

**RESEARCH ON THE FLIPPED
CLASSROOM IN MODERN
EDUCATIONAL DEVELOPMENT**

Tieu Thi My Hong

*Faculty of Politic Theory and Civic Education,
Hanoi National University of Education,
Hanoi city, Vietnam*

*Corresponding author: Tieu Thi My Hong,
e-mail: tieumyhong@hnue.edu.vn

Received October 18, 2025.

Revised November 22, 2025.

Accepted January 13, 2026.

**NGHIÊN CỨU LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC
TRONG TIẾN TRÌNH PHÁT TRIỂN
GIÁO DỤC HIỆN ĐẠI**

Tiêu Thị Mỹ Hồng

*Khoa Lý luận Chính trị & Giáo dục Công
dân, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội,
thành phố Hà Nội, Việt Nam*

*Tác giả liên hệ: Tiêu Thị Mỹ Hồng,
e-mail: tieumyhong@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 18/10/2025.

Ngày sửa bài: 22/11/2025.

Ngày nhận đăng: 13/1/2026.

Abstract. Drawing on an analysis of the historical development and dissemination of the flipped classroom (FC), this study argues that the FC is the product of multiple educational theories. The article examines four theoretical strands: constructivism and social constructivism; cognitive load theory and multimedia learning; active and experiential learning; and Bloom's taxonomy of cognitive objectives to explain the mechanisms underlying the phases of the FC. It also identifies practical challenges, including misconceptions during self-study when timely support is lacking, cognitive overload resulting from suboptimally designed materials, difficulties in coordinating group activities, and constraints on achieving higher-order thinking when learners' preparation is insufficient. The analysis suggests that the effectiveness of the FC depends on alignment between theoretical foundations, pedagogical design, and implementation conditions. The study calls for clearer principles of material design, cognitive load management, and quality assurance in classroom coordination to support a cautious and well-grounded adoption of the FC in higher education.

Keywords: Flipped Classroom, constructivist theory, active learning, cognitive load theory, multimedia learning.

Tóm tắt. Dựa trên phân tích lịch sử hình thành và lan tỏa của lớp học đảo ngược (LHĐN), nghiên cứu chỉ ra rằng LHĐN là kết quả của sự phát triển nhiều lý thuyết giáo dục. Trên nền tảng đó, bài viết phân tích bốn nhóm lý thuyết: kiến tạo và kiến tạo xã hội; tải nhận thức và học tập đa phương tiện; học tập chủ động và học tập trải nghiệm; thang phân loại mục tiêu nhận thức Bloom nhằm lý giải cơ chế vận hành các pha của LHĐN. Đồng thời, nghiên cứu chỉ ra các thách thức trong thực tiễn như: nguy cơ xuất hiện sai lệch nhận thức trong giai đoạn tự học khi thiếu hỗ trợ kịp thời, quá tải nhận thức khi học liệu không tối ưu, khó khăn trong điều phối hoạt động nhóm và hạn chế trong việc đạt được tư duy bậc cao khi người học chuẩn bị chưa đầy đủ. Kết quả cho thấy hiệu quả của LHĐN phụ thuộc mạnh vào sự phù hợp giữa cơ sở lý thuyết, thiết kế sư phạm và điều kiện triển khai. Nghiên cứu đặt ra vấn đề tiếp tục làm rõ nguyên tắc thiết kế học liệu, quản lý tải nhận thức và tiêu chí đảm bảo chất lượng trong điều phối lớp học, nhằm định hướng vận dụng LHĐN thận trọng và có cơ sở trong giáo dục đại học.

Từ khóa: Lớp học đảo ngược, thuyết kiến tạo, học tập chủ động, thuyết tải nhận thức, học tập đa phương tiện.

1. Mở đầu

Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ số cùng với yêu cầu ngày càng cao về năng lực công dân thế kỉ XXI đang tạo ra những thay đổi căn bản trong giáo dục đại học toàn cầu. Bối cảnh chuyển đổi số và học tập suốt đời đòi hỏi mô hình dạy học không chỉ truyền đạt tri thức mà còn phát triển tư duy phản biện, sáng tạo, giao tiếp và hợp tác. Trong khi đó, mô hình lớp học truyền thống, nơi giảng viên giảng bài và sinh viên ghi chép đã bộc lộ nhiều hạn chế: mức độ tương tác thấp, ít cơ hội phản tư và khó đáp ứng nhu cầu cá nhân hóa tiến độ học tập. Do đó, đổi mới phương pháp dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm trở nên cấp thiết.

Trong bối cảnh đó, lớp học đảo ngược (LHĐN - flipped classroom) nổi lên như một mô hình sư phạm mới [1]. Khác với dạy học truyền thống, LHĐN chuyển hoạt động tiếp nhận tri thức ra khỏi lớp học thông hệ thống học liệu số, từ đó tận dụng thời gian trên lớp cho các hoạt động học tập tích cực như thảo luận, giải quyết vấn đề, học tập theo dự án hoặc tình huống thực tiễn [2], [3]. Sự đảo chiều này làm thay đổi vai trò của cả giảng viên và sinh viên: giảng viên trở thành người hướng dẫn còn sinh viên trở thành chủ thể kiến tạo tri thức [4]. Trong hơn một thập kỉ qua, LHĐN được ứng dụng rộng rãi và thu hút sự quan tâm lớn của giới nghiên cứu khoa học giáo dục. Tuy nhiên, phần lớn các công trình tập trung mô tả quy trình triển khai, đánh giá sự hài lòng hoặc tác động của mô hình dựa trên các chỉ báo đầu ra như điểm số, mức độ tham gia và sự sẵn sàng của người học. Dù những nghiên cứu này cho thấy tiềm năng cải thiện kết quả học tập, song vẫn thiếu các phân tích hệ thống về lịch sử hình thành, tiến trình phát triển và cơ sở lý thuyết giáo dục có tính chất nền tảng của mô hình. Khoảng trống này khiến việc triển khai LHĐN đôi khi bị giới hạn ở khía cạnh kỹ thuật trong khi bản chất sư phạm và cơ chế nhận thức chưa được làm rõ.

Thực tế, LHĐN không phải là một hiện tượng riêng lẻ mà là kết quả của một quá trình phát triển kéo dài hơn ba thập kỉ trong tiến trình đổi mới giáo dục hiện đại. Sự thay đổi trong triết lí dạy học của LHĐN phản ánh sự giao thoa của nhiều lí thuyết giáo dục hiện đại. Vì vậy, nghiên cứu này hướng đến mục tiêu khái quát tiến trình hình thành và phát triển của mô hình lớp học đảo ngược trong bối cảnh giáo dục hiện đại, đồng thời phân tích cơ chế hoạt động và bản chất sư phạm của mô hình từ góc nhìn của một số lí thuyết giáo dục hiện đại. Cách tiếp cận này cho phép nhìn nhận LHĐN không chỉ là một phương pháp ứng dụng công nghệ, mà còn là một mô hình giáo dục toàn diện được định hình bởi nền tảng lí luận vững chắc.

Thực tế cho thấy LHĐN không phải là một hiện tượng đơn lẻ mà là kết quả của một quá trình phát triển kéo dài hơn ba thập kỉ trong tiến trình đổi mới giáo dục hiện đại. Sự khác biệt trong triết lí và cấu trúc nhận thức của các lí thuyết nền tảng từ kiến tạo, tải nhận thức đến học tập chủ động và thang phân loại mục tiêu nhận thức Bloom đòi hỏi một phân tích về cách chúng được vận dụng vào mô hình LHĐN. Vì vậy, nghiên cứu này không chỉ khái quát tiến trình hình thành và phát triển của LHĐN mà còn phân tích cơ chế hoạt động và bản chất sư phạm của mô hình từ góc nhìn các lí thuyết giáo dục chủ đạo. Cách tiếp cận này cho phép nhìn nhận LHĐN không chỉ là một phương pháp ứng dụng công nghệ, mà còn là một mô hình giáo dục toàn diện được định hình bởi nền tảng lí luận vững chắc. Trong một chừng mực nhất định, nghiên cứu này cũng là cơ sở để thực hiện các nghiên cứu tiếp theo nhằm nhận diện rõ hơn các mâu thuẫn lí luận, điều kiện triển khai cần thiết và những giới hạn thực tiễn của LHĐN trong giáo dục đại học đương đại.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lịch sử hình thành, phát triển và bản chất của LHĐN

2.1.1. Lịch sử hình thành và phát triển của LHĐN

Giai đoạn đặt nền móng (trước năm 2000)

Trong mô hình truyền thống, việc truyền đạt thông tin chiếm hầu hết thời gian trên lớp, trong khi việc áp dụng và củng cố kiến thức lại diễn ra trong môi trường không có sự hỗ trợ trực tiếp từ giáo viên. Đây là một nghịch lý sư phạm bởi học sinh cần giáo viên nhất khi các em phải giải quyết các vấn đề phức tạp, nhưng lúc đó các em lại đang ở nhà một mình. Thêm vào đó, mô hình truyền thống này thường dẫn đến tốc độ học tập đồng nhất, bỏ lại phía sau những học sinh cần thời gian xử lý thông tin lâu hơn và giới hạn sự phát triển của những học sinh có khả năng tiếp thu nhanh. Những mâu thuẫn này đã thúc đẩy các nỗ lực tìm kiếm mô hình học tập linh hoạt và có tính cá nhân hóa cao hơn.

Tư tưởng “*Từ nhà hiền triết trên bục giảng đến người hướng dẫn bên lề*” (*From Sage on the Stage to Guide on the Side*) của Alison King (1993) được xem là tiền đề quan trọng cho sự hình thành LHDN [5]. King cho rằng tri thức không thể truyền đạt nguyên vẹn mà phải được người học tự kiến tạo thông qua trải nghiệm, từ đó kêu gọi người dạy chuyển từ vai trò truyền đạt sang vai trò hướng dẫn. Mặc dù chưa sử dụng thuật ngữ LHDN, nhưng tư tưởng của King được xem là cột mốc mở đầu cho tư tưởng đảo ngược hoạt động trong lớp học. Cùng thời kỳ này, Eric Mazur (1997) phát triển mô hình học lẫn nhau (*Peer Instruction*), trong đó người học chuẩn bị trước nội dung, thực hành và thảo luận trên lớp [6]. Cả hai tư tưởng đều khẳng định tầm quan trọng của việc dịch chuyển hoạt động nhận thức bậc thấp ra khỏi lớp học, dành không gian lớp cho hợp tác và phản tư. Đây là những nguyên lý cốt lõi của LHDN hiện nay.

Giai đoạn được định danh (2000–2006)

Bước ngoặt quan trọng diễn ra khi Baker (2000) giới thiệu thuật ngữ Lớp học được đảo chiều (*The Classroom Flip*) [7] và Lage, Platt & Treglia (2000) công bố công trình *Đảo ngược lớp học (Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment)* [2]. Hai nghiên cứu này mô tả rõ quy trình học tập gồm: học trước lớp qua video hoặc tài liệu, và học trong lớp thông qua thảo luận, thực hành và phản hồi. Đây là những công trình học thuật đầu tiên định hình rõ khái niệm và cấu trúc của LHDN trong giáo dục đại học.

Giai đoạn định hình và lan tỏa (2007–2012)

Năm 2007, Aaron Sams và Jonathan Bergmann áp dụng mô hình này trong giảng dạy và đặt tên LHDN (*Flipped Classroom*). Trong cuốn *Đảo ngược lớp học của bạn: tiếp cận mỗi sinh viên trong mỗi lớp học mỗi ngày* (*Flip your classroom: Reach every student in every class every day*), Bergmann & Sams đã phổ biến khái niệm LHDN trên phạm vi toàn cầu, khẳng định rằng bản chất của LHDN không nằm ở việc sử dụng video mà ở cách người dạy tận dụng thời gian trên lớp cho hoạt động học tập tích cực [8]. Cùng thời gian này, Salman Khan đã xây dựng một thư viện khổng lồ các bài giảng về nhiều chủ đề, từ toán học đến khoa học và nhân văn. Những bài giảng miễn phí, với các video chất lượng cao này đã cung cấp một nguồn tài nguyên số vô tận, củng cố tính khả thi của việc tiếp thu kiến thức nền tảng một cách tự chủ ngoài môi trường lớp học chính thức. Mặc dù Salman Khan không đặt tên mô hình của mình là LHDN nhưng sự phổ biến của nền tảng này đã cung cấp cơ sở hạ tầng công nghệ và bằng chứng về mô hình học liệu số cần thiết để mô hình LHDN bùng nổ trong cộng đồng giáo dục.

Giai đoạn chuẩn hóa và phát triển toàn cầu (2013 – nay)

Năm 2012, Mạng lưới học tập đảo ngược (*Flipped Learning Network*) được thành lập. Năm 2014 tổ chức này công bố tài liệu Bốn trụ cột của học tập đảo ngược (*The Four Pillars of F-L-I-P™*) bao gồm: môi trường linh hoạt (*Flexible Environment*), văn hóa học tập chủ động (*Learning Culture*), Nội dung có chủ đích (*Intentional Content*) và người dạy chuyên nghiệp (*Professional Educator*). Bước chuyển này đánh dấu sự phát triển từ LHDN như một mô hình tổ chức lớp học sang học tập đảo ngược (*Flipped Learning*) như một cách tiếp cận sư phạm toàn diện, trong đó trọng tâm là phát triển năng lực người học và nâng cao tính tương tác.

Như vậy, từ thập niên 1990 đến nay, LHDN đã trải qua quá trình hình thành và phát triển liên tục: từ tư tưởng đổi vai trò người dạy, đến mô hình thực hành, định danh khái niệm, và cuối

cùng là chuẩn hóa lí luận. LHĐN hiện được thừa nhận như một biểu tượng của sự đổi mới giáo dục trong kỉ nguyên số, thể hiện sự kết hợp giữa công nghệ và triết lí lấy người học làm trung tâm.

2.1.2. Bản chất của lớp học đảo ngược

Bản chất của LHĐN là sự dịch chuyển trọng tâm từ dạy học lấy giảng viên làm trung tâm sang học tập lấy người học làm trung tâm, tối ưu hóa thời gian lớp học cho hoạt động phát triển tư duy bậc cao theo phân loại Bloom [4]. Mô hình này cũng nhấn mạnh tính linh hoạt, cho phép sinh viên kiểm soát tốc độ học và thời điểm tiếp cận nội dung, đồng thời tăng cường sự tham gia chủ động trong giờ học.

Quy trình của LHĐN thường được chia thành hai giai đoạn bổ trợ lẫn nhau: Học trước giờ lên lớp, sinh viên tiếp cận nội dung cơ bản thông qua hệ thống học liệu số được thiết kế ngắn gọn, tập trung. Các học liệu này được tối ưu theo nguyên tắc của lí thuyết học tập đa phương tiện nhằm giảm tải nhận thức và nâng cao hiệu quả tiếp thu [9]. Hoạt động trước lớp cũng thường kèm theo câu hỏi trắc nghiệm, nhật ký học tập hoặc diễn đàn trực tuyến để khuyến khích sự chuẩn bị và tự phản tư. Hoạt động trong lớp, thời gian tại lớp được dành cho các hoạt động học tập tích cực như thảo luận nhóm, *học tập dựa trên vấn đề*, tranh biện hoặc giải quyết tình huống thực tiễn [2]. Giảng viên đóng vai trò hướng dẫn, cung cấp phản hồi kịp thời và hỗ trợ cá nhân hóa tiến trình học. Các hoạt động này không chỉ củng cố kiến thức mà còn phát triển kỹ năng hợp tác, giao tiếp và tư duy phản biện [10].

LHĐN thường được xem là một biến thể đặc thù của học tập kết hợp (Blended Learning), bởi nó kết hợp học trực tuyến và học trực tiếp, nhưng khác ở chỗ trình tự hoạt động được đảo ngược. Trong dạy học kết hợp truyền thống, nội dung mới thường được giới thiệu trong lớp và củng cố qua hoạt động trực tuyến sau đó; ngược lại, LHĐN giới thiệu nội dung trước khi vào lớp để thời gian trực tiếp được tối đa hóa cho tương tác. So với *E-learning* thuần túy, LHĐN vẫn giữ vai trò quan trọng của không gian lớp học vật lí nơi diễn ra các hoạt động cộng tác và hướng dẫn trực tiếp. Điều này giúp LHĐN khắc phục hạn chế của E-learning về thiếu sự tương tác sâu và khó kiểm soát tiến trình học tập, đồng thời tận dụng ưu điểm của học trực tuyến về tính linh hoạt và khả năng cá nhân hóa. Như vậy, LHĐN phản ánh một mô hình học tập lai ghép, nhưng với cấu trúc đảo ngược chiến lược nhằm tối ưu hóa cả quá trình chuẩn bị cá nhân lẫn tương tác cộng tác trong môi trường học tập hiện đại.

Như vậy, lớp học đảo ngược là một mô hình tổ chức dạy học trong đó việc tiếp nhận nội dung cơ bản diễn ra chủ yếu ngoài lớp (thông qua hệ thống học liệu), còn thời gian lên lớp dành cho học tập tích cực, hợp tác và phản hồi có hướng dẫn; mô hình này được tách bạch bởi hai pha bắt buộc và được dẫn dắt bằng thiết kế sư phạm có chủ đích [3].

2.2. Cơ sở lí luận của LHĐN từ các lí thuyết giáo dục hiện đại

Sự hình thành và cơ chế hoạt động của LHĐN có thể được lí giải từ nhiều hướng tiếp cận lí thuyết giáo dục hiện đại. Trong đó, bốn hệ thống lí thuyết chủ đạo gồm: kiến tạo và kiến tạo xã hội, tải nhận thức và học tập đa phương tiện, học tập chủ động và trải nghiệm, cùng thang phân loại mục tiêu nhận thức Bloom. Bốn lí thuyết này tạo nên nền tảng lí luận giúp làm rõ bản chất sư phạm, cơ chế vận hành và hiệu quả của LHĐN, đồng thời lí giải vì sao mô hình này phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục trong thời đại số.

2.2.1. Thuyết kiến tạo và kiến tạo xã hội

Thuyết kiến tạo (Constructivism) (Piaget, 1952) và kiến tạo xã hội (Social Constructivism) (Vygotsky, 1978) là nền tảng triết học quan trọng cho sự hình thành và phát triển của mô hình LHĐN. Hai hướng tiếp cận này làm thay đổi căn bản cách hiểu về học tập: tri thức không phải là thực thể khách quan được truyền đạt nguyên vẹn từ người dạy sang người học, mà là sản phẩm do người học tự kiến tạo thông qua trải nghiệm và tương tác xã hội. Theo đó, học tập không còn là quá trình tiếp nhận thụ động mà là hành động kiến tạo ý nghĩa, nơi người học là chủ thể khám

phá, còn người dạy là người hướng dẫn. Tư tưởng này đối lập với thuyết hành vi, vốn xem dạy học như sự truyền đạt một chiều.

Theo Piaget, học tập diễn ra qua hai cơ chế: đồng hóa (tiếp nhận tri thức mới) và điều chỉnh (thay đổi để thích ứng với tri thức đó) [11]. Trong LHĐN, hai cơ chế này thể hiện rõ ở giai đoạn học trước giờ lên lớp, khi người học xem video, đọc tài liệu hoặc làm bài tập trực tuyến. Họ vừa tiếp nhận nội dung, vừa liên hệ với kiến thức nền, tự điều chỉnh cách hiểu và hình thành nhận thức ban đầu. Hệ thống học liệu số được thiết kế có chủ đích giúp người học xử lý thông tin theo tốc độ cá nhân, tương tác và tự kiểm tra hiểu biết, qua đó tăng khả năng đồng hóa và điều chỉnh tri thức [12]. Đây là biểu hiện cụ thể của quá trình kiến tạo cá nhân trong lý thuyết của Piaget. Nếu Piaget nhấn mạnh khía cạnh cá nhân thì Vygotsky (1978) mở rộng sang bình diện xã hội, coi tri thức là sản phẩm của hợp tác và tương tác trong cộng đồng học tập. Ông đưa ra khái niệm “vùng phát triển gần”, chỉ khoảng cách giữa năng lực hiện tại của người học (những gì họ có thể làm độc lập) và năng lực tiềm năng (những gì họ có thể đạt được khi được hỗ trợ) [13]. Trong LHĐN, giai đoạn học trên lớp chính là không gian hiện thực hóa vùng này. Sau khi người học đã nắm kiến thức cơ bản ở giai đoạn trước, họ tham gia vào hoạt động nhóm, thảo luận, giải quyết vấn đề hoặc học tập dự án. Tại đây, giảng viên đóng vai trò hỗ trợ, phản hồi và định hướng, giúp người học vượt qua khó khăn, phát triển tư duy và đạt tới mức hiểu biết cao hơn. Đồng thời, qua tranh luận và hợp tác, họ đồng kiến tạo tri thức cùng bạn học. Điều này thể hiện rõ bản chất xã hội của quá trình học tập theo Vygotsky.

Sự kết hợp giữa kiến tạo cá nhân và xã hội tạo nên cơ chế kiến tạo kép trong LHĐN, nơi hai quá trình này diễn ra tuần tự và hỗ trợ lẫn nhau. Giai đoạn học trước lớp giúp người học xây dựng nền tri thức cá nhân, còn giai đoạn học trên lớp là quá trình kiểm chứng, mở rộng và điều chỉnh tri thức thông qua hợp tác và phản tư tập thể. Nhờ đó, người học không chỉ nắm vững kiến thức mà còn phát triển các năng lực cốt lõi của giáo dục hiện đại như tư duy phản biện, hợp tác và tự học.

Có thể khẳng định rằng LHĐN là sự hiện thân cụ thể của chủ nghĩa kiến tạo trong thời đại công nghệ số. Mô hình này cho phép người học tự kiến tạo tri thức ở giai đoạn ngoài lớp qua tương tác với học liệu số, và đồng kiến tạo tri thức trong lớp thông qua hợp tác và phản tư xã hội. Sự kết hợp giữa hai tầng kiến tạo cá nhân và xã hội đã tạo nên bản chất sư phạm sâu sắc, lý giải sức sống và giá trị bền vững của LHĐN trong giáo dục thế kỷ XXI. Dù phù hợp về mặt lý thuyết, việc kết hợp kiến tạo cá nhân và kiến tạo xã hội trong LHĐN cũng bộc lộ một số hạn chế. Khi tự học trước lớp không có giám sát, sinh viên dễ hình thành quan niệm sai lầm, làm suy yếu chất lượng trao đổi trong lớp và cản trở quá trình kiến tạo xã hội. Đồng thời, sự chênh lệch về năng lực nền khiến một số sinh viên khó theo kịp, trong khi các hoạt động nhóm có nguy cơ rơi vào tình trạng “ỷ lại tập thể”, làm tri thức được kiến tạo không đồng đều.

2.2.2. Thuyết tải nhận thức và học tập đa phương tiện

Thuyết tải nhận thức (Cognitive Load Theory) do John Sweller (1988) đề xuất cho rằng hiệu quả học tập phụ thuộc vào sự cân bằng giữa lượng thông tin người học xử lý và giới hạn của bộ nhớ làm việc. Bộ nhớ làm việc có dung lượng hạn chế, chỉ xử lý được một lượng thông tin nhất định trong cùng thời điểm; khi vượt quá ngưỡng này, người học rơi vào trạng thái quá tải, làm giảm khả năng hiểu và ghi nhớ [14]. Do đó, thiết kế học liệu và tổ chức hoạt động học tập cần điều chỉnh hợp lý ba loại tải nhận thức: tải nội tại, tải ngoại lai và tải sinh lợi, nhằm tối ưu hóa việc hình thành và củng cố sơ đồ tri thức trong bộ nhớ dài hạn.

Trong mô hình LHĐN, sự tách biệt giữa hai giai đoạn học trước lớp và học trên lớp khiến các nguyên lý của thuyết tải nhận thức trở nên đặc biệt quan trọng. Cấu trúc đảo ngược này không chỉ thay đổi trình tự thời gian mà còn tái cấu trúc cách người học xử lý thông tin trong từng pha học tập. Mỗi pha đảm nhiệm một loại hoạt động nhận thức khác nhau, vì vậy cần có thiết kế sư phạm phù hợp để cân bằng giữa lượng thông tin và năng lực xử lý của người học.

Giai đoạn học trước lớp là lúc người học tiếp cận tri thức nền tảng qua video, bài giảng điện tử hoặc tài liệu số. Đây là giai đoạn tự học có hướng dẫn, nơi người học kiểm soát tiến độ và cách tiếp cận nội dung. Vì thiếu sự hỗ trợ trực tiếp của giảng viên, học liệu ở giai đoạn này cần giảm tải ngoại lai và kiểm soát tải nội tại, giúp người học tiếp nhận và ghi nhớ hiệu quả. Giai đoạn học trên lớp không còn dành cho nghe giảng mà cho các hoạt động học tập tích cực như thảo luận nhóm, học theo dự án, tranh biện hoặc giải quyết tình huống [2]. Những hoạt động này yêu cầu người học huy động tri thức đã có để vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo, qua đó hình thành năng lực tư duy bậc cao. Theo thuyết tải nhận thức, các hoạt động này làm tăng tải sinh lợi giúp phát triển và củng cố sơ đồ nhận thức dài hạn. Tuy nhiên, để đạt hiệu quả, người dạy phải thiết kế chuỗi hoạt động có cấu trúc logic, phân tầng mức độ tư duy và tránh quá tải xã hội khi thảo luận nhóm thiếu định hướng. Sự hỗ trợ kịp thời của giảng viên qua phản hồi và hướng dẫn chiến lược học tập giúp người học điều chỉnh tư duy, củng cố hiểu biết và chuyển thông tin từ bộ nhớ ngắn hạn sang dài hạn.

Lí thuyết học tập đa phương tiện (Multimedia Learning Theory) của Mayer (2009) bổ sung khung lí luận cho thiết kế hoạt động học tập có yếu tố trực quan và tương tác. Việc sử dụng mô hình, biểu đồ tư duy, trình chiếu kết hợp thảo luận hoặc phần mềm mô phỏng giúp cụ thể hóa các khái niệm trừu tượng, khiến người học dễ hiểu và ghi nhớ hơn [15]. Cách tiếp cận này đặc biệt phù hợp với LHDN, nơi hoạt động trên lớp tập trung vào ứng dụng, phân tích và sáng tạo. Đây là những quá trình đòi hỏi sự hỗ trợ trực quan để giảm tải nhận thức.

Việc vận dụng đồng thời thuyết tải nhận thức và học tập đa phương tiện lí giải vì sao LHDN nâng cao hiệu quả học tập so với mô hình truyền thống đồng thời cung cấp nền tảng lí luận trực tiếp để lí giải cơ chế nhận thức hai pha của LHDN. Sự tách biệt giữa học trước lớp và học trên lớp cho phép phân bổ hợp lí các loại tải: giảm tải ngoại lai, kiểm soát tải nội tại và tăng tải sinh lợi. Qua đó, LHDN không chỉ tối ưu hóa việc xử lí thông tin và ghi nhớ lâu dài mà còn tạo điều kiện phát triển tư duy bậc cao - mục tiêu cốt lõi của giáo dục đại học hiện đại.

Tuy nhiên, trong thực tế, LHDN có thể làm tăng tải nhận thức thay vì giảm tải nếu thiết kế học liệu không tối ưu. Ngoài ra, việc yêu cầu sinh viên tự điều chỉnh tiến độ, tự ghi chú và xử lí nhiều nguồn học liệu đồng thời cũng là một khó khăn với những người học thiếu kỹ năng tự học.

2.2.3. Thuyết học tập chủ động và học tập trải nghiệm

Trong khi thuyết kiến tạo cung cấp nền tảng triết học cho việc nhìn nhận người học như chủ thể tích cực trong quá trình kiến tạo tri thức, thuyết học tập chủ động (Active Learning Theory) và thuyết học tập trải nghiệm (Experiential Learning Theory) lại mang đến khung sự phạm cụ thể giúp người học chuyển hóa tri thức thành hành động. Hai tiếp cận này cho thấy việc đưa nội dung lí thuyết ra khỏi lớp và dành thời gian trên lớp cho các hoạt động ứng dụng trong LHDN không chỉ là một sự điều chỉnh về quy trình, mà là một sự chuyển đổi bản chất của việc học – từ tiếp nhận thụ động sang tham gia, phản tư và vận dụng tích cực. Bonwell và Eison (1991) xem học tập chủ động là quá trình người học tham gia vào tư duy, trao đổi, giải quyết vấn đề và phản tư [16], trong khi Meyers và Jones (1993) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc “làm việc và suy nghĩ về những gì họ đang làm” [17].

Trong mô hình LHDN, học tập chủ động thể hiện rõ nhất ở giai đoạn học trên lớp. Khi sinh viên đã tiếp cận được nền tảng tri thức qua học liệu số, thời gian trên lớp trở thành không gian để họ vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo thông qua các hoạt động hợp tác có định hướng. Cấu trúc hai pha của LHDN giúp tách biệt quá trình tiếp nhận tri thức và xử lí tri thức, đồng thời tăng cường động cơ nội tại khi người học được trao quyền kiểm soát tiến độ và cách thức tham gia hoạt động. Nhiều nghiên cứu, tiêu biểu như Prince (2004), đã chỉ ra rằng học tập chủ động giúp nâng cao mức độ hiểu sâu, khả năng ghi nhớ lâu dài và năng lực tư duy phản biện [18]. Các nghiên cứu gần đây cũng khẳng định rằng khi hoạt động chủ động được thiết kế phù hợp, LHDN có thể nâng cao động cơ học tập nội tại và mức độ gắn kết của sinh viên [2], [19], [20].

Vai trò của giảng viên trong bối cảnh này không còn là người truyền đạt tri thức, mà là người kiến tạo trải nghiệm học tập và điều phối quá trình tương tác. Giảng viên hỗ trợ người học thông qua việc đặt câu hỏi gợi mở, cung cấp phản hồi kịp thời và thiết kế các hoạt động học tập có cấu trúc, qua đó tạo điều kiện để sinh viên thử nghiệm ý tưởng, thảo luận quan điểm và phát triển phản tư cá nhân lẫn phản tư xã hội. Đây là những điều kiện thiết yếu giúp đảm bảo rằng quá trình đảo ngược không mang tính hình thức, mà thực sự dẫn tới sự dịch chuyển vai trò từ tiếp nhận tri thức sang hành động hóa tri thức.

Thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) tiếp tục củng cố luận điểm này khi mô tả quá trình chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức thông qua bốn giai đoạn: trải nghiệm cụ thể, quan sát phản ánh, khái quát hóa trừu tượng và vận dụng tích cực [21]. Chu trình này được thể hiện tương đối rõ trong LHDN: học trước lớp tương ứng với trải nghiệm ban đầu và chuẩn bị; hoạt động trên lớp tạo không gian cho phản tư và khái quát hóa; còn các nhiệm vụ sau buổi học giúp người học vận dụng tri thức vào tình huống thực tiễn mới. Cách tổ chức này cho phép người học không chỉ “hiểu” mà còn “làm” và “phản tư”, qua đó phát triển tư duy sâu hơn và kỹ năng hợp tác trong môi trường học tập định hướng công nghệ.

Tóm lại, LHDN là mô hình sư phạm tích hợp sâu các nguyên lý của học tập chủ động và học tập trải nghiệm, tạo điều kiện để người học tham gia tích cực vào toàn bộ chu trình học tập. Tuy nhiên, hiệu quả của mô hình phụ thuộc đáng kể vào năng lực thiết kế – điều phối của giảng viên và điều kiện lớp học thực tế. Nếu thiếu cấu trúc hoạt động hoặc trong các lớp sĩ số lớn, việc bảo đảm sinh viên trải qua đầy đủ chu trình trải nghiệm của Kolb là thách thức không nhỏ, và học tập chủ động có nguy cơ trở thành hình thức. Điều này cho thấy LHDN không tự động mang lại hiệu quả, mà đòi hỏi thiết kế sư phạm tinh tế, đồng bộ với mục tiêu học tập và bối cảnh triển khai.

2.2.4. Thang phân loại mục tiêu nhận thức Bloom

Một trong những cơ sở lý luận quan trọng giúp lý giải cấu trúc và logic nhận thức của LHDN là thang phân loại mục tiêu nhận thức Bloom (Bloom's Taxonomy). Ra đời năm 1956, thang này được xem là khung nhận thức nền tảng trong thiết kế, triển khai và đánh giá dạy học. Bloom cho rằng mục tiêu học tập có thể phân chia theo thứ bậc nhận thức tăng dần, từ tái hiện tri thức đến sáng tạo tri thức mới.

Trong mô hình dạy học truyền thống, phần lớn thời gian trên lớp dành cho hoạt động ở bậc nhận thức thấp như nghe giảng, ghi chép, ghi nhớ và hiểu nội dung; còn các hoạt động tư duy bậc cao như vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo lại bị đưa ra ngoài lớp dưới dạng bài tập về nhà. Hệ quả là người học phải tự đối mặt với nhiệm vụ tư duy phức tạp mà không có hỗ trợ của người dạy hoặc tương tác học tập. LHDN đảo ngược logic này bằng cách phân bổ lại các cấp độ nhận thức trong tiến trình học.

Ở giai đoạn học trước lớp, người học tiếp cận nội dung lý thuyết cơ bản qua học liệu số, thực hiện hoạt động ở bậc “nhớ” và “hiểu”. Không gian học linh hoạt giúp họ điều chỉnh tốc độ, xem lại phần khó, từ đó tăng tính tự chủ và độ sâu hiểu biết. Ngược lại, giai đoạn học trên lớp tập trung vào các bậc tư duy cao hơn “vận dụng”, “phân tích”, “đánh giá” và “sáng tạo” thông qua hoạt động nhóm, thảo luận, giải quyết vấn đề hay xây dựng sản phẩm học tập. Ở đây, người dạy giữ vai trò hướng dẫn, hỗ trợ và phản hồi tức thời, còn người học hợp tác, phản biện và sáng tạo. Cấu trúc này thể hiện rõ nguyên lý phát triển nhận thức theo trật tự tăng dần của Bloom.

Từ góc nhìn lý luận, thang Bloom không chỉ là công cụ phân loại mục tiêu học tập mà còn là khung tổ chức nhận thức cho cấu trúc hai pha của LHDN. Giai đoạn trước lớp tập trung vào hai cấp độ thấp (nhớ, hiểu), giúp người học chủ động kiểm soát nhịp độ và giảm áp lực khi tiếp nhận kiến thức mới; còn giai đoạn trên lớp phát triển các bậc tư duy cao (vận dụng, phân tích, đánh giá, sáng tạo), nơi tri thức được chuyển hóa thành năng lực hành động. Nhờ vậy, LHDN không chỉ tăng khả năng hiểu và ghi nhớ mà còn phát triển tư duy phản biện, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo – những mục tiêu cốt lõi của giáo dục đại học hiện nay.

Như vậy, thang Bloom cung cấp logic nhận thức nền tảng cho LHDN. Mô hình này vận hành trên nguyên lý đảo ngược trật tự tư duy đưa hoạt động nhận thức thấp ra ngoài lớp và dành không gian trên lớp cho tư duy bậc cao. Sự dịch chuyển này tối ưu hóa thời gian học tập và hiện thực hóa mục tiêu phát triển toàn diện năng lực nhận thức, tư duy phản biện và sáng tạo của người học. Bloom vì thế không chỉ là công cụ thiết kế bài học mà còn là khung lý luận khoa học lý giải bản chất sư phạm của LHDN trong tiến trình đổi mới giáo dục hiện đại.

3. Kết luận

Nghiên cứu này cho thấy LHDN không chỉ là một hình thức dạy học ứng dụng công nghệ mà là kết quả của một quá trình phát triển kéo dài, phản ánh sự chuyển dịch căn bản từ dạy học lấy giảng viên làm trung tâm sang học tập chủ động, hướng vào người học. Qua việc xem xét tiến trình hình thành và lan tỏa của LHDN, có thể nhận thấy mô hình này được định hình bởi nhiều lý thuyết giáo dục hiện đại. Tuy nhiên, những lý thuyết nền tảng này vừa cung cấp cơ sở luận giải cho LHDN, vừa đặt ra những yêu cầu, điều kiện và giới hạn nhất định trong triển khai thực tiễn.

Phân tích các cơ sở lý luận cho thấy LHDN vận hành hiệu quả nhất khi bảo đảm sự tương thích giữa thiết kế học liệu trước lớp, cấu trúc hoạt động trên lớp và cơ chế nhận thức của người học. Trong khi thuyết kiến tạo, tải nhận thức, học tập chủ động và chu trình trải nghiệm của Kolb giúp lý giải tiềm năng của mô hình, việc vận dụng chúng vào thực tế lại bộc lộ nhiều thách thức: nguy cơ hình thành quan niệm sai trong giai đoạn tự học, quá tải nhận thức khi học liệu thiết kế chưa tối ưu, khó khăn trong điều phối hoạt động nhóm, hoặc hạn chế trong việc đạt được các mức tư duy bậc cao theo Bloom nếu người học không có sự chuẩn bị đầy đủ. Những mâu thuẫn và điều kiện này cho thấy hiệu quả của LHDN không tự thân phát sinh từ cấu trúc đảo ngược, mà phụ thuộc nhiều vào thiết kế sư phạm và năng lực thực thi của giảng viên.

Từ góc độ phát triển giáo dục đại học, LHDN vẫn là một hướng tiếp cận nhiều triển vọng, đặc biệt trong việc mở rộng không gian học tập linh hoạt và thúc đẩy sự tham gia chủ động của người học. Tuy vậy, để mô hình này phát huy giá trị như một chiến lược dạy học toàn diện, cần tiếp tục nghiên cứu sâu về các nguyên tắc thiết kế học liệu, tối ưu hóa quản lý tải nhận thức trong hai pha học tập, và xác định các yếu tố đảm bảo chất lượng trong điều phối hoạt động trên lớp. Đồng thời, các nghiên cứu tương lai cần làm rõ hơn mối quan hệ giữa nền tảng lý thuyết và thực tiễn triển khai nhằm xây dựng những khuyến nghị có căn cứ cho việc áp dụng LHDN trong những bối cảnh giáo dục đa dạng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Tsai H & Wu J, (2020). Bibliometric analysis of flipped classroom publications from the web of science core collection published from 2000 to 2019. *Science Editing*, 7(2), 163-168. <https://doi.org/10.6087/kcse.212>
- [2] Lage MJ, Platt GJ & Treglia M, (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- [3] Bishop J & Verleger M, (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *2013 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- [4] Akçayır G & Akçayır M, (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- [5] King A, (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- [6] Mazur E, (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Pearson.

- [7] Baker JW, (2000). The “Classroom Flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. Paper presented at the *11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL.
- [8] Bergmann J & Sams A, (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 120-190). Washington DC: *International Society for Technology in Education*.
- [9] Abeysekera L & Dawson P, (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- [10] Huang H, Chou C, Leu S, You H, Tiao M & Chen C, (2020). Effects of a quasi-experimental study of using flipped classroom approach to teach evidence-based medicine to medical technology students. *BMC Medical Education*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1946-7>
- [11] Piaget J, (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: W.W. Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- [12] Joseph MA, Roach EJ, Natarajan J, Karkada S & Cayaban AR, (2021). Flipped classroom improves Omani nursing students performance and satisfaction in anatomy and physiology. *BMC Nursing*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-020-00515-w>
- [13] Vygotsky LS, (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- [14] Sweller J, (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- [15] Mayer RE, (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- [16] Bonwell CC & Eison JA, (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- [17] Meyers C & Jones TB, (1993). *Promoting Active Learning*. Strategies for the College Classroom. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- [18] 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>
- [19] Awidi IT & Paynter M, (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- [20] Altas EA & Mede E, (2020). The impact of flipped classroom approach on the writing achievement and self-regulated learning of pre-service English teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 66–88. <https://doi.org/10.17718/tojde.849885>
- [21] Kolb DA, (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.