

AN OVERVIEW OF THEORETICAL MODELS ON DIFFERENT LEARNING STYLES

Doan Thi Phuong Thuc^{*1}, Pham Hung Hiep²,
Pham Nguyen Hong Ngu³

* Corresponding author
Email: dtpthuc@thanhdouni.edu.vn

² Email: Hiep@thanhdouni.edu.vn

^{1,2} Institute of Research on Education
and Knowledge Transfer, Thanh Do University
Kim Chung, Hoai Duc, Hanoi, Vietnam

³ Email: phamnguyenhongngudhqn@gmail.com
Quang Nam University
102 Hung Vuong street, Tam Ky city,
Quang Nam province, Vietnam

Received: 04/4/2025

Revised: 28/4/2025

Accepted: 26/5/2025

Published: 15/6/2025

Abstract: In the context of ongoing educational reforms, particularly the shift from traditional teaching methods to learner-centered approaches, researching and effectively applying learning style models to design personalized learning environments is essential. Learning styles reflect how individuals receive, process information, and construct knowledge. From Experiential Learning Theory (ELT) to sensory-based classifications like VARK, as well as cognitive processing models such as Honey & Mumford, a comprehensive understanding of these theoretical foundations enables educators to design flexible teaching methods that cater to learners' diverse needs. However, these models should not be misunderstood as rigid or fixed categorizations of learners. This paper synthesizes and analyzes prominent learning style models and discusses their practical applications in teaching. The flexible application and understanding of these learning style models contribute not only to enhancing teaching quality but also to fostering students' learning capabilities and adaptability within modern educational settings.

Keywords: Learning style, Experiential Learning Theory (ELT), Honey & Mumford model, VARK model.

TỔNG QUAN CÁC MÔ HÌNH LÍ THUYẾT VỀ CÁC PHONG CÁCH HỌC TẬP KHÁC NHAU

Đoàn Thị Phương Thục^{*1}, Phạm Hùng Hiệp²,
Phạm Nguyễn Hồng Ngự³

* Tác giả liên hệ
Email: dtpthuc@thanhdouni.edu.vn

² Email: Hiep@thanhdouni.edu.vn

^{1,2} Viện Nghiên cứu Giáo dục và Chuyển giao tri thức,
Trường Đại học Thành Đô
Kim Chung, Hoài Đức, Hà Nội, Việt Nam

³ Email: phamnguyenhongngudhqn@gmail.com
Trường Đại học Quảng Nam
102 Hùng Vương, thành phố Tam Kỳ,
tỉnh Quảng Nam, Việt Nam

Nhận bài: 04/4/2025

Chỉnh sửa xong: 28/4/2025

Chấp nhận đăng: 26/5/2025

Xuất bản: 15/6/2025

Tóm tắt: Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, đặc biệt là yêu cầu chuyển đổi từ phương pháp giảng dạy truyền thống sang cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm, việc nghiên cứu và áp dụng hiệu quả các mô hình phong cách học tập để thiết kế môi trường học tập nâng cao sự cá nhân hóa là thiết yếu. Phong cách học tập phản ánh cách thức cá nhân tiếp nhận, xử lý thông tin và xây dựng tri thức. Từ lý thuyết học tập trải nghiệm (ELT) đến các mô hình phân loại dựa trên giác quan (VARK) hoặc quy trình tư duy (Honey & Mumford), việc hiểu sâu sắc cơ sở lý thuyết giúp giảng viên thiết kế phương pháp giảng dạy linh hoạt, phù hợp với nhu cầu người học. Tuy nhiên, những mô hình này không nên bị hiểu nhầm như là việc phân loại người học một cách cố định và cứng nhắc. Bài báo tổng hợp và phân tích các mô hình phong cách học tập tiêu biểu, đồng thời bàn luận về ứng dụng chúng vào thực tiễn giảng dạy. Việc hiểu đúng và áp dụng linh hoạt các mô hình phong cách học tập không chỉ cải thiện chất lượng giảng dạy mà còn giúp sinh viên phát triển khả năng học tập và thích ứng trong môi trường giáo dục hiện đại.

Từ khóa: Phong cách học tập, học tập qua trải nghiệm (ELT), mô hình Honey & Mumford, mô hình VARK.

1. Đặt vấn đề

Phong cách học tập là khái niệm phản ánh cách mỗi cá nhân tiếp nhận, xử lý thông tin và hình thành tri thức. Khái niệm này bắt nguồn từ những nghiên cứu đầu thế kỷ XX về sự tương tác giữa nhận thức, nhân cách và quá trình học tập (Conner, 2003; Willingham

et al., 2015). David Kolb (1984) đã hệ thống hóa lý thuyết nền tảng thông qua Mô hình Học tập Trải nghiệm (Experiential Learning Theory - ELT), nhấn mạnh vai trò của việc kết hợp trải nghiệm cụ thể, quan sát phản ánh, khái quát hóa trừu tượng và thử nghiệm tích cực. Kolb khẳng định, học tập là một chu

trình động, nơi người học chủ động điều chỉnh dựa trên tương tác giữa lý thuyết và thực tiễn (Kolb, 2015).

Từ ELT, nhiều mô hình phân loại phong cách học tập đã ra đời, như mô hình VARK của Fleming và Mills, mô hình của Felder-Silverman, mô hình của Honey & Mumford và mô hình của Dunn & Dun, mỗi mô hình tập trung vào các khía cạnh khác nhau: giác quan, nhận thức hoặc quy trình tư duy. Mặc dù vẫn tồn tại tranh luận về tính hiệu lực của việc phân loại cứng nhắc, đặc biệt trong giáo dục bậc Đại học (Pashler et al., 2008; Whitman, 2023). Một vài nghiên cứu chỉ ra rằng, việc hiểu đa dạng phong cách học tập có thể nâng cao chất lượng giáo dục thông qua thiết kế chương trình linh hoạt. Đặc biệt, trong bối cảnh giáo dục đại học - nơi đòi hỏi sự tự chủ và tư duy phản biện của sinh viên - việc ứng dụng các mô hình này giúp giảng viên đa dạng hóa phương pháp giảng dạy, từ bài giảng truyền thống đến thảo luận nhóm, dự án thực hành và công nghệ mô phỏng (Cassidy, 2004; Litzinger et al., 2007).

Bài viết này tổng quan cơ sở lý thuyết của các mô hình phong cách học tập tiêu biểu, đồng thời thảo luận về cách thức ứng dụng chúng trong giáo dục đại học, qua đó cung cấp một góc nhìn toàn diện giữa bằng chứng khoa học và tính thực tiễn, góp phần tối ưu hóa trải nghiệm học tập trong môi trường giáo dục đa dạng và năng động.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu để phân tích ba mô hình phong cách học tập phổ biến: ELT của David Kolb, VARK của Fleming và Mills, mô hình của Honey và Mumford. Các mô hình này đã được triển khai rộng rãi và xuất hiện trong nhiều tài liệu thứ cấp, quá trình tái diễn giải và giản lược theo thời gian đã dẫn đến những biến thể, sai lệch so với nội dung nguyên bản của lý thuyết. Do đó, bài viết tập trung vào các tài liệu gốc của các tác giả nhằm làm rõ khái niệm cốt lõi và cơ chế phân loại phong cách học tập của từng mô hình. Đồng thời, bài viết xem xét các nghiên cứu ứng dụng thực tiễn để xác định ảnh hưởng của các lý thuyết này đến phương pháp giảng dạy, qua đó đặt nền tảng cho việc điều chỉnh phương pháp sư phạm theo phong cách học tập của người học.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mô hình theo lý thuyết học tập trải nghiệm (ELT) của David Kolb (1984)

3.1.1. Tiền đề hình thành ELT

David Kolb đã xây dựng lý thuyết học tập trải

nghiệm (ELT) dựa trên sự tổng hợp có chọn lọc từ các học thuyết tiên phong của thế kỷ XX. ELT không chỉ nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm thực tiễn mà còn làm nổi bật quá trình phản tư và điều chỉnh nhận thức. Dưới đây là 03 lý thuyết nền tảng ELT, một số các lý thuyết có ảnh hưởng khác và cách Kolb tích hợp chúng vào ELT.

a. Mô hình học tập trải nghiệm của John Dewey

Theo John Dewey, giáo dục không chỉ là một quá trình tiếp nhận thụ động mà là sự tương tác liên tục giữa người học và môi trường. Thay vì truyền đạt kiến thức một cách đơn điệu từ trên xuống, ông đề xuất rằng giáo dục nên kích thích sự tự khám phá thông qua trải nghiệm thực tiễn (Dewey, 1938). Cụ thể, Dewey đã nêu ra một số nguyên tắc quan trọng: 1/ Học tập là sự nối tiếp của các trải nghiệm, khi mỗi kinh nghiệm mới dựa trên nền tảng của những kinh nghiệm trước đó; 2/ Giáo dục cần được gắn kết với thực tiễn, giúp học sinh học qua những tình huống sống cụ thể thay vì chỉ dựa vào lý thuyết trừu tượng; 3/ Học tập không chỉ nhằm mục đích chuẩn bị cho tương lai mà còn là yếu tố thiết yếu của cuộc sống hiện tại với giá trị được khẳng định ngay lập tức (Dewey, 1938). Những nguyên tắc này đã được Kolb tiếp nhận và phát triển trong ELT, đặc biệt là yếu tố kết hợp giữa lý thuyết và thực hành cũng như tính cá nhân hóa trong quá trình học tập (Kolb, 2015).

b. Mô hình nghiên cứu hành động của Kurt Lewin

Kurt Lewin đã góp phần đặt nền móng cho ELT thông qua mô hình nghiên cứu hành động (Action Research) và mô hình T-group. Mô hình T-group xuất phát từ công trình nghiên cứu về lãnh đạo và nhóm theo các thiết kế của mô hình nghiên cứu hành động. Lewin tổ chức buổi đào tạo theo những nhóm nhỏ không kịch bản. Các học viên cùng trải nghiệm hoạt động chung, các nhân sự nghiên cứu sẽ theo dõi ghi chép lại và thảo luận riêng. Tuy vậy, Lewin và cộng sự sau đó đã cho phép học viên tham gia phiên phân tích dữ liệu về chính hành vi của họ. Sự mâu thuẫn giữa *trải nghiệm cụ thể* của học viên với *phản hồi phân tích* của quan sát viên đã tạo nên một môi trường trao đổi và học tập sôi nổi. Các vòng, đi từ quan sát đến phân tích rồi đối thoại để điều chỉnh và thử nghiệm sau đó, lặp đi lặp lại trong T-group chính là tiền thân trực tiếp của chu trình bốn giai đoạn ELT của Kolb sau này.

Sau này, Kolb tiếp tục tích hợp thêm khái niệm Life Space (Không gian sống) của Lewin phát triển thành khái niệm Learning Space (Không gian học tập) trong ELT. Kurt Lewin (1951) định nghĩa *Life*

space là tổng thể chính cá nhân và các yếu tố có tác động hành vi của cá nhân đó tại một thời điểm. Khi cá nhân trải nghiệm điều mới trong bối cảnh xã hội, *life space* của họ thay đổi: ranh giới mở rộng, những động lực mới xuất hiện và dẫn họ tới cách suy nghĩ, hành động khác, từ đó tạo thành học tập.

Kolb chuyển “Life space” thành “Learning space” đề cập đến không gian cá nhân khi tham gia tương tác với bối cảnh xã hội và học tập. Giáo viên có thể tạo ra môi trường học tập, tuy nhiên môi trường sẽ diễn đạt khác qua lăng kính cá nhân, giống như trong triển khai T-group. Không gian học tập cá nhân sẽ bị dẫn dắt bởi mâu thuẫn và cần có sự an toàn tâm lý để cởi mở phản tư và chấp nhận thử sai. Từ đó, chu trình học tập sẽ được vận hành (Kolb, 2015). *Learning space* là một cầu nối giúp ELT vượt khỏi mô tả quy trình cá nhân để vươn tới thiết kế môi trường học. Giảng viên cần điều chỉnh cấu trúc môi trường học tập phù hợp và gợi mở tương tác với không gian học tập cá nhân từ đó thúc đẩy hành vi học tập.

c. Mô hình phát triển nhận thức của Jean Piaget

Jean Piaget (1952) đã xây dựng lý thuyết phát triển nhận thức, trình bày một cách hệ thống các giai đoạn phát triển trí tuệ của con người. Ông cho rằng, quá trình học tập phát sinh khi cá nhân gặp phải sự mất cân bằng giữa kiến thức hiện có và thông tin mới, từ đó buộc phải điều chỉnh hoặc mở rộng khung nhận thức của mình. Piaget đã chỉ ra hai cơ chế chính trong quá trình học:

- *Đồng hóa (Assimilation)*: Là quá trình tiếp nhận và tích hợp thông tin mới vào hệ thống kiến thức đã có.
- *Điều chỉnh (Accommodation)*: Là việc thay đổi hệ thống nhận thức để phù hợp với thông tin mới.

Những nguyên tắc này đã được Kolb áp dụng và chỉnh sửa, tạo thành mô hình học tập trải nghiệm trong đó mỗi cá nhân cần trải qua các giai đoạn từ việc tích lũy trải nghiệm thực tiễn đến quá trình phản tư để khái niệm hóa, cuối cùng là hành động thử nghiệm nhằm kiểm chứng và củng cố kiến thức (Kolb, 2015).

d. Một số lý thuyết khác

Ba thập kỷ sau, Kolb tiếp tục phát triển và mở rộng ELT, bổ sung các quan điểm từ nhiều nhà tư tưởng khác. Trong phiên bản cập nhật năm 2013 và 2015, ông đã bổ sung và tích hợp các khái niệm khác của các nhà khoa học nổi tiếng bao gồm William James, Mary Parker Follett, Lev Vygotsky, Carl Jung, Carl Rogers và Paulo Freire. Dưới đây là những đóng góp quan trọng của các nhà tư tưởng này.

William James và Chủ nghĩa kinh nghiệm cấp Tiến: William James là cha đẻ của Chủ nghĩa kinh nghiệm cấp tiến (Radical empiricism), trong đó ông lập luận rằng, sự thật không phải là một thực thể tuyệt đối, mà là một trải nghiệm cá nhân, được hình thành thông qua nhận thức và hành động của con người. James đã đề xuất lý thuyết quá trình kép (Dual process theory) về nhận thức, trong đó có hai khái niệm chính:

Apprehension (tạm dịch: Sự lĩnh hội): Khi cá nhân nhận biết một sự kiện nhưng chưa phản tư hay phân tích về nó. Ví dụ: Cá nhân nhìn thấy một quả táo và nhận biết nó là quả táo nhưng chưa suy nghĩ thêm về các yếu tố khác (mùi vị, dinh dưỡng,...) của nó.

Comprehension (tạm dịch: Sự tường tận): Khi cá nhân bắt đầu phân tích và xây dựng tri thức từ những gì họ đã trải nghiệm. Ví dụ: Sau khi nhận ra quả táo, cá nhân có thể phân tích về các đặc điểm như màu sắc, hương vị, công dụng, giống táo,...

Hai quá trình này có nhiều điểm tương đồng với mô hình vòng tròn học tập của Kolb, trong đó việc tiếp thu tri thức diễn ra qua sự luân phiên giữa trải nghiệm thực tế và quá trình suy ngẫm, khái niệm hóa, thử nghiệm. Quan điểm của James đã tạo nền tảng triết học quan trọng cho ELT, giúp lý giải cách con người tích hợp trải nghiệm vào hệ thống nhận thức của mình (Kolb, 2015).

Mary Parker Follett và Tương tác xã hội trong học tập: Mary Parker Follett nhấn mạnh rằng, học tập không phải là một quá trình cá nhân đơn lẻ mà là một hiện tượng xã hội, trong đó con người đồng sáng tạo trải nghiệm thông qua tương tác. Follett đưa ra khái niệm “Vòng tròn phản hồi” (Feedback loop), trong đó quá trình học tập diễn ra thông qua các vòng lặp phản hồi giữa các cá nhân trong một cộng đồng học tập. Khi con người giao tiếp, chia sẻ ý kiến và quan sát phản hồi từ người khác, họ không chỉ mở rộng hiểu biết của mình mà còn giúp thúc đẩy sự phát triển nhận thức của những người xung quanh.

Ý tưởng này có liên hệ chặt chẽ với giai đoạn phản tư quan sát trong lý thuyết vòng tròn học tập của Kolb, nơi người học phân tích trải nghiệm của mình dựa trên ý kiến và quan điểm của người khác. Một trong những đóng góp quan trọng của Follett là phân tích về giới hạn của tri thức chuyên gia và sự cần thiết của tri thức thực nghiệm. Bà cho rằng, việc chỉ dựa vào các khái niệm lý thuyết mà không có sự kiểm nghiệm thực tế sẽ dẫn đến tri thức cứng nhắc và thiếu tính ứng dụng. Điều này củng cố luận điểm của Kolb rằng, học tập hiệu quả nhất khi được gắn

kết với trải nghiệm thực tế và có sự linh hoạt trong quá trình tiếp thu tri thức (Kolb, 2013; Kolb, 2015)

Lev Vygotsky và Vùng phát triển gần nhất (ZPD): Khái niệm Vùng phát triển gần nhất (Zone of Proximal Development - ZPD) mô tả khoảng cách giữa những gì một cá nhân có thể làm được một mình và những gì họ có thể đạt được với sự hướng dẫn từ một người có kinh nghiệm hơn. Vygotsky nhấn mạnh rằng, học tập là một quá trình xã hội, trong đó cá nhân học hỏi thông qua tương tác với những người có kinh nghiệm hơn (Shabani et al., 2010). Ông cũng đề xuất khái niệm “Scaffolding” (Giàn giáo học tập). Trong đó, giáo viên hoặc người hướng dẫn đóng vai trò là người hỗ trợ, cung cấp cấu trúc ban đầu để giúp người học tiếp thu kiến thức mới, sau đó dần dần rút lui khi họ trở nên độc lập hơn trong quá trình học tập (Van Der Stuyf, 2002).

Kolb đã tích hợp các nguyên tắc này vào ELT bằng cách nhấn mạnh rằng, việc học không chỉ phụ thuộc vào cá nhân mà còn bị ảnh hưởng bởi môi trường học tập và sự hỗ trợ từ cộng đồng. Điều này đặc biệt quan trọng trong không gian học tập, nơi người học có thể khai thác tri thức hiệu quả nhất khi họ được đặt trong một bối cảnh hỗ trợ phù hợp (Kolb, 2015).

Carl Jung và Quá trình thành toàn bản ngã: Thành toàn bản ngã (Individuation) của Carl Jung mô tả quá trình con người đạt đến sự hòa hợp giữa các yếu tố đối lập trong tâm lý của họ, bao gồm ý thức và vô thức, tư duy và cảm giác, cá nhân và tập thể. Carl Jung nhấn mạnh rằng con người có thể khám phá bản thân thông qua quá trình tưởng tượng chủ động (Active imagination), trong đó họ đối thoại với những phần vô thức của chính mình để tạo ra sự hiểu biết sâu sắc hơn về bản thân (Kolb, 2013). Quan điểm này có liên quan chặt chẽ với giai đoạn Phản tư trong ELT, nơi người học nhìn lại trải nghiệm của mình để rút ra bài học và điều chỉnh nhận thức. Kolb đã sử dụng ý tưởng của Jung để nhấn mạnh rằng, quá trình học tập không chỉ liên quan đến nhận thức lý trí mà còn là một quá trình toàn diện, bao gồm cảm xúc, tư duy và hành vi, giúp ELT trở thành một hệ thống học tập mang tính cá nhân hóa cao (Kolb, 2015).

Carl Rogers và Học tập Lấy trải nghiệm làm trung tâm: Trong tiếp cận của mình, Carl Rogers nhấn mạnh rằng, học tập hiệu quả nhất khi người học cảm thấy an toàn về mặt tâm lý và được tôn trọng trong quá trình học tập. Rogers đưa ra khái niệm “sự nhìn nhận tích cực vô điều kiện” (Unconditional positive regard), trong đó người học cần được khuyến khích để thể hiện ý kiến của mình mà không bị đánh giá

hoặc chỉ trích. Dựa trên tiếp cận này, Kolb cũng đề cập rằng, học tập là một quá trình cá nhân hóa và phải tạo điều kiện để người học khám phá và phát triển thông qua trải nghiệm của riêng họ (Kolb, 2015).

Paulo Freire và Học tập Phản biện: Lý thuyết học tập phản biện (Critical pedagogy) của Paulo lập luận rằng học tập không chỉ là quá trình tiếp thu thông tin mà còn là một công cụ để thay đổi xã hội. Freire nhấn mạnh rằng, người học không nên là những cá nhân thụ động tiếp nhận tri thức mà phải tham gia vào quá trình định hình và khám phá ý nghĩa của kiến thức thông qua đối thoại và trải nghiệm. Điều này đã ảnh hưởng trực tiếp đến cách Kolb thiết kế ELT, trong đó việc học là một quá trình chủ động, được dẫn dắt bởi chính người học (Kolb, 2015).

Nhìn chung, ELT của Kolb có sự hội tụ của triết học, tâm lý học và giáo dục, tạo ra một khung lý thuyết linh hoạt và đa chiều. Bằng cách tích hợp các học thuyết, Kolb đã xây dựng một mô hình không chỉ giải thích quá trình học tập mà còn cung cấp công cụ thiết thực cho giáo dục đại học, nơi đòi hỏi sự cân bằng giữa kiến thức hàn lâm và kỹ năng thực tiễn.

3.1.2. Lý thuyết học tập qua trải nghiệm (ELT)

Kolb (1984) định nghĩa học tập là quá trình kiến thức được tạo ra thông qua việc chuyển hóa trải nghiệm. Kiến thức là kết quả từ quá trình nắm bắt và quá trình chuyển hóa. Trong đó, nắm bắt đề cập đến quá trình tiếp nhận thông tin và chuyển hóa trải nghiệm là cách các cá nhân giải thích và hành động dựa trên thông tin đó. Từ đó, ELT đưa ra mô hình gồm hai quá trình, mỗi quá trình lại có hai chế độ:

1) *Quá trình nắm bắt thông tin* (Grasping Experience), gồm:

Trải nghiệm cụ thể (Concrete Experience - CE): Tiếp nhận thông tin qua cảm xúc, giác quan trực tiếp (Ví dụ: Tham gia hoạt động thực địa).

Khái niệm hóa trừu tượng (Abstract Conceptualization - AC): Tiếp nhận thông tin qua phân tích lý thuyết và logic (Ví dụ: Nghiên cứu tài liệu khoa học)

(2) *Quá trình chuyển đổi trải nghiệm* (Transforming Experience):

Quan sát phản tư (Reflective Observation - RO): Suy ngẫm về trải nghiệm để rút ra bài học (Ví dụ: Viết nhật ký phản ánh).

Chủ động thử nghiệm (Active Experimentation - AE): Áp dụng kiến thức vào thực tiễn (Ví dụ: Thiết kế dự án ứng dụng).

Quá trình này được mô tả như một chu kỳ học tập

lí tưởng hóa hoặc vòng xoắn ốc trong đó người học “chạm vào tất cả các chế độ” trong một quy trình tuần hoàn, nhạy cảm với tình huống và những gì đang được học.

Kolb (1984) chia ra làm bốn loại phong cách học tập dựa trên những sự ưu tiên và ưu thế của người học đối với các chế độ trong quá trình học tập (xem Hình 1), bao gồm:

Phong cách phân kì (Diverging): Ưu thế về cảm nhận (CE) và quan sát (RO) - tập trung vào trải nghiệm đa chiều và suy ngẫm. Họ quan tâm đến mọi người, giàu trí tưởng tượng và tình cảm, có quan tâm lớn đến văn hóa và thu thập thông tin. Họ sẽ thích môi trường làm việc theo nhóm, lắng nghe cởi mở và nhận phản hồi.

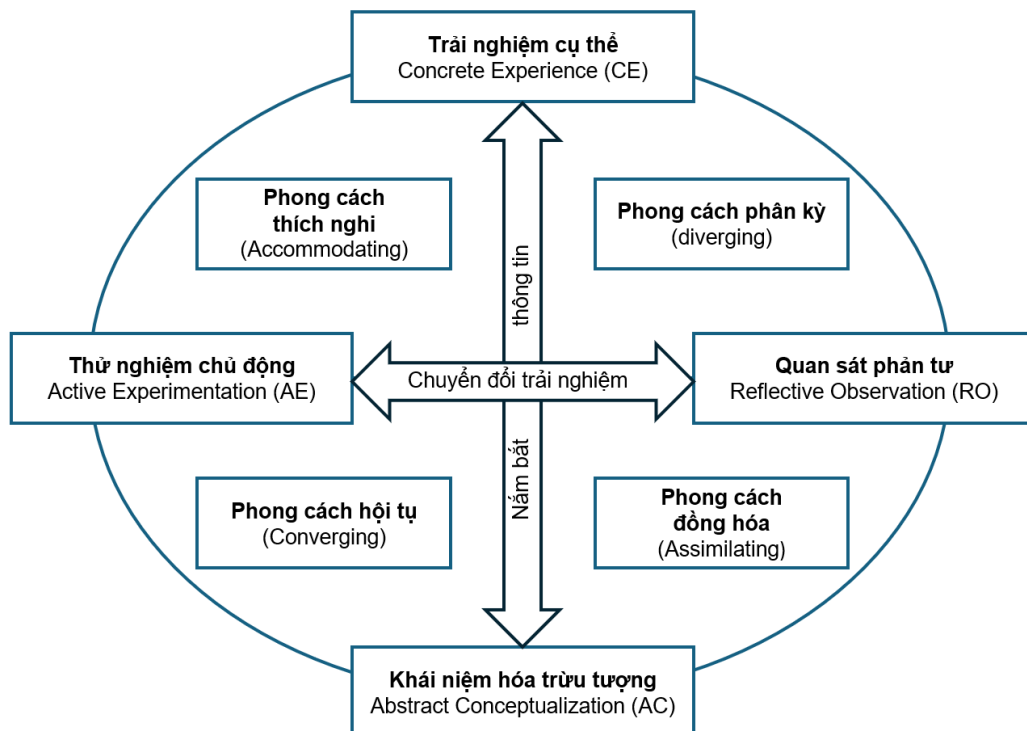
Phong cách đồng hóa (Assimilating): Ưu thế về tư duy (AC) và quan sát (RO) - ưu tiên phân tích lí thuyết và xây dựng mô hình. Họ thích các ý tưởng trừu tượng, ít tập trung vào con người, quan tâm lí thuyết logic hơn là giá trị thực tế. Họ thích đọc sách, thuyết trình, khám phá mô hình phân tích.

Phong cách hội tụ (Converging): Ưu thế về tư duy (AC) và hành động (AE) - sở trường về giải quyết vấn đề kĩ thuật và ứng dụng thực tiễn. Họ quan tâm đến việc giải quyết các vấn đề kĩ thuật hơn là các vấn đề xã hội. Họ thích thử nghiệm những ý tưởng mới, mô phỏng, và ứng dụng thực tế.

Phong cách thích nghi (Accommodating): Ưu thế về cảm nhận (CE) và hành động (AE) - học qua hành động và thử nghiệm. Họ thích thực hiện các kế hoạch và tham gia thử thách. Họ thích làm việc nhóm, nghiên cứu thực địa và thử nghiệm các cách thức để hoàn thành các nhiệm vụ đã đặt mục tiêu.

Mô hình phong cách học tập của Kolb không ngừng được hoàn thiện qua các thập kỉ, phản ánh sự tiến hóa trong nhận thức về tính đa dạng và linh hoạt của quá trình học tập. Giai đoạn 2005, ông đưa ra khái niệm Học tập linh hoạt - Learning Flexibility - khuyến khích người học điều chỉnh cách học dựa trên bối cảnh cụ thể và đồng thời chú trọng phát triển siêu nhận thức (metacognition). Năm 2013, ELT được mở rộng thành chín phong cách (xem Bảng 1), bổ sung thêm các xu hướng học tập mang tính cá nhân hóa sâu hơn, cho phép mô tả phong cách học tập tinh tế hơn.

Trong thực tế, bốn phong cách học tập cơ bản của Kolb vẫn được áp dụng khá phổ biến trong các nghiên cứu và thực hành giáo dục hiện nay (như Ezzaim et al., 2024; Mousavi et al., 2024, Srivastava & Shah, 2022). Ở bậc Đại học, việc nắm bắt đặc điểm của các nhóm phong cách học tập giúp giảng viên thiết kế các hoạt động học tập đa dạng. Ví dụ, với sinh viên thuộc phong cách hội tụ, giảng viên nên triển khai dự án nghiên cứu tình huống thực tế hoặc bài tập giải quyết vấn đề trong khi những người



Hình 1: Chu trình học tập theo lí thuyết ELT (Kolb, 2015)

Bảng 1: Đặc điểm 9 phong cách học tập theo David Kolb (2013)

Phong cách	Đặc điểm	Phương pháp giảng dạy
Khởi xướng	Khởi xướng ý tưởng, đặt câu hỏi mở.	Thiết kế bài tập đóng vai hoặc dự án khởi nghiệp.
Trải nghiệm	Học qua cảm xúc và trải nghiệm trực tiếp.	Tổ chức hoạt động thực địa, thí nghiệm thực tế.
Tưởng tượng	Sáng tạo, kết nối ý tưởng phi truyền thống.	Khuyến khích vẽ mindmap hoặc kể chuyện sáng tạo.
Phản tư	Phân tích sâu, suy ngẫm trước khi hành động.	Yêu cầu viết bài phản ánh hoặc tham gia seminar.
Phân tích	Logic, hệ thống, tập trung vào dữ liệu.	Phân tích case study hoặc mô phỏng số liệu.
Suy ngẫm	Xây dựng mô hình trừu tượng, lí thuyết hóa.	Nghiên cứu lí thuyết, đọc sách chuyên sâu.
Quyết đoán	Ra quyết định nhanh, đánh giá rủi ro.	Tổ chức tranh biện hoặc trò chơi mô phỏng.
Hành động	Hành động quyết đoán, hướng đến kết quả.	Thực hiện dự án thực tế hoặc thi đấu nhóm.
Cân bằng	Linh hoạt điều chỉnh giữa các phong cách.	Áp dụng phương pháp học kết hợp (Blended learning).

ngiên về phong cách Phân kì lại cần nhiều thời gian thảo luận nhóm, lắng nghe quan điểm và chia sẻ ý tưởng trước khi đi đến kết luận.

3.2. Mô hình Honey & Mumford (2000)

Honey và Mumford (2000) đã xây dựng mô hình bốn phong cách học tập dựa trên nền tảng lí thuyết của Kolb, nhưng với cách tiếp cận riêng biệt. Trong sách *The Learning Styles Helper's Guide*, họ nhấn mạnh sự tương đồng giữa hai mô hình, đồng thời mô tả quá trình học tập qua bốn giai đoạn linh hoạt: Trải nghiệm (Experiencing); Xem xét (Reviewing); Kết luận (Concluding); Lên kế hoạch (Planning). Các giai đoạn này có mối quan hệ tuần hoàn, không cố định thứ tự và đều đóng vai trò thiết yếu trong việc hình thành quá trình học tập toàn diện, dù thời lượng dành cho mỗi giai đoạn có thể khác nhau (Honey & Mumford, 2000). Các cá nhân thường có xu hướng thiên lệch một giai đoạn nhất định, dẫn đến các hành vi đặc trưng:

- *Ưu tiên giai đoạn Trải nghiệm:* Hành động nhanh, ưu tiên tích lũy kinh nghiệm nhưng dễ rơi vào vội vàng.
- *Ưu tiên giai đoạn Xem xét:* Tập trung phân tích thông tin, có nguy cơ “tê liệt do phân tích” (analysis paralysis) vì thiếu hành động.
- *Ưu tiên giai đoạn Kết luận:* Đưa ra giải pháp vội vàng để thỏa mãn tức thời, bỏ qua giai đoạn xem xét kĩ lưỡng.
- *Ưu tiên giai đoạn Lên kế hoạch:* Áp dụng giải pháp tạm thời (Quicky fixes) do tập trung quá mức vào hành động, bỏ qua phân tích sâu.

Khác biệt chính so với Kolb là Honey và Mumford liên kết mỗi phong cách học tập với một giai đoạn cốt lõi, thay vì hai giai đoạn. Bốn phong cách trong mô hình bao gồm:

- 1/ *Phong cách Hành động (Activist):* Đề cao sự dấn thân vào những trải nghiệm mới và thử thách, thường có xu hướng hành động trước khi suy nghĩ kĩ.
- 2/ *Phong cách Suy ngẫm (Reflector):* Thiên về quan sát và thu thập thông tin từ nhiều góc độ, tránh tham gia quá sớm để có thời gian nghiền ngẫm.
- 3/ *Phong cách Lí luận (Theorist):* Tập trung vào sự logic, khái quát hóa lí thuyết và phân tích một cách hệ thống.
- 4/ *Phong cách Thực tế (Pragmatist):* Đòi hỏi tính ứng dụng cao và mong muốn thấy được cách thức biến lí thuyết thành thực tiễn hoặc hành động cụ thể.

Theo Honey và Mumford, hầu hết mọi người thường gắn bó với một trong các phong cách hoặc linh hoạt chuyển đổi giữa hai phong cách tùy thuộc vào tình huống cụ thể. Mỗi phong cách học tập đi kèm với những hoạt động giáo dục và thuộc tính riêng biệt. Theo các tác giả, việc nhận diện phong cách học tập giúp cá nhân và nhà giáo dục thiết kế chiến lược phù hợp. Ví dụ, trong giáo dục đại học, sinh viên hành động cần hoạt động thực hành hoặc mô phỏng, trong khi nhóm Lí luận học hiệu quả hơn với bài giảng lí thuyết chuyên sâu (Honey & Mumford, 2000). Mô hình này nhấn mạnh tính linh hoạt, cho phép người học chuyển đổi giữa các phong cách tùy ngữ cảnh, từ đó tối ưu hóa quá trình tiếp thu kiến thức.

3.3. Mô hình VARK của Fleming và Mills (1992)

Mô hình VARK (Visual – Auditory – Reading/Writing – Kinesthetic) được Neil Fleming và Colleen Mills giới thiệu năm 1992, dựa trên hai trụ cột chính. Một là, tâm lý học nhận thức (Cognitive Psychology). Trong đó, Fleming và Mills đã kế thừa tri thức về cách não bộ xử lý thông tin thông qua các giác quan. Hai là, Thuyết Đa trí tuệ (Multiple Intelligences) của Howard Gardner (1983). Theo Gardner, trí thông minh không phải là một năng lực đơn lẻ mà là tập hợp đa dạng các khả năng như ngôn ngữ, logic - toán học, không gian, âm nhạc, vận động, thiên nhiên, liên cá nhân và nội tâm. Mỗi cá nhân có thể phát triển vượt trội một hoặc nhiều loại trí thông minh này và việc so sánh giữa các loại trí tuệ khác nhau là không hợp lý. Trong VARK, Fleming và Mills kế thừa tư tưởng về sự khác biệt cá nhân và phát triển thành ưu tiên giác quan trong học tập.

Mô hình VARK phân loại người học thành bốn nhóm chính dựa trên các sự ưu tiên về giác quan trong học tập:

1) *Học Thị giác (Visual)*: Học tốt qua hình ảnh, biểu đồ, sơ đồ và video. Họ ghi nhớ và kết nối thông tin dễ dàng khi được minh họa trực quan, thường sử dụng giấy ghi chú và công cụ trực quan để tổ chức kiến thức.

2) *Học Thính giác (Auditory)*: Học hiệu quả qua bài giảng, hội thoại và thảo luận. Họ nhớ lâu thông tin khi nghe và thường nghe lại bài giảng, podcast để củng cố kiến thức.

3) *Học Vận động (Kinesthetic)*: Học tốt khi tham gia hoạt động thực tế và vận động cơ thể. Họ ưu tiên học qua thực hành, thí nghiệm, mô phỏng và áp dụng ngay kiến thức vào thực tế.

4) *Học Đọc/Viết (Reading/Writing)*: Học qua việc đọc, ghi chép và làm việc với văn bản. Họ tổ chức và ghi nhớ thông tin tốt nhờ việc đọc sách, bài giảng và ghi lại các điểm chính.

Nhìn chung, mô hình VARK khẳng định rằng, mỗi cá nhân có phong cách cảm nhận riêng và việc áp dụng các phương pháp giảng dạy đa dạng sẽ tạo điều kiện cho người học phát huy tối đa tiềm năng của mình. Qua đó, giảng viên trong giáo dục đại học có thể linh hoạt thiết kế các hoạt động học tập phù hợp với các nhóm phong cách, từ đó nâng cao hiệu quả giảng dạy và kết quả học tập của sinh viên. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, sự đa dạng trong phương pháp giảng dạy không chỉ là một lựa chọn mà còn là yếu tố thiết yếu.

3.4. Thách thức khi ứng dụng các mô hình phong cách học tập trong giảng dạy đại học

Các mô hình lý thuyết phong cách học tập như ELT của David Kolb, VARK của Fleming, lý thuyết của Honey & Mumford đều mang lại giá trị nhất định trong việc tối ưu hóa giảng dạy đại học nhưng chỉ khi được hiểu và áp dụng đúng bản chất lý thuyết và áp dụng linh hoạt. Kolb và Kolb (2014) khẳng định học tập là một chu trình động, liên tục trải qua bốn giai đoạn trong vòng tròn học tập. Quan điểm này phủ nhận việc gán nhãn cố định cho người học, thay vào đó nhấn mạnh tính linh hoạt trong việc điều chỉnh phương pháp sư phạm để hỗ trợ sinh viên vượt qua điểm yếu trong từng giai đoạn (Kolb & Kolb, 2014). Tương tự, mô hình VARK của Fleming (2012) không nhằm phân loại sinh viên thành các nhóm riêng biệt mà là công cụ để đa dạng hóa phương thức tiếp cận thông tin – từ thị giác, thính giác đến vận động – giúp tối ưu hóa trải nghiệm học tập. Nghiên cứu của Thongchotchat và cộng sự (2023) ủng hộ quan điểm này khi chứng minh hệ thống giảng dạy cá nhân hóa dựa trên VARK cải thiện hiệu quả học tập khi và chỉ khi giảng viên kết hợp đa phương tiện (multimodal integration), thay vì chỉ tập trung vào một kênh truyền tải duy nhất.

Tuy nhiên, việc ứng dụng các mô hình này đối mặt với hai rào cản cốt lõi: 1) Sự hiểu sai triết lý nền tảng; 2) Sự tách rời khỏi bối cảnh văn hóa và môi trường. Deng và cộng sự (2022) phân tích 78 nghiên cứu thực chứng và chỉ ra rằng 72% trường hợp áp dụng các mô hình phong cách học tập một cách máy móc, bỏ qua yếu tố như áp lực thời gian, đặc điểm văn hóa lớp học hoặc tính chất môn học. Ví dụ, sinh viên được phân loại là “thính giác” có xu hướng né tránh thảo luận nhóm do niềm tin sai lệch rằng họ chỉ tiếp thu qua nghe, dẫn đến sự thu hẹp kỹ năng xã hội (Deng et al., 2022). Điều này trái ngược với cảnh báo của Kolb, Fleming và Mills rằng, phong cách học tập chỉ phản ánh đặc điểm cá nhân mang tính tạm thời, không phải năng lực cố định hay bị coi là giới hạn tiếp thu của người học.

Giải pháp cho thách thức này có thể đòi hỏi sự định hình cách tiếp cận lý thuyết. Xét trong mô hình của Honey và Mumford (2000) với bốn phong cách học tập, thay vì gán nhãn, giảng viên nên thiết kế bài giảng tích hợp đa phương pháp - như kết hợp thảo luận nhóm cho nhóm Hành động, bài giảng lý thuyết cho nhóm Lý luận, đồng thời khuyến khích sinh viên thử nghiệm phong cách mới. Cách tiếp cận này không chỉ tôn trọng sở thích cá nhân mà

còn thúc đẩy khả năng thích ứng - yếu tố then chốt trong thời đại tri thức đa dạng và biến động (Honey & Mumford, 2000).

Hơn nữa, yếu tố văn hóa cần được xem xét để tránh áp dụng mô hình học tập và giảng dạy từ phương Tây một cách cứng nhắc. Nghiên cứu của chỉ ra rằng sinh viên từ nền văn hóa Nho giáo (Ví dụ: Trung Quốc, Hàn Quốc, Việt Nam...) thường ưu tiên học tập tập thể và tôn trọng thẩm quyền giảng viên, khác biệt rõ rệt với xu hướng độc lập của sinh viên phương Tây (Dennehy, 2014; Sun, 2008). Đồng thời, việc áp dụng các công cụ nhận diện phong cách học tập như LSI (Learning Style Inventory) của David Kolb, đòi hỏi điều chỉnh dựa trên đặc thù văn hóa để đảm bảo tính hiệu lực (Deng et al., 2022).

Các mô hình phong cách học tập không phải công cụ vạn năng mà là cầu nối giữa lý thuyết và thực tiễn khi mà các nhà thực hành giáo dục hiểu rõ nền tảng triết lý của chúng. Việc chuyển từ phân loại cứng nhắc sang ứng dụng linh hoạt đang đòi hỏi giảng viên hiểu về bản chất động, đa chiều của phong cách học và linh hoạt khi ứng dụng, đặc biệt có thể tích hợp đa phương thức trong thiết kế bài giảng như kết hợp ELT để xây dựng chu trình học tập hoàn thiện

hay VARK để đa dạng hóa tài liệu.

4. Kết luận

Phong cách học tập đóng vai trò quan trọng trong việc cá nhân hóa giáo dục đại học, giúp lý giải sự khác biệt trong tiếp thu kiến thức và định hướng phương pháp giảng dạy linh hoạt. Các mô hình như ELT, VARK hay Honey & Mumford cung cấp cơ sở lý thuyết để thiết kế hoạt động học tập đa dạng, tối ưu hóa trải nghiệm người học. Dù còn tranh luận về tính hiệu quả tuyệt đối, những mô hình này vẫn là công cụ hữu ích, thúc đẩy môi trường giáo dục hội nhập và thân thiện với người học. Nghiên cứu này khẳng định tầm quan trọng của việc hiểu và ứng dụng linh hoạt phong cách học tập trong bối cảnh giáo dục hiện đại, đặc biệt khi xu hướng học tập kết hợp và trực tuyến ngày càng phổ biến. Đây không chỉ là nền tảng nâng cao chất lượng đào tạo mà còn là động lực để các cơ sở giáo dục đại học thích ứng với sự đa dạng của người học và sự biến động nhanh chóng của tri thức và công nghệ.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2023.08

Tài liệu tham khảo

- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology*, 24(4), 419-444. <https://doi.org/10.1080/01443410420>.
- Conner, C. (2003). Learning styles and school improvement. *Improving Schools*, 6(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/136548020300600109>.
- Deng, R., Benckendorff, P., & Gao, Y. (2022). Limited usefulness of learning style instruments in advancing teaching and learning. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100686. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100686>.
- Dennehy, E. (2014). Learning approaches and cultural influences: A comparative study of Confucian and western-heritage students. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.869561>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Ezzaim, A., Dahbi, A., Aqqal, A., & Haidine, A. (2024). AI-based learning style detection in adaptive learning systems: a systematic literature review. *Journal of Computers in Education*, 1-39. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00328-9>.
- Fleming, N. D. (2012). *Some facts about VARK*. Retrieved from <https://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Some-Facts-About-VARK.pdf>
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 11, 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Honey, P., & Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Peter Honey Publications.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.)*. Pearson.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Hay Group.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Kurt, L. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.
- Kurt, L. (1951). *Field theory in social science*. University of Chicago Press.
- Litzinger, T. A., Lee, S. H., Wise, J. C., & Felder, R. M. (2007). A psychometric study of the Index of Learning

- Styles. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 309-319. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00941.x>.
- Mousavi, S. K., Javadzadeh, A., Hasankhani, H., & Parizad, Z. A. (2024). Relationship between learning styles and clinical competency in nursing students. *BMC Medical Education*, 24(1), 469. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05432-z>.
- Newton, P. M. (2015). The learning styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1908. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01908>.
- Newton, P. M., & Miah, M. (2017). Evidence-based higher education – Is the learning styles ‘myth’ important? *Frontiers in Psychology*, 8, 444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky’s zone of proximal development: Instructional implications and teachers’ professional development. *English Language Teaching*, 3, 237-248. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>.
- Srivastava, D. K., & Shah, H. (2022). Do learning styles of undergraduate and postgraduate students in B-schools differ? Insights and implications. *Journal of Education for Business*, 97(3), 168-175. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1910114>.
- Sun, Q. (2008). Confucian educational philosophy and its implication for lifelong learning and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), 559-578. <https://doi.org/10.1080/01411920802343269>.
- Thongchotchat, V., Kudo, Y., Okada, Y., & Sato, K. (2023). Educational recommendation system utilizing learning styles: A systematic literature review. *IEEE Access*, 11, 8987-8998.
- Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent Learning and Development*, 52(3), 5-18.
- Whitman, G. M. (2023). Learning styles: Lack of research-based evidence. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96(4), 111-115. <https://doi.org/10.1080/00098655.2023.2203891>.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>.