

**ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ**

**NGUYỄN THỊ THU HÀ**

**LECTURERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF ENGLISH MEDIUM  
INSTRUCTION CLASSROOM INTERACTION PRACTICES IN A  
VIETNAMESE TECHNICAL UNIVERSITY**

**(Nhận thức của giảng viên và sinh viên về tương tác trong lớp học chuyên  
ngành bằng tiếng Anh tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam)**

**Chuyên ngành: Lý luận và phương pháp giảng dạy  
bộ môn tiếng Anh  
Mã số: 9140231.01**

**TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ**

**HÀ NỘI- 2023**

Công trình được hoàn thành tại  
**Đại học Ngoại Ngữ- Đại học Quốc gia Hà Nội**

Cán bộ hướng dẫn: **GS. Nguyễn Hòa**  
**TS. Huỳnh Anh Tuấn**

Phản biện 1:.....

Phản biện 2:.....

Phản biện 3: .....

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng chấm luận án tiến sĩ họp tại:  
Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học quốc gia Hà Nội .  
vào hồi      giờ      ngày      tháng      năm 2023

**Có thể tìm hiểu luận án tại:**

Thư viện Quốc gia Việt Nam

Trung tâm Thông tin – Thư viện, Đại học Quốc gia Hà Nội

## CHƯƠNG 1: GIỚI THIỆU

Chương này gồm bảy phần trình bày lý do nghiên cứu, bối cảnh nghiên cứu, mục đích nghiên cứu, quy mô và ý nghĩa của nghiên cứu, định nghĩa các thuật ngữ chính và cấu trúc tổng thể luận án.

### 1.1. Cơ sở lý luận của nghiên cứu

Liên quan đến bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, đã có những quan điểm trái ngược nhau về cách thức EMI được thực hiện từ cấp vĩ mô đến vi mô, từ các nhà hoạch định chính sách đến những người thực hiện EMI, làm thế nào giảng viên EMI truyền đạt nội dung kiến thức cho sinh viên thông qua ngôn ngữ tiếng Anh và cách họ tương tác với nhau để đảm bảo sinh viên lĩnh hội kiến thức chuyên ngành. Nghiên cứu hiện tại là một nỗ lực nhằm lấp đầy khoảng trống trong các nghiên cứu hiện có và đưa ra cách giải quyết những xung đột này trong việc thực hiện chính sách EMI ở các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam. Nó mô tả các tương tác trong lớp học EMI thực tế cũng như nhận thức đa chiều của giảng viên và sinh viên về cách thức các tương tác này diễn ra và mức độ ảnh hưởng của tương tác đến việc học kiến thức chuyên môn và năng lực tiếng Anh của sinh viên, cuối cùng dẫn đến việc đưa ra các khuyến nghị để thực hiện chính sách EMI tốt hơn trong tương lai.

### 1.2. Bối cảnh nghiên cứu của đề tài

Được Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) chọn là một trong 27 cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam triển khai Chương trình tiên tiến từ năm 2008, trường đại học, đối tượng trong nghiên cứu này đã quyết định chọn một trường đại học danh tiếng của Vương quốc Anh làm đối tác nước ngoài để liên kết đào tạo Chương trình Tiên tiến (CTTT) chuyên ngành kỹ thuật xây dựng giao thông. Chương trình EMI này đã được thực hiện trong 14 năm với 9 khóa tốt nghiệp đã gặp phải một số thách thức trong quá trình triển khai về xây dựng chương trình, phương pháp giảng dạy, tài chính và nguồn nhân lực. Đặc biệt, nhiều câu hỏi đã được đặt ra về cách giảng viên EMI và sinh viên tương tác trong lớp học để đảm bảo việc lĩnh hội nội dung môn học bằng tiếng Anh, cách họ nhận thức và đánh giá tác động của sự tương tác đối với việc học chuyên môn và trình độ tiếng Anh của sinh viên. Những câu hỏi này cũng phù hợp với những câu hỏi được đặt ra liên quan đến bức tranh tổng thể về thực tiễn EMI trên toàn thế giới, đặc biệt khi EMI nổi lên như một lĩnh vực khá mới trong hệ thống giáo dục Việt Nam. Có thể hiểu rằng Việt Nam đang phải đối mặt với nhiều thách thức hơn so với các quốc gia khác có nhiều kinh nghiệm hơn trong việc dạy và học EMI.

### 1.3. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu dựa cơ sở trên dữ kiện thực địa nhằm mục đích khám phá nhận thức đa dạng của giảng viên và sinh viên EMI về thực hành tương tác trong lớp học của họ và tác động của sự tương tác đối với việc học chuyên môn và trình độ tiếng Anh của sinh viên tại một trường đại học kỹ thuật của Việt Nam. Có 4 mục tiêu chính được xác lập như sau:

1. Nghiên cứu nhận thức của giảng viên và sinh viên EMI về việc giảng dạy và thực hành EMI nói chung tại cơ sở giáo dục, làm cơ sở để hiểu bản chất của tương tác trong lớp học EMI;
2. Điều tra sự tương tác trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp EMI;
3. Tìm hiểu lý do của các tương tác giữa giảng viên EMI và sinh viên;
4. Xác định các hoạt động tương tác trong lớp học có tạo điều kiện thuận lợi hay cản trở việc học chuyên môn và năng lực ngôn ngữ của sinh viên dựa trên nhận thức đánh giá của các giảng viên và sinh viên EMI.

Để đạt được mục tiêu chính, nghiên cứu đặt ra câu hỏi nghiên cứu bao quát sau :

***Nhận thức của giảng viên và sinh viên EMI về thực hành tương tác trong lớp học EMI và tác động của sự tương tác đối với việc học chuyên môn và năng lực tiếng Anh của sinh viên trong một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam?***

Dựa trên câu hỏi bao quát ở trên, các câu hỏi phụ sau đây được đặt ra:

- 1) Nhận thức của giảng viên và sinh viên về thực tiễn dạy và học EMI tại cơ sở nghiên cứu

là gì?

- 2) Các hoạt động tương tác gì giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học EMI?
- 3) Tại sao các thực hành tương tác này lại diễn ra dựa trên lời giải thích của giảng viên và sinh viên EMI?
- 4) Thực hành tương tác trong lớp học tạo điều kiện thuận lợi hay cản trở việc học chuyên môn và năng lực tiếng Anh của sinh viên như thế nào dựa trên nhận thức đánh giá của giảng viên và sinh viên EMI ?

#### **1.4. Phạm vi nghiên cứu**

Nghiên cứu này xem xét các thực hành EMI chứ không phải CLIL hoặc CBI bởi vì trong trường đại học đang nghiên cứu, chính sách EMI chứ không phải các phương pháp tiếp cận CLIL hoặc CBI đã được triển khai. Thứ hai, nghiên cứu tìm hiểu không chỉ các thực tiễn tương tác trong các lớp học EMI, mà còn cả nhận thức của giảng viên EMI và sinh viên về thực hành EMI nói chung và thực hành tương tác cụ thể trong lớp học nói riêng. Do nghiên cứu được thực hiện tại một cơ sở giáo dục đại học công lập của Việt Nam, kết quả của nó chỉ áp dụng cho các cơ sở giáo dục đại học công lập, do một số khác biệt giữa cơ sở giáo dục đại học công lập và tư thục bao gồm quy mô lớp học, cơ sở vật chất và nguồn lực, trình độ của đội ngũ giảng viên và quyền tự chủ của giáo viên và sinh viên trong dạy và học.

#### **1.5. Tầm quan trọng của nghiên cứu**

Nghiên cứu hiện tại có những đóng góp tiềm năng cho các lý thuyết chung với một bản mô tả chi tiết về thực hành tương tác trong lớp học EMI cũng như nhận thức của giảng viên và sinh viên EMI về những thực hành tương tác này trong bối cảnh giáo dục đại học cụ thể của Việt Nam, tiến hành phân tích chuyên sâu về các bài giảng được quan sát, phản ánh và kinh nghiệm của các bên liên quan thực tế.

#### **1.6. Định nghĩa các thuật ngữ chính**

Phần này cung cấp các định nghĩa về các thuật ngữ chính bao gồm tương tác trong lớp học (Classroom interaction), giảng dạy dựa trên nội dung (CBI), học tập tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL), kiến thức chuyên môn (Content learning), lý thuyết kiến tạo đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa (Constructivist grounded theory), Dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI), tiếng Anh như một ngoại ngữ, giáo dục đại học, nhận thức.

#### **1.7. Cấu trúc chung của luận án**

Luận án bao gồm tám chương sau. Chương 1 là Giới thiệu, Chương 2 tổng quan lý thuyết liên quan đến chủ đề nghiên cứu và tóm tắt các nghiên cứu trước đây về thực hành tương tác trong lớp học EMI. Chương 3 trình bày phương pháp nghiên cứu của đề tài. Chương 4 báo cáo kết quả nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI dựa trên phân tích dữ liệu của bản ghi chép quan sát dự giờ và phân ghi âm dự giờ. Chương 5 trình bày nhận thức của giảng viên và sinh viên EMI về thực tiễn dạy và học EMI nói chung tại cơ sở nghiên cứu thông qua phân tích dữ liệu phỏng vấn. Chương 6 thảo luận về quan điểm của giảng viên EMI và sinh viên về tương tác trong lớp học và tác động của nó đối với việc học chuyên môn và năng lực tiếng Anh của sinh viên. Chương 7 báo cáo những phát hiện chính dựa trên các câu hỏi nghiên cứu và so sánh với các nghiên cứu khác trên thế giới. Chương 8 tóm tắt kết quả nghiên cứu, thảo luận về những hạn chế và ý nghĩa của nghiên cứu, cuối cùng đề xuất một số hướng nghiên cứu trong tương lai.

### **CHƯƠNG 2 : TỔNG QUAN LÝ THUYẾT**

Chương này xem xét các nghiên cứu trước đây về EMI trong các cơ sở giáo dục đại học, sự phát triển của nó ở các quốc gia khác nhau và ở Việt Nam, những thách thức và lợi ích trong việc thực hiện chính sách ngôn ngữ này. Sau đó, tổng quan các lý thuyết liên quan đến tương tác lớp học trong việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai và thảo luận các nghiên cứu khác về thực hành tương tác EMI được thực hiện trong các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới.

#### **2.1. Tổng quan về EMI**

##### **2.1.1. Nguồn gốc và định nghĩa EMI**

Sau khi xem xét tất cả sự khác biệt về thuật ngữ, Macaro et al. (2018) chọn sử dụng EMI – English Medium Instruction và định nghĩa thuật ngữ là: “Việc sử dụng tiếng Anh để dạy các môn học thuật (ngoài tiếng Anh) ở các quốc gia hoặc khu vực pháp lý nơi ngôn ngữ thứ nhất của phần lớn dân số không phải là tiếng Anh” (Macaro et al., 2018: 37).

### **2.1.2. Phân biệt các phương pháp tiếp cận EMI, CLIL và CBI**

Trong CBI, mục tiêu là học ngôn ngữ và kiến thức môn học là phương tiện để học ngôn ngữ, và do vậy người học được đánh giá về khả năng ngôn ngữ. Trong các khóa học EMI, trọng tâm chính là kiến thức môn học của người học và năng lực ngôn ngữ chỉ là một sản phẩm phụ. Giữa hai thái cực này, CLIL là một cách tiếp cận tích hợp với sự tập trung kép vào việc học ngôn ngữ và kiến thức môn học. Điều rất quan trọng đối với giáo viên ngôn ngữ và các bên liên quan khác là hiểu được vai trò của ngôn ngữ và kiến thức môn học trong EMI, CLIL và CBI để họ có thể hỗ trợ tốt nhất cho mục tiêu học tập của học sinh.

### **2.1.3. Sự phát triển EMI trong các tổ chức giáo dục đại học trên toàn thế giới**

Trong số các nghiên cứu đã được thực hiện về triển khai EMI, nghiên cứu của Macaro và cộng sự (2018) là nghiên cứu toàn diện nhất cho đến nay vì họ đã nỗ lực rất nhiều để xem xét gần như tất cả các nghiên cứu trước đây về EMI trên khắp các châu lục để đưa ra đánh giá tổng thể về hiện tượng này. Nghiên cứu toàn cầu của họ đã báo cáo sự mở rộng nhanh chóng của việc cung cấp các khóa học EMI ở 54 quốc gia với sự phát triển hơn nhiều được xác định ở cấp đại học so với cấp trung học. Điều này là do các tổ chức giáo dục đại học trên toàn thế giới ngày càng được quốc tế hóa, đặc biệt là số lượng các trường đại học tư thục (90%) đã vượt xa các trường công lập (78,2%) trong việc cung cấp các chương trình và khóa học EMI.

### **2.1.4. Tổng quan ngắn gọn về các nghiên cứu về thực hành EMI trong các cơ sở giáo dục đại học**

#### **2.1.4.1. Lý do tăng trưởng EMI trong các cơ sở giáo dục đại học**

Điều cần thiết là phải hiểu các động lực đằng sau sự tăng trưởng nhanh chóng của EMI trong các cơ sở giáo dục đại học trên toàn thế giới. Galloway et al. (2017) đã liệt kê lý do tại sao một cơ sở giáo dục đại học có thể quyết định cung cấp kiến thức môn học bằng tiếng Anh như sau: tiếp cận kiến thức tiên tiến và nâng cao khả năng cạnh tranh toàn cầu để nâng cao vị thế quốc tế; nâng cao thu nhập (và bù đắp thiếu hụt trong nước); cải thiện tính di động của sinh viên và giảng viên có thể giúp thu hút sinh viên tài năng; nâng cao khả năng được tuyển dụng của sinh viên tốt nghiệp ở cả thị trường trong nước và quốc tế và thúc đẩy năng lực liên văn hóa; nâng cao trình độ tiếng Anh; phản ánh sự phát triển trong giảng dạy tiếng Anh; sử dụng tiếng Anh như tiếng Anh trung lập trong các môi trường đa ngôn ngữ như Đông và Nam Phi; cung cấp các khóa học EMI vì các động cơ vị tha để góp phần cải thiện thế giới đang phát triển bằng cách cung cấp giáo dục cao cho sinh viên.

#### **2.1.4.2. Lợi ích của EMI**

Galloway và cộng sự (2017: 6) đề cập đến bốn lợi ích chính mà EMI có thể mang lại cho các cơ sở giáo dục đại học: a) Trình độ tiếng Anh bên cạnh kiến thức học thuật; b) hiểu biết liên văn hóa và nhận thức/quyền công dân toàn cầu; c) cơ hội nghề nghiệp nâng cao; và d) việc làm của nhân viên.

#### **2.1.4.3. Những thách thức đối với thực hành EMI trên toàn thế giới**

Thực tiễn đã cho thấy một số tác động tiêu cực được liệt kê như “các vấn đề liên quan đến ngôn ngữ (trình độ tiếng Anh và tác động đối với ngôn ngữ bản địa; các vấn đề văn hóa (Tây hóa); các vấn đề xã hội (bất bình đẳng); quản lý, hành chính và nguồn lực (nhân sự, hỗ trợ sinh viên quốc tế, quản lý và văn hóa giảng viên)” (Galloway, 2017:6).

#### **2.1.4.4. Tác động của EMI đối với việc học kiến thức môn học và trình độ tiếng Anh của học sinh**

Nghiên cứu về tác động của EMI đối với việc học kiến thức của người học và năng lực tiếng Anh của họ đã đưa ra nhiều phát hiện thậm chí trái ngược nhau đòi hỏi phải nghiên cứu thêm về lĩnh vực này. Liên quan đến nội dung môn học, hầu hết các nghiên cứu đều khẳng định EMI

ảnh hưởng tiêu cực đến việc nắm vững kiến thức môn học của học sinh, trong khi chỉ có một số nghiên cứu cho kết quả ngược lại. Những lý do được liệt kê trong các nghiên cứu cho những phát hiện này liên quan đến năng lực tiếng Anh hạn chế của giảng viên và sinh viên, phương pháp giảng dạy không phù hợp, thiếu sự hỗ trợ và nguồn lực. Về ảnh hưởng của EMI đối với năng lực tiếng Anh của người học, các ý kiến khác nhau đáng kể. Trong khi một số nhà nghiên cứu kết luận rằng EMI cải thiện khả năng tiếng Anh của sinh viên, thì nhiều nhà nghiên cứu khác lại cho rằng nó không giúp nâng cao năng lực tiếng Anh của sinh viên. Sự mâu thuẫn này có thể là do bối cảnh thực hành EMI khác nhau trong các cơ sở giáo dục đại học trên toàn thế giới.

#### *2.1.4.5. Các vấn đề cần xem xét trong nghiên cứu tương lai về EMI*

Macaro và cộng sự (2018) cũng chỉ ra một số vấn đề chính còn tồn tại cần được làm rõ trong các nghiên cứu trong tương lai về EMI, bao gồm thuật ngữ dành cho nội dung giảng dạy bằng tiếng Anh, các biến số như giới tính, tư thực so với công lập, các môn học khác nhau và các cấp độ năm khác nhau trong các cuộc điều tra của họ, khái niệm về 'trình độ cần thiết để giảng dạy thông qua EMI, thiếu các nghiên cứu về tương tác lớp học EMI trong các cơ sở giáo dục đại học, và cách giảng viên và sinh viên EMI nhận thức được tác động của những tương tác này đối với việc học sinh nắm vững nội dung môn học. Những phát hiện của các nghiên cứu trước đây đã cung cấp chỉ là “ một bức tranh rời rạc” điều đó không thể phản ánh những gì đang thực sự xảy ra trong các lớp EMI (Macaro et al:2018). Nghiên cứu hiện tại nhằm mục đích giải quyết vấn đề cuối cùng được đề cập ở trên.

### **2.1 . 5. Tổng quan về chính sách và thực tiễn EMI trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam**

Theo Nguyễn và cộng sự (2017), các chương trình EMI được cung cấp trong các cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam nhìn chung có thể được chia thành hai loại chính, đó là chương trình nước ngoài và chương trình trong nước. Nhìn chung, có thể thấy rằng EMI đã và đang đẩy nhanh tốc độ phát triển tại Việt Nam trong vài thập kỷ qua. Tuy nhiên, sự phát triển này không có nghĩa là thành công vì nó đã bộc lộ nhiều vấn đề trong quá trình thực hiện. Phần sau đây xem xét các nghiên cứu về thực tiễn EMI ở Việt Nam, giải thích chi tiết hơn về những thách thức mà các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam phải đối mặt trong việc thực hiện chính sách ngôn ngữ này.

#### **2.1.6. Nghiên cứu EMI trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam**

Nhìn chung, nghiên cứu có thể chỉ ra một số đặc điểm của việc triển khai EMI ở Việt Nam, những điểm chung chia sẻ quan điểm về các vấn đề mà các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam gặp phải khi thực hiện các chương trình EMI. Những điều này đã được theo dõi từ cấp vĩ mô đến cấp vi mô liên quan đến việc thiếu các hướng dẫn chi tiết từ chính phủ để thực hiện hiệu quả chính sách ngôn ngữ này trong các trường đại học, việc cung cấp chương trình ngoại nhập cho sinh viên đầy thách thức, yêu cầu tiếng Anh đầu vào không phù hợp đối với sinh viên, trình độ tiếng Anh hạn chế của cả giảng viên và sinh viên EMI, phương pháp sư phạm EMI và sự thiếu hụt các nguồn và tài liệu hỗ trợ. Một số giải pháp đã được đề xuất nhưng rất ít nghiên cứu đã được thực hiện để xem xét liệu chúng có thể giải quyết tốt cho các vấn đề hiện tại hay không. Đặc biệt, chưa có công trình nghiên cứu cụ thể nào về tương tác trong lớp học EMI ở Việt Nam, đây có thể coi là mảnh đất chưa được khám phá để các nhà nghiên cứu Việt Nam xem xét trong các nghiên cứu tiếp theo. Do đó, nghiên cứu hiện tại sẽ cố gắng tìm kiếm câu trả lời cho câu hỏi này, hy vọng sẽ thu hẹp khoảng cách trong các nghiên cứu hiện có về EMI.

### **2.2 . Lý thuyết về tương tác lớp học trong tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai**

#### **2.2.1. Tương tác xã hội từ quan điểm nhận thức**

Giả thuyết tương tác (Interaction Hypothesis) của Long (1983, 1996) và giả thuyết chú ý (Noticing hypothesis) của Schmit (1990, 2001) đã nổi lên như một ưu thế trong lĩnh vực này và chúng đã được sử dụng trong một số nghiên cứu để khám phá bản chất của các tương tác trong lớp học. Long (1983) đồng ý với Krashen (1982) rằng kiến thức đầu vào dễ hiểu là điều cần thiết để tiếp thụ ngôn ngữ, ông đặt ra câu hỏi làm thế nào kiến thức đầu vào có thể hiểu

được. Theo lập luận của ông, tương tác được sửa đổi là cơ chế cần thiết để làm cho ngôn ngữ trở nên dễ hiểu. Người học cần có cơ hội tương tác với những người nói khác để đạt được sự hiểu biết lẫn nhau thông qua đàm phán về ý nghĩa. Thông qua tương tác, người đối thoại có thể tìm ra cách để duy trì cuộc trò chuyện và làm cho ý nghĩa dễ hiểu hơn đối với những người kém thành thạo hơn. Một giả thuyết có ảnh hưởng khác trong việc tiếp thu ngôn ngữ là giả thuyết chú ý được đề xuất bởi Richard Schmidt (1990, 2001). Ông cho rằng không có gì được học trừ khi nó được “chú ý”. “Chú ý” không dẫn đến việc tiếp thu ngôn ngữ nhưng nó là điểm khởi đầu quan trọng. Theo quan điểm này, đầu vào dễ hiểu không thể cải thiện kiến thức ngôn ngữ trừ khi người học chú ý thấy được một đặc điểm ngôn ngữ cụ thể.

### **2.2.2. Tương tác xã hội nhìn từ góc độ văn hóa xã hội**

Trong lĩnh vực nghiên cứu rộng lớn về học tập và tương tác xã hội, lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky (1978) hiện được sử dụng phổ biến như một khung khái niệm giải thích. Tương tác là một khái niệm quan trọng trong lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky vì tầm quan trọng của nó trong việc tiếp thu kiến thức. Walqui (2006:160) liệt kê các giả định sau đây là nguyên lý cốt lõi làm cơ sở cho lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky: 1) Học tập đi trước sự phát triển; 2) Ngôn ngữ là phương tiện (công cụ) chính của tư duy, 3) Sự điều giải là trọng tâm của việc học, 4) Tương tác xã hội là cơ sở của học tập và phát triển. Học tập là một quá trình học nghề và tiếp thu trong đó các kỹ năng và kiến thức được chuyển từ mặt phẳng xã hội sang mặt phẳng nhận thức, 5) Vùng phát triển gần (ZPD) là không gian hoạt động chính trong đó học tập diễn ra.

### **2.2.3. Tương tác trong lớp học trong việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai**

Celce-Murcia (1989:25) định nghĩa tương tác trong lớp học là “một hệ thống trao và nhận thông tin”. Theo Malamah-Thomas (1987:7), tương tác trong lớp học “có nghĩa là hành động có đi có lại”. Cô ấy nói rằng “Giáo viên hành động dựa trên lớp học, nhưng phản ứng của lớp sau đó sẽ điều chỉnh hành động tiếp theo của giáo viên”.

### **2.2.4. Đánh giá về nghiên cứu tương tác trong lớp học**

Trong gần ba thập kỷ, trọng tâm của nghiên cứu tương tác trong lớp học, bao gồm cả cuộc trò chuyện của giáo viên và học sinh, là về những gì có thể quan sát được trong lớp, tuy nhiên, gần đây, các nhà nghiên cứu đã bắt đầu đặt câu hỏi nghi ngờ về các phân tích quy trình trong lớp học chỉ dựa trên những gì có thể quan sát được. Người ta tin rằng “những điều không thể quan sát được trong lớp học như trạng thái tâm lý của giáo viên và học sinh bao gồm niềm tin, thái độ, động cơ, sự tự nhận thức và lo lắng, phong cách học tập và chuẩn mực văn hóa đóng một vai trò quan trọng trong việc định hình tương tác trong lớp học” (Tsui, 2001:121).

#### **2.2.4.1. Tương tác quan sát được**

Nghiên cứu về các khía cạnh có thể quan sát được của tương tác trong lớp học liên quan đến ba khía cạnh chính: Đầu vào, tương tác và đầu ra. Đầu vào đề cập đến ngôn ngữ được giáo viên sử dụng, đầu ra có nghĩa là ngôn ngữ được sử dụng bởi người học và tương tác liên quan đến mối quan hệ qua lại giữa đầu vào và đầu ra mà không có giả định về mối quan hệ nhân quả tuyến tính giữa hai bên (Van Lier, 1996). Nhìn chung, trọng tâm của nghiên cứu về tương tác trong lớp học chủ yếu tập trung vào những gì có thể quan sát được trong lớp học. Trọng tâm này chỉ cung cấp một sự hiểu biết một phần về quy trình lớp học. Các nghiên cứu về sự tham gia của người học tập trung vào các lượt có thể quan sát được do người học thực hiện như là chỉ báo duy nhất về sự tham gia, tuy nhiên người học có thể tham gia bằng cách thực hiện các lượt riêng hoặc lượt không thể quan sát được (Tsui, 2001). Do đó, các quá trình tinh thần diễn ra trong tâm trí của người học và người dạy trong quá trình tương tác trên lớp cũng cần được khám phá vì chúng là yếu tố cơ bản và quyết định hình thành nên sự tương tác.

#### **2.2.4.2. Các khía cạnh không thể quan sát được của tương tác trong lớp học**

Tương tác quan sát được có thể bị ảnh hưởng bởi một số yếu tố như phong cách học tập cá nhân, trạng thái tâm lý của người học và chuẩn mực văn hóa. Trong nhiều năm, hầu hết các nghiên cứu bao gồm dữ liệu định lượng tập trung vào khía cạnh quan sát được và ngôn ngữ

của sự tương tác được thực hiện từ quan điểm của người quan sát. Trong những năm gần đây, đã có sự gia tăng nghiên cứu về tương tác trong lớp học sử dụng các phương pháp định tính để khám phá các khía cạnh không quan sát được của quy trình trong lớp. Các nghiên cứu về tương tác trong lớp học nên khám phá không chỉ cách giáo viên và người học hành động trong lớp mà còn cả cách họ suy nghĩ, nhận thức và đánh giá những tương tác này. Sự tương tác không chỉ được nhìn dưới con mắt của nhà nghiên cứu mà quan trọng hơn là được nhìn nhận bởi những người tham gia bao gồm cả người dạy và người học.

### **2.3. Nghiên cứu tương tác lớp học EMI**

#### **2.3.1. Tương tác lớp học EMI trong giáo dục đại học**

Như đã đề cập trước đó về các vấn đề còn tồn tại cần được nghiên cứu thêm trong các nghiên cứu tiếp theo, so với một số lượng đáng kể các nghiên cứu về tương tác giữa người học không phải là người bản địa trong lớp học EMI ở cấp trung học, có rất ít nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI ở cấp giáo dục đại học, và những phát hiện của những nghiên cứu trước đây đã cung cấp “chỉ là một bức tranh rời rạc” (Macaro et al., 2017) .

#### **2.3.2. Nhận thức của giảng viên và sinh viên về thực hành EMI**

Nghiên cứu đã chỉ ra những phát hiện đa dạng về động cơ hướng tới thực hành EMI, lợi ích và thách thức mà EMI mang lại cho cả giảng viên và sinh viên EMI theo nhận thức của các bên liên quan chính này. Trước hết, nghiên cứu đã báo cáo động cơ tích cực của các bên tham gia triển khai EMI trong các cơ sở giáo dục đại học, bắt nguồn từ lợi ích văn hóa và tài chính của việc quốc tế hóa giáo dục đại học. Nhờ giá trị cao và uy tín của ngôn ngữ tiếng Anh, các giảng viên tin rằng EMI mang lại lợi ích về tính di động xã hội và triển vọng nghề nghiệp ở cả cấp độ tổ chức và quốc gia. Bất chấp những lợi ích trên của EMI được các bên liên quan tuyên bố trong các nghiên cứu, một số quan ngại sâu sắc đã được các giảng viên và sinh viên bày tỏ trong tất cả các nghiên cứu được tư vấn. Mỗi quan tâm đầu tiên và quan trọng nhất được đề cập đến là trình độ tiếng Anh của sinh viên, trình độ của giảng viên hoặc cả hai. Một lần nữa, chúng ta nên tiến hành thận trọng với sự kết hợp các kết quả này từ các bối cảnh địa lý khác nhau vì ở cấp độ diễn giải thứ cấp, việc so sánh rất khó nếu không có kiến thức chuyên sâu có thể thu được thông qua nghiên cứu sơ cấp.

Cho đến nay, các nghiên cứu về EMI mới chỉ tìm ra một số góc độ của bức tranh toàn cảnh về tương tác trong lớp học EMI, trong đó đề cập đến các công cụ ngôn ngữ, kiểu chữ và chức năng của câu hỏi, mật mã. giảng viên chuyển đổi và sử dụng L1 cũng như tương tác đối thoại trong cài đặt lớp học EMI. Có thể thấy rằng các nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào các khía cạnh có thể quan sát được của tương tác trong lớp học và dường như bỏ qua các khía cạnh không thể quan sát được như nhận thức và niềm tin của người tham gia làm nền tảng cho các tương tác này. Một điều khác cần xem xét là hầu hết các nghiên cứu đã được thực hiện trong bối cảnh châu Âu, ngoại trừ một số nghiên cứu được thực hiện ở châu Á và một số ở châu Phi, điều này có thể không phản ánh tổng quan toàn diện về tương tác lớp học EMI trong các môi trường khác nhau với các học sinh có nền tảng văn hóa xã hội khác nhau. Đây là những vấn đề mà nghiên cứu hiện tại xem xét khi điều tra quan điểm của các giảng viên EMI và sinh viên về tương tác trong lớp học tại một trường đại học kỹ thuật của Việt Nam.

## **CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP LUẬN**

Chương này mô tả phương pháp nghiên cứu sử dụng lý thuyết kiến tạo đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa (Constructivist Grounded Theory) nhằm tạo ra một lời giải thích chung về cách giảng viên và sinh viên EMI tương tác với nhau và ảnh hưởng của tương tác đối với việc học kiến thức môn học và trình độ tiếng Anh của sinh viên dựa trên nhận thức của người tham gia.

### **3.1. Các giả định triết học và cách tiếp cận phương pháp luận cho nghiên cứu**

Như đã đề cập ở phần trước, mục tiêu của nghiên cứu là khám phá nhận thức của giảng viên và sinh viên EMI về giờ học trên lớp. tương tác trong bối cảnh trường đại học kỹ thuật cụ thể ở Việt Nam. Vì nhận thức của con người rất đa dạng và nằm trong những bối cảnh cụ thể, tôi tin rằng không có lựa chọn phương pháp nghiên cứu nào tốt hơn chủ nghĩa kiến tạo với các



phương pháp luận định tính. Đầu tiên, tôi tin rằng thực tế được kiến tạo về mặt xã hội bởi và giữa những người trải nghiệm nó và niềm tin này được xác nhận bởi mô hình kiến tạo. Đó là hệ quả của bối cảnh trong đó các hành động xảy ra và được định hình bởi các chuẩn mực văn hóa, lịch sử, chính trị và xã hội vận hành trong bối cảnh và thời gian. Thứ hai, thuyết kiến tạo dẫn đến việc sử dụng phương pháp định tính mà tôi tin là phù hợp nhất cho nghiên cứu của mình vì nó nhằm mục đích khám phá các quan điểm đa dạng của giảng viên và sinh viên EMI về tương tác lớp học trong một trường đại học Việt Nam. Lý do áp dụng lý thuyết đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa (Grounded Theory-GT) trong số năm cách tiếp cận định tính được trình bày sau đây. Như Creswell (2013) đã nêu, Grounded theory được coi là “một thiết kế tốt để sử dụng khi không có lý thuyết để giải thích hoặc hiểu một quy trình. Trong phần lý thuyết có thể có sẵn các mô hình nhưng chúng được phát triển hoặc thử nghiệm trên các mẫu và quần thể không phải là đối tượng mà nhà nghiên cứu định tính quan tâm” (Creswell, 2013:88). Liên quan đến nghiên cứu hiện tại, mặc dù có một số lượng đáng kể các nghiên cứu về thực hành EMI ở cấp giáo dục đại học trên toàn thế giới, tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp 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 trong lớp học nhưng rất ít về 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 của người học và người dạy trong quá trình tương tác trong lớp học cần được khám phá vì chúng định hình tương tác thực tế. Johnson (1998) coi nhận thức của giáo viên và học sinh về các sự kiện trong lớp học là một phần quan trọng để hiểu các sự kiện trong lớp học. Như Maccaro et al. (2018) cho biết, nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI chỉ là một “bức tranh rời rạc” và cần nghiên cứu thêm trong tương lai. Căn nhắc các lý do trên đây, nhà nghiên cứu đã quyết định sử dụng lý thuyết dựa trên cơ sở dữ kiện thực địa cho nghiên cứu của mình.

### **3.2. Tổng quan về lý thuyết đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa (Grounded theory)**

#### **3.2.1. Định nghĩa về Grounded theory (GT)**

Charmaz (2006), người xây dựng Grounded Theory (GT) trên cơ sở chủ nghĩa kiến tạo xã hội, định nghĩa GT là “các phương pháp bao gồm các hướng dẫn có hệ thống nhưng linh hoạt để thu thập và phân tích dữ liệu định tính nhằm xây dựng các lý thuyết 'có cơ sở' trên chính dữ liệu đó”. Khác với quan điểm thực chứng của Glaser (1978), quan điểm hậu thực chứng của Strauss và Corbin (1998), Charmaz (2006) cho rằng “ý nghĩa tiềm ẩn của những người tham gia nghiên cứu, quan điểm thực nghiệm và lý thuyết có cơ sở đã hoàn thành của nhà nghiên cứu là cấu trúc của thực tế”. Theo quan điểm của bà, các nhà nghiên cứu xây dựng các lý thuyết đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa thông qua sự tham gia và tương tác trong quá khứ và hiện tại của họ với mọi người, quan điểm và thực tiễn nghiên cứu.

#### **3.2.2. Các loại GT**

Cho đến nay, có ba loại lý thuyết GT chính bao gồm lý thuyết GT cổ điển (Classical GT) của Glaser và Strauss (1967), GT có hệ thống (Systematic GT hay còn gọi là GT diễn giải) của Strauss và Corbin (1990) và GT kiến tạo (Constructivist GT) của Charmaz (2006).

##### **3.2.2.1. Classical GT (GT cổ điển)**

Classical GT được phát triển bởi Glaser và Strauss vào năm 1967. Loại lý thuyết này yêu cầu nhà nghiên cứu trì hoãn quá trình xem xét các khung lý thuyết đã có cho đến khi quá trình phân tích dữ liệu được hoàn thành và một lý thuyết đã được thiết lập. Glaser thường được coi là nhà lý thuyết tiên phong và giữ quan điểm rằng nhà nghiên cứu nên giữ khoảng cách trong quá trình nghiên cứu để tránh bất kỳ thành kiến và ý tưởng định sẵn nào trong nghiên cứu.

##### **3.2.2.2. Systematic GT (GT hệ thống) :**

Loại thiết kế lý thuyết có căn cứ này được áp dụng rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục. Một thiết kế hệ thống điển hình trong lý thuyết có cơ sở bao gồm ba giai đoạn mã hóa, đó là mã hóa mở, mã hóa trực và mã hóa chọn lọc (Creswell, 2012).

##### **3.2.2.3. Constructivist GT (GT kiến tạo)**

GT kiến tạo được phát triển bởi Kathy Charmaz (2006). Những người theo chủ nghĩa kiến tạo cho rằng nhiều thực tại xã hội xảy ra đồng thời hơn là một thực tại duy nhất (Hallberg, 2006). Người ủng hộ thiết kế, Charmaz (2008a) tuyên bố rằng thiết kế kiến tạo có lợi thế trong việc giải quyết các câu hỏi tại sao và duy trì sự phức tạp của đời sống xã hội. Charmaz (1990, 2000, 2006) quan tâm nhiều hơn đến các nguyên tắc, ý kiến, niềm tin, cảm giác, kỳ vọng và triết lý của cá nhân hơn là sự thật và các hành vi giải thích (như được trích dẫn trong Creswell, 2012). Nói cách khác, thiết kế kiến tạo nhấn mạnh các giá trị và niềm tin của các nhà nghiên cứu. Do đó, thiết kế kiến tạo mang đến sự tương tác mới giữa nhà nghiên cứu và người tham gia và sự tương tác đang diễn ra này sẽ tiếp tục góp phần xây dựng dữ liệu (Hallberg, 2006)

### **3.2.3. So sánh ba loại lý thuyết GT**

#### **3.2.3.1. Điểm giống nhau của các loại lý thuyết GT**

Theo Santos và cộng sự . (2017), ba cách tiếp cận phương pháp luận chính của GT có bốn đặc điểm chung: (1) lấy mẫu lý thuyết; (2) liên tục phân tích so sánh dữ liệu; (3) xây dựng các bản ghi nhớ; và (4) sự khác biệt giữa lý thuyết thực chất và lý thuyết hình thức. Những khía cạnh này có thể được coi là nguyên tắc cốt lõi đối với các phương pháp GT.

#### **3.2.3.2. Sự khác biệt của các loại lý thuyết có căn cứ**

Sự khác biệt chính giữa ba loại GT nằm ở các loại mô hình bao gồm các quan điểm về: (1) tính khách quan của nghiên cứu, (2) việc sử dụng phần tổng quan lý thuyết và (3) tính cứng nhắc so với tính linh hoạt trong quá trình phân tích.

Khi tìm kiếm một phương pháp nghiên cứu có thể cung cấp một quan điểm bản thể luận và nhận thức luận phù hợp với vị trí của nhà nghiên cứu, tôi đã có xu hướng chọn lý thuyết GT kiến tạo của Charmaz (2006) vì tôi đã xác định các giả định bản thể luận và nhận thức luận của mình là chủ nghĩa kiến tạo với cách tiếp cận định tính. Các phiên bản lý thuyết hậu thực chứng được Glaser (1978, 1992) và Strauss & Corbin (1990, 1998) áp dụng không phù hợp với nhận thức và niềm tin của tôi về thế giới xã hội. Do đó, nghiên cứu tiến sĩ của tôi đã thiết kế dựa trên lý thuyết cơ sở kiến tạo của Charmaz (2006) vì những lý do sau. Thứ nhất, tôi nhận ra rằng có nhiều cách hiểu về tương tác trong lớp học EMI được đưa ra bởi các bên liên quan khác nhau, tức là giảng viên và sinh viên EMI, và Constructivist GT của Charmaz (2014) hỗ trợ nhà nghiên cứu xem xét nhiều quan điểm và cùng xây dựng kiến thức với những người tham gia nghiên cứu. Thứ hai, không giống như Classic GT và Systematics GT, Constructivist GT cho phép các nhà nghiên cứu tiến hành xem xét các nghiên cứu trước đây khi bắt đầu quá trình nghiên cứu, trong quá trình thu thập dữ liệu và sau khi phân tích dữ liệu. Nó giúp các nhà nghiên cứu xác định những lỗ hổng trong nghiên cứu đã thực hiện, sau đó xác định vị trí, đánh giá và bảo vệ quan điểm và phát hiện của họ. Tôi tin rằng không một nhà nghiên cứu nào đến với một công trình nghiên cứu với trạng thái trống rỗng hay đầu óc trống rỗng, anh ta nên tiến hành xem xét tổng quan lý thuyết đã có để có thể khám phá những phát hiện mới so với những nghiên cứu trước đây. Cuối cùng, Constructivist GT cho phép các nhà nghiên cứu vừa linh hoạt và chặt chẽ trong khi tham gia vào việc mô tả sâu sắc, phong phú về các trải nghiệm và hiện tượng (Charmaz, 2014), mà tôi tin rằng có thể giúp tôi khám phá những trải nghiệm đa dạng của những người tham gia trong bối cảnh cụ thể của nghiên cứu được thực hiện.

#### **3.2.4. Các giả định và chiến lược của CGT**

Theo Charmaz (2006), cách tiếp cận kiến tạo đối với lý thuyết đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa (CGT) đưa ra các giả định sau: (1) Thực tế là đa dạng, mang tính quy trình và được xây dựng - nhưng được xây dựng trong những điều kiện cụ thể; (2) quá trình nghiên cứu xuất hiện từ sự tương tác; (3) nó tính đến vị trí của nhà nghiên cứu, cũng như vị trí của những người tham gia nghiên cứu; (4) người nghiên cứu và người được nghiên cứu cùng xây dựng dữ liệu - dữ liệu là sản phẩm của quá trình nghiên cứu, không phải là đối tượng quan sát đơn thuần của nó. Các phương pháp lý thuyết GT bao gồm các bước chính sau: *mã hóa, ghi nhớ, lấy mẫu lý thuyết* và *bão hòa lý thuyết* (Charmaz, 2006).

### **3.3. Thiết kế nghiên cứu**

Nghiên cứu định tính này đã áp dụng thiết kế lý thuyết đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa theo chủ nghĩa kiến tạo của Charmaz (2006) trong đó bao gồm các quan sát trong lớp học để khám phá các hoạt động tương tác phổ biến trong các lớp học EMI (để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ hai – RQ2) và các cuộc phỏng vấn chuyên sâu tiếp theo để tìm hiểu quan điểm của giảng viên và sinh viên EMI về thực tiễn dạy và học EMI (để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ nhất-RQ1) và thực hành tương tác trong lớp học (câu hỏi nghiên cứu thứ ba -RQ3) và cuối cùng là đánh giá của họ về tác động của những thực hành này đối với việc học kiến thức chuyên môn và năng lực tiếng Anh của sinh viên (để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ tư – RQ4).

### **3.3.1. Bối cảnh của nghiên cứu**

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường đại học kỹ thuật của Việt Nam, chủ yếu đào tạo các chuyên ngành kỹ thuật như xây dựng dân dụng, viễn thông, cơ khí, công nghệ thông tin, v.v. Trường có 12 khoa cung cấp các chương trình và khóa học khác nhau, tuy nhiên, ngôn ngữ giảng dạy là tiếng Anh chỉ được giảng dạy trong các chương trình thuộc Khoa Đào tạo Quốc tế với hai chương trình là Chương trình tiên tiến và Chương trình chất lượng cao. EMI lần đầu tiên được giới thiệu trong các khóa học kỹ thuật dân dụng (Chương trình chất lượng cao - HQP) tại trường đại học khoảng 21 năm trước và đã liên tục được cung cấp kể từ đó. Với các chương trình chất lượng cao, EMI đã được giảng dạy trong 30% các chuyên ngành, thường là trong hai năm học cuối của chương trình. Chương trình tiên tiến (AP) chuyên ngành kỹ thuật dân dụng được giới thiệu lần đầu tiên vào năm 2008 với sự chấp thuận của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc chọn trường là một trong 27 cơ sở giáo dục đại học thực hiện các chương trình nâng cao ở các chuyên ngành khác nhau. Các chương trình tiên tiến này nhằm mục đích quốc tế hóa giáo dục đại học Việt Nam, nâng cao chất lượng giáo dục và tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có trình độ tốt cả về nội dung môn học và trình độ tiếng Anh, cũng như có thể làm việc trong thị trường lao động quốc tế hóa. Chương trình Tiên tiến tại trường đại học được chia thành hai giai đoạn với năm đầu tiên giảng dạy một số môn học cơ bản theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo (MOET) như triết học, giáo dục thể chất, quân sự bằng tiếng Việt và một khóa học tiếng Anh tăng cường nhằm mục đích đạt mục tiêu 5.5 IELTS (tương đương trình độ B2 CEFR) vào cuối năm học đầu tiên. Sinh viên được yêu cầu đạt 6.0 IELTS vào cuối năm thứ hai, đây cũng là điều kiện tốt nghiệp để đánh giá trình độ tiếng Anh. Sang năm thứ hai, sinh viên bắt đầu học các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh và tất cả các bài kiểm tra, bài thi đều được thực hiện bằng tiếng Anh. Cuối cùng, sau 4 năm rưỡi của chương trình đào tạo, họ phải bảo vệ đồ án tốt nghiệp bằng tiếng Anh.

### **3.3.2. Những người tham gia nghiên cứu**

Những người tham gia nghiên cứu được lựa chọn dựa trên việc lấy mẫu có mục đích. Lấy mẫu có mục đích là một phương pháp thích hợp để lựa chọn những người tham gia phù hợp nhất trong các nghiên cứu lý thuyết GT. Đối với nghiên cứu hiện tại, hai nhóm tham gia bao gồm hai lớp CTTT năm thứ ba với 35 sinh viên và 6 giảng viên EMI đã được chọn làm người tham gia nghiên cứu. Lớp CTTT đầu tiên (CTTT 59) có 21 học sinh và lớp thứ hai (CTTT 60) có 14 học sinh. Vào thời điểm nghiên cứu, các sinh viên CTTT đã thực hiện 4 học kỳ học khóa học chuẩn bị tiếng Anh và 2 học kỳ học EMI. Họ đã được yêu cầu vượt qua bài kiểm tra sàng lọc IELTS nội bộ để đảm bảo rằng họ đáp ứng yêu cầu tiếng Anh để học EMI (được quy định là cấp độ B2 CEFR tại trường đại học).

Nhóm người tham gia thứ hai là 06 giảng viên EMI đã dạy hai lớp CTTT này, trong đó giảng viên 01, 02 và 03 dạy lớp CTTT 59 và giảng viên 04, 05 và 06 dạy lớp CTTT 60. Hầu hết họ đều có trình độ Tiến sĩ (05 giảng viên có bằng Tiến sĩ, 01 giảng viên có bằng Thạc sĩ) chương trình kỹ thuật bằng tiếng Anh ở nước ngoài (Anh, Đức, Pháp, Singapore) và có kinh nghiệm giảng dạy EMI ít nhất 3 năm. Do đó, những người tham gia đã nhận thức rõ về thực tiễn dạy và học EMI để đóng góp đủ dữ liệu cho nghiên cứu hiện tại.

### **3.3.3. Phương pháp thu thập dữ liệu**

#### **3.3.3.1. Quan sát lớp học (Creswell, 2013)**

Để giải quyết câu hỏi nghiên cứu tập trung vào sự tương tác trong lớp học giữa giảng viên EMI và sinh viên, phương pháp quan sát lớp học được áp dụng với việc sử dụng máy ghi âm và bản ghi chép dự giờ do Creswell (2013) đề xuất.

#### **3.3.3.2. Phỏng vấn chuyên sâu (Charmaz, 2006)**

Để trả lời câu hỏi về nhận thức của giảng viên và sinh viên EMI đối với thực tiễn dạy và học EMI nói chung và tương tác trong lớp học nói riêng, phương pháp phỏng vấn chuyên sâu với giảng viên và sinh viên EMI đã được sử dụng. Các câu hỏi phỏng vấn cho nghiên cứu này dựa trên phác thảo câu hỏi phỏng vấn cho thiết kế CGT do Charmaz (2006) đề xuất và được hướng dẫn bởi quá trình quan sát lớp học được thực hiện trước cuộc phỏng vấn. Những câu hỏi phỏng vấn này nhằm mục đích khám phá niềm tin và nhận thức của giảng viên EMI và sinh viên về thực hành EMI nói chung, điều này có thể có tác động quan trọng đến tương tác trong lớp học của họ và điều tra quan điểm của họ về các tương tác trong lớp học được quan sát.

#### **3.3.4. Quy trình thu thập dữ liệu**

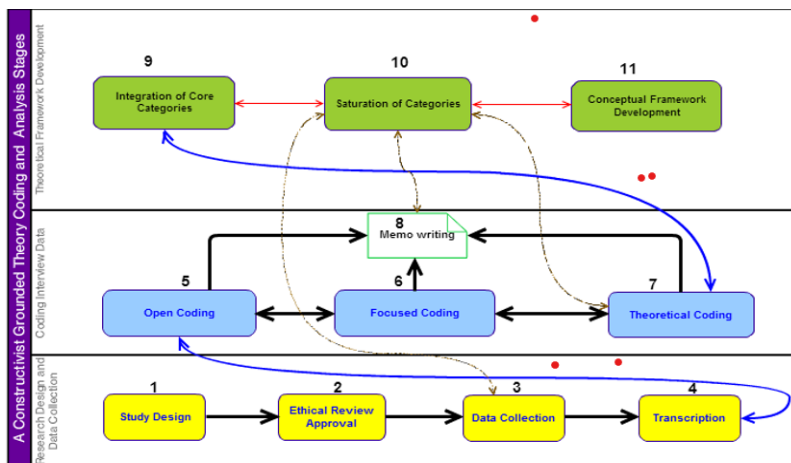
Quy trình thu thập dữ liệu được chia thành hai giai đoạn bao gồm quan sát lớp học và phỏng vấn chuyên sâu sau quan sát. Giai đoạn quan sát lớp học bắt đầu từ học kỳ 1 năm học 2020-2021 (tháng 9 năm 2020) và dự kiến kéo dài đến cuối năm học vào tháng 5 năm 2021. Do ảnh hưởng của đại dịch Covid 19, hoạt động quan sát lớp học chỉ có thể được thực hiện trong học kỳ đầu tiên của năm 2020-2021, sau đó được tiếp tục vào học kỳ thứ hai của năm học 2021-2022 (tháng 3 năm 2022). Việc quan sát lớp học được thực hiện với hai lớp CTTT năm thứ ba bao gồm 35 sinh viên CTTT năm thứ ba và 6 giảng viên EMI trong 6 Các khóa học EMI bao gồm Toán kỹ thuật, Kỹ thuật địa lý, Cơ chế sự cố, Kỹ thuật xây dựng giao thông. Các quan sát đã được ghi âm với sự đồng ý của cả giảng viên EMI và sinh viên trước đó. Tất cả các hoạt động tương tác phổ biến trong lớp học đã được ghi lại trong các bản ghi chép dự giờ. Đối với mỗi khóa học EMI, nhà nghiên cứu đã quan sát lớp EMI một hoặc hai lần một tuần tùy thuộc vào thời gian biểu của giảng viên EMI. Các buổi quan sát thường kéo dài ít nhất 2 tiết mỗi lần (khoảng 90 phút), mỗi giảng viên EMI được dự giờ 3 lần, trừ giảng viên 06 chỉ được dự giờ 2 lần do thời gian biểu không thuận tiện. Tất cả các thủ tục thu thập dữ liệu đã được lên kế hoạch hoàn thành trước khi kết thúc năm học vào tháng 5 năm 2022.

#### **3.3.5. Thủ tục phân tích dữ liệu**

Nghiên cứu hiện tại sử dụng các quy trình phân tích dữ liệu của Lý thuyết GT kiến tạo do Charmaz (2006) đề xuất. Quá trình này bao gồm các quá trình viết mã và ghi nhớ. Các chiến lược mã hóa khác nhau và các bản ghi nhớ được viết trong các giai đoạn phân tích là rất cần thiết để xác định các khái niệm và phạm trù cũng như để phát triển lý thuyết sau đó (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998). Phần mềm Phân tích Định tính MAXQDA phiên bản 2020 đã được sử dụng để thực hiện công việc phân tích, điều này rất hữu ích cho nhà nghiên cứu định tính để xử lý lượng dữ liệu định tính khổng lồ như vậy từ các bản ghi quan sát và phỏng vấn.

##### **3.3.5.1. Mã hóa dữ liệu**

Sau khi dữ liệu từ các bản ghi chép dự giờ lớp học, phần ghi âm quan sát lớp và bản ghi âm phỏng vấn được thu thập, chúng được nhập vào phần mềm phân tích dữ liệu định tính MAXQDA phiên bản 2020 để mã hóa mở và mã hóa tập trung, sau đó được phát triển thành mã hóa lý thuyết hoặc các danh mục chính tạo thành lý thuyết giải thích các tương tác trong lớp học của giảng viên và sinh viên EMI.



**Hình 3.2. Các giai đoạn mã hóa và phân tích lý thuyết CGT (Charmaz, 2014)**

### 3.3.5.2. Viết bản ghi nhớ

Viết bản ghi nhớ là một bước quan trọng trong việc khái niệm hóa dữ liệu trong các nghiên cứu lý thuyết GT. Viết bản ghi nhớ cho phép các khái niệm xuất hiện và xác định các danh mục cốt lõi bắt đầu từ giai đoạn đầu của quá trình nghiên cứu. Việc viết bản ghi nhớ đã giúp nhà nghiên cứu xem lại tất cả các quy trình thu thập dữ liệu cũng như góp phần xác định các hoạt động tương tác phổ biến trong lớp EMI.

### 3.3.5.3. Độ bão hòa lý thuyết

Bước tiếp theo của nghiên cứu lý thuyết GT là bão hòa lý thuyết, đạt được khi các danh mục cốt lõi xuất hiện từ quá trình nghiên cứu được bão hòa (được phát triển) với đầy đủ dữ liệu đến mức việc kết hợp dữ liệu mới không cung cấp thêm thông tin chi tiết. Đối với nghiên cứu hiện tại, việc quan sát lớp học được lặp đi lặp lại nhiều lần trong suốt 3 tháng để xác định các loại cốt lõi trong hành vi tương tác trong lớp học của giảng viên và sinh viên trong các lớp EMI. Sau đó, các cuộc phỏng vấn chuyên sâu với các giảng viên và sinh viên EMI đã được thực hiện để điều tra nhận thức của họ về những tương tác phổ biến này. Khi có điều gì đó mơ hồ trong câu trả lời của họ, nhà nghiên cứu liên hệ lại với họ để yêu cầu làm rõ và thu thập thêm dữ liệu để đạt đến mức bão hòa cho đến khi không còn danh mục mới nào xuất hiện.

### 3.3.5.4. Báo cáo dữ liệu

Nghiên cứu hiện tại ở dạng luận án tiến sĩ báo cáo những phát hiện của nghiên cứu. Luận án có các phần liên quan bao gồm tổng quan tài liệu, phương pháp luận, kết quả nghiên cứu và thảo luận, cung cấp giải thích đầy đủ của giảng viên EMI và quan điểm của sinh viên về tương tác lớp học trong bối cảnh một trường đại học cụ thể.

### 3.3.6. Vấn đề đạo đức

Đối với nghiên cứu hiện tại, trước khi thu thập dữ liệu, nghiên cứu viên đã liên hệ với các giảng viên và sinh viên EMI và giải thích cho họ mục đích của nghiên cứu. Sau đó, phiếu đồng ý được gửi đến cả giảng viên và sinh viên để họ đồng ý tham gia nghiên cứu. Sau đó, nghiên cứu viên thảo luận với giảng viên về thời gian biểu dự giờ và được sự đồng ý của họ về thời gian biểu này. Tất cả tên của những người tham gia không được xác định trong luận án nhưng họ được đánh số, ví dụ như giảng viên EMI 01, giảng viên EMI 02, hoặc sinh viên EMI 01, sinh viên EMI 02, v.v. Nhà nghiên cứu cũng giải thích cho những người tham gia rằng tất cả thông tin cá nhân của họ đã không được tiết lộ cho bất cứ ai hoặc được trình bày trong bất kỳ tài liệu nào khác.

### 3.3.7. Độ tin cậy của nghiên cứu

Guba (1981) đã phát triển bốn tiêu chí để xác định độ tin cậy của nghiên cứu định tính phù hợp hơn so với các thước đo chất lượng theo chủ nghĩa thực chứng truyền thống: độ tin cậy (ưu tiên giá trị nội tại), khả năng chuyển giao (ưu tiên giá trị bên ngoài/tính tổng quát), độ tin cậy (ưu tiên giá trị nội tại), độ tin cậy, và khả năng xác nhận (ưu tiên tính khách quan). Trong nghiên cứu này, dữ liệu thu thập được từ việc quan sát lớp học và phỏng vấn các giảng viên

EMI và sinh viên phản ánh thực tế về thực hành lớp học EMI tại một trường đại học kỹ thuật của Việt Nam. Kết quả nghiên cứu có thể áp dụng và chuyển giao cho các nghiên cứu khác có điều kiện và bối cảnh tương tự, ví dụ như các giảng viên và sinh viên EMI tại một trường đại học kỹ thuật khác ở Việt Nam. Dữ liệu của nghiên cứu được thu thập lặp đi lặp lại trong một số bài học EMI có thể đại diện cho các điều kiện thay đổi của tương tác EMI. Cuối cùng, nhà nghiên cứu đã cố gắng duy trì tính khách quan trong quá trình thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu, điều này có thể giúp các nhà nghiên cứu khác xác nhận những phát hiện từ cùng một dữ liệu. Vì vậy, nghiên cứu hiện tại đã cố gắng đảm bảo độ tin cậy, khả năng chuyển giao, độ tin cậy và khả năng khẳng định của một nghiên cứu định tính.

#### **CHƯƠNG 4: NHẬN THỨC CỦA GIẢNG VIÊN VÀ SINH VIÊN EMI ĐỐI VỚI THỰC TIỄN EMI TẠI CƠ SỞ ĐÀO TẠO**

Chương này trình bày kết quả nghiên cứu từ việc phân tích dữ liệu liên quan đến nhận thức của giảng viên EMI và sinh viên về thực tiễn EMI trong cơ sở đào tạo của họ.

##### **4.1. Nhận thức của giảng viên EMI về thực hiện EMI**

###### **4.1.1. Trình độ bằng cấp cần có để giảng dạy EMI**

Phân tích dữ liệu phỏng vấn giảng viên EMI cho thấy trình độ và bằng cấp cần có mà cơ sở giáo dục yêu cầu là giảng viên có bằng Tiến sĩ hoặc Thạc sĩ trong các chương trình EMI ở nước ngoài hoặc giảng viên có bằng Tiến sĩ, Thạc sĩ ở Việt Nam nhưng có chứng chỉ tiếng Anh quốc tế như IELTS 6.5 hoặc tương đương. Tất cả GV nói rằng họ đã đáp ứng yêu cầu của tổ chức đối với giảng viên EMI.

###### **4.1.2. Lý do dạy EMI**

Có hai lý do chính để giảng dạy EMI được giải thích bởi các giảng viên EMI là *do yêu cầu của cơ sở giáo dục và động lực của giảng viên*.

###### **4.1.3. Đào tạo giảng dạy EMI**

Tất cả các giảng viên EMI đều cho biết không được *đào tạo chính thức* về phương pháp giảng dạy EMI nhưng có *khóa học nâng cao tiếng Anh* cho giảng viên EMI. Mục tiêu của khóa học là cung cấp kiến thức và kỹ năng tiếng Anh để các giảng viên EMI đạt 6.5 IELTS khi kết thúc khóa học.

###### **4.1.4. Các vấn đề và giải pháp trong giảng dạy EMI**

###### **4.1.4.1. Các vấn đề**

Có 6 vấn đề lớn được các giảng viên EMI cho biết khi họ mới bắt đầu giảng dạy EMI. Các vấn đề bao gồm *phương pháp giảng dạy, khối lượng công việc của giảng viên, khung chương trình giảng dạy, thuật ngữ EMI, năng lực khác nhau của sinh viên, trình độ tiếng Anh hạn chế* cũng như *sự tương tác hạn chế của sinh viên* khi học EMI.

###### **4.1.4.2. Các giải pháp**

Các giải pháp có thể được phân loại thành *Tự quyết định* và *Đàm phán*. *Tự quyết định* bao gồm giải pháp do chính họ quyết định và *Đàm phán* bao gồm trao đổi với đồng nghiệp và các nhà quản lý giáo dục.

###### **4.1.5. So sánh phương pháp giảng dạy cho EMI và VMI**

Các giảng viên đã so sánh sự khác biệt giữa việc giảng dạy bằng tiếng Anh và tiếng Việt, có thể được phân loại là *sự tương đồng* về yêu cầu của chương trình đối với kiến thức nội dung nhưng *sự khác biệt* trong phương pháp giảng dạy. Về *sự giống nhau trong chương trình giảng dạy*, các giảng viên EMI cho biết nội dung và yêu cầu của cả chương trình EMI và VMI giống nhau ở một số khía cạnh. Sự *khác biệt* được liệt kê bởi các giảng viên EMI là *giảng dạy chi tiết hơn, tổ chức nhóm công việc, thời gian phân tích sâu hơn* do nội dung kiến thức lặp đi lặp lại.

###### **4.1.6. Tài liệu và cơ sở vật chất cho giảng dạy EMI**

Quan điểm của giảng viên EMI về tài liệu giảng dạy và cơ sở vật chất được sử dụng cho các lớp EMI có thể được phân loại là *đa dạng và đầy đủ*.

###### **4.1.7. Trình độ tiếng Anh và việc học chuyên môn của sinh viên**

###### **4.1.7.1. Trình độ tiếng Anh của sinh viên**

Tất cả các giảng viên EMI đều nhận xét rằng sinh viên EMI có *khả năng tiếng Anh khác nhau*. Một số sinh viên giỏi tiếng Anh trong khi những sinh viên khác chưa đủ năng lực tiếng Anh để học EMI.

#### **4.1.7.2. Việc học chuyên môn của sinh viên**

Tất cả các giảng viên EMI đều nhận xét rằng các lớp EMI thường có nhiều sinh viên có *năng lực khác nhau* và do đó dẫn đến *kết quả khác nhau*.

#### **4.1.8. Chính sách EMI**

##### **4.1.8.1. Lợi ích của EMI**

Các giảng viên đã đề cập đến một số lợi ích của EMI không chỉ đối với sinh viên mà còn đối với giảng viên như *cải thiện trình độ tiếng Anh của sinh viên, tăng cường hội nhập quốc tế cho cả giảng viên và sinh viên EMI, cơ hội việc làm*.

##### **4.1.8.2. Triển khai EMI**

Các giảng viên EMI đã đề cập đến một số vấn đề liên quan đến việc triển khai EMI như *nhu cầu xã hội đối với các chương trình EMI, sự phát triển và mở rộng, nâng cao chất lượng và những thách thức đối với chính sách này*.

##### **4.1.8.3. Điều kiện để chương trình EMI thành công**

Khi đề cập đến các điều kiện để chương trình EMI thành công, các giảng viên EMI đã liệt kê một số khía cạnh về *chương trình giảng dạy, yêu cầu tuyển sinh, trình độ tiếng Anh của sinh viên, chất lượng giảng viên, cơ sở vật chất dạy và học và hỗ trợ thiết kế và chuẩn bị giáo trình*.

## **4.2. Nhận thức của sinh viên EMI về thực hành EMI chung**

### **4.2.1. Lý do chọn khóa học EMI**

Phân tích dữ liệu cho thấy các sinh viên EMI có nhiều lý do khác nhau để quyết định chọn các khóa học EMI. Các lý do bao gồm *cải thiện trình độ tiếng Anh, cơ hội việc làm, chất lượng của các khóa học EMI và giảng viên, cơ hội học tập ở nước ngoài, nâng cao chuyên môn, sở thích về kỹ thuật dân dụng, người thân giới thiệu, lời khuyên của nhân viên tư vấn tuyển sinh*.

### **4.2.2. Lợi ích của việc học EMI**

Sinh viên EMI đã đề cập đến một số lợi ích khi họ học EMI bao gồm *cải thiện trình độ tiếng Anh và kiến thức chuyên môn, cơ hội việc làm, tiếp cận với phương pháp và văn hóa giảng dạy quốc tế, cơ hội học tập cao hơn, tài liệu đa dạng, điều kiện thuận lợi được cung cấp bởi các giảng viên EMI*.

### **4.2.3. Khó khăn và giải pháp trong học EMI**

#### **4.2.3.1. Khó khăn**

Trong các cuộc phỏng vấn, các sinh viên EMI đã đề cập đến một số khó khăn bao gồm *học từ vựng EMI, nghe các bài giảng EMI, dịch văn bản EMI, phương pháp học EMI và tìm tài liệu EMI tương đương bằng tiếng Việt*.

#### **4.2.3.2. Giải pháp**

Sinh viên MI gặp rất nhiều khó khăn khi học EMI. Khi được hỏi về cách giải quyết những vấn đề này, câu trả lời của họ được chia thành hai loại chính: *Tự giải quyết vấn đề và tìm kiếm sự trợ giúp từ giảng viên*.

### **4.2.4. Tự đánh giá trình độ tiếng Anh**

Khi được yêu cầu tự đánh giá trình độ tiếng Anh của mình để học EMI, ý kiến của sinh viên được chia thành 2 loại: *Đủ năng lực tiếng Anh (22/35 sinh viên, 62%) và chưa đủ năng lực tiếng Anh (13/35 sinh viên, 37%)*.

### **4.2.5. Phương pháp giảng dạy và năng lực tiếng Anh của giảng viên EMI**

#### **4.2.5.1. Phương pháp giảng dạy của giảng viên EMI**

Câu trả lời của sinh viên đối với câu hỏi về phương pháp giảng dạy của giảng viên EMI có thể được phân thành hai tiểu thể loại chính: *Ý kiến tích cực (27/35 sinh viên) và ý kiến tiêu cực (8/35 sinh viên)*. Về *những nhận xét tích cực*, sinh viên khẳng định giảng viên giảng dạy chi tiết, lượng nội dung kiến thức trong bài phù hợp, mục tiêu rõ ràng, cung cấp đầy đủ tài liệu



trước khi học và yêu cầu sinh viên thuyết trình để hiểu sâu kiến thức hơn. Tuy nhiên, đã có khá nhiều *bình luận tiêu cực*. Có 10 sinh viên phản nản về phương pháp giảng dạy của giảng viên bao gồm phương pháp giảng dạy truyền thống, không giải thích các thuật ngữ tiếng Anh khó, tốc độ giảng dạy nhanh và lạm dụng tiếng Anh trong bài học.

#### **4.2.5.2. Năng lực tiếng Anh của giảng viên EMI**

Ý kiến của sinh viên EMI có thể được chia thành hai loại khác nhau: *Ý kiến tích cực* (27/35 sinh viên; 77%) và *ý kiến tiêu cực* (8/35 sinh viên; 23%). Về *những nhận xét tích cực*, các sinh viên EMI đánh giá cao *trình độ tiếng Anh*, *kinh nghiệm giảng dạy* và *kiến thức chuyên môn của giảng viên*. Về *ý kiến phản hồi chưa tốt* (8/35 sinh viên), ý kiến của sinh viên EMI rất đa dạng nhưng chủ yếu tập trung vào *cách phát âm của giảng viên* khiến sinh viên khó hiểu bài giảng của EMI.

#### **4.2.6. Kiểm tra và đánh giá EMI**

Hầu hết các sinh viên EMI nói rằng các bài kiểm tra và đánh giá EMI trong tổ chức khá giống với các chương trình trong VMI. Cả hai đều bao gồm các bài đánh giá viết và nói bằng tiếng Anh, được hầu hết các sinh viên EMI đánh giá tích cực. Sau khi mô tả các hình thức kiểm tra, đánh giá, đánh giá của học sinh có thể được chia thành *đánh giá tích cực* và *tiêu cực*. Về *đánh giá tích cực* (28/35 SV, 80%) ý kiến của SV rất đa dạng. Việc đánh giá có thể được tóm tắt là *chính xác, công bằng, cụ thể, phù hợp, khách quan và bí mật*. Ngoài những ý kiến tích cực đã đề cập ở trên, các sinh viên EMI (7 sinh viên) đã có một số ý kiến tiêu cực liên quan đến kiểm tra và đánh giá EMI, có thể được nhóm lại thành *phi logic, không hiệu quả, không truyền cảm hứng*.

#### **4.2.7. Cơ sở vật chất và nguồn tài liệu cho việc học EMI**

Ý kiến của sinh viên EMI về cơ sở vật chất và tài liệu cung cấp cho việc học EMI cũng được chia thành hai loại phụ chính: *Tích cực* (26 sinh viên) và *tiêu cực* (9 sinh viên). Có thể thấy, hầu hết các sinh viên đều đánh giá cao cơ sở vật chất, tài liệu phục vụ cho việc dạy và học EMI. Về *các ý kiến tích cực*, cơ sở vật chất và tài liệu nhìn chung được đánh giá là *đầy đủ và chất lượng tốt* (26/35 sinh viên), tài liệu tham khảo được cung cấp bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt. Mặc dù hầu hết các nhận xét tích cực về cơ sở vật chất, một số sinh viên đưa ra *nhận xét tiêu cực* về việc cung cấp cơ sở vật chất và tài liệu sử dụng cho EMI như *cung cấp không đủ tài liệu cập nhật, cơ sở vật chất không được nâng cấp* cho việc học EMI.

#### **4.2.8. Tác động của EMI đối với việc học kiến thức chuyên môn và trình độ tiếng Anh của sinh viên**

##### **4.2.8.1. Tác động đến việc học kiến thức chuyên môn của sinh viên**

Khi được hỏi về tác động của EMI đối với việc học kiến thức chuyên môn, câu trả lời của sinh viên được nhóm thành hai loại phụ chính: *Tác động tích cực* (15/35 học sinh, 43%) và *tác động tiêu cực* (20/35, 57%). Do đó, các ý kiến khá trái ngược nhau về tác động của EMI đối với việc sinh viên nắm vững nội dung môn học. Nhóm sinh viên đầu tiên có *nhận xét tích cực* đã đề cập đến nhiều khía cạnh góp phần tạo nên tác động bao gồm *sách giáo trình EMI, tiếp thu kiến thức nội dung, từ vựng EMI, cơ hội việc làm*. EMI được đánh giá bởi 20 sinh viên rằng nó có *tác động tiêu cực* đến việc học chuyên môn của sinh viên do một số lý do như *khả năng tiếng Anh không đủ, hiểu nội dung kiến thức hạn chế, nhiều thời gian hơn cho việc học, giảm kiến thức nội dung môn học*.

##### **4.2.8.2. Tác động đến trình độ tiếng Anh của sinh viên**

Khi được phỏng vấn về tác động của EMI đối với trình độ tiếng Anh của sinh viên, tất cả sinh viên (35/35 sinh viên, 100% câu trả lời) đều cho rằng EMI có tác động tích cực đến năng lực tiếng Anh của họ, bao gồm cải thiện *toàn diện trình độ tiếng Anh, kỹ năng giao tiếp tiếng Anh và từ vựng EMI*.

#### **4.2.9. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công của nghiên cứu EMI**

Khi được hỏi về các yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công của nghiên cứu EMI, ý kiến của các sinh viên rất đa dạng. Hầu hết các câu trả lời tập trung vào *chương trình và sách giáo khoa*



(16/35 sinh viên), *phương pháp giảng dạy của giảng viên* (15/35 sinh viên), *trình độ tiếng Anh của sinh viên* (12/35 sinh viên), *trình độ của giảng viên* (10/35 sinh viên), *động lực của sinh viên* (8 sinh viên), *cơ sở vật chất cho học tập EMI* (7 sinh viên).

#### **4.2.10. Quyết định chọn khóa học EMI**

Đa số sinh viên (32 sinh viên) cho biết vẫn đăng ký học EMI nếu được trao cơ hội thứ hai để lựa chọn khóa học vì chương trình này có nhiều ưu điểm hơn so với chương trình giảng dạy bằng tiếng Việt như *cơ hội việc làm, nâng cao trình độ tiếng Anh, trình độ của giảng viên, kỹ năng mềm* của các chương trình EMI, *cơ sở vật chất tốt và học phí hợp lý* so với các chương trình EMI tương tự ở các tổ chức khác.

### **CHƯƠNG 5: THỰC HÀNH TƯƠNG TÁC TRONG LỚP GIỮA GIẢNG VIÊN EMI VÀ SINH VIÊN**

Chương này tóm tắt những phát hiện liên quan đến thực hành quan sát lớp học EMI dựa trên phân tích dữ liệu từ các bản ghi chép dự giờ và bản ghi âm dự giờ.

#### **5.1. Các loại tương tác trong lớp học**

Phân tích dữ liệu của các bản ghi chép dự giờ lớp học đã chỉ ra rằng có bốn loại tương tác chính nổi lên bao gồm tương tác giữa *giảng viên với cả lớp, giảng viên với cá nhân sinh viên, giảng viên với sinh viên làm việc theo cặp, giảng viên với sinh viên làm việc theo nhóm*. Phân tích dữ liệu cho thấy phong cách giảng viên làm trung tâm được áp dụng trong hầu hết các lớp EMI với giảng viên giảng dạy, giải thích, hỏi và ra lệnh cho sinh viên trong khi cả lớp tiếp tục nghe giảng và ghi chép. Tương tác giữa giảng viên với cả lớp chiếm tần suất cao nhất trong khi các loại hình khác ít chiếm ưu thế hơn.

##### **5.1.1. Tương tác giữa giảng viên và cả lớp**

Trong các loại tương tác này, tương tác giữa giảng viên và cả lớp chiếm ưu thế với tần suất cao nhất được ghi nhận trong phân tích quan sát (297 lượt đếm /17 lượt quan sát tiết học), trong đó giảng viên giảng dạy, giải thích nội dung kiến thức, đặt câu hỏi, ra lệnh và làm việc chung với cả lớp. Tuy nhiên, tương tác ngược lại giữa lớp và giảng viên còn khá hạn chế (75 lượt/17 tiết học). Cả lớp thường im lặng và ghi chép khi giảng viên giảng bài, thỉnh thoảng trả lời các câu hỏi giảng viên nêu ra.

##### **5.1.2. Tương tác giữa giảng viên và cá nhân sinh viên**

Loại tương tác tiếp theo là giữa giảng viên EMI và từng sinh viên (78 lần đếm/ 17 lần quan sát bài học), trong đó giảng viên EMI yêu cầu một sinh viên cụ thể trả lời câu hỏi hoặc lên bảng làm bài tập. Khi được giảng viên EMI yêu cầu, học sinh cá biệt đứng dậy làm theo yêu cầu. Làm việc cá nhân được báo cáo với tần suất 67 lần trên 17 bài học, trong đó giảng viên EMI yêu cầu sinh viên làm việc cá nhân trong một khoảng thời gian.

##### **5.1.3. Tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong cặp**

Làm việc theo cặp được báo cáo với tần suất 34 lần, trong đó giảng viên yêu cầu sinh viên làm việc theo cặp để giải quyết vấn đề với bạn học của họ. Sinh viên tương tác với nhau theo cặp để giải quyết vấn đề bằng cách trao đổi ý kiến chủ yếu bằng tiếng Việt. Trong khi sinh viên làm việc theo cặp, giảng viên thường di chuyển xung quanh để kiểm tra bài làm của họ và đưa ra lời khuyên hoặc giúp đỡ nếu họ gặp khó khăn.

##### **5.1.4. Tương tác giữa giảng viên và sinh viên làm việc nhóm**

Hoạt động nhóm được thực hiện với tần suất thấp nhất (8 tần suất), trong đó giảng viên yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm để chuẩn bị thuyết trình nhóm hoặc thảo luận với bạn cùng lớp về một vấn đề. Trong quá trình làm việc nhóm, giảng viên đi xung quanh để kiểm tra công việc của sinh viên và đề nghị giúp đỡ nếu cần thiết. Các sinh viên tương tác với các bạn cùng nhóm để làm việc nhóm, họ trao đổi ý kiến và hỏi giảng viên nếu họ không hiểu điều gì.

#### **5.2. Tương tác bằng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ của giảng viên EMI và sinh viên**

Do các bản ghi chép dự giờ và ghi âm phân dự giờ phân biệt hành động của giảng viên và sinh viên nên dữ liệu được phân tích thành hai chủ đề, đó là sự tương tác của giảng viên và sinh viên dựa trên một hệ thống mã bao gồm mã mở, mã tập trung và mã lý thuyết. Bốn loại chính

nổi lên trong tương tác của giảng viên bao gồm *sử dụng tiếng Anh, chuyển mã sang tiếng Việt, sử dụng công cụ hỗ trợ giảng dạy* và *hành vi phi ngôn ngữ của họ (di chuyển/cử chỉ)* trong khi bốn loại chính nổi lên trong tương tác của sinh viên bao gồm *hành vi phi ngôn ngữ (im lặng & ghi chép), sử dụng tiếng Anh, sử dụng tiếng Việt và làm việc cá nhân/làm việc theo cặp/nhóm.*

### **5.2.1. Hành động ngôn ngữ và phi ngôn ngữ của giảng viên EMI**

Giảng viên chiếm ưu thế trong giờ học bằng hành động và cách diễn đạt ngôn ngữ với tần suất hành động cao hơn nhiều so với sinh viên. *Phong cách giảng viên dẫn dắt lớp học (Teacher fronted style)* đã được áp dụng trong hầu hết các lớp EMI với tương tác khá hạn chế giữa giảng viên EMI và sinh viên.

#### **5.2.1.1. Sử dụng công cụ hỗ trợ giảng dạy**

Trong tất cả các lớp EMI được quan sát, các giảng viên EMI đã sử dụng các công cụ hỗ trợ giảng dạy như máy tính xách tay chiếu slide power point hoặc sách PDF để trình chiếu trên bảng thông minh kết hợp viết bảng trong suốt buổi học.

#### **5.2.1.2. Sử dụng tiếng Anh**

Giảng viên EMI chủ yếu sử dụng tiếng Anh để giảng dạy nội dung kiến thức, đặt câu hỏi, tổng kết bài học và đưa ra nhiệm vụ hoặc mệnh lệnh cho học viên. Khi sử dụng tiếng Anh, họ cũng sử dụng rất nhiều phương tiện liên kết ngôn ngữ trong bài phát biểu của mình để kết nối các ý.

#### **5.2.1.3. Chuyển mã sang tiếng Việt**

Giảng viên EMI chuyển mã từ tiếng Anh sang tiếng Việt với tần suất cao (khoảng 50 lần/bài học 90 phút) để giải thích nội dung kiến thức, dịch thuật ngữ tiếng Việt, đặt câu hỏi, tổng kết bài học, ra lệnh, nhận xét câu trả lời của sinh viên và xây dựng mối quan hệ với sinh viên.

#### **5.2.1.4. Hành vi phi ngôn ngữ**

Trong hầu hết các bài học EMI, các hành vi phi ngôn ngữ được chú ý nhất của giảng viên EMI là chuyển động và cử chỉ của họ. Trong phần đầu bài giảng, GV thường đứng cạnh bảng hoặc các slide để dạy nội dung kiến thức. Tuy nhiên, trong giờ học, họ di chuyển về hàng 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. Tất cả các giảng viên EMI đều sử dụng ngôn ngữ cơ thể như cử chỉ hoặc giao tiếp bằng mắt. Họ thường sử dụng cử chỉ tay để chỉ vào các slide hoặc bảng, hoặc chỉ vào học sinh để yêu cầu họ trả lời các câu hỏi.

### **5.2.2. Hành động ngôn ngữ và phi ngôn ngữ của sinh viên EMI**

Nhìn chung, dựa trên quy trình quan sát và ghi chép, thao tác của sinh viên khá hạn chế so với giảng viên. Trong hầu hết các tiết học được quan sát, học sinh thường ngồi ở bàn, im lặng và ghi chép, làm việc theo cặp với các bạn trong lớp, trao đổi ý kiến với các bạn trong lớp bằng tông giọng thấp. Thỉnh thoảng họ trả lời các câu hỏi hoặc yêu cầu của giảng viên bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt. Có trường hợp các em rời khỏi chỗ ngồi làm việc nhóm với các bạn, hoặc lên bảng làm bài theo yêu cầu của giảng viên EMI.

#### **5.2.2.1. Hành vi phi ngôn ngữ (im lặng và ghi chú)**

Đây là hoạt động phổ biến nhất của sinh viên EMI trong các tiết học được quan sát. Các bạn sinh viên im lặng và ghi chép nội dung kiến thức trên slides, bảng hay lời giải thích của giảng viên EMI, đặc biệt ở phần lý thuyết của bài giảng giảng viên vẫn giảng và giải thích nội dung kiến thức. Đôi khi, họ quay sang bạn ngồi cạnh để trao đổi.

#### **5.2.2.2. Làm việc cá nhân/làm việc theo cặp/làm việc theo nhóm**

Hoạt động phổ biến thứ hai của sinh viên là làm việc cá nhân hoặc làm việc theo cặp hoặc nhóm, mà họ làm khi được yêu cầu làm bài thực hành. Họ quay sang bạn bè của mình và thảo luận với họ về cách giải quyết vấn đề mà giảng viên đưa ra. Các em cũng làm việc theo nhóm để chuẩn bị cho bài thuyết trình nhóm như chuẩn bị thông tin để đưa vào slide thuyết trình. Đôi khi họ rời khỏi chỗ ngồi của mình để đến gặp bạn bè để thảo luận với họ. Các em nói khá to về công việc của mình làm cho tiết học sôi nổi hơn, tuy nhiên hoạt động này chỉ được thực hiện trong tiết thực hành chứ ít xảy ra trong tiết lý thuyết.

### 5.2.2.3. Sử dụng tiếng Việt

Hoạt động phổ biến tiếp theo của sinh viên EMI là sử dụng tiếng Việt. Các em sử dụng tiếng Việt trong hầu hết các tình huống như chào hỏi khi giảng viên vào lớp, trả lời câu hỏi của giảng viên, trao đổi với giảng viên và các bạn, yêu cầu làm rõ nội dung kiến thức trong bài, thể hiện sự phục tùng giảng viên.

### 5.2.2.4. Sử dụng ngôn ngữ tiếng Anh

Tần suất sử dụng tiếng Anh tương đối thấp trong tất cả các tiết học quan sát được. Các sinh viên sử dụng tiếng Anh để trả lời các câu hỏi của giảng viên, hầu hết các sinh viên sử dụng tiếng Anh cơ bản và đơn giản trong phần trả lời. Khi trả lời các câu hỏi bằng tiếng Anh, hầu hết các em đều khá ngập ngừng trong câu trả lời. Có vẻ như họ không tự tin lắm vào câu trả lời của mình. Họ đưa ra câu trả lời bằng giọng rất nhỏ, điều này rất khó cho nhà nghiên cứu để hiểu và phiên âm từ các bản ghi âm quan sát.

## **CHƯƠNG 6 : NHẬN THỨC CỦA GIẢNG VIÊN VÀ SINH VIÊN VỀ TƯƠNG TÁC TRONG LỚP HỌC EMI VÀ TÁC ĐỘNG CỦA NÓ ĐẾN VIỆC HỌC KIẾN THỨC CHUYÊN MÔN VÀ NĂNG LỰC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN**

Chương này trình bày kết quả nghiên cứu từ phần thứ hai của các cuộc phỏng vấn chuyên sâu với các giảng viên và sinh viên EMI, tập trung vào nhận thức và ý kiến của họ về tương tác trong lớp học EMI để giải thích cách thức và lý do họ tương tác trong các lớp học EMI được quan sát cũng như tác động của sự tương tác về học kiến thức chuyên môn và năng lực tiếng Anh của họ.

### **6.1. Nhận thức của giảng viên EMI về tương tác trong lớp học**

#### **6.1.1. Mô tả của giảng viên EMI về việc giảng dạy các bài học EMI**

Dựa trên phân tích dữ liệu phỏng vấn, các quy trình mà tất cả các giảng viên EMI báo cáo sử dụng để dạy các bài học EMI có thể được chia thành ba bước: *Trước khi dạy*, *trong khi dạy* và *sau khi dạy*. Giai đoạn chuẩn bị dạy bao gồm *chuẩn bị tài liệu*, *gửi tài liệu cho sinh viên*, *yêu cầu sinh viên chuẩn bị bài học*. Trong giai đoạn dạy học bao gồm *phần khởi động*, *giới thiệu thuật ngữ tiếng Anh & ôn lại kiến thức cũ*, *giải thích chi tiết những phần khó*, *giảng bài có hình ảnh minh họa*, *sử dụng ngôn ngữ giảng dạy là tiếng Anh*, *chuyển mã sang tiếng Việt*. Giai đoạn sau dạy học bao gồm *tổng kết bài học*, *nhắc nhở sinh viên chuẩn bị cho bài tiếp theo*, *giao bài tập về nhà hoặc kiểm tra để kiểm tra mức độ hiểu bài của sinh viên*.

#### **6.1.2. Nhận thức của giảng viên EMI về tương tác trong lớp học**

Các cuộc phỏng vấn với các giảng viên EMI tập trung vào các hạng mục cốt lõi xuất hiện từ phân tích dữ liệu quan sát tương tác trong lớp học bao gồm việc giảng viên EMI sử dụng ngôn ngữ, sử dụng công cụ hỗ trợ giảng dạy và các hành vi phi ngôn ngữ (di chuyển trong khi giảng dạy), sau đó tìm hiểu đánh giá của họ về tương tác trong lớp học, tác động của tương tác trong lớp học về việc học kiến thức chuyên môn và trình độ tiếng Anh của sinh viên và các giải pháp nâng cao tương tác trong lớp học.

##### **6.1.2.1. Sử dụng ngôn ngữ của giảng viên EMI**

Nhìn chung, *việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên* bị ảnh hưởng bởi *yêu cầu của chương trình giảng dạy*, *niềm tin của giảng viên* và *trình độ tiếng Anh của sinh viên*. Giảng viên EMI sử dụng tiếng Anh để *giảng dạy nội dung kiến thức*, *đặt câu hỏi* và *tóm tắt bài học*. Ngoài việc sử dụng tiếng Anh trong các bài học EMI, một thực tế phổ biến của các giảng viên EMI trong bài học của họ là *sử dụng chuyển mã sang tiếng Việt*. Các giảng viên EMI cho biết, họ chuyển mã sang tiếng Việt chủ yếu để *giải thích nội dung kiến thức*, *dịch thuật ngữ EMI*, *tóm tắt bài học* nhằm giúp học viên lĩnh hội nội dung kiến thức.

##### **6.1.2.2. Sử dụng công cụ hỗ trợ giảng dạy**

Sử dụng các công cụ hỗ trợ trong giảng dạy là một thói quen rất phổ biến của giảng viên EMI. Trong tất cả các tiết dự giờ, các GV đều sử dụng *bảng viết*, *slide power point*, *video clip*, *giáo trình* để dạy bài học của họ.

##### **6.1.2.3. Hành vi phi ngôn ngữ (chuyển động và cử chỉ trong khi giảng dạy)**

Hành vi phi ngôn ngữ phổ biến khác được quan sát thấy của các giảng viên EMI là chuyển động đa dạng của họ trong khi giảng dạy. Nhìn chung, các giảng viên đều thống nhất rằng việc di chuyển trong khi giảng dạy phụ thuộc vào thói quen và tính cách của họ, tuy nhiên, mục đích khá giống nhau. Di chuyển xung quanh lớp nhằm kiểm tra bài làm của học sinh và xây dựng mối quan hệ tốt hơn với học sinh và đứng gần bảng để giảng dạy và giải thích nội dung kiến thức.

**6.1.2.5. Tác động của tương tác trong lớp đối với việc học kiến thức chuyên môn của sinh viên**  
Khi được phỏng vấn về tác động của tương tác đối với việc học kiến thức chuyên môn của sinh viên, tất cả các giảng viên đều đồng ý rằng tương tác trong lớp đóng vai trò rất quan trọng đối với việc học môn EMI của sinh viên. Tương tác trong lớp học có thể *cải thiện khả năng hiểu nội dung kiến thức của học sinh và khả năng sáng tạo của các em trong việc học EMI*. Tuy nhiên, các giảng viên của EMI thừa nhận rằng sự tương tác của sinh viên trong các lớp EMI còn khá hạn chế, ảnh hưởng đến việc lĩnh hội nội dung kiến thức của sinh viên.

**6.1.2.6. Tác động của tương tác trong lớp học đến trình độ tiếng Anh của học sinh**  
Tất cả các giảng viên đều nhất trí rằng tương tác trong lớp học có tác động rất tích cực đến *trình độ tiếng Anh của sinh viên*, đặc biệt là *kỹ năng giao tiếp tiếng Anh như kỹ năng nghe và nói*.

**6.1.2.7. Giải pháp nâng cao tương tác trong lớp học**  
Các giảng viên EMI đã đề cập đến một số cách để cải thiện sự tương tác trong lớp học, có thể nhóm lại thành các chủ đề chính: *Giải pháp cho giảng viên và giải pháp cho sinh viên*. Các giải pháp của giảng viên EMI được phân loại thành các nhóm: *Cải tiến phương pháp giảng dạy, xác định đối tượng và trình độ của sinh viên để có phương pháp phù hợp, khuyến khích sinh viên tương tác bằng cách đặt câu hỏi, tổ chức làm việc nhóm hoặc làm việc theo cặp, sử dụng các hình thức đánh giá khác nhau, và sử dụng các ngôn ngữ giảng dạy phù hợp*. Các giải pháp dành cho sinh viên do giảng viên EMI đề xuất được chia thành các nhóm nhỏ sau: *Nâng cao năng lực tiếng Anh, chuẩn bị trước cho bài học, học thuật ngữ EMI, thiết lập làm việc nhóm*.

## **6.2. Nhận thức của sinh viên EMI về tương tác trong lớp học**

### **6.2.1. Mô tả của sinh viên EMI về các bài học EMI**

Các bài học EMI được sinh viên EMI mô tả có thể được chia thành ba giai đoạn chính dựa trên các danh mục nổi lên từ phân tích dữ liệu bao gồm giai đoạn *trước khi dạy, trong khi dạy và sau khi dạy*. Có sự tương đồng giữa mô tả bài học của giảng viên EMI và sinh viên. Giai đoạn trước khi giảng dạy bao gồm *Gửi tài liệu* cho sinh viên và *yêu cầu họ chuẩn bị cho bài học*. Giai đoạn dạy học bao gồm *giới thiệu môn học, sử dụng slide thuyết trình, dạy và giải thích thuật ngữ tiếng Anh bằng tiếng Việt, kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt trong việc truyền đạt nội dung kiến thức, Đặt câu hỏi hoặc kiểm tra để kiểm tra mức độ hiểu của học sinh*. Giai đoạn sau dạy có *tổng kết bài học, giao bài tập về nhà hoặc gửi thêm tài liệu để tham khảo*.

### **6.2.2. Nhận thức của sinh viên EMI về tương tác trong lớp học**

#### **6.2.2.1. Sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên EMI**

Hầu hết sinh viên (32 sinh viên) đều đưa ra nhận xét tích cực. Các em cho biết giảng viên EMI rất linh hoạt trong việc kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt trong bài giảng, giúp các em hiểu bài và dịch thuật ngữ EMI.

#### **6.2.2.2. Việc sử dụng đồ dùng dạy học của giáo viên**

Các sinh viên EMI nhận xét rằng các giảng viên EMI đã kết hợp các loại công cụ hỗ trợ giảng dạy như slide, video clip, bảng thông minh, v.v. để truyền tải nội dung kiến thức một cách hiệu quả.

#### **6.2.2.3. Hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên khi giảng dạy**

Sinh viên EMI báo cáo rằng nhiều giảng viên di chuyển xung quanh trong khi giảng dạy nhưng một số chỉ đứng gần bảng để giảng bài. Hầu hết các sinh viên EMI cho biết việc giảng viên di chuyển xung quanh có một số lợi ích bao gồm *cải thiện sự tương tác trong lớp học, nâng cao hiệu quả của việc truyền đạt bài học, kiểm soát công việc của sinh viên, tránh sự nhầm lẫn*

và xây dựng mối quan hệ tốt hơn với sinh viên.

#### **6.2.2.4. Đánh giá của sinh viên EMI về tương tác trong lớp học**

Đánh giá của sinh viên EMI rất đa dạng. Theo ý kiến của họ, một số lớp EMI có sự tương tác tốt giữa thầy và trò trong khi một số lớp khác ít tương tác. Đa số sinh viên (25 sinh viên) cho rằng sự tương tác trong lớp học chủ yếu phụ thuộc vào *phương pháp giảng dạy và tính cách của GV*. Hầu hết họ thừa nhận rằng sự tương tác *khá hạn chế* và họ giải thích các hành vi của sinh viên theo nhiều cách khác nhau. Nhìn chung, sự tương tác diễn ra khi giảng viên hỏi sinh viên EMI và sinh viên thực hiện *các hành vi đa dạng trong* các tình huống này.

Hành vi khá phổ biến của sinh viên EMI là giữ im lặng khi giảng viên đặt câu hỏi cho cả lớp. Có nhiều cách giải thích cho hành vi này của sinh viên EMI, bao gồm *hạn chế về khả năng tiếng Anh, kiến thức môn học, sự tập trung vào bài học, trạng thái tâm lý và thể chất của họ*.

#### **6.2.2.5. Tác động của tương tác trong lớp học đến việc học kiến thức chuyên môn của sinh viên**

Hầu hết sinh viên (30 sinh viên) đồng ý rằng tương tác trong lớp học có thể giúp cải thiện kiến thức của sinh viên về nội dung môn học trong khi một số sinh viên khác (5 sinh viên) cho rằng ít tương tác trong một số lớp học có rất ít tác động đến việc học chuyên môn của sinh viên. Nhìn chung, những bình luận tích cực nhiều hơn những ý kiến tiêu cực. Thứ nhất, đa số sinh viên cho rằng tương tác trong lớp học sẽ giúp nâng cao kiến thức chuyên môn của họ nếu giảng viên tương tác tốt với sinh viên. Họ cũng nghĩ rằng tương tác trong lớp học có thể giúp giải quyết các vấn đề nảy sinh trong bài học. Sinh viên cũng đưa ra một số nhận xét về tính cách của giảng viên EMI. Hầu hết các giảng viên đều thân thiện, cởi mở và sẵn sàng giúp đỡ sinh viên. Bên cạnh những ý kiến tích cực về tác động của tương tác trong lớp đối với việc học chuyên môn của sinh viên, một số ít sinh viên (chỉ 5 em) vẫn có ý kiến tiêu cực về tương tác trong lớp. Họ cho rằng sự tương tác trong lớp học bị hạn chế do *tính cách nghiêm khắc của giảng viên, GV sử dụng quá nhiều tiếng Anh khi giảng dạy, sinh viên không chuẩn bị đầy đủ cho bài học*.

#### **6.2.2.6. Tác động của tương tác trong lớp học đến trình độ tiếng Anh của học sinh**

Tất cả sinh viên đều đồng ý rằng tương tác trong lớp học ảnh hưởng rất lớn đến trình độ tiếng Anh của sinh viên, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp. Tuy nhiên, sự tương tác rất *đa dạng giữa các môn học*, theo quan điểm của các sinh viên EMI. Nhìn chung, năng lực tiếng Anh của sinh viên được cải thiện ở những tiết học có giảng viên tương tác tốt với sinh viên, nhưng SV chưa nâng cao được kỹ năng tiếng Anh ở những tiết học ít tương tác. Bên cạnh nhiều ý kiến tích cực (30/35 sinh viên) về tác động của tương tác trong lớp học đối với trình độ tiếng Anh của sinh viên, một số ít sinh viên (5 sinh viên) phàn nàn về việc hạn chế tương tác *giữa* giảng viên và sinh viên trong một số lớp học, nguyên nhân là do *phương pháp giảng dạy của giảng viên, hành vi phi ngôn ngữ của họ và sử dụng các ngôn ngữ giảng dạy*.

#### **6.2.2.7. Các đề xuất để cải thiện tương tác trong lớp học**

Các sinh viên EMI đã đề xuất một số giải pháp bao gồm *GV xác định trình độ của sinh viên trước khi giảng dạy, sử dụng tiếng Anh và tiếng Việt phù hợp để truyền đạt nội dung bài học, tạo cơ hội cho sinh viên thực hành kỹ năng nói tiếng Anh, giới thiệu các thuật ngữ EMI kèm theo các ví dụ, tổ chức thêm các buổi thảo luận làm việc nhóm và giảng viên có tính cách thân thiện*. Tất cả các giải pháp SV đề xuất đều hướng tới giảng viên.

### **CHƯƠNG 7 : THẢO LUẬN VỀ NHỮNG KẾT QUẢ CHÍNH**

Chương này tóm tắt những phát hiện từ phân tích dữ liệu dựa trên phương pháp kiến tạo lý thuyết đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa của Charmaz (2006). Các phát hiện chính liên quan đến bốn câu hỏi nghiên cứu được đề cập và thảo luận có liên quan đến kết quả của các nghiên cứu trước đó.

#### **7.1. Tóm tắt những kết quả chính**

##### **7.1.1. Nhận thức chung về thực hành dạy và học EMI**

**Câu hỏi nghiên cứu 1:** Nhận thức của giảng viên EMI và sinh viên về thực hành dạy và học

*EMI nói chung tại cơ sở đào tạo?*

### **Nhận thức của giảng viên EMI về thực hành EMI**

Tất cả GV đều báo cáo những động cơ tích cực cho việc giảng dạy EMI tại cơ sở giáo dục. Về lợi ích của EMI, các giảng viên đã liệt kê những ưu điểm của chính sách này tại cơ sở, bao gồm nâng cao trình độ tiếng Anh của sinh viên và cơ hội việc làm, hội nhập quốc tế cho giảng viên EMI. Tuy nhiên, có một số bất lợi do trình độ tiếng Anh hạn chế của sinh viên và nhiệm vụ cập nhật tài liệu EMI hàng năm của giảng viên. Những khó khăn về phương pháp giảng dạy, khung chương trình, hệ thống thuật ngữ EMI ở Việt Nam, khả năng tiếng Anh và kiến thức chuyên môn của sinh viên còn nhiều hạn chế, hạn chế về hành vi tương tác trong học EMI là một số vấn đề chung được các giảng viên EMI đề cập. Về chính sách EMI nói chung, các giảng viên đều nhất trí nên duy trì vì nhu cầu nguồn lao động chất lượng cao dẫn đến việc thành lập các chương trình này. Tuy nhiên, cơ sở đào tạo nên nâng cao tiêu chuẩn của các chương trình EMI bằng cách đặt ra nhiều biện pháp kiểm soát chất lượng và các mục tiêu cụ thể hơn. Chương trình giảng dạy, yêu cầu tuyển sinh, chất lượng giảng viên, năng lực tiếng Anh của sinh viên, cơ sở vật chất cho dạy và học, hỗ trợ tài chính cho việc soạn giáo án và thiết kế giáo trình là những yếu tố được GV đề cập.

### **Nhận thức của sinh viên EMI về thực hành EMI**

Sinh viên EMI đã đưa ra một số lý do cho quyết định đăng ký khóa học EMI của họ, bao gồm cải thiện trình độ tiếng Anh, triển vọng việc làm, chất lượng của các khóa học EMI, thăng tiến nghề nghiệp, khả năng học tập ở nước ngoài, sở thích về chuyên ngành, lời khuyên của các thành viên trong gia đình và lời giới thiệu từ nhân viên tuyển sinh của trường đại học. Năng lực tiếng Anh và cơ hội việc làm do các khóa học EMI tạo ra là một trong những yếu tố ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến việc sinh viên chọn EMI làm ngành học tại trường. Về ưu điểm của việc học EMI, các sinh viên đã trích dẫn các yếu tố tạo động cơ học EMI bao gồm cải thiện trình độ tiếng Anh và kiến thức chuyên môn, cơ hội việc làm, tiếp cận với phương pháp giảng dạy quốc tế, cơ hội học lên cao, tài liệu cập nhật và môi trường học tập thuận lợi. Nhìn chung, hầu hết sinh viên EMI cho biết họ có động lực tích cực để học EMI nhờ những lợi ích mà nó mang lại cho họ. Mặc dù có những lợi thế được liệt kê ở trên, sinh viên vẫn phải vượt qua một số trở ngại, chẳng hạn như tiếp thu thuật ngữ EMI, nghe bài giảng EMI, dịch tài liệu EMI, xác định phương pháp học EMI và tìm các nguồn tài nguyên tiếng Việt để hỗ trợ EMI. Quan điểm của học sinh về cách EMI ảnh hưởng đến việc học kiến thức chuyên môn của họ rất khác nhau. Do trình độ tiếng Anh hạn chế và kiến thức môn học bị giảm so với các môn học bằng tiếng Việt, hơn một nửa số học sinh cho rằng EMI có tác động bất lợi đến việc học chuyên môn của họ. Một nửa số sinh viên còn lại cho rằng giáo trình và tài liệu EMI được cập nhật, cách trình bày rõ ràng và thấu đáo của giáo trình so với sách tiếng Việt, việc cung cấp các thuật ngữ EMI và cơ hội việc làm do các chương trình EMI tạo ra, và các yếu tố khác có tác động thuận lợi đến môn học của họ. Về tác động của EMI đối với trình độ tiếng Anh của sinh viên, nhờ sự phát triển toàn diện về khả năng tiếng Anh và vốn từ vựng EMI, tất cả học sinh đều cho rằng EMI có tác dụng tích cực đối với năng lực tiếng Anh của họ.

#### **7.1.2. Thực hành tương tác trong các lớp EMI**

**Câu hỏi nghiên cứu 2 :** *Các hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học EMI được quan sát là gì ?*

Phong cách giảng viên dẫn dắt lớp học vẫn chiếm ưu thế trong hầu hết các lớp EMI với việc giảng viên giảng dạy và giải thích nội dung kiến thức bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt, sử dụng các công cụ hỗ trợ giảng dạy, di chuyển xung quanh lớp để kiểm tra bài làm của sinh viên. Việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy linh hoạt, thường xuyên chuyển mã sang tiếng Việt để giải thích nội dung kiến thức, dịch thuật ngữ tiếng Anh, 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. Học sinh đóng vai trò khá hạn chế, giữ im lặng và ghi chép trong giờ học, làm việc cá nhân, theo cặp hoặc theo nhóm, thỉnh thoảng đứng lên trả lời câu hỏi của giảng viên, sử dụng kết hợp cả tiếng Anh và tiếng

Viết để trả lời các câu hỏi của giảng viên với sự chi phối của tiếng mẹ đẻ trong trao đổi của họ.

### **7.1.3. Giải thích của giảng viên và sinh viên về thực hành tương tác trên lớp**

**Câu hỏi nghiên cứu 3:** *Tại sao các thực hành tương tác này lại diễn ra theo như giải thích của giảng viên và sinh viên EMI?*

Kết quả cho câu hỏi thứ ba dựa trên phân tích các cuộc phỏng vấn chuyên sâu với các giảng viên và sinh viên EMI, nhằm khám phá những lời giải thích của các giảng viên và sinh viên EMI về các hoạt động tương tác trong các lớp EMI. Các cuộc phỏng vấn với giảng viên và sinh viên EMI chủ yếu tập trung vào các hạng mục cốt lõi xuất hiện từ phân tích dữ liệu quan sát tương tác trong lớp học bao gồm việc giảng viên EMI sử dụng ngôn ngữ giảng dạy, sử dụng công cụ hỗ trợ giảng dạy, hành vi phi ngôn ngữ của họ trong khi giảng dạy, hành vi tương tác hạn chế của sinh viên và việc sử dụng ngôn ngữ của họ trong các lớp EMI. Nhận thức của giảng viên và sinh viên EMI khác nhau ở một số khía cạnh và tương tự ở các khía cạnh khác. Theo nhận định của giảng viên, ba yếu tố chính gồm yêu cầu chương trình giảng dạy, niềm tin của giảng viên và năng lực tiếng Anh của sinh viên có tác động đến việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên. Mặc dù trình độ tiếng Anh của sinh viên khác nhau, các giảng viên EMI giải thích rằng họ chủ yếu sử dụng tiếng Anh để dạy các môn học của mình vì họ phải tuân thủ các tiêu chí của chương trình giảng dạy EMI và EMI bắt buộc phải giảng dạy bằng tiếng Anh. Liên quan đến việc sử dụng chuyển mã sang tiếng Việt, các giảng viên đều thừa nhận rằng họ thường xuyên chuyển sang tiếng Việt để giải thích những nội dung khó, dịch các thuật ngữ EMI và tóm tắt bài học. Tất cả những hoạt động này nhằm mục đích hỗ trợ sinh viên, đặc biệt là những sinh viên yếu hơn, hiểu được kiến thức chuyên môn, vốn là trọng tâm chính của giảng viên. Họ đều đồng ý rằng đôi khi cần thiết phải chuyển mã sang tiếng Việt để dạy nội dung kiến thức, đặc biệt là khi dạy thuật ngữ, không chỉ do khả năng tiếng Anh hạn chế của sinh viên Việt Nam mà còn vì việc hiểu các thuật ngữ EMI bằng tiếng Việt là cần thiết cho việc làm sau này của sinh viên.

Về cảm nhận của sinh viên về việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên, 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 EMI. Đa số sinh viên đánh giá tích cực về sự kết hợp ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên vì họ cho rằng điều đó có thể giúp họ tiếp thu các nội dung môn học khó và hiểu các thuật ngữ tiếng Anh, điều này rất có lợi cho họ trong sự nghiệp tương lai. Do đó, có thể kết luận rằng nhận thức của giảng viên EMI và sinh viên đối với việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy khá tương đồng. Tuy nhiên, sự kết hợp này có thể thay đổi dựa trên trình độ tiếng Anh của sinh viên, theo báo cáo của các giảng viên và sinh viên EMI. Việc sử dụng các công cụ hỗ trợ giảng dạy của các giảng viên EMI là chủ đề thứ hai được thảo luận. Tầm quan trọng của công cụ giảng dạy trong việc truyền tải kiến thức về nội dung EMI đã được các giảng viên EMI khẳng định. Bảng đen, slide PowerPoint, sách PDF và video hướng dẫn là các công cụ giảng dạy được sử dụng trên lớp EMI. Theo các giảng viên của EMI, các hình ảnh minh họa và video là những phương tiện thiết yếu hỗ trợ hiệu quả cho việc sinh viên hiểu các khái niệm và con số kỹ thuật của bài học. Việc sử dụng các công cụ hỗ trợ giảng dạy của các giảng viên EMI cũng đã được các sinh viên EMI xác nhận và phần lớn họ đánh giá cao việc sử dụng này vì nó giúp họ hiểu được kiến thức chuyên môn. Các hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên bao gồm các động tác và cử chỉ của họ khi họ đang giảng dạy là hạng mục tiếp theo được phân tích. Các giảng viên khẳng định rằng hành vi phi ngôn ngữ này phần lớn bị ảnh hưởng bởi tính cách và thói quen của họ. Liên quan đến điều này, đa số sinh viên EMI cho rằng việc giảng viên di chuyển quanh phòng có thể tăng cường tương tác trong lớp học, nâng cao hiệu quả giảng dạy, quản lý bài tập của sinh viên, tránh nhàm chán và thúc đẩy mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên tốt hơn.

Đánh giá của giảng viên EMI và sinh viên về sự tương tác trong lớp học có nhiều điểm tương đồng và một số điểm khác biệt. Theo các giảng viên EMI, trình độ tiếng Anh và tính cách của sinh viên EMI, truyền thống giáo dục và các yếu tố văn hóa đã hạn chế đáng kể thời lượng tiếp

xúc giữa giảng viên và sinh viên trong lớp học. Theo các sinh viên EMI, sự tương tác trong lớp học khác nhau giữa các môn học. Tương tác tốt trong một số khóa học nhưng hạn chế ở những khóa học khác do phương pháp giảng dạy của giáo viên EMI, kiến thức môn học và ngôn ngữ tiếng Anh của sinh viên, cũng như điều kiện tâm lý và thể chất của họ.

#### **7.1.4. Tác động của tương tác trong lớp đối với việc học nội dung và trình độ tiếng Anh của học sinh**

**Câu hỏi nghiên cứu 4:** *Thực hành tương tác trong lớp học tạo điều kiện hay hạn chế như thế nào đến việc học chuyên môn và năng lực tiếng Anh của sinh viên theo cảm nhận của giảng viên và sinh viên EMI ?*

Tất cả các giảng viên được hỏi về tác động của sự tương tác đối với việc học chuyên môn của sinh viên đều đồng ý rằng sự tương tác trong lớp học là rất quan trọng để cải thiện khả năng hiểu nội dung môn học của sinh viên, nhưng sự tương tác hạn chế trong các lớp EMI có ảnh hưởng khá tiêu cực đến kiến thức chuyên môn của sinh viên. Họ đều nói rằng một số sinh viên Việt Nam không tham gia tích cực vào lớp học, điều này ảnh hưởng không tốt đến việc hiểu nội dung bài học của họ .

Về tác động của tương tác trong lớp học đến trình độ tiếng Anh của sinh viên, các giảng viên đều nhất trí rằng tương tác trong lớp học có tác động đáng kể đến trình độ tiếng Anh của sinh viên, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh. Theo ý kiến của họ, hiệu quả của sự tương tác giữa sinh viên và giáo viên phụ thuộc vào cả chiến lược giảng dạy của giảng viên và bản thân sinh viên. Họ làm rõ rằng các kỹ năng tiếng Anh của học sinh, bao gồm nói, nghe và đọc đã được cải thiện thông qua tương tác trong lớp học. Sinh viên đọc rất nhiều tài liệu EMI và bắt buộc phải giao tiếp với giảng viên của họ bằng tiếng Anh. Viết không được nâng cao nhiều như các kỹ năng khác vì học sinh không phải thực hành sử dụng kỹ năng này trong các lớp EMI.

Về quan điểm của học sinh đối với tác động này, tất cả học sinh đều đồng ý rằng tương tác trong lớp ảnh hưởng rất lớn đến việc học chuyên môn và trình độ tiếng Anh của học sinh. Tuy nhiên, sự tương tác giữa các môn học và giảng viên là khác nhau, theo quan điểm của các sinh viên EMI. Sinh viên cho biết họ đã cải thiện được kiến thức nội dung và năng lực tiếng Anh trong các buổi học mà giảng viên tương tác tốt với sinh viên. Mặc dù có những nhận xét tích cực về ảnh hưởng của tương tác trong lớp đối với việc học chuyên môn và năng lực tiếng Anh của học sinh, nhưng một số học sinh lại có quan điểm tiêu cực về tương tác trong lớp. Theo họ, có một số giảng viên EMI quá nghiêm khắc và khó hòa đồng, dẫn đến việc tương tác trong các bài học của họ bị hạn chế.

## **7.2. Thảo luận về những phát hiện chính**

### **7.2.1. Giảng viên EMI và cảm nhận của sinh viên về thực hành EMI**

Liên quan đến ý kiến của các giảng viên EMI và sinh viên về các thực hành EMI, có một số điểm tương đồng và khác biệt được tìm thấy so với các nghiên cứu hiện có. Các điểm tương đồng bao gồm động cơ tích cực của giảng viên và sinh viên đối với EMI, mối quan tâm về trình độ tiếng Anh đầu vào của sinh viên, lý do giảng viên giảng dạy EMI, thiếu hướng dẫn về phương pháp EMI, khối lượng công việc của giảng viên và sinh viên EMI. Một phát hiện khác phần nào tương ứng với một số nghiên cứu trước đó là nhận thức của sinh viên về tác động của EMI đối với việc học chuyên môn và trình độ tiếng Anh của họ. Như đã thảo luận trong chương tổng quan lý thuyết, hầu hết các nghiên cứu cho thấy tác động tiêu cực của EMI đối với việc học chuyên môn của sinh viên trong khi chỉ một số ít thể hiện tác động tích cực. Trong nghiên cứu hiện tại, một nửa số sinh viên tin rằng EMI có tác động bất lợi đến việc học chuyên môn của họ trong khi số còn lại không có cùng quan điểm. Những sinh viên này giải thích điều này là do trình độ tiếng Anh hạn chế của họ, điều này cản trở việc hiểu nội dung môn học của họ. Liên quan đến tác động của EMI đối với trình độ tiếng Anh của học sinh, tất cả học sinh trong nghiên cứu đều tin rằng EMI đã giúp họ cải thiện năng lực tiếng Anh tổng thể và vốn từ vựng EMI. Tuy nhiên, những phát hiện liên quan đến điều này khá mâu thuẫn trong các nghiên cứu trước đây. Do đó, có thể kết luận rằng các nghiên cứu về cách EMI ảnh



hưởng đến việc tiếp thu môn học và trình độ tiếng Anh của học sinh đã mang lại nhiều kết quả khác nhau, có thể là kết quả của sự khác biệt về bối cảnh nghiên cứu và những người tham gia nghiên cứu.

### **7.2.2. Thực hành tương tác trong lớp học EMI**

Những phát hiện của nghiên cứu đã phản ánh sự thống trị của phương pháp lấy giáo viên làm trọng tâm trong các lớp học EMI ở môi trường đại học Việt Nam, điều này có thể cản trở sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên, dẫn đến những tác động bất lợi đến việc học chuyên môn, sự chú ý và sự tham gia trong lớp học của sinh viên. Xem xét các nghiên cứu hiện có về vấn đề này, nghiên cứu hiện tại đã khẳng định kết quả của các nghiên cứu trước đây mặc dù có một số 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 năng lực tiếng Anh.

Có một số điểm tương đồng và khác biệt giữa những phát hiện về nhận thức của giáo viên và học sinh EMI trong các nghiên cứu trước đây và nghiên cứu hiện tại liên quan đến việc sử dụng L1 và L2 trong các lớp học EMI. Phần lớn các nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI xác nhận rằng cả giảng viên và sinh viên EMI đều ủng hộ việc sử dụng chuyển mã trong các bài giảng EMI nhờ những lợi ích mà việc này mang lại cho sinh viên. Một phát hiện đáng chú ý của nghiên cứu liên quan đến quan điểm của các giảng viên EMI về việc sử dụng chuyển mã sang L1. Bên cạnh những lý do liên quan đến khả năng tiếng Anh hạn chế của sinh viên, các giảng viên EMI tin rằng việc sử dụng L1 có thể giúp sinh viên hiểu các thuật ngữ bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt, điều này đặc biệt thuận lợi cho sinh viên trong nghề nghiệp tương lai của họ tại Việt Nam. So với các nghiên cứu khác trong phần tổng quan nghiên cứu, đây được coi là một phát hiện mới vì nghiên cứu khác không đề cập đến lý do cơ bản đằng sau việc tại sao giảng viên EMI sử dụng chuyển đổi mã khi truyền đạt nội dung kiến thức môn học. Liên quan đến các chủ đề khác, việc giảng viên EMI sử dụng công cụ hỗ trợ giảng dạy hoặc các hành vi phi ngôn ngữ khác như cách di chuyển trong lớp của giảng viên EMI chưa được đề cập và nghiên cứu trong các nghiên cứu hiện nay.

## **CHƯƠNG 8 : KẾT LUẬN**

Trong chương này, nhà nghiên cứu tóm tắt lại kết quả nghiên cứu chính, thảo luận về ý nghĩa của nghiên cứu, nêu ra các hạn chế và đề xuất cho các nghiên cứu tiếp theo.

### **8.1. Tóm tắt kết quả nghiên cứu**

Kết quả nghiên cứu được đưa ra dựa trên bốn câu hỏi nghiên cứu tập trung vào nhận thức của giảng viên EMI và sinh viên về thực hành dạy và học tại trường đại học, thực tiễn tương tác trong lớp học EMI và lý giải của họ về những tương tác này cũng như tác động của tương tác về việc học chuyên môn và năng lực tiếng Anh của sinh viên. Kết quả cho thấy động cơ tích cực của giảng viên và sinh viên đối với chính sách EMI, lợi ích và thách thức của EMI cũng như các khía cạnh khác. Kết quả nghiên cứu liên quan đến thực hành tương tác trong lớp học cho thấy phong cách giảng viên dẫn dắt lớp học được áp dụng trong hầu hết các lớp EMI với việc giảng viên và sinh viên sử dụng các hành động ngôn ngữ và phi ngôn ngữ trong quá trình tương tác. Quan điểm của giảng viên và sinh viên về tác động của thực hành tương tác trong lớp đối với việc học chuyên môn và trình độ tiếng Anh của sinh viên có sự khác biệt đáng kể. Nhìn chung, các hoạt động tương tác trong lớp học chủ yếu được định hình bởi các yếu tố tiềm ẩn trong nhận thức đa dạng và có tính tình huống của người tham gia. Các nhà hoạch định chính sách EMI cần hiểu được nhận thức của GV và SV EMI để đưa ra quyết định đúng đắn về cách triển khai EMI từ cấp vĩ mô đến vi mô.

### **8.2. Ý nghĩa của nghiên cứu**

#### **8.2.1. Ý nghĩa của nghiên cứu**

Những phát hiện của nghiên cứu hiện tại có ý nghĩa về mặt phương pháp sư phạm EMI, nhằm mục đích cải thiện sự tương tác trong lớp học trong các khóa học EMI, giúp học sinh học chuyên môn tốt hơn nâng cao năng lực tiếng Anh.

#### **8.2.2. Khuyến nghị cho các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam thực hiện các chương trình**

## **EMI**

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra một số tồn tại trong việc thực hiện chính sách EMI tại một trường đại học kỹ thuật của Việt Nam. Các khuyến nghị được đưa ra cho các bên liên quan chính tại tổ chức bao gồm các nhà quản lý giáo dục EMI, giảng viên và sinh viên EMI nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo EMI. Những khuyến nghị và đề xuất này có thể áp dụng cho các cơ sở giáo dục đại học khác của Việt Nam có bối cảnh và điều kiện tương tự.

### **8.3. Hạn chế**

Hạn chế của nghiên cứu liên quan đến số lượng người tham gia (chỉ có 6 giảng viên EMI và 35 sinh viên EMI). Số lượng người tham gia nghiên cứu này được xác định bởi độ bão hòa lý thuyết của dữ liệu thu được, tương tự như các nghiên cứu định tính khác. Một vấn đề khác với nghiên cứu và rào cản đối với khả năng áp dụng kết quả là thiếu dữ liệu nhân khẩu học từ những người tham gia. Việc sử dụng các kỹ thuật lấy mẫu lý thuyết và có mục đích là một hạn chế khác. Do đó, tất cả những hạn chế của nghiên cứu liên quan đến vấn đề khái quát hóa và giải thích các kết luận rút ra từ dữ liệu.

### **8.4. Gợi ý cho nghiên cứu tiếp theo**

Cần tiến hành các nghiên cứu so sánh để đánh giá ưu điểm và nhược điểm của các mô hình EMI khác nhau trong các cơ sở giáo dục đại học trên toàn thế giới. Cần tiến hành nhiều cuộc điều tra hơn để kiểm tra các hoạt động đa ngôn ngữ/song ngữ như dịch ngôn ngữ/chuyển mã hoặc việc sử dụng L1 của giảng viên EMI và sinh viên trong các lớp EMI ở các cơ sở giáo dục đại học. Cần thực hiện nhiều nghiên cứu hơn về mặt đào tạo phương pháp giảng dạy cho các giảng viên EMI để điều tra phương pháp sư phạm EMI phù hợp. Hỗ trợ ngôn ngữ cần thiết cho sinh viên EMI trong suốt các khóa học EMI cần điều tra thêm. Các tiêu chuẩn rõ ràng về năng lực tiếng Anh đối với EMI cũng chưa được nghiên cứu thiết lập và cần được nghiên cứu thêm.

### **8.5. Kết luận**

Nghiên cứu theo lý thuyết kiến tạo đặt cơ sở trên dữ kiện thực địa được thực hiện nhằm đưa ra những giải thích chung về thực tiễn tương tác trong lớp học EMI dựa trên phân tích dữ liệu quan sát trong lớp học và phỏng vấn chuyên sâu với 6 giảng viên và 35 sinh viên tại một trường đại học kỹ thuật của Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức của người tham gia đóng một vai trò rất quan trọng trong việc hình thành các tương tác trong lớp học EMI. Các khuyến nghị do GV và SV đưa ra có thể được xem xét để cải thiện chất lượng tương tác trong lớp học EMI nhằm giúp sinh viên học tập chuyên môn tốt hơn thông qua phương tiện truyền tải ngôn ngữ bằng tiếng Anh ở các trường đại học Việt Nam.

## CÔNG TRÌNH KHOA HỌC LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN AN

1. Nguyen Thi Thu Ha (2018). *Impacts of English as a Medium of Instruction on students' content learning and their English proficiency: A critical Review*. National ESP conference: ESP teaching and Learning in Vietnamese Higher Education: The Status Quo and the Directions. Hội thảo khoa học quốc gia về dạy và học tiếng Anh chuyên ngành ở bậc đại học. Học viện Ngân hàng, Nhà xuất bản Thế giới.
2. Nguyen Thi Thu Ha (2018). *Một số vấn đề trong dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh ở bậc đại học trên thế giới và Việt nam (Some challenges in English as a Medium of Instruction courses in higher education institutions)*. Hội thảo khoa học quốc tế dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh 2018. Đại học Ngoại Ngữ, ĐHQGHN.
3. Nguyen Thi Thu Ha (2019). *Exploring lecturers' and students' perceptions on the impacts of English as a medium of instruction in a Vietnamese technical university: A case study*. Hội thảo khoa học quốc tế dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh 2019. Đại học Ngoại Ngữ, ĐHQGHN.
4. Nguyen Thi Thu Ha (2020). *Classroom interaction in English medium instruction in higher education institutions: A critical literature review*. Hội thảo khoa học quốc tế dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh 2020. Đại học Ngoại Ngữ, ĐHQGHN.
5. Nguyen Thi Thu Ha (2021). *Review on approaches in grounded theory: A comparison of similarities and differences*. Hội thảo khoa học quốc tế dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh 2021. Đại học Ngoại Ngữ, ĐHQGHN.
6. Nguyen Thi Thu Ha (2022). *Lecturers' perceptions of English medium instruction classroom interaction in a Vietnamese technical university*. Hội thảo khoa học quốc tế dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh 2022. Đại học Ngoại Ngữ, ĐHQGHN.