

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

NĂNG LỰC NGÔN NGỮ VÀ KIẾN THỨC CHUYÊN NGÀNH QUA THỰC TIỄN CÁC LỚP HỌC CLIL TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở MIỀN TRUNG VIỆT NAM

NGUYỄN QUANG NGOẠI* - NGUYỄN THỊ THU HIỀN** -
HÀ THANH HẢI***

TÓM TẮT: Nghiên cứu này khảo sát thực tiễn giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh theo hướng CLIL (Content and Language Integrated Learning) tại một trường đại học đa ngành ở miền Trung Việt Nam. Bằng phương pháp định tính thông qua quan sát lớp học và phỏng vấn sinh viên, nghiên cứu phân tích hai yếu tố chính: loại hình tương tác trong lớp và mức độ sử dụng tiếng Anh. Kết quả cho thấy phương pháp giảng dạy hiện tại chủ yếu theo hướng lấy giảng viên làm trung tâm, ít tạo cơ hội cho sinh viên tương tác và phát triển kỹ năng ngôn ngữ; tiếng Việt vẫn được sử dụng nhiều để giải thích nội dung chuyên ngành. Từ những hạn chế này, nghiên cứu đề xuất tăng cường hoạt động tương tác, phát triển kỹ năng tư duy và đảm bảo đồng thời mục tiêu kiến thức chuyên ngành và năng lực tiếng Anh.

TỪ KHÓA: CLIL; hoạt động thực tiễn; giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh.

NHẬN BÀI: 21/09/2025.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 10/12/2025

1. Mở đầu

Dạy chuyên ngành tích hợp với ngôn ngữ (Content and Language Integrated Learning; CLIL) là một hiện tượng phổ quát trong các giai đoạn hoặc môi trường giáo dục (Dearden, 2014) và đang ngày càng phổ biến ở cấp độ đào tạo bậc đại học (Macaro và cộng sự, 2016). Đã có rất nhiều công trình nghiên cứu về căn nguyên của hiện tượng phổ quát này cũng như về các thuận lợi và thách thức đối với các cơ sở đào tạo trong việc triển khai CLIL. Theo Galloway và cộng sự (2017), có 4 thuận lợi mà CLIL có thể đem lại cho bậc đào tạo đại học: (1) Nâng cao năng lực ngôn ngữ cùng với kiến thức chuyên ngành; (2) Tăng hiểu biết về văn hóa toàn cầu; (3) Tạo cơ hội nghề nghiệp cho người học; (4) Hỗ trợ việc tuyển dụng nhân viên.

Tuy nhiên, CLIL cũng thể hiện rất nhiều các khó khăn trong việc triển khai các chính sách, trong đó sự hạn chế trong năng lực ngôn ngữ của người học gây ảnh hưởng đến chất lượng tiếp thu kiến thức chuyên ngành được đề cập nhiều nhất trong nhiều nghiên cứu (Chapple, 2015; Airey, 2006). Về phía người dạy, nghiên cứu từ Beckett và Li (2012) cũng chỉ ra rằng việc hạn chế về năng lực ngôn ngữ của giảng viên cũng làm ảnh hưởng lớn đến quá trình giảng dạy nội dung chuyên ngành của họ, dẫn đến mất nhiều thời gian chuẩn bị bài giảng và giải thích vấn đề. Việc này gây ảnh hưởng lớn đến tâm lý, cảm xúc và động lực giảng dạy. Về phương diện đào tạo bậc đại học, các trường cũng gặp nhiều khó khăn trong việc triển khai chính sách CLIL.

Giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh (English as Means of Instruction; EMI) hoặc tích hợp với tiếng Anh (CLIL) đã được triển khai trong các trường đại học ở Việt Nam hơn 30 năm (Nguyễn và cộng sự, 2017). Xu thế đào tạo này bắt nguồn từ mục đích phát triển nguồn nhân lực trẻ với năng lực ngôn ngữ cao có thể đáp ứng được xu thế toàn cầu hóa trong thị trường lao động cũng như đạt mục tiêu phát triển và hội nhập.

Việc giảng dạy các học phần chuyên ngành bằng tiếng Anh (TA) đã được phát triển khá nhanh trong một vài năm qua. Tuy nhiên các nghiên cứu ở lĩnh vực này còn hạn chế, đa phần tập trung ở một vài trường đại học ở các thành phố lớn trong nước. Kết quả của các nghiên cứu này đã chỉ ra rất nhiều các bất cập của sơ sở đào tạo khi áp dụng TA vào giảng dạy chuyên ngành. Điều này thể hiện tính cần thiết của nghiên cứu đánh giá thực trạng giảng dạy theo hướng CLIL tại các trường đại học,

*PGS.TS; Trường Đại học Quy Nhơn; Email: nguyenquangngoan@qnu.edu.vn

**TS; Trường Đại học Quy Nhơn; Email: nguyenthithuhien@qnu.edu.vn

***TS; Trường Đại học Quy Nhơn; Email: hathanhhai@qnu.edu.vn

đặc biệt ở khu vực miền Trung và Tây Nguyên Việt Nam, nhằm góp phần làm sáng rõ hơn bức tranh tổng thể này.

Vì vậy việc nghiên cứu về thực tế một lớp học CLIL diễn ra như thế nào và người học suy nghĩ gì về hình thức học này thực sự có ý nghĩa và cần thiết trong bối cảnh hướng tới tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong các trường học ở Việt Nam.

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu các hoạt động trong các lớp học CLIL thực tế diễn ra như thế nào và những thay đổi nào cần được lưu ý và triển khai để làm cho hoạt động CLIL ngày càng hiệu quả hơn.

2. Các đường hướng giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh phổ biến: EMI và CLIL

Có thể thấy rằng, có nhiều hướng tiếp cận với việc giảng dạy chuyên ngành bằng TA, trong đó có hai đường hướng được sử dụng nhiều nhất và có nhiều điểm tương đồng nhất đó là EMI và CLIL. Hai thuật ngữ này đều được áp dụng cho việc dạy các môn học chuyên ngành khoa học tự nhiên và khoa học xã hội bằng TA, tuy nhiên sự khác biệt nằm ở mục tiêu giảng dạy, từ đó dẫn đến phương pháp giảng dạy cho từng loại lớp học sẽ khác nhau: ảnh hưởng đến tính hiệu quả của một chương trình đào tạo. Vì vậy một nghiên cứu về EMI hoặc về CLIL đều phải làm rõ sự tương đồng và khác biệt để từ đó có thể giúp cho những người phát triển chương trình, người dạy và người học đạt được hiệu quả hơn trong các công việc được giao.

2.1. Các đặc điểm của CLIL - Tích hợp nội dung và ngôn ngữ

CLIL là một phương pháp giảng dạy nhằm đồng thời nâng cao khả năng ngôn ngữ của người học và mở rộng kiến thức cũng như khả năng hiểu biết của họ về một môn học khoa học cụ thể.

Theo Coyle và cộng sự (2010), CLIL được định nghĩa là phương pháp sử dụng một ngôn ngữ bổ sung làm phương tiện giảng dạy cho cả nội dung môn học và việc học ngôn ngữ. Theo quan điểm của Coyle và cộng sự (2010), CLIL đòi hỏi đạt được hai mục tiêu: học tập nội dung chuyên ngành và nâng cao năng lực ngôn ngữ. Cùng như vậy, Marsh (2013) định nghĩa CLIL là một phương pháp song ngữ, trong đó các hình thức ngôn ngữ được giảng dạy một cách gián tiếp thông qua tài liệu không mang tính ngôn ngữ.

CLIL nhằm đạt được đồng thời cả mục tiêu giáo dục và ngôn ngữ, khiến nó trở thành một phương pháp giảng dạy có giá trị. Theo Marsh (2013), CLIL bao gồm việc giảng dạy một môn học bằng một ngôn ngữ không phải là tiếng mẹ đẻ, với mục tiêu cải thiện đồng thời kỹ năng ngôn ngữ và hiểu biết về nội dung chuyên ngành. Kể từ đó, các cơ sở giáo dục trên toàn thế giới đã áp dụng rộng rãi phương pháp CLIL vốn đã thu hút sự chú ý đáng kể trong giảng dạy ngôn ngữ trong những năm gần đây.

Nghiên cứu về CLIL thực sự đã mở rộng đáng kể trong vài thập kỷ qua, với nhiều nghiên cứu khám phá tính hiệu quả và các phương pháp giảng dạy tối ưu. Nhiều nhà nghiên cứu đã tiến hành các nghiên cứu về mức độ hiệu quả của CLIL so với các phương pháp giảng dạy khác, cũng như những cách triển khai CLIL hiệu quả nhất, bao gồm Coyle và cộng sự (2010), Marsh (2002) và Mehisto (2008). Những tác giả này đã có những đóng góp quan trọng trong việc nâng cao hiểu biết về CLIL và tác động của nó đối với việc học ngôn ngữ cũng như tiếp thu kiến thức môn học.

Ngày nay, CLIL không chỉ giới hạn trong lĩnh vực ngôn ngữ và khoa học mà còn mở rộng sang nhiều lĩnh vực khác như nghệ thuật, khoa học xã hội, kinh doanh, công nghệ, v.v. Trên thực tế, phương pháp này bao gồm việc giảng dạy các môn học như khoa học, toán học hoặc lịch sử bằng một ngôn ngữ nước ngoài hoặc ngôn ngữ thứ hai. Với việc TA đã trở thành một ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi trong văn hóa hiện đại, phương pháp CLIL hiện đang được áp dụng như một phương tiện giảng dạy ở nhiều quốc gia ngoài châu Âu. Các quốc gia không sử dụng TA như Nhật Bản, Trung Quốc và Tây Ban Nha cũng đã bắt đầu triển khai CLIL (Graddol, 2006). Kết quả là, cách tiếp cận đối với việc giảng dạy TA đã chuyển từ việc dạy nó như một ngoại ngữ sang việc sử dụng nó như một công cụ giảng dạy trong lớp học trên toàn thế giới Dearden (2014).

Tóm lại, ngày càng có nhiều sự quan tâm đến các lớp học CLIL, trong đó các môn học khoa học xã hội và tự nhiên được giảng dạy bằng một ngôn ngữ nước ngoài nhằm nâng cao cả kiến thức học

thuật và năng lực ngôn ngữ của người học. Và vì nó là một phương pháp giảng dạy, nên nó có tiến trình giảng dạy rõ ràng. Theo Coyle và cộng sự (2010), việc triển khai CLIL trong lớp học cần tuân theo một trình tự cơ bản gồm các bước chuẩn bị, thực hiện và đánh giá quá trình học tập:

Thứ nhất, người dạy phải xây dựng mục tiêu học tập đồng thời hiểu rõ khả năng và nhu cầu người học. Sau đó, người dạy thiết kế bài giảng bằng cách lựa chọn nội dung phù hợp, phương pháp giảng dạy và tài liệu giảng dạy thích hợp.

Thứ hai, giáo viên (GV) chuẩn bị tài liệu và nguồn lực cần thiết cho bài giảng, đồng thời tạo ra một môi trường học tập thuận lợi trước khi tiến hành giảng dạy.

Thứ ba, cần lưu ý rằng quá trình giảng dạy phải bao gồm sự tương tác và hỗ trợ giữa GV và sinh viên (SV) nhằm tạo ra một môi trường học tập tích cực. Cuối buổi học, GV thực hiện các bài đánh giá để đo lường sự tiến bộ của SV.

Thứ tư, GV xem xét và đánh giá kết quả của quá trình giảng dạy, rút kinh nghiệm và bài học để cải thiện các bài giảng trong tương lai.

Maljers và cộng sự (2007) cũng đã mô tả chi tiết cách áp dụng CLIL trong môi trường giáo dục. Để triển khai CLIL trong lớp học, trước tiên, GV cần lập kế hoạch bài giảng và thiết kế nội dung bài học, bao gồm các mục tiêu học tập cho cả môn học nội dung và ngôn ngữ mà họ muốn người học đạt được. Ngoài ra, GV cần chọn nội dung chính và tài liệu học tập phù hợp để đảm bảo các hoạt động giảng dạy thúc đẩy đồng thời việc tiếp thu kiến thức môn học và nâng cao năng lực ngôn ngữ. Tiếp theo, trong quá trình giảng dạy, GV áp dụng các kỹ thuật và hoạt động đã được lên kế hoạch để truyền đạt nội dung môn học, đồng thời hỗ trợ SV phát triển kỹ năng ngôn ngữ. Điều này giúp SV không chỉ hiểu nội dung môn học mà còn thực hành và áp dụng ngôn ngữ mục tiêu vào các tình huống thực tế. Thứ ba, GV cung cấp ngôn ngữ hỗ trợ phù hợp với nhu cầu cụ thể của SV, đồng thời thực hiện đánh giá thường xuyên và phản hồi nhằm giúp SV cải thiện kiến thức môn học cũng như năng lực ngôn ngữ. Cuối cùng, dựa trên kết quả đánh giá và phản hồi, GV có thể điều chỉnh kế hoạch giảng dạy và phương pháp để phù hợp hơn với nhu cầu học tập của SV, đồng thời tạo ra một môi trường học tập đa dạng và phát triển liên tục.

Như có thể thấy, quy trình giảng dạy CLIL được xây dựng dựa trên quy trình giảng dạy trong các lớp học thông thường. Tuy nhiên, có một số điểm khác biệt quan trọng như sau:

Trong các lớp học thông thường, quy trình giảng dạy chủ yếu tập trung vào việc truyền đạt kiến thức về môn học đang được giảng dạy. Ngôn ngữ được sử dụng thường là tiếng mẹ đẻ của người học, và không có sự nhấn mạnh đặc biệt vào việc cải thiện kỹ năng ngôn ngữ thứ hai. Bên cạnh đó, việc đánh giá chủ yếu tập trung vào việc đo lường mức độ hiểu và nắm bắt kiến thức của người học đối với nội dung môn học. Ngược lại, trong các lớp học CLIL, mục tiêu không chỉ là truyền đạt kiến thức mà còn củng cố năng lực ngôn ngữ và kỹ năng giao tiếp của người học, tạo điều kiện lý tưởng cho sự phát triển toàn diện của họ. Giáo dục CLIL tích hợp cả nội dung học thuật và phát triển kỹ năng ngôn ngữ trong cùng một tiết học. Ngôn ngữ mục tiêu thường được sử dụng để khuyến khích sự tương tác và giao tiếp của người học. Ngoài ra, phương pháp CLIL áp dụng nhiều chiến lược giảng dạy khác nhau như sử dụng hình ảnh trực quan, làm việc nhóm, đóng vai, học tập theo dự án, tài liệu đa phương tiện và các hoạt động thực hành nhằm thu hút người học và nâng cao khả năng tiếp thu kiến thức Maljers và cộng sự (2007). Việc đánh giá trong CLIL không chỉ xem xét mức độ hiểu nội dung môn học mà còn đánh giá cả kỹ năng ngôn ngữ của người học.

2.2. EMI và CLIL trong nghiên cứu hiện tại

Như các định nghĩa và đặc tính của CLIL đã nêu ở trên, điểm khác biệt có thể thấy nằm ở mục tiêu của từng đường hướng, trong đó EMI đa phần hướng đến phát triển kiến thức chuyên ngành, còn CLIL đa phần tập trung phát triển cả kỹ năng ngôn ngữ lẫn kiến thức chuyên ngành. EMI chỉ được xem là một đường hướng dạy chuyên ngành thông qua một ngoại ngữ là TA, nên tự thân không có một phương pháp đặc thù cho EMI, trong khi đó CLIL thực sự là một phương pháp giảng dạy có tiến trình, nguyên tắc và các kỹ thuật giảng dạy riêng. Mặc dù Rose và cộng sự (2019) cho rằng “mối quan hệ giữa EMI và sự phát triển ngôn ngữ vẫn chưa rõ ràng”, có thể thấy rằng, có rất nhiều nghiên cứu

cho rằng EMI đã được áp dụng ở nhiều nơi trên thế giới với cả mục đích về phát triển ngôn ngữ. Cụ thể như Hamid và cộng sự (2013) đã khẳng định rằng một số cơ sở giáo dục tin rằng EMI “là một giải pháp tương đối đơn giản và ít tốn kém để giải quyết cả vấn đề quốc tế hóa và nâng cao trình độ ngôn ngữ” [tr.11].

Nghiên cứu này thực hiện tại một trường đại học đa ngành ở Việt nam, và mục đích của cơ sở đào tạo về CLIL được triển khai theo đề án Ngoại ngữ 2020 với mục tiêu “nâng cao năng lực ngoại ngữ cho người học” thông qua các học phần giảng dạy bằng TA. Và theo mục đích này, có thể thấy thuật ngữ EMI và CLIL được sử dụng như nhau và không có sự phân biệt trong nghiên cứu này. Và để đảm bảo tính nhất quán, ở nghiên cứu này thuật ngữ CLIL được sử dụng cho các chương trình đào tạo của các ngành khoa học bằng TA với mục đích cung cấp cả nội dung kiến thức chuyên ngành và phát triển kĩ năng ngôn ngữ.

Có thể thấy rằng, mặc dù các nghiên cứu về việc áp dụng CLIL tại các trường đại học ở Việt Nam còn khá khiêm tốn, tuy nhiên đa phần đã bộc lộ được các khó khăn khi thực thi chương trình này. Một trong những nguyên nhân được đề cập nhiều nhất là chính sách quy định của nhà nước, của Bộ GD&ĐT. Tuy nhiên việc vận dụng văn bản hướng dẫn vào từng môi trường cụ thể của từng cơ sở đào tạo cũng ảnh hưởng rất lớn đến sự thành công của việc áp dụng CLIL, và các nghiên cứu đa số chỉ tập trung tại một trường điển hình vì vậy rất cần những nghiên cứu ở các trường đại học khác nhau để có thể đưa đến một bức tranh tổng quan về những thách thức mà các cơ sở đào tạo đang phải đối mặt, từ đó có thể giúp cho các nhà hoạch định chính sách đi đúng hướng trong việc giải quyết các khó khăn chung này.

Nhằm bổ sung thêm một bức tranh về CLIL tại bậc đại học của Việt Nam, nghiên cứu này được thực hiện tại một trường đại học đa ngành tại miền Trung Việt Nam với hi vọng kết quả nghiên cứu sẽ hỗ trợ cho giảng viên CLIL bậc đại học một phương pháp và tiến trình lên lớp cụ thể và phù hợp hơn với môi trường giáo dục chung của cả nước và riêng của từng cơ sở đào tạo.

3. Công cụ nghiên cứu và tiến trình thu thập và phân tích dữ liệu

Quan sát được xem là “một trong những công cụ then chốt để thu thập dữ liệu trong nghiên cứu định tính” (Creswell, 2013, tr.166). Phương pháp thu thập dữ liệu này được định nghĩa là “hành động ghi nhận một hiện tượng trong bối cảnh thực địa thông qua năm giác quan của người quan sát, thường đi kèm với một công cụ hỗ trợ và ghi chép lại vì mục đích khoa học” (Angrosino, 2017). Như Glesne và Peshkin (1992) đã chỉ rõ, quan sát có thể giúp nhà nghiên cứu đạt được sự hiểu biết sâu sắc về bối cảnh nghiên cứu cũng như những người tham gia trong nghiên cứu. Thông thường, phương pháp quan sát được sử dụng kết hợp với phỏng vấn để thu thập dữ liệu bằng chính lời nói của người tham gia. Chính vì vậy cả hai công cụ này đều là công cụ chính của nghiên cứu hiện tại.

Để nắm bắt thực trạng xảy ra trong lớp học CLIL, người nghiên cứu sử dụng bảng quan sát gồm các thông tin về hoạt động liên quan đến tương tác trong lớp học, việc sử dụng TA và tiếng Việt của GV và SV trong buổi học theo tiến trình bài giảng của GV. Để thu thập dữ liệu, nhà nghiên cứu đã xin phép các GV để thực hiện tổng cộng 4 lớp quan sát (được kí hiệu bằng L1 - L4) gồm: (1) Kinh tế vĩ mô, (2) Kinh tế vi mô, (3) Nguyên tắc kế toán và (4) Phương pháp thống kê, phân tích dữ liệu. Trong quá trình quan sát, các tác giả tham gia vào lớp học cùng với các GV dạy môn học và ngồi phía sau tất cả người học, tránh làm gián đoạn sự tương tác trong lớp khi bài giảng diễn ra. Các tác giả ghi chép lại các hoạt động của GV và SV liên quan đến hai bình diện: mức độ tương tác trong quá trình dạy và học, và mức độ chuyển ngữ khi giải thích và phản hồi các vấn đề. Sau mỗi buổi quan sát, các tác giả mời các SV ngẫu nhiên ở lại một giờ đồng hồ để phỏng vấn: trong đó có 3 SV từ L1, 2 SV từ L2, 2 SV từ L3 và 3 SV từ L4 (được kí hiệu từ SV1 đến SV10).

Phương pháp nghiên cứu định tính là phương pháp được sử dụng để giúp người nghiên cứu đạt được mục đích của đề tài. Tất cả dữ liệu thu được từ bảng quan sát lớp học sẽ được xử lí định tính dựa trên hai chủ điểm: (1) Loại hình tương tác giữa giảng viên và người học và (2) Mức độ tiếng Anh được sử dụng trong lớp học CLIL. Các câu trả lời từ phía sinh viên được phỏng vấn sẽ hỗ trợ người nghiên cứu hiểu rõ các thông tin liên quan đến hai chủ điểm trên.

4. Kết quả từ quan sát lớp học và ý kiến của sinh viên

Sau khi phân tích bảng quan sát 04 lớp học CLIL, hai yếu tố chính yếu được các tác giả tập trung quan sát đã thể hiện được những hoạt động quan trọng về phương pháp giảng dạy của GV như sau:

4.1. Loại hình tương tác giữa giảng viên và người học

Phân tích dữ liệu từ phiếu quan sát lớp học cho thấy có ba loại tương tác chính diễn ra trong các lớp học CLIL, bao gồm:

(i) Tương tác giữa GV và cả lớp:

Đây là một loại hình thường thấy xuất hiện trong các lớp học lấy GV là trung tâm, với các bài giảng có tính một chiều từ người giảng đến người học. GV giao tiếp với toàn bộ SV trong lớp, thường để giới thiệu bài giảng, đặt câu hỏi chung hoặc giải thích nội dung bài học. Tương tác này diễn ra với mức độ thường xuyên cao nhất, theo kết quả phân tích quan sát lớp học. Lí do của mức độ cao này nằm ở các hoạt động GV giảng dạy và giải thích nội dung bài học, đặt câu hỏi chung, đưa ra hướng dẫn và phân công nhiệm vụ cho cả lớp. Số thời gian trung bình GV dùng để thuyết giảng đến cả lớp chiếm 70% lượng thời gian của một bài giảng. Tuy nhiên, sự tương tác theo hướng ngược lại từ phía SV với GV lại khá hạn chế, với tần suất trung bình 3 lần trong 1 buổi học. Thông thường, SV giữ im lặng và ghi chép trong khi GV giảng bài. Đôi khi, họ trả lời các câu hỏi do GV đưa ra, nhưng mức độ tham gia chủ động vẫn còn thấp.

(ii) Tương tác giữa GV và từng cá nhân SV hoặc theo cặp SV:

GV trao đổi trực tiếp với từng cá nhân, thường để kiểm tra mức độ hiểu bài, phản hồi cá nhân hoặc hướng dẫn cụ thể. Trong hình thức tương tác này, GV thường yêu cầu một SV cụ thể trả lời câu hỏi hoặc lên bảng làm bài tập. Khi được gọi tên, SV sẽ đứng dậy và thực hiện yêu cầu của GV. Loại tương tác xuất hiện không thường xuyên, chiếm trung bình khoảng 2,5 lần trong 1 buổi học: trong đó lớp L1 có 2 lần, lớp L2: 4 lần, lớp L3: 1 lần, lớp L4: 2 lần. Bên cạnh đó, đôi khi GV yêu cầu SV làm việc theo cặp để cùng giải quyết một vấn đề với bạn của mình. Cụ thể trong lớp L1 và L3 có 2 lần GV cho SV làm việc theo cặp để trình bày một vấn đề về kinh tế du lịch và kinh tế vi mô vào 15 phút cuối giờ, lớp L4 có 1 lần SV được yêu cầu trao đổi kiến thức của bài học cũ cùng với bạn trong 10 phút đầu của bài học, và tại lớp L2, GV yêu cầu SV trao đổi câu trả lời GV nêu trong quá trình giảng bài 1 lần. Tuy nhiên, theo quan sát, các SV chủ yếu trao đổi ý kiến với nhau bằng tiếng Việt trong quá trình thảo luận để tìm ra giải pháp cho vấn đề được giao.

(iii) Tương tác giữa GV và SV trong bài tập nhóm:

GV yêu cầu các SV ngồi lại theo nhóm để thực hiện một bài tập, hoặc thảo luận về một nội dung của bài giảng. GV thường nêu nội dung yêu cầu và thông báo về thời gian làm việc, sau đó quan sát, hỗ trợ và điều phối các hoạt động nhóm nhằm tăng cường sự hợp tác và trao đổi giữa các SV trong quá trình học tập. Kết quả từ 04 buổi quan sát, hoạt động làm việc nhóm được thực hiện với tần suất thấp nhất, chỉ 1 lần trong 4 buổi quan sát. Cụ thể, tại buổi học lớp L2 (số lượng của SV trong lớp là 17 SV), GV yêu cầu 4 -5 SV làm việc nhóm trong 10 phút để chuẩn bị cho 01 nội dung bằng TA về một vấn đề quản trị doanh nghiệp. Trong thời gian các nhóm SV làm việc, GV có trợ giúp về nội dung và từ vựng bằng TA cho các nhóm. Khi các nhóm SV trình bày, GV có góp ý phản hồi bằng tiếng Việt.

Từ phân tích dữ liệu có thể kết luận rằng phương pháp giảng dạy theo kiểu "GV dẫn dắt" vẫn chiếm ưu thế trong các lớp học CLIL, với GV chủ yếu giảng dạy, giải thích, đặt câu hỏi và đưa ra yêu cầu cho SV, trong khi SV chủ yếu lắng nghe bài giảng và ghi chép. Loại hình tương tác giữa GV và cả lớp chiếm tần suất cao nhất, trong khi các loại tương tác khác ít được thực hiện hơn.

Kết luận về việc giảng dạy theo hướng GV là trung tâm của lớp học tại các lớp CLIL của nghiên cứu này hoàn toàn giống với rất nhiều các nghiên cứu trước đây ở các môi trường học tập và môi trường địa lí khác nhau. Ví dụ, Inbar-Lourie và Donitsa-Schmidt (2013) và Ismailov cùng cộng sự (2021) cũng nhận định rằng phương pháp giảng dạy dựa trên đầu vào và lấy GV làm trung tâm dường như là đặc điểm mặc định của hầu hết các lớp học CLIL.

Có thể hiểu rằng, phương pháp lấy GV làm trung tâm lớp học hiện tại đang được áp dụng rất phổ biến trong các lớp học các môn khoa học tự nhiên và khoa học xã hội, và vì vậy nếu lớp học CLIL có mục tiêu là cung cấp kiến thức cho người học về chuyên ngành chứ không phát triển kỹ năng tiếng, thì có khả năng có hiệu quả. Tuy nhiên, nếu mục tiêu của môn học CLIL bao gồm phát triển năng lực ngôn ngữ, thì loại hình đào tạo lấy GV làm trung tâm có vẻ không phù hợp.

Khi bàn về tác động của phương pháp giảng dạy lấy GV làm trung tâm đối với SV, một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng chiến lược này có những tác động tiêu cực đến việc học, sự tập trung và sự tham gia của SV trong các khóa học CLIL. Nhiều nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng các khóa học CLIL có thể không mang lại kết quả học tập đáng kể khi GV không tạo cơ hội cho SV tương tác trong suốt khóa học để truyền tải một cách có ý nghĩa các kiến thức về nội dung bằng TA. (Pun và Macaro, 2018)

Rất nhiều nghiên cứu trước đây về CLIL cũng chỉ ra một nghịch lý: mặc dù SV cho rằng khả năng ngôn ngữ là rào cản lớn nhất đối với CLIL, nhưng những SV này vẫn đánh giá tích cực về những trải nghiệm lớp học có sử dụng phương pháp giảng dạy tương tác (Studer, 2014).

Cũng cùng một nhận định về tầm quan trọng của phương pháp giảng dạy có tính tương tác, một nghiên cứu khác của Macaro và cộng sự (2018) đã cho rằng thực tế là có một sự khác biệt trong sở thích giảng dạy: một số GV nhận thức rằng cần phải chuyển hướng về phương pháp giảng dạy tương tác hơn, trong khi một số GV khác lại ưa chuộng phương pháp giảng dạy lấy GV làm trung tâm. Chất lượng tương tác cũng có thể khác nhau tùy thuộc vào loại hình trường đại học, chẳng hạn khi so sánh trường đại học lớn và trường đại học nhỏ, hoặc trường đại học thứ bậc thấp và thứ bậc cao, thì có thể thấy GV ít sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ và tương tác nhiều hơn bằng TA trong các lớp học CLIL ở các trường đại học có cấp bậc cao.

Kết quả phỏng vấn sinh viên về sự hài lòng và khả năng phương pháp giảng dạy có giúp họ tăng kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh đã chỉ ra rằng, sinh viên hầu như không thích cách dạy này (SV4, SV8, SV9, SV10). Họ cho rằng nếu phương pháp tương tác một chiều: lấy GV làm trung tâm được áp dụng chủ yếu như hiện tại thì SV khó có thể đạt được mục đích liên quan đến cải thiện năng lực ngôn ngữ (SV1, SV2, SV6, SV7) và làm giảm động lực học tập trong môi trường CLIL (SV2, SV3, SV5).

Vì vậy nghiên cứu này đề xuất GV phải thay đổi phương pháp giảng dạy để hướng đến mục tiêu đào tạo người học cả về nội dung kiến thức môn học và về kỹ năng ngôn ngữ.

4.2. Ngôn ngữ sử dụng trong các lớp học CLIL được quan sát

Kết quả quan sát 4 lớp học CLIL không chỉ giúp người làm nghiên cứu thấy được phương pháp giảng dạy đã trình bày ở trên, mà còn giúp người nghiên cứu quan sát mức độ truyền tải kiến thức bằng phương tiện ngôn ngữ chính (TA) trong lớp học CLIL như thế nào. Quan sát từ 4 lớp học chỉ ra rằng GV CLIL chủ yếu (khoảng hơn nửa thời gian) sử dụng TA để giảng dạy kiến thức chuyên môn, đặt câu hỏi, tóm tắt bài học trước và đưa ra các nhiệm vụ hoặc yêu cầu cho SV. Mức độ sử dụng TA để giảng bài có khác nhau giữa các buổi quan sát. Ví dụ như, GV tại lớp L2 có mức độ lưu loát bằng TA rất tốt đã dùng khoảng 70% TA trong lớp, nhưng tại lớp L3 chỉ có khoảng 40% TA được sử dụng bởi GV. Khi được hỏi về mức độ sử dụng TA, GV này cho biết, bài giảng hôm quan sát có chứa đựng nhiều thuật ngữ chuyên ngành mới và khó cho SV nên GV đã sử dụng TV, nhưng với các bài học có nội dung đơn giản hơn, GV sử dụng TA thường xuyên hơn.

Kết quả từ quan sát có thể cho thấy tần suất sử dụng TA phụ thuộc vào loại bài học; trong các bài học lý thuyết đơn giản, GV chủ yếu sử dụng TA để giảng dạy nội dung môn học (khoảng 70% của bài học), tuy nhiên, trong các bài học thực hành, TV được sử dụng nhiều hơn TA (TV chiếm khoảng 50% của bài học).

Các tình huống GV sử dụng TA trong lớp học cũng đa dạng. Ngoài việc dùng TA để giảng bài, các GV cũng sử dụng TA để đặt câu hỏi. Các câu hỏi chủ yếu là câu hỏi xác nhận, câu hỏi hiển thị hoặc câu hỏi tham khảo. Trong số đó, câu hỏi xác nhận đã phân ở dạng ngắn như "Got it?", "Understand?", "OK? Are there any questions?", "Do you have any questions?", "Any questions?"

được sử dụng với tần suất thường xuyên nhất. Các GV trong các lớp quan sát cũng đặt câu hỏi hiển thị như "*So can you list three kinds here?*", "*Are there any differences between situation A and B?*", hoặc câu hỏi tham khảo như "*for the application, which kind do you need to study here?*" Một câu hỏi mà GV thường hỏi là về nghĩa của từ trong tiếng Việt, ví dụ "*What does this mean in Vietnamese?*" Trong một số trường hợp, sau khi đặt câu hỏi hiển thị, GV chờ một lát rồi tự mình đưa ra câu trả lời. Khi sử dụng TA, họ cũng sử dụng rất nhiều từ liên kết trong bài giảng để kết nối các ý tưởng như *and, then, so, first, second, firstly, secondly, finally, next,...* GV thường sử dụng TA để tóm tắt nội dung khi kết thúc bài học, họ cũng sử dụng TA để nhắc nhở SV ghi chép bài học, hoặc nhắc nhở SV về kiến thức đã học trước đó: "*I would like to come back to our lesson...*". Hoặc họ sử dụng TA để tạo mệnh lệnh cho các hoạt động trong lớp học cho SV thực hiện.

Tuy nhiên, TV cũng được các GV thường xuyên dùng để giải thích kiến thức chuyên môn, cung cấp bản dịch các thuật ngữ, đặt câu hỏi, tóm tắt bài học, đưa ra yêu cầu, bình luận về câu trả lời của SV và xây dựng mối quan hệ với SV. Hầu hết các nội dung sau khi được giải thích bằng TA thì đều được GV nói tóm tắt lại bằng TV. Hoặc sau khi đặt câu hỏi bằng TA, GV thường có xu hướng dịch lại bằng TV để SV nắm nội dung hỏi rõ ràng. Đặc biệt, tại tất cả các lớp được quan sát, TV luôn là ngôn ngữ GV sử dụng khi đưa ra nhận xét, ý kiến phản hồi cho câu trả lời của SV trong quá trình học.

Thực tế trong phỏng vấn cho thấy người học nhận thức được việc sử dụng TV trong lớp học CLIL là một điều hiển nhiên cần phải có (SV3, SV6, SV8, SV9). Và TV, theo quan điểm của SV1 và SV4, là một công cụ cần thiết để giúp họ hiểu được kiến thức nội dung cũng như chuẩn bị cho công việc tương lai của họ ở Việt Nam, điều này đòi hỏi sự hiểu biết sâu sắc về các thuật ngữ chuyên ngành bằng tiếng Việt. Trong phỏng vấn đa số các SV trong nghiên cứu đều chia sẻ họ đồng ý rằng việc sử dụng TV là điều cần thiết vì trình độ TA của họ không đủ để làm chủ kiến thức nội dung qua TA (SV2, SV5, SV7, SV10).

So sánh hiện tượng chuyển mã ngôn ngữ (codeswitching) hoặc liên ngôn ngữ trong các nghiên cứu khác như Mazak và Herbas-Donoso (2014), Wang và Curdt-Christiansen (2018) và nghiên cứu hiện tại, có thể thấy rằng có một số điểm tương đồng trong cách mà các GV CLIL sử dụng chuyển mã trong các lớp học của họ mặc dù có sự khác biệt về địa lý, văn hóa và bối cảnh giáo dục. Các GV sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ hoặc liên ngôn ngữ để làm rõ các thuật ngữ chuyên ngành, xây dựng ý nghĩa cả bằng tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ dùng để giảng dạy, phát triển mối quan hệ với SV, tóm tắt bài học nhằm hỗ trợ SV hiểu kiến thức nội dung.

Kết quả này không chỉ phản ánh sự cần thiết của việc sử dụng tiếng mẹ đẻ trong lớp học CLIL để giúp SV hiểu và tiếp thu bài học, mà còn chỉ ra rằng các GV CLIL trên toàn cầu đang phải đối mặt với những vấn đề chung liên quan đến việc giúp SV tiếp cận và hiểu kiến thức qua ngôn ngữ thứ hai. Hiện tượng chuyển mã, dù là trong các bối cảnh khác nhau, dường như là một công cụ hữu ích và cần thiết để vượt qua rào cản ngôn ngữ và tăng cường hiệu quả giảng dạy trong các lớp học CLIL. Tuy nhiên điều này cũng ảnh hưởng không ít đến mục tiêu phát triển năng lực ngôn ngữ trong bài giảng CLIL.

Có thể nói, để đáp ứng mục đích đào tạo CLIL - phát triển cả kiến thức chuyên ngành và năng lực ngôn ngữ, GV cần chuyển đổi từ mô hình giảng độc thoại sang mô hình bài giảng lấy người học làm trung tâm với các hoạt động được triển khai ngay từ đầu bài giảng theo đa dạng hóa các nhóm tương tác: GV - lớp, GV - cá nhân SV, SV - SV (cặp hoặc nhóm). Để triển khai tốt mô hình lớp học như này, GV cần lên kế hoạch rõ ràng cho mục tiêu bài giảng (bao gồm mục tiêu nội dung và mục tiêu ngôn ngữ), các hoạt động tương ứng với mục tiêu, các câu hỏi theo mức độ phát triển tư duy bậc thấp đến tư duy bậc cao theo các giai đoạn của bài giảng. Việc lên kế hoạch mục tiêu phát triển kỹ năng ngôn ngữ cho từng hoạt động bài giảng sẽ giúp giảm hiện tượng chuyển ngữ trong giảng bài, và tăng thời gian giao tiếp bằng tiếng Anh trong lớp học CLIL.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã cung cấp cái nhìn thực tiễn về việc triển khai CLIL tại một trường đại học đa ngành ở miền Trung Việt Nam, tập trung vào hai khía cạnh chính: loại hình tương tác trong lớp và mức độ sử dụng tiếng Anh. Kết quả cho thấy, mô hình giảng dạy hiện tại vẫn chủ yếu theo hướng lấy giảng viên làm trung tâm, với tương tác một chiều chiếm ưu thế và cơ hội cho sinh viên tham gia trao đổi, thảo luận còn hạn chế. Việc sử dụng tiếng Việt vẫn diễn ra phổ biến nhằm hỗ trợ giải thích nội dung chuyên ngành, đặc biệt khi gặp các khái niệm phức tạp, nhưng điều này phần nào ảnh hưởng đến mục tiêu phát triển năng lực ngôn ngữ trong CLIL.

Những phát hiện này phản ánh thách thức chung của việc áp dụng CLIL trong bối cảnh mà trình độ tiếng Anh của cả giảng viên và sinh viên chưa thực sự đáp ứng yêu cầu, đồng thời cho thấy hiện tượng chuyển mã ngôn ngữ là công cụ cần thiết để đảm bảo hiểu nội dung, nhưng cần được điều chỉnh hợp lý để không làm giảm thời lượng tiếp xúc với tiếng Anh.

Để đạt được mục tiêu kép của CLIL - phát triển đồng thời kiến thức chuyên ngành và năng lực ngôn ngữ - giảng viên cần dịch chuyển từ phương pháp giảng dạy độc thoại sang phương pháp lấy người học làm trung tâm, với kế hoạch bài giảng rõ ràng về cả mục tiêu nội dung và mục tiêu ngôn ngữ. Việc tăng cường các hoạt động tương tác đa dạng (GV - lớp, GV - cá nhân, SV - SV) và thiết kế câu hỏi, nhiệm vụ theo bậc thang tư duy sẽ giúp tạo môi trường học tập tích cực hơn, giảm sự phụ thuộc vào tiếng Việt, và khuyến khích sinh viên chủ động sử dụng tiếng Anh.

Nghiên cứu này không chỉ đóng góp dữ liệu thực chứng về CLIL ở bậc đại học Việt Nam mà còn gợi mở định hướng cải thiện phương pháp giảng dạy, từ đó hỗ trợ việc hoạch định chính sách và bồi dưỡng giảng viên nhằm nâng cao chất lượng đào tạo trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Airey, J., Linder, C. (2006), Language and the experience of learning university physics in Sweden, *European Journal of Physics*, 27(3), 553-560.
2. Angrosino, M. (2017), *Naturalistic observation*. Routledge.
3. Beckett, G. H., & Li, F. (2012), Content-based English education in China: Students' experiences and perspectives. *Journal of Contemporary China*, 21(77), 417-433.
4. Chapple, J. (2015), Teaching in English is not necessarily the teaching of English. *Asian Englishes*, 17(1), 32-47.
5. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
6. Creswell, J. W. (2013), *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
7. Dearden, J. (2014), *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council.
8. Galloway, N., Kriukow, J., & Numajiri, T. (2017), *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. British Council.
9. Glesne, C., & Peshkin, A. (1992), *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman.
10. Graddol, D. (2006), *English next*. British Council.
11. Hamid, M. O., Nguyen, H. T. M., & Baldauf, R. B. (2013), Medium of instruction in Asia: Context, processes and outcomes. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 1-15.
12. Inbar-Lourie, O., Donitsa-Schmidt, S. (2013), Englishization in an Israeli Teacher Education College: Taking the First Steps. In Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (eds.). *English-medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Multilingual Matters, Bristol, (2013), pp.151-173.

13. Ismailov, M., Chiu, T.K.F., Dearden, J., Yamamoto, Y., Djalilova, N. (2021), Challenges to internationalisation of university programmes: A systematic thematic synthesis of qualitative research on learner-centred English medium instruction (EMI) pedagogy. *Sustainability*, 13(22), 12642.
14. Macaro, E., Akincioglu, M., Dearden, J. (2016), English medium instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey, *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 51-76.
15. Macaro, E., Tian, L., & Chu, L. (2018), First and second language use in English medium instruction contexts. *Language Teaching Research*, 24(3), 382-402.
16. Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (2007), *Windows on CLIL: Content and language integrated learning in the European spotlight*. European Platform for Dutch Education.
17. Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE–The European dimension: Actions, trends and foresightpotential*. European Commission.
18. Marsh, D., (2012), *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*. University of Córdoba, Spain.
19. Mazak, C. M., & Herbas-Donoso, C. (2014), Translanguaging practices and language ideologies in Puerto Rican university science education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(1), 27-49.
20. Nguyen, H. T., Walkinshaw, I., Pham, H. H. (2017), *EMI programs in a Vietnamese university: Language, pedagogy and policy issues*. Springer.
21. Pun, J., Macaro, E., (2018), The effect of first and second language use on question types in English medium instruction science classrooms in Hong Kong, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 64-77.
22. Rose, H., Galloway, N. (2019), *Global Englishes for language teaching*. Cambridge University Press.
23. Studer, P. (2014), Coping with English: Students' perceptions of their teachers' linguistic
24. competence in undergraduate science teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(2), 183-201.
25. Wang, D., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018), Translanguaging in a Chinese university bilingual education programme: Dynamic bilingual development and identity construction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3).

Language competence and subject knowledge:

A case of CLIL Lessons at a University in Central Vietnam

Abstract: This study investigates the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in subject teaching at a multidisciplinary university in Central Vietnam. Using a qualitative approach through classroom observations of four CLIL lessons and student interviews, the research focuses on two key aspects: interaction types and the extent of English language use. Findings indicate that current teaching practices are predominantly teacher-centered, providing limited opportunities for student interaction and language development; Vietnamese is still widely used to explain subject content. Based on these findings, the study proposes enhancing interactive activities, fostering higher-order thinking skills, and achieving both subject knowledge acquisition and English language proficiency.

Key words: CLIL; practical activities; English as Means of Instruction.