

Integrated Teaching in Higher Education From an Outcome-Based Education Approach: Theoretical Foundations and Directions for Application

Duong My Quyen Phan^{*}, **Hong Bui Van**
Ho Chi Minh City University of Technology and Engineering, Vietnam
^{*}Corresponding author. Email: phanquyen@hcmute.edu.vn

ARTICLE INFO

Received: 29/01/2026
Revised: 04/03/2026
Accepted: 15/06/2026
Online First: 11/09/2026
Published:

KEYWORDS

Integrated teaching;
Outcome-Based Education;
Higher education;
Integrated Outcomes;
Curriculum mapping.

ABSTRACT

In the context of higher education reform in Vietnam, particularly under the impact of the digital era and Education 4.0, integrated teaching based on Outcome-Based Education (OBE) is considered a promising approach to enhancing learners' comprehensive competencies. This study aims to establish a theoretical foundation and propose a design process for integrated teaching aligned with OBE in higher education. Using an integrative review approach, the study analyzes, synthesizes, and systematizes both international and domestic literature related to OBE, integrated teaching, and curriculum alignment, thereby identifying key theoretical foundations for developing the proposed model. Based on this, a modeling approach is employed to construct an integrated teaching design process that ensures alignment among learning outcomes, content, teaching methods, and assessment. The proposed design process consists of five stages: (1) identifying Integrated Outcomes (IOs); (2) designing integrated content (Plan); (3) implementing integrated teaching and learning activities (Do); (4) assessing learning outcomes based on the intended outcomes (Check); and (5) providing feedback and continuous improvement (Act). The results, at the level of analytical validation, initially suggest that the proposed process can support higher education institutions in innovating teaching practices, enhancing learner competencies, and meeting labor market demands.

Dạy học tích hợp trình độ đại học theo tiếp cận OBE: Cơ sở lý luận và định hướng vận dụng

Phan Dương Mỹ Quyen^{*}, **Bùi Văn Hồng**
Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

^{*}Tác giả liên hệ. Email: phanquyen@hcmute.edu.vn

THÔNG TIN BÀI BÁO

Ngày nhận bài: 29/01/2026
Ngày hoàn thiện: 04/03/2026
Ngày chấp nhận đăng: 15/06/2026
Ngày đăng trực tuyến: 11/09/2026
Ngày xuất bản:

TỪ KHÓA

Dạy học tích hợp;
Giáo dục dựa trên kết quả đầu ra;
Giáo dục đại học;
Chuẩn đầu ra tích hợp;
Bản đồ chương trình.

TÓM TẮT

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học tại Việt Nam, đặc biệt dưới tác động của kỷ nguyên số và giáo dục 4.0, dạy học tích hợp (DHTH) theo tiếp cận giáo dục dựa trên kết quả đầu ra (OBE) được xem là hướng tiếp cận tiềm năng nhằm nâng cao năng lực toàn diện cho người học. Nghiên cứu này nhằm xây dựng cơ sở lý luận và đề xuất quy trình thiết kế DHTH phù hợp với OBE trong giáo dục đại học. Bằng phương pháp tổng quan tích hợp, bài báo tiến hành phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các tài liệu trong và ngoài nước liên quan đến mô hình OBE và lý thuyết DHTH và căn chỉnh chương trình, từ đó xác định những luận điểm nền tảng làm cơ sở phát triển mô hình đề xuất. Trên cơ sở đó, nghiên cứu vận dụng phương pháp mô hình hóa để xây dựng một quy trình thiết kế DHTH theo hướng bảo đảm sự liên kết giữa Chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp và đánh giá. Kết quả nghiên cứu cho thấy mối quan hệ tương hỗ giữa OBE và DHTH: OBE đóng vai trò định hướng thông qua các Chuẩn đầu ra tích hợp (Integrated Outcomes – IOs), trong khi DHTH góp phần hiện thực hóa các chuẩn này trong áp dụng thực tiễn. Quy trình thiết kế đề xuất gồm năm bước: (1) xác định Chuẩn đầu ra tích hợp (IOs); (2) thiết kế nội dung tích hợp – (Plan);

(3) tổ chức hoạt động DHTH – (Do); (4) đánh giá kết quả học tập theo Chuẩn đầu ra – (Check) và (5) phản hồi và cải tiến liên tục – (Act) . Kết quả phân tích ở mức độ kiểm chứng phân tích (analytical validation) bước đầu cho quy trình đề xuất này có thể hỗ trợ cho các cơ sở giáo dục đại học trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm phát triển năng lực người học và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động.

DOI: <https://doi.org/10.54644/jte.2026.2090>

Copyright © JTE. This is an open access article distributed under the terms and conditions of the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium for non-commercial purpose, provided the original work is properly cited.

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh giáo dục đại học đang chuyển dịch mạnh mẽ dưới tác động của Cách mạng công nghiệp 4.0 và yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động về nguồn nhân lực có năng lực tổng hợp. Theo xu hướng này, DHTH và mô hình OBE được xem là hai cách tiếp cận quan trọng trong đổi mới giáo dục đại học. Nhiều tác giả khẳng định chương trình liên ngành, tích hợp giúp trang bị cho sinh viên năng lực thế kỷ 21 và kỹ năng liên ngành quan trọng [1]. OBE được xem là phương pháp hiệu quả để xây dựng và cải tiến chương trình đào tạo, tập trung vào đầu ra khóa học [2]. Cả hai mô hình đều hướng đến mục tiêu phát triển năng lực người học đáp ứng Chuẩn đầu ra chương trình. Vì thế cần làm rõ khái niệm, đặc điểm, cơ sở lý luận cũng như mối quan hệ giữa chúng để thiết kế giảng dạy hiệu quả.

Mặc dù cả tiếp cận OBE và DHTH đều đã được nghiên cứu và bước đầu áp dụng trong giáo dục đại học tại Việt Nam, các công trình hiện nay chủ yếu tập trung vào từng khía cạnh riêng lẻ. Nhiều cơ sở giáo dục đại học đã xây dựng Chuẩn đầu ra cho chương trình đào tạo theo định hướng OBE; tuy nhiên, theo một số nghiên cứu, việc áp dụng này vẫn chủ yếu dừng lại ở cấp độ thiết kế văn bản, chưa gắn kết đồng bộ với việc đổi mới phương pháp tổ chức dạy học và kiểm tra, đánh giá [3], [4]. Các nghiên cứu tổng quan gần đây cho thấy DHTH ở Việt Nam tập trung vào năng lực DHTH và tổ chức DHTH ở giáo dục phổ thông. Từ đó, có thể nhận thấy việc kết nối DHTH với hệ thống Chuẩn đầu ra và cơ chế căn chỉnh chương trình theo OBE ở giáo dục đại học vẫn cần được làm rõ hơn [5], [6]. Khoảng trống này được nghiên cứu bổ sung trong nghiên cứu này thông qua một quy trình tổ chức DHTH trong khuôn khổ của OBE tại các trường đại học. Vì vậy, mục tiêu của bài viết này là đề xuất quy trình tổ chức DHTH trong giáo dục đại học theo tiếp cận OBE.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Mô hình OBE

2.1.1. Khái niệm về OBE

Khái niệm OBE được William Spady giới thiệu vào đầu những năm 1990 và sau đó được áp dụng rộng rãi trong Giáo dục đại học. OBE là một phương pháp giáo dục trong đó mọi quyết định về chương trình và phương pháp giảng dạy đều dựa trên các kết quả học tập mà người học cần thể hiện khi hoàn tất một chương trình hoặc khóa học [2], [7]. OBE cũng được xem là một phương pháp tiếp cận giáo dục tập trung rõ ràng và tổ chức mọi thứ trong hệ thống giáo dục xoay quanh những điều cốt yếu mà tất cả người học cần phải thực hiện thành công khi kết thúc trải nghiệm học tập của mình [8]. Trong đó, Chuẩn đầu ra là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo [9].

Trong bối cảnh Giáo dục đại học, việc áp dụng OBE góp phần thu hẹp khoảng cách giữa nội dung học tập và yêu cầu nghề nghiệp thực tế, định hướng lại chương trình đào tạo để phù hợp với Chuẩn đầu ra của chương trình và đảm bảo trách nhiệm giải trình của cơ sở đào tạo đối với xã hội [10].

2.1.2. Các nguyên lý cốt lõi của OBE

Giáo dục dựa trên kết quả đầu ra nhấn mạnh việc xác định rõ những năng lực người học cần đạt được và tổ chức chương trình, giảng dạy và đánh giá xoay quanh các kết quả này. Bốn nguyên lý cốt lõi (Rõ ràng về trọng tâm, Cơ hội mở rộng, Kỳ vọng cao, Thiết kế Ngược) đóng vai trò như các định hướng và

nguyên tắc thiết kế, nhằm đảm bảo sự thống nhất giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp và đánh giá, đồng thời tạo điều kiện để người học đạt được các Chuẩn đầu ra đã xác định [8].

2.1.3. Cơ sở lý thuyết hỗ trợ triển khai OBE

Mặc dù OBE cung cấp định hướng về Chuẩn đầu ra, việc triển khai hiệu quả trong thực tiễn đòi hỏi các cơ sở lý thuyết hỗ trợ nhằm cụ thể hóa cách thức thiết kế và tổ chức dạy học. Trong đó, phân loại mục tiêu học tập của Bloom và nguyên lý căn chỉnh kiến tạo của Biggs được xem là hai nền tảng quan trọng giúp chuyển hóa Chuẩn đầu ra thành hoạt động dạy học và đánh giá cụ thể [11], [12].

a. Phân loại mục tiêu học tập (Bloom's Taxonomy)

Taksonomi Bloom, do Benjamin S. Bloom và cộng sự thiết lập năm 1956, cung cấp khung lý thuyết nền tảng để phân loại các mục tiêu giáo dục theo sáu cấp độ thứ bậc trong miền nhận thức [13]. Bản sửa đổi của thang phân loại Bloom đã chuyển các mục tiêu nhận thức sang dạng động từ hành động, phản ánh bản chất năng động của quá trình tư duy, gồm: ghi nhớ, hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo. Đặc biệt, mô hình hóa các mục tiêu theo khung lưới hai chiều, kết hợp giữa chiều “quá trình nhận thức” và chiều “loại tri thức”, bao gồm tri thức thực tế, tri thức khái niệm, tri thức quy trình và tri thức siêu nhận thức [11]. Khung lý thuyết này hỗ trợ đắc lực cho việc xây dựng chuẩn đầu ra thông qua việc lựa chọn các động từ hành động có thể quan sát và đo lường được, giúp xác định rõ ràng mức độ phức tạp nhận thức mà người học cần thể hiện [11].

b. Căn chỉnh kiến tạo

Nguyên lý căn chỉnh kiến tạo nhấn mạnh rằng các thành tố của quá trình dạy học cần được thiết kế một cách nhất quán, trong đó Chuẩn đầu ra, hoạt động học tập và đánh giá có mối quan hệ chặt chẽ và hỗ trợ lẫn nhau [12]. Theo cách tiếp cận này, việc thiết kế giảng dạy cần bắt đầu từ Chuẩn đầu ra, sau đó xác định các hoạt động học tập giúp người học đạt được các chuẩn này, và cuối cùng xây dựng phương pháp đánh giá tương ứng nhằm đo lường chính xác mức độ đạt được [14]. Cách tiếp cận căn chỉnh tiếp tục được phát triển trong các nghiên cứu gần đây, nhấn mạnh vai trò của căn chỉnh trong việc đảm bảo chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học [15].

Trong tiếp cận OBE, căn chỉnh kiến tạo đóng vai trò là cơ chế vận hành, giúp chuyển hóa các Chuẩn đầu ra thành các hoạt động dạy học và đánh giá cụ thể, qua đó đảm bảo tính nhất quán và hiệu quả của chương trình đào tạo.

2.2. Dạy học tích hợp

2.2.1. Khái niệm Dạy học tích hợp

Khái niệm DHTH được xem là một phương pháp giảng dạy hiện đại, trong đó nội dung và phương pháp của nhiều môn học hoặc lĩnh vực chuyên môn được lồng ghép, liên kết và tổ chức theo dự án hoặc theo chủ đề, nhằm phát triển năng lực toàn diện cho người học.

Có rất nhiều khái niệm về DHTH được đưa ra như sau:

Tích hợp là việc tổ chức các nội dung giảng dạy nhằm kết nối hoặc hợp nhất các môn học thường được giảng dạy trong các khóa học hoặc các khoa riêng biệt [16].

Chương trình tích hợp là việc học tập được tổ chức xoay quanh các vấn đề và mối quan tâm của người học [17]. Chương trình tích hợp quan tâm đến việc tăng cường khả năng tích hợp cá nhân và xã hội thông qua việc tổ chức chương trình giảng dạy xoay quanh các vấn đề và mối quan tâm quan trọng, được các nhà giáo dục và thanh niên cùng nhau xác định, mà không phân biệt ranh giới môn học [18].

DHTH là sự kết hợp hài hòa giữa kiến thức, kỹ năng và thái độ, giúp người học giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống [19]. Phương pháp này bắt nguồn từ triết lý giáo dục tiến bộ của John Dewey, cung cấp nền tảng cho một cách tiếp cận giáo dục coi trọng sự kết nối giữa kiến thức và kỹ năng qua các môn học khác nhau, đồng thời thúc đẩy việc học tập thông qua hành động trải nghiệm và sự tương tác của người học với môi trường thực tiễn, qua đó giúp kết nối kiến thức với hành động và giải quyết các vấn đề thực tế [20]. Đồng thời, DHTH cũng kế thừa tư tưởng của thuyết kiến tạo của Piaget.

Trong thuyết kiến tạo, người học được nhìn nhận là người tích cực xây dựng kiến thức. Quá trình này diễn ra thông qua việc họ tạo ra các kết nối và rút ra ý nghĩa từ những kinh nghiệm của bản thân [21], [22], [23].

2.2.2. Nguyên lý cốt lõi của Dạy học tích hợp

Các nghiên cứu cho thấy DHTH được xây dựng trên bốn nguyên lý cơ bản: (1) lấy người học làm trung tâm [1], [8]; (2) tích hợp tri thức giữa các lĩnh vực [1], [24]; (3) dựa trên nền tảng triết học [24] và (4) hướng đến phát triển năng lực và giải quyết các vấn đề thực tiễn [1]. Những nguyên lý này nhấn mạnh vai trò chủ động của người học trong quá trình kiến tạo tri thức, đồng thời khuyến khích việc kết nối kiến thức từ nhiều lĩnh vực nhằm giải quyết các tình huống phức hợp trong thực tiễn. Thông qua đó, DHTH góp phần phát triển tư duy liên ngành, năng lực giải quyết vấn đề, sáng tạo và học tập suốt đời [1], [24].

2.2.3. Đặc điểm của Dạy học tích hợp

DHTH có một số đặc điểm nổi bật như: học tập toàn diện, tổ chức các hoạt động học tập đa dạng và phân hóa; khuyến khích tư duy phản biện, sáng tạo; đảm bảo sự kết hợp hài hòa giữa hoạt động của người dạy hướng dẫn và hoạt động do người học chủ động thực hiện; tăng cường đánh giá xác thực; và tạo ra các trải nghiệm học tập có ý nghĩa gắn với bối cảnh thực tiễn [24]. DHTH tạo ra sự gắn kết giữa tri thức học thuật và cuộc sống thực, giúp người học phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào bối cảnh mới. Phương pháp này chuẩn bị cho người học những điều phức tạp của thế giới thực vì nó hình thành khả năng suy nghĩ hệ thống, giải quyết vấn đề phức hợp và tư duy liên ngành [24].

2.3. Căn chỉnh chương trình – Nền tảng bảo đảm hiệu quả của Dạy học tích hợp theo tiếp cận OBE

DHTH chỉ phát huy hiệu quả khi các học phần, nội dung và hoạt động giảng dạy được căn chỉnh thống nhất với Chuẩn đầu ra. Điều này đòi hỏi phải có một hệ thống căn chỉnh chương trình giúp đảm bảo sự kết nối chặt chẽ giữa mục tiêu đào tạo – nội dung giảng dạy – hoạt động đánh giá – và nhu cầu xã hội [25]. Chương trình đào tạo cần được thiết kế và triển khai trên cơ sở ba loại căn chỉnh chủ yếu, bao gồm:

2.3.1. Căn chỉnh ngang – Liên kết liên môn trong cấu trúc chương trình

Căn chỉnh ngang đề cập đến việc kết nối nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá giữa các học phần khác nhau trong cùng một giai đoạn hoặc cùng cấp học. Mục tiêu của căn chỉnh ngang là tạo ra sự nhất quán và tính liên thông giữa các môn học, giúp sinh viên hiểu rõ mối liên hệ giữa các lĩnh vực kiến thức và vận dụng chúng vào các tình huống học tập phức hợp. Trong DHTH, căn chỉnh ngang có vai trò đặc biệt quan trọng vì nó thúc đẩy sự phối hợp giữa các giảng viên ở các bộ môn khác nhau, từ đó hình thành các chủ đề, dự án hoặc nhiệm vụ học tập liên ngành [25].

2.3.2. Căn chỉnh dọc – Lộ trình phát triển năng lực theo cấp độ học tập

Căn chỉnh dọc đề cập đến sự liên kết giữa các học phần ở những cấp độ học tập khác nhau trong chương trình, đảm bảo tính kế thừa và phát triển năng lực của người học qua các cấp độ đào tạo, từ học phần cơ sở đến học phần chuyên sâu. Trong tiếp cận OBE, căn chỉnh dọc giúp xây dựng một lộ trình học tập rõ ràng và có định hướng, tránh tình trạng các học phần bị rời rạc hoặc trùng lặp. Khi kết hợp với DHTH, căn chỉnh dọc còn giúp người học tích lũy năng lực tích hợp theo tiến trình – từ việc kết nối kiến thức trong từng môn học đến khả năng vận dụng kiến thức liên ngành trong các dự án hoặc nhiệm vụ thực tiễn. Nhờ đó, người học có thể đạt được mức thành thạo phù hợp với các Chuẩn đầu ra cấp chương trình [25].

2.3.3. Căn chỉnh bên ngoài – Kết nối chương trình với nhu cầu thực tiễn nghề nghiệp

Căn chỉnh bên ngoài hướng đến việc liên kết chương trình đào tạo với và khung tham chiếu bên ngoài gồm yêu cầu của thị trường lao động và xu hướng phát triển nghề nghiệp. Trong mô hình DHTH theo OBE, căn chỉnh bên ngoài có ý nghĩa đặc biệt, vì các hoạt động học tập tích hợp thường gắn với tình huống thực tế, dự án cộng đồng hoặc bài toán nghề nghiệp. Nhờ căn chỉnh bên ngoài, DHTH không chỉ

giúp người học phát triển năng lực học thuật mà còn rèn luyện năng lực nghề nghiệp, kỹ năng mềm và khả năng thích ứng với bối cảnh công việc hiện đại [25].

2.3.4. Vai trò của bản đồ chương trình/Ánh xạ chương trình (Curriculum Mapping)

Để quản lý và duy trì ba loại căn chỉnh trên một cách hiệu quả, việc sử dụng bản đồ chương trình là công cụ bắt buộc. Bản đồ chương trình giúp nhà trường và người dạy xác định mối quan hệ giữa các học phần, năng lực và chuẩn đầu ra, từ đó nhận diện được những năng lực nào đã được rèn luyện hoặc còn thiếu hụt, mức độ tích hợp giữa các học phần và sự trùng lặp hoặc khoảng trống trong nội dung đào tạo [26], [27]. Việc áp dụng công cụ này giúp chương trình đào tạo đạt được tính đồng bộ, tích hợp và định hướng kết quả học tập rõ ràng, qua đó tạo nền tảng vững chắc cho việc triển khai DHTH theo tiếp cận OBE trong thực tiễn giáo dục đại học.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng quan tích hợp nhằm tổng hợp và khái quát hóa các nguồn tài liệu đa dạng, các công trình nghiên cứu về OBE, DHTH và căn chỉnh chương trình nhằm xây dựng khung lý thuyết và đề xuất mô hình nghiên cứu [28], [29]. Dữ liệu được thu thập từ Scopus, Web of Science và Google Scholar, đối với các tài liệu nghiên cứu tại Việt Nam thu thập từ Tạp chí Giáo dục, Tạp chí Khoa học và Giáo dục,... với các từ khóa liên quan. Các tài liệu được lựa chọn dựa trên tiêu chí về tính liên quan, chất lượng học thuật và thời gian công bố (2000–2025), các tài liệu nền tảng có giá trị lý luận (như Bloom, Spady, Dewey, Biggs) vẫn được giữ lại để đảm bảo tính kế thừa học thuật. Các tài liệu không liên quan, trùng lặp hoặc không đảm bảo chất lượng được loại trừ khỏi quá trình phân tích.

Quy trình lựa chọn và xử lý tài liệu được thực hiện theo hướng tiếp cận có hệ thống nhằm đảm bảo tính minh bạch và nhất quán trong tổng quan, phù hợp với đặc điểm của phương pháp tổng quan tích hợp. Các tài liệu được sàng lọc qua các bước: xác định nguồn, loại bỏ trùng lặp, sàng lọc theo tiêu đề và tóm tắt, và đánh giá toàn văn trước khi đưa vào phân tích.

Việc phân tích tài liệu được thực hiện theo hướng tổng hợp chủ đề và khái niệm, tập trung vào ba nhóm nội dung chính: (i) các nguyên lý của giáo dục dựa trên kết quả đầu ra; (ii) đặc trưng và mô hình DHTH; và (iii) nguyên lý căn chỉnh chương trình và thiết kế giảng dạy. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tiến hành so sánh, đối chiếu và khái quát hóa các luận điểm lý thuyết nhằm xây dựng khung mô hình và đề xuất quy trình DHTH theo tiếp cận OBE.

4. Kết quả và bàn luận

4.1. Mối quan hệ tương hỗ giữa Dạy học tích hợp và OBE

Mô hình OBE tập trung vào việc xác định trước các năng lực mà người học cần đạt sau một chương trình hoặc học phần từ đó định hướng việc thiết kế hoạt động dạy học và đánh giá theo Chuẩn đầu ra.

Trong khi đó, DHTH là một phương pháp tổ chức dạy học giúp người học được tiếp cận kiến thức, kỹ năng, thái độ từ nhiều lĩnh vực hoặc môn học khác nhau, với mục tiêu giải quyết các vấn đề thực tiễn hoặc mang tính tổng hợp. DHTH giúp người học vận dụng kiến thức liên ngành, phát triển tư duy hệ thống và tăng khả năng thích ứng với bối cảnh phức tạp trong thực tế nghề nghiệp.

Mối quan hệ giữa hai tiếp cận này mang tính bổ trợ tương hỗ:

- OBE đóng vai trò “khung định hướng”, xác định các chuẩn đầu ra tích hợp, yêu cầu phát triển năng lực tổng hợp mà người học phải đạt được. Trong nghiên cứu này, các Chuẩn đầu ra được tiếp cận theo hướng tích hợp (Integrated Outcomes – IOs) nhấn mạnh sự kết hợp giữa kiến thức, kỹ năng và thái độ, đặc biệt trong các bối cảnh học tập liên ngành và thực tiễn nghề nghiệp. Khái niệm IOs được sử dụng nhằm làm rõ tính tích hợp của năng lực, đồng thời phân biệt với “Intended Learning Outcomes (ILOs)” trong tiếp cận OBE truyền thống, vốn chủ yếu nhấn mạnh các kết quả học tập dự kiến ở từng cấp độ.
- DHTH là “phương tiện triển khai”, tạo ra môi trường và hoạt động học tập giúp người học đạt được các năng lực đó một cách tự nhiên, hiệu quả và bền vững. Việc áp dụng các hình thức DHTH (như

học tập qua dự án) là một giải pháp mang tính chiến lược và là một phương tiện sư phạm mạnh mẽ để hiện thực hóa các mục tiêu của OBE.

- Mỗi quan hệ 2 chiều: Ngược lại, OBE cung cấp một khung rõ ràng cho DHTH. DHTH nếu không bám vào các Chuẩn đầu ra cụ thể sẽ dễ trở nên mơ hồ, khó tổ chức, và đặc biệt là rất khó đánh giá. Nhờ OBE, các hoạt động tích hợp được thiết kế với các Chuẩn đầu ra tích hợp rõ ràng, và các công cụ được xây dựng để đo lường chính xác mức độ đạt được các IOs đó.

Ngoài ra, cơ chế đánh giá năng lực trong OBE – như sử dụng rubric, minh chứng đầu ra, e-portfolio – hoàn toàn phù hợp với kết quả của quá trình DHTH (sản phẩm dự án, giải pháp sáng tạo, trình bày đa phương tiện...). Điều này cho phép đánh giá toàn diện năng lực thực hành, thay vì chỉ đánh giá kiến thức hàn lâm.

Tóm lại, DHTH và OBE không chỉ tương thích về mặt mục tiêu và phương pháp mà còn hỗ trợ nhau trong việc hiện thực hóa giáo dục phát triển năng lực. Sự tương thích giữa hai cách tiếp cận được khái quát qua các thành tố về mục tiêu, nội dung, phương pháp và đánh giá, như trình bày tại Bảng 1. Việc kết hợp hai mô hình này là xu thế tất yếu để đáp ứng yêu cầu đổi mới đào tạo, kiểm định chất lượng, và hội nhập giáo dục đại học hiện nay.

Bảng 1. Sự tương thích giữa DHTH và OBE.

Thành tố	Dạy học tích hợp	OBE	Sự tương thích
Mục tiêu	Phát triển năng lực tổng hợp	Định hướng Chuẩn đầu ra	Cùng hướng đến phát triển năng lực thực hành
Nội dung	Liên kết liên ngành, theo chủ đề	Thiết kế ngược từ đầu ra	Cùng lấy “năng lực” làm điểm khởi đầu
Phương pháp	Dự án, tình huống, trải nghiệm	Lấy người học làm trung tâm	Tương hỗ trong phát triển năng lực
Đánh giá	Qua sản phẩm, năng lực thực tế	Dựa trên Chuẩn đầu ra (rubric)	Cùng hướng đánh giá năng lực tích hợp

Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng một chương trình đào tạo được thiết kế theo OBE thường hội tụ nhiều phương pháp dạy học hiện đại như học theo dự án, thảo luận nhóm, học tập trải nghiệm – đây cũng chính là yếu tố cốt lõi của DHTH. Trong báo cáo về đổi mới giáo dục đại học, việc áp dụng OBE thúc đẩy giảng viên xây dựng mục tiêu học tập rõ ràng và sử dụng phương pháp linh hoạt (dự án, thảo luận, đánh giá thường xuyên) [3].

Như vậy, DHTH là phương thức sư phạm hiện thực hóa OBE.

4.2. Quy trình và căn chỉnh bản đồ chương trình vận dụng Dạy học tích hợp theo OBE

4.2.1. Quy trình dạy học tích hợp theo tiếp cận OBE

Trên cơ sở tổng hợp các lý thuyết về OBE, DHTH và căn chỉnh chương trình, nghiên cứu đề xuất quy trình DHTH theo tiếp cận OBE gồm năm giai đoạn theo trình tự logic, tương thích với chu trình cải tiến liên tục PDCA (Hình 1):

(1) **Xác định Chuẩn đầu ra tích hợp (IOs) – (Plan):** cần xác định rõ các Chuẩn đầu ra ở ba cấp độ: chương trình (PLO), học phần (CLO), và bài học (LO) theo hướng tích hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ phản ánh các năng lực tổng hợp, bao gồm kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành, tư duy phản biện và phẩm chất nghề nghiệp. Trên cơ sở đó xây dựng bản đồ căn chỉnh chương trình giảng dạy cũng như bảng ma trận tương quan giữa các chuẩn đầu ra với nội dung, phương pháp giảng dạy, đánh giá và cải tiến nhằm bảo đảm tính thống nhất và minh bạch của chương trình.

(2) **Thiết kế nội dung tích hợp – (Plan):** Trên cơ sở các IOs đã xác định, nội dung giảng dạy được tổ chức theo các chủ đề/chủ điểm có tính liên ngành hoặc xuyên ngành, gắn với các tình huống thực tiễn hoặc dự án nghề nghiệp bảo đảm sự gắn kết giữa kiến thức, kỹ năng và thái độ nhằm hỗ trợ người học phát triển năng lực tổng hợp.

(3) **Tổ chức hoạt động học tập tích hợp – (Do):** Giai đoạn này nhấn mạnh vai trò của người học và phương pháp tổ chức lớp học. Các hoạt động học tập chủ yếu là học theo dự án, học tập qua trải nghiệm, nghiên cứu tình huống, seminar đa ngành. Việc ứng dụng công nghệ số như hệ thống LMS, phần mềm cộng tác, kho học liệu mở và trí tuệ nhân tạo (AI) cũng được khuyến khích nhằm tăng tính cá nhân hóa và phản hồi tức thời. Hoạt động học tập cần đảm bảo người học được tương tác, phản biện, làm việc nhóm và tự định hướng.

(4) **Đánh giá kết quả học tập theo Chuẩn đầu ra – (Check):** Việc đánh giá được thực hiện dựa trên Chuẩn đầu ra và theo hướng đánh giá năng lực thông qua các công cụ như rubric, e-portfolio, sản phẩm học tập và đánh giá đồng đẳng nhằm cung cấp minh chứng về mức độ đạt chuẩn của người học.

(5) **Phản hồi và cải tiến liên tục – (Act):** Dựa trên kết quả đánh giá (Check), các hoạt động phản hồi từ người học, giảng viên và các bên liên quan được thu thập để điều chỉnh Chuẩn đầu ra, nội dung và phương pháp giảng dạy đảm bảo cải tiến liên tục theo PDCA.



Hình 1. Quy trình DHTH theo OBE.

Quy trình này được xây dựng đảm bảo sự liên kết giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp và đánh giá trong dạy học. Đồng thời, quy trình thể hiện định hướng phát triển năng lực người học thông qua việc tích hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ trong các bối cảnh học tập gắn với thực tiễn nghề nghiệp.

4.2.2. Căn chỉnh chương trình theo mô hình đề xuất

Bảng 2 trình bày việc chuyển hóa quy trình lý thuyết thành cấu trúc triển khai cụ thể thông qua căn chỉnh giữa các thành tố của chương trình đào tạo, bao gồm: Chuẩn đầu ra, nội dung, hoạt động dạy học tích hợp và phương pháp đánh giá.

Bảng 2. Bản đồ căn chỉnh chương trình theo tiếp cận OBE và DHTH [20], [24], [30].

PLOs (Chuẩn đầu ra chương trình)	Mô tả năng lực theo VQF Bậc 6	CLOs (Chuẩn đầu ra học phần)	Los (Kết quả học tập cụ thể)	Tổ chức hoạt động dạy học tích hợp (Do)	Đánh giá kết quả theo Chuẩn đầu ra (Check)	Cải tiến theo PDCA
PLO 1: Vận dụng kiến thức nền tảng và kiến thức chuyên ngành để phân tích vấn đề	Kiến thức: Có kiến thức nền tảng và chuyên sâu trong lĩnh vực đào tạo Kỹ năng: Biết vận dụng kiến thức để phân tích vấn đề Tự chủ – Trách nhiệm: Hiểu và tuân thủ chuẩn chuyên môn	CLO 1.1 – Giải thích kiến thức nền tảng CLO 1.2 – Phân tích tình huống chuyên môn	LO 1.2.1 – Phân tích vấn đề kỹ thuật bằng kiến thức liên môn	Tổ chức hoạt động học tập theo tình huống thực tiễn, trong đó người học vận dụng kiến thức chuyên môn để phân tích và giải quyết vấn đề thông qua thảo luận nhóm và phản biện	Đánh giá mức độ đạt CLO/LO thông qua bài tập tình huống và quan sát quá trình, sử dụng rubric năng lực	Plan: Xác định CLO/LO gắn năng lực phân tích tình huống, thảo luận Do: Tổ chức học tập qua bài tập tình huống và quan sát quá trình, sử dụng rubric Check: Đánh giá qua bài tập, quan sát Act: Điều chỉnh độ khó, cập nhật tình huống.

PLOs (Chuẩn đầu ra chương trình)	Mô tả năng lực theo VQF Bậc 6	CLOs (Chuẩn đầu ra học phần)	Los (Kết quả học tập cụ thể)	Tổ chức hoạt động dạy học tích hợp (Do)	Đánh giá kết quả theo Chuẩn đầu ra (Check)	Cải tiến theo PDCA
PLO 2: Giải quyết vấn đề phức hợp dựa trên kiến thức liên ngành	<i>Kiến thức:</i> Hiểu kiến thức liên ngành <i>Kỹ năng:</i> Thiết kế và thực hiện giải pháp <i>Tự chủ – Trách nhiệm:</i> Quản lý nhiệm vụ ở mức độ dự án nhỏ	CLO 2.1 – Thiết kế giải pháp CLO 2.2 – Thực hiện dự án	LO 2.1.1 – Đề xuất giải pháp liên ngành LO 2.2.1 – Hoàn thiện sản phẩm dự án	Tổ chức học theo dự án liên ngành, người học tích hợp kiến thức – kỹ năng để giải quyết vấn đề thực tiễn thông qua làm việc nhóm	Đánh giá sản phẩm dự án, sử dụng rubric và đánh giá đồng đẳng nhằm xác định mức độ đạt Chuẩn đầu ra	<i>Plan:</i> Xây dựng CLO theo năng lực giải quyết vấn đề. <i>Do:</i> Triển khai dự án liên ngành, <i>Check:</i> Đánh giá sản phẩm, <i>Act:</i> Điều chỉnh tiêu chí đánh giá, mở rộng dữ liệu dự án.
PLO 3: Giao tiếp hiệu quả và thể hiện tư duy phản biện trong môi trường chuyên môn	<i>Kiến thức:</i> Hiểu lý thuyết giao tiếp – lập luận <i>Kỹ năng:</i> Phân tích, đánh giá, thuyết trình <i>Tự chủ – Trách nhiệm:</i> Trình bày và bảo vệ quan điểm	CLO 3.1 – Trình bày luận cứ chuyên môn CLO 3.2 – Đánh giá giải pháp	LO 3.2.1 – Thực hiện phản biện có căn cứ	Tổ chức hoạt động tranh luận, seminar liên ngành, khuyến khích người học lập luận, phản biện và bảo vệ quan điểm	Đánh giá qua thuyết trình và rubric phản biện, kết hợp phản hồi từ giảng viên và người học	<i>Plan:</i> Xác định CLO về giao tiếp, phản biện, <i>Do:</i> Tổ chức debate, role-play, <i>Check:</i> Đánh giá qua rubric, <i>Act:</i> Cải tiến tình huống, bổ sung dữ kiện.
PLO 4: Thực hành đạo đức nghề nghiệp và trách nhiệm xã hội	<i>Kiến thức:</i> Nắm chuẩn mực đạo đức nghề <i>Kỹ năng:</i> Xử lý tình huống đạo đức; hợp tác nhóm <i>Tự chủ – Trách nhiệm:</i> Có trách nhiệm với cộng đồng	CLO 4.1 – Giải quyết tình huống đạo đức CLO 4.2 – Hợp tác chuyên nghiệp	LO 4.1.1 – Xử lý tình huống đạo đức nghề nghiệp	Tổ chức học tập qua trải nghiệm hoặc phục vụ cộng đồng, người học xử lý tình huống đạo đức nghề nghiệp	Đánh giá qua nhật ký học tập, phản hồi từ cộng đồng và giảng viên	<i>Plan:</i> Xác định CLO đạo đức nghề nghiệp <i>Do:</i> Tổ chức hoạt động cộng đồng <i>Check:</i> Đánh giá qua phản hồi <i>Act:</i> Điều chỉnh hoạt động, tăng tính thực tiễn.
PLO 5: Ứng dụng công nghệ và sáng tạo sản phẩm phục vụ nghề nghiệp	<i>Kiến thức:</i> Hiểu công nghệ mới <i>Kỹ năng:</i> Thiết kế, tạo sản phẩm <i>Tự chủ – Trách nhiệm:</i> Chủ động sáng tạo	CLO 5.1 – Thiết kế sản phẩm CLO 5.2 – Trình bày và bảo vệ giải pháp	LO 5.1.1 – Tạo sản phẩm tích hợp công nghệ mới	Học theo dự án; hợp tác doanh nghiệp (Tổ chức hoạt động học tập tích hợp công nghệ (LMS, AI), người học thiết kế sản phẩm số hoặc giải pháp công nghệ)	Đánh giá sản phẩm công nghệ và khả năng ứng dụng, kết hợp phản biện chuyên gia	<i>Plan:</i> Xây dựng CLO về sáng tạo công nghệ, <i>Do:</i> Triển khai dự án thực tế, <i>Check:</i> Đánh giá sản phẩm, <i>Act:</i> Cập nhật xu hướng, điều chỉnh yêu cầu.

Bảng 2 trình bày bản đồ căn chỉnh chương trình theo tiếp cận OBE tích hợp DHTH, trong đó thể hiện mối liên kết giữa Chuẩn đầu ra chương trình (PLO), Chuẩn đầu ra học phần (CLO) và mục tiêu bài học (LO) với các hoạt động dạy học và đánh giá. Điểm khác biệt của bảng là việc chuyển từ cách tiếp cận

liệt kê phương pháp sang tập trung phản ánh các giai đoạn cốt lõi của quy trình OBE, cụ thể là “tổ chức hoạt động dạy học tích hợp” (Do) và “đánh giá kết quả theo Chuẩn đầu ra” (Check).

Các hoạt động dạy học được thiết kế theo hướng tích hợp, nhấn mạnh vai trò chủ động của người học trong việc vận dụng tổng hợp kiến thức – kỹ năng – thái độ để giải quyết các vấn đề thực tiễn. Trong khi đánh giá dựa trên các minh chứng xác thực như sản phẩm học tập, thuyết trình và rubric năng lực nhằm xác định mức độ đạt chuẩn.

Bên cạnh đó, bảng cũng tích hợp đầy đủ chu trình cải tiến liên tục PDCA (Plan – Do – Check – Act), qua đó thể hiện rõ mối liên hệ giữa thiết kế, triển khai, đánh giá và cải tiến trong quá trình tổ chức dạy học theo OBE, đảm bảo tính nhất quán với quy trình đề xuất trong Hình 1.

Để triển khai mô hình này một cách có hệ thống bản đồ căn chỉnh chương trình tích hợp dưới đây được đề xuất như một công cụ hỗ trợ thiết kế, triển khai và đánh giá DHTH ở bậc đại học. Bản đồ này thể hiện sự liên kết chặt chẽ giữa Chuẩn đầu ra chương trình, Chuẩn đầu ra học phần, hoạt động DHTH, phương pháp đánh giá và yêu cầu của Khung trình độ quốc gia (VQF), qua đó hỗ trợ triển khai DHTH theo tiếp cận OBE một cách hệ thống và nhất quán. Đồng thời cũng dựa trên khung lý thuyết căn chỉnh chương trình với 3 loại căn chỉnh: căn chỉnh ngang, căn chỉnh dọc và căn chỉnh bên ngoài:

- Căn chỉnh dọc (Vertical Alignment): PLO → CLO → LO.
- Căn chỉnh ngang (Horizontal Alignment): Hình thức dạy học ↔ Phương pháp đánh giá.
- Căn chỉnh bên ngoài (External Alignment): VQF bậc 6 ↔ PLO.
- PDCA: cải tiến liên tục.

Có thể thấy, bản đồ chương trình không chỉ là công cụ mô tả cấu trúc chương trình đào tạo mà còn đóng vai trò như một công cụ quản lý chất lượng, hỗ trợ quá trình thiết kế – triển khai – đánh giá – cải tiến chương trình theo đúng tinh thần giáo dục định hướng kết quả đầu ra. Những phân tích này là tiền đề để đi đến các kết luận và đề xuất nhằm hoàn thiện mô hình DHTH theo tiếp cận OBE. Đây là cơ sở quan trọng giúp chương trình đào tạo vận hành nhất quán, bảo đảm chất lượng và hướng đến phát triển năng lực toàn diện cho người học.

4.3. Kiểm chứng bản đồ đề xuất

Trong nghiên cứu này, việc kiểm chứng mô hình được thực hiện theo hướng phân tích lý thuyết kết hợp minh họa trường hợp, phù hợp với đặc điểm của nghiên cứu tổng quan tích hợp. Trước hết, tính hợp lý của mô hình được đánh giá thông qua mức độ căn chỉnh nội tại giữa các thành tố (Bảng 2), cho thấy sự nhất quán giữa Chuẩn đầu ra, hoạt động dạy học và phương pháp đánh giá.

Tiếp theo, Bảng 3 được sử dụng như một trường hợp minh họa nhằm kiểm chứng khả năng áp dụng của mô hình trong bối cảnh thực tế, thông qua đối chiếu với chương trình đào tạo ngành Quản lý xây dựng. Các thông tin cơ bản của chương trình như sau:

Tên chương trình đào tạo: Quản lý xây dựng (phiên bản 2024). Trình độ đào tạo: Đại học.

- Cơ sở đào tạo: Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP.HCM.
- Số lượng Chuẩn đầu ra (PLO): 9, gồm 1 PLO liên quan đến “Kiến thức và lập luận kỹ thuật”, 3 PLO liên quan đến “Kỹ năng và tố chất cá nhân và chuyên nghiệp”, 1 PLO liên quan đến “Làm việc theo nhóm và giao tiếp”, và 4 PLO liên quan đến “Hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai, và vận hành trong bối cảnh doanh nghiệp, xã hội và môi trường”.

Kết quả kiểm chứng được tóm tắt trong Bảng 3. Nhìn chung, các PLO của chương có mô tả nội dung, đảm bảo theo các PLO trong bản đồ đề xuất. Tuy nhiên, nội dung các nhóm PLO nằm rải rác và không theo thứ tự như trong bản đồ. Trong đó, PLO4 chưa được thể hiện rõ về trách nhiệm xã hội. PLO2 chưa được mô tả đầy đủ theo hướng liên ngành, và mối liên kết với các yêu cầu của VQF bậc 6 còn chưa rõ ràng. Ở cấp độ học phần, các CLO và LO đã được triển khai thông qua nhiều hình thức dạy học và đánh giá tích hợp, đồng thời hoạt động cải tiến chương trình được thể hiện thông qua việc cập nhật kiến thức chuyên môn, tiêu chuẩn và các quy định pháp luật liên quan.

Bảng 3. Kết quả kiểm chứng bản đồ.

PLOs (Chuẩn đầu ra chương trình)	Mô tả năng lực theo VQF Bậc 6	CLOs (Chuẩn đầu ra học phần)	LOs (Kết quả học tập cụ thể)	Tổ chức hoạt động dạy học tích hợp (Do)	Đánh giá kết quả theo Chuẩn đầu ra (Check)	Cải tiến theo PDCA
PLO1_ Có mô tả	Không được mô tả	Môn lấy ví dụ: Kỹ thuật thi công (COTE340319) CLO 1.1 – Hiểu được các yêu cầu về kỹ thuật thi công cho các công tác xây dựng CLO 1.2 – Phân tích tính khả thi của các giải pháp thi công theo các chỉ tiêu kinh tế và kỹ thuật.	LO 1.2.1 – Tính toán và thiết kế biện pháp thi công cho các công trình xây dựng.	Tổ chức hoạt động học tập theo tình huống thi công thực tế, trong đó người học phân tích và thiết kế biện pháp thi công thông qua thảo luận và trình bày nhóm.	Đánh giá mức độ đạt CLO/LO qua bài tập tình huống và thuyết trình, sử dụng rubric để đo năng lực thiết kế và phân tích.	<i>Plan:</i> Xác định CLO về kỹ thuật thi công <i>Do:</i> Tổ chức học tình huống <i>Check:</i> Đánh giá qua bài tập và thuyết trình <i>Act:</i> Cập nhật công nghệ thi công mới.
PLO2_ Không được mô tả	Không được mô tả	Môn lấy ví dụ: Kết cấu BTCT và Bài tập lớn (CBMA337417) CLO 2.1 – Sử dụng hiệu quả các phần mềm chuyên dụng và các quy trình thiết kế để đưa ra giải pháp thiết kế tối ưu kết cấu công trình BTCT CLO 2.2 – Thực hiện tính toán thiết kế kết cấu công trình BTCT	LO 2.1.1 – Tính toán và phân tích các dạng cấu kiện kết cấu công trình BTCT LO 2.2.1 – Bài tập lớn thiết kế công trình BTCT.	Học theo dự án (PBL). Tổ chức học theo dự án thiết kế kết cấu BTCT, người học tích hợp phần mềm và kiến thức chuyên môn để xây dựng giải pháp thiết kế.	Báo cáo dự án: Đánh giá sản phẩm thiết kế và báo cáo dự án, sử dụng rubric và phản hồi đồng đẳng nhằm xác định mức độ đạt chuẩn.	<i>Plan:</i> Xây dựng CLO về thiết kế kết cấu <i>Do:</i> Triển khai PBL <i>Check:</i> Đánh giá sản phẩm <i>Act:</i> Điều chỉnh tiêu chí theo tiêu chuẩn mới.
PLO3_ Có mô tả	Không được mô tả	Môn học lấy ví dụ: Đồ án lập dự án đầu tư xây dựng (PCPF415219) CLO 3.1 – Nhận biết được các khái niệm kinh tế để giải thích các vấn đề xã hội có ảnh hưởng đến thực hiện dự án đầu tư CLO 3.2 – Phân tích thị trường, các yếu tố kỹ thuật, và đánh giá hình thái tổ chức nhân lực của doanh nghiệp thực hiện dự án đầu tư.	LO 3.2.1 – Thực hiện bảo vệ đồ án.	Tổ chức hoạt động bảo vệ đồ án và phản biện, người học phân tích và lập luận về các yếu tố kinh tế – kỹ thuật của dự án.	Đánh giá qua rubric phản biện và thuyết trình, phản ánh mức độ đạt CLO về phân tích và giao tiếp.	<i>Plan:</i> Xác định CLO về phân tích dự án <i>Do:</i> Tổ chức bảo vệ đồ án <i>Check:</i> Đánh giá qua rubric <i>Act:</i> Cập nhật yêu cầu thị trường và pháp lý.
PLO4_ Có mô tả	Không được mô tả	Môn học lấy ví dụ: Tư vấn giám sát (SUOC323219) CLO 4.1 – Giải quyết tình huống liên quan đến các sai hỏng, sự cố công trình CLO 4.2 – Không được mô tả.	LO 4.1.1 – Xử lý các sự cố, sai phạm trong thi công ảnh hưởng đến chất lượng công trình.	Tổ chức học theo tình huống sự cố công trình và vấn đề đạo đức nghề nghiệp, người học xử lý và đề xuất giải pháp giám sát.	Đánh giá qua bài phân tư và phân tích tình huống, đo mức độ đạt chuẩn về xử lý sự cố và đạo đức nghề nghiệp.	<i>Plan:</i> Xác định CLO về giám sát <i>Do:</i> Tổ chức học tình huống <i>Check:</i> Đánh giá phản tư <i>Act:</i> Cập nhật tiêu chuẩn và quy định.

PLOs (Chuẩn đầu ra chương trình)	Mô tả năng lực theo VQF Bậc 6	CLOs (Chuẩn đầu ra học phần)	LOs (Kết quả học tập cụ thể)	Tổ chức hoạt động dạy học tích hợp (Do)	Đánh giá kết quả theo Chuẩn đầu ra (Check)	Cải tiến theo PDCA
PLO5 – Có mô tả	Không được mô tả	Môn học lấy ví dụ: Khóa luận tốt nghiệp (THES403819) CLO 5.1 – Thiết kế và tổ chức thi công dựa trên tiêu chuẩn hoặc mô hình CLO 5.2 – Đánh giá hiệu quả của các giải pháp về mặt kinh tế & kỹ thuật.	LO 5.1.1 – Có áp dụng công nghệ BIM để mô hình và quản lý dự án.	Học theo dự án (PBL). Tổ chức học theo dự án tốt nghiệp có tích hợp công nghệ BIM, người học thiết kế và quản lý dự án.	Đánh giá sản phẩm mô hình và phản biện của hội đồng, xác định mức độ đạt CLO về thiết kế và ứng dụng công nghệ.	<i>Plan:</i> Xác định CLO về công nghệ và thiết kế dự án tốt nghiệp <i>Do:</i> Triển khai <i>Check:</i> Đánh giá qua hội đồng <i>Act:</i> Cập nhật xu hướng công nghệ.

Kết quả kiểm chứng bản đồ đề xuất được minh họa trong Bảng 3, thể hiện việc triển khai mô hình DHTH theo tiếp cận OBE thông qua các học phần đại diện phản ánh bản chất của các giai đoạn trong quy trình OBE, đặc biệt là “tổ chức hoạt động dạy học tích hợp” (Do) và “đánh giá kết quả theo Chuẩn đầu ra” (Check). Các hoạt động học tập được gắn với bối cảnh nghề nghiệp, tạo điều kiện cho người học vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ. Hoạt động đánh giá được triển khai dựa trên Chuẩn đầu ra (CLO/LO), thông qua các minh chứng như sản phẩm học tập, thuyết trình, phản biện và rubric năng lực.

Tuy nhiên, sự thể hiện các thành tố của bản đồ ở cấp độ chương trình chưa đồng đều giữa các PLO. Đặc biệt, mặc dù một số học phần có liên hệ với lĩnh vực Công nghệ Kỹ thuật công trình xây dựng (Mã ngành 7510102), mối liên kết giữa các PLO với yêu cầu phát triển năng lực phức hợp và liên ngành chưa được thể hiện rõ ở cấp độ chương trình, dẫn đến hạn chế trong việc thiết kế và đánh giá các hoạt động học tập tích hợp ở cấp độ cao. Bên cạnh đó, cả 5 PLO trong Bảng 3 đều chưa được mô tả tương ứng với năng lực theo VQF Bậc 6, trong khi mối liên kết giữa PLO–CLO–LO mới được thể hiện chủ yếu thông qua các học phần đại diện.

Từ đó, có thể thấy bản đồ đề xuất có ý nghĩa trong việc làm rõ sự liên kết giữa Chuẩn đầu ra, hoạt động dạy học và đánh giá theo tiếp cận OBE, đồng thời giúp phát hiện các khoảng trống trong thiết kế chương trình, đặc biệt ở các năng lực liên ngành. Nhận định này phù hợp với các nghiên cứu trước, trong đó việc căn chỉnh giữa Chuẩn đầu ra, dạy học và đánh giá được xem là điều kiện cốt lõi để đảm bảo hiệu quả của giáo dục dựa trên kết quả đầu ra [8], [14].

Trong các nghiên cứu tiếp theo, cần tiếp tục hoàn thiện mô tả các Chuẩn đầu ra theo hướng tích hợp liên ngành, đồng thời kiểm chứng mô hình trên phạm vi rộng hơn và với các phương pháp định lượng để tăng cường độ tin cậy của kết quả và nhằm đánh giá sâu hơn hiệu quả của DHTH theo OBE.

5. Kết luận

Kết quả phân tích bước đầu cho thấy mức độ căn chỉnh chương trình, bao gồm căn chỉnh ngang, căn chỉnh dọc và căn chỉnh bên ngoài có vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ triển khai DHTH theo định hướng OBE. Công cụ bản đồ chương trình, vì vậy, không chỉ góp phần làm rõ mối liên hệ giữa Chuẩn đầu ra – nội dung – phương pháp – đánh giá mà còn hỗ trợ quá trình quản lý chất lượng và cải tiến liên tục theo chu trình PDCA. Khung mô hình đề xuất (xác định IOs; thiết kế nội dung tích hợp; tổ chức hoạt động học tập; đánh giá theo chuẩn đầu ra; phản hồi và cải tiến liên tục) thể hiện cách tiếp cận mang tính hệ thống và cho thấy tính hợp lý về mặt lý thuyết cũng như khả năng vận dụng bước đầu trong thực tiễn đào tạo.

Ở góc độ kiểm chứng, nghiên cứu được thực hiện ở mức độ phân tích, nghiên cứu còn một số hạn chế: (1) phạm vi phân tích còn hẹp do chỉ xem xét một chương trình đào tạo; (2) chưa có dữ liệu định

lượng để đánh giá mức độ tác động của mô hình; và (3) việc mô tả và liên kết các Chuẩn đầu ra, đặc biệt ở các năng lực liên ngành, còn chưa đầy đủ. Trên cơ sở đó, nghiên cứu gợi ý cần mở rộng phạm vi kiểm chứng, bổ sung các phương pháp đánh giá định lượng, và hoàn thiện mô tả Chuẩn đầu ra theo hướng tích hợp nhằm nâng cao tính hiệu quả và khả năng áp dụng của mô hình trong các bối cảnh đào tạo khác nhau.

Từ những kết quả này, nghiên cứu gợi ý một số định hướng tiếp tục phát triển: (1) mở rộng kiểm chứng mô hình trong các bối cảnh ngành nghề khác nhau nhằm đánh giá mức độ phù hợp; (2) hoàn thiện hệ thống công cụ đánh giá năng lực tích hợp để tăng tính chính xác và độ tin cậy của đánh giá trong bối cảnh OBE; (3) bồi dưỡng năng lực giảng viên về phương pháp dạy học liên ngành, công nghệ số và sự phạm tích hợp; (4) tăng cường liên kết với doanh nghiệp và cộng đồng nhằm mở rộng các bối cảnh học tập thực tiễn cho người học. Những định hướng này góp phần hỗ trợ việc triển khai DHTH theo tiếp cận OBE một cách khoa học, hệ thống và bền vững hơn.

Qua đó, nghiên cứu không chỉ củng cố cơ sở lý luận về mối quan hệ giữa OBE và DHTH mà còn đề xuất một cách tiếp cận có tính hệ thống nhằm tăng cường căn chỉnh chương trình và nâng cao chất lượng đào tạo trong giáo dục đại học.

Xung đột lợi ích

Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích trong bài báo này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] S. M. Drake and J. L. Reid, "21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum," Jul. 14, 2020, *Frontiers Media S.A.* doi: 10.3389/feduc.2020.00122.
- [2] M. M. Mahbubul Syeed, A. S. M. Shihavuddin, M. F. Uddin, M. Hasan, and R. H. Khan, "Outcome Based Education (OBE): Defining the Process and Practice for Engineering Education," *IEEE Access*, vol. 10, pp. 119170–119192, 2022, doi: 10.1109/ACCESS.2022.3219477.
- [3] C. H. Nguyen, H. H. T. Nong, N. Saynavong, and S. T. Nguyen, "Implementing outcome-based education in higher education programs: A multiple case study in Vietnam and Laos," *J. Contemp. Educ. Policies Pract.*, vol. 8, no. 2, pp. 112–120, 2024.
- [4] Mai Anh Thơ, Võ Ngân Thơ, and Bùi Văn Hồng, "Phát triển chương trình đào tạo đại học theo định hướng đáp ứng chuẩn đầu ra: nghiên cứu trường hợp tại trường đại học Nông Lâm Tp. Hồ Chí Minh," *J. Tech. Educ. Sci.*, vol. 16, no. 2 SE-Research Article, pp. 105–114, Apr. 2021, doi: 10.54644/jte.63.2021.80.
- [5] Nguyễn Văn Đệ, Hồ Văn Thống, and Trần Thanh Bình, "Nghiên cứu tổng quan về dạy học tích hợp và quản lý hoạt động dạy học tích hợp ở trường phổ thông," *Tạp chí Giáo dục*, vol. 25, no. 1 SE-Các bài báo, pp. 50–55, Feb. 2025, [Online]. Available: <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3057>
- [6] D. Hà Văn, L. C. Nguyễn, T. P. T. Đoàn, Đ. V. Phạm, and T. D. Nguyễn, "Một số nghiên cứu về năng lực Dạy học tích hợp," *Tạp chí Nghiên cứu Khoa học và Phát triển*, vol. 4, no. 1 SE-Khoa học, Giáo dục và Công nghệ, pp. 10–17, Mar. 2025, doi: 10.58902/tcnckhpt.v4i1.207.
- [7] N. J. Rao, "Outcome-based Education: An Outline," *High. Educ. Futur.*, vol. 7, no. 1, pp. 5–21, Jan. 2020, doi: 10.1177/2347631119886418.
- [8] W. G. Spady, *Outcome-based education: critical issues and answers*, no. Lmi. American Association of School, 1994. doi: 10.1111/cmi.12064.
- [9] Bộ Giáo dục và Đào tạo, "Quy định về chuẩn Chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành Chương trình đào tạo các trình độ của Giáo dục đại học," 2021, Accessed: Nov. 16, 2025. [Online]. Available: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-17-2021-TT-BGDDT-chuan-chuong-trinh-dao-tao-cac-trinh-do-giao-duc-dai-hoc-450547.aspx>
- [10] J. Hasibuan and F. I. N. Harahap, "Integrating an Outcome-Based Education (OBE) Framework in Andragogy: A Case Study in the Community Education Department," *AL-ISHLAH J. Pendidik.*, vol. 16, no. 4, pp. 4853–4863, Dec. 2024, doi: 10.35445/alishlah.v16i4.5377.
- [11] L. W. Anderson and D. R. Krathwohl, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
- [12] J. Biggs, "Enhancing Teaching Through Constructive Alignment," *High. Educ.*, vol. 32, pp. 347–364, Oct. 1996, doi: 10.1007/BF00138871.
- [13] B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, and D. R. Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives*, vol. 2. Longmans, Green New York, 1956.
- [14] J. Biggs and C. Tang, *Teaching For Quality Learning At University*. in SRHE and Open University Press Imprint. McGraw-Hill Education, 2011. [Online]. Available: <https://books.google.com.vn/books?id=XhjRBrDAESkC>
- [15] J. Biggs, J. B. Biggs, C. S. Tang, and G. Kennedy, *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press, 2022. [Online]. Available: <https://books.google.com.vn/books?id=olFXzgEACAAJ>
- [16] A. S. Malik and R. H. Malik, "Twelve tips for developing an integrated curriculum," *Med. Teach.*, vol. 33, no. 2, pp. 99–104, 2011, doi: 10.3109/0142159X.2010.507711.
- [17] K. Costley, "Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for Using This Method of Instruction in Public School Classrooms.," *Online Submiss.*, pp. 1–11, 2015.
- [18] J. A. Beane, *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press, 1997.
- [19] Ngô Phan Tuấn Anh, "Đề xuất mô hình Dạy học tích hợp trong giáo dục hướng nghiệp ở trường phổ thông," *Tạp chí Khoa học- ĐH*

Đồng Nai, vol. 04, no. 2354–1482, 2017.

- [20] J. Dewey, "The need of a theory of experience," *Exp. Educ.*, pp. 25–31, 1938.
- [21] W. J. Matthews, "Constructivism in the classroom: Epistemology, history, and empirical evidence," *Teach. Educ. Q.*, vol. 30, no. 3, pp. 51–64, 2003.
- [22] S. Waite-Stupiansky, "Jean Piaget's constructivist theory of learning," in *Theories of early childhood education*, Routledge, 2022, pp. 3–18.
- [23] Z. H. Babakr, P. Mohamedamin, and K. Kakamad, "Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review," *Educ. Q. Rev.*, vol. 2, no. 3, pp. 517–524, 2019.
- [24] R. Kuwar and N. H. Acharya, "Integrated Curriculum: Concept, Characteristics and Consideration for Planning and Designing," *Ilam* *इलाम*, vol. 20, no. 1, pp. 176–196, 2024, doi: 10.3126/ilam.v20i1.67318.
- [25] D. Frost and R. Ackrill, "The multiple dimensions of curriculum mapping: designing a comprehensive outcomes-based framework," *London Rev. Educ.*, vol. 23, no. 1, 2025, doi: 10.14324/LRE.23.1.17.
- [26] Y. Gunde, C. E. Molokwu, and J. C. Philemon, "Curriculum alignment: Ensuring curriculum coherency and consistency with instruction and outcomes across grade levels in Nigeria," *J. Educ. Stud. Trends Pract.*, vol. 9, no. 8, pp. 42–53, 2025, doi: 10.70382/sjestp.v9i8.046.
- [27] S. Arafah, "Curriculum mapping in higher education: a case study and proposed content scope and sequence mapping tool," *J. Furth. High. Educ.*, vol. 40, no. 5, pp. 585–611, 2016, doi: 10.1080/0309877X.2014.1000278.
- [28] H. Snyder, "Literature review as a research methodology: An overview and guidelines," *J. Bus. Res.*, vol. 104, pp. 333–339, 2019.
- [29] R. J. Torraco, "Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples," *Hum. Resour. Dev. Rev.*, vol. 4, no. 3, pp. 356–367, 2005.
- [30] Thủ tướng chính Phủ, "Quyết định Phê duyệt Khung trình độ quốc gia Việt Nam," 2016.

Phan Dương Mỹ Quyền nhận bằng Cử nhân Khoa học ngành Sinh học tại Trường Đại học Khoa học Tự nhiên – ĐHQG Thành phố Hồ Chí Minh vào năm 2009. Hiện nay, tác giả đang theo học Thạc sĩ Giáo dục học tại Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam và đang công tác tại Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng của trường. Tác giả hiện quan tâm đến lĩnh vực đảm bảo chất lượng trong các chương trình đào tạo.

Email: phanquyen@hcmute.edu.vn. ORCID:  <https://orcid.org/0009-0002-8664-7288>

Bùi Văn Hồng hiện đang công tác tại Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam. Tác giả có nhiều năm kinh nghiệm giảng dạy và là đồng tác giả của nhiều bài báo khoa học và bài ký yếu hội thảo trong nước và quốc tế. Tác giả đã tổ chức và quản lý nhiều dự án nhằm cải thiện chất lượng giảng dạy ở nhiều cấp học, từ giáo dục phổ thông đến giáo dục đại học, là thành viên hội đồng của nhiều phiên bảo vệ luận văn/luận án. Tác giả hiện quan tâm nghiên cứu các lĩnh vực: áp dụng phương pháp STEM, dạy học dựa trên dự án, học tập kết hợp (blended learning) và giáo dục nghề nghiệp.

Email: hongbv@hcmute.edu.vn. ORCID:  <https://orcid.org/0000-0002-0690-2027>