

# Đồng giảng dạy môn tiếng Anh trong bối cảnh Quốc tế hóa Giáo dục Đại học

Michael Gormalley<sup>1</sup>, Trương Doãn Mẫn<sup>2,\*</sup>



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

## TÓM TẮT

Quyết định số 2448/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án hội nhập quốc tế về giáo dục và dạy nghề đến năm 2020 cho thấy tầm quan trọng của Quốc tế hóa Giáo dục Đại học trong chính sách giáo dục của Việt Nam. Tuy nhiên, do bản chất của quốc tế hóa có mối liên hệ hỗ tương với toàn cầu hóa, nó sẽ luôn luôn biến đổi và không phải là một thực thể tĩnh nên những nhà làm chính sách phải ưu tiên xác định những mục tiêu rõ ràng cần đạt được. Các quốc gia nói chung và các trường đại học nói riêng cần chất lọc những khía cạnh phù hợp trong những chiến lược Quốc tế hóa Giáo dục Đại học: quốc tế hóa tại chỗ hay quốc tế hóa xuyên biên giới. Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu tổng hợp định lượng và định tính, với số liệu được lấy từ 2 nguồn: bảng câu hỏi theo thang đánh giá Likert và câu hỏi mở để phân tích và đánh giá phương pháp đồng giảng dạy môn tiếng Anh giữa một giảng viên bản xứ và một giảng viên Việt Nam như là một trong những hoạt động liên quan đến quốc tế hóa tại chỗ. Kỹ năng mà chúng tôi giảng dạy là Nghe-Nói. Số lượng đối tượng khảo sát là 29 sinh viên năm 4. Thời gian và địa điểm giảng dạy là học kỳ 1, năm học 2017-2018, tại một trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả của nghiên cứu cho thấy tiềm năng của phương pháp đồng giảng dạy. Khi học với phương pháp này, sinh viên không những tiếp thu được những kiến thức về ngôn ngữ mà còn tiếp thu được những kiến thức khác như văn hóa và khả năng giao tiếp phản biện. Tác giả bài viết cho rằng, trong bối cảnh Việt Nam, quốc tế hóa tại chỗ có thể là một lựa chọn phù hợp và việc thông thạo ngoại ngữ, cụ thể là tiếng Anh, là một trong những ưu tiên để đạt được những mục tiêu đề ra trong chính sách quốc tế hóa giáo dục.

**Từ khóa:** quốc tế hóa giáo dục đại học, quốc tế hóa tại chỗ, đồng giảng dạy, sinh viên năm 4, tiếng Anh

<sup>1</sup>Orlando, Florida, USA

<sup>2</sup>Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM

## Liên hệ

**Trương Doãn Mẫn**, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM

Email: man.truongfr@hcmuosh.edu.vn

## Lịch sử

- Ngày nhận: 11/3/2022
- Ngày chấp nhận: 22/9/2022
- Ngày đăng: 30/9/2022

DOI: 10.32508/stdjssh.v6i3.744



## Bản quyền

© ĐHQG Tp.HCM. Đây là bài báo công bố mở được phát hành theo các điều khoản của the Creative Commons Attribution 4.0 International license.



## ĐẶT VẤN ĐỀ

Altbach và Knight<sup>1</sup> nhận xét rằng các trường đại học trên thế giới đã có những chính sách và hoạt động mang tính quốc tế trong 2 thập kỷ qua với danh xưng Quốc tế hóa Giáo dục Đại học (QTHGDĐH) với nhiều mục đích khác nhau như cung cấp những cơ hội học đại học cho sinh viên hay nâng cao các kỹ năng và nhận thức quốc tế cùng với sự hiểu biết về văn hóa. Trong bối cảnh đó, QTHGDĐH đã, đang và sẽ là một chiến lược quan trọng nằm trong chính sách giáo dục đại học của mọi quốc gia trên thế giới mà Việt Nam là một trong số đó. Chính vì vậy, vào năm 2013, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định “Phê duyệt Đề án hội nhập quốc tế về giáo dục và dạy nghề đến năm 2020”. Theo đó, QTHGDĐH sẽ diễn ra ở 3 phương diện: mở rộng liên kết đào tạo và hợp tác nghiên cứu khoa học với các cơ sở giáo dục và dạy nghề nước ngoài có uy tín, tiếp nhận sinh viên nước ngoài đến học tập và gửi sinh viên Việt Nam đến cơ sở đối tác để học tập, nghiên cứu và tiếp nhận giảng viên nước ngoài, người Việt Nam ở nước ngoài tham

gia hoạt động đào tạo, nghiên cứu<sup>2</sup>. Tuy nhiên, để đạt được các mục tiêu đã đề ra, một trong những yêu cầu quan trọng và cấp bách là cần nâng cao năng lực sử dụng tiếng Anh của sinh viên đại học. Đúng như được đề cập trong Đề án ngoại ngữ 2020<sup>3</sup>, tiếng Anh hiện nay nên được xem như là một công cụ quan trọng trong quá trình công nghiệp hóa và hiện đại hóa quốc gia và hội nhập quốc tế. Từ đó, có thể hiểu rằng trong đào tạo tiếng Anh cho sinh viên đại học, giảng viên nên chú trọng nâng cao khả năng sử dụng tiếng Anh thành thạo không chỉ trong giao tiếp hàng ngày mà còn trong trao đổi học thuật, cần phát huy năng lực sử dụng ngôn ngữ mang tính phản biện và năng lực sử dụng ngôn ngữ trong sự tôn trọng những người nói đến từ những quốc gia khác nhau trên thế giới. Với những yêu cầu cấp thiết đó, việc mời giảng viên thỉnh giảng người nước ngoài đồng giảng dạy môn tiếng Anh với giảng viên Việt Nam có thể là một lựa chọn phù hợp trong quá trình QTHGDĐH Việt Nam<sup>4-6</sup>. Mục tiêu của nghiên cứu này là khảo sát phương pháp đồng giảng dạy môn tiếng Anh giữa một giảng viên Việt Nam và một giảng viên nước ngoài có những

**Trích dẫn bài báo này:** Gormalley M, Mẫn T D. Đồng giảng dạy môn tiếng Anh trong bối cảnh Quốc tế hóa Giáo dục Đại học. *Sci. Tech. Dev. J. - Soc. Sci. Hum.*; 6(3):1671-1683.

ảnh hưởng gì đến sinh viên và từ đó xác định những khía cạnh nào trong quá trình đồng giảng dạy dẫn đến những ảnh hưởng đó. Cụ thể, nghiên cứu này sẽ trả lời 2 câu hỏi sau đây:

1. Phương pháp đồng giảng dạy môn tiếng Anh mang lại những mức độ ảnh hưởng nào về mặt thụ đắc ngôn ngữ cho các sinh viên đại học có trình độ tiếng Anh từ Trung cấp đến trên Trung cấp?
2. Những khía cạnh nào trong quá trình đồng giảng dạy dẫn đến những ảnh hưởng đó?

## CƠ SỞ LÝ THUYẾT

### Quốc tế hóa giáo dục đại học

Knight <sup>[7tr3]</sup> trong bài báo “Quốc tế hóa: Các nhân tố và trọng điểm” xuất bản năm 1994 đã đề xuất một định nghĩa được sử dụng rộng rãi như sau: “Quốc tế hóa Giáo dục Đại học là một quá trình kết hợp một khía cạnh có tính quốc tế vào những chức năng giảng dạy/học tập, nghiên cứu và dịch vụ của một trường Đại học hay Cao đẳng”. Cũng trong bài báo này, Knight <sup>7</sup> giải thích thêm khía cạnh có tính quốc tế được hiểu là “một quan điểm, hoạt động, hay dịch vụ nhằm giới thiệu hay đưa một tầm nhìn có tính quốc tế/ đa văn hóa/ toàn cầu vào trong những chức năng chính của một cơ sở giáo dục Đại học”. Sau này, vào năm 2003, Knight <sup>8</sup> đã cập nhật định nghĩa này như sau: quốc tế hóa ở cấp cơ sở đào tạo, bậc học và quốc gia được định nghĩa như là “một quá trình tích hợp một chiều kích quốc tế, xuyên văn hóa hay toàn cầu vào mục đích, các chức năng hay sự cung cấp của giáo dục hậu phổ thông”.

Bên cạnh đó, QTHGDĐH được chia thành 2 xu hướng có liên quan với nhau đó là Quốc tế hóa tại chỗ (QTHTC) và Quốc tế hóa xuyên biên giới (QTHXBG). QTHTC nhấn mạnh đến việc gắn kết các sinh viên và giảng viên nước ngoài vào các hoạt động của nhà trường và bao gồm chiều kích quốc tế và liên văn hóa trong những hoạt động ngoại khóa, nghiên cứu và quá trình dạy-học. QTHTC được Beelen và Jones định nghĩa là “...sự tích hợp có mục đích những chiều kích mang tính quốc tế và liên văn hóa vào chương trình giảng dạy chính thức và không chính thức cho tất cả sinh viên trong những môi trường học tập sở tại” <sup>[9 tr.69]</sup>. Ngoài ra, Beelen và Leask nhấn mạnh rằng bản chất QTHTC không phải là một mục tiêu hay một khái niệm mang tính sơ phạm, mà nó là một loạt những công cụ hay hoạt động “tại chỗ” nhằm phát huy năng lực liên văn hóa và quốc tế trong tất cả sinh viên <sup>10</sup>. Theo Leask, như được trích dẫn trong Beelen và Jones <sup>9</sup>, QTHTC phụ thuộc

vào từng ngành học cụ thể, và 1 chương trình học trong ngành học đó, tại một trường đại học nhất định. Trong khi đó, khái niệm QTHXBG nói đến sự dịch chuyển của hầu hết tất cả những thành tố trong lĩnh vực giáo dục từ con người đến ý tưởng, qua lãnh thổ của các quốc gia. Ngoài ra, các nhà nghiên cứu khác cho rằng QTHGDĐH còn được hiểu như một công cụ hay phương tiện nhằm thúc đẩy chất lượng giảng dạy, nghiên cứu và đóng góp vào sự phát triển của xã hội <sup>11,12</sup>. Như vậy, từ những quan điểm của một số nhà nghiên cứu trên, có thể hiểu hoạt động QTHGDĐH bao quát hầu như tất cả các hoạt động từ giảng dạy đến nghiên cứu của 1 trường đại học và nó chỉ thực sự phát huy tối đa tính hiệu quả khi mỗi trường đại học tự chọn cho mình một hình thức QTHGDĐH phù hợp. Trong khuôn khổ của bài viết này, các tác giả muốn trình bày một trường hợp điển hình của QTHTC thể hiện qua hình thức đồng giảng dạy môn tiếng Anh giữa một giảng viên bản xứ và một giảng viên Việt Nam tại một trường đại học ở Việt Nam.

### Đồng giảng dạy

Đồng giảng dạy được định nghĩa là 2 giảng viên làm việc cùng nhau để cung cấp bài giảng cho người học và có thể được nhắc đến với nhiều tên: giảng dạy theo đội nhóm, giảng dạy hợp tác và giảng dạy cộng tác. Các nhà nghiên cứu nhìn nhận khái niệm đồng giảng dạy theo nhiều cách khác nhau. Trong khi Cook và Friend <sup>[13 tr.2]</sup> định nghĩa giảng dạy hợp tác một cách khái quát là: “hai hay nhiều giáo viên cùng giảng dạy cho một nhóm đa dạng gồm nhiều sinh viên trong một không gian vật lý đơn lẻ”, Richards và Farrell <sup>[14 tr.159]</sup> định nghĩa khái niệm này cụ thể hơn khi cho rằng “giảng dạy theo nhóm (thỉnh thoảng được gọi là giảng dạy cặp) là một quá trình trong đó hai hay nhiều giáo viên chia sẻ trách nhiệm giảng dạy một lớp học. Các giáo viên chia sẻ trách nhiệm lập kế hoạch lớp học hay khóa học, cho việc giảng dạy nó, và cho bất kỳ công việc tiếp nối sau đó có liên quan đến lớp học như nhận xét và đánh giá”. Định nghĩa này tương tự với định nghĩa của Gately và Gately <sup>15</sup>, khi 2 tác giả trình bày chi tiết về những giai đoạn của đồng giảng dạy và những trách nhiệm 2 giáo viên chia sẻ trong mỗi giai đoạn. Những trách nhiệm này trải rộng từ thiết lập các mục tiêu chương trình học, lập kế hoạch giảng dạy đến quản lý lớp học và đánh giá. Nói tóm lại, đồng giảng dạy được hiểu là một quá trình đòi hỏi cả 2 giáo viên phải có sự hợp tác và chia sẻ kiến thức chuyên môn với nhau trước, trong và sau khi dạy. Trong những năm qua, đã có nhiều nghiên cứu về đồng giảng dạy từ nhiều giác độ khác nhau,

trong nhiều môi trường dạy học khác nhau với mục đích tìm ra những khó khăn và lợi ích mà phương pháp giảng dạy này có thể mang lại cho giảng viên và sinh viên. Điển hình như các nghiên cứu của Tran<sup>16</sup>, McConnell<sup>17</sup> và Miyazato<sup>18</sup> về những khó khăn mà các giảng viên gặp phải khi không nắm rõ vai trò và trách nhiệm của nhau trong quá trình phối hợp đồng giảng dạy, hay nghiên cứu của Chiu và Piontkivska<sup>19</sup> đã phát hiện rằng sinh viên có thể học hỏi được kỹ năng làm việc nhóm từ quá trình quan sát các giảng viên làm việc với nhau. Ngoài ra cũng phải kể đến nghiên cứu của Phan và Paul<sup>20</sup> khi các tác giả nhấn mạnh rằng các giảng viên từ những nền văn hóa khác nhau có thể học hỏi lẫn nhau khi có sự hiểu biết về khác biệt văn hóa và triết lý giáo dục.

Các nghiên cứu vừa trình bày đã nêu bật được những khó khăn các giảng viên đồng giảng dạy đã gặp phải, đồng thời cũng đưa ra những thành công mà phương pháp giảng dạy này mang lại. Tuy nhiên, các nghiên cứu chưa cho thấy rõ những phân biệt của sinh viên, hay nói cách khác, sinh viên, với tư cách là đối tượng bị tác động trực tiếp, có những suy nghĩ và góp ý gì cho phương pháp đồng giảng dạy. Do đó, nghiên cứu của chúng tôi mong muốn đóng góp thêm một cái nhìn khác để làm hoàn thiện hơn phương pháp đồng giảng dạy như là một phần của quá trình QTHGD ở Việt Nam. Trong nghiên cứu của chúng tôi, 2 giảng viên đồng giảng dạy là một giảng viên bản xứ người Mỹ và một giảng viên Việt Nam, cùng giảng dạy môn tiếng Anh tại một trường Đại học ở Việt Nam.

## THỰC TIỄN TRÌNH ĐỘ NGHE-NÓI TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

Ở Việt Nam, giảng dạy tiếng Anh trong khoảng 10 năm trở lại đây đã chứng kiến nhiều sự thay đổi tích cực từ phương pháp đến giáo trình giảng dạy. Trong phương pháp giảng dạy, nhiều giảng viên đã không còn áp dụng những phương pháp cũ của những năm 1950 và 1960 là phương pháp ngữ pháp-dịch (grammar-translation) và phương pháp nghe-nói (audiolingualism). Cả hai phương pháp này xem việc học các cấu trúc ngữ pháp và cấu trúc ngôn ngữ là khởi điểm cho người học một ngoại ngữ. Nhược điểm của 2 phương pháp này là ngôn ngữ hầu như không được dùng cho việc giao tiếp<sup>21</sup>. Chính vì vậy, nhằm đáp ứng nhu cầu của sinh viên và yêu cầu của xã hội trong quá trình hội nhập, các phương pháp mới đã được áp dụng rộng rãi như phương pháp giao tiếp (communicative language teaching) hay phương pháp học tích hợp nội dung và ngôn ngữ (content and language integrated learning). Các phương pháp này chú trọng

vào việc học ngôn ngữ trong giao tiếp, phát triển tính cởi mở, tự tin và nâng cao khả năng phản xạ ngôn ngữ<sup>21,22</sup>.

Trên thực tế, ở một số trường đại học Việt Nam, giảng viên đã áp dụng công nghệ thông tin, lấy người học làm trung tâm và sử dụng những tình huống thực tế trong cuộc sống trong những bài giảng tiếng Anh<sup>23-27</sup>. Mặc dù vậy, kỹ năng nghe nói bằng tiếng Anh của sinh viên vẫn còn nhiều hạn chế. Hạn chế này được giảng viên và doanh nghiệp thẳng thắn đề cập đến trong các diễn đàn, hội thảo và hội nghị bàn về thực trạng dạy và học tiếng Anh ở cấp bậc Đại học<sup>28,29</sup>. Một số nguyên nhân chính cho vấn đề này bao gồm: sử dụng tiếng Việt trong lớp học ngoại ngữ, thiếu vốn từ vựng và không tự tin trong giao tiếp tiếng Anh, giảng viên có phương pháp giảng dạy không đáp ứng được nhu cầu của toàn bộ sinh viên và quản lý lớp học không hiệu quả<sup>30</sup>. Trong một nghiên cứu khác của Nguyễn Thị Tố Hoa và Phạm Thị Tuyết Mai, các tác giả cho biết rằng “chương trình đào tạo tiếng Anh của đại học được xây dựng theo khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam và tập trung chủ yếu vào ngữ pháp, đọc hiểu hay giao tiếp căn bản mà không phải phát triển kỹ năng tiếng Anh ... do đó khả năng giao tiếp của họ [sinh viên] vẫn còn yếu” [<sup>31</sup> tr.157].

Như đã trình bày bên trên, đối với việc học tiếng Anh, sinh viên đại học Việt Nam còn hạn chế trong kỹ năng nghe và nói, đặc biệt khi tiếp xúc với môi trường thực tế. Điều này đòi hỏi các giảng viên cần tạo nhiều điều kiện hơn nữa nhằm giúp sinh viên có một môi trường thực hành 2 kỹ năng này ngay trong lớp học. Trong khuôn khổ của QTHGDĐH, các chương trình trao đổi giảng viên, mời giảng viên thỉnh giảng nước ngoài có trình độ phù hợp để tham gia giảng dạy tiếng Anh là một cách có thể dẫn tới những thay đổi tích cực trong việc nâng cao khả năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên.

## PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong nghiên cứu này, các giảng viên đồng giảng dạy có vai trò và trách nhiệm ngang nhau trong việc lập kế hoạch bài giảng và giảng dạy. Cụ thể như sau:

Đối với việc lập kế hoạch bài giảng:

- Giảng viên Việt Nam: đưa ra các mục tiêu học tập, đề xuất các hoạt động học tập, xây dựng nội dung chính và một số bài tập đánh giá nhanh khả năng tiếp thu bài học của sinh viên.
- Giảng viên nước ngoài: xây dựng nội dung giới thiệu, chọn các hoạt động học tập được đề xuất và nêu rõ lý do chọn các hoạt động đó, thống nhất bài tập đánh giá nhanh với giảng viên Việt Nam, liên kết nội dung chính với kinh nghiệm thực tế.

Trong khi giảng bài:

- Giảng viên nước ngoài: thực hiện hoạt động “làm nóng”, thu hút sự chú ý của sinh viên, dẫn dắt sinh viên vào bài học, trình bày nội dung bài học, quan sát sinh viên trong lúc giảng viên Việt Nam giảng bài.
- Giảng viên Việt Nam: trình bày nội dung bài học, quan sát sinh viên trong khi giảng viên nước ngoài giảng bài, ra bài tập đánh giá.

Do đó, chúng tôi đã áp dụng những câu hỏi trong bảng khảo sát của các tác giả King-Sears, Brawand, Jenkins và Preston-Smith<sup>32</sup> vì chúng phù hợp với mục tiêu nghiên cứu và giúp trả lời được câu hỏi nghiên cứu đặt ra trong bài viết của chúng tôi.

Để đánh giá kết quả của quá trình giảng dạy này, tác giả đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng, chọn mẫu chỉ tiêu, sử dụng công cụ bảng khảo sát theo thang đo Likert được áp dụng từ nghiên cứu của King-Sears, Brawand, Jenkins and Preston-Smith<sup>32</sup> (xem Phụ lục A). Tuy nhiên, chúng tôi chỉ lựa chọn, áp dụng những câu khảo sát có liên quan, đồng thời phân chia các câu khảo sát thành các nhóm chủ đề phù hợp với mục đích của nghiên cứu này.

Bảng hỏi của các tác giả này được dùng để các giáo viên đồng giảng dạy và học sinh trong một lớp học Khoa học cho biết suy nghĩ của các giáo viên với nhau và của học sinh với giáo viên về việc đồng giảng dạy. Trong khuôn khổ của nghiên cứu này, chúng tôi chỉ áp dụng phần khảo sát của học sinh đối với các giáo viên đồng giảng dạy. Khảo sát này có 2 phần: phần 1 khảo sát về vai trò của giáo viên, có hệ số Cronbach  $\alpha$  là .70, phần 2 khảo sát về trải nghiệm của học sinh trong môi trường được giảng dạy bởi 2 giáo viên, có hệ số Cronbach  $\alpha$  là 0.90. Phần 2 này sử dụng thang đo Likert 4 mức độ (1-hoàn toàn không đồng ý, 2-không đồng ý, 3-đồng ý, 4-hoàn toàn đồng ý).

Mặc dù thang đo Likert 4 mức độ hay được gọi là thang cho điểm bắt buộc (forced-choice rating scale) thường được cho là làm giảm độ tin cậy khi hạn chế mức độ đo lường đối với hiện tượng cần nghiên cứu, nhưng trong một số trường hợp, các nhà nghiên cứu cũng khuyên nên sử dụng thang đo này vì một số lý do như: Không phải lúc nào những đối tượng tham gia nghiên cứu cũng hiểu và sử dụng đúng mục đích của mức đánh giá trung lập, những đối tượng tham gia khảo sát thuộc độ tuổi thanh niên có xu hướng lựa chọn *Không biết*, hay những người trả lời thường chọn mức độ trung lập để tránh bị đánh giá có hành vi xã hội không phù hợp nếu họ chọn không biết hay để trống<sup>33</sup>. Hơn nữa, mục tiêu của nghiên cứu này là nhằm đánh giá các phản ứng của sinh viên với một-phương pháp giảng dạy mới, được áp dụng trong bối

cảnh các sinh viên đã quen với các lớp học ngôn ngữ được giảng dạy bởi 1 giảng viên. Từ đó, bài viết sẽ có thêm cơ sở đánh giá việc QTHTC có phải là một lựa chọn khả thi hay không. Từ những điều trên, chúng tôi cho rằng, việc dùng thang đánh giá Likert 4 mức độ này là phù hợp với đối tượng và mục tiêu nghiên cứu.

Ngoài ra, để tăng thêm độ tin cậy của câu trả lời từ bảng khảo sát, chúng tôi đã kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính với công cụ câu hỏi mở (xem Phụ lục B). Mục đích của các câu hỏi mở này nhằm khơi gợi những câu trả lời cụ thể hơn nhằm giúp chúng tôi thấy được một bức tranh tương đối trọn vẹn hơn về suy nghĩ của các sinh viên tham gia nghiên cứu để từ đó giúp đạt được mục đích cuối cùng của nghiên cứu này. Do đó, sau khi sinh viên đã trả lời các phiếu khảo sát Likert ngay tại lớp, chúng tôi đã gửi các câu hỏi mở (29 phiếu) cho sinh viên qua email. Chúng tôi chọn hình thức này vì có sự giới hạn về thời gian của lớp học và đảm bảo sinh viên có đủ thời gian và không gian riêng để trả lời câu hỏi phỏng vấn một cách nghiêm túc nhất có thể, chúng tôi tin rằng bằng cách này, sinh viên sẽ có cảm giác thoải mái và tự do trong các câu trả lời của mình. Do đó, hình thức khảo sát bằng thư điện tử này có thể được xem như một cách để làm tăng độ tin cậy của câu trả lời phỏng vấn. Sau đó, sinh viên gửi câu trả lời lại cho chúng tôi cũng bằng hình thức thư điện tử. Kết quả thu về (29) được sử dụng để mô tả, phân tích và làm căn cứ khoa học hỗ trợ cho kết quả của bảng khảo sát Likert bên trên.

## ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU

Việc đồng giảng dạy diễn ra trong học kỳ I, năm học 2017-2018. Môn giảng dạy là môn kỹ năng kết hợp Nghe-Nói. Các đối tượng tham gia nghiên cứu này là 29 sinh viên năm 4 theo học chương trình Cử nhân khoa Quan hệ quốc tế, trường Đại học Khoa học-Xã hội và Nhân văn, Thành phố Hồ Chí Minh. Những sinh viên này có trình độ tiếng Anh từ Trung cấp đến trên Trung cấp. Tại khoa Quan hệ quốc tế, tiếng Anh là một môn bắt buộc của chương trình đào tạo cử nhân và tại thời điểm tiến hành nghiên cứu, để đủ điều kiện tốt nghiệp, sinh viên phải có chứng chỉ IELTS với tổng điểm từ 6.0-6.5 (học thuật).

## KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Bảng nghiên cứu này, chúng tôi muốn tìm hiểu QTHTC thể hiện qua hoạt động đồng giảng dạy giữa một giảng viên bản xứ và một giảng viên Việt Nam đã có những ảnh hưởng ở mức độ nào đến sinh viên học tiếng Anh và đồng thời tìm hiểu những nguyên nhân gây ra những ảnh hưởng đó. Do đó, Bảng 1 dưới đây là kết quả của khảo sát về đánh giá của sinh viên. Tắt

cả các chữ số trước mỗi câu thể hiện đúng số thứ tự câu trong bảng gốc, thang đánh giá của khảo sát về 2 giảng viên dạy chung như một nhóm dao động từ hoàn toàn đồng ý (4) đến hoàn toàn không đồng ý (1) và tỉ lệ phần trăm được làm tròn. Trong khi đó, phần khảo sát ý kiến cho từng giảng viên được biểu hiện như sau: 1=giảng viên bản ngữ, 2=giảng viên Việt Nam, 3=cả hai giảng viên.

Nhìn chung, những gì thể hiện trong Bảng 1 cho thấy các sinh viên có nhận xét rất tích cực sau khi học với lớp học có 2 giảng viên cùng dạy. Tất cả các sinh viên (100%) cảm thấy học tốt hơn khi được học cùng lúc với 2 giảng viên và có 76% sinh viên khi được hỏi trả lời rằng đã nhờ cả 2 giảng viên hỗ trợ khi gặp khó khăn trong lớp. Số liệu phân tích từ cuộc khảo sát cho thấy, hầu hết sinh viên đánh giá mình học tốt hơn trong lớp học đồng giảng dạy. Kết quả này có thể là do trong lớp học đồng giảng dạy, có nhiều sự tương tác giữa giáo viên và sinh viên hơn trong lớp học được giảng dạy bởi một giáo viên. Ngoài ra, vì đây là lớp học kỹ năng nghe và nói tiếng Anh với 1 giảng viên nước ngoài đồng giảng dạy với 1 giảng viên Việt Nam nên sinh viên có thể đã được học với các phương pháp giảng dạy khác nhau và có nhiều thời gian giao tiếp với giảng viên nước ngoài. Tuy nhiên, có 21% sinh viên gặp khó khăn và 34% sinh viên cảm thấy bối rối trong lớp học. Cuối cùng, khi được đề nghị cho ý kiến có mong muốn rằng tất cả các lớp học đều được giảng dạy bởi 2 giảng viên hay không, bảng khảo sát cho thấy có sự tương đối đồng đều trong tỉ lệ với 55% đồng ý và 45% không đồng ý. Nguyên nhân có thể do đối tượng trong nghiên cứu này có trình độ tiếng Anh từ trung cấp đến trên trung cấp nên một số sinh viên có thể không hiểu hết tất cả những gì giảng viên nước ngoài giải thích và cảm thấy bối rối khi cùng lúc tiếp thu bài giảng của cả 2 giảng viên.

Từ những nhận xét và nhận định trên, chúng tôi đã tiến hành phân tách những câu khảo sát còn lại và tổng hợp thành 2 nhóm nguyên nhân chính gồm: (1) phương pháp giảng bài và trách nhiệm trợ giúp sinh viên; (2) chia sẻ trách nhiệm giảng bài và quản lý lớp học. Hai nhóm nguyên nhân này được thể hiện trong Bảng 2 và Bảng 3 dưới đây:

Chiếm tỷ lệ cao nhất (96%) là những ý kiến đồng ý rằng hai giảng viên áp dụng nhiều cách giảng dạy trong lớp học này hơn là những lớp sinh viên học với một giảng viên. Có 76% đối tượng tham gia nghiên cứu không đồng ý rằng một trong hai giảng viên giải thích tốt hơn người còn lại và có 64% sinh viên đồng ý rằng giảng viên bản xứ giảng bài bằng các phương pháp khác nhau. Kết quả khảo sát cũng cho thấy sự chênh lệch trong tỉ lệ khi đánh giá giảng viên nào giải thích mọi vấn đề liên quan đến bài học trong lớp

nhiều hơn, với lần lượt 32% số sinh viên cho rằng giảng viên bản xứ là người giải thích bài học và 60% quan sát rằng cả 2 giảng viên cùng làm việc này.

Kết quả từ Bảng 3 trên đây cho thấy những sinh viên tham gia khảo sát đã đưa ra những đánh giá rất tích cực về trách nhiệm chia sẻ công việc giảng dạy trong lớp học của 2 giảng viên. Cụ thể, có 65% sinh viên đánh giá rằng 2 giảng viên có sự phân chia việc giảng dạy một cách công bằng. Ngoài ra, 100% sinh viên nhận xét rằng cả 2 giảng viên bình đẳng trong lớp học. Có 69% nhận xét rằng không phải cả 2 giảng viên có sự phân công tách bạch giữa việc theo dõi thái độ trong lớp học của sinh viên và công việc giảng dạy.

## THẢO LUẬN

Nghiên cứu của Carless và Walker<sup>34</sup> kết luận rằng các lớp học đồng giảng dạy tạo ra được nhiều động cơ học tập cho học sinh khi các giáo viên có những hoạt động sinh động trong lớp. Tương tự như nghiên cứu của Careless và Walker, kết quả nghiên cứu của Pearce và Oyama<sup>35</sup> cho thấy khi được tiếp thu quan điểm từ 2 giảng viên, sinh viên cảm thấy thích thú với tài liệu học tập và từ đó được tạo cảm hứng kích thích trong việc học tập. Một nghiên cứu khác về đồng giảng dạy trực tuyến trong bối cảnh đại dịch COVID-19 của Chiu và Piontkivska<sup>19</sup> cho thấy rằng khi các sinh viên theo dõi các giảng viên đặt câu hỏi và đưa ra các câu trả lời từ những quan điểm và kiến thức chuyên môn của riêng từng người, các sinh viên cảm thấy lời cuốn và đánh giá cao sự cần trọng trong thảo luận một vấn đề khoa học. Kết quả thu được từ khảo sát của chúng tôi cũng có chung kết luận với các nghiên cứu trên. Có 93% số sinh viên cho biết họ thích thú với lớp học và 100% sinh viên cho biết họ học tốt hơn khi học với 2 giảng viên đồng giảng dạy. Nhiều sinh viên đã trình bày các ý như “*Em thật sự thích môi trường học tập, đặc biệt là trong các phần thảo luận (hay chia sẻ kinh nghiệm cá nhân)*”, “*em thích cách 2 thầy giúp sinh viên liên kết các bài học với những trải nghiệm của cá nhân họ*” và “*Thật lòng mà nói, em thích thú với tất cả những hoạt động mà 2 thầy tổ chức trong lớp do đó em không thể quyết định hoạt động nào là tốt nhất*”. Đây có thể là lý do mà phần lớn (86%) sinh viên trong khảo sát mong muốn được học với 2 giảng viên đồng giảng dạy trong lớp này. Kết quả này khá quan trọng vì khi được học trong một môi trường thoải mái, nhiều niềm vui và cảm hứng, những sinh viên có trình độ trung cấp sẽ dần làm quen với người bản ngữ, những sinh viên có trình độ trên trung cấp sẽ có nhiều cơ hội củng cố và cải thiện khả năng nghe nói của mình vì sự thích thú, niềm vui trong học tập được xem là động cơ nội tại và nó có thể giúp duy trì thái độ học tập tích cực lâu dài ở người học ngoại ngữ<sup>36-38</sup>.

**Bảng 1: Những tác động của đồng giảng dạy lên việc học của sinh viên**

Kết quả từ khảo sát về 2 giảng viên dạy chung như một nhóm 4=Hoàn toàn đồng ý; 3=Đồng ý; 2=Không đồng ý; 1=Hoàn toàn không đồng ý				
Tiêu chuẩn	4	3	2	1
1. Tôi học được nhiều hơn khi học với 2 giảng viên trong lớp này	59%	38%	3%	0%
2. Tôi học tốt hơn với 2 giảng viên	41%	59%	0%	0%
3. Tôi gặp khó khăn khi có 2 giảng viên trong lớp cùng giảng dạy	0%	21%	62%	17%
4. Tôi mong tất cả các lớp học đều được giảng dạy bởi 2 giảng viên	10%	45%	45%	0%
5. Tôi thích học với 1 giảng viên trong lớp này	0%	14%	76%	10%
6. Học với 2 giảng viên làm tôi đôi lúc bối rối	0%	34%	48%	17%
7. Tôi thích thú khi có 2 giảng viên trong lớp này	34%	59%	7%	0%
Kết quả từ khảo sát về từng giảng viên 1=Giảng viên bản xứ; 2=Giảng viên Việt Nam; 3=Cả 2 giảng viên				
Tiêu chuẩn	1	2	3	
1. Khi tôi cần giúp đỡ, giảng viên tôi hỏi là:	4%	20%	76%	
2. Tôi học tốt nhất từ:	16%	4%	80%	

Nguồn: Tác giả

**Bảng 2: Phương pháp giảng bài và trách nhiệm trợ giúp sinh viên**

Kết quả từ khảo sát về giảng viên dạy chung như một nhóm 4=Hoàn toàn đồng ý; 3=Đồng ý; 2=Không đồng ý; 1=Hoàn toàn không đồng ý				
Tiêu chuẩn	4	3	2	1
1. Hai giảng viên sử dụng nhiều cách giảng dạy hơn khi học với 1 giảng viên trong các lớp học khác	41%	55%	3%	0%
2. Một trong những giảng viên giải thích tốt hơn giảng viên còn lại	0%	24%	66%	10%
Kết quả từ khảo sát về từng giảng viên 1=Giảng viên bản xứ; 2=Giảng viên Việt Nam; 3=Cả 2 giảng viên				
Tiêu chuẩn	1	2	3	
1. Giảng viên di chuyển trong lớp học và giúp sinh viên nhiều nhất là:	0%	8%	92%	
2. Giảng viên giải thích mọi vấn đề trong hầu hết thời gian là:	32%	8%	60%	
3. Giảng viên dùng các phương pháp khác nhau để giải thích bài giảng là:	64%	8%	28%	
4. Giảng viên giải thích cho tôi lỗi sai là:	16%	20%	64%	

Nguồn: Tác giả

**Bảng 3: Chia sẻ trách nhiệm giảng bài và quản lý lớp học**

Kết quả từ khảo sát về giảng viên dạy chung như một nhóm 4=Hoàn toàn đồng ý; 3=Đồng ý; 2=Không đồng ý; 1=Hoàn toàn không đồng ý				
Tiêu chuẩn	4	3	2	1
1. Khi 2 giảng viên đang giảng dạy, tôi nghĩ họ chia việc giảng dạy làm đôi để 1 giảng viên không làm nhiều việc hơn giảng viên kia.	17%	48%	28%	7%
2. Tôi nghĩ cả 2 giảng viên là bình đẳng với nhau trong lớp học.	41%	59%	0%	0%
3. Một giảng viên phụ trách theo đôi thái độ trong lớp học của sinh viên, giảng viên còn lại phụ trách hầu hết việc giảng dạy.	0%	21%	69%	10%

Nguồn: Tác giả

Tuy nhiên, số liệu phân tích từ cuộc khảo sát cũng cho thấy có 34% sinh viên cảm thấy bối rối trong lớp học và khi được hỏi liệu họ có mong muốn tất cả các lớp học đều được giảng dạy bởi phương pháp này hay không, chúng tôi có được kết quả khá đồng đều với 55% số sinh viên đồng ý và 45% không đồng ý. Điều này có thể xuất phát từ 2 nguyên nhân sau. Nguyên nhân thứ nhất là phần lớn các sinh viên trong khảo sát này trước đây chưa từng học qua lớp học đồng giảng dạy của bộ môn tiếng Anh của khoa, nên chắc chắn sẽ có những áp lực và bối rối nhất định. Một nguyên nhân khác là đối tượng nghiên cứu của bài viết có trình độ ngoại ngữ từ trung cấp đến trên trung cấp nên chắc chắn sẽ có một số sinh viên không tiếp thu hết bài giảng của giảng viên nước ngoài. Một sinh viên nhận xét rằng “*vấn đề khó khăn là sinh viên không thể hiểu toàn bộ những gì giáo viên bản xứ dạy*”.

Kết quả đáng chú ý thứ 2 trong nghiên cứu này là sinh viên phát triển và củng cố tư duy phản biện. Các hoạt động thảo luận do 2 giảng viên thiết kế đã khuyến khích sinh viên thảo luận những vấn đề đa dạng có liên quan đến bài học. Điều này được chứng minh bởi những nhận xét của sinh viên khi họ cho rằng những hoạt động trong lớp học không chỉ dừng lại ở thảo luận những nhóm sinh viên với nhau mà còn có sự trao đổi với cả 2 giảng viên. Các nhận xét như “*Em hiểu được vấn đề đang thảo luận ít nhất là từ 2 quan điểm*”, “*có nhiều ý tưởng được chia sẻ hơn*” và “*đồng giảng dạy làm tăng tính tương tác trong lớp học*” cho thấy sinh viên có nhiều cơ hội tham gia thảo luận và từ đó phát triển khả năng tranh luận phản biện và kỹ năng giao tiếp. Điều này cũng phần nào giải thích tại sao có đến 97% số sinh viên khảo sát cho rằng họ học được nhiều hơn trong lớp học đồng giảng dạy này. Kết quả này củng cố kết quả của các nghiên cứu trước đây của Carless và Walker<sup>34</sup>, Pearce và Oyama<sup>35</sup>, Johnson và Smith<sup>39</sup>.

Để trả lời cho câu hỏi nguyên nhân nào dẫn đến những kết quả trên, các tác giả cho rằng hai trong số những nguyên nhân đó là cả 2 giảng viên đã có những phương pháp giảng dạy khác nhau (96% sinh viên đồng ý) và giảng viên người bản xứ là người giải thích các vấn đề theo những cách khác, từ một góc nhìn khác (64% số sinh viên lựa chọn). Phát hiện này tương đồng với kết quả trong nghiên cứu của Carless<sup>40</sup> khi các giáo viên tiếng Anh địa phương nhận xét rằng giáo viên bản ngữ là những người “*hữu ích trong tư duy có hệ thống, lập kế hoạch và thực hiện một số ý tưởng và hoạt động mới mà giáo viên địa phương chúng tôi không tự tin để thử sức trong lớp học... những ý tưởng mới mẻ và có tính xây dựng hơn có thể được nghĩ ra trong thời gian thảo luận và chuẩn bị*”. Các giáo viên bản ngữ đóng vai trò như một lực thay đổi nào đó, họ thúc đẩy chúng tôi suy ngẫm về phương pháp giảng dạy của mình”. Phát hiện trong nghiên cứu của chúng tôi cũng bổ sung cho kết quả trong nghiên cứu của Gurkan và Yuksel<sup>41</sup>, trong đó 2 tác giả đã kết luận rằng giảng viên bản ngữ rất uyển chuyển trong phương pháp giảng dạy, là hình mẫu để sử dụng ngôn ngữ, xuất sắc khi dạy phát âm, văn hóa và tạo được thái độ tích cực cho sinh viên đối với ngôn ngữ đích. Trong khi đó, giảng viên địa phương được đánh giá tốt hơn khi dạy chiến lược học ngôn ngữ. Trong một bài nghiên cứu xuất bản năm 2021 của Phan và Paul<sup>20</sup> về kinh nghiệm đồng thiết kế và giảng dạy ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục và những chiến lược giảng dạy trực tuyến trong bối cảnh đại dịch COVID-19, các tác giả cho rằng đồng giảng dạy kết hợp được kiến thức chuyên môn của các chuyên gia, đồng thời tạo ra một cơ hội của việc “*cho và nhận*” giữa 2 giảng viên.

Lý do cho việc đa số các sinh viên cảm thấy thích thú khi tham gia vào các hoạt động thảo luận và phát triển tư duy phản biện từ lớp học đồng giảng dạy này nằm ở

việc chia sẻ trách nhiệm giảng bài và quản lý lớp học. Kết quả có được từ nghiên cứu này cho thấy có sự hợp tác chặt chẽ giữa hai giáo viên trong quá trình lập kế hoạch và phân phối khối lượng bài giảng cho nhau khi giảng bài, giáo viên nước ngoài không bị “phớt lờ” trong quá trình soạn giáo án và cả giáo viên Việt Nam lẫn giáo viên nước ngoài đều không phân công ai sẽ là người kiểm soát toàn diện lớp học để người còn lại giảng bài. Kết quả này khác với những gì đã xảy ra với các đồng giảng viên trong các nghiên cứu của Tra<sup>16</sup>, McConnell<sup>17</sup> và Miyazato<sup>18</sup>. Trong những nghiên cứu này, giáo viên nước ngoài cảm thấy mình là trợ lý của giáo viên địa phương và không có thẩm quyền của một giáo viên.

## **KẾT LUẬN**

Bài viết này chỉ ra rằng phương pháp đồng giảng dạy, như là một khía cạnh của QTHGDTC, kỹ năng nghe - nói tiếng Anh đóng vai trò quan trọng trong việc học tập tiếng Anh của sinh viên Khoa Quan hệ quốc tế ở Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Sinh viên đánh giá phương pháp này giúp họ không những học tốt kỹ năng nghe - nói mà còn cải thiện và phát huy tư duy phản biện. Bài viết cũng nêu ra những nguyên nhân dẫn đến kết quả trên, bao gồm: các giáo viên sử dụng nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau, trong đó giáo viên nước ngoài có cách giải thích vấn đề theo một góc độ khác và sự phân chia đồng đều trách nhiệm giảng bài và quản lý lớp học. Tuy nhiên, phương pháp đồng giảng dạy cũng gây ra những khó khăn và bối rối cho một số sinh viên. Nguyên nhân chính có thể lý giải cho vấn đề này là các sinh viên có trình độ không đồng đều nhau và họ theo dõi bài giảng cùng lúc với hai giáo viên.

Mặc dù nghiên cứu này cho thấy những kết quả khả quan, nó cũng có một số giới hạn cần những nghiên cứu chuyên sâu hơn làm sáng tỏ. Trong nghiên cứu này, các tác giả không phân chia tách bạch trình độ tiếng Anh của sinh viên để đo lường, so sánh và đánh giá phương pháp đồng giảng dạy có tác động như thế nào đến từng đối tượng khác nhau. Ngoài ra, kỹ năng mà chúng tôi đồng giảng dạy trong bài viết này là nghe - nói, do đó cũng cần thêm những nghiên cứu khác cho các kỹ năng còn lại như đọc hiểu hay viết. Từ việc tìm ra được vai trò quan trọng của phương pháp đồng giảng dạy trong bài viết này, chúng tôi có những đề xuất như sau:

Một là, các giảng viên cần tạo môi trường học tập thoải mái và nhiều cảm hứng cho sinh viên học ngoại ngữ. Điều này đòi hỏi bản thân các giảng viên đồng giảng dạy cần làm việc chặt chẽ với nhau cả trước, trong và sau mỗi tiết học nhằm rút ra những kinh

nghiệm cần thiết. Ngoài ra, trong trường hợp cần thiết và bắt buộc phải đồng giảng dạy trực tuyến, các giảng viên cần tìm hiểu và nắm bắt các nền tảng dạy học cũng như những hoạt động học tập phù hợp trên các nền tảng này nhằm đạt mục tiêu dạy học hiệu quả. Hai là, nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng, bản thân phần lớn các sinh viên chưa từng học qua những lớp học tiếng Anh được đồng giảng dạy bởi một giảng viên Việt Nam và một giáo viên nước ngoài nên các sinh viên còn cảm thấy bối rối. Từ đây, tác giả đề xuất nhà trường và khoa, bộ môn cần có những quy định, kế hoạch cụ thể để tổ chức các lớp học đồng giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên ngay từ năm 1. Nhà trường cần có chính sách tăng cường mở rộng hợp tác quốc tế một cách chi tiết, rõ ràng, quy rõ trách nhiệm mời giáo viên thỉnh giảng bản xứ cho từng khoa. Đứng ở góc độ ngành học, chúng tôi cho rằng, việc mời giáo viên bản xứ cùng giảng dạy với giáo viên Việt Nam nên được ưu tiên hay ít nhất là được chú trọng hơn nữa trong chính sách QTHGDH của Nhà trường. Ba là, qua kết quả của nghiên cứu này, có thể kết luận rằng sự hiểu biết văn hóa của nhau từ 2 giáo viên đồng giảng dạy đóng vai trò quan trọng hết sức quan trọng trong quá trình phối hợp giảng dạy. Chính vì vậy, chúng tôi đề xuất cần thiết phải có những lớp học văn hóa ngắn hạn nhằm giúp các giáo viên đồng giảng dạy hiểu biết rõ nền văn hóa của nhau. Các khía cạnh văn hóa cần thiết bao gồm: văn hóa giao tiếp và văn hóa giảng dạy.

Bốn là, Khoa và Bộ môn nên tìm cách kết nối với các giảng viên nước ngoài có trình độ phù hợp, đặc biệt là những giảng viên đến từ những quốc gia có nền giáo dục tiên tiến như Anh, Mỹ, Úc. Sinh viên trong cuộc khảo sát rất thích thú với những cách giảng dạy mới mẻ của giảng viên nước ngoài và điều này sẽ mang lại động lực học tập lâu dài cho sinh viên. Đại dịch COVID-19 đã gây ra nhiều thay đổi trong đời sống kinh tế xã hội và ngành giáo dục không phải là một ngoại lệ. Nhìn ở khía cạnh tích cực, các giảng viên đại học đã làm quen hay thậm chí thành thạo trong việc giảng dạy trực tuyến nên việc kết nối và đồng giảng dạy trực tuyến với các giảng viên nước ngoài cũng là một khía cạnh đáng được quan tâm.

Năm là, giảng viên Việt Nam cần trau dồi kỹ năng giảng dạy, đặc biệt là các phương pháp lấy người học làm trung tâm, khuyến khích sinh viên trao đổi, tranh luận với nhau và với giảng viên. Cụ thể, ngoài tham gia các hội thảo, hội nghị chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh, giảng viên có thể tổ chức các buổi nói chuyện với những giảng viên có kinh nghiệm khác hoặc tham gia dự giờ các lớp đồng giảng dạy. Trong khảo sát của chúng tôi, sinh viên đánh giá cao các hoạt



động khuyến khích giao tiếp trong lớp học và cho rằng họ học được nhiều điều thông qua hình thức này. QTHTC có thể mang đến nhiều lợi ích cho giáo dục Đại học nói chung và cho giảng dạy tiếng Anh ở bậc Đại học nói riêng nếu các nhà lãnh đạo đề ra những chính sách phù hợp với tình hình thực tế của trường mình. Ngoài ra, một sự gắn kết trong chiến lược đào tạo với khoa và bộ môn là thật sự cần thiết để Ban chủ nhiệm các khoa có thể hình thành một bộ quy tắc tuyển dụng giáo viên nước ngoài và tái đào tạo đội ngũ giáo viên cơ hữu. Khi đã có một đội ngũ giáo viên nước ngoài và Việt Nam đáp ứng đúng yêu cầu chuyên môn, tiếng Anh sẽ được giảng dạy để trở thành một công cụ hữu ích giúp sinh viên học tập các môn học khác, tiếp thu kiến thức mới và giao tiếp lưu loát trong thực tế cuộc sống.

## DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

QTHGDĐH: Quốc tế hóa Giáo dục Đại học

QTHTC: Quốc tế hóa tại chỗ

QTHXBG: Quốc tế hóa xuyên biên giới

## XUNG ĐỘT LỢI ÍCH

Tác giả không có bất kỳ xung đột lợi ích nào trong công bố bài báo.

## TUYÊN BỐ VỀ ĐÓNG GÓP CỦA CÁC TÁC GIẢ

Tác giả Michael Gormalley

1. Thu thập thông tin, phỏng vấn sâu
2. Chính sửa nội dung phần Thảo luận
3. Biên tập và chỉnh sửa nội dung câu hỏi phỏng vấn

Tác giả Trương Doãn Mẫn

1. Thực hiện khảo sát qua bảng hỏi
2. Viết nội dung toàn bài viết

## ĐÓNG GÓP VỀ MẶT KHOA HỌC CỦA BÀI VIẾT

Bài viết đưa ra một trường hợp minh họa cho phương pháp giảng dạy hợp tác môn tiếng Anh khi QTHGDĐH ở Việt Nam đã trở thành một chủ đề đang được các nhà làm chính sách, giáo viên và các bên có liên quan quan tâm. Đóng góp về mặt thực tiễn của bài viết là nêu ra một hình thức giảng dạy môn tiếng Anh có giá trị tham khảo trong việc xây dựng các chương trình giảng dạy của trường đại học nhằm khai thác những lợi ích mà QTHGDĐH mang lại.

## PHỤ LỤC A

Bảng 4, 5 và 6

Nguồn: King-Sears ME, Brawand AE, Jenkins MC *et al.* Co-teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. J Sci Teacher Educ [Internet]. 2014 [truy cập 2020/09/22 Sep 22];25:651–680. Nguồn <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9391-2>

## PHỤ LỤC B

### Câu hỏi phỏng vấn

1. Điều gì làm em tin rằng học tiếng Anh với phương pháp đồng giảng dạy có ích cho sinh viên?
2. Em có cảm thấy thú vị khi được giảng dạy bởi 2 giảng viên cùng lúc không? Nếu có, vui lòng giải thích và cho ví dụ.
3. Em tiếp thu được những kiến thức hữu ích nào khi học với chúng tôi?
4. Trong số những hoạt động chúng tôi tổ chức trong lớp học, em thích hoạt động nào?
5. Em gặp những khó khăn gì trong lớp học của chúng tôi?
6. Em có những đề xuất gì để làm cho phương pháp đồng giảng dạy tốt hơn không?

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Altbach PG, Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of Studies in International Education [Internet]. 2007 [truy cập 2021/02/21]; 11(3/4):290-305; Available from: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>.
2. Quyết Định Phê Duyệt Đề Án Hội Nhập Quốc Tế Về Giáo Dục Và Dạy Nghề Đến Năm 2020. Thư Viện Pháp Luật [Internet]. 2013 [truy cập 2021/03/22]; Available from: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Lao-dong-Tien-luong/Quyết-dinh-2448-QĐ-TTg-nam-2013-Đe-an-hoi-nhap-quoc-te-giao-duc-day-nghe-2020-216549.aspx>.
3. Quyết định về việc phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”. Thư Viện Pháp Luật [Internet]. 2008 [truy cập 2021/03/1]; Available from: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyết-dinh-1400-QĐ-TTg-phe-duyet-de-an-day-va-hoc-ngoai-ngu-trong-he-thong-giao-duc-quoc-dan-giai-doan-2008-2020-71152.aspx>.
4. Le VC. Native-English-Speaking Teachers’ Construction of Professional Identity in an EFL Context: A Case of Vietnam. [Internet] 2013 [truy cập 2021/08/21]; 10(1): 1-23; Available from: [http://www.asiatefl.org/main/download\\_pdf.php?i=73&c=1419298337&fn=10\\_1\\_01.pdf](http://www.asiatefl.org/main/download_pdf.php?i=73&c=1419298337&fn=10_1_01.pdf).
5. Ian W, Duong THO. Native and Non-Native English Language Teachers: Student Perceptions in Vietnam and Japan. [Internet] 2014 [truy cập 2021/08/21]; 1-9; Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244014534451>.
6. Pham CT, Tran TTT, Huynh CMH. Students’ Perception of the Advantages and Disadvantages of Learning English for Biology with Native and Non-native English-speaking Teachers. [Internet] 2018 [truy cập 2021/08/21]; 8(2): 3-13; Available from: <https://doi.org/10.46223/HCMCOUJS.soci.en.8.2.278.2018>.

**Bảng 4: Những tác động của đồng giảng dạy lên việc học của sinh viên**

Khảo sát về 2 giáo viên dạy chung như một nhóm					
Các câu khảo sát	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	
1. Tôi học được nhiều hơn khi học với 2 giáo viên trong lớp này					
2. Tôi học tốt hơn với 2 giáo viên					
3. Tôi gặp khó khăn khi có 2 giáo viên trong lớp cùng giảng dạy					
4. Tôi mong tất cả các lớp học đều được giảng dạy bởi 2 giáo viên					
5. Tôi thích học với 1 giáo viên trong lớp này					
6. Học với 2 giáo viên làm tôi đôi lúc bối rối					
7. Tôi thích thú khi có 2 giáo viên trong lớp này					
Khảo sát về từng giáo viên					
Các câu khảo sát	Giáo viên nước ngoài	Giáo viên Việt Nam	Cả 2 giáo viên		
1. Khi tôi cần giúp đỡ, giáo viên tôi hỏi là:					
2. Tôi học tốt nhất từ:					

**Bảng 5: Phương pháp giảng bài và trách nhiệm trợ giúp sinh viên**

Khảo sát về 2 giáo viên dạy chung như một nhóm	
1. Hai giáo viên sử dụng nhiều cách giảng dạy hơn khi học với 1 giáo viên trong các lớp học khác	
2. Một trong những giáo viên giải thích tốt hơn giáo viên còn lại	
Khảo sát về từng giáo viên	
Các câu khảo sát cho bảng 2	
1. Giáo viên di chuyển trong lớp học và giúp sinh viên nhiều nhất là:	
2. Giáo viên giải thích mọi vấn đề trong hầu hết thời gian là:	
3. Giáo viên dùng các phương pháp khác nhau để giải thích bài giảng là:	
4. Giáo viên giải thích cho tôi lỗi sai là:	

**Bảng 6: Chia sẻ trách nhiệm giảng bài và quản lý lớp học**

Khảo sát về 2 giáo viên dạy chung như một nhóm	
1. Khi 2 giáo viên đang giảng dạy, tôi nghĩ họ chia việc giảng dạy làm đôi để 1 giáo viên không làm nhiều việc hơn giáo viên kia	
2. Tôi nghĩ cả 2 giáo viên là bình đẳng với nhau trong lớp học	
3. Một giáo viên phụ trách theo dõi thái độ trong lớp học của sinh viên, giáo viên còn lại phụ trách hầu hết việc giảng dạy	

7. Knight J. Internationalization: Elements and checkpoints. Research Monograph [Internet]. 1994 [truy cập 2021/01/18];0(7):1-15;Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>.
8. Knight J. Updated Definition of Internationalization. IHE [Internet]. 2003 Mar [truy cập 2021/01/26];0(33);Available from: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>.
9. Beelen J, Jones E. Redefining Internationalization at Home. In: Adrian C, Liviu M, Remus P, Jamil S, Peter S, editors. The European Higher Education Area. Heidelberg: Springer, Cham; 2015. p. 59-72;Available from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5).
10. Beelen J, Leask B. Internationalization at home on the move. [Internet] 2011 [truy cập 2021/04/5];Available from: [https://www.academia.edu/28175899/Beelen\\_J\\_and\\_Leask\\_B\\_2011\\_Internationalisation\\_at\\_Home\\_on\\_the\\_move](https://www.academia.edu/28175899/Beelen_J_and_Leask_B_2011_Internationalisation_at_Home_on_the_move).
11. Hudzik JK. Comprehensive Internationalization: From Concept to Action. Association of International Educators [Internet] 2011 [truy cập 2021/01/28];Available from: [http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive\\_Internationalization\\_-\\_NAFSA.pdf](http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive_Internationalization_-_NAFSA.pdf).
12. De Wit HF, Hunter F, Howard L. Internationalization of Higher Education -Study, Directorate-General for Internal Policies, Policy Department: Structural and Cohesion Policies [Internet]. Brussels: European Union; 2015 [truy cập 2021/01/28];Available from: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf).
13. Cook L, Friend M. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children. [Internet] 1995 [truy cập 2020/04/11]; (26)3:1-16;Available from: [https://www.researchgate.net/publication/234620116\\_CoTeaching\\_Guidelines\\_for\\_Creating\\_Effective\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/234620116_CoTeaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices).
14. Richards JC, Farrell TSC. Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge: Cambridge University Press; 2005;Available from: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237>.
15. Gately SE, Gately FJ JR. Understanding co-teaching components. Teaching Exceptional Children. [Internet] 2001 [truy cập 2019/10/24]; 33(4):40-47;Available from: <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>.
16. Tran TMK. The challenges of team-teaching collaboration between Vietnamese English teachers and native English-speaking teachers in a Vietnamese university. Innovations in English Language Teaching and Learning, 7th Annual International Conference on TESOL[Internet] 2016 [truy cập 2021/06/23];Available from: [http://www.vnseameo.org/ITESOLConference2016/materials/24\\_1.pdf](http://www.vnseameo.org/ITESOLConference2016/materials/24_1.pdf).
17. McConnell DL. Importing Diversity: Inside Japan's JET Program. Berkeley: University of California Press; 2000;.
18. Miyazato K. Power-Sharing Between NS and NNS Teachers: Linguistically Powerful AETs vs. Culturally Powerful JTEs. JALT Journal [Internet] 2009 [truy cập 2021/06/24]; 31(1);Available from: <https://doi.org/10.37546/JALTJ31.1-2>.
19. Chiu C-h, Pivontkivska H. Remote Conversations To Enhance Class Experience in the Time of COVID: Co-Teaching with a Wingman Model. Journal of Microbiology & Biology Education. [Online]. 2021 Mar [truy cập 2022/05/17]; (11)3:4 trang;Available from: <https://journals.asm.org/doi/10.1128/jmbe.v22i1.2317>.
20. Phan T, Paul M. Teaching and Learning During the Pandemic: Challenges and Merits of International Co-Designing and Instruction. International Journal of Designs for Learning. [Online] 2021, Nov; 12(3):13 trang;Available from: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ijdl/article/view/31254>.
21. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Essex: Pearson Education Limited; 2007;.
22. deBoer M, Leontjev D, editors. Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms: Approaches and Conceptualisations. Cham (Switzerland): Springer Nature Switzerland AG; 2020;Available from: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54128-6>.
23. Sullivan, P. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In: James PL editor. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press; 2000. p. 115-132;.
24. Phạm HH. Communicative language teaching: Unity within diversity. ELT journal. 2007, Jul, 1;61(3):193-201;Available from: <https://doi.org/10.1093/elt/ccm026>.
25. Đặng TT. Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from sociocultural perspective. English Language Teaching. 2010, Jun; 3(2):3-9;Available from: <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p3>.
26. Nguyễn VL. Computer mediated collaborative learning within a communicative language teaching approach: A sociocultural perspective. The Asian EFL Journal Quarterly. 2010, Mar; 12(202):202-233;.
27. Phan NTT. Effective EFL instruction in the Vietnamese context: from beliefs to actual classroom practices. International Journal of Instruction. [Internet] 2018 [truy cập 2020/07/4]; 11(3):403-418;Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183436>.
28. Chon LQ. Giáo dục Việt Nam [Internet]. Hà Nội: Hiệp hội các Trường đại học, cao đẳng Việt Nam; 2018 [cập nhật 2018; truy cập 2021/07/9 ];Available from: <https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/tai-sao-day-tieng-anh-o-viet-nam-khong-hieu-qua-post193491.gd>.
29. Huynh T. Tuổi Trẻ online [Internet]. Thành phố Hồ Chí Minh: Thành đoàn Thành phố Hồ Chí Minh; 2018 [cập nhật 2018; truy cập 2021/07/19 ];Available from: <https://tuoitre.vn/vi-sao-sinh-vien-co-chuan-dau-ra-tieng-anh-thap-20181218094311636.htm>.
30. Vo PQ, Phạm TMN, Ho TN. Challenges to speaking skills encountered by English-major students: A story of one Vietnamese university in the Mekong Delta. Can Tho University Journal of Science. [Internet] 2018 [truy cập 2021/06/23 ]; 54(5): 38-44;Available from: <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2018.022>.
31. Nguyen TTH, Phạm TTM. Difficulties in Teaching English for Specific Purposes: Empirical Study at Vietnam Universities. Higher Education Studies. [Internet] 2016 [truy cập 2021/06/23 ]; 6(2): 154-161;Available from: <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p154>.
32. King-Sears, M. E., Jenkins, M., Brawand, A. E. & Preston-Smith, S (2014). Co-teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. J Sci Teacher Educ. [Internet] 2014 [truy cập 2020/07/12 ]; 25: 651-680;Available from: <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9391-2>.
33. Chung SY, Roberts K, Swanson I, Hankinson A. Evidence-based Survey Design: The Use of a Midpoint on the Likert Scale. Boise State University ScholarWorks. [Internet] 2017 [truy cập 2021/06/23 ];Available from: <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>.
34. Carless D, Walker E. Effective Team Teaching between Local and Native-speaking English Teachers. Language and Education [Internet]. 2006 Nov [truy cập 2021/07/19 ]; 20(6):463-477;Available from: <https://doi.org/10.2167/le627.0>.
35. Pearce DR & Oyama M. Team teaching for EFL at the university level: Student and teacher perspectives. Ritsumeikan Higher Educational Studies [Internet]. 2019 Mar [truy cập 2021/07/19 ]; 19:213-230;Available from: [https://www.researchgate.net/publication/341960286\\_Team\\_Teaching\\_for\\_EFL\\_at\\_the\\_University\\_Level\\_Student\\_and\\_Teacher\\_Perspectives/citations](https://www.researchgate.net/publication/341960286_Team_Teaching_for_EFL_at_the_University_Level_Student_and_Teacher_Perspectives/citations).
36. Gardner RC & Lambert WE. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers; 1972;.
37. Deci EL & Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press; 1985;PMID: 3841237. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.

38. Harmer J. The practice of English language teaching. New York: Longman; 1994;.
39. Johnson DW & Smith KA. Constructive Controversy: The Educative Power of Intellectual Conflict. Change The Magazine of Higher Learning [Internet]. 2000 Jan [truy cập 2021/07/19 ]; 32(1):28-37;Available from: <https://doi.org/10.1080/00091380009602706>.
40. Carless DR. Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. System [internet] 2006 [truy cập 2021/06/23 ]; 34(3):341-351;Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.02.001>.
41. Gurkan S, Yuksel D. Evaluating the Contributions of Native and Non-Native Teachers to an English Language Teaching Program. Procedia-Social and Behavioral Sciences [internet] 2012 [truy cập 2021/06/23 ]; 46:2951-2958;Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.596>.

# Co-teaching university English language learners in the context of Internationalization of Higher Education

Michael Gormalley<sup>1</sup>, Truong Doan Man<sup>2,\*</sup>



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

## ABSTRACT

The Prime Minister's Decision No. 2448/QĐ-TTg on the approval of the Scheme for international integration with respect to education and vocational training by 2020 showed how important internationalization of higher education is in Vietnam's strategy to enhance education and training. However, at its essence, internationalization has a reciprocal relationship with globalization, so it always serves as a changing dynamic, not a still agent. Therefore, policy makers should determine exactly which goals to be achieved. Countries in general and universities in particular should choose suitable approaches in their strategies of internationalization of higher education: internationalization at home or internationalization abroad. This study employed a mixed-methods design combining the quantitative and qualitative research methods with data from 2 sources: a Likert-scale opinionnaire survey including open-ended survey questions to analyze and evaluate the co-teaching approach between a native English speaking teacher and a Vietnamese teacher in an English class at a university as one of the features of internationalization at home. The language skill we taught was Listening-Speaking during semester 1 of the academic year 2017-2018 at a university in Ho Chi Minh City. The results of this research showed that this teaching approach had its considerable potentials as students acquired not only linguistic knowledge but also socio-cultural and critical communicative competence. The paper then concluded that in our context, internationalization at home may be considered as a suitable choice and being fluent in a foreign language, which, in this case, is English, is one of the priorities to achieve goals set in the policy of internationalization of education.

**Key words:** internationalization of higher education, internationalization at home, co-teaching approach, English, final-year students

<sup>1</sup>Orlando, Florida, USA

<sup>2</sup>University of Social Sciences & Humanities, VNU-HCM

## Correspondence

**Truong Doan Man**, University of Social Sciences & Humanities, VNU-HCM

Email: man.truongfir@hcmussh.edu.vn

## History

- Received: 11/3/2022
- Accepted: 22/9/2022
- Published: 30/9/2022

DOI : 10.32508/stdjssh.v6i3.744



## Copyright

© VNUHCM Press. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International license.



**Cite this article :** Gormalley M, Man T D. **Co-teaching university English language learners in the con-text of Internationalization of Higher Education.** *Sci. Tech. Dev. J. - Soc. Sci. Hum.*; 2022, 6(3):1671-1683.