

NGHIÊN CỨU

GIẢNG DẠY TÍCH HỢP NỘI DUNG VÀ NGÔN NGỮ (CLIL)
Ở VIỆT NAM: THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁPNguyễn Thị Thu Hằng^{1,*}, Nguyễn Thị Mai Hoa²¹Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam²Khoa Giáo dục, Trường Đại học New South Wales, UNSW Sydney NSW 2052, Úc

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 29 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL) là hướng tiếp cận được ghi nhận rộng rãi kể từ khi xuất hiện nhằm hướng ứng sự phát triển đa ngôn ngữ ở châu Âu trong những năm 1990. Ở Việt Nam, mặc dù Chính phủ đã sớm đưa CLIL vào khuôn khổ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia năm 2008, lĩnh vực này còn tương đối kém phát triển. Nghiên cứu này tìm hiểu quan điểm của giáo viên CLIL về việc đào tạo CLIL ở Việt Nam, đặc biệt tập trung vào những thách thức mà giáo viên CLIL gặp phải và thực trạng học tập chuyên môn của giáo viên CLIL hiện nay. Dựa trên cách tiếp cận hỗn hợp, kết hợp bảng câu hỏi khảo sát (n=201) và phỏng vấn (n=42), nghiên cứu này cho thấy hàng loạt thách thức mà giáo viên CLIL gặp phải trong quá trình giảng dạy của họ, phần lớn trong số đó liên quan đến việc thiếu các chương trình đào tạo và phát triển chuyên môn giáo viên CLIL hiệu quả. Nghiên cứu đề xuất các giải pháp khả thi hỗ trợ giáo viên CLIL trong bối cảnh Việt Nam.

Từ khóa: Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL), phát triển chuyên môn, giáo viên Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL) có thể hiểu là “một phương pháp giáo dục mục tiêu kép”, chú trọng đồng đều đến việc dạy và học cả ngôn ngữ và nội dung (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, tr. 1). Là phương pháp đang ngày càng trở nên phổ biến trên toàn thế giới, các nghiên cứu về việc triển khai CLIL trong các môi trường giáo dục khác nhau đã chỉ ra rằng tích hợp nội dung và ngôn ngữ không chỉ thúc đẩy năng lực ngôn ngữ và học tập mà còn mang lại nhiều lợi ích về nhận thức và động lực (Coyle và cộng sự, 2010). Tuy nhiên, việc triển khai CLIL là một quá trình phức tạp với những thách thức chưa từng có, ngay cả đối với các quốc gia châu Âu được coi là tiên phong về “nguồn nhân lực, pháp chế, tài liệu, tài chính và thực tiễn giảng dạy” (Eurydice Report, 2006, tr. 51). Về sự chuẩn bị của giáo viên - yếu tố vốn được coi là nền tảng cho sự thành công trong giảng dạy CLIL, việc tập trung vào cả nội dung và ngôn ngữ đòi hỏi giáo viên phải phát triển bộ năng lực phù hợp với việc dạy học tích hợp nội dung, nhận thức, giao tiếp và văn hóa trong bối cảnh cụ thể (Coyle và cộng sự, 2010).

Chính phủ Việt Nam đã nhận thấy tầm quan trọng của CLIL trong việc thúc đẩy sự tiếp thu cả ngoại ngữ (đặc biệt là tiếng Anh) và nội dung, và đã đưa CLIL vào Đề án Ngoại ngữ

* Tác giả liên hệ

Email: nguyenthang1084@gmail.com

Quốc gia (NFL2020) ngay từ năm 2008. Tuy nhiên, qua hơn một thập kỷ thực hiện, giáo dục CLIL vẫn còn kém phát triển và tồn tại những vấn đề lớn liên quan đến hoàn cảnh xã hội và tài chính, mức độ sẵn sàng của học sinh và đặc biệt là chất lượng giáo viên. Tại Việt Nam, việc triển khai CLIL gặp rất nhiều khó khăn do tình trạng thiếu giáo viên CLIL đạt chuẩn (Le, 2012; Nguyen & Ngo, 2018; Nhan, 2013; To, 2010), thiếu các chương trình phát triển chuyên môn cho giáo viên CLIL (Nguyen, 2019; Nguyen và cộng sự, 2024) cũng như các rào cản bên ngoài (Thái và cộng sự, 2020). Điều này một lần nữa khẳng định nhu cầu đào tạo, phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực sư phạm của giáo viên CLIL.

Mặc dù Chính phủ đã sớm đưa ra các chính sách và yêu cầu đối với CLIL, nhưng rõ ràng, các chương trình CLIL ở Việt Nam vẫn phải đối mặt với nhiều thách thức. Một trong những vấn đề nổi cộm ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu quả của việc triển khai CLIL là thiếu giáo viên đủ trình độ giảng dạy các môn học bằng tiếng Anh (Nguyen và cộng sự, 2024). Điều này đòi hỏi phải gấp rút phát triển các chương trình nâng cao chuyên môn để đáp ứng nhu cầu của các giáo viên CLIL. Mặc dù CLIL đã thu hút rất nhiều sự quan tâm của công chúng dù mới được triển khai trong hơn một thập kỷ gần đây, nhưng đáng tiếc rằng những nghiên cứu về phát triển chuyên môn giáo viên CLIL thực tế còn khan hiếm (Nguyen, 2019). Ngoài ra, mặc dù một số khóa đào tạo đã được tổ chức nhưng chúng được cho là kém hiệu quả do bỏ ngoài tai những góp ý của giáo viên, học viên và các bên liên quan trực tiếp tham gia mô hình CLIL (Nhan, 2013). Chính vì vậy, bài viết này đã được thực hiện nhằm tìm hiểu về thực trạng giảng dạy và bồi dưỡng chuyên môn dành cho giáo viên CLIL ở Việt Nam, trên cơ sở đó, có thể đưa ra những đề xuất hiệu quả cho việc xây dựng các chương trình bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Giáo dục CLIL: Góc nhìn từ thế giới

Như đã đề cập trước đây, sự xuất hiện của CLIL đã mang lại những bước phát triển đáng kể cho các môi trường giáo dục châu Âu vào giữa những năm 1990 (Coyle, 2008). Khi CLIL mới hình thành, một cuộc tranh luận về ngôn ngữ - nội dung đã nổ ra. Quan điểm đầu tiên nhấn mạnh và bị ảnh hưởng nhiều bởi các lý thuyết tiếp thu ngôn ngữ, trong khi xem nhẹ việc giảng dạy nội dung. Quan điểm thứ hai ưu tiên truyền đạt nội dung, trên cơ sở là nội dung giảng dạy bằng ngoại ngữ không được chậm hơn các môn học được giảng dạy bằng ngôn ngữ mẹ đẻ. Trong các tài liệu gần đây, các nhà nghiên cứu về CLIL, chẳng hạn như Coyle (2008), đã chuyển sang ủng hộ quan điểm rằng CLIL không chỉ đơn giản là bổ sung cho ngôn ngữ hay nội dung, qua đó nhấn mạnh rằng giáo viên cần kết hợp cả ngôn ngữ và nội dung để hình thành một “lý luận dạy học mới”, hay nói cách khác, một “phương pháp sư phạm thay thế” cho việc giảng dạy CLIL. Về vấn đề này, Coyle (2006) đưa ra Khung 4C nhằm đặt nền móng phương pháp luận để thiết kế các bài học CLIL dựa trên bốn nguyên tắc: *Nội dung (Content)*, *Nhận thức (Cognition)*, *Giao tiếp (Communication)* và *Văn hóa (Culture)*. Trong đó, nguyên tắc *Nội dung (Content)* nhấn mạnh ngoài việc tiếp thu kiến thức, người học cần tạo ra kiến thức và kỹ năng của riêng họ. *Nhận thức (Cognition)*, hay quá trình học tập và tư duy, có liên quan chặt chẽ đến *Nội dung (Content)* và yêu cầu nội dung phải được phát triển phù hợp với nhu cầu về kỹ năng ngôn ngữ và tư duy của người học. *Giao tiếp (Communication)* gắn liền với ngôn ngữ được học, nó nhấn mạnh mối quan hệ với bối cảnh học tập, học thông qua ngôn ngữ, tái tạo lại nội dung và các quá trình nhận thức liên quan. *Văn hóa (Culture)* là một nhân tố thiết yếu, bởi mối quan hệ giữa văn hóa và ngôn ngữ là rất phức tạp, mối quan hệ này làm nổi bật vai trò của nhận thức liên văn hóa trong việc triển khai CLIL. Điều này giúp học sinh liên hệ đến công việc thực tế và đưa ra các hành động và quyết định có tác động tích cực đến cộng đồng xung quanh họ.

Tính phức tạp của việc giảng dạy CLIL, như Brüning và Purrmann (2014) đã nhấn mạnh, là giáo viên phải chịu trách nhiệm giảng dạy cả nội dung và ngôn ngữ trong các bài học. Do đó, họ không chỉ phải nắm vững nội dung môn học và ngôn ngữ liên quan mà còn phải làm thế nào để học sinh dễ hiểu (Cammarata & Tedick 2012). Tương tự, Eurydice (2006) nhấn mạnh giáo viên phải nắm vững cả tri thức hiện hữu về “năng lực ngôn ngữ, lý luận và kỹ năng giảng dạy lẫn kiến thức về môn học phi ngôn ngữ được giảng dạy” (tr. 41) và cả tri thức tiềm ẩn cho phép giáo viên cân bằng hoặc tổng hợp hai khía cạnh ngôn ngữ và nội dung trong soạn giáo án và giảng dạy trên lớp. Về khía cạnh này, các nhà nghiên cứu gần đây đã đồng tình rằng để giảng dạy CLIL thành công, giáo viên cần phát triển một bộ kỹ năng và năng lực mới. Ví dụ, bộ năng lực của giáo viên CLIL mô tả bảy lĩnh vực kiến thức khác nhau như sau: (1) Kiến thức về phương pháp tích hợp ngôn ngữ và nội dung; (2) Khả năng tạo ra môi trường ngôn ngữ đích phong phú và thuận lợi; (3) Khả năng giảng bài dễ hiểu; (4) Khả năng giao tiếp bằng lời hiệu quả; (5) Khả năng cải thiện đầu ra của học sinh; (6) Khả năng đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh; (7) Khả năng liên tục cải thiện độ chính xác (Bertaux, Coonan, FrigolsMartín, & Mehisto, 2009). Ở một mức độ nào đó, các mảng kiến thức này tương ứng với tám năng lực chuyên môn mục tiêu mà Khung Châu Âu về đào tạo giáo viên CLIL đề xuất: (1) Tự đánh giá; (2) Các nguyên tắc cơ bản của CLIL; (3) Nhận thức về nội dung và ngôn ngữ; (4) Phương pháp luận và kiểm tra; (5) Nghiên cứu và đánh giá; (6) Tài nguyên và môi trường học tập; (7) Quản lý lớp học và (8) Quản lý CLIL (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols-Martín, 2012). Ngoài ra, Pérez Cañado (2018) nêu lên bảy năng lực cần có của giáo viên CLIL được đề xuất bởi một loạt các nhà nghiên cứu khác (VD: Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols (2010)). Đó là:

- **Năng lực ngôn ngữ**, bao gồm cả các khía cạnh liên văn hóa, tập trung vào cả kỹ năng giao tiếp liên nhân cơ bản (BICS), ngôn ngữ hàng ngày được sử dụng để giao tiếp trong lớp học và năng lực chuyên môn về ngôn ngữ học thuật nhận thức (CALP) - ngôn ngữ chuyên ngành trừu tượng hơn, được sử dụng cho mục đích học thuật;
- **Năng lực sư phạm**, theo đó giáo viên cần được làm quen với các phương pháp lấy học sinh làm trung tâm, với môi trường và tài nguyên học tập đa dạng hơn, và đánh giá minh bạch, toàn diện và bám sát quá trình học hơn;
- **Kiến thức khoa học**, không chỉ thành thạo nội dung giảng dạy, mà còn cả cơ sở lý thuyết của CLIL;
- **Năng lực tổ chức**, đa dạng các nhóm và phương thức học tập, cùng với các chiến lược quản lý và kiểm soát lớp học;
- **Kỹ năng liên nhân và hợp tác**, hay khả năng tạo ra bầu không khí lớp học thích hợp, cũng như năng lực kết nối sâu rộng hơn với đồng nghiệp, thúc đẩy sự hợp tác và làm việc theo nhóm;
- **Năng lực chiêm nghiệm và phát triển**, chỉ ra nhu cầu học tập suốt đời. Giáo viên liên tục cập nhật thông tin và nghiên cứu mới nhất về sự phát triển của CLIL.

(tr. 213-214)

Từ danh sách trên có thể thấy các giáo viên CLIL cần rất nhiều năng lực và phải được chuẩn bị kỹ lưỡng. Về kỹ năng chuyên môn, một giáo viên CLIL thành công cần phải sẵn sàng “thể hiện mình thực sự hiểu về định nghĩa CLIL, áp dụng cách tiếp cận CLIL, điều chỉnh CLIL phù hợp với bối cảnh địa phương, tích hợp CLIL vào chương trình giảng dạy và nêu rõ các biện pháp đảm bảo chất lượng” (Hillyard, 2011, tr. 6). Điều đó cho thấy nhu cầu cần có những mô hình đào tạo giáo viên được nghiên cứu kỹ lưỡng.

2.2. CLIL tại Việt Nam qua lăng kính lịch sử

Ở Việt Nam, việc triển khai CLIL được thí điểm lần đầu tiên thông qua một dự án dạy

toán và khoa học bằng tiếng Anh cho học sinh lớp 1 tại Thành phố Hồ Chí Minh vào năm 1998 (Nguyen, 2017; To, 2010), nhưng CLIL chưa thực sự được công nhận cho đến năm 2008 khi Chính phủ ban hành Quyết định 1400/QĐ-TTg về Đề án Ngoại ngữ Quốc gia: “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân, giai đoạn 2008 - 2020” (Chính phủ Việt Nam, 2008). Đó được coi là một năm bước ngoặt đối với các chương trình CLIL của Việt Nam nói riêng, và giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam nói chung. Với mục tiêu bao trùm là sử dụng năng lực ngoại ngữ như một lợi thế cạnh tranh cho thanh niên Việt Nam trong sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, Quyết định quy định chi tiết một kế hoạch đổi mới ngoại ngữ cụ thể gồm ba giai đoạn (2008-2010; 2011-2015; 2016-2020). Năm 2017, Chính phủ Việt Nam đã ban hành Quyết định 2080/QĐ-TTg gia hạn Đề án này đến năm 2025. Việc đào tạo giáo viên và xây dựng chương trình, tài liệu cho giáo dục song ngữ cũng được quy định rõ (Chính phủ Việt Nam, 2017, tr. 3).

Ở giai đoạn đầu, toán và các môn khoa học được dạy bằng tiếng Anh ở các trường trung học. Đối với giáo dục đại học, một số chương trình đại học nổi bật (năm cuối) được khuyến nghị nên được giảng dạy bằng tiếng Anh. Trong khi tại châu Âu, CLIL được coi như một hình thức giáo dục song ngữ cho tất cả học sinh (García, 2009, tr. 130), ở Việt Nam, CLIL chỉ nhắm vào một số nhóm đối tượng trong các chương trình chuyên biệt và một số trường học hoặc cơ sở có đủ điều kiện để thực hiện chương trình. Cụ thể, trong giai đoạn 2 (2011-2015), Đề án đặt mục tiêu 30% trường trung học phổ thông ở một số thành phố lớn (Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh, Hải Phòng, Huế, Đà Nẵng) sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy môn Toán trong các lớp học. Từ đó, sẽ tăng 15-20% cho mỗi năm tiếp theo và chương trình dự kiến sẽ được mở rộng cho các đối tượng khác. Đối với các trường đại học, 20% sinh viên đại học năm cuối tại các trường đại học quốc gia và khu vực sẽ học các môn chính bằng tiếng Anh. Các chương trình này cũng được khuyến nghị sử dụng trong các cơ sở khác trên toàn quốc (Chính phủ Việt Nam, 2008, tr. 8).

Tuy nhiên, Chính phủ đã sớm nhận ra các khó khăn trong việc triển khai CLIL trên quy mô lớn như vậy, và quyết định thu hẹp phạm vi của các chương trình này đối với các trường trung học phổ thông chuyên (Nguyen, 2019; Nhan, 2013) thông qua Đề án “Phát triển Hệ thống trường trung học phổ thông chuyên, giai đoạn 2010-2020” (Quyết định số 959/QĐ-TTg Chính phủ Việt Nam, 2010). Theo đó, các môn khoa học tự nhiên, tức Toán học, Vật lý, Hóa học, Sinh học và Tin học, được khuyến khích dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh tại một số trường chuyên nhất định. Đề án cũng chú trọng việc đào tạo giáo viên CLIL, thiết kế giáo trình và phát triển tài liệu. Cụ thể, giáo viên dạy Toán học, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Tin học sẽ tham gia các khóa đào tạo ngắn hạn/dài hạn trong nước hoặc nước ngoài về giảng dạy các môn học bằng tiếng Anh. Chương trình thí điểm sau đó sẽ từng bước được mở rộng cho các môn học khác. Cùng với việc chuẩn bị về giáo viên, việc phát triển tài liệu CLIL để triển khai dạy học Toán học, Vật lý, Hóa học, Sinh học, và Tin học bằng tiếng Anh cũng đã được đề cập (Chính phủ Việt Nam, 2010, tr. 3-4).

Vào năm 2014, Quyết định 72/2014/QĐ-TTg quy định việc dạy và học bằng tiếng nước ngoài trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác được ban hành (Chính phủ Việt Nam, 2014), nêu rõ các yêu cầu cụ thể đối với người dạy, người học, cơ sở vật chất, việc kiểm tra, đánh giá và đảm bảo chất lượng của CLIL. Quy định này cũng chỉ rõ chương trình giáo dục phổ thông được phép dạy một phần hoặc toàn bộ bằng ngoại ngữ, ưu tiên các môn khoa học như Toán, Khoa học tự nhiên, Công nghệ và Tin học. Tài liệu và sách giáo trình phải được phê duyệt bởi Sở Giáo dục và Đào tạo (Sở GD&ĐT), cùng với đó, giáo viên CLIL ngoài việc đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về kiến thức và kỹ năng sư phạm còn phải đạt được yêu cầu về trình độ ngoại ngữ. Theo đó, Khung năng lực giáo viên tiếng Anh (ETCF) Việt Nam quy định trình độ của giáo

viên CLIL phải hơn ít nhất 2 bậc so với trình độ đầu ra kỳ vọng của học sinh (Chính phủ Việt Nam, 2014, tr. 2). Ví dụ, học sinh trung học phổ thông cần đạt trình độ B1 đầu ra thì giáo viên phải đạt trình độ thông thạo ngôn ngữ bậc C1. Đối với bậc đại học, giáo dục kỹ thuật và nâng cao sử dụng các chương trình đào tạo được nhập khẩu đã được phê duyệt được phép dạy một phần hoặc toàn bộ bằng tiếng nước ngoài. Đối với các chương trình trong nước, việc sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI) được khuyến khích đối với các môn khoa học cơ bản hoặc các ngành nghề đang rất cần cho việc hội nhập quốc tế và toàn cầu hóa. Tài liệu và sách giáo trình phải được kiểm duyệt bởi Hội đồng thẩm định do Hiệu trưởng phê duyệt. Các giáo viên cần có trình độ ngoại ngữ ít nhất là bậc C1 (ETCF), hoặc có bằng Cử nhân, Thạc sĩ và/hoặc Tiến sĩ (hệ chính quy) ở nước ngoài. Các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam có các chính sách và chiến lược cụ thể để thực hiện các chương trình sử dụng tiếng Anh làm phương tiện giảng dạy (EMI) dựa trên mục tiêu giáo dục và đào tạo, nhu cầu của sinh viên, năng lực của giảng viên và các nguồn lực khác. Những chính sách này được coi là khâu chuẩn bị cho việc thực thi các chương trình CLIL ở Việt Nam một cách hiệu quả. Tuy nhiên, việc áp dụng CLIL trong thực tiễn còn bộc lộ nhiều thách thức liên quan đến tình trạng thiếu giáo viên CLIL có trình độ và chương trình giảng dạy chuẩn hóa, thiếu tài liệu và phương tiện giảng dạy, thiếu động lực từ phía học sinh và phụ huynh và còn nhiều nguyên nhân khác (Nguyen, 2019; Nhan, 2013; Thuy, 2016).

2.3. Chất lượng giáo viên: Vấn đề xoay quanh việc triển khai CLIL ở Việt Nam

Một trong những thách thức lớn nhất đối với việc triển khai CLIL tại Việt Nam là việc chất lượng giáo viên CLIL còn thấp, cả về trình độ tiếng Anh và kỹ năng sư phạm CLIL. Để giải quyết vấn đề đầu tiên, Chính phủ Việt Nam quy định giáo viên CLIL cần phải đạt trình độ tiếng Anh bậc C1 nếu họ muốn dạy tích hợp nội dung thông qua ngôn ngữ không phải là ngôn ngữ mẹ đẻ. Tuy nhiên, ở Việt Nam, số lượng giáo viên đạt đến trình độ năng lực ngôn ngữ này khá hạn chế (Nguyen, 2019; Thuy 2016; Nguyen 2017). Năng lực tiếng Anh hạn chế của giáo viên CLIL dường như có liên quan mật thiết đến cách đào tạo giáo viên hiện nay. Tại Việt Nam, hầu hết giáo viên CLIL không được đào tạo bằng tiếng Anh từ đầu; thay vào đó, họ được lựa chọn từ một nhóm giáo viên bộ môn giàu kinh nghiệm và sau đó được trang bị thêm các khóa tiếng Anh (Thai, Phan, Nguyen, & Le, 2020). Ngay cả với những giáo viên CLIL trẻ có xu hướng được đào tạo tiếng Anh bài bản hơn, thứ tiếng Anh họ được học thường là tiếng Anh tổng quát dùng cho mục đích giao tiếp chứ không phải tiếng Anh để giảng dạy CLIL. Do đó, những giáo viên này thường gặp khó khăn trong việc truyền tải các bài học bằng tiếng Anh, điều này không chỉ ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy CLIL mà còn ảnh hưởng đến động lực học của học sinh về lâu dài.

Thêm vào đó, ngay cả những giáo viên đạt trình độ thông thạo tiếng Anh bắt buộc cũng không được trang bị đầy đủ về phương pháp luận CLIL. Tích hợp nội dung và ngôn ngữ không chỉ đơn thuần là chuyển đổi ngôn ngữ giảng dạy; thay vào đó, nó đòi hỏi giáo viên phải đảm nhiệm những vai trò mới trong quá trình giảng dạy (Nguyen, 2019). Đáng tiếc là ở Việt Nam, hầu hết giáo viên CLIL là giáo viên bộ môn và một phần nhỏ là giáo viên tiếng Anh chưa từng được đào tạo về kỹ năng sư phạm CLIL trước đây. Trên thực tế, chỉ có một trường đại học ở Việt Nam cung cấp các khóa đào tạo giáo viên CLIL trước khi đứng lớp bắt đầu từ năm học 2015-16, với chỉ tiêu 50 giáo viên dạy toán CLIL và 25 giáo viên vật lý, hóa học, sinh học và tin học CLIL với kỳ vọng các giáo viên này đạt tiêu chuẩn để bắt đầu giảng dạy từ năm 2019. Để đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên CLIL, Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng các Sở Giáo dục và Đào tạo nhiều tỉnh thành đã tổ chức một số hội thảo, hội nghị và khóa tập huấn cho các giáo viên bộ môn. Tuy nhiên, số lượng giáo viên được đào tạo vẫn còn khiêm tốn

và việc đào tạo thường dưới hình thức các khóa học ngắn hạn, được áp từ trên xuống mà không lắng nghe ý kiến của những người dạy CLIL trong thực tế. Những người đào tạo giáo viên cũng chỉ ra một vấn đề nữa là nhiều khi, bản thân họ chỉ là những giáo viên đã từng học ở nước ngoài hoặc đã có kinh nghiệm giảng dạy CLIL sớm hơn so với các học viên.

Chất lượng giáo viên và năng lực chuyên môn của họ là một vấn đề cấp thiết quyết định sự thành công của việc triển khai CLIL. Sự hạn chế về trình độ tiếng Anh lẫn kỹ năng sư phạm CLIL khiến giáo viên gặp những khó khăn trong việc truyền tải bài học bằng tiếng Anh một cách hiệu quả. Mối quan ngại trên cộng với việc thiếu tài liệu giảng dạy phù hợp và thiếu động lực từ phía học sinh và phụ huynh gây ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của học sinh và hiệu quả của việc triển khai CLIL.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp (mixed-methods) nhằm phát huy hiệu quả các ưu điểm của cả phương pháp định tính và định lượng vào việc thu thập và phân tích dữ liệu trong một nghiên cứu duy nhất (Creswell, 2003). Nghiên cứu có thiết kế theo phương pháp hỗn hợp “cho phép nhà nghiên cứu trả lời đồng thời các câu hỏi mang tính xác thực hay khám phá vấn đề, từ đó xác minh và nêu ra lý thuyết trong cùng một nghiên cứu” (Teddlie & Tashakkori, 2003, tr. 15). Điều này phục vụ mục đích nghiên cứu việc bồi dưỡng chuyên môn của giáo viên CLIL trong bối cảnh Việt Nam. Phương pháp hỗn hợp có khả năng kết hợp những điểm mạnh và giảm bớt những điểm yếu của mỗi cách tiếp cận riêng lẻ (Teddlie & Tashakkori, 2003). Dữ liệu thu thập được từ các phương pháp định tính cung cấp phép đối chiếu và hỗ trợ, giải thích cho các kết quả thu được bằng phương pháp định lượng. Nghiên cứu nhu cầu của giáo viên CLIL từ việc khảo sát định lượng, cũng như phỏng vấn định tính, giúp nghiên cứu có được những góc nhìn, hiểu biết sâu sắc hơn về các vấn đề có thể sẽ bị bỏ sót nếu chỉ sử dụng một phương pháp điều tra duy nhất. Cụ thể, các phương pháp và công cụ sau đây đã được sử dụng:

Khảo sát: Một bảng câu hỏi khảo sát hướng tới nhóm đối tượng là giáo viên CLIL Việt Nam được xây dựng, nhằm mục đích tìm hiểu quan điểm của giáo viên về thực tiễn việc giảng dạy CLIL và nhu cầu phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL ở Việt Nam. Bảng câu hỏi bao gồm hai phần chính: (1) Các thông tin chung liên quan đến đối tượng khảo sát (VD: tuổi tác, giới tính, trình độ tiếng Anh, kinh nghiệm giảng dạy CLIL, bằng cấp); và (2) Thực tiễn giảng dạy và phát triển chuyên môn CLIL, tập trung vào 7 khía cạnh khác nhau (nội dung và ngôn ngữ, nền tảng lý thuyết CLIL, phương pháp giảng dạy,; kiểm tra và đánh giá, học liệu và tài nguyên dạy học, Quản lý lớp học, bồi dưỡng và hợp tác chuyên môn). Bảng khảo sát được xây dựng dựa trên Khung Châu Âu về đào tạo giáo viên CLIL (European Framework for CLIL teacher education) (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frígols-Martín, 2012), tích hợp các câu hỏi liên quan đến thực trạng giảng dạy CLIL. Các câu hỏi trong bảng khảo sát sử dụng Thang đo Likert nhằm đo lường mức độ cảm nhận, ý kiến của đối tượng tham gia khảo sát đối với vấn đề nghiên cứu. Trong phạm vi bài báo này, chỉ các vấn đề liên quan đến khó khăn trong việc giảng dạy và phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL được trình bày.

Phỏng vấn chuyên sâu: Phỏng vấn là phương pháp thu thập dữ liệu chính trong nghiên cứu này, và là một “sự trao đổi quan điểm giữa hai hoặc nhiều người về một chủ đề mà hai bên cùng quan tâm” theo như quan điểm của Kvale (1996, tr. 14). Phương pháp phỏng vấn giúp tìm hiểu sâu hơn về vấn đề đang được nghiên cứu mà khảo sát có thể bỏ sót thông tin. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện dưới hình thức bán cấu trúc, cho phép người nghiên cứu “thay đổi phong cách, tốc độ và thứ tự các câu hỏi để giúp người được phỏng vấn đưa ra câu trả lời đầy

đủ nhất” (Qu & Dumay, 2011, tr. 246). Các cuộc phỏng vấn chuyên sâu kéo dài trong khoảng thời gian từ 45-90 phút/cuộc, tập trung vào trải nghiệm dạy và học CLIL cũng như thực trạng đào tạo/phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL. Tương tự như hình thức khảo sát, bài báo này sẽ chỉ tập trung vào các khó khăn và giải pháp liên quan đến việc giảng dạy CLIL.

Phương pháp lấy mẫu: Đối với phiếu điều tra, phương pháp lấy mẫu thuận tiện (convenience sampling) (Farrokhi & Mahmoudi-Hamidabad, 2012) được sử dụng. Để tối đa hóa số lượng người tham gia cũng như tính đại diện của kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đã tiếp cận hầu hết các trường đã và đang áp dụng mô hình CLIL thông qua mạng lưới kết nối rộng. Kết quả thu về 300 phiếu, và 201 phiếu đạt chuẩn. Đối với hình thức phỏng vấn chuyên sâu, phương pháp mẫu tuyết lăn (snowball sampling) được lựa chọn, theo đó, người nghiên cứu xác định và lựa chọn những người tham gia có sẵn đáp ứng các tiêu chí để đưa vào nghiên cứu và mở rộng đối tượng dựa trên mạng lưới và sự giới thiệu (Obilor, 2023). Phương pháp này phù hợp để xác định đối tượng nghiên cứu phù hợp khi tổng thể có số lượng ít (do mô hình CLIL mới được áp dụng ở các trường phổ thông có đủ điều kiện như các trường chuyên, trường song ngữ và chủ yếu tập trung vào môn Toán và Khoa học). Tổng cộng nghiên cứu đã phỏng vấn 42 giáo viên dạy CLIL từ các trường tiểu học, THCS và THPT trên cả nước.

Phương pháp phân tích dữ liệu: Dữ liệu định lượng và định tính được phân tích song song (concurrent mixed analysis) (Onwuegbuzie & Combs, 2011). Phần dữ liệu định lượng sử dụng phương pháp phân tích mô tả (descriptive analysis) với sự hỗ trợ của SPSS 20, và phần dữ liệu định tính sử dụng phương pháp phân tích theo chủ đề (Thematic analysis) (Braun & Clarke, 2006). Hoạt động mã hóa (coding) kết hợp cả phương pháp mã hóa diễn dịch (deductive coding) và mã hóa quy nạp (inductive coding). Trong khi mã hóa diễn dịch được định hướng bởi các khái niệm chính được xây dựng từ khung lý thuyết của bài viết, mã hóa quy nạp sử dụng các mã (code) mới xuất hiện trong dữ liệu, cho phép người nghiên cứu “mở ra các mã mới để phản ánh quan điểm của người tham gia” (Creswell, 2013, tr. 185). Sau khi đã hoàn thành phân tích riêng biệt, dữ liệu định tính và định lượng được tổng hợp và so sánh đối chiếu, tạo cơ sở cho việc đặc tam giác (triangulate) dữ liệu.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Thách thức và khó khăn trong việc giảng dạy CLIL

Kết quả nghiên cứu cho thấy lãnh đạo và giáo viên các trường đánh giá cao và thể hiện sự quan tâm đến CLIL nhưng việc giảng dạy CLIL ở Việt Nam vẫn tồn tại nhiều khó khăn và thách thức. Cụ thể, các khó khăn đã được đề cập với 133 lượt trong phần câu hỏi mở (**Bảng 1**), tập trung vào các khía cạnh như năng lực tiếng Anh của giáo viên không đủ, tình trạng thiếu động lực học CLIL từ học sinh và phụ huynh, thiếu nguồn lực và tài liệu giảng dạy, v.v. Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn giáo viên và lãnh đạo tương đối đồng nhất với dữ liệu thu được từ phiếu điều tra.

Bảng 1

Các khó khăn đặt ra cho giáo viên CLIL ở Việt Nam

Khó khăn/Thách thức	Số lượt đề cập
Những thách thức và khó khăn về ngôn ngữ	25
Những khó khăn liên quan đến động lực của học sinh và phụ huynh	22
Khó khăn liên quan đến tài liệu và nguồn lực dạy học	17

Áp lực công việc và thời gian	13
Quy mô và quản lý lớp học	10
Những khó khăn liên quan đến chương trình học	8
Những khó khăn liên quan đến quy định, yêu cầu	8
Những khó khăn liên quan đến trình độ của học sinh	8
Những khó khăn liên quan đến đồ dùng dạy học, cơ sở vật chất và hỗ trợ	8
Thiếu kinh nghiệm hoặc kiến thức môn học	4
Thiếu đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn	4
Những khó khăn liên quan đến kiểm tra, đánh giá	3
Những khó khăn liên quan đến phương pháp giảng dạy	1
Khó khăn liên quan đến môi trường làm việc	1
Quan điểm và hiểu biết của người khác về CLIL	1
Tổng số lượt đề cập	133

Như trình bày trong Bảng 1, các giáo viên đã nêu ra nhiều khó khăn, thách thức trong quá trình giảng dạy CLIL của mình. Những thách thức và khó khăn thường gặp nhất được đề cập bao gồm: khó khăn và thách thức về rào cản ngôn ngữ (25 lượt đề cập), những khó khăn liên quan đến động lực của học sinh và phụ huynh (22 lượt đề cập), tài liệu và nguồn lực giảng dạy (17 lượt đề cập), áp lực công việc và thời gian (13 lượt đề cập), quy mô lớp học và cách quản lý (10 lượt đề cập). Các kết quả nghiên cứu này cũng trùng khớp với dữ liệu thu được từ các cuộc phỏng vấn chuyên sâu. Giáo viên CLIL, nhìn chung, cảm thấy rằng kiến thức nội dung của họ là đủ. Tuy nhiên, rào cản lớn đối với giáo viên là năng lực ngôn ngữ, và điều này ảnh hưởng đến sự tự tin về năng lực giảng dạy Khoa học và Toán học bằng tiếng Anh. Ví dụ:

Thứ nhất là ngoại ngữ của em không đủ, về kiến thức chuyên môn về nội dung thì ổn rồi. Nhưng mà ngôn ngữ là một cái cản trở đầu tiên, em đâu có được học thêm tiếng Anh hay được tập huấn [training] các kiểu đâu. (Nguyệt)

Em nhận thấy rằng trong tất cả 4 kỹ năng thì kỹ năng nói của mình là thấp nhất. Đầu tiên là về mặt nói tiếng Anh, em nghĩ là mình chưa tự tin với cái khả năng nói của mình. Và em cũng đã từng nói tiếng Anh trong khoảng độ 2 tiết giảng của mình, thì cái vấn đề mà em nhìn thấy rõ nhất là học sinh sẽ khó hiểu hết được những cái gì mà em nói. (Dũng)

Dữ liệu này cũng trùng khớp với kết quả của một nghiên cứu trước đây ở Việt Nam, trong đó, giáo viên coi khả năng ngôn ngữ là một trở ngại trong quá trình giảng dạy của họ. Lý do đáng sau điều này là khó khăn trong việc đưa ra hướng dẫn, giải thích và trả lời các câu hỏi bằng tiếng Anh (Vu & Burns, 2014).

Một thách thức khác mà giáo viên CLIL phải đối mặt là áp lực công việc và thời gian. Một số giáo viên CLIL phản ánh rằng họ cảm thấy áp lực khi phải đạt được mục tiêu giảng dạy cả tiếng Anh và Toán học/Khoa học. Ví dụ:

Học sinh đối với các hệ chuyên sâu ở trường em khá là kì vọng về các môn Toán tiếng Anh, môn Khoa học tiếng Anh. Tức là họ kì vọng con họ phải hiểu và nắm được. Nhưng mà thời lượng chỉ có một buổi trong một tuần thì quá ít, 2 tiết là quá ít. (Nga)

Họ cảm thấy thời gian giảng dạy không đủ đã hạn chế cơ hội đạt được mục tiêu giảng dạy đề ra, điều này gây ra cảm giác tiêu cực đối với công việc và quản lý thời gian của giáo

viên. Hơn nữa, vấn đề quản lý thời gian trở nên gay gắt hơn khi giáo viên phải điều chỉnh tài liệu và hoạt động giảng dạy để đáp ứng tính đa dạng của người học do thiếu nguồn lực (Vu & Burns, 2014).

Áp lực đối với giáo viên CLIL cũng có thể đến từ phía phụ huynh. Ngay cả khi giáo viên CLIL có ý định tốt nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, nỗ lực của họ có thể không được đánh giá cao:

Vâng chán lắm rồi, vì 2 năm học như lớp 1, lớp 2 rất là hào hứng, vì mọi thứ còn mới mẻ, các bạn lên làm việc với bảng tương tác ấy, các bạn ấy rất là thích, nhưng đến lớp 3, lớp 4, thì các bạn nói thật là chán lắm rồi thì về kêu với bố mẹ, còn bố mẹ không thể đến lớp dự giờ các cô được, thì cũng chỉ về mở sách mở vở ra, cũng chỉ hỏi con, con đọc đây là cái gì, con không biết. Bố mẹ 1 tháng bỏ mấy trăm nghìn ra, về hỏi con không biết, thì ai chả tức đúng không ạ? (Nga)

Những kết quả của nghiên cứu này phản ánh rằng phản ứng tiêu cực của phụ huynh đối với việc con cái họ không đạt được kết quả học tập là một yếu tố gây căng thẳng khác đối với giáo viên CLIL. Các giáo viên CLIL trong nghiên cứu này phản ánh rằng một trong những thách thức mà họ gặp phải trong lớp là tạo động lực cho học sinh ở cấp tiểu học vì các em không hiểu ngôn ngữ và cảm thấy giờ học nhàm chán. Sự tiêu cực này có thể cản trở tiến độ học tập của các em, khiến phụ huynh không hài lòng với cách giảng dạy và khiến giáo viên CLIL căng thẳng hơn. Sự không phù hợp giữa mục tiêu của Bộ Giáo dục và Đào tạo và nhận thức của công chúng về chính sách thể hiện sự thiếu ghi nhận tiếng nói của các bên liên quan, ảnh hưởng tới lợi ích của họ. Hiệu trưởng, giáo viên, học sinh và phụ huynh không được tham gia vào quá trình xây dựng và phát triển các chính sách CLIL, và vai trò của họ bị giới hạn ở cấp độ thực hiện (Nhân, 2013).

Việc thiếu tài liệu giảng dạy là một vấn đề quan trọng trong bối cảnh Việt Nam. Giáo viên CLIL cho biết họ luôn gặp khó khăn trong việc tìm tài liệu phù hợp hoặc tuân thủ nghiêm ngặt các sách giáo khoa đã được dịch sang tiếng Anh. Sơn, một giáo viên toán cấp 2 giải thích thêm: “SGK dạy toán chỉ là bản dịch của sách giáo khoa tiếng Việt. Thực lòng, tôi không biết dạy thế nào ngoài việc dịch thuật ngữ này sang tiếng Anh và giải thích bằng tiếng Việt cho học sinh của mình. Tôi thực sự cần thêm tài liệu giảng dạy. Tôi không có nhiều thời gian để tìm kiếm các nguồn khác”. Kết quả này phù hợp với kết quả của tác giả Nhân (2013), người cho rằng tình trạng thiếu tài liệu giảng dạy là mối quan tâm lớn trong việc thúc đẩy chương trình CLIL ở các trường trung học chuyên ở Việt Nam. Điều này phản ánh nhu cầu hỗ trợ thêm cho giáo viên CLIL trong việc đánh giá và điều chỉnh sách giáo khoa.

4.2. Tình trạng thiếu hụt các chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên

Dữ liệu phỏng vấn cho thấy cơ hội giáo viên CLIL được đào tạo và phát triển chuyên môn chính quy/phi chính quy rất hạn chế, và điều này ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp đến việc giảng dạy CLIL của họ. Các cuộc phỏng vấn cho thấy hình thức phát triển chuyên môn phổ biến nhất được những người tham gia thảo luận là “đào tạo chính quy”. Tuy nhiên, các chương trình đào tạo còn chưa gắn với đường hướng giảng dạy CLIL. Thậm chí, ngay cả các chương trình đào tạo giáo viên CLIL cũng cung cấp rất ít kiến thức về phương pháp sư phạm CLIL. Việc dịch nội dung giảng dạy sang tiếng Anh đơn thuần phản ánh cách tiếp cận “sản phẩm cũ trong bao bì mới”, cho thấy sự thiếu tập trung vào các phương pháp CLIL trong các chương trình này:

Việc đào tạo của em, nói một cách thẳng thắn thì hầu hết em được dạy các môn y như các môn Toán bằng tiếng Việt, chẳng qua là được chuyển qua Tiếng Anh thôi. (Mai Anh)

Đối với các giáo viên CLIL khác, lộ trình thường là: ban đầu, họ học chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh hoặc một môn chuyên môn (ví dụ: Toán, Vật lý, Hóa học, v.v.) và sau đó

chuyển sang dạy CLIL sau khi tham gia một số khóa đào tạo ngắn hạn. Một đặc điểm chung được các giáo viên này chia sẻ là nhu cầu cấp thiết phải bổ sung kiến thức và năng lực phù hợp cho việc giảng dạy CLIL. Cụ thể, hầu hết giáo viên dạy các môn mà chưa đạt được trình độ tiếng Anh theo yêu cầu đều phải tham gia các khóa đào tạo CLIL ngắn hạn và tăng cường ngoại ngữ do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức và được coi là yêu cầu bắt buộc đối với quá trình chuyển đổi của họ. Các hoạt động này do Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với các đơn vị được ủy quyền bởi các tổ chức nơi họ làm việc và do đó có tính chất đa dạng. Khóa đào tạo do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức có thể bao gồm các khóa học kéo dài ba ngày đến hai tháng. Đối với giáo viên CLIL làm việc cho các tổ chức lâu đời, các chương trình đào tạo/phát triển chuyên môn dường như bền vững hơn trong suốt thời gian giảng dạy của họ dưới hình thức quan sát bài học.

Với lộ trình trở thành giáo viên CLIL ở Việt Nam, giáo viên có mục tiêu học tập tương đối khác nhau, tập trung chủ yếu vào nội dung môn học hoặc năng lực ngôn ngữ, tùy thuộc vào chương trình đào tạo giáo viên mà họ đã tham gia. Tuy nhiên, tất cả người tham gia đều nhấn mạnh sự cần thiết phải đào tạo về phương pháp sư phạm CLIL. Ở Việt Nam, việc tham gia các chương trình tập huấn, đào tạo là bắt buộc với giáo viên dạy CLIL.

Dữ liệu thống kê cho thấy các hoạt động chủ yếu của việc phát triển chuyên môn trên thang Likert (1-Không bao giờ; 2-Hiếm khi; 3-Thỉnh thoảng; 4-Luôn luôn) là: Tự học (Mean = 3,52), Tự chiêm nghiệm (Mean = 3,38) và Đọc tài liệu chuyên môn (Mean = 3,27). Trong khi đó, các hoạt động ít có nhất là: Coaching (Mean = 2,09) hay Hướng dẫn chuyên môn cho giáo viên ít kinh nghiệm (Mean = 2,37).

Bảng 2

Mức độ tham gia phát triển chuyên môn hiện tại

Khía cạnh	Mức độ hiện tại	
	Bình quân (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
1. Nghiên cứu độc lập	2,96	0,850
2. Nghiên cứu hợp tác	2,63	0,879
3. Đọc tài liệu chuyên môn	3,27	0,698
4. Tham dự và thuyết trình tại các hội thảo/buổi nói chuyện chuyên đề về dạy tiếng Anh tích hợp	2,39	0,889
5. Tham gia các khóa học/hội thảo ngắn hạn về dạy tiếng Anh tích hợp	2,47	0,904
6. Hướng dẫn chuyên môn (Mentoring) cho các giáo viên ít kinh nghiệm	2,37	0,951
7. Đào tạo (Coaching) cho các giáo viên khác	2,09	0,982
8. Tham gia dự giờ tại trường thầy/cô	2,88	0,806
9. Tham gia dự giờ ở các trường khác	2,24	0,937
10. Tham gia các mạng lưới phát triển chuyên môn (VD: nhóm học tập)	2,59	0,970
11. Trao đổi chuyên môn không chính thức với giáo viên khác (Informal professional exchange)	2,92	0,873

12. Tự học	3,52	0,608
13. Tự chiêm nghiệm (Self-reflection)	3,38	0,679
14. Đánh giá giáo viên (Teacher evaluation)	2,93	0,889
15. Xây dựng và triển khai bài giảng theo nhóm (Lesson study)	2,82	0,919

Về dữ liệu định lượng, có thể thấy hoạt động chuyên môn được cho là còn nhiều bất cập. Về mặt thời gian, có sự đồng thuận giữa các giáo viên CLIL rằng ba ngày là quá ngắn để họ tiếp thu được những kiến thức quan trọng cho việc giảng dạy của mình. Chẳng hạn, Hồng nhận xét:

Tập huấn có ba ngày như thế thì sao mà đủ được. Đầu tiên là bọn em có nội dung được in phát trong sách thì cũng có nêu các bước cần phải chuẩn bị, tóm lại là những yêu cầu, những tiêu chí hoặc những thứ cần phải chuẩn bị cho một tiết dạy tích hợp. Nhưng mà sau đấy thì các bạn thực hành luôn. Tức là được giảng lý thuyết xong, các bạn thực hành luôn, chuẩn bị nội dung ngắn nào đấy trong khoảng mười lăm phút của một nhóm, nhóm chuẩn bị với nhau, xong rồi lên giảng. Nhưng mà em thấy “cười ngựa xem hoa” lắm, em không tự tin để lên lớp để dạy tích hợp. (Hồng)

Về mặt nội dung và chất lượng, Trang nêu lên mối lo ngại về khả năng áp dụng các bài học thu được thông qua hoạt động quan sát các bài học demo của giảng viên vào việc giảng dạy, vì “những gì họ dạy không thể áp dụng cho học sinh của tôi [...]. Học trò của họ là những người họ đã dạy lâu năm, sống ở thành phố nên có năng lực hơn tôi”. Theo hướng này, sự khác biệt so với bối cảnh giảng dạy thực tế của giáo viên CLIL dường như đã hạn chế tính hiệu quả của việc quan sát bài học như một công cụ trong phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL.

Do tình trạng thiếu các chương trình phát triển chuyên môn bài bản, người tham gia cho biết, nhìn chung, họ đã cố gắng phát triển kỹ năng giảng dạy CLIL của mình thông qua nhiều hình thức học tập khác nhau. Các hình thức phát triển chuyên môn phổ biến nhất bao gồm tự học và học hỏi từ bạn bè đồng trang lứa. Về việc tự học, hầu hết giáo viên cho rằng CLIL còn khá mới mẻ đối với họ nên họ phải dành nhiều thời gian để học từ nhiều nguồn và đầu tư thời gian, công sức để phát triển kiến thức và kỹ năng giảng dạy CLIL. Do đó, họ đã áp dụng các chiến lược khác nhau để cải thiện kỹ năng dạy học CLIL của mình:

Thật ra bây giờ em học theo kiểu là em cũng nghiền ngẫm. Tức là em tự suy nghĩ nhiều, còn học theo kiểu truyền tải 1-1 là không, từ lâu là không rồi. Bây giờ, mình có thể học mọi lúc mọi nơi, cứ nhìn thấy cái gì hay là mình học được ngay chứ không cần nhất thiết phải đến một đâu để học cả. Kể cả đi quan sát mọi người giảng dạy mình cũng có thể học được (Hương).

Em có tự học bằng cách tìm hiểu các tài liệu cũng như là chương trình học và những app học bằng tiếng Anh và cũng khá là rời rạc thôi ạ. Nó chưa thực sự hiệu quả với em lắm. (Mai Anh).

Kết quả nghiên cứu cho thấy hiện trạng bồi dưỡng chuyên môn dành cho giáo viên CLIL còn nhiều bất cập, và điều này có liên quan đến những khó khăn về mặt chuyên môn của giáo viên trong quá trình giảng dạy ở trường của họ.

5. Kết luận và đề xuất

Nghiên cứu đã xác định một số vấn đề chính mà việc triển khai CLIL và việc học tập chuyên môn của giáo viên CLIL phải đối mặt. Nghiên cứu chỉ ra rằng việc thiếu một lộ trình rõ ràng để thực hiện chương trình CLIL đã đặt ra những thách thức đối với các trường học, giáo viên và học sinh. Những trở ngại này bao gồm thiếu giáo viên CLIL có trình độ và chương trình giảng dạy chuẩn hóa, thiếu tài liệu và cơ sở vật chất giảng dạy, bên cạnh động lực học tập thấp của học sinh và phụ huynh. Tất cả những điều này lần lượt tác động đến việc thúc đẩy việc thực

hiện chương trình.

Năng lực ngoại ngữ hạn chế của giáo viên CLIL có thể liên quan chặt chẽ đến chương trình đào tạo họ tham gia. Ở Việt Nam, hầu hết giáo viên dạy toán và các môn khoa học tự nhiên khác đều không được đào tạo bằng tiếng Anh. Vì vậy, giáo viên không tự tin khi giảng dạy bằng tiếng Anh, đặc biệt là khả năng nói và phát âm. Tình trạng kéo dài này đã ảnh hưởng đến động lực học tập của học sinh. Ở một số quốc gia, một trong những tiêu chí lựa chọn là giáo viên tương lai phải là người bản ngữ của ngôn ngữ mục tiêu (Dalton-Puffer, 2011). Tuy nhiên, trong bối cảnh Việt Nam, điều này có thể làm tăng gánh nặng kinh tế không cần thiết cho hệ thống. Với việc ưu tiên quảng bá các chương trình CLIL bằng tiếng Anh trong quá trình cải cách giáo dục ngôn ngữ, giáo viên CLIL cần đạt được trình độ tiếng Anh nhất định nếu muốn tích hợp nội dung thông qua ngôn ngữ không phải tiếng mẹ đẻ. Về khả năng ngôn ngữ của giáo viên, giáo viên CLIL phải thành thạo, tốt nhất là đạt C2 trong Khung tham chiếu ngôn ngữ chung châu Âu (2001) (Hillyard, 2011). Quan trọng hơn, giáo viên CLIL cần phải truyền tải bài học CLIL bằng tiếng Anh một cách hiệu quả. Vì vậy, cung cấp cho các giáo viên CLIL hiện tại các khóa học phát triển chuyên môn phù hợp để nâng cao năng lực ngôn ngữ và các khóa đào tạo về cách giảng dạy nội dung và xây dựng tài liệu phù hợp sẽ là phương án phù hợp nhất.

Chất lượng giáo viên và năng lực chuyên môn của họ là vấn đề cấp bách liên quan đến việc triển khai CLIL thành công. Với kiến thức nội dung và ngôn ngữ tiếng Anh không đầy đủ, giáo viên gặp khó khăn trong việc giảng dạy các bài học bằng tiếng Anh một cách hiệu quả. Những lo ngại như vậy, cộng với việc thiếu tài liệu giảng dạy phù hợp và động lực học tập kém của học sinh và phụ huynh, đã ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của học sinh và hiệu quả thực hiện CLIL. Để việc dạy CLIL đạt hiệu quả, bài viết này đề xuất:

- Các bên liên quan (giáo viên, lãnh đạo nhà trường, nhà hoạch định chính sách và lãnh đạo giáo dục) cần phải hợp tác cùng nhau để cung cấp đủ nguồn lực (ví dụ: sách giáo khoa và tài liệu, cũng như các hướng dẫn cụ thể) nhằm hỗ trợ việc giảng dạy CLIL và tạo ra một cộng đồng thực hành nơi giáo viên CLIL có thể học hỏi lẫn nhau và cộng tác với nhau để tăng cường cơ hội thực hành giảng dạy trong bối cảnh riêng của họ (Pham & Unaldi, 2022). Bên cạnh đó, việc xây dựng và làm rõ định hướng với phụ huynh và học sinh cũng góp phần xây dựng một cộng đồng hỗ trợ hiệu quả hơn cho việc giảng dạy CLIL.
- Cần phát triển khung năng lực giáo viên CLIL như một công cụ để cung cấp thông tin và hướng dẫn giáo viên thực hành giảng dạy CLIL hiệu quả. Khung này sẽ giúp điều chỉnh cấu trúc và kết quả của chương trình đào tạo và các chương trình phát triển giáo viên CLIL. Ngoài ra, sự hợp tác trong việc phát triển khung năng lực giáo viên CLIL sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc trao đổi thông tin, từ đó giúp xóa bỏ những hiểu lầm về bản chất của CLIL phổ biến trong bối cảnh Việt Nam và các bối cảnh tương tự.

Tài liệu tham khảo

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brüning, C. I., & Purrmann, M. S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. In J. d. D. M. Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 313-338). Netherlands: Brill.
- Cammarata, L. & Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers, *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.

- Chính phủ Việt Nam (2008). *Quyết định số 1400/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Về việc phê duyệt Đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020"*. Truy cập từ trang: <https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=7843>
- Chính phủ Việt Nam (2010). *Quyết định 959/QĐ-TTg phê duyệt Đề án phát triển hệ thống trường trung học phổ thông chuyên giai đoạn 2010-2020*. Truy cập từ trang: <https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=95359>
- Chính phủ Việt Nam (2014). *Quyết định 2/2014/QĐ-TTg: Quy định dạy và học bằng tiếng nước ngoài trong nhà trường và các cơ sở giáo dục khác*. Truy cập từ trang: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyết-dinh-72-2014-QĐ-TTg-day-hoc-bang-tieng-nuoc-ngoai-trong-nha-truong-co-so-giao-duc-khac-260652.aspx>.
- Chính phủ Việt Nam (2017). *Quyết định số 2080/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 - 2025*. Truy cập từ trang: <https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=192343>
- Coyle D. 2006. Developing CLIL: towards a theory of practice. In: Proceedings of CLIL in Catalonia: From Theory to Practice, *APAC Monograph*, (6), 5-29.
- Coyle, D. (2008). CLIL-A pedagogical approach from the European perspective. In H. H. Nancy (Ed.), *Encyclopedia of language and education (Vol. 4, pp. 97-111)*. Berlin: Springer-verlag Berlin.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Dan Tri. (2011). *Day mon tu nhien bang Tieng Anh: Chua thay huong ra* [Teaching natural science subjects in English: Lacking orientation]. Legal News. Truy cập từ trang: <https://dantri.com.vn/giao-duc-huong-nghiep/day-mon-tu-nhien-bang-tieng-anh-chua-thay-huong-ra-1301539969.htm>
- Eurydice Report. (2006). *Content and language learning (CLILL) at schools in Europe*. Retrieved from European Commission: https://www.indire.it/lucas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- Farrokhi, F., & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory & practice in language studies*, 2(4).
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Chicester, United Kingdom: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.
- Hoa, T. M. N., Hang, T. T. N., Xuesong, G., Trang, H. H., & Sue, S. (2024). Developing professional capacity for Content Language Integrated Learning (CLIL) teaching in Vietnam: tensions and responses. *Language and Education*, 38(1), 118–138. DOI: 10.1080/09500782.2023.2260374
- Kvale, S. (1996) *Interviews*. London: Sage.
- Le, D. M. (2012). English as a Medium of Instruction at Tertiary Education System in Vietnam. *The journal of Asia TEFL*, 9(2), 97-122.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols-Martín, M. J. (2012). European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers. *Encuentro*, 21, 39. doi:10.1017/S0261444811000243
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Nhan, T. (2013). Promoting content and language integrated learning in gifted high schools in Vietnam: Challenges and impacts. *Internet Journal of Language, Culture and Society*, 38, 146-153.
- Nguyen, L. V., & Ngo, Q. M. H. (2018). English as a medium of instruction: A case study at a gifted high school in Vietnam. *Journal of Asia TEFL*, 15(4), 1083.
- Nguyen, T. B. N. (2019). *Content and language integrated learning in Vietnam: evolution of students' and teachers' perceptions in an innovative foreign language learning system*. (Doctor of philosophy). Université de Toulouse, Université Toulouse III-Paul Sabatier,

- Nguyen, T. B. N. (2019). *Content and Language Intergrated Learning in Vietnam: Evolution of Students' and teachers' perceptions in an innovative foreign language learning system.* (PhD). Toulouse III - Paul Sabatier University, France.
- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1-7.
- Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. P. (2011). Data analysis in mixed research: A primer. *International Journal of Education*, 3(1), 1-25. doi:10.5296/ije.v3i1.618
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 212-221.
- Qu, S.Q. and Dumay J., (2011). The Qualitative Research Interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264.
- Pham, P. A., & Unaldi, A. (2022). Cross-curricular collaboration in a CLIL bilingual context: the perceptions and practices of language teachers and content subject teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2918–2932. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995320>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. T. Tashakkori, C. (Ed.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 13-50). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Thai, T. & Phan, T. & Nguyen, N. & Le, B. (2020). Content and Language Integrated Learning (CLIL) Mathematics at the Vietnamese High School. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 8282-8293. 10.13189/ujer.2020.082633.
- Thuy, L. (2016). Reconsidering the first steps of CLIL implementation in Vietnam. *European Journal of Language Policy*, 8, 29-56.
- To, T. T. H. (2010). Insights from Vietnam. In R. Johnstone (Ed.), *Learning through English: Policies, challenges and prospects. Insights from East Asia* (pp. 96-114). Malaysia: British Council.
- Vu, N. T. T., & Burns, A. (2014). English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers. *Journal of Asia TEFL*, 11(3), 1-31.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN VIETNAM: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Nguyen Thi Thu Hang¹, Nguyen Thi Mai Hoa²

¹*Faculty of English Language Teacher Education, VNU University of Languages and International Studies, No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

²*School of Education, University of New South Wales, UNSW Sydney NSW 2052, Australia*

Abstract: Content and Language Integrated Learning (CLIL) has received widespread recognition since it emerged as a response to the call for plurilingualism in Europe during the 1990s. In Vietnam, despite the government's early introduction of CLIL as part of the National Foreign Language project in 2008, this remains a largely under-developed area. This study explores the perspective of CLIL teachers as regards CLIL education in Vietnam, focusing particularly on the challenges that CLIL teachers face and the current situation of CLIL teachers' professional learning. Based on a mixed-methods approach that combines survey questionnaires (n=201) and interviews (n=42), the study reveals a wide range of challenges encountering CLIL teachers in their teaching process, much of which is related to a lack of qualified CLIL teacher preparation and professional development. The study proposes viable solutions to support CLIL teachers in the context of Vietnam.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), professional development, Vietnamese teachers