



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

SUSTAINABLE DEVELOPMENT POLICIES IN “FOREIGN LANGUAGE + VOCATIONAL SKILLS” TEACHING IN VIETNAM: A CASE STUDY OF THE CHINESE LANGUAGE SECTOR

Do Chinh Khoa^{1,*}, Nguyen Duc Anh²¹VNU University of Languages and International Studies, No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam²Minzu University of China, Beijing, China

Received 07 July 2025

Revised 22 January 2026; Accepted 14 April 2026

Abstract: In response to the growing demand for higher education reform aimed at developing a workforce with both professional expertise and foreign language competence, this study seeks to identify an appropriate policy for integrating Chinese language instruction with disciplinary content in the context of Vietnamese higher education. Four policy models were examined: CS1 (independent dual-degree with practical orientation), CS2 (coordinated training linkage with practical collaboration), CS3 (integration of Chinese into disciplinary content – CLIL), and CS4 (dual-degree curriculum – CMI). Based on the Analytic Hierarchy Process (AHP), the data were collected from seven experts and processed using geometric means to synthesize pairwise comparisons, calculate priority weights, and assess consistency through λ_{max} , CI, and CR indices. The results show that all the matrices exhibit satisfactory consistency ($CR < 0.04$). Notably, CS3 (CLIL) received the highest priority weight (0.3392), standing out in terms of instructional quality and long-term sustainability. Accordingly, the study recommends giving priority to the pilot implementation of the CLIL model in fields with a high potential for content-language integration, while establishing a flexible monitoring mechanism to ensure effective contextual adaptation. These findings make a policy-oriented contribution to bilingual education development in Vietnam and propose a structured framework for optimizing interdisciplinary language teaching in non-native contexts.

Keywords: Analytic Hierarchy Process (AHP), instructional policy, Chinese for specific purposes, sustainable teaching development, Chinese language integration

* Corresponding author.

Email address: chinhkhoa.do@gmail.com<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5571>

CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG TRONG GIẢNG DẠY “NGOẠI NGỮ + KỸ NĂNG NGHỀ” TẠI VIỆT NAM: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP NGÀNH TIẾNG TRUNG QUỐC

Đỗ Chính Khoa¹, Nguyễn Đức Anh²

¹Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

²Đại học Dân tộc Trung ương, Bắc Kinh, Trung Quốc

Nhận bài ngày 07 tháng 7 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 22 tháng 01 năm 2026; Chấp nhận đăng ngày 14 tháng 4 năm 2026

Tóm tắt: Trước yêu cầu đổi mới giáo dục đại học nhằm đào tạo nguồn nhân lực có năng lực chuyên môn kết hợp với năng lực ngoại ngữ, nghiên cứu này được thực hiện nhằm xác định chính sách giảng dạy kết hợp tiếng Trung và chuyên ngành phù hợp trong bối cảnh giáo dục Việt Nam. Bốn mô hình chính sách được đưa vào so sánh gồm: CS1 (bảng kép độc lập có định hướng thực hành), CS2 (liên kết đào tạo phối hợp thực hành), CS3 (tích hợp tiếng Trung vào nội dung chuyên ngành – CLIL), và CS4 (chương trình song bằng – CMI). Dựa trên phương pháp Phân tích thứ bậc (AHP), dữ liệu thu thập từ bảy chuyên gia được xử lý thông qua trung bình hình học để tổng hợp các cặp so sánh, tính toán trọng số ưu tiên, và đánh giá mức độ nhất quán dựa trên các chỉ số λ_{max} , CI và CR. Kết quả cho thấy toàn bộ các ma trận đều đạt độ nhất quán tốt ($CR < 0,04$). Đáng chú ý, chính sách CS3 (CLIL) có trọng số ưu tiên cao nhất (0,3392), được đánh giá nổi bật về chất lượng giảng dạy và tính bền vững lâu dài. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất ưu tiên triển khai thí điểm mô hình CLIL tại các ngành có tính tích hợp cao, đồng thời thiết lập cơ chế giám sát điều chỉnh linh hoạt phù hợp với thực tiễn.

Từ khóa: phân tích thứ bậc, chính sách giảng dạy, tiếng Trung chuyên ngành, phát triển bền vững giảng dạy, tích hợp tiếng Trung

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 và chuyển đổi số, giáo dục không chỉ đơn thuần là truyền đạt kiến thức mà còn cần trang bị cho người học những kỹ năng đáp ứng yêu cầu lao động mới. Xu hướng toàn cầu hóa và thay đổi công nghệ đã làm gia tăng nhu cầu nguồn nhân lực có kỹ năng cao và linh hoạt (Wang, 2012). Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng hệ thống giáo dục hiện nay còn tồn tại chênh lệch giữa kỹ năng được đào tạo và yêu cầu việc làm thực tế, do đó cần linh hoạt hóa chương trình đào tạo, trang bị cho người học những kỹ năng cập nhật để thích ứng với thị trường lao động thế kỷ 21 (Wang, 2012). Cơ quan giáo dục quốc tế cũng khuyến nghị rằng các khóa đào tạo nghề cần tích hợp ít nhất một ngoại ngữ quốc tế, nhằm giúp người học sẵn sàng cho môi trường làm việc đa văn hóa và thị trường lao động toàn cầu (Pace, 2021).

Hiện nay, cạnh tranh nguồn nhân lực ngày càng gay gắt, đào tạo ngôn ngữ gắn với kỹ năng nghề nghiệp đang nổi lên như một định hướng quan trọng nhằm nâng cao năng lực thích ứng của người học trên thị trường lao động. Mô hình đào tạo này không chỉ đòi hỏi sự điều chỉnh ở nội dung chương trình mà còn yêu cầu đổi mới phương pháp sư phạm và chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên, qua đó bảo đảm đồng thời chất lượng và tính ứng dụng thực tiễn của đào tạo.

Trong các chương trình đào tạo theo mô hình “ngoại ngữ + kỹ năng nghề”, tiếng Anh vẫn là ngôn ngữ được ưu tiên hàng đầu; tuy nhiên, song song với xu thế đó, vai trò ngày càng nổi bật của Trung Quốc trong kinh tế khu vực và toàn cầu đã khiến việc nâng cao năng lực tiếng Trung

trở thành một yêu cầu mang tính chiến lược đối với nhiều quốc gia, trong đó có Việt Nam. Nhiều nghiên cứu lưu ý rằng nhu cầu học tiếng Trung tại Việt Nam đang tăng mạnh, đòi hỏi phải tập trung phát triển giáo dục tiếng Trung trong hệ thống chính quy. Đồng thời, làn sóng hội nhập và các hiệp định kinh tế ASEAN – Trung Quốc khiến việc thông thạo tiếng Trung trở thành lợi thế cạnh tranh cho người lao động Việt (Nguyen, 2024). Thực tế, nhiều cơ sở đào tạo tiếng Trung ở Việt Nam đã nhận thức được xu hướng này và đang có chính sách đổi mới chương trình học. Dù vậy, vẫn có những lo ngại về tính hiệu quả và cập nhật của các chương trình hiện hành. Hiện nay, đa số chương trình đào tạo tiếng Trung ở Việt Nam vẫn tập trung phát triển bốn kỹ năng ngôn ngữ cơ bản theo phương pháp truyền thống và chưa chú trọng tích hợp kỹ năng nghề. Điều này khiến sinh viên khó liên kết kiến thức ngoại ngữ với yêu cầu công việc cụ thể.

Ngoài ra, đội ngũ giảng viên ngoại ngữ còn gặp nhiều thách thức, nhiều thầy cô có kinh nghiệm chuyên môn ngoại ngữ nhưng thiếu kiến thức liên ngành. Đặc biệt trong kỉ nguyên bùng nổ trí tuệ nhân tạo, năng lực số của giảng viên là điều rất đáng quan tâm. Tuy nhiên, nghiên cứu cho thấy năng lực số của giảng viên chưa cao, sự hiểu biết căn kẽ của giảng viên về ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) vào trong giảng dạy ngoại ngữ còn nhiều thiếu sót, mức nhận biết bản chất sử dụng CNTT trong việc phát triển năng lực ngoại ngữ của sinh viên đại học còn thấp (Nguyễn, 2023). Trong đó, CNTT đặc biệt là sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong kỷ nguyên AI là chưa thực sự đi sâu, giảng viên chỉ dùng AI như một công cụ dịch thuật (65%) và hỏi đáp soạn giáo án đơn thuần, chưa khai thác được những tính năng vượt trội mang tính liên ngành của AI (Hà & Tiên, 2025). Phần lớn giảng viên chưa được đào tạo đầy đủ để ứng dụng công nghệ kĩ thuật số vào dạy học nhằm đáp ứng yêu cầu của kỉ nguyên AI.

Tổng quan tài liệu cho thấy mặc dù nghiên cứu về các mô hình “ngoại ngữ + kĩ năng nghề” tại châu Á đã gia tăng đáng kể trong thập niên gần đây, song còn tồn tại sự mơ hồ về khái niệm và mô hình. Nhiều nghiên cứu sử dụng các thuật ngữ như CLIL, EMI, ESP hay một cách chông chéo, thậm chí đồng nhất hóa chúng, dẫn đến việc so sánh thiếu nhất quán và khó xác định chính xác cơ chế tác động của từng mô hình. Trong không ít trường hợp, “ngoại ngữ + kĩ năng nghề” chỉ được hiểu giản lược là dạy nghề bằng ngoại ngữ, thay vì một mô hình tích hợp sự phạm có mục tiêu kép rõ ràng. Đồng thời, các nghiên cứu so sánh nghiêm ngặt giữa các mô hình đào tạo khác nhau, cũng như các nghiên cứu theo chiều dọc đánh giá tác động và tính bền vững dài hạn của chính sách, vẫn còn rất hiếm.

Nghiên cứu CLIL tại châu Á vẫn thể hiện sự mất cân bằng rõ rệt về địa lý và ngôn ngữ, khi tập trung chủ yếu vào một số quốc gia Đông Á và gần như đồng nhất CLIL với tiếng Anh, trong khi các ngôn ngữ có ý nghĩa chiến lược trong khu vực như: tiếng Trung, tiếng Nhật hay tiếng Hàn chưa được khảo sát tương xứng. Quan trọng hơn, phần lớn tài liệu hiện nay dừng lại ở việc mô tả thách thức trong triển khai, mà thiếu các nghiên cứu hỗ trợ ra quyết định chính sách phù hợp với bối cảnh cụ thể.

Ở Việt Nam, tuy đã có nhiều nghiên cứu về dạy ngoại ngữ và đào tạo kĩ năng nghề riêng lẻ, nhưng sự kết hợp hai lĩnh vực này vẫn chưa được nghiên cứu một cách hệ thống. Các mô hình đào tạo ngoại ngữ tích hợp kĩ năng nghề hiện có còn thiếu tính hoàn thiện, chưa xác định rõ các tiêu chí đảm bảo chất lượng và tính bền vững. Đồng thời, chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên chuyên sâu cho mô hình này ở Việt Nam cũng chưa được đề cập một cách rõ ràng. Hiện tượng “skills mismatches” (sự chênh lệch giữa các kĩ năng mà nhà tuyển dụng mong muốn và các kĩ năng mà người lao động hiện có) cũng nhấn mạnh sự cần thiết phải đổi mới để thu hẹp khoảng cách này (Wang, 2012). Những khoảng trống này cho thấy nhu cầu cấp thiết về các nghiên cứu tập trung vào giáo dục đại học, mở rộng phạm vi ngôn ngữ ngoài tiếng Anh, áp dụng các phương pháp chặt chẽ hơn và chuyển trọng tâm từ mô tả vấn đề sang đánh giá, so sánh và lựa chọn chính

sách dựa trên bằng chứng thực chứng và phù hợp với bối cảnh khu vực. Xuất phát từ những vấn đề trên, nghiên cứu này đặt ra ba câu hỏi nghiên cứu trọng tâm như sau:

(1) *Mô hình đào tạo tương lai trong lĩnh vực ngoại ngữ kết hợp kỹ năng nghề sẽ như thế nào?*

(2) *Chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên chuyên sâu cho mô hình đào tạo này ra sao?*

(3) *Hướng đi bền vững mới cho ngành tiếng Trung + kỹ năng nghề là gì?*

Nghiên cứu này thu thập ý kiến của các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ và đào tạo nghề thông qua bảng hỏi, áp dụng phương pháp phân tích thứ bậc (AHP). Kết quả nghiên cứu nhằm đề xuất một mô hình đào tạo mới đáp ứng thị trường lao động, đồng thời xây dựng chiến lược phát triển giảng viên và định hướng bền vững cho chương trình đào tạo tiếng Trung kết hợp kỹ năng nghề.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Tiêu chí đánh giá

Mô hình giảng dạy ngoại ngữ đi đôi với đào tạo nội dung chuyên môn như Content and Language Integrated Learning (CLIL) và English as a Medium of Instruction (EMI) đã và đang được áp dụng tại nhiều quốc gia để nâng cao năng lực cạnh tranh của người học. Tuy nhiên, để đánh giá hiệu quả thực tiễn của mô hình này, cần một hệ khung tiêu chí rõ ràng, hợp lý và toàn diện. Dựa trên tổng hợp nghiên cứu và kinh nghiệm thực tiễn, chúng tôi đề xuất 4 tiêu chí chủ đạo mang tính tổng quát là: chất lượng giảng dạy, tính khả thi, tính bền vững, và mức độ chấp nhận & hiệu quả đầu ra.

2.1.1. Chất lượng giảng dạy (gọi tắt là C1)

Đây là tiêu chí đầu tiên và mang tính bản lề. Trong mô hình giảng dạy “ngoại ngữ + kỹ năng nghề”, yêu cầu đặt ra đối với giảng viên là họ vừa phải nắm vững kỹ năng nghề chuyên môn, vừa phải có khả năng sư phạm ngoại ngữ hoặc hợp tác hiệu quả với giảng viên ngoại ngữ. Theo Banegas (2012), nhiều giảng viên vẫn giữ quan điểm tách biệt giữa vai trò “giảng viên chuyên môn” và “giảng viên ngoại ngữ”, từ đó cản trở quá trình đồng giảng hoặc thực hành tích hợp một cách đầy đủ. Theo Villabona và cộng sự (2022), trong bối cảnh CLIL, một số giảng viên coi ngoại ngữ chủ yếu là công cụ để lĩnh hội nội dung, nhấn mạnh việc sử dụng kiến thức ngôn ngữ sẵn có nhằm đạt mục tiêu chuyên môn, hơn là xem việc phát triển năng lực ngoại ngữ như một mục tiêu giảng dạy, điều này vi phạm nguyên tắc mục tiêu kép của CLIL. Có thể thấy, giảng viên không được trang bị lý luận nên tảng dẫn đến tình trạng lớp học bị chia tách thành nội dung riêng (Content), ngôn ngữ riêng (Language). Chất lượng giảng dạy còn thể hiện ở việc lựa chọn phương pháp sư phạm phù hợp. Mô hình *task-based learning* (học qua nhiệm vụ thực tế), *simulation-based training* (mô phỏng nghề nghiệp) và *bilingual scaffolding* (giảng dạy hỗ trợ bằng hai ngôn ngữ) được xem là phù hợp cho nhóm đối tượng học ngoại ngữ và học kỹ năng nghề cùng lúc (Niu, 2021; Liu, 2015; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Tuy nhiên, để làm được như vậy đòi hỏi đội ngũ giảng viên cần được tập huấn chuyên biệt, điều mà vẫn còn thiếu hụt nghiêm trọng ở nhiều cơ sở đào tạo tại Việt Nam.

2.1.2. Tính khả thi của chương trình (gọi tắt là C2)

Bất kỳ mô hình tích hợp nào, dù có tính khoa học đến đâu, cũng cần được triển khai trong điều kiện khả thi. Tính khả thi bao hàm việc chương trình có chính sách và nguồn lực phù hợp để vận hành liên tục. Nghiên cứu của Tran và Nguyen (2018) chỉ ra rằng chính sách ngôn ngữ có ảnh hưởng đến việc triển khai chương trình EMI. Theo European Commission (2014),

chương trình CLIL đòi hỏi phải có ngân sách cho đào tạo và tài liệu giảng dạy. Bên cạnh đó, việc bố trí chương trình đào tạo hợp lý cũng rất quan trọng: nếu các môn chuyên ngành chỉ được xếp vào năm cuối, sinh viên có thể quên kiến thức ngoại ngữ cơ bản hoặc chưa có nền tảng chuyên ngành đủ để học bằng ngoại ngữ, trong khi đưa môn học vào giảng dạy sớm lại có thể gây khó hiểu vì thiếu từ vựng chuyên ngành.

2.1.3. Tính bền vững của chương trình (gọi tắt là C3)

Chương trình tích hợp nếu chỉ duy trì nhờ vào một vài giảng viên nhiệt huyết hay tài trợ dự án ngắn hạn thì khó tồn tại lâu dài. Tính bền vững cần được xây dựng từ mô hình đào tạo ổn định, có chính sách hỗ trợ đào tạo giảng viên và cơ chế đánh giá chất lượng định kì, thường xuyên lắng nghe ý kiến phản hồi của giảng viên, sinh viên và điều chỉnh linh hoạt. Nếu chương trình tích hợp chỉ là chính sách “phía trên” mà thiếu quan tâm đến thực tiễn “phía dưới” thì khó duy trì lâu dài. Quá trình chuyển đổi từ chương trình tích hợp một phần sang toàn phần cũng gặp nhiều thách thức (giảng viên chưa thích nghi, sinh viên chưa theo kịp...), làm giảm khả năng duy trì chương trình theo mục tiêu ban đầu (Pun và cộng sự, 2022).

2.1.4. Mức độ chấp nhận và hiệu quả đầu ra (gọi tắt là C4)

Cuối cùng, mức độ chấp nhận của các bên liên quan (sinh viên, giảng viên, doanh nghiệp) và hiệu quả đầu ra là các tiêu chí đánh giá thiết thực. Nghiên cứu của Huang và Curle (2021) cho thấy sinh viên thường có thái độ tích cực với EMI, cho rằng nó giúp cải thiện tiếng Anh và tăng cơ hội nghề nghiệp. Tuy nhiên, thực tế cho thấy không phải chương trình EMI nào cũng đạt được hiệu quả đầu ra như kỳ vọng: Tran và Nguyen (2018) báo cáo rằng sinh viên tốt nghiệp từ các chương trình EMI ở Việt Nam thường thấy khả năng tiếng Anh của mình không cải thiện rõ rệt, và ngay cả khi được cải thiện, họ cũng không cho rằng sự cải thiện đó là do chương trình EMI hoặc giảng viên của họ mang lại. Ngoài ra, nghiên cứu còn chỉ ra vấn đề công bằng và nhận thức xã hội cũng đáng quan tâm: Ở Việt Nam, EMI đôi khi được định vị là “chương trình chất lượng cao” chỉ dành cho nhóm ưu tú, nhóm có điều kiện, tạo cảm giác bất bình đẳng so với chương trình tiếng Việt thường được gọi là “chương trình đại trà”.

Tóm lại, bốn tiêu chí trên là nền tảng quan trọng để đánh giá và nâng cao chất lượng các chương trình giáo dục theo mô hình “ngoại ngữ + kỹ năng nghề”. Việc tiếp tục nghiên cứu và áp dụng các tiêu chí này sẽ giúp các chương trình giảng dạy ngôn ngữ tích hợp phát huy tối đa hiệu quả, phù hợp với xu hướng phát triển giáo dục hiện đại.

2.2. Chính sách giảng dạy

Trong lĩnh vực giáo dục, việc tích hợp giữa giảng dạy ngoại ngữ và đào tạo kỹ năng nghề đã được triển khai thông qua các mô hình khác nhau. Nghiên cứu của Nguyen và Do (2024) có đề cập đến 4 mô hình đào tạo “ngoại ngữ + kỹ năng nghề” chủ yếu hiện nay. Từ nghiên cứu này có thể đề xuất 4 chính sách đào tạo tương ứng với 4 mô hình như sau:

Mô hình chia tách, đặc trưng bởi sự tách biệt giữa giáo dục ngoại ngữ và đào tạo nghề, với các chương trình và đội ngũ giảng dạy riêng biệt. Sinh viên tự chủ động tham gia cả hai chương trình để đáp ứng nhu cầu xã hội. Việc tách biệt giữa các lĩnh vực đào tạo có thể dẫn đến thiếu sự liên kết và tích hợp trong quá trình học tập. Đề xuất tên gọi chính sách là:

Chính sách 1: Liên kết đào tạo bằng kép thực tiễn độc lập (Independent Dual-Degree Practical Training Model)

Mô hình cộng gộp, thể hiện sự hợp tác giữa các trường dạy ngoại ngữ và các cơ sở đào tạo nghề. Nội dung và tài liệu giảng dạy được điều chỉnh để phù hợp hơn với nhu cầu của sinh viên. Sự hợp tác giữa các cơ sở đào tạo có thể cải thiện chất lượng giáo dục và đáp ứng tốt hơn

nhu cầu của thị trường lao động. Đề xuất tên gọi chính sách là:

Chính sách 2: Liên kết đào tạo thực tiễn phối hợp (Integrated Collaborative Training Model)

Mô hình hòa trộn, tương ứng với tích hợp dạy tiếng Trung vào môn chuyên ngành (CLIL - Content & Language Integrated Learning), được đề cập trong nghiên cứu của Lê Hùng Tiến (2022). Trong mô hình này, sinh viên học kỹ năng ngoại ngữ trong những năm đầu và sau đó áp dụng ngôn ngữ đó vào việc học các kỹ năng nghề nghiệp. Phương pháp này giúp sinh viên phát triển đồng thời cả ngôn ngữ và kỹ năng chuyên môn, tạo ra sự liên kết chặt chẽ giữa hai lĩnh vực. Đề xuất tên gọi chính sách này là:

Chính sách 3: Tích hợp dạy tiếng Trung vào môn chuyên ngành (CLIL-Content & Language Integrated Learning)

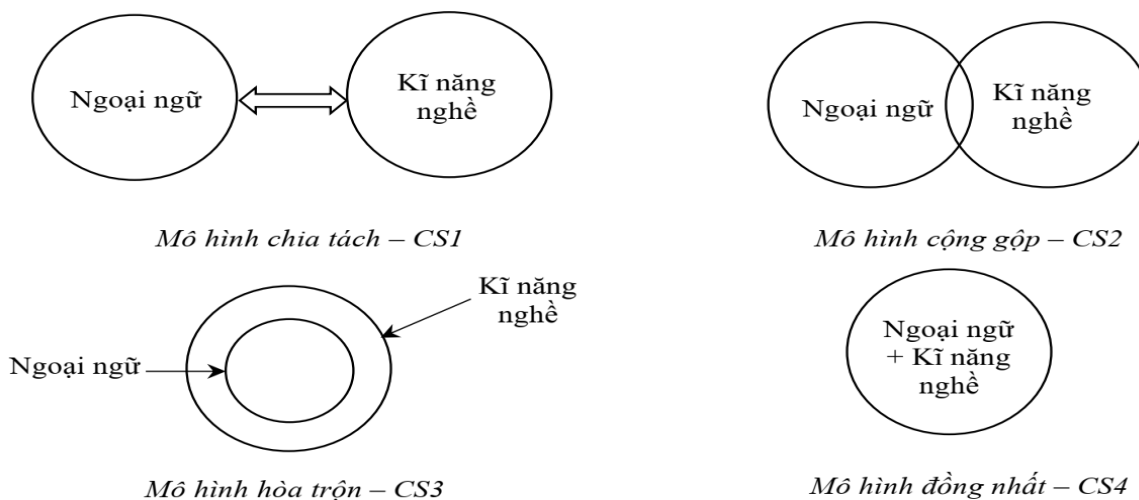
Cuối cùng, **mô hình đồng nhất**, hay xây dựng chương trình song bằng (CMI - Chinese as a Medium of Instruction), tích hợp hoàn toàn giáo dục ngoại ngữ và đào tạo nghề. Sinh viên học tiếng Trung song song với kỹ năng nghề, sử dụng tiếng Trung trong suốt quá trình học tập chuyên môn. Việc sử dụng ngôn ngữ thứ hai như một phương tiện giảng dạy có thể nâng cao khả năng ngôn ngữ và chuyên môn của sinh viên. Đề xuất tên gọi cho chính sách này là:

Chính sách 4: Xây dựng chương trình song bằng (CMI - Chinese as a Medium of Instruction)

Dưới đây tên gọi bốn chính sách được viết tắt là CS1, CS2, CS3, CS4.

Hình 1

Mối tương quan giữa ngoại ngữ và kỹ năng nghề trong các mô hình và chính sách



3. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp quy trình phân tích thứ bậc (Analytic Hierarchy Process - AHP) để đánh giá và xếp hạng các tiêu chí và chính sách đào tạo trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Trung kết hợp với kỹ năng nghề nghiệp. AHP, do Saaty (1990) phát triển, là một phương pháp ra quyết định đa tiêu chí cho phép đánh giá mức độ quan trọng của các yếu tố thông qua so sánh cặp đôi, từ đó xác định trọng số và thứ tự ưu tiên. Nghiên cứu sử dụng phương pháp AHP với sự tham gia của 7 chuyên gia (thường từ 5-10 chuyên gia). Theo Schmidt và cộng sự (2015), có sự đồng thuận chung rằng AHP không yêu cầu một mẫu đặc biệt lớn. Phương pháp AHP xác định số lượng chuyên gia dựa trên ba tiêu chí chính: (1) Tính nhất quán của các phán đoán ($CR \leq 0.1$); (2) Tính đồng nhất của nhóm chuyên gia, nếu các chuyên gia cùng chuyên môn thì cần số lượng ít hơn; và (3) Độ phức tạp của vấn đề. Số lượng chuyên gia trong

nghiên cứu này tương đồng với các nghiên cứu trước đây trong nhiều lĩnh vực như: lĩnh vực môi trường của Đỗ (2023) với 6 chuyên gia, lĩnh vực kinh tế của Nguyễn và Phan (2024) với 8 chuyên gia, lĩnh vực địa lý kinh tế xã hội của Lợi và cộng sự (2021) với 9 chuyên gia.

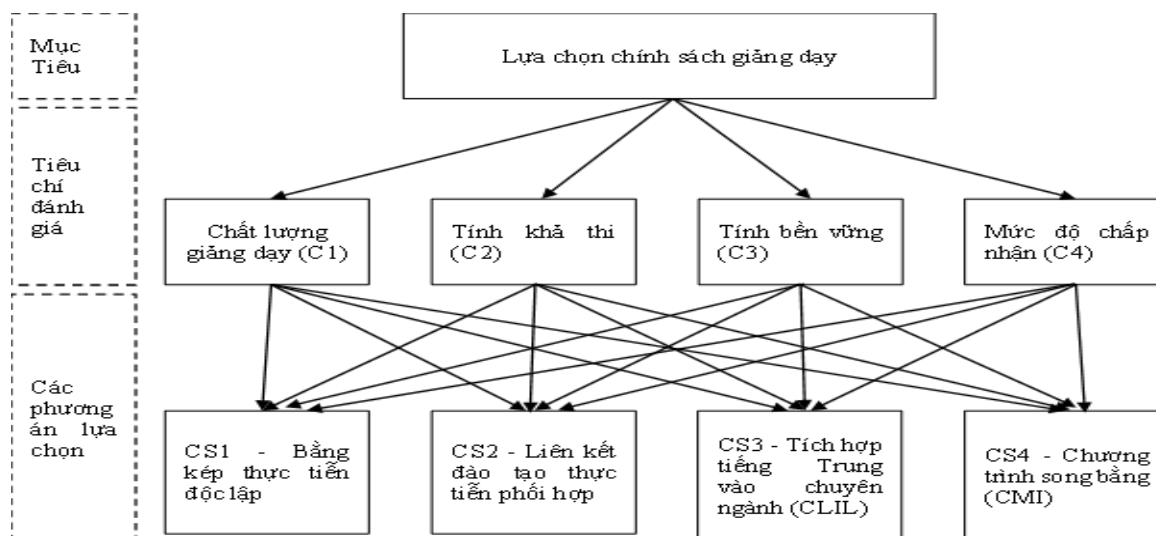
Quy trình nghiên cứu được thực hiện theo bốn giai đoạn chính:

Thứ nhất, nghiên cứu tiến hành thu thập và tổng hợp tài liệu từ nhiều nguồn khác nhau, bao gồm các nghiên cứu học thuật, báo cáo chuyên ngành và chính sách giáo dục, nhằm xác định và chọn lọc các tiêu chí và chính sách đào tạo phù hợp.

Thứ hai, sau khi xác định được danh sách tiêu chí sơ bộ, nghiên cứu sử dụng bảng hỏi theo phương pháp AHP để khảo sát ý kiến từ các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ và đào tạo nghề. Dữ liệu điều tra thu thập từ 7 chuyên gia đều đang làm trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Trung Quốc tại Việt Nam ở hai định hướng: tiếng Trung + chuyên ngành và chuyên ngành + tiếng Trung (như một ngoại ngữ). Trong đó, có 2 nghiên cứu sinh tiến sĩ cùng 5 tiến sĩ tham gia điều tra độc lập, việc lựa chọn chuyên gia được đảm bảo theo tiêu chí tất cả đều xuất thân từ các ngành có liên quan trực tiếp đến giảng dạy tiếng Trung, cụ thể là: chuyên ngành Sư phạm tiếng Trung Quốc, Ngôn ngữ Trung Quốc, Ngôn ngữ và Ngôn ngữ học ứng dụng, hoặc các lĩnh vực khác có chương trình đào tạo sử dụng tiếng Trung làm ngôn ngữ giảng dạy chính. Thời gian kinh nghiệm làm việc đều từ 5 năm đến 20 năm trong ngành giảng dạy tiếng Trung. Mô hình phân tích lựa chọn chính sách cụ thể như hình dưới đây.

Hình 2

Mô hình cấu trúc thứ bậc lựa chọn chính sách giảng dạy



Các chuyên gia sẽ thực hiện so sánh cặp đôi giữa các tiêu chí và chính sách để đánh giá mức độ quan trọng tương đối của từng yếu tố.

Thứ ba, dữ liệu thu thập được xử lý bằng cách tính toán ma trận so sánh cặp đôi, xác định giá trị eigen và kiểm tra tính nhất quán (Consistency Ratio - CR) để đảm bảo độ tin cậy của kết quả. Những tiêu chí có $CR \leq 0,1$ sẽ được giữ lại để phân tích sâu hơn.

Cuối cùng, dựa trên kết quả phân tích, nghiên cứu tiến hành hiệu chỉnh và đánh giá tiêu chí, chính sách, nhằm xác định các nhóm tiêu chí quan trọng nhất trong quá trình xây dựng mô hình đào tạo kết hợp tiếng Trung và kỹ năng nghề. Kết quả cuối cùng không chỉ cung cấp cơ sở khoa học cho việc xây dựng chính sách giáo dục phù hợp với thực tiễn mà còn đảm bảo tính khách quan và nhất quán trong quá trình ra quyết định.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. So sánh các tiêu chí cấp 1

Đối với mỗi tiêu chí, chúng tôi thu thập 7 bảng đánh giá so sánh cặp các phương án từ 7 chuyên gia. Sau đó, các ma trận được tổng hợp thành một ma trận chung duy nhất cho mỗi tiêu chí bằng phương pháp trung bình hình học (Forman & Peniwati, 1998). Các vector ưu tiên của phương án được tính từ các ma trận tổng hợp này và sau đó được kết hợp với trọng số của các tiêu chí để ra quyết định cuối cùng. Minh họa bằng công thức nhân ma trận sau (trong đó, A là ma trận so sánh cặp của 4 chính sách theo một tiêu chí cố định, kích thước 4×4, còn W là vector trọng số của các chính sách theo tiêu chí đó, kích thước 4×1)

$$\sum (A.W)_i = \begin{bmatrix} a_{11} \cdot W & a_{12} \cdot W & a_{13} \cdot W & a_{14} \cdot W \\ a_{21} \cdot W & a_{22} \cdot W & a_{23} \cdot W & a_{24} \cdot W \\ a_{31} \cdot W & a_{32} \cdot W & a_{33} \cdot W & a_{34} \cdot W \\ a_{41} \cdot W & a_{42} \cdot W & a_{43} \cdot W & a_{44} \cdot W \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} A.W_1 \\ A.W_2 \\ A.W_3 \\ A.W_4 \end{bmatrix}$$

Bảng 1

Tổng hợp trọng số (W) và tính nhất quán của các tiêu chí C1-C4

| | C1 | C2 | C3 | C4 | Tổng trọng số $\sum(A.W)_i$ | Trọng số (W) | Tính vector nhất quán (A.W)/W | Thứ bậc |
|----|--------|--------|--------|--------|-----------------------------|--------------|-------------------------------|---------|
| C1 | 0,4389 | 0,5578 | 0,4644 | 0,3445 | 1,8056 | 0,439 | 4,114 | 1 |
| C2 | 0,1883 | 0,2392 | 0,1877 | 0,3661 | 0,9813 | 0,239 | 4,103 | 2 |
| C3 | 0,1773 | 0,2392 | 0,1877 | 0,1688 | 0,7731 | 0,188 | 4,118 | 3 |
| C4 | 0,1712 | 0,0878 | 0,1492 | 0,1342 | 0,5424 | 0,134 | 4,042 | 4 |

Bảng 1 thể hiện kết quả phân tích thứ bậc bằng phương pháp AHP cho bốn nhóm chính sách C1 đến C4. Trọng số ưu tiên (W) cho thấy C1 được đánh giá là quan trọng nhất với giá trị 0,439, tiếp theo là C2 (0,239), C3 (0,188) và thấp nhất là C4 (0,134). Để đảm bảo kết quả có độ tin cậy, phương pháp AHP yêu cầu kiểm tra mức độ nhất quán của các đánh giá cặp đôi. Các giá trị vector nhất quán λ_{max} (trong đó, $n=4$ và $i=1$ đến n), phép tính cụ thể như sau:

$$\lambda_{max} = \frac{1}{4} \sum \left(\frac{(A.W)_i}{W_i} \right) = \frac{4,114 + 4,103 + 4,118 + 4,042}{4} \approx 4,094$$

Kết quả được tính từ vector nhất quán của từng dòng là 4,094 gần tiệm cận với số chiều của ma trận là 4, chỉ số đạt yêu cầu. Từ đó, tiếp đến chỉ số nhất quán CI được xác định theo công thức, trong đó, $n=4$ là kích thước của ma trận so sánh:

$$CI = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1} = \frac{34,094 - 4}{4 - 1} \approx 0,0313$$

Với chỉ số ngẫu nhiên chuẩn RI = 0,9, chỉ số nhất quán tương đối là:

$$CR = \frac{CI}{RI} = \frac{0,0313}{0,9} \approx 0,0348 < 0,1$$

Vì $CR < 0,1$, có thể kết luận rằng ma trận so sánh là nhất quán, nghĩa là các đánh giá của chuyên gia đủ độ tin cậy để sử dụng trong việc xác định trọng số ưu tiên và thứ bậc của các nhóm chính sách.

4.2. So sánh các chính sách

Trong nghiên cứu này, phương pháp phân tích thứ bậc AHP (Analytic Hierarchy

Process) được sử dụng nhằm xác định mức độ ưu tiên của các chính sách cụ thể (CS1–CS4) nằm trong bốn nhóm tiêu chí chính sách lớn (C1–C4). Quá trình tính toán được thực hiện một cách hệ thống và gồm ba bước chính: xây dựng ma trận so sánh cặp tổng, chuẩn hóa và tính trọng số, cuối cùng là kiểm tra mức độ nhất quán của các đánh giá từ chuyên gia.

Đánh giá về tính nhất quán của các ma trận so sánh, ta nhận thấy bốn ma trận so sánh cặp tương ứng với bốn nhóm tiêu chí chính sách (C1, C2, C3, C4) đã được xây dựng dựa trên ý kiến từ 7 chuyên gia, sử dụng trung bình hình học làm phương pháp tổng hợp đánh giá. Sau khi chuẩn hóa, mỗi dòng trong ma trận cho ra trọng số riêng (trọng số W) của từng chính sách con. Các chỉ số kiểm định tính nhất quán được tính gồm: λ_{\max} (eigenvalue lớn nhất), CI (Consistency Index) và CR (Consistency Ratio), với giá trị RI (Random Index) tham chiếu là 0,90 (do $n = 4$).

Bảng 2

Đánh giá tính nhất quán của các chính sách (CS1-CS4) theo tiêu chí C1-C4

| | C1 | C2 | C3 | C4 |
|------------------|--------|--------|--------|--------|
| λ_{\max} | 4,1075 | 4,0384 | 4,0145 | 4,0196 |
| CI | 0,0358 | 0,0128 | 0,0048 | 0,0065 |
| CR | 0,0398 | 0,0142 | 0,0054 | 0,0073 |

Bảng 2 cho thấy tất cả các giá trị CR đều nhỏ hơn 0,1, khẳng định rằng nhận định của các chuyên gia là nhất quán và đáng tin cậy, đảm bảo tính hợp lệ cho các trọng số được tính ra. Đây được coi là tiền đề cho bước tính giá trị điểm số của từng chính sách (CS).

Bước tiếp theo sẽ đánh giá chính sách thông qua phân tích trọng số của các chính sách (CS) trong từng tiêu chí chính (C). Nhóm tác giả đã tính trọng số (W) của từng chính sách tổng hợp thành Bảng 3 như dưới đây, kết hợp với giá trị trọng số tổng thể của từng tiêu chí chính sách (C1–C4) trong Bảng 1 đã đưa ra bên trên. Sau đó, điểm số cuối cùng của từng chính sách (CS) được tính bằng cách nhân trọng số của từng chính sách (C1-C4) với trọng số của tiêu chí chính tương ứng (trọng số W trong Bảng 1), rồi cộng dồn tổng. Kết quả cuối cùng có được CS3 đạt điểm cao nhất (0,3392), cho thấy đây là chính sách nổi bật nhất xét trên toàn bộ hệ tiêu chí. Theo sau là CS4 (0,2769), CS1 (0,1962), và thấp nhất là CS2 (0,1877).

Bảng 3

Tổng hợp các trọng số theo chính sách và điểm số CS

| | C1 | C2 | C3 | C4 | Điểm số CS | Thứ bậc |
|-----|--------|--------|--------|--------|------------|---------|
| CS1 | 0,1452 | 0,3250 | 0,1999 | 0,1281 | 0,1962 | 3 |
| CS2 | 0,1612 | 0,2395 | 0,1852 | 0,1856 | 0,1877 | 4 |
| CS3 | 0,3344 | 0,3012 | 0,3668 | 0,3842 | 0,3392 | 1 |
| CS4 | 0,3592 | 0,1343 | 0,2481 | 0,3021 | 0,2769 | 2 |

Tóm lại, quá trình đánh giá sử dụng phương pháp AHP không chỉ bảo đảm tính nhất quán ($CR < 0,1$ trong mọi ma trận), mà còn cho phép nhận diện rõ ràng các chính sách ưu tiên. Việc CS3 nổi bật ở hầu hết các tiêu chí (đặc biệt là CS3 thuộc các nhóm C1, C3, C4) là một minh chứng xác thực cho kết luận định lượng. Phân tích này góp phần hỗ trợ định hướng lựa chọn chính sách một cách khoa học và minh bạch.

5. Thảo luận

5.1. Thảo luận các phát hiện chính

Kết quả AHP cho thấy chất lượng giảng dạy (C1) được các chuyên gia đánh giá là tiêu chí quan trọng nhất (trọng số 0,439), bỏ xa các tiêu chí còn lại (C2: 0,239; C3: 0,188; C4:

0,134). Chất lượng giảng dạy phụ thuộc vào tố chất của giảng viên, vì họ là nền tảng cho việc học tập hiệu quả ở tất cả các cấp độ. Do đó, việc C1 chiếm trọng số lớn cho thấy các chuyên gia trong nghiên cứu đề cao yếu tố giảng viên, coi giảng viên như nhân tố quyết định trong lựa chọn chính sách.

Đáng chú ý, Chính sách 3 (CS3) “Tích hợp dạy tiếng Trung vào môn chuyên ngành (CLIL)” luôn nằm trong nhóm có trọng số cao nhất ở cả bốn tiêu chí thành phần. Cụ thể, CS3 đạt 0,3344 (thứ nhì trong C1), 0,3012 (thứ nhì trong C2), và dẫn đầu trong C3 (0,3668) và C4 (0,3842). Điều này chứng tỏ CS3 không chỉ đáp ứng được tiêu chí quan trọng nhất là chất lượng giảng dạy (C1), mà còn thể hiện sự cân đối và khả năng thích ứng cao đối với toàn bộ hệ tiêu chí.

Về phương diện kỹ thuật, các chỉ số nhất quán trong từng ma trận đều đảm bảo tiêu chuẩn với $CR < 0,1$, trong đó, thấp nhất là ma trận của C3 ($CR = 0,0054$) và cao nhất là ma trận của C1 ($CR = 0,0398$). Theo quy tắc thông thường của AHP, CR dưới 0,1 chứng tỏ các đánh giá tương đối nhất quán, ổn định. Kết quả này xác nhận nhận định của các chuyên gia là nhất quán và loại trừ khả năng mâu thuẫn nội tại trong bảng so sánh. Nói cách khác, quy trình lấy ý kiến đã được thực hiện một cách khoa học và khách quan, cho phép tin tưởng vào kết quả phân tích.

Tuy nhiên, cũng cần lưu ý sự chênh lệch lớn giữa trọng số các tiêu chí. Trọng số áp đảo của C1 có thể dẫn đến nguy cơ xem nhẹ các khía cạnh quan trọng khác, chẳng hạn tính bền vững (C3) hay mức độ chấp nhận (C4). Các khía cạnh này có thể bị bỏ qua nếu chỉ dựa vào đánh giá cảm quan của chuyên gia. Nhiều nghiên cứu phân tích đa tiêu chí khuyến cáo phải cân nhắc hài hòa giữa các mục tiêu chiến lược và thực tiễn vận hành; việc ưu tiên quá mức một tiêu chí đơn lẻ có thể làm mất cân đối tổng thể. Do đó, mặc dù các trọng số thu được là hợp lệ về mặt số học, vẫn nên xem xét trong bối cảnh cụ thể để đảm bảo rằng các chính sách thuộc nhóm tiêu chí ít trọng số (như C4) không bị lãng quên. Việc này giúp duy trì sự hài hòa giữa tầm nhìn chiến lược và các yếu tố thực tế, tránh trường hợp chính sách có lợi thế ban đầu lại trở nên thiếu bền vững hoặc khó triển khai.

Kết quả đánh giá AHP của chúng tôi ủng hộ mô hình hòa trộn, và đề xuất áp dụng CS3 “Tích hợp dạy tiếng Trung vào môn chuyên ngành” (CLIL) dựa trên nhiều tiêu chí thực tiễn. Trước hết, đối với Việt Nam, trong bối cảnh doanh nghiệp có vốn FDI ngày một tăng và nhu cầu hội nhập kinh tế quốc tế ngày một lớn thì khi nguồn lực còn hạn chế, mô hình CS3 phù hợp hơn so với các mô hình chỉ dạy ngoại ngữ đơn thuần hoặc đào tạo nghề độc lập. Về tính khả thi nguồn lực, CS3 cho phép một cơ sở đào tạo duy nhất thực hiện việc tích hợp ngoại ngữ vào giảng dạy chuyên ngành. Chính sách này không thiếu liên kết như CS1, không đòi hỏi việc thiết lập quan hệ đối tác phức tạp với các cơ sở khác như CS2, cũng không có yêu cầu đối với giảng viên cao như CS4. Dù CS4 khá lí tưởng cho việc đào tạo “ngoại ngữ + kỹ năng nghề”, song nghiên cứu của Fung và Yip (2014) cung cấp bằng chứng quan trọng về sự phù hợp của CS3 so với CS4. Các tác giả phát hiện rằng việc giảng dạy hoàn toàn bằng ngoại ngữ tạo ra tác động tiêu cực đối với sinh viên năng lực thấp trong các môn kỹ thuật như vật lý, trong khi chỉ có lợi cho sinh viên năng lực cao. Điều này đặc biệt quan trọng khi xem xét bối cảnh Việt Nam, nơi năng lực ngoại ngữ đầu vào của sinh viên học nghề vẫn còn thấp.

Tuy nhiên, có thể nhận định rằng CLIL ở Việt Nam chưa sẵn sàng ở cấp độ triển khai thực chất, dù đã xuất hiện như một định hướng cải cách. Nghiên cứu cho thấy năng lực giảng viên CLIL còn hạn chế do đào tạo đơn tuyến, nhận thức về CLIL thiếu thống nhất và CLIL thường bị giản lược thành dạy môn học bằng ngoại ngữ (Nguyen và cộng sự, 2024).

5.2. So sánh trong bối cảnh châu Á

Kết quả nghiên cứu của chúng tôi phù hợp với xu hướng phát triển CLIL (mô hình CS3)

tại khu vực châu Á – Thái Bình Dương trong thập kỷ gần đây. Theo tổng quan hệ thống của Gilanyi và cộng sự (2023), các chính phủ trong khu vực đã dần triển khai mô hình CLIL từ bậc mầm non đến đại học, với các quốc gia tiêu biểu bao gồm: Trung Quốc, Malaysia, Indonesia, Hàn Quốc, Thái Lan, Việt Nam, v.v. Mô hình CLIL được xem là cách tiếp cận hiệu quả để đồng thời phát triển năng lực chuyên môn và năng lực ngôn ngữ (Ruiz de Zarobe, 2025). Các quốc gia châu Á đã áp dụng đa dạng các chính sách đào tạo ngoại ngữ kết hợp chuyên ngành, phản ánh điều kiện và mục tiêu phát triển riêng của từng nước.

Một số quốc gia Đông Nam Á như Lào, Myanmar, do hệ thống giáo dục nghề nghiệp còn non trẻ, số người thông thạo tiếng Anh còn rất hạn chế (Nelson và cộng sự, 2020), nên việc xây dựng năng lực nền tảng và giảng dạy ngoại ngữ cơ bản thường được ưu tiên hơn việc tích hợp ngoại ngữ trong giảng dạy kỹ năng nghề. Indonesia nổi bật như một trường hợp có kỳ vọng cao nhưng bị hạn chế bởi những thách thức lớn về trình độ ngoại ngữ và sự chênh lệch vùng miền (Febrianto và cộng sự, 2024; Leba và cộng sự, 2021).

Tiếng Anh được coi là một trong các ngôn ngữ chính thức của Singapore, Philippines, Ấn Độ, Pakistan, Sri Lanka. Ở các nước này, tiếng Anh được sử dụng phổ biến trong chính phủ, giáo dục đại học và đời sống xã hội, do vậy, chính sách “ngoại ngữ + kỹ năng nghề” có sự khác biệt so với các nước khác. Chính sách đào tạo của họ tập trung vào việc phát triển kỹ năng nghề trực tiếp bằng tiếng Anh như CS4.

Tại Trung Quốc, nghiên cứu gần đây về chính sách giảng dạy bằng tiếng Anh – EMI (trương đương CS4) chỉ ra rằng EMI đã mở rộng mạnh mẽ trong giáo dục đại học, nhưng vẫn phải đối mặt với những thách thức về chính sách, quản trị và chất lượng giảng dạy (Liao và cộng sự, 2025). Các chương trình EMI đã được thiết kế nhằm thúc đẩy quốc tế hóa đại học và thu hút sinh viên quốc tế. Nghiên cứu cho thấy ở Trung Quốc có “hệ thống EMI nhị nguyên”, một cực là các trường đại học truyền thống trong nước, một cực là các trường đại học liên kết với nước ngoài (Liao và cộng sự, 2025). Còn tại Nhật Bản, một đất nước phát triển và có tiếng mẹ đẻ mạnh thì tuy có chương trình tiếng Anh chuyên ngành, nhưng trọng tâm vẫn là kỹ năng nghề bằng tiếng Nhật là chính (Study in Japan Official Website, n.d.).

6. Kết luận và kiến nghị

Nghiên cứu này đóng góp vào lĩnh vực nghiên cứu “ngoại ngữ + kỹ năng nghề” và hoạch định chính sách giáo dục đại học theo bốn phương diện cốt lõi.

Trước hết, nghiên cứu giới thiệu phương pháp Phân tích thứ bậc (AHP) như một khung ra quyết định đa tiêu chí có cấu trúc nhằm lựa chọn chính sách tích hợp ngôn ngữ và chuyên ngành, qua đó khắc phục hạn chế phổ biến của các nghiên cứu “ngoại ngữ + kỹ năng nghề” tại châu Á vốn chủ yếu mang tính mô tả và thiếu công cụ định lượng phục vụ quyết sách. Việc định lượng hóa đánh giá của chuyên gia thông qua so sánh cặp đôi và kiểm định mức độ nhất quán nghiêm ngặt đã nâng cao tính minh bạch và độ tin cậy của kết quả.

Thứ hai, nghiên cứu chuyển dịch trọng tâm từ phân tích thực trạng sang hỗ trợ ra quyết định chính sách, khi đưa ra khuyến nghị rõ ràng về mô hình ưu tiên triển khai trong bối cảnh nguồn lực hạn chế. Cách tiếp cận này giúp thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn quản lý giáo dục, cung cấp căn cứ thực chứng cho việc phân bổ nguồn lực.

Thứ ba, nghiên cứu mở rộng phạm vi ngôn ngữ của “ngoại ngữ + kỹ năng nghề” bằng cách tập trung vào tiếng Trung, một ngôn ngữ có ý nghĩa chiến lược trong bối cảnh kinh tế và giáo dục khu vực Đông Nam Á nhưng còn ít được quan tâm như tiếng Anh.

Thứ tư, dữ liệu thu được từ các chuyên gia cho thấy “Chính sách 3: Tích hợp dạy tiếng

Trung vào môn chuyên ngành (CLIL)” được khuyến nghị là một lựa chọn ưu tiên. Đây có thể coi là một giải pháp “trung dung” phù hợp với bối cảnh Việt Nam vì nhiều lý do: (1) không đòi hỏi quan hệ đối tác phức tạp và tốn kém, (2) cho phép linh hoạt trong việc sử dụng tiếng Việt khi cần thiết, (3) phù hợp với năng lực đầu vào của sinh viên, và (4) có thể triển khai đầu tư dần dần vào phát triển giảng viên. Điều này phù hợp với cách tiếp cận phân kỳ của Việt Nam qua các Quyết định 2080/QĐ-TTg (2017) và 2371/QĐ-TTg (2025).

Từ các kết quả trên, nhóm nghiên cứu đề xuất một số kiến nghị như sau:

- Ưu tiên triển khai CS3 (Tích hợp dạy tiếng Trung vào môn chuyên ngành) như chính sách trọng điểm trong giai đoạn đầu, do chính sách này không chỉ đáp ứng tiêu chí quan trọng nhất mà còn thể hiện tính linh hoạt cao trên các tiêu chí chính sách.

- Xem xét điều chỉnh trọng số tiêu chí theo từng giai đoạn phát triển. Cần tiến hành đánh giá lại theo định kỳ (ví dụ mỗi 2 năm) để điều chỉnh trọng số tiêu chí trong bối cảnh biến động thực tiễn, tránh rơi vào tư duy cố định và duy ý chí.

- Các cơ sở đào tạo cần thiết kế lộ trình phát triển năng lực giảng viên cho CS3 theo ba giai đoạn: (1) bồi dưỡng năng lực tiếng Trung học thuật và thuật ngữ chuyên ngành; (2) huấn luyện chuyên sâu về phương pháp sư phạm “ngoại ngữ + kỹ năng nghề”, như giảng dạy hỗ trợ bằng hai ngôn ngữ (bilingual scaffolding), thiết kế bài giảng tích hợp, đánh giá kết quả kép; và (3) triển khai giảng dạy thử nghiệm có giám sát và phản hồi chuyên môn. Bên cạnh đó, cần có chính sách hỗ trợ giảng viên để hình thành lực lượng “giảng viên tích hợp”, những người giỏi ngoại ngữ, vững chuyên môn, có khả năng thực hiện giảng dạy một cách độc lập và sáng tạo.

- Mở rộng phạm vi khảo sát chuyên gia, kết hợp cả nhóm hoạch định chính sách, chuyên gia độc lập và đại diện cộng đồng thụ hưởng, để đảm bảo đầu vào đánh giá đa chiều và phản ánh thực tiễn.

- Cuối cùng, với định hướng lấy ngôn ngữ làm công cụ và nghề nghiệp làm mục tiêu, chương trình đào tạo cần hướng đến việc trang bị cho sinh viên những kỹ năng thiết yếu để có thể hành nghề ngay sau khi tốt nghiệp, đáp ứng yêu cầu thực tiễn của thị trường lao động. Trên cơ sở đó, nhà trường từng bước chuyển đổi sang mô hình CS4 (mô hình đồng nhất) nơi năng lực nghề nghiệp được đặt ở vị trí trung tâm, còn năng lực ngôn ngữ không tách biệt mà được thấm nhuần một cách tự nhiên, xuyên suốt trong quá trình học tập và thực hành chuyên môn. Cách tiếp cận này cho phép sinh viên phát triển năng lực một cách tích hợp, gắn kết chặt chẽ giữa việc làm chủ kỹ năng chuyên ngành và khả năng sử dụng ngôn ngữ như một công cụ tư duy, giao tiếp và xử lý tình huống trong môi trường nghề nghiệp thực tế.

Tóm lại, nghiên cứu này cho thấy mô hình AHP đã chứng minh tính hiệu quả trong việc phân tích định lượng mức độ ưu tiên giữa các chính sách. Tuy nhiên, để đảm bảo tính toàn diện và bền vững, cần kết hợp giữa phân tích định lượng và định tính, giữa đánh giá hiện tại và viễn kiến tương lai, nhằm xây dựng hệ thống chính sách vừa khả thi, vừa chiến lược và mang lại tác động lâu dài.

Tài liệu tham khảo

- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46–56. <https://doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>
- Do, T. T. H. (2023). Application of Analytic Hierarchy Process (AHP) for establishing criteria and evaluation process to rank environmentally friendly businesses in Vietnam. *Vietnam Environment Magazine*, 5, 11–13, 29. <https://vjol.info.vn/index.php/vea/article/view/81692/69598>
- Febrianto, F., Aziza, A., Pavita, M., & Normawati, A. (2024). Teaching unplugged: An approach for designing an EFL teacher education at disadvantaged schools in Indonesia. *ELT Forum: Journal of English Language*

- Teaching*, 13, 16–31. https://www.researchgate.net/publication/379457081_Teaching_Unplugged_An_Approach_For_Designing_An_EFL_Teacher_Education_at_Disadvantaged_Schools
- Forman, E. H., & Peniwati, K. (1998). Aggregating individual judgments and priorities with the AHP. *European Journal of Operational Research*, 108(1), 165–169. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(97\)00244-0](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(97)00244-0)
- Fung, D., & Yip, V. (2014). The effects of the medium of instruction in certificate-level physics on achievement and motivation to learn. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1219–1245. <https://doi.org/10.1002/tea.21174>
- Gilanyi, L., Gao, X., & Wang, S. (2023). EMI and CLIL in Asian schools: A scoping review of empirical research between 2015 and 2022. *Heliyon*, 9(6), e16365. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16365>
- Ha, L. T. N., & Tien, N. L. T. (2025). The current situation and potential of AI applications in foreign language teaching and learning at some high schools in Da Nang city. *The University of Danang - Journal of Science and Technology (UD-JST)*, 23(8C), 55–59. [https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23\(8C\).444](https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23(8C).444)
- Huang, H., & Curle, S. (2021). Higher education medium of instruction and career prospects: An exploration of current and graduated Chinese students' perceptions. *Journal of Education and Work*, 34(3), 331–343. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1922617>
- Le, H. T. (2022). An overview of didactic approaches to translation and implications to translator and interpreter education in Vietnam. *Journal of Foreign Studies*, 38(1), 1–14. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4802>
- Leba, S. R., Butarbutar, R., & Werang, B. R. (2021). Exploring the English Learning Strategies of an Indigenous Papuan Student of Indonesia. *The Qualitative Report*, 26(9), 2745–2768. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4881>
- Liao, S. J., Zhang, L. J., & May, S. (2026). English-medium instruction (EMI) language policy and implementation in China's higher education system: growth, challenges, opportunities, solutions, and future directions. *Current Issues in Language Planning*, 27(2), 241–260. <https://doi.org/10.1080/14664208.2025.2453263>
- Liu, V. (2015). Application of visual simulation technology in college English teaching. In *Proceedings of the 2015 International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science* (pp. 1294–1297). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/etmhs-15.2015.285>
- Loi, L. T., Phuoc, N. M. H., Duy, N. N., & Xuan, M. (2021). Identifying and assessing impacting factors farming patterns in Ben Tre province. *CTU Journal of Science*, 57(Special issue on Environment and Climate change), 103–114. <https://doi.org/10.22144/ctu.jsi.2021.054>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education. <https://ia903202.us.archive.org/1/items/284060456-uncovering-clil-1-pdf/284060456-Uncovering-CLIL-1-pdf.pdf>
- Nelson, C. L., Proshina, Z. G., & Davis, D. R. (Eds.). (2020). *The handbook of World Englishes* (2nd ed.). John Wiley & Sons. <https://content.fimsschools.com/ebooks/english%20book/The%20Handbook%20of%20World%20Englishes.pdf>
- Nguyen, A. Q. (2024). Evaluating Chinese language training programs at Vietnamese universities amid educational innovation: A literary analysis. *Wah Academia Journal of Social Sciences*, 3(2), 11–42. <https://wahacademia.com/index.php/Journal/article/view/48/46>
- Nguyen, D. A., & Do, C. K. (2024). The difference among student groups in choosing the “foreign language + vocational skills” orientation: A case study at the Department of Chinese, Hanoi University. *VNU Journal of Foreign Studies*, 40(5), 44–57. <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5191>
- Nguyen, H. T. M., Nguyen, H. T. T., Gao, X., Hoang, T. H., & Starfield, S. (2024). *Developing professional capacity for Content Language Integrated Learning (CLIL) teaching in Vietnam: Tensions and responses*. *Language and Education*, 38(1), 118–138. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2260374>
- Nguyen, T. T. T., & Phan, T. M. N. (2024). Applying Analytical Hierarchy Process (AHP) in selecting human Resources compensation practices at small and medium enterprises. *The University of Danang - Journal of Economic Studies*, 11(04), 70–79. <https://tapchikhkt.due.udn.vn/home/article/2600>
- Nguyen, V. H. (2023). An investigation into the current state of information technology integration in English language teaching from a competency-based perspective in higher education. *Journal of Educational*

- Equipment: Education Management*, 1(290), 54–56. <https://scholar.dlu.edu.vn/thuviensso/bitstream/DLU123456789/266585/1/87371-925-193961-1-2-20231127.pdf>
- Niu, Y. (2021). Application of task-based language teaching to business English negotiation teaching in higher vocational college. In *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020)* (pp. 283–287). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.054>
- Pace, M. (2021). Language learning and vocational education and training (VET): Challenges and prospects. In *Innovation in Language Learning – 14th Edition. International Conference Proceedings*. Pixel. <https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0014/FP/0364-LSP5304-FP-ICT4LL14.pdf>
- Pun, J., Thomas, N., & Bowen, N. E. J. A. (2022). Questioning the sustainability of English-medium instruction policy in science classrooms: Teachers' and students' experiences at a Hong Kong secondary school. *Sustainability*, 14(4), 2168. <https://doi.org/10.3390/su14042168>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2025). *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009439251>
- Saaty, T. L. (1990). How to make a decision: The analytic hierarchy process. *European Journal of Operational Research*, 48(1), 9–26. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(90\)90057-1](https://doi.org/10.1016/0377-2217(90)90057-1)
- Schmidt, K., Aumann, I., Hollander, I., Damm, K., & von der Schulenburg, J. M. G. (2015). Applying the Analytic Hierarchy Process in healthcare research: A systematic literature review and evaluation of reporting. *BMC medical informatics and decision making*, 15(1), 112. <https://doi.org/10.1186/s12911-015-0234-7>
- Study in Japan Official Website. (n.d.). *Specialized training colleges*. Japan Student Services Organization (JASSO). <https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/learn-about-schools/vocational-schools/>
- Tran, L. T., & Nguyen, H. T. (2018). Internationalisation of higher education in Vietnam through English medium instruction (EMI): Practices, tensions and implications for local language policies. In I. Liyanage (Ed.), *Multilingual education yearbook 2018* (pp. 91–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77655-2_6
- Villabona, N., & Cenoz, J. (2022). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>
- Wang, Y. (2012). *Education in a changing world: Flexibility, skills, employability*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/953cfb1b-48d0-5fca-94be-d0b83446eac8/content>