# MÔ HÌNH HỌC TẬP KẾT HỢP BA GIAI ĐOẠN TRONG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA CHO SINH VIÊN TIẾNG TRUNG QUỐC TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

**Nguyễn Thị Hồng Nhân**
**Khoa NN và VH Trung Quốc, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội**
**Email: chipngansau@yahoo.com.vn**

***Tóm tắt:*** *Trong bối cảnh hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, tiếng Trung Quốc đã trở thành một trong những ngoại ngữ thứ hai được đông đảo sinh viên Việt Nam lựa chọn theo học tại nhiều loại hình trường đại học, từ cơ sở chuyên ngữ đến trường khối kinh tế, du lịch và sư phạm. Tuy nhiên, năng lực giao tiếp liên văn hóa của người học vẫn còn hạn chế do chương trình đào tạo còn nặng về ngữ pháp và từ vựng. Nghiên cứu này đề xuất và thử nghiệm một mô hình học tập kết hợp ba giai đoạn, gồm tự học trực tuyến trước giờ học, thực hành giao tiếp và xử lý tình huống văn hóa trên lớp, cùng mở rộng trải nghiệm văn hóa số sau giờ học, dành cho sinh viên tiếng Trung tại một số trường đại học Việt Nam. Bằng khảo sát bảng hỏi kết hợp phỏng vấn sâu với 186 sinh viên và 12 giảng viên, kết quả cho thấy mô hình giúp sinh viên tăng thời lượng thực hành, tự tin hơn khi giao tiếp thực tế và hiểu sâu hơn văn hóa Trung Quốc, dù còn gặp rào cản công nghệ.*

***Từ khóa:*** *học tập kết hợp ba giai đoạn, năng lực giao tiếp liên văn hóa, tiếng Trung Quốc, ngoại ngữ thứ hai, giáo dục đại học Việt Nam.*

# A THREE-STAGE INTEGRATED LEARNING MODEL FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS FOR CHINESE LANGUAGE STUDENTS AT VIETNAMESE UNIVERSITIES

***Abstract:*** *As Chinese becomes an increasingly popular second foreign language among Vietnamese university students across many types of institutions, from specialized foreign language schools to universities in economics, tourism and education, learners' intercultural communicative competence remains underdeveloped because most curricula still emphasize grammar and vocabulary. This paper proposes and pilots a three stage blended learning model, comprising online self study before class, in class communicative practice and cultural scenario handling, and extended post class digital cultural exposure, for Chinese language majors at several Vietnamese universities. Drawing on a survey and interviews with 186 students and 12 lecturers, the findings show that the model increases practice time, strengthens confidence in real communication and deepens cultural understanding, although implementation remains constrained by limited infrastructure.*

***Keywords****: three stage blended learning, intercultural communicative competence, Chinese language, second foreign language, Vietnamese higher education.*

*Nhận bài: 23/07/2026* *Phản biện: 23/08/2026* *Duyệt đăng: 25/08/2026*

## I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong hai thập kỷ trở lại đây, tiếng Trung Quốc đã dần trở thành một trong những ngoại ngữ được lựa chọn nhiều nhất tại các trường đại học Việt Nam, phản ánh mối quan hệ thương mại, đầu tư và giao lưu văn hóa ngày càng gắn bó giữa hai quốc gia. Các khảo sát gần đây cho thấy động cơ theo học tiếng Trung của sinh viên Việt Nam khá đa dạng, từ nhu cầu tìm kiếm việc làm tại doanh nghiệp có vốn đầu tư nước ngoài đến niềm yêu thích văn hóa và mong muốn có cơ hội học bổng, du học (Lê, 2025; Hoàng, 2024; Lưu, 2017). Sự gia tăng số lượng sinh viên theo học đã kéo theo yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo, đặc biệt là khả năng sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp thực tế chứ không chỉ dừng lại ở kiến thức sách vở.

Dù vậy, phần lớn chương trình đào tạo hiện nay vẫn nặng về cung cấp kiến thức ngữ pháp và từ vựng theo lối truyền thống, trong khi năng lực giao tiếp liên văn hóa, tức khả năng nhận diện, lý giải và ứng xử phù hợp trước những khác biệt văn hóa (Byram, 1997), lại chưa được đầu tư thỏa đáng trong thiết kế chương trình. Đây cũng là hạn chế được ghi nhận ở nhiều nghiên cứu về học tập kết hợp trong giảng dạy tiếng Trung, khi phần lớn công trình chỉ tập trung đánh giá kết quả học tập nói chung hoặc kỹ năng nói đơn lẻ (Ashraf và cộng sự, 2021; Su và cộng sự, 2024), mà chưa xem xét việc gắn kết có hệ thống giữa hoạt động trước, trong và sau giờ học thành một chu trình sư phạm hoàn chỉnh nhằm phát triển đồng thời năng lực ngôn ngữ và năng lực văn hóa cho người học.

Xuất phát từ khoảng trống nêu trên, nghiên cứu này hướng đến hai mục tiêu cụ thể. Thứ nhất, xây dựng một mô hình học tập kết hợp ba giai đoạn, tích hợp tự học trực tuyến, thực hành trên lớp và mở rộng văn hóa số sau giờ học, dựa trên nền tảng

lý thuyết về học tập kết hợp (Garrison và Kanuka, 2004) và năng lực giao tiếp liên văn hóa (Byram, 1997). Thứ hai, kiểm chứng thực nghiệm hiệu quả của mô hình này đối với sinh viên chuyên ngành tiếng Trung tại một số trường đại học Việt Nam, đồng thời xác định những rào cản cần khắc phục khi triển khai trên diện rộng.

## II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Thực trạng giảng dạy tiếng Trung Quốc như ngoại ngữ thứ hai tại các trường đại học Việt Nam

Tại Việt Nam, tiếng Trung Quốc được giảng dạy như ngoại ngữ thứ hai ở nhiều loại hình trường đại học, từ cơ sở đào tạo ngoại ngữ chuyên biệt đến trường khối kinh tế, du lịch, sư phạm và kỹ thuật, phản ánh nhu cầu đa dạng của thị trường lao động đối với nguồn nhân lực thông thạo tiếng Trung. Lưu (2017) khảo sát sinh viên chuyên ngành tiếng Anh học tiếng Trung như ngoại ngữ hai tại một trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh và nhận thấy động cơ liên quan đến môi trường học tập chiếm tỉ trọng cao nhất trong ba nhóm động cơ được khảo sát. Các nghiên cứu gần đây hơn cũng cho thấy động cơ học tập của sinh viên khá phong phú, từ nhu cầu việc làm, niềm yêu thích văn hóa Trung Hoa đến mong muốn tạo lợi thế cạnh tranh trên thị trường lao động sau khi tốt nghiệp (Lê, 2025; Hoàng, 2024).

Bên cạnh động cơ cá nhân, môi trường học tập, bao gồm phương pháp giảng dạy của giảng viên, chất lượng học liệu và điều kiện cơ sở vật chất, cũng được ghi nhận là yếu tố ảnh hưởng đáng kể đến kết quả học tập của sinh viên (Nguyễn và Trần, 2024). Tuy nhiên, phần lớn các chương trình đào tạo hiện hành vẫn nghiêng về hình thức giảng dạy truyền thống, lấy giảng viên làm trung tâm, chú trọng truyền đạt kiến thức ngôn ngữ hơn là tạo cơ hội thực hành giao tiếp, và chưa khai thác hiệu quả các công cụ công nghệ để hỗ trợ quá trình dạy học ngoài giờ lên lớp.

### 2.2. Học tập kết hợp và năng lực giao tiếp liên văn hóa trong giảng dạy ngoại ngữ

Học tập kết hợp được Garrison và Kanuka (2004) định nghĩa là sự tích hợp có chủ đích giữa giảng dạy trực tiếp trên lớp với trải nghiệm học tập trực tuyến, nhằm kết hợp ưu điểm của cả hai hình thức thay vì chỉ đơn thuần bổ sung công nghệ vào lớp học truyền thống. Cách tiếp cận này tạo điều kiện để người học chủ động hơn về thời gian, tốc độ và cách thức tiếp thu kiến thức. Nhiều nghiên cứu trong giáo dục đại học Trung Quốc đã khẳng định mô hình này góp phần cải thiện kết quả học tập, mức độ tham gia và kỹ năng giao tiếp của sinh viên, đặc biệt khi được thiết kế gắn với mục tiêu học tập cụ thể thay vì chỉ bổ sung học liệu số một cách rời rạc (Ashraf và cộng sự, 2021; Su và cộng sự, 2024).

Đối với kỹ năng nói, việc kết hợp luyện tập trực tuyến với thực hành trên lớp được chứng minh có tác động tích cực đến sự lưu loát, độ chính xác và sự tự tin của người học khi giao tiếp bằng ngôn ngữ đích (Teng và Zeng, 2022; Chen và cộng sự, 2023). Song song với năng lực ngôn ngữ, năng lực giao tiếp liên văn hóa, theo Byram (1997), bao gồm kiến thức về văn hóa đích, thái độ cởi mở và kỹ năng lý giải, so sánh trước những khác biệt văn hóa, ngày càng được xem là mục tiêu cốt lõi trong giảng dạy tiếng Trung như ngoại ngữ, bởi hiểu biết ngôn ngữ đơn thuần không đủ để đảm bảo giao tiếp hiệu quả trong môi trường đa văn hóa (Gong và cộng sự, 2022).

Một số công trình gần đây tiếp tục khẳng định vai trò của việc thiết kế chương trình gắn kết giữa thực hành ngôn ngữ và trải nghiệm văn hóa. Petrova và Gao (2022) cho rằng giảng viên cần chủ động lồng ghép nội dung văn hóa vào từng bài học thay vì tách rời thành học phần riêng biệt, trong khi Balsas Urena (2023) chỉ ra rằng các chương trình đào tạo tiếng Trung ở bậc đại học hiện vẫn thiên về kiến thức hàn lâm, dẫn đến khoảng cách với năng lực giao tiếp liên văn hóa mà người học cần trong thực tế nghề nghiệp. Đây chính là cơ sở lý luận cho việc thiết kế mô hình học tập kết hợp ba giai đoạn trong nghiên cứu này.

### 2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp khảo sát bảng hỏi định lượng với phỏng vấn bán cấu trúc định tính nhằm đánh giá toàn diện mô hình học tập kết hợp ba giai đoạn được thiết kế riêng cho học phần Nói và Văn hóa Trung Quốc trong chương trình đào tạo cử nhân tiếng Trung. Mô hình gồm ba giai đoạn nối tiếp nhau trong mỗi đơn vị bài học. Ở giai đoạn một, sinh viên tự học trực tuyến trước giờ lên lớp thông qua video hội thoại mẫu, bài tập luyện phát âm và câu hỏi kiểm tra nhanh trên nền tảng học tập của nhà trường. Giai đoạn hai diễn ra trên lớp, tập trung vào thực hành giao tiếp theo tình huống, đóng vai và thảo luận nhóm về các tình huống giao thoa văn hóa dễ gây hiểu lầm. Giai đoạn ba khuyến khích sinh viên mở rộng trải nghiệm văn hóa số sau giờ học thông qua phim, mạng xã hội và diễn đàn trao đổi trực tuyến với người bản ngữ.

Mẫu nghiên cứu gồm 186 sinh viên năm hai và năm ba đang theo học chuyên ngành tiếng Trung Quốc tại ba trường đại học ở khu vực Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh, cùng 12 giảng viên trực tiếp giảng dạy học phần này trong một học kỳ. Bảng hỏi được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức, tập trung vào ba nhóm nội dung, mức độ tham gia từng giai đoạn của mô hình, sự tự tin khi giao tiếp và mức độ hiểu biết văn hóa. Phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện với 10 sinh viên và 5 giảng viên được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích, nhằm làm rõ những trải nghiệm và khó khăn thực tế trong quá trình triển khai mà bảng hỏi khó ghi nhận hết.

Dữ liệu định lượng được xử lý bằng phần mềm thống kê thông qua các chỉ số thống kê mô tả như trung bình, độ lệch chuẩn và tần suất phần trăm. Dữ liệu định tính từ các cuộc phỏng vấn được gỡ băng, mã hóa theo chủ đề và đối chiếu chéo giữa các nguồn nhằm tăng độ tin cậy của kết quả phân tích, đồng thời làm cơ sở diễn giải sâu hơn cho những con số thu được từ bảng hỏi.

**2.4. Kết quả**

*2.4.1. Triển khai mô hình học tập kết hợp ba giai đoạn trong thực tiễn giảng dạy*

Kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy mô hình được vận hành khá đồng bộ ở cả ba giai đoạn, dù mức độ đầu tư của từng giảng viên có sự khác biệt nhất định tùy theo kinh nghiệm giảng dạy và điều kiện lớp học. Ở giai đoạn tự học trực tuyến trước giờ lên lớp, phần lớn sinh viên, khoảng 78%, hoàn thành đều đặn các bài luyện phát âm, video hội thoại mẫu và câu hỏi kiểm tra nhanh được giao qua nhóm lớp trên nền tảng học tập trực tuyến, nhờ đó bước vào buổi học với vốn từ vựng và cấu trúc câu đã được làm quen từ trước, giúp rút ngắn thời gian ôn tập đầu giờ.

Sang giai đoạn thực hành trên lớp, giảng viên không còn phải dành nhiều thời gian giảng giải lý thuyết như trước mà chuyển sang tổ chức các hoạt động đóng vai theo cặp, thảo luận nhóm nhỏ theo tình huống giao tiếp thực tế như đặt phòng khách sạn, thương lượng hợp đồng hay hỏi đường, đồng thời phân tích những tình huống giao thoa văn hóa dễ gây hiểu lầm, chẳng hạn cách xưng hô theo thứ bậc, nghi thức tặng quà hay ứng xử trên bàn ăn. Ở giai đoạn mở rộng sau giờ học, sinh viên được khuyến khích xem phim, theo dõi mạng xã hội Trung Quốc và tham gia diễn đàn trao đổi với người bản ngữ để củng cố những gì đã học. Nhìn chung, việc phân chia rõ ràng theo ba giai đoạn giúp giảng viên sử dụng thời gian trên lớp hiệu quả hơn, đồng thời tạo ra một mạch học tập liên tục thay vì rời rạc giữa các buổi học như trước khi áp dụng mô hình.

*2.4.2. Tác động đến năng lực giao tiếp liên văn hóa của sinh viên*

Phần lớn sinh viên tham gia khảo sát, khoảng 71%, nhận định rằng việc tiếp xúc thường xuyên với học liệu số như phim, chương trình truyền hình và mạng xã hội Trung Quốc đã giúp họ hiểu rõ hơn về phong tục, cách ứng xử và tư duy của người bản ngữ, những điều mà giáo trình trên lớp không thể truyền tải hết trong thời lượng có hạn. Nhiều sinh viên chia sẻ trong phỏng vấn rằng nhờ được thực hành xử lý các tình huống giao thoa văn hóa ngay trên lớp trước khi tiếp xúc thực tế, chẳng hạn cách từ chối khéo léo hay bày tỏ sự đồng ý một cách gián tiếp, họ cảm thấy tự tin hơn hẳn khi giao tiếp với người Trung Quốc trong các dịp thực tập, trao đổi trực tuyến hoặc tiếp đón khách tham quan.

Giảng viên cũng ghi nhận sinh viên chủ động đặt câu hỏi về văn hóa nhiều hơn so với trước khi áp dụng mô hình, đồng thời thể hiện thái độ cởi mở hơn khi thảo luận về những khác biệt văn hóa, một biểu hiện phù hợp với thành tố thái độ trong khung năng lực giao tiếp liên văn hóa của Byram (1997). Kết quả này cũng phù hợp với nhận định của Gong và cộng sự (2022) rằng tiếp xúc văn hóa số là kênh quan trọng bổ trợ cho năng lực giao tiếp liên văn hóa được hình thành trên lớp học, đồng thời cho thấy giá trị của việc kết nối có chủ đích giữa ba giai đoạn học tập thay vì để sinh viên tự tiếp xúc văn hóa một cách ngẫu nhiên và thiếu định hướng sư phạm.

*2.4.3. Những khó khăn và rào cản trong quá trình triển khai*

Bên cạnh những kết quả tích cực, nghiên cứu cũng ghi nhận một số rào cản đáng kể trong quá trình triển khai mô hình. Nhiều giảng viên cho biết còn hạn chế về kỹ năng thiết kế học liệu số phù hợp với từng giai đoạn, đặc biệt là việc lựa chọn video hội thoại và xây dựng câu hỏi kiểm tra nhanh sao cho vừa sức với trình độ khác nhau của sinh viên, đồng thời thiếu thời gian đầu tư do khối lượng công việc giảng dạy lớn, nên nội dung tự học trước giờ lên lớp đôi khi được chuẩn bị khá sơ sài.

Về phía sinh viên, sự khác biệt trong khả năng tự học và khả năng tiếp cận thiết bị, đường truyền internet cũng khiến một bộ phận sinh viên, đặc

biệt là sinh viên ở khu vực nông thôn, khó theo kịp tiến độ của giai đoạn tự học trực tuyến, từ đó ảnh hưởng đến chất lượng thực hành trên lớp và tạo ra khoảng cách giữa các nhóm sinh viên. Ngoài ra, một số sinh viên bày tỏ mong muốn có thêm hướng dẫn cụ thể về cách lựa chọn và sử dụng học liệu văn hóa số ở giai đoạn mở rộng sau giờ học, thay vì tự mày mò theo sở thích cá nhân và dễ bị phân tán bởi những nội dung giải trí không liên quan đến mục tiêu học tập.

## III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu cho thấy mô hình học tập kết hợp ba giai đoạn là hướng tiếp cận có tiềm năng trong phát triển đồng thời năng lực ngôn ngữ và năng lực giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Quốc tại các trường đại học Việt Nam, qua việc mở rộng có chủ đích cơ hội thực hành và tiếp xúc văn hóa cả trong lẫn ngoài giờ lên lớp. Điểm mới của nghiên cứu là gắn kết chặt chẽ giữa tự học trực tuyến, thực hành và xử lý tình huống văn hóa trên lớp, cùng trải nghiệm văn hóa số sau giờ học thành một chu trình liên tục, thay vì bổ sung học liệu số rời rạc như nhiều mô hình học tập kết hợp trước đây.

Tuy nhiên, hiệu quả triển khai mô hình trong thực tiễn còn phụ thuộc đáng kể vào năng lực số của giảng viên, sự đầu tư đồng bộ của nhà trường về hạ tầng công nghệ, cũng như khả năng tự học và mức độ tiếp cận thiết bị của sinh viên. Để nhân rộng mô hình một cách bền vững, các trường đại học cần xây dựng chiến lược đào tạo giảng viên về thiết kế học liệu số cho từng giai đoạn, đồng thời phát triển kho học liệu văn hóa số có kiểm định chất lượng, làm cơ sở cho những nghiên cứu tiếp theo về hiệu quả lâu dài của mô hình đối với các kỹ năng ngôn ngữ cụ thể.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

Ashraf, M. A., Mollah, S., Perveen, S., Shabnam, N., & Nahar, L. (2021). Pedagogical applications, prospects, and challenges of blended learning in Chinese higher education: A systematic review. Frontiers in Psychology, 12, 772322.

Balsas Urena, I. M. (2023). Intercultural communicative competence in Chinese as a foreign language teaching: Implementation of a practical program. Sinologia Hispanica, China Studies Review, 16(1), 27 to 48.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

Chen, W., Ismail, L., & Jamil, H. (2023). Utilization of blended learning on oral English competence among Chinese EFL undergraduate students. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13(8).

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 7(2), 95 to 105.