

ĐỀ XUẤT KHUNG THIẾT KẾ CÁC KHÓA HỌC TRỰC TUYẾN MỞ ĐẠI CHÚNG (MOOCs) BẢO ĐẢM CHẤT LƯỢNG TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Lại Thị Yên Ngọc¹, Phạm Quỳnh², Đặng Thị Thùy³
Email: ngocly@vnu.edu.vn. ORCID: 0009-0004-9712-3994

Ngày tòa soạn nhận được bài báo: 06/07/2026

Ngày hoàn thành đánh giá: 05/10/2026

Ngày bài báo được duyệt đăng: 19/10/2026

DOI: 10.59266/houjs.2026.1491

Tóm tắt: Giáo dục số và nhu cầu học tập linh hoạt đang thúc đẩy các cơ sở giáo dục đại học phát triển các khóa học trực tuyến mở đại chúng (Massive Open Online Courses - MOOCs). Tuy nhiên, xây dựng MOOCs không chỉ cần hạ tầng công nghệ mà còn cần khung thiết kế bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu học tập, nội dung, hoạt động học, tương tác, đánh giá và hỗ trợ người học. Nghiên cứu nhằm đề xuất khung thiết kế MOOCs phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam trên cơ sở tổng hợp lý luận, mô hình thiết kế và kinh nghiệm triển khai MOOCs trong nước và quốc tế. Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng quan tài liệu kết hợp phân tích nội dung, đối sánh các mô hình và khung chất lượng MOOCs và tham chiếu với các hướng dẫn hiện hành về xây dựng MOOCs tại Việt Nam. Khung đề xuất gồm bảy thành tố: nhu cầu người học; chuẩn đầu ra; nội dung và học liệu; hoạt động học và tương tác; đánh giá và phản hồi; công nghệ và khả năng tiếp cận; phân tích dữ liệu và cải tiến chất lượng, được cụ thể hóa thành 30 tiêu chí. Khung đề xuất là cơ sở tham khảo giúp các cơ sở giáo dục đại học thiết kế, phát triển, đánh giá và cải tiến MOOCs theo hướng bảo đảm chất lượng.

Từ khóa: Các khóa học trực tuyến mở đại chúng, thiết kế khóa học trực tuyến, bảo đảm chất lượng, khung thiết kế, giáo dục đại học

I. Đặt vấn đề

Khóa học trực tuyến đại chúng mở (Massive Open Online Courses - MOOCs) được kỳ vọng mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục đại học với chi phí thấp, linh hoạt về thời gian và không gian (Tang và Qian,

2022). Tuy nhiên, hơn một thập kỷ phát triển cũng cho thấy những giới hạn của mô hình này: tỷ lệ hoàn thành thấp, mức độ tham gia diễn đàn rời rạc và sự thiếu hụt phản hồi cá nhân hóa trong các lớp học có quy mô rất lớn (Jordan, 2015; Tang

¹ Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam

² Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, Việt Nam

³ Trường Đại học Mở Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam

và Qian, 2022). Khi đánh giá 76 MOOCs được chọn ngẫu nhiên, Margaryan và cộng sự (2015) nhận thấy phần lớn khóa học được tổ chức và trình bày học liệu tốt nhưng đạt điểm thấp ở các nguyên tắc thiết kế dạy học. Nói cách khác, chất lượng của MOOCs phụ thuộc trước hết vào chất lượng thiết kế, chứ không chỉ vào việc số hóa và đăng tải học liệu.

Tại Việt Nam, chuyển đổi số trong giáo dục đại học đã tạo nền tảng chính sách cho việc phát triển MOOCs. Bộ Giáo dục và Đào tạo [Bộ GDĐT] (2022) ban hành Quyết định số 3784/QĐ-BGDĐT kèm theo Hướng dẫn về xây dựng học liệu số và khóa học trực tuyến trên nền tảng MOOCs của Bộ, nhằm bảo đảm chất lượng chuyên môn và kỹ thuật của học liệu số dùng chung trong toàn hệ thống. Thông tư số 30/2023/TT-BGDĐT quy định về ứng dụng công nghệ thông tin trong đào tạo trực tuyến đối với giáo dục đại học, đặt ra các yêu cầu về hệ thống, học liệu, đội ngũ và bảo đảm chất lượng (Bộ GDĐT, 2023). Các nghiên cứu trong nước cho thấy tính hữu ích là yếu tố then chốt quyết định ý định sử dụng MOOCs của sinh viên (Ho và cộng sự, 2023; Phạm và cộng sự, 2021), trong khi thiết kế khóa học là yếu tố có tác động mạnh nhất đến hiệu quả học trực tuyến (Phạm và cộng sự, 2023). Bên cạnh đó, tổng quan của Stracke và Trisolini (2021) cho thấy trong 103 nghiên cứu về chất lượng MOOCs, chỉ một nghiên cứu đề cập từ ba chiều chất lượng trở lên, phản ánh sự thiếu vắng các khung mang tính tích hợp.

Bài báo hướng tới mục tiêu đề xuất một khung thiết kế MOOCs bảo đảm chất lượng cho giáo dục đại học Việt Nam, trả

lời hai câu hỏi nghiên cứu: (1) Các tài liệu quốc tế và trong nước xác định những chiều thiết kế nào là cốt lõi đối với chất lượng MOOCs? (2) Các chiều thiết kế này có thể được tổng hợp thành một khung thống nhất như thế nào và tương thích với các quy định hiện hành về xây dựng MOOCs tại Việt Nam như thế nào? Khung đề xuất kết nối được bằng chứng quốc tế với yêu cầu chính sách trong nước, đồng thời cung cấp bộ tiêu chí là cơ sở tham khảo giúp các cơ sở giáo dục đại học thiết kế, phát triển, đánh giá và cải tiến MOOCs theo hướng lấy người học làm trung tâm và bảo đảm chất lượng.

II. Cơ sở lý thuyết

2.1. MOOCs và quan niệm về chất lượng MOOCs

MOOCs là khóa học trực tuyến đại chúng mở cho số lượng lớn người học, thường không yêu cầu điều kiện tiên quyết về văn bằng và được tổ chức chủ yếu theo hình thức tự học có hướng dẫn. Hai dòng MOOCs phổ biến là xMOOC nhấn mạnh truyền tải nội dung có cấu trúc qua video và bài kiểm tra tự động và cMOOC dựa trên lý thuyết kết nối, nhấn mạnh việc người học cùng kiến tạo tri thức qua mạng lưới (Conole, 2013). Do tính mở và quy mô lớn, người học MOOCs rất đa dạng về mục tiêu và động cơ: Tang và Qian (2022) chỉ ra rằng lý do đăng ký khác nhau dẫn đến xu hướng tham gia và hoàn thành khóa học khác nhau; Barak và cộng sự (2016) xác định năm kiểu người hoàn thành khóa học theo động cơ học tập. Điều này khiến việc dùng duy nhất tỷ lệ hoàn thành làm thước đo chất lượng trở nên thiếu phù hợp (Chukhlomin và Vernon, 2026; Sebbaq và El Faddouli, 2024).

Chất lượng MOOCs vì thế được hiểu theo hướng đa chiều và tương đối với mục đích sử dụng. Hood và Littlejohn (2016) vận dụng mô hình 3P của Biggs (đầu vào, quá trình, sản phẩm) để chỉ ra rằng chất lượng MOOCs phụ thuộc vào bối cảnh và góc nhìn của các bên liên quan. Sebbaq và El Faddouli (2024), qua tổng quan 77 nghiên cứu giai đoạn 2018 - 2022, cũng sử dụng mô hình 3P và đề xuất các chỉ báo chất lượng bao quát cả biến đầu vào, quá trình và sản phẩm, đặc biệt chú trọng chất lượng sư phạm. Bài báo kế thừa quan niệm này: chất lượng MOOCs là mức độ khóa học được thiết kế và vận hành để người học đạt được chuẩn đầu ra đã cam kết, trong những điều kiện bảo đảm chất lượng của cơ sở đào tạo.

2.2. Các khung thiết kế và bảo đảm chất lượng MOOCs

2.2.1. Các khung bảo đảm chất lượng

Bộ tiêu chí QM (Quality Matters) dành cho giáo dục đại học (2023) gồm tám tiêu chuẩn chung: giới thiệu khóa học, mục tiêu học tập, đánh giá và đo lường, học liệu, hoạt động học và tương tác, công nghệ khóa học, hỗ trợ người học, khả năng tiếp cận và tính khả dụng, được cụ thể hóa thành 44 tiêu chuẩn chi tiết, trong đó nguyên lý trung tâm là sự liên kết giữa mục tiêu, đánh giá, học liệu và hoạt động (Quality Matters, 2023). Ở châu Âu, nhãn chất lượng OpenupEd đưa ra các tiêu chí đối sánh ở cả cấp cơ sở đào tạo và cấp khóa học, được phát triển từ các dự án chất lượng và gắn với quy trình tự đánh giá dẫn tới kế hoạch hành động (Rosewell và Jansen, 2014).

Stracke và Trisolini (2021) thực hiện tổng quan hệ thống theo PRISMA với 103 nghiên cứu giai đoạn 2013-2019

và xây dựng khung chất lượng bốn chiều: tổ chức, kỹ thuật, xã hội và sư phạm, gồm 71 hạng mục. Chiều sư phạm được nghiên cứu nhiều nhất (88 nghiên cứu) nhưng chỉ bảy nghiên cứu trong số đó có bằng chứng thực nghiệm. Ogunyemi và cộng sự (2022), khi tổng quan 83 nghiên cứu thực nghiệm giai đoạn 2010-2020, xác định 10 chỉ báo tăng cường sự gắn kết của người học và phân loại thành chỉ báo đầu vào (đặc điểm người học, kiểu gắn kết), quá trình (phản hồi của giảng viên, phản hồi của người học, thời lượng khóa học, tham gia tích cực, phát hiện suy giảm chú ý) và đầu ra (kết quả học tập, khen thưởng).

2.2.2. Các khung và nguyên tắc thiết kế MOOCs

Về khung thiết kế, Conole (2013) đề xuất khung thiết kế học tập 7Cs (khái niệm hóa, thu thập, giao tiếp, hợp tác, cân nhắc, kết hợp, củng cố) như một quy trình giúp MOOCs được thiết kế trên cơ sở sư phạm, qua đó nâng cao trải nghiệm người học và hỗ trợ bảo đảm chất lượng. Tang và Qian (2022) đề xuất khung LITTLE gồm sáu nguyên tắc định hướng thiết kế ở cấp khóa học: lấy người học làm trung tâm, dựa trên tìm tòi khám phá, giàu công nghệ, có cơ chế ghi nhận (chứng chỉ, huy hiệu), được dẫn dắt bởi lý thuyết và dựa trên bằng chứng. Hai khung này khác nhau về bản chất: 7Cs là công cụ tổ chức quy trình thiết kế, còn LITTLE là tập hợp các nguyên tắc mà một MOOCs cần thể hiện.

Về nguyên tắc thiết kế, nguyên tắc liên kết kiến tạo yêu cầu chuẩn đầu ra, hoạt động dạy học và nhiệm vụ đánh giá phải thống nhất với nhau (Biggs, 1996) và là nguyên lý trung tâm của bộ tiêu chí QM (Quality Matters, 2023). Margaryan và cộng sự (2015) sử dụng mười nguyên tắc

để đánh giá chất lượng thiết kế MOOCs, gồm năm nguyên tắc dạy học nền tảng của Merrill (2002), lấy vấn đề làm trung tâm, kích hoạt, minh họa, vận dụng và tích hợp và năm nguyên tắc bổ sung: tri thức tập thể, hợp tác, phân hóa, học liệu xác thực và phản hồi. Kết quả cho thấy không MOOCs nào trong 76 khóa học được khảo sát đáp ứng đầy đủ các nguyên tắc; chỉ 8 khóa học lấy vấn đề làm trung tâm và không khóa học nào có phản hồi của giảng viên. Từ góc độ thực nghiệm, Hew (2016), qua phân tích ba MOOCs được đánh giá cao nhất với dữ liệu phản hồi của 965 người học, xác định năm yếu tố thúc đẩy sự gắn kết theo thứ tự quan trọng: học tập xoay quanh vấn đề với giải thích rõ ràng; giảng viên dễ tiếp cận và tâm huyết; học tập tích cực; tương tác đồng đẳng; và học liệu hữu ích. Ở cấp độ thiết kế bài học, Nguyen (2023) vận dụng chín sự kiện dạy học của Gagné để thiết kế bài học video trong một MOOCs thuộc lĩnh vực thiết kế thời trang.

Trong nghiên cứu này, khung đề xuất kế thừa có chọn lọc các khung và nguyên tắc nêu trên. Thứ nhất, nguyên tắc liên kết kiến tạo được dùng làm nguyên tắc tổ chức toàn khung: chuẩn đầu ra (thành tố 2) là trục liên kết nội dung, hoạt động và đánh giá, được cụ thể hóa bằng ma trận liên kết (tiêu chí 2.3). Thứ hai, từ khung LITTLE, nguyên tắc lấy người học làm trung tâm được kế thừa ở thành tố 1, nguyên tắc dựa trên bằng chứng ở thành tố 7, nguyên tắc giàu công nghệ ở thành tố 6 và nguyên tắc ghi nhận ở tiêu chí 5.4. Thứ ba, các nguyên tắc dạy học của Merrill (2002) và Margaryan và cộng sự (2015) được chuyển hóa thành tiêu chí: lấy vấn đề làm trung tâm và học liệu xác

thực (tiêu chí 3.2), tri thức tập thể và hợp tác (tiêu chí 4.3), phân hóa (tiêu chí 1.4) và phản hồi (tiêu chí 5.2). Thứ tư, các yếu tố gắn kết của Hew (2016) được kế thừa ở thành tố 4, gồm học tập tích cực, tương tác đồng đẳng và sự hiện diện của giảng viên. Khung 7Cs và chín sự kiện dạy học của Gagné không được kế thừa trực tiếp thành thành tố, vì chúng vận hành ở cấp quy trình thiết kế và cấp bài học, trong khi khung đề xuất xác lập các yêu cầu chất lượng ở cấp khóa học; hai khung này được xem là công cụ hỗ trợ khi nhóm biên soạn triển khai thành tố 3 và 4, ví dụ khi xây dựng kịch bản bài học video.

2.3. Nền tảng lý thuyết của khung đề xuất

Khung đề xuất dựa trên năm nền tảng lý thuyết bổ trợ nhau. Thứ nhất, mô hình 3P (Hood và Littlejohn, 2016) cung cấp cấu trúc vĩ mô: nhu cầu người học là biến đầu vào; chuẩn đầu ra, học liệu, hoạt động, đánh giá và công nghệ thuộc biến quá trình; dữ liệu kết quả và cải tiến thuộc biến sản phẩm. Thứ hai, nguyên lý liên kết kiến tạo yêu cầu nội dung, hoạt động dạy học và nhiệm vụ đánh giá cùng hướng tới chuẩn đầu ra đã xác định (Biggs, 1996); đây cũng là nguyên lý cốt lõi của QM. Thứ ba, các nguyên tắc dạy học nền tảng của Merrill (2002), học tập xoay quanh vấn đề thực tiễn với các pha kích hoạt, minh họa, vận dụng và tích hợp là căn cứ để đánh giá chất lượng sự phạm của MOOCs (Margaryan và cộng sự, 2015). Thứ tư, lý thuyết về ba loại tương tác: người học với nội dung, với người dạy và với người học khác (Moore, 1989) định hướng thiết kế hoạt động và tương tác. Thứ năm, khung Thiết kế phổ quát cho học tập (Universal Design for Learning -

UDL) (CAST, 2024) và Hướng dẫn về khả năng tiếp cận nội dung web WCAG 2.2 (W3C, 2023) là căn cứ cho tính tiếp cận và công bằng; phân tích học tập như việc đo lường, thu thập, phân tích và báo cáo dữ liệu về người học nhằm hiểu và tối ưu hóa quá trình học (Siemens, 2013). Đây là căn cứ cho cải tiến chất lượng dựa trên dữ liệu.

2.4. Khung pháp lý về MOOCs và đào tạo trực tuyến tại Việt Nam

Thông tư số 56/2026/TT-BGDĐT ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học, thay thế Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT và Thông tư số 28/2023/TT-BGDĐT. Theo quy chế này, đối với hình thức đào tạo chính quy, khối lượng giảng dạy trực tiếp tại cơ sở đào tạo phải chiếm trên 50% tổng khối lượng của chương trình đào tạo, nghĩa là phần học tập từ xa, trong đó có học trực tuyến, chiếm dưới 50%; cơ sở đào tạo phải công bố tỷ lệ này trước khi tuyển sinh. Quy chế cũng cho phép đánh giá từ xa khi bảo đảm trung thực, công bằng, khách quan, với trọng số không quá 50% điểm học phần (Bộ GDĐT, 2026). Quyết định số 3784/QĐ-BGDĐT gồm năm phần: (I) quy trình lựa chọn môn học/học phần; (II) quy trình xây dựng đề cương chi tiết; (III) quy trình xây dựng học liệu số; (IV) quy trình đào tạo thử nghiệm trên hệ thống MOOC; và (V) yêu cầu đối với khóa học trực tuyến (Bộ GDĐT, 2022). Phần V quy định cụ thể gói học liệu gồm 10 thành phần, yêu cầu kỹ thuật đối với slide (tỷ lệ 16:9), video (HD 720p hoặc Full HD 1080p; mỗi video không quá 15 phút, khuyến nghị 10-15 phút) và yêu cầu về ngân hàng câu hỏi (tối thiểu 20 câu mỗi chương; nếu trắc nghiệm khách quan thì

bài giữa kỳ tối thiểu 30 câu, cuối kỳ 50 câu và toàn môn học từ 100 câu trở lên), cùng quy định về bản quyền. Đặc biệt, hướng dẫn yêu cầu thẩm định nội bộ và thẩm định bên ngoài ở nhiều bước, và triển khai thử nghiệm với ít nhất một lớp cho toàn khóa học trước khi nghiệm thu.

Thông tư số 30/2023/TT-BGDĐT bổ sung các yêu cầu về hệ thống đào tạo trực tuyến (phần mềm phải ghi nhận trung thực quá trình học tập của từng người học), về học liệu (được thẩm định trước khi sử dụng, thường xuyên cập nhật), về quy chế (phương thức tổ chức dạy, học, kiểm tra, đánh giá; xác thực danh tính) và về bảo đảm chất lượng, hỗ trợ người học, thu thập phản hồi (Bộ GDĐT, 2023). Ở cấp chương trình, Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học (Bộ GDĐT, 2025), đặt MOOCs khi được sử dụng trong chương trình đào tạo vào hệ thống bảo đảm chất lượng chung.

III. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo hướng nghiên cứu lý luận nhằm phát triển khung thiết kế MOOCs, sử dụng phối hợp bốn nhóm phương pháp: (1) phân tích, tổng hợp lý thuyết, thực hiện qua tổng quan tích hợp các tài liệu về thiết kế và chất lượng MOOCs; (2) phân loại, hệ thống hóa các chiều thiết kế thành thành tố và tiêu chí; (3) so sánh, đối chiếu khung với các quy định hiện hành của Bộ GD và ĐT; (4) mô hình hóa nhằm biểu diễn quan hệ giữa các thành tố. Quá trình được tiến hành theo hai giai đoạn nối tiếp, trong đó kết quả của giai đoạn tổng quan là đầu vào của giai đoạn tổng hợp và mô hình hóa.

3.2. Giai đoạn 1: Tổng quan tích hợp

Tổng quan tích hợp được lựa chọn vì cho phép kết hợp các nguồn có bản chất khác nhau như nghiên cứu thực nghiệm, tổng quan, khung lý thuyết và văn bản chính sách trong cùng một phân tích (Whittemore và Knafl, 2005). Tài liệu được tìm kiếm có chủ đích trên Google Scholar, ERIC, DOAJ, cổng thông tin của các nhà xuất bản và hệ thống tạp chí khoa học Việt Nam (VJOL), kết hợp truy vết tài liệu tham khảo từ các bài báo, với các từ khóa tiếng Anh (MOOCs, design, quality, framework, engagement, quality assurance) và tiếng Việt (MOOC, khóa học trực tuyến đại chúng mở, thiết kế khóa học, đào tạo trực tuyến, bảo đảm chất lượng). Tiêu chí lựa chọn gồm: (1) đề cập trực tiếp đến thiết kế, chất lượng hoặc sự gắn kết của người học trong MOOCs hoặc đào tạo trực tuyến ở giáo dục đại học; (2) là công trình đã qua bình duyệt, khung/chuẩn chất lượng do tổ chức có uy tín ban hành hoặc văn bản quy phạm, chỉ đạo còn hiệu lực của Bộ GD và ĐT; (3) có thể truy cập toàn văn; (4) tiếng Anh hoặc tiếng Việt. Tập tài liệu cuối cùng gồm 25 tài liệu, được chia thành bốn nhóm (Bảng 1).

3.3. Giai đoạn 2: Hệ thống hóa, so sánh và mô hình hóa

Mỗi tài liệu được mã hóa theo phương pháp phân tích nội dung theo chủ đề: các khuyến nghị, tiêu chuẩn hoặc phát hiện liên quan đến thiết kế MOOCs được trích xuất thành đơn vị mã, sau đó được nhóm theo nghĩa thành các chủ đề. Các chủ đề được đối chiếu chéo trong một ma trận hội tụ (tài liệu

× chiều thiết kế) để xác định các chiều được nhiều nguồn độc lập cùng ủng hộ. Một chiều được giữ lại làm thành tố của khung khi thỏa mãn đồng thời ba điều kiện: được ít nhất một khung chất lượng quốc tế xác lập, có bằng chứng thực nghiệm hỗ trợ và có liên hệ với ít nhất một quy định trong văn bản chỉ đạo của Việt Nam. Các thành tố sau đó được cụ thể hóa thành tiêu chí (chỉ báo) có thể quan sát và đánh giá được, và được đối chiếu với từng phần của Quyết định số 3784/QĐ-BGDĐT theo ba mức: đề cập đầy đủ, đề cập một phần, chưa đề cập.

Trên cơ sở các thành tố và tiêu chí đã xác định, phương pháp mô hình hóa được sử dụng để biểu diễn khung dưới dạng sơ đồ, làm rõ vị trí và mối quan hệ giữa các thành tố theo logic đầu vào - quá trình - đầu ra của mô hình 3P (Hood và Littlejohn, 2016) và nguyên lý liên kết kiến tạo (constructive alignment) (Biggs, 1996). Để bảo đảm tính minh bạch của quá trình tổng hợp lý luận, mọi tiêu chí trong khung đều được truy nguyên về ít nhất một nguồn tài liệu cụ thể (cột “Căn cứ chính” trong Bảng 3).

IV. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả tổng quan tích hợp

Bảng 1 trình bày cơ cấu tập tài liệu và đóng góp chính của từng nhóm. Nhóm khung chất lượng và thiết kế cung cấp cấu trúc chiều/tiêu chuẩn; nhóm nghiên cứu quốc tế cung cấp bằng chứng về các yếu tố thiết kế ảnh hưởng đến sự gắn kết, động cơ và kết quả; nhóm nghiên cứu Việt Nam cho biết đặc điểm người học và điều kiện triển khai trong nước; nhóm văn bản chỉ đạo xác lập các yêu cầu pháp lý bắt buộc.

Bảng 1. Cơ cấu tập tài liệu trong tổng quan tích hợp (n = 25)

Nhóm tài liệu	Số lượng	Tài liệu	Đóng góp chính cho khung
A. Khung thiết kế và bảo đảm chất lượng MOOCs	8	Conole (2013); Rosewell và Jansen (2014); Margaryan và cộng sự (2015); Hood và Littlejohn (2016); Stracke và Trisolini (2021); Tang và Qian (2022); Quality Matters (2023); Sebbaq và El Faddouli (2024)	Cấu trúc chiều chất lượng (tổ chức, kỹ thuật, xã hội, sự phạm); mô hình 3P; nguyên lý liên kết; nguyên tắc thiết kế (7Cs, LITTLE); tiêu chí đối sánh cấp khóa học và cấp cơ sở
B. Nghiên cứu thực nghiệm và tổng quan quốc tế	8	Guo và cộng sự (2014); Jordan (2015); Hew (2016); Barak và cộng sự (2016); Lowenthal và cộng sự (2018); Ogunyemi và cộng sự (2022); Chukhlomin và Vernon (2026); Mohamad và cộng sự (2026)	Các nhóm người học và động cơ; độ dài video; yếu tố gắn kết; hình thức đánh giá và tỷ lệ hoàn thành; vai trò giảng viên; chi báo đầu vào - quá trình - đầu ra; tích hợp MOOCs với chương trình đào tạo; chi phí và tính bền vững
C. Nghiên cứu tại Việt Nam	5	A. M. N. Pham và cộng sự (2021); Ho và cộng sự (2023); Nguyen (2023); Phạm Lê Hồng Nhung và cộng sự (2023); A. T. Pham (2025)	Tính hữu ích; vai trò của thiết kế khóa học và tương tác; hạn chế về hạ tầng mạng; sự lệch giữa nội dung MOOCs và đề cương học phần; vận dụng mô hình thiết kế dạy học vào MOOCs
D. Văn bản chỉ đạo của Bộ GD và ĐT	4	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (2022); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT; Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT; Thông tư 56/2026/TT-BGDĐT	Quy trình xây dựng, thẩm định, thử nghiệm MOOCs; chuẩn kỹ thuật học liệu; yêu cầu đối với hệ thống, đánh giá, bảo đảm chất lượng và kiểm định

Phân tích nội dung cho thấy bảy chiều thiết kế xuất hiện lặp lại và hội tụ giữa các nhóm tài liệu (Bảng 2). Hai chiều được ủng hộ rộng rãi nhất là hoạt động học, tương tác và đánh giá, phản hồi; điều này phù hợp với phát hiện của Ogunyemi và cộng sự (2022) rằng tham gia tích cực

là chỉ báo gắn kết được nghiên cứu nhiều nhất (35/83 nghiên cứu). Chiều nhu cầu người học và chiều phân tích dữ liệu, cải tiến tuy được các khung quốc tế và nghiên cứu thực nghiệm nhấn mạnh, nhưng ít được thể hiện trong văn bản chỉ đạo của Việt Nam.

Bảng 2. Ma trận hội tụ giữa các chiều thiết kế và nguồn bằng chứng

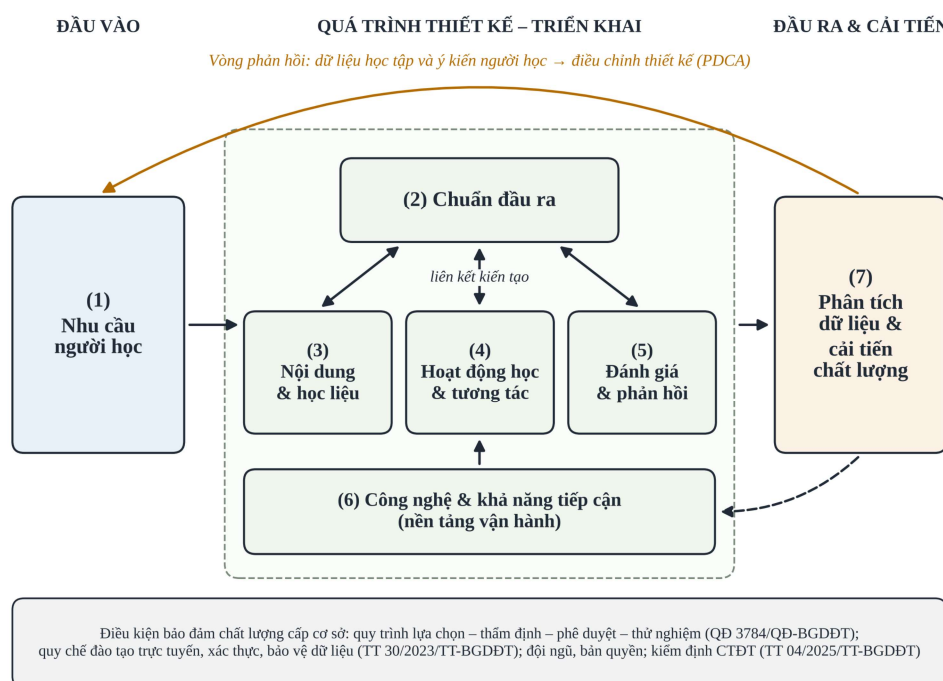
Chiều thiết kế	Khung chất lượng/thiết kế (nhóm A)	Bằng chứng thực nghiệm (nhóm B, C)	Văn bản chỉ đạo (nhóm D)
1. Nhu cầu người học	Hood và Littlejohn (2016); Tang và Qian (2022); Sebbaq và El Faddouli (2024)	Barak và cộng sự (2016); Ogunyemi và cộng sự (2022); Ho và cộng sự (2023)	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (yêu cầu đầu vào); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT
2. Chuẩn đầu ra	Quality Matters (2023); Conole (2013)	Mohamad và cộng sự (2026); Chukhlomin và Vernon (2026)	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (Phần II, V); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT; Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT
3. Nội dung và học liệu	Margaryan và cộng sự (2015); Stracke và Trisolini (2021); Quality Matters (2023)	Guo và cộng sự (2014); Hew (2016); Nguyen (2023); A. T. Pham (2025)	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (Phần III, V); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT

Chiều thiết kế	Khung chất lượng/thiết kế (nhóm A)	Bảng chứng thực nghiệm (nhóm B, C)	Văn bản chỉ đạo (nhóm D)
4. Hoạt động học và tương tác	Stracke và Trisolini (2021); Tang và Qian (2022); Quality Matters (2023)	Hew (2016); Barak và cộng sự (2016); Lowenthal và cộng sự (2018); Phạm Lê Hồng Nhung và cộng sự (2023); A. T. Pham (2025)	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (Phần V); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT
5. Đánh giá và phản hồi	Tang và Qian (2022); Quality Matters (2023)	Jordan (2015); Ogunyemi và cộng sự (2022); Chukhlomin và Vernon (2026)	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (Phần II, V); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT
6. Công nghệ và khả năng tiếp cận	Stracke và Trisolini (2021); Quality Matters (2023)	Phạm Lê Hồng Nhung và cộng sự (2023); A. T. Pham (2025)	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (Phần IV, V); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT
7. Phân tích dữ liệu và cải tiến chất lượng	Rosewell và Jansen (2014); Hood và Littlejohn (2016); Sebbaq và El Faddouli (2024)	Ogunyemi và cộng sự (2022); Chukhlomin và Vernon (2026)	Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT (Phần IV); Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT; Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT

4.2. Khung thiết kế MOOCs bảo đảm chất lượng

Từ kết quả tổng hợp, khung đề xuất được cấu trúc theo logic đầu vào, quá trình, đầu ra (Hình 1). Nhu cầu người học (thành tố 1) là điểm xuất phát; chuẩn đầu ra (thành tố 2) giữ vai trò trục neo của quá trình thiết kế, liên kết kiến tạo với nội dung, học liệu (3), hoạt động học- tương tác (4) và đánh giá - phản hồi (5); công

nghệ và khả năng tiếp cận (6) là nền tảng vận hành của các thành tố này; phân tích dữ liệu và cải tiến chất lượng (7) tạo vòng phản hồi trở lại toàn bộ hệ thống theo chu trình lập kế hoạch - thực hiện - kiểm tra - điều chỉnh (PDCA). Toàn bộ khung được đặt trên nền các điều kiện bảo đảm chất lượng cấp cơ sở đào tạo theo Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT; Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT; Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT.



Hình 1. Khung thiết kế MOOCs bảo đảm chất lượng trong giáo dục đại học Việt Nam

4.2.1. Thành tố 1- Nhu cầu người học

Do quy mô lớn và tính mở, MOOCs phải được thiết kế cho những nhóm người học có mục tiêu, động cơ và kiến thức nền rất khác nhau. Người học đăng ký vì mở rộng hiểu biết, lấy chứng chỉ, tò mò hoặc giải trí, và hành vi tham gia khác biệt rõ rệt theo mục tiêu (Tang và Qian, 2022). Barak và cộng sự (2016) cho thấy có thể thiết kế môi trường học tập riêng cho từng kiểu người học: kênh giao tiếp đa dạng cho người học thiên về kết nối, nhiệm vụ mở dựa trên vấn đề thực tiễn cho người học thiên về giải quyết vấn đề. Vì vậy, khung yêu cầu khảo sát trước khóa học về mục tiêu, động cơ, kiến thức nền và điều kiện công nghệ của người học (Tang và Qian, 2022), công bố rõ yêu cầu đầu vào và cung cấp học liệu hỗ trợ cho người học thiếu kiến thức nền, đây cũng là một nguyên nhân dẫn đến bỏ học đã được Tang và Qian (2022) chỉ ra. Với bối cảnh Việt Nam, việc làm rõ giá trị sử dụng của khóa học đối với người học có ý nghĩa đặc biệt, bởi tính hữu ích cảm nhận là yếu tố tác động mạnh nhất đến ý định tiếp tục học MOOCs của sinh viên (Ho và cộng sự, 2023; A. M. N. Pham và cộng sự, 2021).

4.2.2. Thành tố 2 - Chuẩn đầu ra

Chuẩn đầu ra là trục liên kết của toàn bộ khóa học. Theo nguyên lý liên kết kiến tạo (Biggs, 1996) và tiêu chuẩn về mục tiêu học tập của QM (Quality Matters, 2023), chuẩn đầu ra khóa học phải được phát biểu đo lường được, phân rã thành mục tiêu cấp bài/tuần và được dùng làm căn cứ để lựa chọn nội dung, hoạt động và nhiệm vụ đánh giá. Bằng chứng thực nghiệm ủng hộ yêu cầu này: các khóa học có cấu trúc hỗ trợ rõ ràng hơn và sự liên kết chặt chẽ hơn giữa mục tiêu và đánh giá cho thấy mức độ tham gia sâu hơn (Chukhlomin

và Vernon, 2026); hiệu quả của MOOCs dùng làm học liệu hỗ trợ đến từ việc tích hợp có chủ đích với chương trình đào tạo chứ không chỉ từ sự sẵn có của học liệu trực tuyến (Mohamad và cộng sự, 2026). Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT đã yêu cầu đề cương chi tiết nêu mục tiêu, chuẩn đầu ra và câu hỏi đánh giá phù hợp với chuẩn đầu ra; Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT yêu cầu nội dung đào tạo trực tuyến tương đương về khối lượng, nội dung và cấu trúc kiến thức với học phần trong chương trình. Khung bổ sung yêu cầu xây dựng ma trận liên kết chuẩn đầu ra, nội dung, hoạt động đánh giá như một minh chứng bắt buộc khi thẩm định đề cương.

4.2.3. Thành tố 3 - Nội dung và học liệu

Đây là thành tố được Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT quy định chi tiết nhất, từ thành phần gói học liệu, kịch bản dạy học đến chuẩn kỹ thuật slide, tài liệu đọc và video. Quy định giới hạn mỗi video không quá 15 phút và mỗi video gắn với một chủ đề kiến thức là phù hợp với bằng chứng quốc tế: phân tích dữ liệu xem video MOOCs của Guo và cộng sự (2014) cho thấy video ngắn thu hút người học tốt hơn, thời gian xem thực tế thường không vượt quá khoảng sáu phút bất kể độ dài video. Tuy nhiên, chất lượng học liệu không chỉ là chất lượng “đóng gói”: Margaryan và cộng sự (2015) chỉ ra nhiều MOOCs trình bày học liệu tốt nhưng yếu về thiết kế dạy học. Do đó, khung nhấn mạnh tổ chức nội dung xoay quanh vấn đề thực tiễn kèm giải thích rõ ràng (Hew, 2016; Merrill, 2002), cung cấp học liệu đa phương thức kèm phụ đề và bản ghi để phù hợp với điều kiện kết nối khác nhau (Tang và Qian, 2022), tuân thủ bản quyền và cập nhật định kỳ như yêu cầu của Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT.

4.2.4. Thành tố 4 - Hoạt động học và tương tác

Sự tham gia tích cực là chỉ báo gắn kết được nghiên cứu nhiều nhất (Ogunyemi và cộng sự, 2022), và ba trong năm yếu tố gắn kết của các MOOCs được đánh giá cao thuộc về thành tố này: sự hiện diện của giảng viên, học tập tích cực và tương tác đồng đẳng (Hew, 2016). Barak và cộng sự (2016) ghi nhận người học tham gia tích cực ở cả nhóm lớn và nhóm nhỏ trực tuyến có mức tăng động cơ cao. Trong nước, việc thiết kế khóa học, tương tác giữa sinh viên với sinh viên và tương tác giảng viên với sinh viên đều tác động tích cực đến hiệu quả học trực tuyến (Phạm và cộng sự, 2023). Trong mô hình MOOCs kết hợp, mức độ tương tác có tương quan cao với sự hài lòng của sinh viên ($r = 0,78$), trong khi xây dựng cộng đồng và phản hồi cá nhân hóa còn là điểm yếu (Phạm, 2025). Do đó, khung yêu cầu thiết kế có chủ đích cả ba loại tương tác (Moore, 1989): người học - nội dung (câu hỏi tương tác xen kẽ trong video), người học - người học (diễn đàn có cấu trúc, nhóm nhỏ, dự án) và người học - giảng viên (thông báo hằng tuần, buổi gặp trực tuyến định kỳ như Quyết định 3784 yêu cầu). Khung cũng lưu ý điều kiện thực hiện: giảng viên MOOCs thường có ít kinh nghiệm dạy trực tuyến trước đó và rất cần được hỗ trợ (Lowenthal và cộng sự, 2018), vì vậy cần có trợ giảng và đội ngũ hỗ trợ chuyên môn.

4.2.5. Thành tố 5 - Đánh giá và phản hồi

Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT quy định rõ cấu trúc đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết, số lượng câu hỏi tối thiểu, yêu cầu câu hỏi có gợi ý trả lời và

phân hóa theo cấp độ năng lực phù hợp chuẩn đầu ra. Khung kế thừa đầy đủ các yêu cầu này và bổ sung ba điểm dựa trên bằng chứng. Thứ nhất, phản hồi kịp thời là chỉ báo đánh giá quá trình quan trọng (Ogunyemi và cộng sự, 2022) nên cần kết hợp phản hồi tự động tức thời với phản hồi định kỳ của giảng viên. Thứ hai, hình thức đánh giá phải phù hợp với quy mô: Jordan (2015) ghi nhận các khóa học chấm điểm tự động có tỷ lệ hoàn thành cao hơn các khóa dùng đánh giá đồng đẳng; Chukhlomin và Vernon (2026) cho biết tỷ lệ hoàn thành bài đánh giá đồng đẳng chỉ khoảng 3%, và khi chuyển thành tùy chọn kèm tự đánh giá, tỷ lệ hoàn thành khóa học tăng lên từ 10% trở lên. Thứ ba, nhiệm vụ đánh giá xác thực cần có rubric công khai (Tang và Qian, 2022), đồng thời phải bảo đảm xác thực danh tính và quy chế đánh giá trực tuyến theo Thông tư 30/2023 nếu kết quả được công nhận tín chỉ. Cơ chế ghi nhận như chứng chỉ, huy hiệu số được xem là chỉ báo đầu ra có tác dụng khích lệ (Ogunyemi và cộng sự, 2022).

4.2.6. Thành tố 6 - Công nghệ và khả năng tiếp cận

Thành tố này bao gồm chức năng của nền tảng, chuẩn kỹ thuật học liệu và khả năng tiếp cận của mọi người học. Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT quy định chuẩn hình ảnh, âm thanh, tỷ lệ slide và yêu cầu kiểm tra khả năng truy cập toàn bộ nội dung trước khi thử nghiệm; Thông tư 30/2023 quy định chức năng của hệ thống đào tạo trực tuyến và trách nhiệm bảo vệ dữ liệu cá nhân, an toàn thông tin. Tuy vậy, “khả năng tiếp cận” trong các văn bản này chủ yếu được hiểu theo nghĩa kỹ thuật. Khung mở rộng khái niệm theo UDL và WCAG 2.2: phụ đề và bản ghi cho

video, văn bản thay thế cho hình ảnh, độ tương phản và điều hướng bằng bàn phím, cung cấp nội dung theo nhiều phương thức (CAST, 2024; W3C, 2023). Bên cạnh đó, khung đề cao tính tương thích với thiết bị di động và băng thông thấp, vì kết nối Internet không ổn định là khó khăn được 80,6% sinh viên trong một khảo sát tại Việt Nam phản ánh (Phạm và cộng sự, 2023), và người học cần được hướng dẫn sử dụng nền tảng (Pham, 2025), cần tránh làm người học quá tải bởi quá nhiều công cụ mới (Tang và Qian, 2022).

4.2.7. Thành tố 7 - Phân tích dữ liệu và cải tiến chất lượng

Thành tố thứ bảy chuyển MOOCs từ một sản phẩm “nghiệm thu một lần” thành một hệ thống được cải tiến liên tục. Thông tư 30/2023 yêu cầu hệ thống ghi nhận trung thực quá trình học tập của từng người học, thu thập phản hồi và có quy trình giám sát, cải tiến chất lượng; Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT yêu cầu đánh giá kết quả đào tạo thử nghiệm và hoàn thiện khóa học dựa trên ý kiến của sinh viên, giảng viên và các nhà chuyên môn. Khung đề xuất cụ thể hóa các yêu cầu này thành: (1) bộ chỉ số đa tầng theo

logic đầu vào, quá trình, đầu ra (Ogunyemi và cộng sự, 2022), không chỉ dựa vào tỷ lệ hoàn thành, bởi tỷ lệ hoàn thành phản ánh chưa đầy đủ giá trị của MOOCs khi nhiều người học chủ động học có chọn lọc theo mô-đun (Chukhlomin và Vernon, 2026); (2) bảng điều khiển phân tích học tập và cơ chế cảnh báo sớm người học có nguy cơ kèm biện pháp can thiệp (Siemens, 2013); (3) khảo sát giữa và cuối khóa, phỏng vấn khi kết thúc (Tang và Qian, 2022); (4) chu trình rà soát định kỳ có lưu minh chứng phục vụ kiểm định chương trình đào tạo. Bài học từ một chuyên ngành MOOCs vận hành gần một thập kỷ cho thấy duy trì chất lượng đòi hỏi cập nhật nội dung thường xuyên, hỗ trợ công nghệ và cam kết thể chế ổn định (Chukhlomin và Vernon, 2026).

4.3. Đề xuất bộ tiêu chí của khung thiết kế MOOCs

Bảy thành tố được cụ thể hóa thành 30 tiêu chí (Bảng 3). Bộ tiêu chí vừa là hướng dẫn thiết kế cho nhóm biên soạn, vừa có thể dùng làm phiếu tự đánh giá đồng thời là cơ sở để xây dựng phiếu khảo sát trong các nghiên cứu kiểm chứng tiếp theo.

Bảng 3. Các thành tố và tiêu chí của khung thiết kế MOOCs bảo đảm chất lượng

Thành tố	Tiêu chí	Căn cứ chính
1. Nhu cầu người học	1.1. Xác định rõ nhóm người học mục tiêu và bối cảnh sử dụng MOOCs (học độc lập, học kết hợp, công nhận tín chỉ). 1.2. Khảo sát trước khóa học về mục tiêu, động cơ, kiến thức nền và điều kiện công nghệ của người học. 1.3. Công bố yêu cầu đầu vào; có học liệu hỗ trợ kiến thức nền. 1.4. Có lộ trình học linh hoạt cho các nhóm mục tiêu khác nhau (hoàn thành toàn khóa, học theo mô-đun).	Barak và cộng sự (2016); Tang và Qian (2022); Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT
2. Chuẩn đầu ra	2.1. Chuẩn đầu ra khóa học đo lường được, tương thích chuẩn đầu ra học phần/chương trình đào tạo. 2.2. Chuẩn đầu ra được phân rã thành mục tiêu cấp bài/tuần. 2.3. Có ma trận liên kết chuẩn đầu ra - nội dung giảng dạy và học tập - hoạt động kiểm tra đánh giá. 2.4. Chuẩn đầu ra được công bố từ đầu khóa và nhắc lại ở mỗi bài học.	Biggs (1996); Quality Matters (2023); Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT; Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT.

Thành tố	Tiêu chí	Căn cứ chính
3. Nội dung và học liệu	3.1. Nội dung được cấu trúc thành đơn vị nhỏ theo chủ đề; video không quá 15 phút, mỗi video một chủ đề. 3.2. Nội dung xoay quanh vấn đề, tình huống thực tiễn, giải thích rõ ràng. 3.3. Học liệu đa phương thức (video, slide, tài liệu đọc, phụ đề, bản ghi). 3.4. Học liệu được thẩm định nội bộ và bên ngoài trước khi đăng tải. 3.5. Tuân thủ bản quyền, ghi nguồn đầy đủ; có kế hoạch cập nhật định kỳ.	Guo và cộng sự (2014); Hew (2016); Merrill (2002); Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT; Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT.
4. Hoạt động học và tương tác	4.1. Hoạt động học tích cực (giải quyết vấn đề, thực hành, dự án) gắn với chuẩn đầu ra. 4.2. Tương tác người học - nội dung: câu hỏi tương tác xen kẽ trong video. 4.3. Tương tác người học - người học: diễn đàn có cấu trúc, nhóm nhỏ, nhiệm vụ hợp tác. 4.4. Tương tác người học - giảng viên: thông báo định kỳ, buổi gặp trực tuyến, trợ giảng hỗ trợ diễn đàn.	Moore (1989); Hew (2016); A. T. Pham (2025); Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT
5. Đánh giá và phản hồi	5.1. Đánh giá quá trình - giữa kỳ - cuối kỳ phù hợp chuẩn đầu ra; ngân hàng câu hỏi phân hóa theo cấp độ năng lực. 5.2. Phản hồi tự động tức thời kèm gợi ý; phản hồi định kỳ của giảng viên. 5.3. Nhiệm vụ đánh giá xác thực có rubric công khai; đánh giá đồng đẳng/tự đánh giá phù hợp quy mô. 5.4. Bảo đảm liêm chính (xác thực danh tính, quy chế đánh giá trực tuyến); cơ chế ghi nhận kết quả (chứng chỉ, huy hiệu, tín chỉ).	Jordan (2015); Ogunyemi và cộng sự (2022); Chukhlomin và Vernon (2026); Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT; Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT.
6. Công nghệ và khả năng tiếp cận	6.1. Nền tảng ổn định, đáp ứng chức năng theo quy định; bảo vệ dữ liệu cá nhân, an toàn thông tin. 6.2. Học liệu đạt chuẩn kỹ thuật; kiểm tra khả năng truy cập toàn bộ nội dung trước vận hành. 6.3. Đáp ứng yêu cầu tiếp cận (phụ đề, văn bản thay thế, độ tương phản, điều hướng bàn phím). 6.4. Tương thích thiết bị di động, băng thông thấp; có hướng dẫn sử dụng và hỗ trợ kỹ thuật.	CAST (2024); W3C (2023); Phạm Lê Hồng Nhung và cộng sự (2023); Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT; Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT.
7. Phân tích dữ liệu và cải tiến chất lượng	7.1. Bộ chỉ số theo dõi đầu vào - quá trình - đầu ra, không chỉ tỷ lệ hoàn thành. 7.2. Bảng điều khiển phân tích học tập, cảnh báo sớm và can thiệp hỗ trợ. 7.3. Thu thập phản hồi người học, giảng viên giữa và cuối khóa; thử nghiệm toàn khóa trước khi chính thức vận hành. 7.4. Chu trình rà soát, cải tiến định kỳ; lưu minh chứng phục vụ kiểm định. 7.5. Bảo đảm đạo đức dữ liệu (minh bạch, đồng thuận, bảo mật).	Siemens (2013); Ogunyemi và cộng sự (2022); Sebbaq và El Faddouli (2024); Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT; Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT; Thông tư 04/2025/TT-BGDĐT

4.4. Đối chiếu khung đề xuất với Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT

Bảng 4 cho thấy mức độ tương thích giữa khung đề xuất và Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT. Văn bản này đề cập đầy đủ đến thành tố nội dung, học liệu và phần lớn yêu cầu về chuẩn đầu ra, đánh giá; đề cập

một phần đến nhu cầu người học, hoạt động tương tác, công nghệ, khả năng tiếp cận và cải tiến chất lượng. Khung đề xuất vì thế không thay thế mà bổ sung cho Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT: giữ nguyên chuẩn kỹ thuật, đồng thời bổ sung các tiêu chí thiết kế sư phạm và cải tiến dựa trên dữ liệu.

Bảng 4. Đối chiếu khung đề xuất với các quy định của Quyết định 3784/QĐ-BGDĐT

Thành tố	Quy định liên quan trong QĐ 3784	Mức độ đề cập	Nội dung khung bổ sung
1. Nhu cầu người học	Phần I: tiêu chí lựa chọn học phần có nhiều sinh viên tham gia; Phần II, V: nêu yêu cầu đầu vào	Một phần	Khảo sát, phân tích người học trước khóa; lộ trình linh hoạt theo nhóm mục tiêu
2. Chuẩn đầu ra	Phần II, V: mục tiêu, chuẩn đầu ra; câu hỏi và bài tập phù hợp chuẩn đầu ra	Đầy đủ	Ma trận liên kết chuẩn đầu ra - nội dung - hoạt động - đánh giá làm minh chứng thẩm định
3. Nội dung và học liệu	Phần III: quy trình xây dựng học liệu, kịch bản; Phần V: gói học liệu, chuẩn slide, tài liệu đọc, video, bản quyền	Đầy đủ	Tổ chức nội dung xoay quanh vấn đề; học liệu đa phương thức kèm phụ đề, bản ghi; kế hoạch cập nhật
4. Hoạt động học và tương tác	Phần III: xây dựng hoạt động giảng dạy, câu hỏi tương tác; Phần V: lịch gặp mặt trực tuyến	Một phần	Thiết kế có chủ đích tương tác người học - người học, trợ giảng, hỗ trợ người học
5. Đánh giá và phản hồi	Phần V: cấu trúc đánh giá, số lượng câu hỏi tối thiểu, gợi ý trả lời, phân hóa theo cấp độ năng lực	Đầy đủ (về cấu trúc); một phần (về phản hồi)	Phản hồi định kỳ của giảng viên; đánh giá xác thực có rubric; hình thức phù hợp quy mô; liên chính học thuật
6. Công nghệ và khả năng tiếp cận	Phần IV: kiểm tra khả năng truy cập; Phần V: chuẩn hình ảnh, âm thanh, độ tương phản	Một phần	Tiêu chí tiếp cận cho người khuyết tật theo UDL/WCAG; thiết bị di động, bảng thông thấp
7. Phân tích dữ liệu và cải tiến chất lượng	Phần IV: đào tạo thử nghiệm, thu thập ý kiến phản hồi, hoàn thiện và nghiệm thu	Một phần	Bộ chỉ số đa tầng; phân tích học tập, cảnh báo sớm; chu trình cải tiến định kỳ sau nghiệm thu

4.5. Thảo luận

Thứ nhất, khung đề xuất cho thấy chất lượng MOOCs cần được tiếp cận đồng thời ở nhiều chiều. Nhận định của Stracke và Trisolini (2021) về sự phân mảnh của nghiên cứu chất lượng MOOCs được phản ánh trong tập tài liệu: mỗi khung quốc tế nhấn mạnh một số chiều nhất định (QM nhấn mạnh liên kết và khả năng tiếp cận; LITTLE nhấn mạnh người học và bằng chứng; OpenupEd nhấn mạnh cấp cơ sở đào tạo). Việc đặt bảy thành tố trong logic đầu vào, quá trình, đầu ra của mô hình 3P (Hood và Littlejohn, 2016; Sebbaq và El Faddouli, 2024), với chuẩn đầu ra làm trục neo và phân tích dữ liệu làm vòng phản hồi, giúp liên kết các chiều này thành một hệ thống thay vì một danh mục rời rạc.

Thứ hai, khung đề xuất dịch chuyển trọng tâm từ “sản phẩm học liệu” sang “trải nghiệm học tập”. Như Margaryan và cộng sự (2015) cảnh báo, một khóa học được đóng gói tốt chưa chắc đã được thiết kế dạy học tốt. Các thành tố nhu cầu người học, tương tác và cải tiến dựa trên dữ liệu chính là những yếu tố mà bằng chứng quốc tế và trong nước cùng chỉ ra là gắn với gắn kết và hiệu quả học tập (Hew, 2016; Pham, 2025; Pham và cộng sự, 2023). Thông tư 30/2023/TT-BGDĐT đã tạo cơ sở pháp lý cho các thành tố này (ghi nhận dữ liệu học tập, thu thập phản hồi, cải tiến chất lượng), vì vậy việc tích hợp chúng vào quy trình thẩm định MOOCs là khả thi.

Thứ ba, khung có ý nghĩa đối với điều kiện triển khai. Xây dựng và duy trì MOOCs chất lượng đòi hỏi chi phí cố

định đáng kể và cam kết thể chế lâu dài (Chukhlomin và Vernon, 2026), trong khi giảng viên cần được hỗ trợ về sự phạm trực tuyến và kỹ thuật (Lowenthal và cộng sự, 2018). Do đó, các cơ sở giáo dục đại học nên tổ chức xây dựng MOOCs theo mô hình nhóm liên ngành (giảng viên chuyên môn, chuyên gia thiết kế dạy học, chuyên gia công nghệ và đảm bảo chất lượng), thay vì giao toàn bộ cho cá nhân giảng viên. Ngoài ra, việc sử dụng MOOCs như học liệu bổ trợ hoặc trong mô hình kết hợp là hướng đi phù hợp với quy định khối lượng học tập trực tiếp chiếm trên 50% tổng khối lượng chương trình đào tạo, phần thực hiện theo phương thức đào tạo từ xa và phần thực hiện tại cơ sở phối hợp liên kết đào tạo dưới 50% đối với đào tạo chính quy theo Thông tư 56/2026/TT-BGDĐT (Bộ GDĐT, 2026).

Nghiên cứu có một số hạn chế như giai đoạn tổng quan sử dụng chiến lược tìm kiếm có chủ đích và truy vết tài liệu, chưa phải tổng quan hệ thống đầy đủ theo PRISMA 2020 trên các cơ sở dữ liệu như Scopus, Web of Science; số lượng nghiên cứu thực nghiệm về MOOCs tại Việt Nam còn ít và tập trung ở một số trường. Đặc biệt, khung là kết quả của nghiên cứu lý luận, chưa được thẩm định bằng ý kiến chuyên gia và chưa được kiểm chứng qua thiết kế, vận hành MOOCs thực tế. Các nghiên cứu tiếp theo cần thẩm định hiệu lực nội dung của khung bằng kỹ thuật Delphi với các chuyên gia về bảo đảm chất lượng, thiết kế dạy học và giảng dạy MOOCs, áp dụng khung vào thiết kế một số MOOCs cụ thể, đánh giá tác động đến kết quả và trải nghiệm của người học, đồng thời phát triển bộ tiêu chí thành công cụ đo lường có kiểm định độ tin cậy và độ giá trị.

V. Kết luận

Nghiên cứu đã đề xuất khung thiết kế MOOCs bảo đảm chất lượng cho giáo dục đại học ở Việt Nam gồm bảy thành tố: (1) nhu cầu người học, (2) chuẩn đầu ra, (3) nội dung và học liệu, (4) hoạt động học và tương tác, (5) đánh giá và phản hồi, (6) công nghệ và khả năng tiếp cận, (7) phân tích dữ liệu và cải tiến chất lượng, lấy chuẩn đầu ra làm trục liên kết và dữ liệu học tập làm động lực cải tiến. Đóng góp lý luận của nghiên cứu là tích hợp các khung chất lượng và bằng chứng thực nghiệm quốc tế với yêu cầu chính sách của Việt Nam trong một mô hình thống nhất; đóng góp thực tiễn là bộ 30 tiêu chí có thể sử dụng trong thiết kế, tự đánh giá và thẩm định MOOCs.

Từ kết quả nghiên cứu, bài báo đưa ra hai khuyến nghị. Đối với các cơ sở giáo dục đại học, cần tích hợp bộ tiêu chí vào quy trình thẩm định nội bộ, xây dựng đội ngũ hỗ trợ liên ngành và cơ chế theo dõi chất lượng MOOCs định kỳ. Đối với giảng viên và nhóm biên soạn, khung có thể được sử dụng như danh mục kiểm tra trong suốt quá trình từ phân tích người học đến vận hành và cải tiến khóa học.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được Trường Đại học Giáo dục- Đại học Quốc gia Hà Nội tài trợ thuộc đề tài mã số QS.25.11

Tài liệu tham khảo

- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2022). *Quyết định số 3784/QĐ-BGDĐT ngày 21/11/2022 về việc ban hành “Hướng dẫn về xây dựng học liệu số và khóa học trực tuyến trên ứng dụng nền tảng cung cấp các khóa học trực tuyến đại chúng mở (MOOCs) của Bộ Giáo dục và Đào tạo”*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2023). *Thông tư số 30/2023/TT-BGDĐT ngày 29/12/2023 quy định về ứng dụng công nghệ thông tin trong đào tạo trực tuyến đối với giáo dục đại học*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2025). *Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày 17/02/2025 quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026). *Thông tư số 56/2026/TT-BGDĐT ngày 07/7/2026 ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học*.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 3.0). <https://udlguidelines.cast.org>
- Chukhlomin, V., & Vernon, V. (2026). Career self-management at scale: Lessons from a MOOC specialization. *American Journal of Management*, 26(3), 1-45.
- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: Strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*, (39). <https://revistas.um.es/red/article/view/234221>
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale* (pp. 41-50). ACM. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Hew, K. F. (2016). Promoting engagement in online courses: What strategies can we learn from three highly rated MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 320-341. <https://doi.org/10.1111/bjet.12235>
- Ho, N. T. T., Abdullah, M. R. T. L., Idrus, H. B., Sivapalan, S., Pham, H.-H., Dinh, V.-H., Pham, H. K., & Nguyen, L. T. M. (2023). Acceptance toward Coursera MOOCs blended learning: A mixed methods view of Vietnamese higher education stakeholders. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231197997>
- Hood, N., & Littlejohn, A. (2016). *Quality in MOOCs: Surveying the terrain*. Commonwealth of Learning. <http://oasis.col.org/handle/11599/2352>
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>
- Lowenthal, P., Snelson, C., & Perkins, R. (2018). Teaching massive, open, online, courses (MOOCs): Tales from the front line. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 1-19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3505>
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>

- Mohamad, M., Azizan, F. L., Ya, S., Wan Mustapa, W. N., & Wae-esor, E. (2026). The role of MOOC-based supplementary learning in enhancing student academic performance: Evidence from non-business students in an entrepreneurship course. *Information Management and Business Review*, 18(3), 181-193.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Nguyen, X. T. (2023). Designing a MOOC course in teaching fashion design - A case study of course decorative composition. *Journal of Technical Education Science*, (75B), 31-40. <https://doi.org/10.54644/jte.75B.2023.1324>
- Ogunyemi, A. A., Quaicoe, J. S., & Bauters, M. (2022). Indicators for enhancing learners' engagement in massive open online courses: A systematic review. *Computers and Education Open*, 3, Article 100088. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100088>
- Pham, A. M. N., Pham, T. L. P., Huynh, G. H., Vo, T. H. M., Nguyen, A. N. K., & Tran, T. M. (2021). Factors affecting students' intention to use massive open online courses. *Vietnam Journal of Education*, 5(3), 63-71. <https://doi.org/10.52296/vje.2021.117>
- Pham, A. T. (2025). Blended MOOCs in higher education: Analyzing student interaction and satisfaction. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), Article ep550. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15689>
- Phạm, L. H. N., Bành, N.T., và Đình, C. T. (2023). Các nhân tố tác động đến hiệu quả học trực tuyến của sinh viên Trường Kinh tế, Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 59(3C), 161-171. <https://doi.org/10.22144/ctu.jvn.2023.144>
- Quality Matters. (2023). *QM Higher Education Rubric* (7th ed.). <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-rubric>
- Rosewell, J., & Jansen, D. (2014). The OpenupEd quality label: Benchmarks for MOOCs. *INNOQUAL: The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 88-100.
- Sebbaq, H., & El Faddouli, N.-e. (2024). Towards quality assurance in MOOCs: A comprehensive review and micro-level framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i1.7544>
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Stracke, C. M., & Trisolini, G. (2021). A systematic literature review on the quality of MOOCs. *Sustainability*, 13(11), Article 5817. <https://doi.org/10.3390/su13115817>
- Tang, H., & Qian, Y. (2022). Designing MOOCs with LITTLE. *Cogent Education*, 9(1), Article 2064411. <https://doi.org/10.1080/20331186X.2022.2064411>
- W3C. (2023). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

PROPOSING A QUALITY-ASSURED DESIGN FRAMEWORK FOR MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCS) IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Ngoc Thi Yen Lai¹, Quynh Pham², Dang Thi Thuy³

Abstract: *Digital education and the demand for flexible learning are prompting higher education institutions to develop massive open online courses (MOOCs). However, building MOOCs requires not only technological infrastructure but also a design framework that ensures coherence among learning objectives, content, learning activities, interaction, assessment and learner support. This study aims to propose a MOOC design framework suited to the context of Vietnamese higher education, based on a synthesis of theoretical foundations, design models and implementation experiences of MOOCs in Vietnam and internationally. The study employed a literature review combined with content analysis, a comparison of MOOC design models and quality frameworks, and reference to current Vietnamese guidelines on developing MOOCs. The proposed framework comprises seven components: learner needs; learning outcomes; content and learning materials; learning activities and interaction; assessment and feedback; technology and accessibility; and learning analytics and quality improvement, operationalised through 30 criteria. This framework serves as a reference for higher education institutions in designing, developing, evaluating and improving MOOCs towards quality assurance.*

Keywords: *MOOCs, online course design, quality assurance, design framework, higher education*

¹ VNU University of Education, Vietnam National University, Hanoi, Vietnam

² Vietnam Education Publishing House, Hanoi, Vietnam

³ Hanoi Open University, Hanoi, Vietnam