

TÍCH HỢP TRIẾT LÝ HỌC TẬP TRẢI NGHIỆM TRONG ĐÀO TẠO CỬ NHÂN LUẬT TẠI CƠ SỞ GIÁO DỤC MỞ

Đàm Thị Diễm Hạnh¹, Nguyễn Anh Đức¹

Email: dtdhanh@hou.edu.vn. ORCID: 0009-0001-0054-293X

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.2026.1510

Tóm tắt: Bài báo phân tích hạn chế của đào tạo cử nhân Luật từ xa trong giáo dục mở, khi hình thức này giúp tăng khả năng tiếp cận nhưng khó đáp ứng đầy đủ yêu cầu thực hành và tương tác trực tiếp. Nghiên cứu sử dụng phương pháp định tính, phân tích tài liệu thứ cấp, lý thuyết học tập trải nghiệm của John Dewey và David Kolb, cùng kinh nghiệm đào tạo luật quốc tế. Từ đó, nghiên cứu đề xuất khung lý thuyết gồm ba trục: Thể chế chính sách đào tạo mở, Thiết kế học liệu trải nghiệm số hóa và vận hành chu trình suy ngẫm số của sinh viên. Khung này định hướng ba mô hình thực hành trực tuyến: đồng giảng giữa giảng viên và chuyên gia; mô phỏng phiên tòa có ghi hình để sinh viên xem lại và rút kinh nghiệm; mô phỏng tư vấn pháp luật với tình huống do AI xây dựng. Nghiên cứu cũng đề xuất giải pháp về quy đổi tín chỉ, thù lao đồng giảng và đánh giá năng lực dựa trên bốn thành tố, nhằm tăng cơ hội thực hành và nâng cao chất lượng đào tạo Luật trong môi trường số.

Từ khóa: Giáo dục đại học, đào tạo cử nhân Luật, giáo dục mở, học tập trải nghiệm, trí tuệ nhân tạo

I. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số và Cách mạng công nghiệp 4.0 đặt ra yêu cầu đổi mới đào tạo Luật tại Việt Nam. Dạy học truyền thống chủ yếu chú trọng lý thuyết và văn bản pháp luật, khiến sinh viên ít có cơ hội thực hành nghề nghiệp (Chae, 2024), trong khi cử nhân Luật cần biết phân tích hồ sơ, tranh tụng và vận dụng pháp luật vào tình huống cụ thể (Dewey, 2024; Olatunde và Folashade, 2026).

Giáo dục mở đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng, đặc biệt với người học từ

xa, nhờ khả năng chủ động lựa chọn thời gian và địa điểm học tập trên nền tảng số (Atenas và cộng sự, 2026; Paskevicius và Irvine, 2019a). Tuy nhiên, việc kết nối lý thuyết với thực tiễn vẫn là thách thức. Học tập trải nghiệm đề cao tương tác trực tiếp, quan sát, suy ngẫm và rút kinh nghiệm từ tình huống cụ thể (Chae, 2024; Dewey, 1986), trong khi giáo dục mở chủ yếu diễn ra trực tuyến, hạn chế tương tác trực tiếp (Akanbiemu và cộng sự, 2025).

¹ Trường Đại học Mở Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam

Về thể chế, Luật Giáo dục đại học số 125/2025/QH15, Khoản 1 Điều 7 Thông tư số 54/2026/TT-BGDĐT và Quy chế đào tạo đại học ban hành kèm Thông tư số 56/2026/TT-BGDĐT quy định 1 tín chỉ tương đương 50 giờ học định mức, gồm dự giờ, học có hướng dẫn, tự học, nghiên cứu và trải nghiệm. Thông tư số 61/2026/TT-BGDĐT về khai thác, sử dụng tài nguyên giáo dục mở (OER) cũng tạo cơ sở pháp lý để các trường tự chủ thiết kế học liệu số. Vì vậy, rào cản chính không phải là pháp luật cấm đoán, mà là thiếu tiêu chí cụ thể để định lượng giờ trải nghiệm số trong quy chế chi tiêu nội bộ và đề cương học phần.

Từ đó, bài báo xây dựng khung lý thuyết tích hợp học tập trải nghiệm vào đào tạo cử nhân Luật tại các cơ sở giáo dục mở, làm rõ cơ sở khoa học và đề xuất cách tổ chức đào tạo phù hợp với môi trường số, giúp người học phát triển kỹ năng hành nghề.

II. Cơ sở lý thuyết

2.1. Nền tảng lý luận về học tập trải nghiệm trong giáo dục pháp luật

Lý thuyết học tập trải nghiệm là cơ sở tổ chức giáo dục pháp luật theo hướng thực hành, kết hợp tư tưởng Học thông qua hành của John Dewey với chu trình học tập bốn giai đoạn của David Kolb (Chae, 2024; Boggu và Sundarsingh, 2019).

2.1.1. Triết lý Học thông qua hành của John Dewey

Dewey cho rằng tri thức hình thành qua tương tác giữa cá nhân và môi trường, thông qua hành động và những thay đổi nhận được từ hành động đó (Dewey, 1986; Ord, 2009). Tuy nhiên, không phải trải nghiệm nào cũng có giá trị giáo dục; trải

nh nghiệm cần được lựa chọn và tổ chức phù hợp. Giá trị này dựa trên hai nguyên lý: tính liên tục, tức kinh nghiệm trước làm nền tảng cho việc học tiếp theo, và tính tương tác giữa hoạt động học với nhu cầu, động lực của người học (Knobloch, 2003; Olatunde và Folashade, 2026; Votava, 2018). Trong đào tạo Luật, sinh viên cần trực tiếp xử lý hồ sơ và tình huống pháp lý thay vì chỉ tiếp nhận điều luật (Dewey, 2024; Olatunde và Folashade, 2026).

2.1.2. Chu trình trải nghiệm 4 giai đoạn của David Kolb

Kế thừa Dewey, Piaget và Lewin, Kolb xem học tập là quá trình chuyển hóa trải nghiệm thành tri thức (Chae, 2024; Murray, 2018; Boggu và Sundarsingh, 2019). Chu trình gồm bốn giai đoạn:

Trải nghiệm cụ thể: Trực tiếp tham gia hoạt động hoặc tình huống mới.

Quan sát, suy ngẫm và rút kinh nghiệm: Xem xét trải nghiệm từ nhiều góc nhìn.

Khái niệm hóa trừu tượng: Rút ra quy tắc, nguyên lý hoặc mô hình lý thuyết.

Thử nghiệm tích cực: Vận dụng kiến thức mới để giải quyết vấn đề và tạo trải nghiệm tiếp theo.

Bốn giai đoạn tạo thành chu trình liên tục, trong đó mỗi trải nghiệm mở ra cơ hội học tập mới. Kolb cũng xác định bốn phong cách học tập: Phân kỳ (Divergers), Đồng hóa (Assimilator), Hội tụ (Convergers) và Thích nghi (Accommodators), hướng đến sự cân bằng trong cách học (Chae, 2024; Murray, 2018). Tuy nhiên, không nên áp dụng chu trình máy móc mà cần gắn trải nghiệm với hoàn cảnh thực tế, suy ngẫm và rút kinh nghiệm có định hướng (Ord, 2009; Ansari, 2025).

2.1.3. Khái niệm và đặc trưng của giáo dục pháp luật thực nghiệm

Giáo dục pháp luật thực nghiệm vận dụng học tập trải nghiệm vào đào tạo Luật, giúp sinh viên kết nối lý thuyết với kỹ năng nghề nghiệp, vận dụng pháp luật, giải quyết vụ việc và rèn đạo đức nghề nghiệp (Chae, 2024; Murray, 2018).

Cách tiếp cận này có bốn đặc trưng: chủ động thực hành qua đóng vai và xử lý hồ sơ; suy ngẫm để đánh giá cách giải quyết vụ việc; kết nối giảng đường với môi trường nghề nghiệp mô phỏng; và vận dụng kinh nghiệm để xử lý các vụ việc phức tạp hơn (Chae, 2024; Ansari, 2025; Olatunde và Folashade, 2026; Boggu và Sundarsingh, 2019).

Các phương pháp phổ biến gồm phiên tòa giả định, đóng vai, thực hành pháp lý, nghiên cứu hồ sơ tình huống và học tập qua giải quyết vấn đề. Qua đó, sinh viên rèn kỹ năng tranh tụng, tư vấn và phân tích pháp lý trong môi trường có kiểm soát trước khi hành nghề thực tế (Murray, 2018; Boggu và Sundarsingh, 2019).

2.2. Giáo dục mở và xu hướng trải nghiệm số hóa

Trong môi trường số, giáo dục mở không chỉ chia sẻ tài liệu mà còn khuyến khích người học chủ động học tập, đồng sáng tạo và vận dụng kiến thức vào thực tiễn thông qua công nghệ giáo dục (Paskevicius và Irvine, 2019a; Akanbiemu và cộng sự, 2024; Atenas và cộng sự, 2026; Garaus và cộng sự, 2025; Rashevskaya và Semerikov, 2026). Thực hành giáo dục mở (Open Educational Practices - OEP) thúc đẩy tự học, chia sẻ và trao đổi trên nền tảng số. Học liệu mở (OER) cho phép xây dựng, chỉnh sửa và sử dụng lại tài nguyên, trong

khí Các khóa học trực tuyến mở đại chúng (MOOC) mở rộng khả năng tiếp cận học tập. Sự phạm kiến tạo giúp người học điều chỉnh lộ trình theo nhu cầu; sự phạm phê phán phát triển khả năng đánh giá và kiểm chứng tri thức; học tập cộng đồng mở rộng không gian học tập sang môi trường số và phi chính quy; còn công dân kỹ thuật số đề cao việc chia sẻ, sử dụng kiến thức có trách nhiệm (Farrow, 2017; Roberts, 2022; Paskevicius và Irvine, 2019a). Qua đó, giáo dục mở thúc đẩy phát triển Hàng hóa công kỹ thuật số (Digital Public Goods), hướng đến giáo dục đại học linh hoạt và công bằng hơn (Roberts, 2022; Atenas và cộng sự, 2026).

Giáo dục mở và học tập trải nghiệm đều đề cao tính chủ động và khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Học tập trải nghiệm giúp sinh viên xử lý tình huống thực tế, còn giáo dục mở tạo điều kiện chia sẻ kinh nghiệm và suy ngẫm (Akanbiemu và cộng sự, 2024; Paskevicius và Irvine, 2019a; Habash, 2023; Roberts, 2022). Sự kết hợp này thể hiện qua học tập dự án, đồng sáng tạo và quản lý học liệu mở, không gian suy ngẫm và cộng đồng thực hành hỗ trợ trao đổi, chia sẻ, giải quyết vấn đề (Trust và cộng sự, 2022; Lee và cộng sự, 2020; Habash, 2023). Tuy nhiên, sinh viên cần có năng lực số, quản lý thời gian và bảo vệ thông tin cá nhân; giảng viên cần thận trọng khi lựa chọn công cụ trực tuyến. Sự tin cậy giữa giảng viên và sinh viên cũng là điều kiện quan trọng để triển khai sự phạm mở hiệu quả (Harrison, 2025).

Việc tích hợp công nghệ cần phù hợp với mục tiêu học tập. Khung Nhúng Triết lý-Kỹ thuật (PTIF) kết hợp VR, AR và XR để đánh giá trải nghiệm qua cảm giác, nhận thức và hiện thân; hiệu quả

phụ thuộc vào mức độ phù hợp với mục tiêu hơn là độ phức tạp của công nghệ (Rashevskaya và Semerikov, 2026). Khung trải nghiệm mở rộng sử dụng AI, AR và VR để cá nhân hóa học tập (Garaus và cộng sự, 2025), còn Khung không gian dịch vụ tích hợp AI kết nối tương tác trực tiếp với môi trường số (Nanu, 2025).

Trong đào tạo Luật, AI hỗ trợ tương tác cá nhân hóa và xây dựng tình huống đóng vai, còn video góp phần phát triển tư duy phản biện (Nguyễn, 2025). Khung năng lực AI của Nguyễn, 2026 gồm 3 thành phần: Tương tác (đặt câu lệnh/prompt), Kiểm soát (kiểm tra độ chính xác và rủi ro ảo giác AI) và Phản biện (lập luận độc lập, bảo đảm liên chính học thuật và trích dẫn đúng án lệ gốc). GenAI còn hỗ trợ số hóa diễn án và tư vấn pháp luật trực tuyến (Nguyễn và Dam, 2026). Kết hợp các khung thiết kế trải nghiệm tạo cơ sở tổ chức hoạt động thực hành số an toàn, hiệu quả cho sinh viên từ xa (Murray, 2018; Garaus và cộng sự, 2025; Nanu, 2025).

III. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu định tính được triển khai qua hai phương pháp chính:

Thu thập và sàng lọc tài liệu thứ cấp:

Truy cập các cơ sở dữ liệu Scopus, Web of Science, Google Scholar, HeinOnline và CSDL Tạp chí khoa học trong nước (Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội) từ tháng 01/2018 đến tháng 08/2026 với từ khóa kết hợp: (“experiential learning” OR “learning by doing”) AND (“legal education” OR “distance law”) AND (“open education” OR “virtual moot court” OR “AI in law”). Từ 112 kết quả ban đầu, sau khi loại bỏ các bài trùng lặp, ngoài ngành hoặc thiếu phản biện, nghiên cứu tuyển chọn 27 tài liệu chính.

Hệ thống hóa lý thuyết: Kết nối triết lý học qua hành của Dewey (1986) và chu trình Kolb 4 bước (Murray, 2018; Chae, 2024) nhằm thiết lập Khung lý thuyết tích hợp 3 thành tố (thể chế đào tạo mở, học liệu trải nghiệm số, chu trình suy ngẫm) làm cơ sở chuyển đổi hoạt động thực hành pháp luật sang môi trường số.

IV. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Khung lý thuyết tích hợp học tập trải nghiệm trong đào tạo cử nhân Luật mở

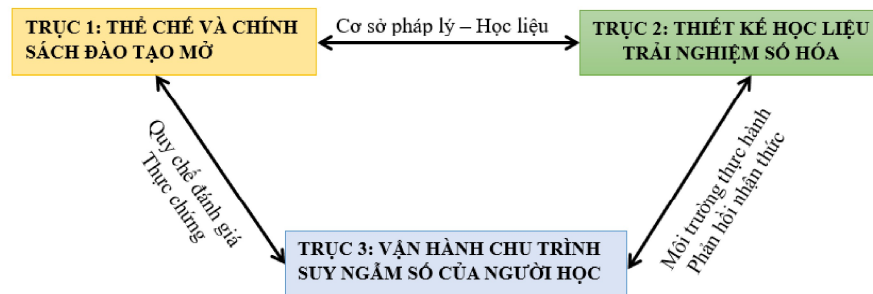
Dựa trên lý thuyết học tập trải nghiệm của John Dewey, David Kolb và triết lý giáo dục mở (Chae, 2024; Paskevicius và Irvine, 2019a), nghiên cứu đề xuất Khung lý thuyết tích hợp gồm 3 trục: (1) Thể chế và chính sách đào tạo mở; (2) Học liệu trải nghiệm số hóa; (3) Chu trình suy ngẫm của người học, nhằm chuyển hoạt động thực hành pháp luật sang môi trường số và phát triển kỹ năng ngành Luật.

Trục 1 xây dựng quy chế quản lý, công nhận tín chỉ trải nghiệm số, quy định phối hợp giữa giảng viên và chuyên gia như luật sư, thẩm phán, cùng tiêu chí đánh giá diễn án và tư vấn pháp luật trực tuyến. Qua đó, đào tạo mở phát huy tính chủ động của người học, đồng thời bảo đảm kỹ năng và đạo đức nghề nghiệp (Paskevicius và Irvine, 2019a; Atenas và cộng sự, 2026).

Trục 2 chuyển văn bản tĩnh thành tình huống tương tác, phiên tòa giả định và vụ việc mô phỏng, ứng dụng các khung tích hợp công nghệ như PTIF và trí tuệ nhân tạo (Rashevskaya và Semerikov, 2026; Nanu, 2025). Sinh viên thực hành xử lý hồ sơ, đóng vai các bên tố tụng và đưa ra quyết định pháp lý trên nền tảng số.

Trục 3 vận dụng chu trình trải nghiệm bốn bước của Kolb trong môi trường trực tuyến (Murray, 2018; Chae, 2024). Qua nhật ký điện tử, diễn đàn và hướng dẫn của giảng viên, sinh viên suy ngẫm, rút ra nguyên tắc lý luận và áp dụng vào tình huống phức tạp hơn, từ đó phát triển năng lực phân tích và đạo đức nghề nghiệp.

Ba trục liên kết theo hướng thể chế tạo cơ sở phát triển học liệu, học liệu hỗ trợ thực hành và suy ngẫm, còn kết quả học tập làm căn cứ đánh giá năng lực và điều chỉnh chính sách, góp phần vận hành và cải tiến liên tục chương trình cử nhân Luật từ xa.



Hình 1. Sơ đồ tương tác ba trục trong Khung lý thuyết tích hợp

Nguồn: Tác giả đề xuất.

4.2. Các mô hình thực hành pháp lý trong môi trường đào tạo mở

4.2.1. Mô hình đồng giảng giữa giảng viên và chuyên gia thực tiễn

Đào tạo pháp luật cần kết hợp kiến thức lý luận với kỹ năng hành nghề (Murray, 2018; Olatunde và Folashade, 2026). Tuy nhiên, sinh viên giáo dục mở chủ yếu học trực tuyến nên ít có cơ hội tiếp xúc với cơ quan tư pháp và văn phòng luật. Mô hình đồng giảng giữa giảng viên cơ hữu và chuyên gia thực tiễn như thẩm phán, luật sư, kiểm sát viên giúp khắc phục hạn chế này. Giảng viên phụ trách lý luận và quy định pháp luật, còn chuyên gia hướng dẫn xử lý hồ sơ và chia sẻ kinh nghiệm nghề nghiệp.

Hoạt động đồng giảng được tổ chức trực tuyến theo từng chủ đề. Giảng viên chuẩn bị câu hỏi lý thuyết và quy định liên quan; chuyên gia cung cấp hồ sơ vụ án đã ẩn danh, hướng dẫn phân tích tình huống

và phản hồi các phương án giải quyết của sinh viên. Cách phối hợp này giúp sinh viên từ xa tiếp cận thực tiễn nghề nghiệp, đồng thời bảo đảm tiến độ chương trình đào tạo.

4.2.2. Mô hình phiên tòa giả định số cho sinh viên từ xa

Diễn án giúp sinh viên Luật rèn luyện kỹ năng tranh tụng và phân tích pháp lý (Murray, 2018; Chae, 2024), nhưng khó tổ chức trực tiếp cho sinh viên từ xa do khoảng cách địa lý (Akanbiemu và cộng sự, 2024). Phiên tòa giả định số khắc phục hạn chế này bằng cách số hóa hồ sơ và tổ chức xét xử trên phòng xử án ảo. Sinh viên đảm nhận các vai như Hội đồng xét xử, Kiểm sát viên, Luật sư và Bị cáo/Nguyên đơn/Bị đơn, thực hiện hỏi, tranh luận và tuyên án trực tuyến theo quy định pháp luật.

Toàn bộ phiên tòa được ghi hình để giảng viên và sinh viên xem lại, nhận diện

thao tác đúng và sai sót trong thủ tục tố tụng. Hoạt động này hỗ trợ bước quan sát, suy ngẫm trong chu trình học tập của Kolb (Murray, 2018; Chae, 2024). Khi được đưa vào quy trình đánh giá bắt buộc, việc phân tích video giúp sinh viên nhận ra hạn chế, rút kinh nghiệm và cải thiện kỹ năng qua các lần thực hành tiếp theo.

4.2.3. Mô hình giáo dục pháp lý thực hành ảo tích hợp trí tuệ nhân tạo

Giáo dục pháp lý thực hành giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng tư vấn và xử lý vụ việc thực tế (Murray, 2018), nhưng việc tiếp xúc trực tiếp với người cần tư vấn có thể làm tăng rủi ro pháp lý. Giáo dục pháp lý thực hành ảo (CLE ảo) ứng dụng AI tạo sinh để mô phỏng người cần tư vấn, xây dựng tình huống và phản hồi đa dạng, giúp sinh viên luyện tập an toàn trước khi tư vấn người thật (Partarakis và Zabulis, 2024; Nanu, 2025).

Sinh viên thực hành phỏng vấn, tư vấn bằng giọng nói hoặc văn bản, đặt câu hỏi mở, sàng lọc thông tin và tra cứu pháp luật. Sau mỗi buổi, AI phối hợp với giảng viên đánh giá tư duy pháp lý, độ chính xác và đạo đức nghề nghiệp, làm cơ sở theo dõi tiến bộ và điều chỉnh nội dung rèn luyện.

Quy trình vận hành theo 5 bước dạy học dựa trên tư duy truy vấn (IBL) của Nguyễn (2026): (1) Hình thành câu hỏi truy vấn; (2) Tương tác với AI để khám phá kịch bản; (3) Thẩm định, kiểm chứng thông tin bằng văn bản luật và bản án gốc của Tòa án; (4) Tranh luận và tổng hợp; (5) Nhìn nhận và đúc kết.

Nguyên tắc quản trị AI, đạo đức và bảo mật dữ liệu:

Vai trò sư phạm: AI chỉ tạo kịch bản và hỗ trợ phản hồi ban đầu; giảng viên

quyết định đánh giá chuyên môn về tư duy pháp lý và đạo đức hành nghề.

Kiểm soát ảo giác AI: Án lệ và lập luận do AI tạo ra phải được đối chiếu với Cổng thông tin điện tử của Tòa án nhân dân tối cao. Sinh viên lập Báo cáo đối chiếu nguồn để xác định lỗi của AI (nếu có).

Bảo mật và ẩn danh: Không đưa hồ sơ vụ án thật hoặc dữ liệu định danh cá nhân lên nền tảng AI công cộng. Mọi tình huống phải được ẩn danh hóa, mã hóa 100% dữ liệu, tuân thủ Luật An ninh mạng và quy định bảo vệ dữ liệu cá nhân.

4.3. Rào cản quản trị và giải pháp chính sách hoàn thiện mô hình

4.3.1. Rào cản về cơ chế tự chủ, tin chỉ thực hành và chính sách đồng giảng

Theo Luật Giáo dục đại học số 125/2025/QH15, Thông tư số 54/2026/TT-BGDĐT và Thông tư số 56/2026/TT-BGDĐT về Quy chế đào tạo đại học, các cơ sở giáo dục đại học được tự chủ trong tổ chức đào tạo và quy đổi giờ học thực hành. Vì vậy, nhà trường cần ban hành hướng dẫn định lượng giờ học trải nghiệm số, gồm diễn án ảo, tương tác kịch bản số và tư vấn ảo, làm căn cứ quy đổi thành tín chỉ thực hành trong đề cương học phần.

Việc phối hợp giữa giảng viên cơ hữu và chuyên gia thực tiễn như luật sư, thẩm phán còn vướng mắc về thù lao, định mức lao động, trách nhiệm pháp lý và bảo mật hồ sơ vụ án. Do đó, cần quy định rõ cơ chế thù lao và trách nhiệm bảo mật để nâng cao hiệu quả đào tạo thực hành.

4.3.2. Khuyến nghị giải pháp quản trị chất lượng đồng bộ

Bộ tiêu chí đánh giá kết quả học tập trải nghiệm số được thiết kế đa chiều gắn với trọng số cụ thể và minh chứng đầu ra:

Kết quả xử lý kịch bản tình huống số (Trọng số 20%): Hệ thống LMS tự động ghi nhận nhật ký tương tác, độ chính xác và tốc độ tra cứu văn bản pháp luật.

Chất lượng hồ sơ diễn án / Báo cáo tư vấn ảo (Trọng số 30%): Giảng viên cơ hữu đánh giá dựa trên văn phong pháp lý, kỹ thuật soạn thảo văn bản tố tụng và tính chuẩn xác của trích dẫn.

Nhật ký tự nhận thức và đánh giá cá nhân (Trọng số 20%): Đánh giá khả năng tự phản tư, nhận diện điểm đúng/sai sau khi xem lại video ghi hình phiên tòa giả định số.

Đánh giá của Chuyên gia thực tiễn (Trọng số 30%): Thẩm phán/Luật sư chấm điểm trực tiếp tác phong, kỹ năng tranh tụng, lập luận đối kháng và đạo đức ứng xử tại phiên tòa ảo.

V. Kết luận và kiến nghị

5.1. Kết luận

Nghiên cứu đã đề xuất Khung lý thuyết khái niệm tích hợp triết lý học tập trải nghiệm nhằm gọi mở hướng giải quyết mâu thuẫn giữa tính linh hoạt của đào tạo từ xa với yêu cầu thực hành khắt khe của ngành Luật. Tác giả khẳng định chuyển đổi số trong đào tạo pháp luật không đơn thuần là số hóa tài liệu mà là sự thay đổi toàn diện về phương pháp sư phạm, thiết kế học liệu tương tác và quy trình quản trị đào tạo.

Ba đóng góp cốt lõi của nghiên cứu bao gồm: (1) Xây dựng Khung lý thuyết 3 trục (Thể chế - Học liệu số - Chu trình suy ngẫm); (2) Xác lập 3 mô hình thực hành phù hợp với môi trường số; (3) Đề xuất các giải pháp tháo gỡ rào cản quản trị về định lượng giờ học quy đổi tín chỉ theo Thông tư 56/2026/TT-BGDĐT và bộ tiêu chí đánh giá 4 thành tố.

5.2. Kiến nghị và định hướng nghiên cứu

Để triển khai mô hình, cần thực hiện ba giải pháp: (1) Hoàn thiện quy chế đào tạo, tiêu chí tính giờ học và quy đổi tín chỉ cho các hoạt động thực hành trực tuyến như diễn án số, tư vấn pháp luật ảo và xử lý tình huống tương tác; (2) Tăng cường hợp tác với cơ quan tư pháp, tổ chức hành nghề luật, đồng thời quy định rõ thù lao đồng giảng và trách nhiệm bảo mật hồ sơ; (3) Đầu tư hạ tầng công nghệ dùng chung, xây dựng kho tình huống số và bồi dưỡng kỹ năng giảng dạy trực tuyến cho giảng viên.

Nghiên cứu tiếp theo cần khảo sát thực chứng tại Khoa Luật - Trường Đại học Mở Hà Nội, thu thập phản hồi của người học và đánh giá mức độ phát triển kỹ năng thực hành sau khi áp dụng mô hình. Kết quả sẽ cung cấp bằng chứng để điều chỉnh chương trình cử nhân Luật phù hợp với yêu cầu đào tạo mở.

Nghiên cứu này được tài trợ bởi đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường của Trường Đại học Mở Hà Nội, mã số MHN2026-02.47.

Tài liệu tham khảo

- Akanbiemu, A. A., Dunmade, A. O., & Adewojo, A. A. (2024). Integrating experiential learning into online facilitation at the National Open University of Nigeria. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(4), 1273-1290. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2415354>
- Ansari, M. A. (2025). Experiential learning transforming classroom from passive listening to active engagement. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(4), 1-6. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i04.51734>

- Atenas, J., Nascimbeni, F., & Havemann, L. (2026). Open educational practices as digital public goods: Promoting resilience, equity and innovation in higher education ecosystems. *Journal of Interactive Media in Education*, 2026(1), Article 5. <https://doi.org/10.5334/jime.1021>
- Boggu, A. T., & Sundarsingh, J. (2019). An experiential learning approach to fostering learner autonomy among Omani students. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 204-214. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1001.23>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026a). *Thông tư số 54/2026/TT-BGDĐT ngày 30/6/2026 quy định về chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026b). *Thông tư số 56/2026/TT-BGDĐT ngày 07/7/2026 ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026c). *Thông tư số 61/2026/TT-BGDĐT ngày 17/7/2026 quy định về khai thác, sử dụng tài nguyên giáo dục mở trong hoạt động giáo dục đại học*.
- Chae, S. J. (2024). Understanding and application of experiential learning theory in medical education. *Korean Medical Education Review*, 26, S40-S45. <https://doi.org/10.17496/kmer.23.042>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dewey, J. (2024). *The school and society*. <https://doi.org/10.55094/holistence.497>
- Farrow, R. (2017). Open education and critical pedagogy. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 130-146. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1113991>
- Garaus, M., Treiblmaier, H., Wagner, U., & Garaus, C. (2025). Innovating the experience economy: How novel technologies transform customer experiences. *Digital Business*, 5(2), Article 100134. <https://doi.org/10.1016/j.digbus.2025.100134>
- Habash, R. (2023). An experiential engineering learning model for knowledge and state of flow creation. *Athens Journal of Technology and Engineering*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.30958/ajte.10-2-1>
- Harrison, M. (2025). Student perceptions of open education practice: Navigating privacy, identity, and collaboration with participatory technologies. *Open Praxis*, 17(4), 664-679. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.4.909>
- Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22-34. <https://doi.org/10.5032/jae.2003.04022>
- Lee, M. T., Hartsough, M., Borick, S., & Gathagan, B. (2020). Open space, transformative education, and the pursuit of flourishing. *Journal of Transformative Education*, 19(3), 198-217. <https://doi.org/10.1177/1541344620978226>
- Murray, R. (2018). An overview of experiential learning in nursing education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.14738/assrj.51.4102>
- Nanu, L. (2025). Redefining the servicescape in hospitality through technology and artificial intelligence: A conceptual framework. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 37(9), 3042-3060. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-02-2025-0216>

- Nguyen, M. G., & Dam, T. D. H. (2026). The process of integrating generative artificial intelligence into litigation skills training for law students. *Journal of Artificial Intelligence and Technological Development*, 2(3), 1-8. [https://doi.org/10.59324/jaitd.2026.2\(3\).01](https://doi.org/10.59324/jaitd.2026.2(3).01)
- Nguyễn, M. G. (2025). Ứng dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo trong thiết kế dạy học tình huống cho sinh viên ngành Luật. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, 9A, 461-472. <https://doi.org/10.59266/houjs.2025.1064>
- Nguyễn, M. G. (2026). Thiết kế quy trình dạy học tích hợp trí tuệ nhân tạo trong phân tích và trích dẫn án lệ cho sinh viên Luật theo hướng tư duy truy vấn. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, 17A, 229-240. <https://doi.org/10.59266/houjs.2026.1367>
- Olatunde, O. T., & Folashade, B. O. (2026). Experiential education as a pedagogical innovative classroom philosophy. *Journal of Human, Culture, Society, and Education*, 3(1), 26-32. <https://doi.org/10.62672/hucse.v3i1.43>
- Ord, J. (2009). Experiential learning in youth work in the UK: A return to Dewey. *International Journal of Lifelong Education*, 28(4), 493-511. <https://doi.org/10.1080/02601370903031355>
- Partarakis, N., & Zabulis, X. (2024). A review of immersive technologies, knowledge representation, and AI for human-centered digital experiences. *Electronics*, 13(2), Article 269. <https://doi.org/10.3390/electronics13020269>
- Paskevicius, M., & Irvine, V. (2019a). Open education and learning design: Open pedagogy in praxis. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1), Article 10. <https://doi.org/10.5334/jime.512>
- Quốc hội. (2025). *Luật Giáo dục đại học số 125/2025/QH15 ngày 10/12/2025*.
- Rashevskaya, N. V., & Semerikov, S. O. (2026). From philosophical immersion to digital reality: A unified theoretical framework for understanding and classifying immersive technologies in education. *Computers & Education: X Reality*, 8, Article 100147. <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2026.100147>
- Roberts, V. (2022). Open learning design for using open educational practices in high school learning contexts and beyond. *Journal for Multicultural Education*, 16(5), 491-507. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2022-0019>
- Trust, T., Maloy, R. W., & Edwards, S. (2022). College student engagement in OER design projects: Impacts on attitudes, motivation, and learning. *Active Learning in Higher Education*, 24, 353-371. <https://doi.org/10.1177/14697874221081454>
- Votava, P. (2018). The development and understanding of the concept of “experience” in John Dewey’s theory of experiential learning. *Caritas et Veritas*, 8(2), 118-128. <https://doi.org/10.32725/cetv.2018.040>

INTEGRATING EXPERIENTIAL LEARNING PHILOSOPHY IN LAW UNDERGRADUATE EDUCATION AT OPEN EDUCATION INSTITUTIONS

Dam Thi Diem Hanh¹, Nguyen Anh Duc¹

Abstract: *This article examines the limitations of distance learning in open legal education at the bachelor's level. Although this mode of education improves access, it faces challenges in fully meeting the requirements for practical training and direct interaction. The study adopts a qualitative approach, analyzing secondary sources, John Dewey's and David Kolb's experiential learning theories, and international experience in legal education. Based on this analysis, the study proposes a theoretical framework with three dimensions: Institutional Policies for Open Education, Digital Experiential Learning Material Design, and Implementation of Students' Digital Reflection Cycle. The framework guides three models of online practical training: co-teaching by lecturers and legal professionals; recorded mock trials that allow students to review their performance and learn from their experience; and simulated legal consultations using scenarios generated by AI. The study also proposes solutions for credit recognition, remuneration for co-teaching, and competency assessment based on four components, aiming to expand practical learning opportunities and improve the quality of legal education in digital environments.*

Keywords: *Higher education, Bachelor of Laws education, open education, experiential learning, artificial intelligence*

¹ Hanoi Open University, Hanoi, Vietnam