VJE Tạp chí Giáo dục (2026), 26(17), 69-75 ISSN: 2354-0753

KHUNG PHÂN LOẠI VÀ CÔNG CỤ SƠ ĐỒ HÓA CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN NGÔN NGỮ ANH TẠI VIỆT NAM THEO MÔ HÌNH HỌC TẬP TÍCH HỢP CÔNG VIỆC

A WORK-INTEGRATED LEARNING CLASSIFICATION FRAMEWORK AND CURRICULUM MAPPING TOOL FOR UNDERGRADUATE ENGLISH LANGUAGE PROGRAMMES IN VIETNAM

Đậu Thị Lê Hiếu[+], **Lê Hiếu Học**
Đại học Bách khoa Hà Nội
+Tác giả liên hệ ● Email: hieu.dauthile@hust.edu.vn

Article history
Received: 15/5/2026
Accepted: 03/7/2026
Published: 05/9/2026

Keywords
Work-Integrated Learning, WIL, higher education, scoping review, curriculum mapping, quality assurance

ABSTRACT
Work-Integrated Learning (WIL) is increasingly viewed as an important pedagogical strategy for connecting academic knowledge with professional contexts. In Vietnam, many academic language programs have incorporated workplace/internships, or other professional activities; however, the level of "integration" remains uneven and there is a lack of curriculum review tools. This paper conducts a scoping review to synthesize key concepts and the scope of WIL - systematize WIL typologies based on workplace, modes of delivery, and authenticity, and propose a curriculum mapping tool along with an integration-level scale to support program review at the Faculty of Foreign Languages, Hanoi University of Science and Technology. The findings indicate that WIL models can be broadly categorised into "placement" and "non-placement", including direct/traditional, remote, virtual, and simulated formats. This research contributes a review framework to support the identification of the level of WIL integration, pinpoint bottlenecks, and guide improvements to training programs based on evidence.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục đại học hướng tới phát triển năng lực nghề nghiệp và khả năng sẵn sàng việc làm, các mô hình học tập gắn với thực tiễn công việc được coi là một thành tố quan trọng của thiết kế chương trình đào tạo (CTĐT) (Jackson, 2013, 2018). Nhiều hệ thống giáo dục đã thúc đẩy Học tập tích hợp công việc (WIL) như một chiến lược sư phạm nhằm tăng tính xác thực của trải nghiệm học tập và tạo điều kiện để người học "thực hành" tri thức trong bối cảnh nghề nghiệp (Amarathunga, 2024). Một số báo cáo quy mô quốc gia cũng cho thấy WIL được triển khai với phổ loại hình rộng, từ thực tập/kiến tập đến dự án với đối tác và các hoạt động tích hợp trong môn học (Nguyen và Nguyen, 2022; Nguyen, 2017). Tuy nhiên, việc tổ chức "thực tập/kiến tập" chưa thực sự đồng nghĩa với "WIL" theo nghĩa giáo dục. Nhiều tài liệu nhấn mạnh rằng WIL đòi hỏi sự tích hợp có chủ đích giữa: (1) mục tiêu/chuẩn đầu ra; (2) hoạt động học tập gắn bối cảnh công việc; (2) cơ chế giám sát/hướng dẫn và hỗ trợ người học; (4) đánh giá dựa trên tiêu chí và minh chứng; và (5) phản tư để chuyển hóa trải nghiệm thành tri thức. Các hướng dẫn thực hành nhấn mạnh, khi thiết kế đúng, trải nghiệm học ngoài lớp học có thể "bổ trợ" và "củng cố vững chắc" nền tảng học thuật, đồng thời phát triển năng lực nghề nghiệp cho người học. Ở Việt Nam, xu hướng tăng cường gắn kết đào tạo - thực tiễn trong những năm gần đây đã thúc đẩy nhiều trường triển khai các hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp, hợp tác doanh nghiệp, hoặc học phần thực tập. Tuy nhiên, thực tiễn triển khai thường đối mặt với các khó khăn quen thuộc: nguồn lực đối tác không đồng đều, năng lực giám sát còn phân tán, cơ chế đánh giá thiếu chuẩn hóa và thiếu hệ thống minh chứng. Mặc dù trên thế giới đã có nhiều khung chất lượng phân loại WIL (như ACEN của Úc hay HEQCO của Canada), các khung này thường được đặt trong bối cảnh các trường đại học có sự hỗ trợ tài chính và hệ sinh thái doanh nghiệp khổng lồ. Khi áp dụng vào bối cảnh các nước đang phát triển như Việt Nam, đặc biệt trong khối ngành ngôn ngữ, sự thiếu hụt cơ sở dữ liệu khiến các khung quốc tế trở nên khó khả thi. Khoảng trống nghiên cứu nằm ở việc thiếu vắng một công cụ rà soát được "địa phương hóa", cho phép các đơn vị đào tạo vừa đánh giá được mức độ tích hợp hiện tại, vừa mở rộng sự công nhận đối với các mô hình "phi thực tập".

Chính vì vậy, bài báo hướng tới ba mục tiêu: Tổng hợp khái niệm và phạm vi WIL-Phân loại các loại hình WIL dựa theo địa điểm, hình thức triển khai và mức độ xác thực; Đề xuất khung công cụ sơ đồ hóa CTĐT cùng thang mức độ tích hợp phục vụ rà soát CTĐT tại Khoa Ngoại ngữ - Đại học Bách khoa Hà Nội. Bài báo tập trung trả lời các câu

hỏi: (1) WIL được định nghĩa/khái quát như thế nào trong giáo dục đại học?; (2) Các loại hình WIL phổ biến là gì và tiêu chí phân biệt ra sao?; Những thành tố bảo đảm chất lượng WIL được mô tả như thế nào trong tài liệu?; (3) Có thể chuyển hóa các thành tố này thành công cụ sơ đồ hóa CTĐT để rà soát mức độ triển khai WIL tại đơn vị đào tạo như thế nào?. Bài báo mong muốn đóng góp ở hai khía cạnh: Về học thuật, đề xuất khung phân loại loại hình WIL và các tiêu chí phân biệt để tổng hợp tài liệu; Về ứng dụng, đề xuất công cụ sơ đồ hóa CTĐT và thang mức tích hợp nhằm hỗ trợ rà soát CTĐT và hoạch định lộ trình cải tiến WIL trong bối cảnh Khoa Ngoại ngữ, Đại học Bách khoa Hà Nội.

2. Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu. Nghiên cứu sử dụng Tổng quan phạm vi có giới hạn (rapid scoping review). Phương pháp này được lựa chọn thay vì tổng quan hệ thống vì mục tiêu cốt lõi là lập bản đồ các khái niệm và công cụ thực hành (sơ đồ hóa) trong một khoảng thời gian giới hạn, nhằm đáp ứng kịp thời nhu cầu tinh chỉnh CTĐT (Arksey và O'Malley, 2005; Levac, và cộng sự, 2010; Peters, và cộng sự, 2020).

Khung PCC và phạm vi. Phạm vi tổng quan được xác định theo PCC: Đối tượng (Population): giáo dục đại học (đại học/cao đẳng); Khái niệm (Concept): WIL và các thuật ngữ tương đương/bao hàm (kiến tập, thực tập nghề, đào tạo kết hợp học và làm, ...); Bối cảnh (Context): CTĐT triển khai trong nhà trường và/hoặc tại nơi làm việc.

Nguồn dữ liệu là các tạp chí, báo cáo, sách trên Proquest. Chuỗi từ khóa mẫu được sử dụng để tìm kiếm tài liệu là: ("work-integrated learning" OR "work-based learning" OR internship OR practicum OR "cooperative education" OR "industry project" OR "field experience" OR capstone) AND (higher education).

Tiêu chí lựa chọn và loại trừ. Lựa chọn: tài liệu học thuật bằng tiếng Anh trong 15 năm gần đây; thuộc bối cảnh giáo dục đại học; mô tả rõ loại hình WIL hoặc mô tả thiết kế/triển khai đủ để trích xuất các thông tin phục vụ sơ đồ (địa điểm học, thời lượng, vai trò đối tác, giám sát, đánh giá, phản tư, minh chứng). Loại trừ: không thuộc giáo dục đại học; không liên quan WIL; chỉ nêu WIL chung chung không có mô tả; trùng lặp; không truy cập được toàn văn. Ngoài ra, một số tài liệu nền tảng được xuất bản 10 năm trở về trước vẫn được sử dụng nhưng không tính vào nhóm bài báo được sàng lọc.

Quy trình sàng lọc theo định hướng PRISMA-ScR gồm ba bước chính: nhận diện tài liệu, sàng lọc tiêu đề/tóm tắt và đánh giá toàn văn. Tổng số tài liệu được tìm trên ProQuest được xuất dưới dạng RIS là 551 tài liệu, sau đó được nhập vào Rayyan để quản lí sàng lọc và loại trùng; sau khi loại 118 bản trùng lặp, còn 433 bản được đưa vào sàng lọc tiêu đề và tóm tắt. Ở bước hai, các tài liệu được giữ lại nếu thuộc bối cảnh giáo dục đại học, liên quan trực tiếp tới WIL, thiết kế hoạt động, vai trò đối tác, phản tư, đánh giá, minh chứng, bảo đảm chất lượng, sơ đồ hóa và số tài liệu giữ lại ở bước này là 84 bản. Ở bước đánh giá toàn văn, các tài liệu được đọc và trích xuất dữ liệu theo các biến như loại hình WIL, địa điểm triển khai, hình thức tổ chức, vai trò đối tác, cơ chế giám sát, đánh giá, minh chứng, phản tư và quản trị rủi ro. 30 bài báo có mức độ phù hợp cao nhất gồm một số bài kinh điển trước 2011 được sử dụng với mục tiêu nghiên cứu được đưa vào tổng hợp chính. Việc lựa chọn 30 bài không nhằm đại diện thống kê cho toàn bộ lĩnh vực WIL, mà nhằm xác định nhóm tài liệu cốt lõi có dữ liệu trích xuất phong phú để xây dựng khung phân loại WIL (bảng 1) và công cụ sơ đồ hóa CTĐT (bảng 2).

Trích xuất dữ liệu và tổng hợp. Biểu mẫu trích xuất tập trung vào các biến "đủ để xây dựng" công cụ sơ đồ hóa CTĐT: (1) tên loại hình; (2) vị trí trong CTĐT; (3) địa điểm (tại nơi làm việc/tại trường/cả hai); (4) thời lượng/chu kì; (5) mức tham gia đối tác; (6) giám sát/hướng dẫn; (7) đánh giá và minh chứng; (8) phản tư; (9) yêu cầu rủi ro/đạo đức. Sau đó, bài báo tổng hợp kết quả theo chủ đề dựa trên các biến này; đầu ra gồm bảng 1 (khung phân loại/so sánh) và bảng 2 (sơ đồ hóa CTĐT).

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. WIL - một chiến lược sư phạm

WIL là một phương pháp sư phạm mà qua đó sinh viên học hỏi từ sự tích hợp kinh nghiệm trong môi trường giáo dục và nơi làm việc (Billett, 2009). Trong bối cảnh giáo dục đại học, WIL là bất kì hình thức học tập nào trong đó sinh viên thực hiện việc học trong bối cảnh công việc như là một phần của yêu cầu khóa học của học (TEQSA, 2022). WIL được coi là một thuật ngữ bao trùm (umbrella term) cho một loạt các phương pháp tiếp cận và chiến lược nhằm tích hợp lí thuyết với thực tiễn công việc trong một chương trình giảng dạy được thiết kế có mục đích (Ferns và cộng sự, 2014). Mục tiêu của WIL là cung cấp cho sinh viên cơ hội kết hợp lí thuyết và thực hành trong môi trường công việc thực tế, qua đó làm củng cố kiến thức và hiểu biết, đồng thời nâng cao năng lực liên quan đến công việc (Billett, 2009; Zegwaard và cộng sự, 2019).

Ở góc độ bảo đảm chất lượng, khung ACEN (Mạng lưới giáo dục hợp tác Úc) nhấn mạnh WIL là trải nghiệm công việc trong CTĐT, được triển khai trong khuôn khổ quan hệ đối tác, thông qua hoạt động thực tiễn với đối tác và

được đánh giá/đo lường. Khung này nhấn mạnh WIL là sự tương tác phức hợp giữa trải nghiệm người học, thiết kế chương trình, yêu cầu thể chế và gắn kết các bên liên quan; đồng thời tổ chức chặt chẽ theo ba giai đoạn "trước - trong - sau" trải nghiệm WIL (Campbell và cộng sự, 2019). Từ đó có thể rút ra ranh giới thực hành quan trọng: WIL không chỉ là "đưa sinh viên đi làm/đi thực tập", mà là thiết kế trải nghiệm nghề nghiệp có cấu trúc, có mục tiêu học tập, có hướng dẫn/giám sát, có đánh giá dựa trên minh chứng và có phản tư để tích hợp với học thuật. Đây là cơ sở then chốt để xây công cụ sơ đồ hóa CTĐT: công cụ phải đo được "tính tích hợp" chứ không chỉ "có hoạt động thực tế".

3.2. Căn cứ phân loại WIL

Trục phân loại cốt lõi 1: thực tập và phi thực tập (WIL trong và ngoài nơi làm việc). Một kết quả tổng quan nhất quán trong các tài liệu gần đây là WIL nên được nhìn theo phổ loại hình, trong đó thực tập (diễn ra tại nơi làm việc) chỉ là một phần; các dạng phi thực tập (dự án mang tính thực tiễn, mô phỏng nghề, trường hợp công việc có thật, dự án với đối tác từ xa…) ngày càng được công nhận và cần được "làm rõ" trong cấu trúc chương trình (Nguyen, 2023; Kay và cộng sự, 2019). Dean và cộng sự (2020) đề xuất khung phân loại WIL ở cấp chương trình nhằm làm "làm rõ" WIL xuất hiện trong cả quá trình đào tạo và tránh việc chỉ nhìn WIL như hoạt động thực tập; khung này cũng gắn trực tiếp với hoạt động sơ đồ hóa WIL trong CTĐT. Với mục tiêu rà soát CTĐT tại Khoa Ngoại ngữ, trục phân loại thực tập/phi thực tập có ý nghĩa đặc biệt hữu ích vì cho phép Khoa nhận diện các học phần có yếu tố WIL "ẩn" và xây dựng lộ trình tăng dần trải nghiệm tại nơi làm việc khi nguồn lực đối tác tăng lên.

Trục phân loại cốt lõi 2: hình thức triển khai WIL (trực tiếp - từ xa - ảo - mô phỏng). Một đóng góp quan trọng của giai đoạn gần đây là phân loại WIL theo "hình thức/bối cảnh" triển khai, đó là: truyền thống (trực tiếp), từ xa, ảo và mô phỏng. Wood và cộng sự (2020) tổng hợp các thực hành này thành một cấu trúc lớn, nêu rõ WIL không bị giới hạn bởi tính chất là phải "đi đến nơi làm việc", mà có thể được thiết kế đa dạng nhằm phù hợp bối cảnh.

Với đào tạo Ngoại ngữ, trục "hình thức" mở ra các lựa chọn thiết kế phù hợp thực tiễn Việt Nam: dự án dịch thuật/biên tập từ xa cho tổ chức; giảng dạy trực tuyến; mô phỏng phiên dịch trong bối cảnh nghề; dự án truyền thông số theo yêu cầu khách hàng; hoặc kết hợp từ xa và mô phỏng để làm bước đệm trước khi sinh viên bước vào thực tập dài hạn. Quan trọng là dù ở hình thức nào, WIL vẫn cần các thành tố đảm bảo chất lượng: tiêu chí đánh giá, minh chứng, phản tư và cơ chế giám sát.

Trục phân loại cốt lõi 3: mức độ "xác thực" của nhiệm vụ và thiết kế đánh giá. Trong tổng quan WIL, một câu hỏi thường trực là: điều gì làm cho một hoạt động mang tính xác thực "authentic" và có giá trị WIL? Bosco và Ferns (2014) và Ferns và cộng sự (2024) đề cập đến các tiêu chí đánh giá xác thực gồm bối cảnh nơi làm việc, nhiệm vụ có ý nghĩa thật, minh chứng xác thực, sinh viên tự phản tư, và sự tham gia của đối tác. Kaider và cộng sự (2017) cung cấp một sơ đồ thể hiện rõ ba mức độ cao, trung bình, thấp của tính xác thực tùy thuộc vào số lượng tiêu chí đáp ứng được. Đây là căn cứ quan trọng để xây dựng tiêu chí đánh giá/đo lường và yêu cầu minh chứng (hồ sơ, sản phẩm) trong công cụ sơ đồ hóa CTĐT.

Khung chất lượng ACEN cũng nhấn mạnh nhiệm vụ mang tính xác thực và đánh giá như một tiêu chuẩn chất lượng trong thiết kế WIL, đồng thời nêu các minh chứng cần có ở cấp thể chế.

3.3. Các loại hình WIL phổ biến và tiêu chí phân biệt (khung tổng hợp)

Từ các báo cáo quy mô quốc gia và hướng dẫn thực hành, WIL thường bao gồm các loại hình: Thực tập (placement): theo hình thức bố trí/đi thực tế tại đơn vị, thường nhấn mạnh việc được "sắp xếp" đến một tổ chức để trải nghiệm nghề nghiệp; Thực hành nghề/Thực tập sư phạm/Thực hành chuyên môn có hướng dẫn (practicum), thường dùng trong các ngành sư phạm, y tế, công tác xã hội, có giám sát chặt chẽ; Kiến tập (internship): Hình thức phổ biến, có thể ngắn hạn hoặc dài hạn, tập trung vào trải nghiệm công việc thực tế; Đào tạo kết hợp học và làm (mô hình hợp tác doanh nghiệp - nhà trường (cooperative education - co-op): Sinh viên luân phiên giữa học kì học thuật và kì làm việc có trả lương; Đào tạo "xen kẽ" (sandwich course): Sinh viên có năm thực tập xen giữa chương trình học, ví dụ: 3 năm học + 1 năm làm việc toàn thời gian ở giữa; Thực địa/Trải nghiệm thực tế tại hiện trường (fieldwork/field experience): Thường dùng trong các ngành như ngôn ngữ, xã hội học, địa lí, giáo dục, môi trường; Học tập phục vụ cộng đồng (service learning): Kết hợp mục tiêu học thuật với hoạt động phục vụ xã hội, có yếu tố phản tư (reflection); Dự án hợp tác với doanh nghiệp/cộng đồng (industry/community projects): Sinh viên giải quyết vấn đề thực tế theo đặt hàng từ đối tác bên ngoài; Học phần/dự án tốt nghiệp tổng hợp (capstone): Hoạt động học thuật ở cuối chương trình nhằm tích hợp kiến thức và kĩ năng đã học.

Nhìn chung, nhóm thực tập (placement, practicum, internship, co-op, sandwich) mang lại trải nghiệm nghề nghiệp sâu sắc và phát triển kĩ năng thực tiễn tốt, nhưng nhược điểm là đòi hỏi nhiều nguồn lực, khó mở rộng quy mô và dễ tạo áp lực cho đối tác (Kay và cộng sự, 2019). Ngược lại, nhóm phi thực tập (industry projects, fieldwork,

service learning, capstone) có ưu thế linh hoạt, dễ nhân rộng và tiếp cận đa dạng doanh nghiệp nhưng lại có nhược điểm là cần nỗ lực thiết kế đồng bộ để đảm bảo tính xác thực và chất lượng giám sát (Ferns và cộng sự, 2024; Leong và Kavanagh, 2013). Báo cáo của Universities Australia (2019) cho thấy các trường đại học triển khai nhiều dạng hoạt động WIL và mức độ gắn kết với doanh nghiệp đa dạng theo ngành; đồng thời phản ánh các rào cản triển khai như nguồn lực đối tác và thách thức bảo đảm chất lượng/tiếp cận công bằng. Báo cáo quy mô quốc gia tại Úc (Patrick, và cộng sự, 2008) là một trong các căn cứ nền để khẳng định WIL có thể được tích hợp xuyên suốt quá trình đào tạo, không chỉ đặt ở giai đoạn cuối; đồng thời nhấn mạnh nhu cầu tiếp cận toàn chương trình và quản trị chất lượng.

Trong bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu của Bilsland và Nagy (2015) chỉ ra đặc thù triển khai WIL/kiến tập có thể khác đáng kể so với các bối cảnh đã có lịch sử lâu dài về thực tập có cấu trúc; đồng thời nhấn mạnh vai trò người hướng dẫn tại nơi làm việc và nhu cầu tăng cường giao tiếp, hỗ trợ và công cụ hướng dẫn cho đối tác. Đây là căn cứ quan trọng để đưa "vai trò đối tác + giám sát + giao tiếp" thành tiêu chí bắt buộc trong sơ đồ hóa CTĐT.

Bảng 1. Khung phân loại/so sánh loại hình WIL (đề xuất dùng cho rà soát CTĐT)

Nhóm/loại hình WIL (gợi ý)	Đặt tại nơi làm việc?	Hình thức triển khai	Mức xác thực nhiệm vụ	Vai trò đối tác	Giám sát/ hướng dẫn	Đánh giá và minh chứng	Phản tư
Thực hành nghề/ Thực tập/Kiến tập	Có	Truyền thống	Cao	Tiếp nhận + hướng dẫn	Có	Dựa vào bảng tiêu chí đánh giá + báo cáo/hồ sơ	Có (sổ nhật kí/seminar)
CTĐT kết hợp học và làm/ CTĐT "xen kẽ"	Có (dài hạn)	Truyền thống	Cao	Tham gia mạnh	Cao	Đánh giá đa nguồn	Có
Thực địa/Trải nghiệm thực tế tại hiện trường	Có/không	Kết hợp	Trung - cao	Theo dự án	Trung	Sản phẩm + nhật kí	Có
Dự án hợp tác với doanh nghiệp/cộng đồng (phi thực tập)	Không (hoặc bán phần)	Từ xa/Kết hợp	Trung - cao	Cùng thiết kế/phản hồi	Trung	Sản phẩm dự án + Dựa vào bảng tiêu chí đánh giá	Có
WIL mô phỏng/Ảo	Không	Mô phỏng/Ảo	Trung	Có thể không cần đối tác	GV/cán bộ hướng dẫn	Nhiệm vụ thực tế + hồ sơ	Có

(Nguồn tổng hợp: Universities Australia, 2019; Dean và cộng sự, 2020; Wood và cộng sự, 2020; Kaider và cộng sự, 2017; Campbell và cộng sự, 2019)

3.4. Các chiều hướng và thành tố bảo đảm chất lượng WIL (căn cứ để xây dựng công cụ sơ đồ hóa chương trình đào tạo) và hướng xác định tiêu chí

Căn chỉnh chuẩn đầu ra - hoạt động - đánh giá (constructive alignment). Một nguyên tắc xuyên suốt trong thiết kế WIL chất lượng là căn chỉnh chuẩn đầu ra với hoạt động học tập và đánh giá (Biggs, 1996). Về lí thuyết thiết kế chương trình, "constructive alignment" nhấn mạnh việc thiết kế hoạt động và đánh giá để "kéo" người học đạt được kết quả học tập mong muốn. Nếu áp dụng vào WIL, điều này có nghĩa: trải nghiệm công việc phải được gắn vào chuẩn đầu ra (năng lực nghề), và đánh giá phải đo được việc đạt chuẩn qua minh chứng.

Đối tác và vai trò doanh nghiệp/đơn vị tiếp nhận. Các hướng dẫn thực hành (như HEQCO) và báo cáo quốc gia (Universities Australia) đều nhấn mạnh quan hệ đối tác như điều kiện để tích hợp lí thuyết - thực hành, đồng thời nhận diện nhiều mức tham gia của đối tác (tiếp nhận → phản hồi → đồng thiết kế → đồng đánh giá). Khung ACEN cũng đặt "sự tham gia của các bên liên quan" như một miền chất lượng riêng, nhấn mạnh sự tham gia của các bên liên quan và cơ chế rà soát thỏa thuận hợp tác.

Giám sát/hướng dẫn và hỗ trợ người học (supervision/mentoring/support). Giám sát và hướng đóng vai trò "xương sống" của trải nghiệm WIL: bảo đảm nhiệm vụ phù hợp, phản hồi kịp thời, an toàn - đạo đức và hỗ trợ người học phản tư. Khung ACEN cụ thể hóa chất lượng theo "trước - trong - sau" trải nghiệm, trong đó chuẩn bị sẵn sàng, hỗ trợ trong quá trình và kết nối học tập sau trải nghiệm là các chuẩn quan trọng.

Đánh giá, minh chứng và phản tư. Stirling và cộng sự (2016), Andrews và Ramji (2020) nhấn mạnh thực hành WIL cần hướng tới tối ưu học tập thông qua chu trình trải nghiệm - phản tư - khái quát hóa - thử nghiệm; đồng thời gợi ý các thực hành đánh giá và phản tư để "tích hợp" trải nghiệm vào học thuật. Các nghiên cứu về typology/quality cũng nhấn mạnh nhiệm vụ và đánh giá mang tính thực tiễn, coi hồ sơ/sản phẩm như minh chứng trung tâm cho cả người học và cải tiến CTĐT (Scholtz, 2020).

Quản trị rủi ro, đạo đức và công bằng tiếp cận. Các khung chất lượng thường đặt yêu cầu quản trị rủi ro (an toàn, pháp lí, bảo mật, quyền lợi người học) như điều kiện cần (Luu, 2025; Curto-Reverte và cộng sự, 2025). Bên cạnh đó,

báo cáo quốc gia cũng nhấn mạnh rào cản tham gia WIL của một số nhóm người học (ví dụ hạn chế nguồn lực, rào cản địa lí, hoặc yêu cầu hỗ trợ riêng), đòi hỏi thiết kế WIL đa dạng (bao gồm hình thức từ xa/ảo/mô phỏng) và cơ chế hỗ trợ tiếp cận đối với người học.

Từ các căn cứ trên, có thể xác định hai trục thông tin tối thiểu để rà soát CTĐT: Trục 1: Loại hình WIL (như trong cột 1, bảng 1); Trục 2: Mức độ tích hợp (mức "đủ thành tố" về mục tiêu - đối tác - giám sát - đánh giá - phản tư - minh chứng). Một yếu tố quan trọng giúp xây dựng các tiêu chí sơ đồ hóa CTĐT là dựa vào các thành tố được lặp lại trong các khung/hướng dẫn uy tín: địa điểm/hình thức, thời lượng, vai trò đối tác, giám sát, đánh giá - minh chứng và phản tư - cách tiếp cận này phù hợp với mục tiêu sơ đồ hóa và báo cáo tình hình triển khai WIL trong CTĐT.

3.5. Thảo luận và hàm ý cho Khoa Ngoại ngữ - Đại học Bách khoa Hà Nội

3.5.1. Hàm ý lựa chọn loại hình WIL theo đặc thù đào tạo Ngoại ngữ

Đào tạo ngoại ngữ thường gắn với nhiều hướng nghề (giảng dạy tiếng Anh; biên - phiên dịch; truyền thông đa phương tiện; ngôn ngữ sử dụng cho mục đích chuyên ngành ở nhiều vị trí như quản trị, hành chính, kinh doanh v.v.), do đó WIL có thể triển khai theo "phổ" từ phi thực tập đến thực tập tùy nguồn lực đối tác. Theo các tổng quan về hình thức triển khai, Khoa có thể thiết kế kết hợp: (1) *WIL dựa trên dự án* (dự án dịch thuật/biên tập cho khách hàng thật; dự án truyền thông cho đối tác; dự án xây dựng học liệu; dự án dạy học ngoại ngữ, ...) dưới dạng phi thực tập có tính xác thực cao; (2) *WIL ảo/mô phỏng* (mô phỏng phiên dịch, mô phỏng lớp học, mô phỏng quy trình sản xuất nội dung, gặp gỡ khách hàng, ...) để tăng cường năng lực và giúp sinh viên sẵn sàng trước khi chính thức thực tập; và (3) *thực tập/thực hành nghề* tại doanh nghiệp, trường phổ thông/trung tâm ngoại ngữ, cơ quan truyền thông… khi đã có mạng lưới đối tác ổn định. Một hàm ý quan trọng là: nếu nguồn lực thực tập dài hạn chưa đủ rộng, Khoa vẫn có thể tăng chất lượng WIL bằng cách "bù đắp" thông qua thiết kế đánh giá mang tính xác thực và hệ thống minh chứng (hồ sơ), vì tính xác thực và minh chứng là yếu tố phân biệt WIL với hoạt động thực hành rời rạc.

3.5.2. Gợi ý công cụ sơ đồ hóa CTĐT (bảng 2)

Việc xây dựng công cụ sơ đồ hóa CTĐT (bảng 2) được thực hiện theo logic chuyển hóa từ tổng quan tài liệu sang biến quan sát. Trước hết, các tài liệu về WIL được rà soát để rút trích những thành tố lặp lại, bao gồm loại hình WIL, đại điểm triển khai, hình thức tổ chức, vai trò đối tác, giám sát, đánh giá, minh chứng, phản tư và quản trị rủi ro. Tiếp theo đó, các thành tố này được nhóm thành các biến có thể quan sát trong CTĐT hoặc đề cương học phần. Trên cơ sở đó, mỗi biến được chuyển thành một trường thôn tin trong bảng sơ đồ hóa. Cuối cùng, thang M0-M3 được thiết kế để đánh giá nhanh mức độ tích hợp, từ không có yếu tố WIL đến WIL đầy đủ. Cách tiếp cận này cho phép không chỉ thống kê số lượng hoạt động WIL mà còn nhận diện chất lượng tích hợp và các điểm nghẽn cần cải tiến.

Bảng 2. Công cụ sơ đồ hóa CTĐT theo WIL (gợi ý áp dụng cho Khoa Ngoại ngữ - Đại học Bách khoa Hà Nội)

Mã HP/Hoạt động	**Tên học phần/ hoạt động**	**Tín chỉ/ giờ**	**Học kì**	**Mô tả yếu tố "công việc thật"**	**Loại hình WIL**	**Hình thức**	**Mức tích hợp (M0-M3)**	**Đối tác/ đơn vị**	**Giám sát (GV/DN)**	**Đánh giá & minh chứng**	**Phản tư**	**Khoảng trống cần cải tiến**
...	...	...	...	...	Thực tập/thực hành/kiến tập/dự án/mô phỏng/...	Truyền thống/từ xa /ảo/mô phỏng	...	...	...	Khung đánh giá/hồ sơ/sản phẩm/nhận xét	logbook /seminar	...

3.5.3. Thang mức độ tích hợp M0-M3 (đề xuất để đánh giá nhanh)

M0 - Phi WIL: không có bối cảnh công việc/xác thực và không có minh chứng WIL.

M1 - Tiền-WIL: có hoạt động mô phỏng/dự án trong lớp, bắt đầu có khung tiêu chí đánh giá/đo lường hoặc sản phẩm, nhưng thiếu đối tác/thiếu cơ chế phản tư.

M2 - WIL cơ bản: có đối tác hoặc bối cảnh công việc rõ ràng, có một phần giám sát/đánh giá, nhưng còn thiếu hệ thống minh chứng hoặc phản tư/chuẩn hóa đánh giá.

M3 - WIL đầy đủ: mục tiêu - hoạt động - đối tác - giám sát - đánh giá - phản tư - minh chứng được thiết kế và vận hành rõ ràng, có thể kiểm chứng.

Cách chấm M0-M3 cần gắn với minh chứng (đề cương học phần, khung tiêu chí đánh giá, hồ sơ mẫu, kế hoạch giám sát, thỏa thuận hợp tác…), phù hợp định hướng "cải tiến chất lượng dựa trên minh chứng" trong các khung chất lượng.

3.5.4. Lộ trình triển khai gợi ý (từ rà soát → cải tiến)

Để tăng tính khả thi, có thể cân nhắc lộ trình thực hiện như sau: (1) Sơ đồ hóa CTĐT sử dụng bảng 2 để xác định "bản đồ WIL" theo học kì/năm học và theo hướng nghề nghiệp; (2) Chọn 3-5 học phần/hoạt động "đòn bẩy" để nâng từ M1/M2 lên M3 (chuẩn hóa khung đánh giá, tăng phản tư, chuẩn bị minh chứng); (3) Mở rộng đối tác theo lộ trình: bắt đầu từ đối tác dự án (project partners) và phát triển sang thực tập dài hạn; đồng thời chuẩn hóa cơ chế hỗ trợ người học và quản trị rủi ro.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu đã hệ thống hóa các loại hình WIL và đề xuất công cụ sơ đồ hóa CTĐT ngôn ngữ kèm thang mức độ tích hợp (M0-M3). Về học thuật, bài báo góp phần giải quyết khoảng trống lí luận về việc áp dụng các mô hình "phi thực tập" và "mô phỏng" vào bối cảnh thiếu hụt nguồn lực đối tác. Về ứng dụng, công cụ đề xuất cung cấp khung rà soát chuẩn hóa cho Khoa Ngoại ngữ, Đại học Bách khoa Hà Nội. Về thực tiễn, công cụ đề xuất có thể hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học rà soát, nhận diện khoảng trống và xây dựng lộ trình cải tiến CTĐT theo định hướng tăng cường gắn kết giữa học tập và bối cảnh nghề nghiệp. Hạn chế của nghiên cứu là các thang đo và công cụ hiện được xây dựng trên nền tảng lí thuyết tổng quan giới hạn và chưa qua giai đoạn thực nghiệm. Do đó, hướng nghiên cứu tiếp theo sẽ tập trung vào việc triển khai khảo sát thực chứng đối với các bên liên quan nhằm đánh giá độ tin cậy, kiểm chứng tính khả thi của công cụ trong môi trường giáo dục thực tế.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Đậu Thị Lê Hiếu: Lên ý tưởng nghiên cứu, xác định phương pháp và công cụ nghiên cứu, phân tích dữ liệu và viết bản thảo, hoàn thiện; Lê Hiếu Học: Trực quan hoá dữ liệu và sửa chữa bản thảo.*
Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: *Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng ChatGPT, Gemini để hỗ trợ ý tưởng, tìm kiếm thông tin, tư vấn sử dụng phần mềm trắc lượng thư mục.*
Tuyên bố về xung đột lợi ích: *Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.*
Thông tin tài trợ: *Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đại học Bách khoa Hà Nội với đề tài "Nghiên cứu quan điểm của các bên liên quan về việc triển khai mô hình học tập tích hợp công việc (Work-Integrated Learning - WIL) đối với Chương trình đào tạo Cử nhân Ngôn ngữ Anh tại Đại học Bách khoa Hà Nội", mã số T2025-PC-008.*

Tài liệu tham khảo

Amarathunga, B. (2024). Work integrated learning and trending areas for future studies: a systematic literature review and bibliometric analysis. *Asian Education and Development Studies*, *13*(2), 97-116. https://doi.org/10.1108/AEDS-12-2023-0175

Andrews, J., & Ramji, K. (2020). Connecting WIL and career development in virtual environments. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *21*(5), 643-656.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*, 347-364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, *34*(7), 827-843.

Bilsland, C., & Nagy, H. (2015). Work-integrated learning in Vietnam: Perspectives of intern work supervisors. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 16*(3), 185-198.

Bosco, A. M., & Ferns, S. (2014). Embedding of authentic assessment in work-integrated learning curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *15*(4), 281-290.

Campbell, M., Russell, L., McAllister, L., Smith, L., Tunny, R., Thomson, K., & Barrett, M. (2019). *A framework to support assurance of institution-wide quality in work integrated learning*. ACEN Research Grant output.

Curto-Reverte, A., Peguera-Carré, M. C., Cobos-Rius, H., & Vidal-Marti, C. (2025). The role of work-integrated learning in the European Higher Education Area: A systematic review. *Review of Education*, *13*, e70114. https://doi.org/10.1002/rev3.70114

Dean, B., Yanamandram, V., Eady, M. J., Moroney, T., O'Donnell, N., & Glover-Chambers, T. (2020). An institutional framework for scaffolding work-integrated learning across a degree. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 17*(4), Article 6.

Ferns, S. J., Zegwaard, K. E., Pretti, T. J., & Rowe, A. D. (2024). Defining and designing work-integrated learning curriculum. *Higher Education Research & Development*, *43*(6), 1-16. https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2399072

Ferns, S., Campbell, M., & Zegwaard, K. (2014). *HERDSA guide: Work integrated learning in the curriculum*.

Jackson, D. (2013). The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *14*(2), 99-115.

Jackson, D. (2018). Developing graduate career readiness in Australia: Shifting from extra-curricular internships to work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *19*(1), 23-35.

Kaider, F., Hains-Wesson, R., & Young, K. (2017). Practical typology of authentic work-integrated learning activities and assessments. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 18*(2), 153-165.

Kay, J., Ferns, S., Russell, L., Smith, J., & Winchester-Seeto, T. (2019). The emerging future: Innovative models of work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *20*(4), 401-413.

Leong, R., & Kavanagh, M. (2013). A work integrated learning (WIL) framework to develop professional skills in an Australian university's accounting program. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *14*(1), 1-14.

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science, 5*, Article 69. https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69

Luu, N. Q. H. (2025). EFL students' perceptions of their graduation internship: A study at a centre of foreign languages in Vietnam. *Journal of Language Teaching & Research, 16*(1), 83-88.

Nguyen, Q. H. (2017). Work-integrated learning curriculum: An effective design to enhance graduate employment rate in Vietnam. *The University of Danang - Journal of Science and Technology*, *12*(121), 58-62.

Nguyen, T. N. H. (2023). Implementation of on-campus work-integrated learning activities in Vietnamese universities: 'Don't rely on lecturers'. *Journal of Further and Higher Education*, *47*(8), 1124-1139. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2217648

Nguyen, T. N. H., & Nguyen, V. D. (2022). Enhancing student employability: A mixed-methods study into work-integrated learning curricula in Vietnamese universities. *International Journal of Work-Integrated Learning, 23*(3), 405-425.

Patrick, C.-J., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., & Pretto, G. (2008). *The WIL (Work Integrated Learning) report: A national scoping study (Final report)*. Queensland University of Technology.

Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis, 18*(10), 2119-2126.

Scholtz, D. (2020). Assessing workplace-based learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *21*(1), 25-35.

Stirling, A., Kerr, G., Banwell, J., MacPherson, E., & Heron, A. (2016). *A practical guide for work-integrated learning: Effective practices to enhance the educational quality of structured work experiences offered through colleges and universities*. Higher Education Quality Council of Ontario.

Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). (2022). *Guidance note: Work-integrated learning*.

Universities Australia (2019). *Work integrated learning in universities: Final report*. https://universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2022/03/WIL-in-universities-final-report-April-2019.pdf

Wood, Y. I., Zegwaard, K. E., & Fox-Turnbull, W. (2020). Conventional, remote, virtual and simulated work-integrated learning: A meta-analysis of existing practice. *International Journal of Work-Integrated Learning, 21*(4), 331-354.

Zegwaard, K. E., Johansson, K., Kay, J., McRae, N., Ferns, S., & Hoskyn, K. (2019). Professional development needs of the WIL community. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *20*(2), 201-217.