

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN ĐỐI VỚI TƯƠNG TÁC TRONG LỚP HỌC CHUYÊN NGÀNH BẰNG TIẾNG ANH TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC KỸ THUẬT Ở VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thu Hà*

*Khoa Khoa học cơ bản, Trường Đại học Giao thông vận tải,
Số 3 phố Cầu Giấy, Láng Thượng, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Trong vài thập kỷ vừa qua, ở các quốc gia mà tiếng Anh không phải ngôn ngữ mẹ đẻ, các cơ sở giáo dục đại học đã rất nỗ lực trong việc quốc tế hóa hình ảnh và nâng cao vị thế cạnh tranh bằng việc phát triển các chương trình đào tạo sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI-English as a Medium of Instruction) trong nhiều lĩnh vực môn học. Tuy nhiên, nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI cũng như quan điểm và đánh giá của người học với tương tác trên lớp chưa được đầy đủ và rõ ràng. Bằng việc sử dụng phương pháp nghiên cứu dựa trên lý thuyết nền kiến tạo của Charmaz (2006), nghiên cứu này nhằm mục đích tìm hiểu nhận thức của sinh viên về những hoạt động tương tác thường thấy trong các lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh tại một trường đại học kỹ thuật tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu từ số liệu thu thập qua dự giờ các lớp học EMI và phỏng vấn sâu cá nhân với 6 giảng viên và 35 sinh viên EMI đã cho thấy cách giảng viên và sinh viên tương tác trong các lớp học EMI, cũng như những nhận thức và đánh giá của sinh viên đối với các tương tác này. Cuối cùng, nghiên cứu đưa ra các khuyến nghị nhằm cải thiện tương tác lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh tại các trường đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy, tương tác lớp học, giáo dục đại học, học chuyên ngành bằng tiếng Anh, năng lực tiếng Anh

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, ở nhiều quốc gia trên thế giới cũng như ở Việt Nam, tiếng Anh được coi là ngôn ngữ quốc tế chính được sử dụng trong giao tiếp, giáo dục, thương mại, nghiên cứu và công nghệ, do đó, việc phát triển năng lực ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, từ lâu đã rất quan trọng đối với phát triển nguồn nhân lực Việt Nam (Phạm, 2014).

Trong nỗ lực nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh ở tất cả các cấp trong hệ thống giáo dục, Chính phủ Việt Nam đã ban hành Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 (NFL2020), trong đó đặt ra 5 mục tiêu chính đến năm 2020: (1) phát triển năng lực ngoại ngữ tương thích với Khung tham chiếu chung Châu Âu (CEFR); (2) thiết lập chương trình giáo dục tiếng Anh bắt buộc bắt đầu từ lớp 3; (3) đưa tiếng Anh trở thành phương tiện giảng dạy môn toán và khoa học ở bậc trung học phổ thông; (4) nâng cao trình độ tiếng Anh và phương pháp sư phạm của giáo viên tiếng Anh; và (5) cung cấp các chương trình đào tạo bằng tiếng Anh tại một số trường đại học được lựa chọn (Chính phủ Việt Nam, 2008a).

Mục tiêu cuối cùng liên quan đến việc triển khai các chương trình đào tạo bằng tiếng

* Tác giả liên hệ

Email: nttha@utc.edu.vn

Anh (English as a Medium of Instruction) trong các cơ sở giáo dục đại học, với mục tiêu nâng cao chất lượng của các chương trình đào tạo ở bậc đại học. Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 được chia thành hai giai đoạn (2008-2010 và 2011-2015, hiện nay được kéo dài đến 2017-2025), trong đó, giai đoạn 2 tập trung giảng dạy các môn học bằng tiếng nước ngoài, đặc biệt là tiếng Anh, cho một số môn khoa học cơ bản. Đề án bắt đầu với 20% sinh viên từ các trường đại học chiến lược cấp quốc gia và cấp tỉnh thực hiện các chương trình đào tạo bằng tiếng Anh và tỷ lệ này tăng đều đặn hàng năm cho đến năm 2020, khi tất cả các trường đại học đều có chương trình đào tạo ngoại ngữ tăng cường (Mạnh Lê, 2012).

Chương trình đào tạo bằng tiếng Anh cũng được hỗ trợ bởi các quy định của Chính phủ, như Quyết định số 1505/QĐ-TTG ngày 15 tháng 10 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ về Đề án Chương trình Tiên tiến (Advanced Programs) tại các trường đại học Việt Nam giai đoạn 2008-2015, trong đó tái khẳng định quyết tâm của Chính phủ Việt Nam trong việc triển khai các khóa học EMI. Các chương trình này hợp tác với các trường đại học quốc tế để cung cấp cho sinh viên kiến thức chuyên sâu trong nhiều lĩnh vực khác nhau, với tiếng Anh được sử dụng như một phương tiện giảng dạy. Trên thực tế, 27 trường ở Việt Nam đã triển khai 35 chương trình EMI thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau (Hải Vân, 2016; Minh Hương, 2017). Cụ thể hơn, đã có 3.601 sinh viên tốt nghiệp chương trình tiên tiến và con số đó đang tiếp tục tăng hàng năm (Minh Hương, 2017).

Trên quy mô toàn cầu, mặc dù có rất nhiều nghiên cứu về triển khai chương trình đào tạo sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI) trong các cơ sở giáo dục đại học, tuy nhiên, vẫn chưa có nhiều nghiên cứu về sự tương tác trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học EMI. Nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI chủ yếu tập trung vào các khía cạnh có thể quan sát được của tương tác trong lớp học nhưng ít tập trung vào các góc độ không thể quan sát được của quá trình phức tạp này. Theo Tsui (2001), các quá trình tinh thần diễn ra trong tâm trí người học và giáo viên trong quá trình tương tác trong lớp học cần được khám phá vì chúng chính là những nhân tố thực sự hình thành nên sự tương tác giữa giáo viên và người học. Johnson (1998) coi nhận thức của giáo viên và người học về các hoạt động trong lớp là một phần quan trọng trong việc hiểu các hoạt động trong lớp.

Nghiên cứu hiện tại nhằm mục đích điều tra các hoạt động tương tác trong các lớp học EMI, cũng như tìm hiểu nhận thức của sinh viên về các hoạt động tương tác trong lớp học trong một cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Trong nghiên cứu này, bằng cách sử dụng lý thuyết nền kiến tạo của Charmaz (2006) (Constructivist Grounded Theory), nhà nghiên cứu nhằm mục đích đưa ra những giải thích về hoạt động tương tác trong lớp học EMI dựa trên nhận thức của sinh viên trong môi trường đại học Việt Nam. Nghiên cứu khám phá cả những khía cạnh có thể quan sát được trong các lớp EMI (thực tiễn tương tác giữa giảng viên và sinh viên) và những khía cạnh không thể quan sát được (nhận thức của sinh viên về những thực tiễn tương tác này). Theo Creswell (2013, tr. 83), lý thuyết nền là “một thiết kế nghiên cứu định tính trong đó nhà nghiên cứu đưa ra lời giải thích chung (lý thuyết) về một quá trình, một hành động hoặc sự tương tác được định hình bởi nhận thức của những người tham gia”.

Nghiên cứu này được thực hiện tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam, là một trong 27 trường được chọn là cơ sở giáo dục đại học thực hiện triển khai Chương trình Tiên tiến theo Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 của Chính phủ. Từ năm 2008, trường đã hợp tác với một trường đại học nước ngoài tại Vương quốc Anh để triển khai Chương trình Tiên tiến chuyên ngành kỹ thuật xây dựng giao thông. Cho đến nay, chương trình này đã được thực hiện trong 14 năm và có 9 khóa sinh viên tốt nghiệp. Trong quá trình thực hiện, các nhà quản lý giáo dục, các giảng viên và sinh viên đã phải đối mặt với nhiều trở ngại về phát triển chương trình giảng dạy,

phương pháp giảng dạy, tài chính và nguồn nhân lực. Nhiều câu hỏi đã được đặt ra về cách giảng viên và sinh viên EMI tương tác trong lớp học để đảm bảo sinh viên lĩnh hội kiến thức chuyên môn bằng tiếng Anh, cũng như cách họ nhận thức về ảnh hưởng của tương tác đến việc học kiến thức chuyên môn và trình độ tiếng Anh của sinh viên.

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu đã được nêu ở trên, câu hỏi nghiên cứu chính sau đây được đặt ra: ***Nhận thức của sinh viên về hoạt động tương tác trong lớp học EMI tại một trường đại học kỹ thuật Việt Nam là gì?***

Dựa trên câu hỏi nghiên cứu chính, hai câu hỏi sau đây được đưa ra:

- 1) *Các hoạt động tương tác phổ biến trong lớp EMI được quan sát là gì?*
- 2) *Sinh viên EMI nhận thức và đánh giá những hoạt động tương tác này như thế nào?*

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Định nghĩa về tương tác lớp học

Tương tác trong lớp học từ lâu nay được coi là một yếu tố vô cùng quan trọng trong việc giúp người học lĩnh hội kiến thức môn học. Đã có nhiều nhà nghiên cứu đưa ra các khái niệm khác nhau về tương tác trong lớp học. Celce - Murcia (1989, tr. 25) mô tả sự tương tác trong lớp học là “một hệ thống trao và nhận thông tin”. Malamah -Thomas (1987, tr. 7) nói rằng: “Trong tương tác lớp học, giáo viên tổ chức và dẫn dắt hoạt động trên lớp, nhưng phản ứng của lớp sẽ điều chỉnh hoạt động tiếp theo của giáo viên”. Tương tác trong lớp học theo định nghĩa của Liddicoat và Scarino (2009, tr. 39) là “một quá trình xã hội tạo ra ý nghĩa và diễn giải, đồng thời giá trị giáo dục của sự tương tác được tạo ra từ việc phát triển và xây dựng tương tác như một quá trình xã hội”. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng tương tác trong lớp học thường linh hoạt và luôn thay đổi (Seedhouse, 2011).

Tương tác trong lớp học là một vấn đề nghiên cứu lớn trong nhiều thập kỷ do tầm quan trọng của nó trong việc dạy và học. Tương tác lớp học đã được nghiên cứu trong bối cảnh học tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai, hay học tiếng Anh là ngoại ngữ, hoặc trong các lớp học sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy nơi học sinh học tất cả các môn học của mình thông qua ngôn ngữ thứ hai vì lợi ích trong việc phát triển ngôn ngữ ở những học sinh không phải là người bản xứ, với giả định rằng sự tương tác giữa người học và giáo viên có thể cải thiện sự phát triển ngôn ngữ. Tuy nhiên, số lượng nghiên cứu về tương tác trong lớp học trong ngữ cảnh tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL) đã vượt xa số lượng nghiên cứu trong ngữ cảnh lớp học tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI), cho thấy cần phải tiến hành thêm các nghiên cứu về tương tác trong các lớp học EMI.

2.2. Tổng quan nghiên cứu tương tác trong lớp học

Trong gần ba thập kỷ, trọng tâm của nghiên cứu tương tác trong lớp học xoay quanh các tương tác có thể quan sát được trong lớp. Tuy nhiên, cho đến gần đây, các nhà nghiên cứu đã bắt đầu đặt câu hỏi về việc phân tích các tương tác trong lớp học chỉ dựa trên những gì có thể quan sát. Người ta tin rằng “những điều 'không thể quan sát được' trong lớp học như trạng thái tâm lý của giáo viên và người học bao gồm niềm tin, thái độ, động cơ, sự tự nhận thức và sự lo lắng, phong cách học tập và chuẩn mực văn hóa đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành sự tương tác trong lớp học” (Tsui, 2001, tr. 121). Vì vậy, các nhà nghiên cứu cần cân nhắc khi tiến hành nghiên cứu để có sự hiểu biết toàn diện về bản chất tương tác trong lớp học. Phần sau đây cung cấp cái nhìn sâu hơn về những vấn đề này, làm nền tảng cho nghiên cứu hiện tại.

2.2.1. Các khía cạnh có thể quan sát của hoạt động tương tác trong lớp học

Nghiên cứu về các khía cạnh có thể quan sát được của sự tương tác trong lớp học liên quan đến ba nội dung chính: Đầu vào (input), tương tác (interaction) và đầu ra (output). Đầu vào đề cập đến ngôn ngữ được giáo viên sử dụng, đầu ra nghĩa là ngôn ngữ được người học sử dụng và sự tương tác liên quan đến mối quan hệ qua lại giữa đầu vào và đầu ra mà không giả định mối quan hệ nhân quả tuyến tính giữa hai bên (Van Lier, 1996). Trước đây, nghiên cứu thường tập trung vào thông tin đầu vào (input) do giáo viên cung cấp, đặc biệt là các đặc điểm ngữ âm và cú pháp trong bài giảng và các câu hỏi của giáo viên. Các nghiên cứu này tiết lộ rằng để người học có thể hiểu được lời nói của mình, giáo viên thường nói chậm hơn, đơn giản hóa cấu trúc cú pháp, phát âm rõ ràng, lặp lại các từ và cụm từ và sử dụng từ vựng cơ bản hơn so với khi nói với người bản xứ. Nghiên cứu đã được tiến hành để xem liệu những thay đổi như vậy có làm cho thông tin đầu vào trở nên dễ hiểu hơn đối với người học hay không. Tuy nhiên, những phát hiện này khá chung chung và chưa khẳng định được liệu thông tin đầu vào được thay đổi bởi giáo viên có đủ để làm cho người học nắm bắt được nội dung kiến thức được truyền tải hay không.

Một khía cạnh quan trọng khác của tương tác trong lớp học là khái niệm đàm phán về ý nghĩa (negotiation of meaning) đòi hỏi việc học tập tích cực đạt được từ sự tương tác. Các nghiên cứu về sự tương tác giữa người bản ngữ và người không phải bản ngữ cho thấy rằng khi những gì người bản ngữ đưa ra không thể hiểu được đối với người không phải bản ngữ, họ sẽ tham gia vào một cuộc đàm phán về ý nghĩa, trong đó, người không phải bản ngữ yêu cầu làm rõ, lặp lại hoặc xác nhận, dẫn đến sự thay đổi cấu trúc của sự tương tác. Dựa trên những phát hiện này, các nhà nghiên cứu lập luận rằng kiểu đàm phán này cung cấp đầu vào dễ hiểu (comprehensible input) tối ưu cho người học và do đó, tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển ngôn ngữ thứ hai (Long, 1983b).

Các câu hỏi của giáo viên (teacher's questions) cũng là một khía cạnh thiết yếu của sự tương tác trong lớp học, điều này đã nhận được nhiều sự chú ý trong cả nghiên cứu về lớp học học bằng ngôn ngữ thứ nhất hoặc ngôn ngữ thứ hai. Các loại bài tập hoặc nhiệm vụ (task types) mà người học tham gia trên lớp cũng ảnh hưởng đến hoạt động tương tác trong lớp học. Nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để kiểm tra cách người học hành động khi làm việc theo cặp, làm việc nhóm và các nhiệm vụ của cả lớp. Các kết quả nghiên cứu cho thấy rằng so với sự tương tác trực tiếp của giáo viên trong hoạt động với cả lớp, làm việc theo cặp và làm việc nhóm mang lại nhiều cơ hội hơn cho người học để bắt đầu và duy trì sự tương tác, tạo ra các hành vi lời nói đa dạng hơn và tham gia tốt hơn vào việc đàm phán về ý nghĩa trong quá trình tương tác (Pica, 1984; Johnson, 1995). Phản hồi của giáo viên về đầu ra (teacher's feedback on students' output) là một khía cạnh khác có liên quan chặt chẽ đến đầu ra của người học. Các nghiên cứu ban đầu có quan điểm khá đơn giản về phản hồi của giáo viên, coi đó là sự đánh giá tích cực hoặc tiêu cực của giáo viên với người học. Gần đây, các nghiên cứu đã chỉ ra sự cần thiết phải xem xét lại khái niệm "lỗi" (errors) và xem phản hồi của giáo viên như một bộ giàn giáo (scaffolding) cung cấp cho người học khi họ thiết lập các giả thuyết về ngôn ngữ (Allwright & Bailey, 1991).

Nhìn chung, cho đến nay, trọng tâm nghiên cứu về tương tác trong lớp học chủ yếu là những gì có thể quan sát được trong lớp học và cung cấp sự hiểu biết một phần về các quy trình trong lớp học. Các nghiên cứu về sự tham gia của người học tập trung vào các khía cạnh có thể quan sát được của người học như là chỉ số duy nhất về sự tham gia, tuy nhiên, người học có thể tham gia bằng cách thực hiện các quy trình trong tâm trí họ, điều mà không thể quan sát được (Tsui, 2001). Do đó, các quá trình tinh thần diễn ra trong tâm trí người học và giáo viên trong quá trình tương tác trong lớp cũng cần được khám phá vì chúng là những yếu tố cơ bản và quyết

định hình thành nên sự tương tác.

2.2.2. Các khía cạnh không thể quan sát của hoạt động tương tác trong lớp học

Các nghiên cứu hiện tại về tương tác trong lớp học đã bắt đầu điều tra những khía cạnh không thể quan sát được của tương tác trong lớp học. Sự tương tác có thể quan sát được có thể bị ảnh hưởng bởi một số yếu tố không thể quan sát như phong cách học tập cá nhân, trạng thái tâm lý và các chuẩn mực văn hóa của người học.

Liên quan đến phong cách học tập cá nhân, một số người có thể học tốt hơn bằng cách tham gia tích cực các hoạt động trên lớp trong khi những người khác có được kiến thức bằng cách lắng nghe và tiếp thu thông tin đầu vào (Tsui, 2001). Trạng thái tâm lý của người học cũng là một yếu tố quan trọng khác trong tương tác trong lớp học. Horwitz và cộng sự (1991) phát hiện ra rằng việc học ngoại ngữ là một quá trình tâm lý luôn thay đổi, có ảnh hưởng đến sự tự tin của người học với tư cách là một người tham gia hoạt động tương tác. Để đối phó với cảm giác lo lắng khi tương tác, một số người học sử dụng chiến lược tránh né (Tsui, 1996b). Walker (1997) đã thực hiện một nghiên cứu trên hơn 400 học sinh trung học ở Hồng Kông và tìm thấy mối quan hệ chặt chẽ giữa việc tham gia hoạt động nói của người học, sự lo lắng khi học ngoại ngữ của họ với tư cách là một người nói tiếng Anh không phải ngôn ngữ mẹ đẻ. Ngoài hai yếu tố này, chuẩn mực văn hóa cũng ảnh hưởng đến cách người học tương tác với những người khác trong lớp. Các nghiên cứu về hành vi hoạt động tương tác theo lượt (turn-taking) của học sinh châu Á chỉ ra rằng sự tham gia của họ bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi những gì họ cho là hành vi đúng đắn trong lớp học (Sato, 1982; Johnson, 1985; Tsui, 1995).

Gần đây, nghiên cứu đã bắt đầu áp dụng cách tiếp cận theo các phương pháp định tính nhằm xem xét các sự kiện trong lớp học từ quan điểm của người tham gia. Bailey và Nunan (1996) đã thu thập những phát hiện từ các nghiên cứu trong lớp học sử dụng việc thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau, từ nhật ký của giáo viên, phỏng vấn, kích thích gợi nhớ, kế hoạch bài học đến ghi âm bài học và băng điểm để cho phép các nhà nghiên cứu phân tích các sự kiện tương tác trong lớp học từ quan điểm của giáo viên và người học. Johnson (1998) cũng coi nhận thức của người học về các sự kiện trong lớp học là một phần quan trọng trong việc hiểu các sự kiện trong lớp học. Ngoài ra, ngày càng rõ ràng rằng kiến thức, niềm tin của giáo viên, suy nghĩ và việc ra quyết định của giáo viên đóng vai trò thiết yếu trong việc hiệu hành vi của giáo viên trong tương tác trong lớp học.

Tóm lại, nghiên cứu tương tác trong lớp học bắt đầu với mục đích kiểm tra tính hiệu quả của phương pháp giảng dạy và hành vi của giáo viên. Kết quả từ những nghiên cứu như vậy cho thấy các quy trình trong lớp học cực kỳ phức tạp và trọng tâm nghiên cứu sau đó sớm chuyển từ đánh giá sang nâng cao nhận thức (Tsui, 2001). Trong nhiều năm, hầu hết các nghiên cứu bao gồm dữ liệu định lượng tập trung vào các khía cạnh ngôn ngữ có thể quan sát được của sự tương tác được thực hiện từ góc độ của người quan sát. Trong những năm gần đây, đã có sự gia tăng nghiên cứu sử dụng các phương pháp định tính để khám phá những khía cạnh không thể quan sát của hoạt động tương tác. Theo Hammersley (1986), sự hiểu biết sâu sắc về tương tác trong lớp học cần kết hợp các kết quả từ nghiên cứu định lượng và định tính. Các nghiên cứu về tương tác trong lớp học không chỉ khám phá cách giáo viên và người học hành động như thế nào trong lớp mà còn cả cách họ suy nghĩ, nhận thức và đánh giá những tương tác này. Sự tương tác không nên chỉ được nhìn nhận dưới con mắt của nhà nghiên cứu mà quan trọng hơn là được nhìn nhận và đánh giá bởi những người tham gia bao gồm cả người dạy và người học.

2.3. Tương tác trong lớp học EMI

So với một số lượng nghiên cứu khá lớn về sự tương tác giữa những người học không phải là người bản ngữ trong các lớp học dựa trên kiến thức chuyên ngành (Content-based instruction) ở cấp trung học, có rất ít nghiên cứu về tương tác lớp học EMI ở các cơ sở giáo dục đại học và những phát hiện của những nghiên cứu trước đây chỉ cung cấp một hình ảnh “rời rạc và mơ hồ” (Macaro và cộng sự, 2017).

Trong một khóa học EMI ở Tây Ban Nha, Dafouz, Nunez và Sancho (2007) đã khám phá những đặc thù của diễn ngôn của giảng viên EMI, cụ thể là cách sử dụng đại từ nhân xưng “chúng tôi” với các động từ khuyết thiếu. Để thu thập dữ liệu, các nhà nghiên cứu đã quay video ba giảng viên đang giảng dạy cho một nhóm sinh viên kỹ thuật hàng không bằng tiếng Anh. Các sinh viên thuộc 14 quốc tịch khác nhau đã tới Tây Ban Nha để tham gia một khóa học EMI ngắn hạn. Dữ liệu cho thấy giảng viên đã sử dụng đại từ nhân xưng “we” (chúng ta) để tạo sự liên kết với sinh viên. Cách sử dụng này thường được kết hợp với động từ khuyết thiếu “can”. Dựa trên những phát hiện của họ, các tác giả đề xuất rằng việc thường xuyên đưa các đặc điểm diễn ngôn này vào các bài giảng EMI sẽ tạo ra một không gian tương tác trong các tình huống bài giảng. Tuy nhiên, bài báo không nêu rõ liệu giảng viên có thường xuyên sử dụng các đặc điểm ngôn ngữ này vì lợi ích của sinh viên hay liệu sinh viên có thể thu được lợi ích từ những đặc điểm này hay không.

Jawhar (2012) đã điều tra mức độ tương tác trong lớp học mang lại lợi ích cho cả việc tiếp thu kiến thức môn học và nâng cao năng lực ngôn ngữ trong một nghiên cứu khác về lớp học EMI ở Ả Rập Xê Út. Những người tham gia nghiên cứu là các giảng viên và sinh viên đến từ một học viện nghiên cứu Vật lý, Hóa học và Giáo dục Mầm non. Dựa trên phân tích 16 giờ học của các lớp EMI, nhà nghiên cứu kết luận rằng giảng viên và sinh viên đã sử dụng một số phương tiện ngôn ngữ (ví dụ: việc sử dụng từ “yes” như để khẳng định và là kênh phản hồi của những người tham gia để khuyến khích người nói tiếp tục) để tạo điều kiện thuận lợi cho sự tương tác, trong đó, việc hiểu nội dung môn học là mục tiêu chính. Tuy nhiên, nhà nghiên cứu đặt câu hỏi liệu những chiến lược ngôn ngữ này có đủ để nâng cao kiến thức về môn học hay không.

Dafouz Milne và Sanchez Garcia (2013) đã điều tra diễn ngôn của giảng viên trong các lớp EMI bằng cách sử dụng lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky (1978), khẳng định rằng học tập là một quá trình xã hội và liên tục. Nghiên cứu tập trung vào loại hình và vai trò của câu hỏi trong các môn học EMI khác nhau như môn học Kinh doanh, Vật lý và Kỹ thuật tại ba trường đại học ở Tây Ban Nha. Ông phân loại câu hỏi của giảng viên EMI thành 5 loại: Câu hỏi kiểm tra kiến thức (display questions), câu hỏi tìm kiếm thông tin (referential questions), câu hỏi tu từ (rhetorical questions), câu hỏi hồi tưởng (retrospective questions) và câu hỏi tự trả lời (self-answer questions). Theo nghiên cứu, dường như có nhiều điểm tương đồng hơn là sự khác biệt trong việc sử dụng câu hỏi giữa các môn học. Nhà nghiên cứu khuyến nghị các giảng viên EMI áp dụng các phương pháp tương tác đa dạng (chẳng hạn như cách đặt câu hỏi) có thể giúp sinh viên tiếp thu kiến thức môn học và nâng cao được năng lực ngôn ngữ.

Trọng tâm nghiên cứu của Navaz (2013) về tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong lớp học môn khoa học bằng tiếng Anh tại một trường đại học ở Sri Lanka là tương tác đối thoại dựa trên quan điểm văn hóa xã hội của Vygotsky (1978). Nhà nghiên cứu đã sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp bao gồm: khảo sát, phỏng vấn nhóm và dự giờ quan sát lớp học trong 24 bài giảng về Công nghệ sinh học, Sinh lý động vật, Vật lý và Thống kê. Nhà nghiên cứu cho rằng sự tương tác đối thoại giữa giảng viên và sinh viên cho phép sinh viên đóng vai trò tích cực hơn trong thảo luận trên lớp, điều đó sẽ có lợi hơn cho việc học kiến thức môn học của sinh

viên (hiểu bài giảng) và phát triển ngôn ngữ so với các tương tác ít đối thoại. Hơn nữa, nghiên cứu cho thấy khả năng hiểu bài giảng và sự tham gia trong lớp của sinh viên bị ảnh hưởng bởi năng lực ngôn ngữ của họ, mặc dù sinh viên tin rằng phương pháp giảng dạy của giảng viên quan trọng hơn trình độ ngôn ngữ của họ. Tuy nhiên, nghiên cứu này không đánh giá mức độ ảnh hưởng của tương tác đối với việc học ngôn ngữ và kiến thức chuyên môn của sinh viên, điều cần cân nhắc trong các nghiên cứu tương lai.

Một khía cạnh trong tương tác lớp học ít được nghiên cứu trong các lớp học EMI là việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ thứ nhất (L1). Tarnopolsky và Goodman (2014) đã sử dụng tập hợp 52 bài giảng để so sánh hành vi chuyển ngữ (code-switching) trong các lớp học EMI (sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy) và EFL (sử dụng tiếng Anh như một ngoại ngữ) tại một trường đại học ở Ukraina. Kết quả cho thấy các giảng viên EMI đã chuyển ngữ vì những lý do tương tự như trong các bài giảng EFL, chẳng hạn như giải thích nghĩa của từ và kiểm tra khả năng hiểu của sinh viên. Tuy nhiên, không giống như các lớp học EFL, các giảng viên EMI không chuyển ngữ để giải thích ngữ pháp, cho thấy rằng việc dạy ngôn ngữ không quan trọng đối với họ, mà là kiến thức chuyên môn mới là trọng tâm của bài học.

Một lý do khác cho việc chuyển ngữ dường như chỉ có ở các lớp EMI là để giải thích thuật ngữ khó khi sinh viên không hiểu. Ngoài ra, giảng viên đôi khi phải chuyển ngữ là do họ không biết hoặc quên một từ tiếng Anh nên buộc phải chuyển sang ngôn ngữ thứ nhất. Lý do này không được xác định (hoặc thậm chí được thừa nhận) trong các nghiên cứu tương tác trong lớp học EMI. Costa (2012) đã đưa ra bằng chứng về việc chuyển ngữ trong bối cảnh trường đại học tại Ý. Giảng viên đã sử dụng chuyển ngữ suốt 16 giờ giảng dạy của mình, mặc dù thực tế là một trong các lớp học có 25% người học không phải là người bản ngữ nói tiếng Ý.

Li Jiang và cộng sự (2016) đã thực hiện một nghiên cứu về nhận thức và thực hành của giảng viên EMI, cũng như động lực và nhu cầu của sinh viên tại một trường đại học ở Trung Quốc. Nghiên cứu này đã tìm hiểu cách thức giảng dạy EMI của các giảng viên và việc học tiếng Anh nên được hỗ trợ như thế nào thông qua các khóa học tiếng Anh chuyên ngành (ESP-English for Specific Purposes) bổ sung khi trình độ tiếng Anh của người tham gia không đủ để học EMI. Dữ liệu được thu thập thông qua chín lần quan sát trong lớp học, ba cuộc phỏng vấn sau quan sát và một cuộc khảo sát bằng bảng câu hỏi. Kết quả cho thấy rằng mặc dù việc giảng dạy EMI được coi là thành công thông qua việc sử dụng các chiến thuật ngữ dụng học, nhưng mục tiêu nâng cao trình độ tiếng Anh vẫn chưa đạt được. Tuy nhiên, do dữ liệu chỉ tập trung vào việc giảng viên sử dụng các chiến lược ngữ dụng học cũng như động cơ và nhu cầu của học sinh trong các khóa học EMI, nên không rõ sinh viên nhận thức như thế nào về các chiến lược ngữ dụng học cũng như liệu những điều này có tác động tích cực đến việc học kiến thức môn học của sinh viên hay không.

Cho đến gần đây, các nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI mới chỉ xác định được một số khía cạnh trong tương tác, chẳng hạn như công cụ ngôn ngữ, loại hình và chức năng câu hỏi, việc chuyển ngữ và sử dụng ngôn ngữ thứ nhất trong giảng dạy của giảng viên EMI cũng như tương tác đối thoại trong môi trường lớp học EMI. Có thể thấy rằng những nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào những yếu tố có thể quan sát trong tương tác lớp học, trong khi lại bỏ qua những khía cạnh không thể quan sát được, chẳng hạn như nhận thức và niềm tin của người tham gia, là những yếu tố quan trọng trong việc hình thành nên những tương tác này. Một điều nữa cần xem xét là phần lớn các nghiên cứu đều được thực hiện trong bối cảnh Châu Âu, một số ít các nghiên cứu ở Châu Á và ở Châu Phi, và các kết quả nghiên cứu cho đến nay có thể không cung cấp được một bức tranh tổng quan về tương tác lớp học EMI trong các môi trường địa lý xã hội khác nhau. Chính vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm mục đích tìm hiểu các

hoạt động tương tác trong lớp học EMI và nhận thức của sinh viên EMI về các hoạt động tương tác này trong bối cảnh một trường đại học cụ thể của Việt Nam. Dựa trên kết quả nghiên cứu, các khuyến nghị được đưa ra nhằm nâng cao chất lượng dạy và học EMI trong các trường đại học tại Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để giải quyết các câu hỏi nghiên cứu, nghiên cứu này đã áp dụng thiết kế nghiên cứu dựa trên lý thuyết nền kiến tạo (Constructivist Grounded Theory) của Charmaz (2006), bao gồm dự giờ quan sát trong lớp học để khám phá các hoạt động tương tác phổ biến trong các lớp học EMI và các cuộc phỏng vấn sâu với sinh viên EMI để tìm hiểu nhận thức của sinh viên về các hoạt động tương tác trong lớp học EMI.

Việc sử dụng lý thuyết nền kiến tạo của Charmaz (2006) dựa trên các lý do sau đây. Cho đến nay, mặc dù có rất nhiều nghiên cứu về thực hành EMI ở bậc giáo dục đại học trên toàn thế giới, tuy nhiên, tương tác trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học EMI vẫn chưa được quan tâm đầy đủ. Nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI chủ yếu tập trung vào các khía cạnh có thể quan sát được của tương tác nhưng ít lưu ý vào các góc độ không thể quan sát được của quá trình phức tạp này. Tsui (2001) nhấn mạnh rằng chính những quá trình tinh thần diễn ra trong tâm trí người học và giảng viên trong quá trình tương tác trong lớp cần phải được khám phá vì chúng định hình sự tương tác thực tế. Maccaro và cộng sự (2018) cho biết, nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI cho đến nay chỉ là một “bức tranh rời rạc” và cần được tìm hiểu thêm trong các nghiên cứu trong tương lai.

Creswell (2013, tr. 83) khẳng định “lý thuyết nền kiến tạo là một thiết kế nghiên cứu định tính trong đó nhà nghiên cứu đưa ra lời giải thích chung (lý thuyết) về một quá trình, một hành động hoặc sự tương tác được định hình bởi nhận thức của những người tham gia”. Nghiên cứu hiện tại nhằm mục đích đưa ra sự nhìn nhận và giải thích về sự tương tác trong lớp học EMI dựa trên quan điểm của những người tham gia bao gồm các sinh viên EMI trong môi trường đại học Việt Nam. Nghiên cứu khám phá cả những khía cạnh có thể quan sát được trong các lớp học EMI (sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên) và những khía cạnh không thể quan sát được (suy nghĩ và nhận thức của sinh viên về sự tương tác), đồng thời, tìm hiểu xem sự tương tác đó ảnh hưởng như thế nào đến việc học tập kiến thức chuyên môn của sinh viên trong bối cảnh lớp học EMI cụ thể ở Việt Nam.

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam, chuyên về các lĩnh vực kỹ thuật như: xây dựng dân dụng, viễn thông, cơ khí, công nghệ thông tin. Nghiên cứu tập trung vào các lớp thuộc Chương trình Tiên tiến (CTTT) của trường, là một trong 27 Chương trình Tiên tiến được Bộ Giáo dục và Đào tạo chọn làm thí điểm thực hiện đào tạo tại các trường đại học tại Việt Nam. Chương trình Tiên tiến chuyên về kỹ thuật xây dựng công trình giao thông được thực hiện lần đầu tiên vào năm 2008 tại trường. Chương trình này nhằm mục đích quốc tế hóa giáo dục đại học Việt Nam bằng cách cải thiện chất lượng giáo dục và đào tạo những sinh viên tốt nghiệp có trình độ cao về chuyên môn và có năng lực tiếng Anh có thể làm việc trong thị trường lao động quốc tế hóa.

Chương trình Tiên tiến được chia thành hai giai đoạn, trong đó, năm đầu tiên giảng dạy một số môn cơ bản theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo như: Triết học, Thể dục, Giáo dục quốc phòng bằng tiếng Việt và một khóa học tiếng Anh chuyên sâu hướng tới mục tiêu IELTS 5.5 (tương đương trình độ B2 CEFR) vào cuối năm học đầu tiên. Sinh viên dự kiến sẽ

đạt được IELTS 6.0 vào cuối năm thứ hai, đây cũng là tiêu chí đạt chuẩn đầu ra tốt nghiệp về năng lực tiếng Anh. Vào năm thứ hai, sinh viên bắt đầu học các khóa học chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI) và tất cả các bài kiểm tra, đánh giá đều được thực hiện bằng tiếng Anh. Sinh viên được yêu cầu bảo vệ đồ án tốt nghiệp bằng tiếng Anh sau bốn năm rưỡi học tập tại trường. Mục tiêu tổng thể của chương trình EMI, như đã nêu trong đề cương của chương trình, là thúc đẩy mối liên hệ nội tại giữa kiến thức môn học chuyên môn và năng lực tiếng Anh học thuật. Tiếng Anh được quy định là ngôn ngữ sử dụng cho việc giảng dạy trên lớp, tài liệu giảng dạy, bài tập và bài kiểm tra. Sinh viên có mục đích lĩnh hội kiến thức chuyên môn thông qua tiếng Anh, chuẩn bị cho họ những triển vọng công việc cũng như cơ hội học tập ở nước ngoài sau khi tốt nghiệp.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Lấy mẫu có mục đích đã được sử dụng để xác định đối tượng tham gia nghiên cứu. Trong nghiên cứu lý thuyết nền kiến tạo, lấy mẫu có mục đích là một chiến lược thích hợp để lựa chọn những người tham gia phù hợp nhất. Những người tham gia nghiên cứu được chia thành hai nhóm: 35 sinh viên năm thứ ba lớp CTTT và 6 giảng viên EMI. Các sinh viên lớp CTTT đã hoàn thành bốn học kỳ dự bị tiếng Anh và hai học kỳ học EMI tại thời điểm nghiên cứu. Sinh viên phải vượt qua bài kiểm tra sàng lọc tiếng Anh nội bộ để xác nhận rằng họ đáp ứng yêu cầu tiếng Anh để học chuyên môn bằng tiếng Anh (được quy định là cấp độ B2 CEFR tại trường). 6 giảng viên EMI đều có bằng Tiến sĩ ở nước ngoài (ở Mỹ, Anh, Đức và Pháp) và đã giảng dạy EMI ít nhất 3 năm. Do đó, những người tham gia đã nhận thức đầy đủ về thực tiễn dạy và học EMI để cung cấp đủ dữ liệu cho nghiên cứu hiện tại.

3.3. Phương pháp thu thập dữ liệu

3.3.1. Dự giờ quan sát lớp học

Để giải quyết câu hỏi nghiên cứu đầu tiên, tập trung vào các hoạt động tương tác trong lớp học của giảng viên và sinh viên EMI, phương pháp dự giờ quan sát lớp học cùng với việc sử dụng máy ghi âm và bản ghi chép dự giờ do Creswell (2013) đề xuất đã được sử dụng. Bảng 1 cung cấp thông tin về dự giờ quan sát lớp học với 6 giảng viên EMI trong 6 khóa học và với 2 lớp CTTT K59 và K60. Việc dự giờ được thực hiện trong 3 buổi học với từng GV EMI. Thời lượng mỗi buổi dự giờ tương đương 2 tiết học, 45 phút mỗi tiết, và tổng thời gian dự giờ dao động từ 270 phút đến 275 phút cho mỗi môn học EMI (chi tiết xem bảng 1).

Bảng 1

Thông tin về dự giờ các lớp học EMI

| Giảng viên EMI | Môn học EMI | Lớp CTTT | Tổng thời gian dự giờ |
|----------------|-------------------|----------|-----------------------|
| Giảng viên 01 | Toán kỹ thuật | 59 | 272 phút |
| Giảng viên 02 | Kỹ thuật xây dựng | 59 | 275 phút |
| Giảng viên 03 | Địa kỹ thuật | 59 | 271 phút |
| Giảng viên 04 | Cơ chế sai sót | 60 | 270 phút |
| Giảng viên 05 | Vật liệu xây dựng | 60 | 273 phút |
| Giảng viên 06 | Toán kỹ thuật | 60 | 271 phút |

3.3.2. Phỏng vấn sâu cá nhân

Phương pháp phỏng vấn sâu với 35 sinh viên EMI thuộc hai lớp CTTT K59 và K60 được sử dụng để trả lời câu hỏi thứ hai về nhận thức của sinh viên EMI về hoạt động tương tác trên lớp. Các câu hỏi phỏng vấn dựa trên dàn ý câu hỏi phỏng vấn của Charmaz (2006) dành cho thiết kế nghiên cứu theo lý thuyết nền kiến tạo và được dựa trên nội dung dự giờ quan sát trong lớp học được thực hiện trước cuộc phỏng vấn. Các câu hỏi phỏng vấn chủ yếu xoay quanh những hoạt động tương tác thường thấy đã được xác định trong phần dự giờ trên lớp bao gồm cách sử dụng ngôn ngữ giảng dạy, sử dụng thiết bị giảng dạy, các hoạt động phi ngôn ngữ khác của giảng viên và thái độ tương tác của sinh viên trong quá trình học tập trên lớp.

3.4. Quy trình thu thập dữ liệu

Quy trình thu thập dữ liệu được chia thành hai giai đoạn: Dự giờ quan sát trong lớp học và phỏng vấn sâu sau khi dự giờ. Do đại dịch Covid 19, việc dự giờ quan sát lớp học được thực hiện trong học kỳ đầu tiên của năm 2020-2021, sau đó bắt đầu lại vào tháng 3 năm 2022 (học kỳ 2 năm học 2021-2022).

Việc dự giờ quan sát lớp được thực hiện với hai lớp CTTT năm thứ ba có sự tham gia của 35 sinh viên CTTT năm thứ ba, và 6 giảng viên EMI trong 6 khóa học EMI bao gồm: Toán kỹ thuật, Kỹ thuật xây dựng, Cơ chế sai sót, Địa kỹ thuật và Vật liệu Xây dựng. Nội dung dự giờ quan sát được ghi âm với sự cho phép của cả giảng viên và sinh viên EMI. Các bản ghi chép dự giờ đã ghi lại tất cả các hoạt động tương tác phổ biến trong lớp học. Việc dự giờ được thực hiện một hoặc hai lần một tuần, tùy theo lịch trình của giảng viên EMI. Việc dự giờ thường kéo dài ít nhất hai tiết (khoảng 90 phút) với một chiếc máy ghi âm đặt trên bàn đầu trong lớp để ghi lại nội dung các bài học. Nhà nghiên cứu đóng vai trò là người quan sát không tham gia vào bất kỳ hoạt động nào của lớp, mà chỉ dự giờ và ghi chép các hoạt động xảy ra trong lớp.

Các cuộc phỏng vấn với các sinh viên EMI được thực hiện sau khi đã dự giờ quan sát các bài học EMI trong 6 môn học trong các năm học: 2020-2021 và 2021-2022. Mục tiêu chính của các cuộc phỏng vấn là tìm hiểu nhận thức của sinh viên EMI về các hoạt động tương tác phổ biến diễn ra trong các lớp học EMI này. Tất cả quy trình thu thập dữ liệu được hoàn thành trước khi kết thúc năm học vào tháng 5 năm 2022. Sau khi thu thập dữ liệu dự giờ quan sát và phỏng vấn, dữ liệu được nhập vào phần mềm xử lý số liệu định tính MAXQDA phiên bản 2020 để mã hóa và phân tích.

4. Kết quả nghiên cứu

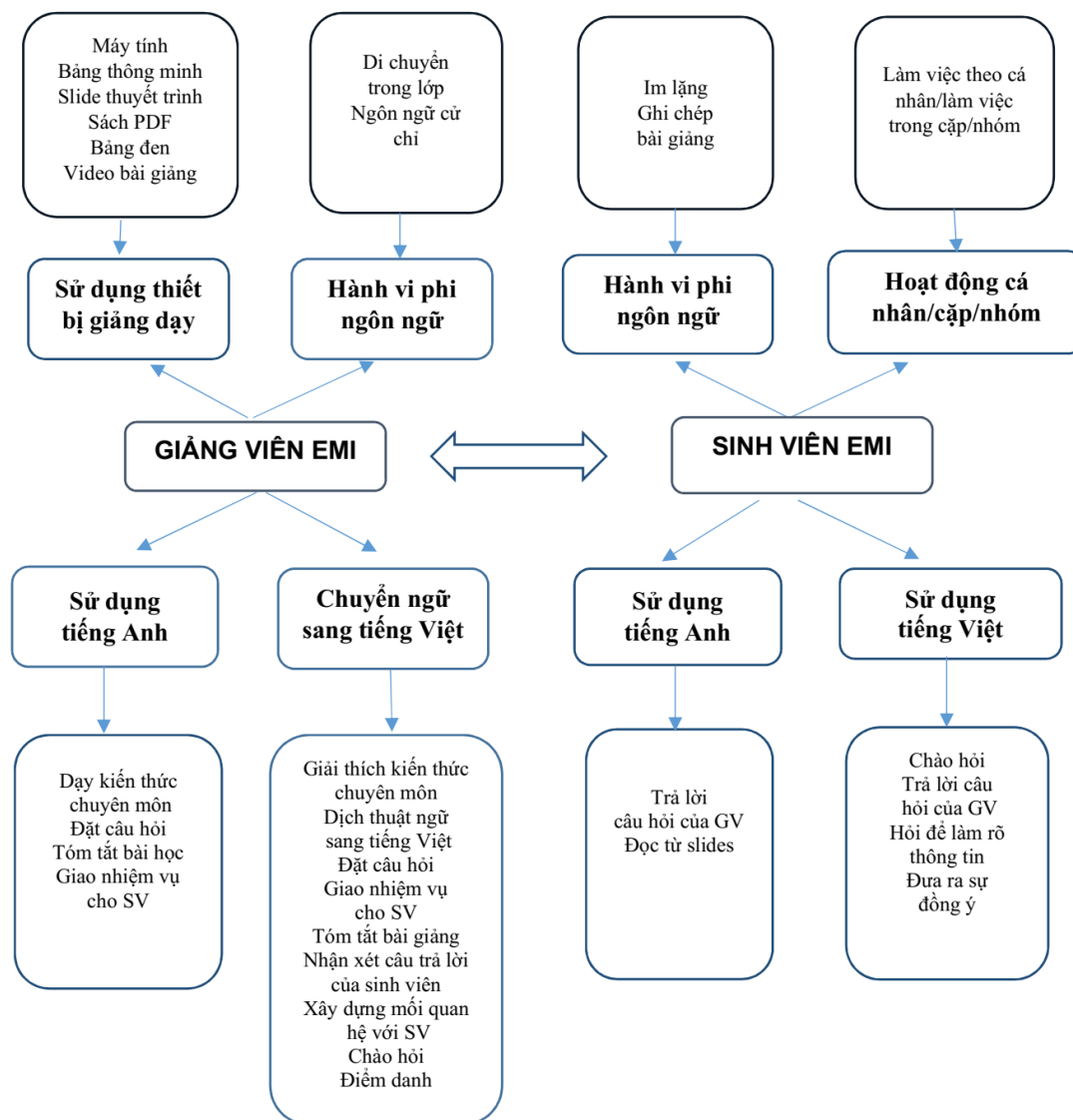
4.1. Các hoạt động tương tác trong lớp học EMI

Bản ghi chép và ghi âm dự giờ ghi lại hoạt động tương tác trên lớp và dữ liệu được chia thành hai phân loại chính: Hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên (hình 1).

Hoạt động tương tác phổ biến của giảng viên EMI bao gồm: việc sử dụng các thiết bị hỗ trợ giảng dạy (máy tính xách tay, bảng thông minh, slide power-point, sách PDF, video bài giảng, bảng đen để dạy nội dung kiến thức); sử dụng tiếng Anh (để dạy kiến thức chuyên môn, đặt câu hỏi, tóm tắt bài học, giao nhiệm vụ cho sinh viên); chuyển ngữ sang tiếng Việt (giải thích kiến thức chuyên môn, dịch thuật ngữ sang tiếng Việt, đặt câu hỏi, giao nhiệm vụ cho sinh viên, tóm tắt bài giảng, nhận xét câu trả lời của sinh viên, xây dựng mối quan hệ với sinh viên, chào hỏi và điểm danh sinh viên); và hành vi phi ngôn ngữ trong khi giảng dạy (di chuyển trong lớp, các ngôn ngữ cử chỉ khi giảng dạy).

Hình 1

Hoạt động tương tác trong lớp học EMI



Trong các lớp EMI được dự giờ quan sát, cả 6 giảng viên EMI đều sử dụng thiết bị dạy học như: máy tính xách tay có power-point slide, sách PDF hoặc video để trình chiếu trên bảng thông minh và bảng đen trong suốt buổi học. Sau khi chào hỏi sinh viên, các giảng viên bắt đầu mở máy tính xách tay và kết nối với máy chiếu hoặc sử dụng bảng thông minh được trang bị ở một số phòng học để giảng dạy môn học của mình. Một hoạt động thường thấy nữa là các giảng viên đều sử dụng slide kết hợp với bảng đen khi giảng bài. Các ghi chú hoặc kiến thức chính được trình bày trên slide bằng tiếng Anh nhưng được giảng viên giải thích chi tiết bằng cách chuyển ngữ sang tiếng Việt.

Việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên khá linh hoạt. Tất cả 6 giảng viên EMI chủ yếu sử dụng tiếng Anh để giảng dạy các nội dung kiến thức, đặt câu hỏi, tổng kết các bài học trước đó và giao nhiệm vụ hoặc ra mệnh lệnh cho sinh viên. Tần suất sử dụng tiếng Anh tùy thuộc vào thể loại bài học, trong tiết học lý thuyết, giảng viên EMI chủ yếu sử dụng tiếng Anh để dạy nội dung môn học (chiếm 73% thời lượng tiết học), tuy nhiên, trong tiết làm bài tập

và thực hành, tiếng Việt được sử dụng với tỷ lệ cao hơn (khoảng 53% thời lượng tiết học). Giảng viên EMI chuyên ngữ từ tiếng Anh sang tiếng Việt với tần suất cao (khoảng 50 lần/tiết) để giải thích nội dung kiến thức, dịch thuật ngữ sang tiếng Việt, đặt câu hỏi, tóm tắt bài học, ra lệnh, nhận xét câu trả lời của học sinh và xây dựng mối quan hệ với học sinh.

Trong hầu hết các buổi học EMI, hành vi phi ngôn ngữ được chú ý nhất của giảng viên EMI là di chuyển quanh lớp. Lúc đầu, các giảng viên thường đứng cạnh bảng hoặc slide để giảng các nội dung kiến thức. Tuy nhiên, trong giờ học, họ đã di chuyển về hàng ghế đầu tiên để có thể đứng gần sinh viên. Đặc biệt trong giờ thực hành, hoặc khi sinh viên làm bài tập, giảng viên EMI thường di chuyển quanh lớp để kiểm tra bài làm của sinh viên. Các giảng viên EMI đều sử dụng ngôn ngữ cơ thể như cử chỉ hoặc ánh mắt. Họ thường chỉ tay vào slide hoặc bảng khi giảng dạy, hoặc chỉ vào sinh viên để yêu cầu các em trả lời câu hỏi.

Các hoạt động của sinh viên bao gồm: các hành vi phi ngôn ngữ (im lặng, và ghi chép bài giảng), hoạt động cá nhân/cặp/nhóm, sử dụng tiếng Anh (để trả lời câu hỏi của giảng viên, đọc nội dung kiến thức trên slides), và sử dụng tiếng Việt (để chào hỏi, trả lời câu hỏi của giảng viên, hỏi làm rõ thông tin, đưa ra sự đồng ý).

Giữ im lặng và ghi chép là hành vi phi ngôn ngữ thường gặp nhất của sinh viên EMI trong các buổi học được quan sát. Sinh viên im lặng ghi chép nội dung kiến thức từ slide, bảng hoặc lời giảng của giảng viên EMI. Đôi khi, sinh viên quay sang bạn bên cạnh để trao đổi. Một số sinh viên thậm chí còn giữ im lặng khi được giảng viên EMI đặt câu hỏi do có thể không hiểu câu hỏi bằng tiếng Anh hoặc họ không biết câu trả lời hoặc cách trả lời bằng tiếng Anh.

Hoạt động phổ biến thứ hai của sinh viên là làm việc cá nhân hoặc làm việc theo cặp, nhóm khi được yêu cầu làm bài tập thực hành. Sinh viên thảo luận với nhau về cách giải quyết vấn đề mà giảng viên nêu ra. Họ cũng làm việc theo nhóm để chuẩn bị cho bài thuyết trình của nhóm như chuẩn bị các thông tin để đưa vào slide thuyết trình.

Hoạt động thường thấy tiếp theo của sinh viên EMI là sử dụng tiếng Việt. Họ sử dụng tiếng Việt trong hầu hết các tình huống như chào giảng viên khi vào lớp, trả lời câu hỏi của giảng viên, thảo luận với giảng viên và các bạn trong lớp, yêu cầu làm rõ nội dung kiến thức trong bài, thể hiện sự đồng ý với giảng viên. Tỷ lệ sử dụng tiếng Việt (63%) so với tỷ lệ sử dụng tiếng Anh (37%) trong các tương tác lời nói của sinh viên trên lớp.

Tần suất sử dụng tiếng Anh tương đối thấp ở tất cả các buổi học được quan sát. Các sinh viên sử dụng tiếng Anh để trả lời các câu hỏi của giảng viên, phần lớn họ sử dụng tiếng Anh cơ bản và đơn giản trong các câu trả lời. Khi trả lời các câu hỏi bằng tiếng Anh, hầu hết các em đều tỏ ra khá lưỡng lự khi trả lời.

Nói chung, hoạt động giảng dạy, trong đó, giảng viên đóng vai trò trung tâm vẫn phổ biến ở hầu hết các lớp học EMI. Các giảng viên kết hợp cả tiếng Anh và tiếng Việt trong giảng dạy EMI, sử dụng các loại thiết bị dạy học khác nhau và thực hiện các hành vi phi ngôn ngữ như di chuyển quanh lớp để kiểm tra hoạt động cặp và hoạt động nhóm của sinh viên. Sinh viên đóng vai trò khá hạn chế trong lớp mà các em thường giữ im lặng và ghi chép từ các slide, bảng và từ các bài giảng của giảng viên.

4.2. Nhận thức của sinh viên EMI về hoạt động tương tác trong lớp học

Các câu hỏi phỏng vấn với sinh viên EMI tập trung vào các hoạt động tương tác trong lớp bao gồm việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy, sử dụng thiết bị giảng dạy, hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên khi giảng dạy trong các lớp EMI. Sinh viên cũng được yêu cầu đánh giá các hoạt động tương tác trong lớp học.

Về việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ giảng dạy, tất cả sinh viên được phỏng vấn (35

sinh viên) khẳng định giảng viên EMI sử dụng cả tiếng Anh và tiếng Việt khi trình bày kiến thức môn học trong các lớp học EMI. Phần lớn sinh viên (30 sinh viên) đánh giá tích cực việc kết hợp ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên vì họ cho rằng điều đó có thể giúp họ học được những nội dung môn học khó và hiểu được thuật ngữ tiếng Anh. Điều này rất có lợi cho họ trong công việc tương lai. Các sinh viên EMI cho biết giảng viên chuyển ngữ sang tiếng Việt để giải thích kiến thức chuyên ngành, đặt câu hỏi và tóm tắt bài học. Tất cả các hoạt động này được sinh viên EMI nhận thấy là hữu ích và cần thiết để hiểu được nội dung kiến thức chuyên ngành.

Một sinh viên cho biết: *“Giảng viên EMI kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt một cách linh hoạt giúp sinh viên hiểu bài”* (sinh viên 04). Sinh viên khác nhận xét: *“Em nghĩ sẽ hiệu quả hơn nếu giảng viên kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt trong giảng dạy. Việc học các nội dung môn kỹ thuật bằng tiếng Anh luôn rất khó khăn, đặc biệt là những phần lý thuyết phức tạp. Sẽ dễ hiểu hơn khi được giảng viên giải thích bằng tiếng Việt”* (sinh viên 05).

Do khả năng tiếng Anh hạn chế của sinh viên và nhu cầu nghề nghiệp tương lai tại Việt Nam, phần lớn sinh viên (30/35 sinh viên) cho rằng việc giảng viên sử dụng cả tiếng Việt và tiếng Anh trong giảng dạy EMI là điều cần thiết đối với họ. Tuy nhiên, sự kết hợp này có thể khác nhau tùy theo trình độ tiếng Anh của sinh viên, theo quan điểm của đa số sinh viên EMI (30/35 sinh viên). Sinh viên cho biết: *“Sự kết hợp giữa tiếng Anh và tiếng Việt của giảng viên trong giảng dạy giúp chúng em hiểu nghĩa các thuật ngữ mới và dịch các từ, văn bản kỹ thuật tốt hơn rất nhiều, rất hữu ích cho chúng em trong công việc sau này khi làm việc ở các công trường xây dựng ở Việt Nam”* (sinh viên 02).

Việc giảng viên EMI sử dụng các thiết bị giảng dạy cũng được tất cả sinh viên EMI (35 sinh viên) xác nhận và đa số (32/35 sinh viên) đánh giá cao việc sử dụng này vì nó giúp họ hiểu rõ nội dung kiến thức chuyên ngành. Một sinh viên giải thích: *“Em thấy việc kết hợp các thiết bị giảng dạy của giảng viên là phù hợp vì một số môn học có công thức và bài tập thực hành, giảng viên nên ghi lên bảng để học sinh dễ hiểu. Các slide power point phù hợp hơn với các môn lý thuyết”* (sinh viên 15). Một số sinh viên đã đưa ra đánh giá chi tiết về hoạt động này. Họ cho rằng việc giảng viên sử dụng video clip trong giảng dạy EMI có thể giúp họ theo dõi bài giảng và nắm bắt được các công đoạn kỹ thuật. Sinh viên cho biết: *“Các giảng viên EMI sử dụng bảng, máy chiếu, video và giáo trình trong khi giảng dạy. Em nghĩ việc sử dụng chúng rất hiệu quả vì em có thể xem hình ảnh hoặc video về chủ đề môn học, ví dụ như video minh họa các công đoạn xây dựng cầu”* (sinh viên 04).

Khi được phỏng vấn về hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên như cách di chuyển trong lớp khi giảng bài, hầu hết sinh viên EMI (33/35 sinh viên) cho biết, nhiều giảng viên di chuyển trong khi giảng nhưng một số giảng viên chỉ đứng tại chỗ trên bục giảng để giảng bài. Hầu hết sinh viên EMI (28/35 sinh viên) cho rằng việc giảng viên di chuyển quanh lớp học mang lại một số lợi ích bao gồm cải thiện sự tương tác trong lớp, nâng cao hiệu quả giảng dạy, quản lý hoạt động học tập của sinh viên, tránh sự nhàm chán và xây dựng mối quan hệ tốt hơn với sinh viên. Sinh viên cho biết: *“Giảng viên thường di chuyển quanh lớp để kiểm tra bài làm của sinh viên hoặc hỏi sinh viên về bài học. Em nghĩ điều này giúp cải thiện sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên”* (sinh viên 16). Đề cập đến lợi ích của việc kiểm tra bài làm của sinh viên, sinh viên cho biết: *“Giảng viên di chuyển đến bàn sinh viên để kiểm tra hoạt động cặp và nhóm của sinh viên và giúp sinh viên giải quyết các vấn đề. Em nghĩ điều đó rất tốt cho việc hiểu bài của sinh viên”* (sinh viên 23).

Tất cả sinh viên cho rằng sự tương tác trong lớp học giữa các môn học là khác nhau. Họ cho rằng tương tác phụ thuộc vào phương pháp giảng dạy, tính cách, cách sử dụng ngôn ngữ

giảng dạy của giảng viên, trình độ tiếng Anh và kiến thức môn học còn hạn chế của sinh viên cũng như điều kiện tâm lý và thể chất của họ. Phần lớn (32/35 sinh viên) cho rằng phương pháp giảng dạy của giáo viên EMI ảnh hưởng lớn đến sự tương tác trong lớp học. Sinh viên tin rằng họ sẽ hiểu bài học một cách hiệu quả hơn nếu giảng viên có phương pháp tương tác phù hợp. Sinh viên 02 cho biết: *“Việc tương tác trong lớp học chủ yếu dựa vào giảng viên. Nếu giảng viên có phương pháp tương tác phù hợp với sinh viên thì sinh viên có thể hiểu tốt bài học và ngược lại”*.

Theo đa số sinh viên EMI (30/35 sinh viên), tính cách của giảng viên là yếu tố thứ hai có thể ảnh hưởng đến sự tương tác trong lớp học. Một số giảng viên thân thiện, gần gũi với sinh viên, điều này có thể thúc đẩy sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Sinh viên 05 cho biết: *“Sự tương tác phụ thuộc vào các giảng viên khác nhau. Một số giảng viên thân thiện và tương tác rất tốt với sinh viên nhưng một số khác chỉ đứng một chỗ, ít di chuyển và không gần gũi với SV”*.

Việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên được sinh viên đánh giá là rất quan trọng đối với tương tác trên lớp. Theo ý kiến của phần lớn sinh viên (30/35 sinh viên), giảng viên nên sử dụng kết hợp tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt để dạy EMI vì điều này có thể giúp sinh viên lĩnh hội được nội dung kiến thức. Sinh viên cho rằng nếu giảng viên sử dụng quá nhiều tiếng Anh trong giờ học có thể cản trở sự tương tác do trình độ tiếng Anh của sinh viên còn hạn chế. Sinh viên giải thích: *“Một số giảng viên sử dụng tiếng Anh liên tục trong lớp và sinh viên không hiểu, khi thầy đặt câu hỏi thì sinh viên rất khó trả lời. Em nghĩ sự tương tác chưa tốt do tiếng Anh của sinh viên còn hạn chế và việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ giảng dạy chưa phù hợp”* (sinh viên 32).

Về cách sinh viên EMI tương tác với giảng viên, hầu hết sinh viên (30/35 sinh viên) đều thừa nhận rằng sự tương tác còn khá hạn chế và họ giải thích hoạt động tương tác của sinh viên theo nhiều cách khác nhau. Lý do các sinh viên không tương tác nhiều là do khả năng tiếng Anh và kiến thức chuyên môn của sinh viên còn hạn chế. Một số sinh viên (12 sinh viên) giải thích rằng họ im lặng vì không hiểu câu hỏi của giảng viên bằng tiếng Anh. Sinh viên 05 cho biết: *“Em nghĩ sinh viên không trả lời câu hỏi chủ yếu là do không hiểu câu hỏi bằng tiếng Anh, cũng không yêu cầu giảng viên làm rõ”*. Một sinh viên khác cho biết: *“Đôi khi chúng em không trả lời được câu hỏi của giảng viên là do kiến thức chuyên môn của chúng em chưa đủ để trả lời câu hỏi đó”* (sinh viên 08).

Một lý do nữa được một số sinh viên EMI (10 sinh viên) đề cập đến là trạng thái tâm lý và thể chất của họ. Một số sinh viên (5 sinh viên) không muốn thể hiện khả năng của mình trước các bạn cùng lớp, hoặc một số khác (3 sinh viên) cảm thấy không chắc chắn về câu trả lời, trong khi một số sinh viên (2 sinh viên) lại cảm thấy mệt mỏi vì phải học cả ngày ở trường. Sinh viên cho biết: *“Em thường xuyên để bạn trả lời câu hỏi trước dù em biết đáp án. Đó là do các giảng viên thường gọi em lên trả lời và em cảm thấy mình trả lời nhiều hơn các bạn cùng lớp. Em không muốn nổi trội hơn bạn bè”* (sinh viên 12). Một sinh viên khác nói: *“Một nguyên nhân là sinh viên cảm thấy mệt mỏi sau nhiều giờ học, chúng em thường phải học cả ngày vì vậy đôi khi do mệt nên chúng em không muốn trả lời câu hỏi của giảng viên”* (sinh viên 06).

Nhìn chung, theo đánh giá của sinh viên, sự tương tác trong lớp học EMI đóng vai trò rất quan trọng trong việc giúp sinh viên hiểu được bài học. Họ đánh giá cao sự linh hoạt của giảng viên EMI trong việc kết hợp tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt để giảng dạy, cách sử dụng thiết bị dạy học và hành vi phi ngôn ngữ trong khi giảng dạy. Tuy nhiên, họ cũng cho rằng thực tiễn tương tác trong lớp học khác nhau giữa các môn học và chủ yếu phụ thuộc vào phương pháp giảng dạy, tính cách, việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên, trình độ

tiếng Anh và kiến thức chuyên môn của sinh viên cũng như trạng thái tâm lý và thể chất của sinh viên.

5. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy cách giảng viên và sinh viên tương tác trong các lớp học EMI và nhận thức của sinh viên về các hoạt động tương tác trong môi trường đại học ở Việt Nam. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng phương pháp giảng dạy trong đó giảng viên đóng vai trò trung tâm vẫn là thực tế phổ biến trong các lớp học EMI. Kết quả nghiên cứu cũng đã khẳng định các nghiên cứu trước đây về thực tế lớp học EMI trên thế giới mặc dù có nhiều khác biệt về bối cảnh địa lý, văn hóa và giáo dục cũng như năng lực của giảng viên và sinh viên về kiến thức chuyên môn và tiếng Anh,

Theo Inbar-Lourie và Donitsa -Schmidt (2013), Ismailov và cộng sự (2021), phương pháp lấy giáo viên làm trung tâm dường như là đặc điểm mặc định của hầu hết các lớp học EMI. Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng phương pháp này có những hậu quả tiêu cực đối với việc học tập kiến thức chuyên môn, sự tập trung và sự tham gia của sinh viên EMI (Soruç & Griffiths, 2017; Hua, 2020). Pun và Maccaro (2018) cho rằng các khóa học EMI thường ít có sự tương tác hơn so với các khóa học được dạy bằng ngôn ngữ thứ nhất của sinh viên vì các lớp học chủ yếu “lấy giáo viên làm trung tâm” khi giảng viên chuyển từ ngôn ngữ thứ nhất sang ngôn ngữ thứ hai. Ở nghiên cứu hiện tại, sinh viên không có những đánh giá tiêu cực về việc giảng viên giữ vai trò trung tâm trong các hoạt động trên lớp, sinh viên chỉ chủ yếu bày tỏ sự lo ngại về trình độ tiếng Anh còn hạn chế của bản thân trong việc nghe hiểu các bài giảng trên lớp.

Nghiên cứu hiện tại cũng chỉ ra rằng giảng viên thường xuyên chuyển ngữ từ tiếng Anh sang tiếng Việt khi giảng dạy kiến thức chuyên ngành như: giải thích nghĩa của các thuật ngữ, giải thích các nội dung khó trong bài, giao nhiệm vụ cho sinh viên v.v...Liên quan đến việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ giảng dạy trong các lớp học EMI, các nghiên cứu khác cũng sử dụng phương pháp dự giờ quan sát lớp cùng với các cuộc phỏng vấn và bảng câu hỏi để phân tích cách giảng viên và sinh viên sử dụng chuyển ngữ sang tiếng mẹ đẻ trong các lớp EMI. Tần suất và mục đích sử dụng ngôn ngữ thứ nhất đã được điều tra trong các nghiên cứu được thực hiện trong bối cảnh trường đại học (Gotti, 2015; Moore, 2014; Sanchez-Garcia, 2018). Kết quả cho thấy giảng viên sử dụng ngôn ngữ thứ nhất để xây dựng mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên, quản lý lớp học và nâng cao kiến thức chuyên môn cho sinh viên bằng cách dịch các thuật ngữ liên quan đến chủ đề bài giảng.

Tương tự như vậy, Wang và Curdt-Christiansen (2019) đã phát hiện ra rằng chuyển ngữ thường được sử dụng cho bốn mục đích sau trong chương trình giảng dạy quản trị kinh doanh dành cho sinh viên tại một cơ sở đại học ở Trung Quốc:

1. Dịch thuật ngữ kỹ thuật;
2. Cho biết ý nghĩa đồng thời ở cả hai ngôn ngữ;
3. Tóm tắt bằng ngôn ngữ này trong khi giảng dạy bằng ngôn ngữ kia;
4. Đưa ra ví dụ ở ngôn ngữ thứ nhất.

Nhìn chung, những kết quả này chỉ ra rằng ngôn ngữ thứ nhất có thể là một phương tiện hữu ích để giảng dạy kiến thức chuyên môn trong các bài giảng EMI, trong đó, giảng viên và sinh viên cùng sử dụng ngôn ngữ thứ nhất. Điều này cũng đã được khẳng định trong nghiên cứu hiện tại khi việc chuyển ngữ được thực hiện thường xuyên trong các lớp EMI và được sinh viên nhìn nhận là hiệu quả trong việc giúp họ nắm bắt kiến thức chuyên môn.

Các hành vi phi ngôn ngữ khác như việc sử dụng phương tiện giảng dạy và di chuyển

trên lớp của giảng viên EMI chưa được đề cập trong các nghiên cứu trước đây. Mặc dù những phát hiện của nghiên cứu hiện tại cho thấy hai hoạt động này góp phần rất lớn vào việc tăng cường sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên EMI, nhưng chúng vẫn chưa được quan tâm đầy đủ trong các nghiên cứu hiện có. Xét đến trình độ tiếng Anh hạn chế của sinh viên, các giảng viên EMI đã phải tìm cách tương tác và làm cho bài học của họ dễ hiểu hơn đối với sinh viên. Vì vậy, việc sử dụng các phương tiện dạy học như video minh họa quy trình kỹ thuật trong xây dựng, hay hình vẽ minh họa trên slide bài giảng thực sự cần thiết trong việc truyền tải nội dung kiến thức. Sinh viên EMI có thể lĩnh hội kiến thức môn học dễ dàng hơn khi kiến thức được trực quan hóa thông qua các công cụ hỗ trợ này. Nghiên cứu cũng xác nhận rằng những hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên như di chuyển quanh lớp để xây dựng mối quan hệ với sinh viên và kiểm tra bài tập của sinh viên có thể rất có lợi cho sự tương tác trong lớp. Tuy nhiên, yếu tố tương tác lớp học này chưa được đề cập và cần được nghiên cứu kỹ hơn trong tương lai.

6. Kết luận

Nghiên cứu được thực hiện nhằm tìm hiểu cách giảng viên và sinh viên EMI tương tác trong các lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh, cũng như cách sinh viên nhìn nhận và đánh giá các hoạt động tương tác này trong một trường đại học kỹ thuật Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu cho thấy phương pháp giảng dạy lấy giáo viên làm trung tâm vẫn được áp dụng trong hầu hết các lớp học EMI, trong đó, giảng viên dạy và giải thích nội dung kiến thức, sử dụng kết hợp tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt, sử dụng các thiết bị dạy học, thực hiện một số hành vi phi ngôn ngữ như di chuyển trên lớp trong quá trình dạy học. Sinh viên EMI có sự tương tác khá hạn chế với các giảng viên trong lớp, họ thường im lặng, lắng nghe giảng viên và ghi chép bài giảng. Đôi khi, sinh viên sử dụng kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt để trả lời câu hỏi của giảng viên với tần suất sử dụng tiếng Việt nhiều hơn tiếng Anh trong câu trả lời. Trong các cuộc phỏng vấn chuyên sâu, hầu hết sinh viên đều cho biết rằng sự tương tác trong lớp học EMI là rất quan trọng đối với việc hiểu bài của sinh viên. Việc giảng viên sử dụng tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt để giảng dạy, việc sử dụng các thiết bị hỗ trợ giảng dạy và hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên đều được sinh viên đánh giá cao. Họ cũng cho rằng phương pháp giảng dạy, tính cách và cách sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên, kiến thức môn học và trình độ tiếng Anh của sinh viên cũng như trạng thái thể chất và tâm lý của họ đều góp phần hình thành sự tương tác trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên EMI.

Kết quả nghiên cứu đã cho thấy một bức tranh chi tiết hơn về cách EMI được thực hiện trong bối cảnh một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam. Tuy nhiên, điểm hạn chế của nghiên cứu là việc lấy mẫu hẹp (chỉ có 6 giảng viên EMI và 35 sinh viên EMI), vì vậy, kết quả nghiên cứu chỉ có thể áp dụng được với các trường đại học của Việt Nam có điều kiện và hoàn cảnh tương tự.

Nghiên cứu có một số ý nghĩa quan trọng đối với các thành phần chủ chốt tham gia thiết kế, giảng dạy và học tập trong các chương trình EMI. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng thách thức chính mà giảng viên và sinh viên EMI gặp phải là trình độ tiếng Anh còn hạn chế của sinh viên, và phương pháp giảng dạy EMI của giảng viên. Nghiên cứu đề xuất rằng giảng viên nên sử dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp dựa trên trình độ tiếng Anh và kiến thức môn học của sinh viên. Điều này đòi hỏi sự linh hoạt của giảng viên trong việc điều chỉnh phương pháp giảng dạy của họ sao cho phù hợp với trình độ của sinh viên. Giảng viên cũng nên cung cấp đầy đủ tài liệu môn học bằng tiếng Anh và tiếng Việt cho sinh viên để hỗ trợ việc học kiến thức chuyên môn của sinh viên. Trước khi đến lớp, sinh viên nên được cung cấp bảng chú giải các

thuật ngữ EMI của bài học để giúp họ hiểu các thuật ngữ được sử dụng trong bài giảng và tạo điều kiện thuận lợi cho việc thảo luận với giảng viên trên lớp. Nên khuyến khích sinh viên làm việc theo cặp và nhóm để giúp họ nâng cao khả năng hiểu bài cũng như khả năng giao tiếp tiếng Anh. Ngoài ra, nên phát triển các chương trình tiếng Anh chuyên ngành (ESP) cùng với các chuyên gia về ngôn ngữ để giải quyết cụ thể các nhu cầu về học từ vựng EMI. Trong các lớp ESP này, sinh viên EMI có thể nhận được kiến thức về thuật ngữ tiếng Anh mà họ cần để hiểu các tài liệu chuyên môn bằng tiếng Anh. Việc giảng viên và sinh viên sử dụng chuyển ngữ sang tiếng Việt khá phổ biến trong các lớp EMI, tuy nhiên, vẫn cần nghiên cứu về mức độ chuyển ngữ nên được sử dụng trong các lớp học EMI nói chung.

Nhìn chung, việc giảng dạy EMI sẽ tiếp tục thu hút sự quan tâm trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam vì nhu cầu cấp thiết là giải quyết những mối quan ngại liên quan đến việc thực hiện chính sách ngôn ngữ này. Việc phát triển và cải thiện các chương trình hỗ trợ giảng viên và sinh viên, cùng với những thay đổi trong chương trình giảng dạy và cách đánh giá EMI cũng là những vấn đề cần cân nhắc trong các nghiên cứu về sau. Theo Kaplan và Baldauf (1997), việc áp dụng, triển khai các chương trình EMI cần được thực hiện từng bước, trong đó nhấn mạnh đến nhu cầu, ý kiến và kinh nghiệm của tất cả các bên liên quan trong việc thực hiện các chương trình này.

Tài liệu tham khảo

- Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (1989). *Interaction and Communication in the ESOL Classroom*. Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publishing.
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2012). A survey of English medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage Publishing.
- Dafouz, E., Camacho-Minano, M. M. (2016). Exploring the impact of English medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes* 44(2), 5-19.
- Gotti, M. (2015). Code-switching and plurilingualism in English-medium education for academic and professional purposes. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 83-103.
- Hai, V. (2016). *Effectiveness improvement of advanced programs*. Retrieved on February 20 2017 from <http://congly.vn/xahoi/giaoduc/nang-cao-hieu-qua-cua-chuong-trinh-tien-tien-191574.htm>
- Hahl, K., Järvinen, HM. & Juuti, K. (2016). Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 291-310.
- Hall, J., & Walsh, M. (2002). Teacher student Interaction and Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22(1), 186-203.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. Tavistock.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Multilingual Matters.
- Kim, EG, Kweon, S-O & Kim, J. (2017). Korean engineering students' perceptions of English-medium instruction (EMI) and L1 use in EMI classes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(2), 130-145.
- Inbar-Lourie, O., & S. Donitsa-Schmidt. (2013). Englishization in an Israeli Teacher Education College: Taking the First Steps. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp.151–173). Multilingual Matters.

- 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), 12-42.
- Jawhar, S. (2012). *Conceptualizing CLIL in a Saudi context: A corpus linguistic and conversation analytic perspective*. Doctoral dissertation, University of Newcastle Upon Tyne, UK. <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1849/1/Jawhar12.pdf>
- Johnson, D. (1995). *Approaches to Research in second Language Learning*. Longman.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- 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.
- Lei, J., & Hu, G. (2014). Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2), 99-126.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2009). *Languages in Australian education: Problems, prospects and future directions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Li, J., Zhang, L. J., & May, S. (2016). *Implementing English Medium instruction (EMI) in China: Teachers' practices and perceptions and students learning motivation and needs*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2016.1231166
- Loewen, S. (2011). *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. Sage Publishing.
- Long, M. H. (1983). Native/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Macaro et al. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Lang. Teach*, 51(1), 36-76. DOI: 10.1017/S0261444817000350
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford University Press.
- Minh. H. (2017). *Đào tạo nhân lực đại học chất lượng cao còn nhiều trở ngại. (Challenges facing training human resources of high-quality university programs)*. <http://vov.vn/xahoi/dao-tao-nhan-luc-dai-hoc-chat-luong-cao-con-nhieu-tro-ngai-583870>
- MOET. (2008). *Đề án đào tạo theo chương trình tiên tiến tại một số trường đại học ở Việt Nam giai đoạn 2008-2015* (Project document for implementing Advanced Programs in some Vietnamese universities the period of 2008-2015). http://vanban.moet.gov.vn/resources/eduportal/uploads/2009/tt910_1505-QD-TTg.pdf
- Moore, E. (2014). Constructing content and language knowledge in plurilingual student teamwork: situated and longitudinal perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(5), 586-609. DOI: 10.1080/13670050.2013.860947
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'?: An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21(2), 376-406
- Nguyen, H. T., Walkinshaw, I., & Pham, H. H. (2017). EMI programs in a Vietnamese university: Language, pedagogy and policy issues. In B. Fenton-Smith, P. Humphreys, & I. Walkinshaw (Eds.), *English medium of instruction in higher education in Asia-Pacific: From policy to pedagogy* (pp. 37-52). Springer.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning, conditions, processes, outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- 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. DOI:10.1080/13670050.2018.1510368
- Sanchez-Garcia, D. (2018). Codeswitching practices in the discourse of two lecturers in English-medium instruction at university. *Elia-estudios de linguística inglesa aplicada* 18(3), 105-135. DOI: 10.12795/elia.2018.i18.05
- Seedhouse, P. (2011). Conversation analytic research into language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 345-363). Routledge.
- Soruç, A., & Griffiths, C. (2017). English as a Medium of Instruction: Students' Strategies. *ELT Journal*, 72(1), 38-48. DOI:10.1093/elt/ccx017

- Tarnopolsky, O. B., & Goodman, B. A. (2014). The ecology of language in classrooms at a university in eastern Ukraine. *Language and Education*, 28(4), 383-396.
- Tsui, A. (2001). Classroom interaction. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (The Cambridge Guides, pp. 120-125). Cambridge University Press.
- The Government of Vietnam. (2008). *Decision No. 1400/QĐ-TTg on "Teaching and learning foreign languages in the national education system, period 2008-2020"*. Hanoi.
- Van Lier (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. Longman.
- Vygotsky, L. (1995). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, W., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Translanguaging in a Chinese–English Bilingual Education Programme: A University-Classroom Ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 322-337. DOI:10.1080/13670050.2018.1526254

STUDENTS' PERCEPTIONS OF INTERACTION PRACTICES IN ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION CLASSROOMS AT A VIETNAMESE TECHNICAL UNIVERSITY

Nguyen Thi Thu Ha

*Faculty of Basic Sciences, University of Transport and Communications,
No.03 Cau Giay street, Lang Thuong Ward, Dong Da District, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Over the last few decades, higher education institutions in non-native English-speaking nations have made attempts to internationalize their image and improve their competitiveness by offering programs and courses that use English as a medium of instruction (EMI) across multiple disciplines. However, investigations on interaction practices and students' perceptions of these practices in EMI classrooms have revealed a fragmented and hazy picture. The current study adopted a constructivist grounded theory approach by Charmaz (2006) to investigate students' situated perspectives on EMI classroom interaction practices at a Vietnamese technical university. Findings from classroom observations and individual intensive interviews with six EMI lecturers and thirty-five EMI students showed how EMI lecturers and students interacted in the observed EMI classes and how EMI students perceived and evaluated these practices. Finally, some recommendations, based on the findings, were made to improve EMI classroom interaction practices in a Vietnamese university context.

Keywords: English Medium Instruction, perception, classroom interaction, higher education, content learning, English proficiency