo điều kiện cho nhiều MHDH như dạy học kết hợp (blended learning), lớp học đảo ngược (flipped classroom), dạy học dựa trên dự án (project-based learning) và dạy học dựa trên vấn đề (problem-based learning) được nghiên cứu và áp dụng rộng rãi trong GDĐH (Garrison và Kanuka, 2004; Means và cộng sự, 2013).

Theo Joyce và cộng sự (2015), MHDH là khuôn khổ lí luận định hướng việc thiết kế, tổ chức và đánh giá toàn bộ quá trình dạy học, bao gồm mục tiêu, vai trò của người dạy và người học, trình tự các hoạt động, nguồn lực hỗ trợ và đánh giá kết quả học tập. Trong khi đó, phương pháp dạy học là cách thức cụ thể để triển khai các hoạt động trong mô hình; hình thức tổ chức dạy học phản ánh cách thức bố trí hoạt động học tập theo không gian và thời gian; còn môi trường dạy học là bối cảnh vật chất, công nghệ và xã hội hỗ trợ quá trình dạy học (Nguyễn Văn Cường và Bernd Meier, 2014). Trên cơ sở đó, bài báo thống nhất sử dụng thuật ngữ MHDH với tư cách là đối tượng nghiên cứu. Hiệu quả của mô hình phụ thuộc vào mục tiêu đào tạo, đặc điểm người học, năng lực sư phạm của giảng viên (GgV) và điều kiện triển khai; do đó không có một mô hình nào phù hợp với mọi bối cảnh (Prince, 2004; Means và cộng sự, 2013). Điều này cho thấy việc lựa chọn và vận dụng MHDH cần dựa trên cơ sở khoa học và phù hợp với điều kiện của từng cơ sở GDĐH.

Tại Việt Nam, đổi mới GDĐH được định hướng thông qua nhiều chủ trương, chính sách về chuyển đổi số và đổi mới hoạt động đào tạo (Thủ tướng Chính phủ, 2022, 2024). Tuy nhiên, các văn bản này chủ yếu thể hiện định hướng phát triển, chưa phản ánh đầy đủ thực tiễn triển khai các MHDH trong khi các nghiên cứu tổng quan nhằm hệ thống hóa cơ sở lí luận, xu hướng phát triển và rút ra hàm ý đối với GDĐH Việt Nam còn tương đối hạn chế. Xuất phát từ thực tiễn đó, bài báo sử dụng phương pháp tổng quan tài liệu để hệ thống hóa các nghiên cứu trong và ngoài nước về MHDH (Trần Thị Thanh Hà và Phùng Trần Gia Bảo, 2025). Trên cơ sở phân tích và tổng hợp các bằng chứng từ các tài liệu khoa học, bài báo tập trung trả lời ba câu hỏi: (1) Các nghiên cứu hiện nay tiếp cận khái niệm và đặc điểm của MHDH trong GDĐH như thế nào?; (2) Những MHDH nào được đề cập phổ biến và các xu hướng phát triển nổi bật của chúng là gì?; (3) Từ các kết quả tổng hợp phân tích, có thể rút ra những hàm ý nào đối với việc vận dụng các MHDH trong bối cảnh GDĐH Việt Nam?. Việc tổng quan tài liệu bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu nghiên cứu, nguồn dữ liệu và phương pháp phân tích, đồng thời phù hợp với phạm vi của bài báo.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp tổng quan tài liệu, kết hợp phân tích nội dung định tính nhằm hệ thống hóa cơ sở lí luận về các MHDH, đồng thời tổng hợp các bằng chứng liên quan đến xu hướng phát triển và những hàm ý đối với bối cảnh GDĐH Việt Nam. Tài liệu được tìm kiếm từ nguồn Scopus, Web of Science, Google Scholar, cơ sở dữ liệu Tạp chí Khoa học Giáo dục trong nước và các văn bản chính sách của Việt Nam. Việc tìm kiếm nguồn tài liệu tiếng Việt và tiếng Anh với các từ khóa: "mô hình dạy học", "teaching model", "instructional model", "higher education", "blended learning", "flipped classroom", "project-based learning" và "problem-based learning". Phạm vi tài liệu ưu tiên các công bố từ năm 2004 đến năm 2025, đồng thời bổ sung một số tài liệu nền tảng có giá trị lí luận. Thời điểm cập nhật tài liệu lần cuối là tháng 5/2026. Các tài liệu được lựa chọn theo các tiêu chí: (1) liên quan trực tiếp đến MHDH trong GDĐH; (2) là bài báo khoa học, sách chuyên khảo hoặc văn bản chính sách chính thức có thể truy xuất toàn văn; (3) được công bố bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh; (4) cung cấp thông tin phục vụ việc phân tích đặc điểm, xu hướng hoặc điều kiện vận dụng các MHDH. Sau quá trình tìm kiếm và sàng lọc theo các tiêu chí trên, 27 tài liệu được lựa chọn để phân tích. Đơn vị phân tích là từng tài liệu. Dữ liệu được mã hóa theo các chủ đề, gồm: (1) Khái niệm và đặc điểm "mô hình dạy học"; (2) Cấu trúc các thành tố của mô hình dạy học phổ biến trong giáo dục đại học; (3) Kết quả triển khai mô hình dạy học trong GDĐH ở Việt Nam; (4) Những thách thức trong triển khai mô hình dạy học tại các trường đại học Việt Nam; (5) Các xu hướng liên quan đến tổ chức dạy học trong kỉ nguyên số. Quá trình mã hóa được thực hiện thống nhất trên toàn bộ các tài liệu và được rà soát nhiều lần nhằm bảo đảm tính nhất quán trong việc tổng hợp và diễn giải kết quả. Kết quả phân tích được tổng hợp thành các nhóm chủ đề và đối sánh giữa các MHDH để xây dựng ma trận so sánh về đặc điểm, điều kiện vận dụng và xu hướng phát triển; đồng thời tổng hợp riêng các bằng chứng liên quan đến Việt Nam làm cơ sở đề xuất các hàm ý đối với đổi mới MHDH trong bối cảnh chuyển đổi số. Do sử dụng dữ liệu thứ cấp, kết quả nghiên cứu phụ thuộc vào phạm vi và chất lượng của các tài liệu được lựa chọn.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Khái niệm "mô hình dạy học"

Theo Joyce và cộng sự (2015), một MHDH không chỉ mô tả cách thức tổ chức hoạt động dạy học mà còn xác định các thành tố cốt lõi của quá trình dạy học, bao gồm: cơ sở lí luận, mục tiêu, trình tự tổ chức hoạt động, vai trò của người dạy và người học, hệ thống hỗ trợ (nguồn học liệu, phương tiện và môi trường học tập) và cách thức đánh giá kết quả học tập. Như vậy, MHDH đóng vai trò là khuôn khổ tổng thể định hướng việc lựa chọn và vận dụng các thành tố của quá trình dạy học trong một bối cảnh cụ thể. Theo Nguyễn Văn Cường và Bernd Meier (2014), phương pháp dạy học là cách thức hoặc kĩ thuật được sử dụng để tổ chức một hoạt động học tập cụ thể, trong khi MHDH có phạm vi rộng hơn, bao quát toàn bộ cấu trúc và logic của quá trình dạy học. Một MHDH có thể tích hợp nhiều phương pháp và kĩ thuật khác nhau để đạt mục tiêu đào tạo. Vì vậy, các phương pháp dạy học nên chỉ được xem là những thành tố được vận dụng trong khuôn khổ của một MHDH. Trên cơ sở đó, bài báo này xác định MHDH là đơn vị phân tích xuyên suốt, làm cơ sở để tổng hợp và so sánh các mô hình được áp dụng phổ biến trong GDĐH, gồm dạy học truyền thống, dạy học kết hợp, lớp học đảo ngược, dạy học dựa trên dự án và dạy học dựa trên vấn đề.

3.2. Các mô hình dạy học phổ biến trong giáo dục đại học hiện nay

Căn cứ vào cấu trúc tổ chức hoạt động dạy học, vai trò của GgV và SV, cách thức tổ chức hoạt động học tập và mức độ tích hợp công nghệ. Theo đó, một số MHDH được tổng hợp và phân tích trong bài viết của Bond và cộng sự (2021), Prince (2004), Garrison và Kanuka (2004).

(1) MHDH truyền thống. MHDH truyền thống, trong đó GgV giữ vai trò trung tâm trong trình bày, giải thích và hệ thống hóa nội dung, còn SV tiếp nhận, ghi chép, thực hiện bài kiểm tra kết quả học tập. Mô hình này có ưu điểm truyền

đạt một khối lượng kiến thức tương đối lớn trong thời gian xác định, tạo sự thống nhất về nội dung và có khả năng triển khai ở những lớp học có quy mô lớn. Tuy nhiên, mô hình này bị hạn chế về cơ hội để SV tham gia vào các hoạt động phân tích, thảo luận, hợp tác và giải quyết vấn đề. Theo Prince (2004), học tập tích cực làm tăng cường sự tham gia của người học. Do đó, xu hướng kết hợp giữa mô hình này với các hoạt động học tập tích cực, công nghệ số và đánh giá thường xuyên. Vấn đề không phải là loại bỏ hoàn toàn giảng bài mà là xác định hợp lí vị trí của nội dung bài giảng trong tổng thể thiết kế dạy học.

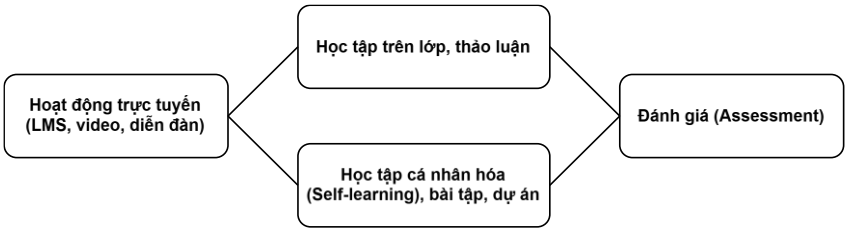
(2) MHDH kết hợp. Bản chất của mô hình kết hợp không chỉ nằm ở việc cùng sử dụng hai hình thức trực tiếp và trực tuyến mà quan trọng hơn là thiết kế sự kết hợp giữa các môi trường học tập nhằm phát huy ưu điểm của mỗi môi trường. Graham (2006), Garrison và Kanuka (2004) nhấn mạnh tiềm năng chuyển đổi của mô hình này đối với GDĐH khi công nghệ được tích hợp vào trong thiết kế sư phạm một cách có hệ thống. Theo đó, SV có thể học trực tiếp trên lớp đồng thời sử dụng hệ thống LMS, học liệu số, video, diễn đàn, bài tập trực tuyến hoặc các công cụ tương tác để chuẩn bị, mở rộng và củng cố việc học. Vì vậy, hoạt động học tập được phân bố linh hoạt giữa thời gian trên lớp và ngoài lớp. Tuy nhiên, hiệu quả giáo dục phụ thuộc không chỉ vào khả năng tiếp cận công nghệ mà còn vào mức độ liên kết giữa hai môi trường học tập, năng lực thiết kế của GgV và khả năng tự học của SV. Một nghiên cứu gần đây về mô hình kết hợp cũng cho thấy mức độ sẵn sàng về công nghệ và sự tham gia của người học là những yếu tố có liên quan đến hiệu quả triển khai trong thực tiễn (Al-Mekhlafi và cộng sự, 2025).

Cấu trúc này nhấn mạnh ba đặc điểm cốt lõi của mô hình: sự tồn tại đồng thời của môi trường trực tiếp và trực tuyến; sự sắp xếp lại các hoạt động giữa hai môi trường; và sự liên kết thống nhất giữa các thành tố trong thiết kế dạy học. Qua đó giúp phân biệt mô hình này với mô hình đảo ngược, đây là cách thiết kế cụ thể bên trong bản chất của mô hình kết hợp, nhưng hai khái niệm này là "không đồng nhất" (Graham, 2006).

(3) Mô hình lớp học đảo ngược. Mô hình này thông qua sự kết hợp giữa nội dung học tập không đồng bộ trước giờ học và các hoạt động giải quyết vấn đề theo nhóm tại lớp. Strelan và cộng sự (2020) đã đưa ra quy trình cơ bản trong triển được tổ chức theo ba giai đoạn: (1) SV tiếp cận học liệu và thực hiện nhiệm vụ chuẩn bị trước khi vào lớp; (2) GgV sử dụng thông tin từ quá trình chuẩn bị để tổ chức thảo luận, giải quyết vấn đề, thực hành hoặc hoạt động tương tác trên lớp; và (3) SV tiếp tục củng cố, vận dụng và phản hồi sau giờ học. Mô hình này có ưu điểm là tăng thêm thời gian cho hoạt động học tập tích cực và tương tác trực tiếp. Mô hình đảo ngược có tác động tích cực, như: đối với kết quả học tập so với mô hình truyền thống; đồng thời, hiệu quả có liên quan đến cơ hội tổ chức các hoạt động học tập tích cực có cấu trúc. Tuy nhiên, đòi hỏi SV có khả năng tự học và chuẩn bị trước giờ học; đồng thời GgV phải thiết kế học liệu ngắn gọn, nội dung chuẩn bị phù hợp và gia tăng hoạt động trên lớp bằng hiệu quả thiết thực so với việc chỉ nghe giảng. Khi áp dụng, không nên hiểu đơn giản là "đưa bài giảng lên mạng", mà là sự tái cấu trúc quá trình dạy học nhằm dành thời gian trực tiếp cho những hoạt động mà sự hiện diện của GgV và sự tương tác với SV và giữa những SV mới tạo ra kết quả rõ rệt.

(4) Mô hình học tập dựa trên dự án. Học tập dựa trên dự án có những đặc trưng nổi bật như tính chủ động của người học, điều tra, xác lập mục tiêu, hợp tác, giao tiếp và phản hồi trong bối cảnh gắn với thực tiễn. Theo Kokotsaki và cộng sự (2016), các yếu tố như công nghệ số, chất lượng hợp tác nhóm, sự hướng dẫn và hỗ trợ của GgV, sự cân bằng giữa hướng dẫn trực tiếp với hoạt động tìm tòi và sự phù hợp của đánh giá có ý nghĩa quan trọng đối với việc triển khai mô hình. Theo Le và Ho (2021), mô hình này phù hợp với những học phần có yêu cầu vận dụng kiến thức liên ngành, tạo sản phẩm hoặc giải quyết nhiệm vụ thực tế. Vai trò của GgV chuyển từ chủ yếu truyền đạt nội dung sang thiết kế nhiệm vụ, cung cấp nguồn lực, hỗ trợ tiến trình và phản hồi; trong khi SV chịu trách nhiệm lớn hơn đối với tiến độ, chất lượng sản phẩm và kết quả học tập. Do đó, điều kiện quan trọng khi áp dụng là phải bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu học tập, yêu cầu của dự án, nguồn lực thực hiện và tiêu chí đánh giá.

(5) Mô hình học tập dựa trên vấn đề. Việc áp dụng mô hình này theo các bước cơ bản sau: (1) tiếp cận và làm rõ vấn đề; (2) phân tích vấn đề và xác định những điều đã biết, chưa biết; (3) xác định nhiệm vụ và nhu cầu học tập; (4) tự học, tìm kiếm



Hình 1. Cấu trúc khái quát của MHDH kết hợp
(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ nghiên cứu của Garrison và Kanuka (2004), Graham (2006))

và xử lí thông tin; (5) trao đổi, kiểm chứng và vận dụng kiến thức để xây dựng phương án giải quyết; (6) trình bày kết quả; và (7) phản hồi, đánh giá quá trình và kết quả học tập. Các bước này có thể được điều chỉnh theo ngành học và đặc điểm của vấn đề, nhưng điểm cốt lõi vẫn là kiến thức được hình thành và vận dụng trong quá trình giải quyết vấn đề, thay vì được cung cấp hoàn toàn trước khi người học bắt đầu nhiệm vụ. Hmelo-Silver (2004) và Prince (2004), trong GDĐH, vấn đề học tập có mức độ "khó" và sự "phù hợp" nhất định, nên phải gắn với mục tiêu học phần khi thiết kế dạy học và đủ khả năng tạo nhu cầu tìm hiểu đối với SV; đồng thời cần có nhóm học tập hợp lí, nguồn học liệu có thể tiếp cận, thời gian tự học và cơ chế phản hồi. GgV giữ vai trò thiết kế vấn đề, tổ chức tiến trình, đặt câu hỏi định hướng và hỗ trợ khi cần thiết, nhưng không thay thế quá trình tìm tòi của SV. Do vậy, điều kiện tổ chức mô hình này không chỉ nằm ở việc đưa "một vấn đề" vào lớp học mà ở khả năng xây dựng một chu trình học tập trong đó SV thực sự phải tìm hiểu, hợp tác, giải thích và vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề.

Tóm lại, những mô hình trên không tạo thành một hệ thống loại trừ lẫn nhau. Dạy học kết hợp có thể là môi trường tổ chức; lớp học đảo ngược có thể được triển khai trong mô hình kết hợp; trong khi dạy học theo dự án hoặc giải quyết vấn đề có thể được tích hợp vào cả dạy học trực tiếp, kết hợp và lớp học đảo ngược. Vì vậy, việc lựa chọn MHDH cần dựa trên sự phù hợp giữa mục tiêu, nội dung, đặc điểm người học, năng lực GgV, nguồn lực công nghệ và yêu cầu đánh giá, thay vì "mặc định" một mô hình hiện đại luôn có hiệu quả cao hơn so với mô hình truyền thống.

Bảng 1. So sánh các MHDH trong GDĐH

Mô hình	Cấu trúc hoạt động	Tích hợp công nghệ	Loại nhiệm vụ chủ yếu	Cơ chế tương tác	Hình thức đánh giá	Điều kiện áp dụng chính
Truyền thống	Giảng bài; hướng dẫn; luyện tập; kiểm tra	Thấp đến trung bình	Tiếp nhận, củng cố và vận dụng kiến thức	Chủ yếu GgV-SV; có thể kết hợp thảo luận	Kiểm tra định kì, bài tập, thi; có thể kết hợp đánh giá thường xuyên	Phù hợp nội dung cần trình bày hệ thống, lớp học quy mô lớn
Kết hợp	Phối hợp có chủ đích hoạt động trực tiếp và trực tuyến	Trung bình đến cao	Học tập cá nhân và tương tác, kết hợp trực tiếp-trực tuyến	GgV-SV và SV-SV ở cả hai môi trường	Kết hợp trực tiếp và trực tuyến; đánh giá thường xuyên	Hạ tầng số, LMS và năng lực thiết kế dạy học phù hợp
Lớp học đảo ngược	Học liệu trước lớp; hoạt động tích cực trên lớp; củng cố sau lớp	Trung bình đến cao	Chuẩn bị trước; thảo luận, thực hành, giải quyết nhiệm vụ trên lớp	Tăng tương tác GgV-SV, SV-SV trong giờ học	Kiểm tra chuẩn bị, đánh giá quá trình và kết quả	SV có khả năng tự học; học liệu và nhiệm vụ trước lớp phù hợp
Dựa trên dự án	Xác định nhiệm vụ; lập kế hoạch; thực hiện; sản phẩm; phản hồi	Trung bình đến cao, tùy dự án	Dự án phức hợp, gắn với sản phẩm/bối cảnh thực tiễn	Hợp tác nhóm, GgV hỗ trợ và phản hồi	Đánh giá quá trình, sản phẩm và phản tư	Thời gian, nguồn lực, nhiệm vụ thực tiễn và tiêu chí đánh giá rõ
Dựa trên vấn đề	Vấn đề; phân tích; xác định; nhu cầu học tập; tự học; giải quyết; phản hồi	Linh hoạt, tùy nhiệm vụ	Vấn đề phức hợp, mở, cần tìm kiếm và vận dụng kiến thức	Tương tác nhóm; GgV định hướng và hỗ trợ	Đánh giá quá trình giải quyết vấn đề và kết quả	Vấn đề phù hợp, nguồn học liệu, thời gian tự học và tổ chức nhóm

(Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của Prince (2004), Garrison và Kanuka (2004), Graham (2006), Hmelo-Silver (2004), Kokotsaki và cộng sự (2016), Strelan và cộng sự (2020))

3.3. Một số kết quả triển khai mô hình dạy học trong giáo dục đại học ở Việt Nam

Một số MHDH đã được triển khai ở các cơ sở GDĐH, song mức độ và kết quả còn phụ thuộc vào ngành học, thiết kế học phần và điều kiện tổ chức. *Đối với dạy học kết hợp*, tại Đại học Bách khoa Hà Nội, mô hình này được triển khai qua hệ thống LMS từ năm 2017; khảo sát 360 SV thuộc 9 khoa/viện cho thấy mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng đạt mức tương đối cao, đồng thời chỉ ra hạn chế về năng lực tự quản lí học tập, qua đó nhấn mạnh yêu cầu hỗ trợ thiết kế học phần và hoạt động trên LMS (Trần Thị Thanh Hà và Phùng Trần Gia Bảo, 2025). Tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, kết quả khảo sát 367 SV học tiếng Anh cũng ghi nhận đánh giá tích cực đối với chất lượng học phần, giảng dạy và học liệu, nhưng đồng thời phản ánh một số khó khăn về hệ thống công nghệ (Nguyen, 2024). Như vậy, hiệu quả của mô hình kết hợp không chỉ phụ thuộc vào việc sử dụng công nghệ mà còn vào thiết kế dạy học và điều kiện hỗ trợ người học. *Đối với mô hình đảo ngược*, nghiên cứu tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại

học Quốc gia Hà Nội với 21 SV trong học phần tiếng Anh học thuật cho thấy SV có phản hồi tích cực và bài làm cuối khóa thể hiện kết quả khả quan ở kĩ năng viết; tuy nhiên, một số năng lực như tổng hợp thông tin và sử dụng trích dẫn APA vẫn cần được hướng dẫn thêm (Nguyen, 2021). *Với học tập dựa trên dự án*, nghiên cứu tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trên 87 SV cho thấy mô hình này được triển khai liên tục từ năm 2022 và được SV ghi nhận những tác động tích cực đối với năng lực ngôn ngữ và một số kĩ năng chuyển giao, nhưng đồng thời còn gặp thách thức về thiết kế dự án và năng lực học tập của SV (Nguyen, 2025). *Đối với mô hình dựa trên vấn đề*, tại học phần Ngôn ngữ tiếng Anh, kết quả nghiên cứu từ 31 SV cũng ghi nhận khả năng thúc đẩy việc sử dụng các kĩ năng tư duy bậc cao (Nguyen, 2018).

Các "kết quả" hiện có cho thấy Việt Nam đã có những trường hợp triển khai cụ thể đối với MHDH kết hợp, đảo ngược, dựa trên vấn đề và tích hợp với các hình thức học tập tích cực khác. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu dừng lại ở quy mô học phần hoặc cơ sở đào tạo đơn lẻ, vì vậy chưa đủ cơ sở để khái quát về mức độ triển khai trên toàn hệ thống GDĐH. Điều này đặt ra nhu cầu tiếp tục thực hiện các nghiên cứu có "mẫu" lớn hơn, đa ngành và đánh giá đồng thời quá trình triển khai, kết quả học tập và điều kiện bảo đảm chất lượng.

3.4. Những thách thức trong triển khai mô hình dạy học tại các trường đại học Việt Nam

Việc triển khai các MHDH trong GDĐH Việt Nam đang chuyển từ thử nghiệm ở cấp học phần sang những hình thức tổ chức đa dạng hơn; tuy nhiên, bằng chứng hiện có cho thấy quá trình này vẫn chịu tác động đồng thời của điều kiện tổ chức, năng lực đội ngũ, đặc điểm người học và cơ chế đánh giá. Các thách thức dưới đây được tổng hợp từ những nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam; những nhận định mang tính khái quát được giới hạn trong phạm vi của các nghiên cứu được trích dẫn.

Bảng 2. Những thách thức trong triển khai MHDH ở các cơ sở GDĐH Việt Nam

Thách thức	Bằng chứng và nhóm chịu tác động	Hàm ý
Quy mô lớp và điều kiện tổ chức	Khảo sát 655 SV các chương trình đào tạo GgV tại Việt Nam cho thấy lớp học quy mô lớn làm hạn chế tương tác GgV-SV và tạo khó khăn về quản lí lớp, tổ chức hoạt động và chính sách đào tạo (Vu Thi Mai Huong và cộng sự, 2023). Nghiên cứu tại một trường đại học công lập ở TP. Hồ Chí Minh cũng tương tự (Le và Le, 2021).	Điều chỉnh quy mô lớp theo tính chất học phần; tăng trợ giảng hoặc tổ chức nhóm nhỏ đối với hoạt động tương tác cao.
Hạ tầng và hỗ trợ công nghệ	Phỏng vấn 30 GgV EFL (English as a Foreign Language - Học tiếng Anh như ngoại ngữ) tại 10 trường đại học ở Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh cho thấy thiếu cơ sở vật chất, công nghệ và hỗ trợ thể chế là một trong những rào cản nổi bật đối với MHDH kết hợp (Le và cộng sự, 2022).	Bảo đảm LMS, kết nối mạng, hỗ trợ kĩ thuật và cơ chế đầu tư phù hợp trước khi mở rộng mô hình.
Năng lực thiết kế dạy học và sư phạm số	Cũng trong nghiên cứu trên, 17/30 GgV cho biết hạn chế về năng lực công nghệ; 19/30 nêu thiếu kiến thức, kinh nghiệm và đầu tư cho mô hình kết hợp; 12/30 cho biết thiếu đào tạo về phương pháp sử dụng mô hình kết hợp (Le và cộng sự, 2022).	Phát triển bồi dưỡng theo hướng tích hợp năng lực số và thiết kế sư phạm, không chỉ đơn thuần đào tạo kĩ thuật sử dụng công cụ.
Tự học, hợp tác và năng lực thực hiện nhiệm vụ của SV	Nghiên cứu MHDH dựa trên vấn đề với 87 SV tại Trường Đại học Ngoại Thương ghi nhận những thách thức liên quan đến thiết kế dự án và năng lực của người học (Nguyen, 2025; Nguyen, 2021); nghiên cứu tại HUTECH với 64 SV cũng ghi nhận khó khăn về kĩ năng, trình độ tiếng Anh và thái độ hợp tác của thành viên nhóm (Nguyen, 2021).	Thiết kế nhiệm vụ có mức độ hỗ trợ phù hợp; hướng dẫn kĩ năng tự học, hợp tác và quản lí tiến độ trước khi yêu cầu người học thực hiện nhiệm vụ phức hợp.
Kiểm tra, đánh giá trong môi trường số	Khảo sát 51 SV năm cuối ngành tiếng Anh tại Trường Đại học Trà Vinh cho thấy người học đánh giá tích cực một số ưu điểm của đánh giá trực tuyến nhưng gặp khó khăn về kết nối Internet, năng lực công nghệ, môi trường làm bài và áp lực thời gian (Trinh và Trinh, 2023).	Kết hợp đánh giá quá trình với đánh giá kết quả; đa dạng hóa nhiệm vụ và tăng các hình thức đánh giá xác thực, đồng thời bảo đảm tính khả thi và minh bạch.

Như vậy, các thách thức nêu trên không nên được hiểu là những hạn chế cố hữu của một mô hình cụ thể mà là các điều kiện ảnh hưởng đến khả năng triển khai và chất lượng vận hành mô hình. Đáng chú ý, bằng chứng từ Việt Nam hiện tập trung nhiều ở các nghiên cứu cấp học phần, ngành hoặc cơ sở đào tạo; do đó, chưa đủ cơ sở để khái quát mức độ phổ biến của từng thách thức trên toàn hệ thống GDĐH. Về mặt triển khai, điều này hàm ý cần tiếp cận đổi mới MHDH theo hướng đồng bộ giữa thiết kế sư phạm, năng lực GgV, năng lực học tập của SV, hạ tầng và cơ chế đánh giá, thay vì chỉ tập trung vào việc đưa công nghệ mới vào lớp học.

3.5. Các xu hướng liên quan đến tổ chức dạy học trong kỉ nguyên số

Trong phạm vi nghiên cứu, bài báo chỉ tập trung phân tích những xu hướng có quan hệ trực tiếp với tổ chức hoạt động dạy và học. *Thứ nhất, cá nhân hóa và thích ứng trong học tập*. Tổng quan hệ thống của Khor và Mutthulakshmi (2024), dựa trên 40 nghiên cứu, cho thấy phân tích dữ liệu học tập (learning analytics) có thể hỗ trợ cá nhân hóa ở cấp độ cá nhân, nhóm và cấu trúc thông qua theo dõi tiến trình, phân loại người học, tạo vòng phản hồi và cung cấp thông tin hỗ trợ quyết định dạy học. Tuy nhiên, các tác giả cũng lưu ý những vấn đề về độ chính xác, chi phí cơ hội, công bằng và quyền riêng tư. Do đó, cá nhân hóa không nên được hiểu là công nghệ tự động thay thế quyết định sư phạm của GgV mà là công cụ hỗ trợ thiết kế và điều chỉnh hoạt động học tập. *Thứ hai, phân tích dữ liệu học tập và hỗ trợ ra quyết định sư phạm*. Theo Drugova và cộng sự (2024), các cơ sở GDĐH ngày càng quan tâm đến việc sử dụng dữ liệu học tập để cải thiện thiết kế dạy học; tuy nhiên, bằng chứng về hiệu quả thực tế vẫn còn hạn chế và nhiều nghiên cứu mới dừng ở mức nghiên cứu trường hợp hoặc thử nghiệm công nghệ. Điều này cho thấy dữ liệu chỉ tạo giá trị giáo dục khi được kết nối với mục tiêu học tập, hoạt động sư phạm và sự can thiệp phù hợp của GgV. *Thứ ba, tổ chức dạy học linh hoạt trong hệ sinh thái số*. Tổng quan của Bond và cộng sự (2020) cho thấy mô hình kết hợp và các công cụ tương tác dựa trên công nghệ xuất hiện phổ biến trong nghiên cứu về công nghệ giáo dục và sự tham gia của SV. Sau đại dịch COVID-19, nghiên cứu này tiếp tục cho thấy quy mô lớn của quá trình chuyển sang dạy học trực tuyến, đồng thời nhấn mạnh sự đa dạng về công nghệ và cách thức tổ chức hoạt động dạy học. Ở Việt Nam, Quyết định số 131/QĐ-TTg cũng xác định phát triển nền tảng dạy học trực tuyến, hỗ trợ học tập cá nhân hóa và thí điểm GDĐH số là những định hướng của chuyển đổi số giáo dục (Thủ tướng Chính phủ, 2022).

Như vậy, xu hướng phát triển theo hướng công nghệ mở rộng khả năng thiết kế các môi trường học tập linh hoạt, thích ứng và dựa trên dữ liệu. Hiệu quả thực tế còn phụ thuộc vào chất lượng thiết kế học tập, mức độ tham gia của SV, năng lực và sự hỗ trợ của GgV, điều kiện hạ tầng, đặc điểm ngành học và cơ chế đánh giá. OECD (2023) cũng nhấn mạnh rằng chuyển đổi số không đơn thuần là đưa công nghệ vào giáo dục mà đòi hỏi thay đổi các phương thức dạy học và toàn bộ hệ sinh thái giáo dục.

3.6. Một số hàm ý và khuyến nghị đối với đổi mới mô hình dạy học ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam

Các hàm ý và khuyến nghị được rút ra từ những thách thức và bằng chứng đã tổng hợp ở trên, đồng thời được xem xét trong bối cảnh các xu hướng tổ chức dạy học trong kỉ nguyên số. Do bài báo không thực hiện khảo nghiệm các giải pháp, các nội dung dưới đây được trình bày như những khuyến nghị định hướng, không phải những kết luận về hiệu quả.

Bảng 3. Ma trận về một số hàm ý/khuyến nghị đối với đổi mới MHDH ở các cơ sở GDĐH Việt Nam

Bằng chứng	Hàm ý/khuyến nghị	Cấp thực hiện	Điều kiện	Chỉ báo theo dõi
Hạ tầng và khả năng tiếp cận công nghệ chưa đồng đều	Phát triển LMS, học liệu số và hạ tầng kết nối theo lộ trình	Cơ sở GDĐH/cơ quan quản lí	Kinh phí, khả năng tích hợp, an toàn dữ liệu	Mức độ sử dụng LMS; khả năng tiếp cận; độ ổn định hệ thống
Năng lực sư phạm số của GgV chưa đồng đều	Bồi dưỡng năng lực thiết kế dạy học số, đánh giá và sử dụng dữ liệu học tập	Cơ sở GDĐH/khoa	Thời gian, chuyên gia, cộng đồng thực hành	Số GgV được bồi dưỡng; chất lượng học phần số
SV chưa đồng đều về tự học và năng lực số	Thiết kế hoạt động có hướng dẫn, phản hồi và hỗ trợ theo mức độ	GgV/cơ sở GDĐH	Học liệu, cố vấn học tập, hỗ trợ kĩ thuật	Mức độ tham gia; hoàn thành nhiệm vụ; phản hồi SV
Đánh giá chưa tương thích với mô hình mới	Tăng đánh giá quá trình, nhiệm vụ xác thực, dự án và portfolio; sử dụng công nghệ có kiểm soát	GgV/khoa/cơ sở GDĐH	Chuẩn đầu ra và tiêu chí đánh giá rõ	Tỉ trọng đánh giá quá trình; độ phù hợp giữa đánh giá và chuẩn đầu ra

Nhìn chung, đổi mới MHDH ở GDĐH không nên được thực hiện theo hướng thay thế một mô hình này bằng một mô hình khác, mà cần lựa chọn và kết hợp các cách thức tổ chức dạy học phù hợp với mục tiêu, nội dung, đặc điểm người học, quy mô lớp học, năng lực GgV, điều kiện công nghệ và yêu cầu đánh giá. Ở cấp cơ sở đào tạo, nên ưu tiên phát triển năng lực thiết kế dạy học của GgV, bảo đảm hạ tầng và hỗ trợ kĩ thuật, đồng bộ hóa đánh giá với mục tiêu học tập và tăng cường cơ chế hỗ trợ người học. Ở cấp quản lí, cần tạo hành lang về đầu tư, bảo đảm chất lượng, dữ liệu và sử dụng công nghệ có trách nhiệm. Các chỉ báo theo dõi cần được lựa chọn phù hợp với từng cơ sở và từng mô hình, thay vì giả định một bộ tiêu chí chung cho toàn hệ thống.

4. Kết luận và bình luận

Tổng quan cho thấy, các MHDH trong GDĐH không phải là những lựa chọn loại trừ lẫn nhau mà có thể được kết hợp tùy theo mục tiêu học tập, nội dung, đặc điểm người học, quy mô lớp học, năng lực GgV và điều kiện công nghệ. Các mô hình được hệ thống hóa gồm dạy học truyền thống, dạy học kết hợp, lớp học đảo ngược, học tập dựa trên dự án và học tập dựa trên vấn đề. Điểm khác biệt chủ yếu giữa các mô hình nằm ở cấu trúc hoạt động học tập, vai trò của GgV và SV, cơ chế tương tác, nhiệm vụ học tập, mức độ tích hợp công nghệ và phương thức đánh giá. Do đó, không có cơ sở để xem một mô hình là ưu việt trong mọi bối cảnh.

Các nghiên cứu quốc tế cho thấy, mức độ hỗ trợ của GgV, khả năng tự học của SV khá cao, nhưng sự phù hợp giữa dạy học với đánh giá còn hạn chế. Tại Việt Nam, các bằng chứng được tổng hợp cho thấy một số cơ sở GDĐH đã triển khai các MHDH kết hợp và dạy học tích cực, nhưng mức độ triển khai chưa đồng đều. Vì vậy, không nên khái quát từ một số nghiên cứu hoặc trường hợp cụ thể thành nhận định rằng các mô hình này đã được áp dụng rộng rãi trên toàn hệ thống. Một hàm ý quan trọng là đổi mới MHDH cần được tiếp cận như một vấn đề về thiết kế sư phạm, trong đó công nghệ là điều kiện hỗ trợ chứ không phải yếu tố quyết định. Các khuyến nghị tập trung vào phát triển năng lực sư phạm số của GgV, bảo đảm hạ tầng và hỗ trợ kĩ thuật, đồng bộ hóa phương thức đánh giá đáp ứng mục tiêu học tập và tăng cường cơ chế hỗ trợ người học. Những khuyến nghị này cần được điều chỉnh theo điều kiện của từng cơ sở, ngành đào tạo và nhóm người học.

Về một số hạn chế trong bài viết này, thứ nhất, đây là nghiên cứu tổng quan nên kết quả phụ thuộc vào phạm vi và khả năng tiếp cận của các nguồn được lựa chọn, đồng thời có thể chịu ảnh hưởng của sự thiên lệch trong lựa chọn và khác biệt về bối cảnh nghiên cứu. Thứ hai, bằng chứng về Việt Nam còn chưa đồng đều giữa các mô hình, cơ sở và ngành đào tạo; do đó, một số nhận định chỉ nên được xem là xu hướng tham khảo. Thứ ba, nghiên cứu không thực hiện khảo sát hoặc thực nghiệm để kiểm định hiệu quả của từng MHDH.

Các nghiên cứu tiếp theo cần tăng cường khảo sát và nghiên cứu trường hợp điển hình tại các cơ sở GDĐH Việt Nam, đồng thời sử dụng thiết kế định lượng hoặc hỗn hợp để so sánh kết quả học tập, mức độ tham gia và trải nghiệm của SV giữa các mô hình. Bên cạnh đó, cần nghiên cứu cụ thể hơn vai trò của thiết kế học tập, năng lực GgV, mức độ tham gia của SV và điều kiện ngành đào tạo trong việc quyết định hiệu quả triển khai. Điều này sẽ cung cấp cơ sở thực chứng vững chắc hơn cho việc lựa chọn và kết hợp các MHDH trong GDĐH Việt Nam.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Nguyễn Đức Ca: Lên ý tưởng nghiên cứu, xác định phương pháp và công cụ nghiên cứu, phân tích dữ liệu và viết bản thảo, sửa chữa bản thảo; Lê Phước Minh: Trực quan hóa dữ liệu và viết bản thảo; Phạm Ngọc Dương và Trần Nhật Tân: Triển khai quá trình nghiên cứu và sửa chữa bản thảo.*
Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: *Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng công cụ AI cho mục đích soát lỗi chính tả, ngữ pháp, kiểm tra đạo văn và tự động chuẩn hóa trích dẫn (định dạng trích dẫn APA). Các tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm về mục đích sử dụng này.*
Tuyên bố về xung đột lợi ích: *Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.*
Thông tin tài trợ: *Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.*

Tài liệu tham khảo

Al-Mekhlafi, A. G., Zaneldin, E., Ahmed, W., Kazim, H. Y., & Jadhav, M. D. (2025). The effectiveness of using blended learning in higher education: Students' perception. *Cogent Education*, *12*(1), Article 2455228. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2455228

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*, Article 50. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*, Article 2. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8

Drugova, E., Zhuravleva, I., Zakharova, U., & Latipov, A. (2024). Learning analytics driven improvements in learning design in higher education: A systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(2), 510-524. https://doi.org/10.1111/jcal.12894

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, *7*(2), 95-105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). Pfeiffer.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, *16*(3), 235-266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.

Khor, E. T., & Mutthulakshmi, K. (2024). A systematic review of the role of learning analytics in supporting personalized learning. *Education Sciences*, *14*(1), 51. https://doi.org/10.3390/educsci14010051

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, *19*(3), 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Le, H. D., & Le, T. C. (2021). Pivotal roles of teachers and students in enhancing an active learning environment. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science - Social Sciences*, *11*(2), 18-37. https://doi.org/10.46223/HCMCOUJS.soci.en.11.2.1985.2021

Le, T. N., Allen, B., & Johnson, N. F. (2022). Blended learning: Barriers and drawbacks for English language lecturers at Vietnamese universities. *E-Learning and Digital Media*, *19*(2), 225-239. https://doi.org/10.1177/20427530211048235

Le, V. T., & Ho, H. T. (2021). Integrating project-based learning into English for specific purposes classes at tertiary level: Perceived challenges and benefits. *VNU Journal of Foreign Studies*, *37*(4), 128-148. https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4642

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *115*(3), 1-47.

Nguyễn Văn Cường, Bernd Meier (2014). *Lí luận dạy học hiện đại: Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*. NXB Đại học Sư phạm.

Nguyen, T. M. T. (2018). Using problem-based learning to promote students' use of higher-order thinking skills and facilitate their learning. *VNU Journal of Foreign Studies*, *34*(2), 90-110. https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4249

Nguyen, T. T. (2021). The implementation of flipped classroom approach in an academic English course. *VNU Journal of Foreign Studies*, *37*(3). https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4649

Nguyen, T. T. (2025). Evaluation of a project-based learning model in EFL learning at tertiary level: Undergraduates' voices. *VNU Journal of Foreign Studies*, *41*(3), 157-169. https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5518

Nguyen, T. T. M. (2024). Learners' attitudes towards blended learning at Nguyen Tat Thanh University. *Journal of Science and Technology*, *7*(4), 144-150. https://doi.org/10.55401/5nrm6q71

OECD (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, *93*(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, *30*, Article 100314. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314

Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 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"*.

Thủ tướng Chính phủ (2024). *Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31/12/2024 phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045*.

Trần Thị Thanh Hà, Phùng Trần Gia Bảo (2025). Mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên trong môi trường Blended Learning: Trường hợp nghiên cứu tại Đại học Bách khoa Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*, *25*(15), 47-52. https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3710

Trinh, N. M. T., & Trinh, N. B. (2023). Undergraduates' Perceptions of Online Assessment in Tertiary Education: A Case Study at Tra Vinh University, Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, *7*(3), 357-364. https://doi.org/10.52296/vje.2023.340

Vu Thi Mai Huong, Nguyen Thi Thanh Tung, & Tieu Thi My Hong (2023). Teaching and learning in large classes at universities during the Covid-19 pandemic: A view of Vietnamese students. *International Journal of Instruction*, *16*(3), 307-324. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16317a