

English as a medium of instruction at a university in central Vietnam from lecturers' perspectives

Nguyen Thi Thu Hien*, Ha Thanh Hai

Faculty of Foreign Languages, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 24/03/2025; Revised: 09/04/2025;

Accepted: 12/04/2025; Published: 28/08/2025

ABSTRACT

There have been an increasing number of universities in Vietnam aiming to train their students into global citizens by implementing policies to develop English proficiency for teaching staff and expanding English as a Medium of Instruction (EMI) for specialized courses. To examine the current situation of EMI implementation in teaching economics courses at a university in central Vietnam, this study interviewed EMI lecturers in three areas: the purpose of EMI implementation at the institution, the effectiveness of the EMI program, and the challenges in implementing EMI. The qualitative results show that the university's EMI training goal is to enhance its status in international integration, meet students' needs, and increase the enrollment. The implementation of EMI is also deemed effective due to the lecturers' competency and the diversity of learning materials, bringing significant benefits for both teaching staff and students. Additionally, the interviewed lecturers mentioned challenges related to EMI teaching methods, students' language proficiency, and the heavy workload. The study's findings are expected to help the university better develop and implement EMI in a more systematic and effective manner.

Keywords: *English as a medium of instruction, EMI, purpose, benefits, challenges.*

**Corresponding author.*

Email: nguyenthithuhien@qnu.edu.vn

Giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh tại một trường đại học từ góc nhìn của giảng viên

Nguyễn Thị Thu Hiền*, Hà Thanh Hải

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 24/03/2025; Ngày sửa bài: 09/04/2025;

Ngày nhận đăng: 12/04/2025; Ngày xuất bản: 28/08/2025

TÓM TẮT

Trong những năm qua, càng ngày càng có nhiều trường đại học tại Việt Nam tiếp cận với mục tiêu đào tạo sinh viên toàn cầu bằng cách đưa ra các chính sách phát triển tiếng Anh cho đội ngũ giảng viên chuyên ngành và từ đó mở rộng mô hình đào tạo các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI). Để tìm hiểu thực trạng thực thi EMI trong giảng dạy các học phần chuyên ngành thuộc lĩnh vực kinh tế tại một trường đại học ở miền Trung Việt Nam, nghiên cứu này phỏng vấn các giảng viên EMI ở ba lĩnh vực: mục đích triển khai EMI của cơ sở đào tạo, mức độ hiệu quả của việc thực thi chương trình EMI, và những khó khăn trong triển khai EMI. Kết quả phân tích định tính cho thấy mục đích đào tạo theo định hướng EMI của nhà trường là nâng cao vị thế cho cơ sở đào tạo trong hội nhập quốc tế, đáp ứng nhu cầu người học, từ đó gia tăng số lượng tuyển sinh cho nhà trường. Việc thực thi EMI cũng được nhận định là có hiệu quả nhờ vào năng lực của giảng viên và sự đa dạng về nguồn tài liệu học tập, đặc biệt EMI đem lại nhiều lợi ích cho giảng viên và sinh viên. Bên cạnh đó, giảng viên cũng đề cập đến các khó khăn liên quan đến phương pháp giảng dạy EMI, năng lực tiếng của sinh viên và khối lượng công việc lớn. Các kết quả nghiên cứu này hy vọng sẽ giúp nhà trường định hướng phát triển EMI trong nhà trường một cách đồng bộ và hiệu quả hơn.

Từ khóa: *Giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh, EMI, mục đích, lợi ích, khó khăn.*

1. MỞ ĐẦU

Việt Nam đang trên đà hội nhập thế giới, vì vậy việc dạy và học tiếng Anh ngày càng được quan tâm bởi các cấp, các ngành. Ngày càng nhiều người nhìn nhận tiếng Anh như một công cụ tiếp cận chìa khóa tri thức của nhân loại chứ không chỉ là một môn học đơn thuần. Vì thế, một trong những nhiệm vụ trọng tâm của ngành giáo dục năm học 2024 – 2025 là nghiên cứu và xây dựng đề án từng bước đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ 2 trong trường học.

Các chuyên gia ngôn ngữ và giáo dục đã nhận định rằng mặc dù vị thế của tiếng Anh đã được tăng đáng kể trong môi trường học tập ở các cấp, nhưng năng lực học và sử dụng môn tiếng Anh vẫn là điểm trũng của học sinh, sinh viên tại các cơ sở đào tạo từ cấp phổ thông đến cấp đại học tại rất nhiều địa phương, đặc biệt là ở vùng miền Trung và Tây Nguyên.

Các trường đại học tại Việt Nam cũng đã tiếp cận với mục tiêu đào tạo sinh viên toàn cầu bằng cách đưa ra các chính sách phát triển tiếng

**Tác giả liên hệ chính.*

Email: nguyenthithuhien@qnu.edu.vn

Anh cho đội ngũ giảng viên và từ đó mở rộng mô hình đào tạo các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh (Đề án Ngoại ngữ 2020 - 2025).

Thực tế chứng minh rằng, việc giảng dạy các học phần chuyên ngành bằng tiếng Anh đã được phát triển khá nhanh trong một vài năm qua. Tuy nhiên các nghiên cứu ở lĩnh vực này còn hạn chế, đa phần tập trung ở một vài trường đại học ở các thành phố lớn trong nước. Điều này thể hiện tính cần thiết của nghiên cứu đánh giá thực trạng giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI) tại một số trường đại học, đặc biệt ở khu vực miền Trung và Tây Nguyên Việt Nam.

Mục đích của nghiên cứu này là dựa trên nhận định, quan điểm của giảng viên trong việc thực thi chính sách EMI trong việc giảng dạy các học phần chuyên ngành thuộc lĩnh vực kinh tế tại một trường đại học ở miền Trung Việt Nam. Các nhận định tập trung vào ba lĩnh vực: mục đích triển khai EMI của cơ sở đào tạo, mức độ hiệu quả của việc thực thi chương trình EMI, và những khó khăn trong triển khai EMI.

2. NỘI DUNG

2.1. Lược sử vấn đề nghiên cứu

2.1.1. Định nghĩa EMI và các đường hướng giảng dạy liên quan

Bàn về việc sử dụng tiếng Anh như một công cụ để truyền tải nội dung giảng dạy, có 3 thuật ngữ liên quan chặt chẽ và rất dễ gây nhầm lẫn cần được làm rõ trong nghiên cứu này.

Thuật ngữ CLIL - viết tắt của các từ trong tiếng Anh: Content and Language Integrated Learning - được hiểu là một đường hướng phương pháp giảng dạy môn học bằng ngoại ngữ.¹ Về mục tiêu, CLIL chú trọng cả về nội dung và ngôn ngữ. Ngoài những kiến thức về nội dung của môn học, các bài học đi theo hướng CLIL còn tạo cơ hội cho người học phát triển cả 4 kỹ năng ngôn ngữ: Nghe, nói, đọc, viết. Việc tích hợp nội dung và ngôn ngữ đạt được thông qua việc chú trọng đến bốn yếu tố chính trong giảng dạy CLIL, được gọi là bốn Cs của CLIL:

Content - Nội dung, Communication - Giao tiếp, Cognition- Nhận thức và Culture - Văn hóa.²

CBI - viết tắt của các từ trong tiếng Anh: Content-based Instruction - là một mô hình giảng dạy ngôn ngữ dựa trên chủ đề và nội dung thường được sử dụng như "là vỏ bọc cho việc giảng dạy ngôn ngữ".³ Mục đích của các lớp học CBI tập trung vào kết quả học tiếng. Nội dung chỉ là phương tiện nhằm tạo ra các nguồn ngôn ngữ đầu vào có ý nghĩa hoặc được xem là một yếu tố mang tính ngữ cảnh trong việc học ngôn ngữ.^{4,5}

Thuật ngữ EMI - viết tắt của các từ trong tiếng Anh: English as Means of Instruction- được dùng để chỉ các lớp học trong đó tiếng Anh là công cụ để truyền đạt nội dung môn học, và kết quả của phát triển năng lực tiếng Anh không phải là mục tiêu của môn học. Nội dung đánh giá của môn học là kiến thức chứ không liên quan đến đánh giá năng lực ngôn ngữ.^{6,7} Do đó, xét về mục tiêu đào tạo, EMI hoàn toàn khác biệt với CLIL và CBI.

Tóm lại, sự khác biệt giữa ba thuật ngữ này nằm ở mục tiêu của môn học là nội dung hay là kỹ năng ngôn ngữ. Trong các lớp học CBI, nội dung là phương tiện chuyển tải phục vụ việc học ngôn ngữ và mục tiêu của môn học là kỹ năng thực hành tiếng và sinh viên được đánh giá dựa trên mức độ thuần thực của ngôn ngữ đó. Ở trong các lớp học EMI, tiếng Anh là phương tiện chuyển tải nội dung của môn học và mục tiêu chính của môn học là nội dung học thuật của môn học đó. Còn CLIL là một phương pháp tích hợp của CBI và EMI với mục tiêu của các môn học là cả kỹ năng tiếng và nội dung. Việc các giáo viên dạy tiếng Anh chuyên ngành và các giáo viên dạy môn học chuyên ngành bằng tiếng Anh hiểu rõ vai trò của ngôn ngữ và nội dung học thuật trong EMI, CLIL và CBI là rất quan trọng, vì ý thức được sự khác biệt về mục tiêu này có thể hỗ trợ hiệu quả cho quá trình học tập của sinh viên.

Từ định nghĩa và mục tiêu của EMI so với CLIL và CBI, có thể thấy EMI chủ yếu được áp

dụng trong các lớp chuyên ngành tự nhiên và xã hội đối với các trường có sinh viên quốc tế, hoặc các cơ sở đào tạo có yếu tố là người nước ngoài. Ngoài ra, ở bậc đại học tại Việt Nam, EMI cũng được áp dụng một số trường có các lớp đào tạo chuyên ngành chất lượng cao, hoặc ở các học phần riêng lẻ mà mục tiêu là giúp sinh viên nắm bắt được nội dung môn học qua phương tiện là tiếng Anh. Người giảng dạy các học phần EMI khá đa dạng: có thể giảng viên tiếng Anh hoặc giảng viên chuyên môn của học phần có đủ năng lực tiếng Anh để đứng lớp.

Lịch sử nghiên cứu đã chỉ ra rằng mục đích triển khai các chương trình EMI thường không được các nhà hoạch định chính sách truyền đạt rõ ràng tới những người thực hiện chương trình ở lớp học, khiến các giảng viên đại học phải tự rút ra kết luận về lý do và kết quả mong đợi của EMI.^{6,7}

Đặc điểm chính của EMI là mục tiêu tập trung vào nội dung môn học, nhấn mạnh vai trò trung tâm của nội dung học thuật, còn các mục tiêu học ngôn ngữ chưa được thể hiện rõ ràng trong các khóa học EMI. Tuy nhiên, điều này không có nghĩa là các khóa học EMI không nhằm cải thiện kỹ năng tiếng Anh của sinh viên. Trong một số trường hợp, các chương trình EMI có thể bao gồm các giai đoạn chuyển tiếp bằng cách cho sinh viên tiếp cận việc học ngôn ngữ trước và đánh giá năng lực tiếng của sinh viên trước khi họ bắt đầu tham gia các lớp học nội dung theo hướng EMI.⁸

2.1.2. Tổng quan EMI ở bậc đào tạo đại học ở Việt Nam

EMI đã được thực hiện ở bậc đại học của Việt Nam trên 30 năm, bắt đầu từ năm 1992,⁹ khởi nguồn từ việc hợp tác với các giảng viên chuyên ngành kinh tế, hoặc công nghệ thông tin từ các trường danh tiếng ở Úc, Mỹ, Anh và một số nước châu Âu khác.

Trong những năm gần đây, với sự ra đời của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, các chương trình đào tạo chuyên ngành bằng tiếng

Anh (EMI) được quan tâm nhiều hơn. Giai đoạn 2 của Đề án được triển khai với 20% sinh viên các trường Đại học Quốc gia, đại học tỉnh và các đại học chiến lược đăng ký đào tạo theo chương trình EMI. Ngoài ra, gần đây chính phủ Việt Nam cũng rất chú trọng việc triển khai đồng bộ chương trình đào tạo EMI bằng cách liên kết với các trường đại học ở nước ngoài để tăng cơ hội phát triển kiến thức chuyên ngành ở các môn học khác nhau bằng tiếng Anh cho sinh viên.

Theo Nguyen và cộng sự,⁹ có 2 hình thức chương trình đào tạo EMI ở bậc đại học của Việt Nam. Thứ nhất là các chương trình liên kết với các trường đại học ở nước ngoài: Các chương trình này được các trường đại học nước ngoài cung cấp nhưng được thực hiện tại Việt Nam bởi các giảng viên người nước ngoài. Thứ hai là các chương trình đào tạo tiên tiến được sử dụng ở trong nước có nội dung, phương pháp đánh giá dựa trên chương trình của các trường đại học nước ngoài, nhưng có cấu trúc và mục tiêu theo khung chương trình đại học quy định bởi Bộ GD&ĐT và thường được triển khai cho các chương trình đào tạo chất lượng cao ở trong nước. (*Theo Quyết định số 1505/QĐ-TTg ngày 15 tháng 10 năm 2008 về phê duyệt đề án “Đào tạo theo chương trình tiên tiến tại một số trường đại học Việt Nam giai đoạn 2008 - 2015”*).

Tóm lại có thể thấy rằng việc giảng dạy các học phần chuyên ngành bằng tiếng Anh đã phát triển khá nhanh trong một vài năm qua và nhiều nghiên cứu đã chứng minh cả sự thành công lẫn các thách thức, khi áp dụng hình thức đào tạo này.

2.1.3. Các nghiên cứu về EMI tại các trường đại học ở Việt Nam

Mặc dù EMI ngày càng trở nên phổ biến và lan rộng ra các trường đại học ở Việt Nam, tuy nhiên chỉ có một số lượng hạn chế nghiên cứu về các thành công và khó khăn khi thực hiện chương trình này. Các nghiên cứu này đa số có các kết luận tương tự về việc áp dụng chính sách EMI ở Việt Nam từ cấp độ vĩ mô đến cấp độ vi mô.

Trong nghiên cứu của Le,¹⁰ có nhiều lý do gây ra những khó khăn cho việc áp dụng EMI ở Việt Nam như thiếu chiến lược cụ thể và toàn diện, thiếu sự chuẩn bị chi tiết, chưa gắn kết với các yếu tố giảng dạy của từng địa phương, từng cơ sở đào tạo. Ông khẳng định, những hạn chế này dẫn đến hiện tượng sinh viên (SV) của một số lớp EMI hầu như không tiến bộ cả về mặt kỹ năng tiếng Anh và cả về nội dung môn học chuyên ngành. Nghiên cứu của ông cũng được đề cập trong Nguyen và cộng sự với kết luận là:⁹ việc áp dụng EMI tại một trường đại học công lập của Việt Nam còn thiếu các yếu tố có tính chất quyết định như trình độ tiếng Anh của giảng viên (GV), tài liệu và giáo trình dạy học, việc đào tạo giảng viên chuyên sâu; tất cả những yếu tố này đã ảnh hưởng đến kết quả đầu ra ở cả mặt kỹ năng ngôn ngữ, và cả về kiến thức chuyên ngành.

Trong một nghiên cứu khác, Nguyen và cộng sự đã đánh giá việc áp dụng EMI tại một cơ sở đào tạo công lập khác ở 3 cấp độ:¹¹ cá nhân, cơ sở đào tạo và chính sách của quốc gia và đánh giá rằng các văn bản hướng dẫn sử dụng EMI khá mơ hồ và không có tính đặc thù cho đào tạo ở Việt Nam, vì vậy dẫn đến tình trạng mỗi cơ sở đào tạo có một cách áp dụng và các yêu cầu dành cho EMI khác nhau. Nhóm tác giả đề xuất các giải pháp liên quan đến kế hoạch chiến lược thực hiện EMI theo từng giai đoạn chuẩn bị của nhà trường, bổ sung chương trình và tài liệu đào tạo cho phù hợp với môi trường đào tạo của nhà trường, xem xét lại cách thức tuyển sinh dựa trên nền tảng kỹ năng chuẩn tiếng Anh, các biện pháp hỗ trợ giảng viên và sinh viên của chương trình EMI này. Các đề xuất này khá tương đồng với nghiên cứu của Vu và Burns.¹²

Có thể thấy rằng mặc dù các nghiên cứu về việc áp dụng EMI tại các trường đại học ở Việt Nam còn rất ít, tuy nhiên đa phần đã bộc lộ được các khó khăn khi thực thi chương trình này. Một trong những nguyên nhân được đề cập nhiều nhất là chính sách quy định của Nhà nước, của Bộ GD&ĐT. Tuy nhiên việc vận dụng văn bản hướng dẫn vào từng môi trường cụ thể của

từng cơ sở đào tạo cũng ảnh hưởng rất lớn đến sự thành công của việc áp dụng EMI, và các nghiên cứu đa số chỉ tập trung tại một trường điển hình vì vậy rất cần những nghiên cứu ở các trường đại học khác nhau để có thể đưa đến một bức tranh tổng quan về các thách thức mà các cơ sở đào tạo đang phải đối mặt, từ đó có thể giúp cho các nhà tạo lập chính sách đi đúng hướng trong việc giải quyết các khó khăn chung này.

Nhằm bổ sung thêm một bức tranh về EMI tại bậc đại học của Việt Nam, nghiên cứu này được thực hiện tại một trường đại học đa ngành tại miền Trung Việt Nam. Hy vọng kết quả nghiên cứu sẽ hỗ trợ cho việc ban hành các chính sách thực thi hình thức đào tạo EMI một cách cụ thể và phù hợp hơn với môi trường giáo dục chung của cả nước và riêng của từng cơ sở đào tạo.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này dựa trên nhận định, quan điểm của giảng viên trong việc thực thi chính sách trong các bối cảnh tình huống cụ thể. Mục đích là tìm hiểu cách thức các chủ thể thực hiện chính sách diễn giải, thích ứng và chuyển tải thông điệp nhằm hành động phù hợp trong từng bối cảnh giảng dạy cụ thể như thế nào.¹³

Nghiên cứu định tính này được thực hiện từ tháng 3 năm 2024 đến tháng 3 năm 2025 tại một trường đại học đa ngành tại miền Trung Việt Nam (được mã hóa là QNU). QNU có 12 khoa, nhưng chỉ có 02 ngành của 02 khoa tham gia đào tạo EMI kể từ năm 2012 đến nay. Có 10 giảng viên tham gia giảng dạy các học phần EMI và 2 lãnh đạo khoa chủ trì hai ngành trên được mời trả lời các câu hỏi phỏng vấn.

Các câu hỏi phỏng vấn (Q) giảng viên và lãnh đạo khoa bao gồm 3 nhóm thông tin liên quan đến mục đích triển khai EMI của cơ sở đào tạo, mức độ hiệu quả của việc thực thi chương trình EMI, những khó khăn trong triển khai EMI. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng 30 phút.

Thông tin phản hồi từ các đối tượng tham gia phỏng vấn được ghi âm và ghi chép lại theo

mã số từ GV1 đến GV10 (cho giảng viên), và L1, L2 (cho lãnh đạo của hai khoa).

Các bản ghi chép thu được từ phỏng vấn được người nghiên cứu đọc kỹ và từ khóa mô tả các chủ đề nghiên cứu được mã hóa theo 3 màu sắc đại diện cho 3 phạm trù nghiên cứu. Dựa trên các từ khóa này, người nghiên cứu tiến hành mô tả và thảo luận kết quả. Các bản tổng hợp được đưa ra phân tích định tính theo 3 chủ đề đã định sẵn trong câu hỏi phỏng vấn.

2.3. Kết quả nghiên cứu

Kết quả phỏng vấn đã cho thấy tất cả 10 giảng viên (GV) tham gia phỏng vấn đều đạt yêu cầu về bằng cấp trong đào tạo các học phần chuyên ngành bằng tiếng Anh, trong đó 06 GV tốt nghiệp thạc sĩ và tiến sĩ tại các nước nói tiếng Anh và 04 GV có chứng chỉ TOEIC trên 800. Các GV đều cảm thấy tự tin với khả năng dùng tiếng Anh trong giảng dạy của mình.

2.3.1. Mục đích triển khai EMI của cơ sở đào tạo

Kết quả phỏng vấn tại Q1 và Q2 cho thấy các giảng viên và các lãnh đạo khoa nắm bắt được mục đích thực thi EMI của nhà trường và của khoa.

Lãnh đạo hai khoa được phỏng vấn chia sẻ ý kiến rằng, nhà trường triển khai EMI theo hướng dẫn của Thông tư số 2658 của BGD&ĐT nhằm phát triển năng lực ngoại ngữ trong cộng đồng vào năm 2018. L1 xác nhận *“Mục đích của việc triển khai này đã được nêu rõ ràng trong các văn bản: nhằm tạo điều kiện phát triển năng lực ngoại ngữ cho người học, và gia tăng cơ hội tuyển sinh cho nhà trường, nâng hạng cơ sở đào tạo”*. L2 cũng chia sẻ những mục đích này bao gồm *“bắt kịp với xu thế đào tạo của xã hội”* và *“thu hút thêm nhiều đối tượng sinh viên có năng lực tiếng Anh tốt”*.

9/10 GV cũng đề cập đến 02 mục đích triển khai EMI của cơ sở đào tạo: *“nâng cao tầm quốc tế”* của nhà trường và *“đáp ứng nhu cầu”* học chuyên ngành bằng tiếng Anh của người học (GV5, GV8 và GV10). Bên cạnh đó, GV2 bổ sung mục đích tuyển sinh của nhà trường

“tình hình tuyển sinh ngày càng cạnh tranh giữa các cơ sở đào tạo, vì vậy các lớp học EMI sẽ tạo cơ hội cho khoa và nhà trường tăng nguồn tuyển theo nhu cầu của người học”. Bổ sung thêm suy nghĩ về mục đích này của nhà trường, GV1 chia sẻ quan điểm *“đây là một hướng tiếp cận hiện đại, nhằm nâng cao vị thế của nhà trường với quốc tế, đặc biệt trong thời kỳ hội nhập toàn cầu này.”*

Như vậy có thể thấy nhà trường có 3 mục đích cho việc triển khai EMI. Việc nắm bắt được mục đích triển khai một hình thức đào tạo từ phía lãnh đạo và GV là một thuận lợi rất lớn cho quá trình thực thi EMI tại cơ sở.

2.3.2. Mức độ hiệu quả của việc thực thi chương trình EMI

Khi được yêu cầu đánh giá về mức độ hiệu quả của việc thực thi chương trình EMI trên ba tiêu chí: sự hỗ trợ của nhà trường trong công tác nhân sự, tài liệu giảng dạy, và lợi ích EMI đã mang lại cho GV và SV, các giáo viên đều khẳng định các học phần giảng dạy theo hướng EMI hoàn toàn có hiệu quả tích cực nếu được triển khai và hỗ trợ đồng bộ từ lãnh đạo trường, khoa và các phòng ban liên quan. Tính hiệu quả của chương trình là do đội ngũ và năng lực giảng viên của nhà trường trong một số ngành của hai khoa nghiên cứu. GV2 cho biết, *“nhà trường đã có một khoảng thời gian dài tạo điều kiện cho GV đi học nâng cao kiến thức ở nước ngoài, và chúng tôi phải học toàn bộ chương trình thạc sĩ bằng tiếng Anh, vì vậy tôi cho rằng chúng tôi có thể đáp ứng được yêu cầu về năng lực sử dụng tiếng Anh trong lớp giảng dạy.”*

Bên cạnh đội ngũ giảng viên đạt yêu cầu, nguồn tài liệu giảng dạy, học tập và tham khảo cũng là một thế mạnh hỗ trợ hiệu quả việc thực thi EMI. GV4 có đề cập đến nguồn giáo trình, tài liệu cho các HP bằng tiếng Anh là *“khá dồi dào”*. Cũng tương tự như vậy, GV 1 nhận định *“nếu theo chương trình EMI, sinh viên có thể tiếp cận các giáo trình và tài liệu bằng tiếng Anh rất dễ dàng”*.

Các GV và lãnh đạo của hai khoa còn đánh giá mức hiệu quả của việc thực thi EMI thông qua nhiều lợi ích cho cả hai đối tượng GV và SV.

Đối với GV, theo quan điểm của L1, EMI giúp cho GV có thể tự phát triển khả năng tiếng Anh, tiếp cận được với các tài liệu mới nhất bằng tiếng Anh, tiếp cận dần dần với môi trường học thuật quốc tế. L2 cũng đồng tình với ý kiến của L1, và bổ sung thêm các lợi ích của EMI với sinh viên như “*cải thiện khả năng sử dụng tiếng Anh*”, nâng cao kiến thức tiếng Anh chuyên ngành từ đó dễ tiếp cận được tri thức chuyên ngành hiện đại, “*cơ hội việc làm*” trong môi trường hội nhập với thế giới tốt hơn, tạo điều kiện cơ bản cho du học nước ngoài sau này.

Các GV cũng chia sẻ nhận thức về lợi ích của EMI. GV1 và GV7 đồng quan điểm khi cho rằng việc giáo viên sử dụng tiếng Anh trong các hoạt động thường xuyên của lớp học như giao tiếp tương tác, giải thích bài, vấn đáp, gợi ý thảo luận... chắc chắn sẽ giúp cho cả GV và SV tự tin hơn khi sử dụng tiếng Anh. Tương tự, GV4 khẳng định rằng “*nếu người học nỗ lực sử dụng tiếng Anh trong các hoạt động đọc tài liệu, thảo luận theo yêu cầu của GV và tài liệu, chắc chắn sinh viên đó có nhiều cơ hội tiếp cận với sự hội nhập quốc tế.*” Hoặc GV8 nhấn mạnh “*khả năng du học nước ngoài của sinh viên lớp EMI*” là khá cao, khi họ được đào tạo năng lực sử dụng tiếng Anh chuyên ngành của họ trong suốt một thời gian dài. GV10 chắc chắn rằng SV của chương trình EMI sẽ có nhiều cơ hội việc làm “*đặc biệt trong môi trường làm việc quốc tế.*”

Rõ ràng là đa số các GV đều đồng ý rằng tham gia chương trình EMI giúp nâng cao khả năng tiếng Anh của GV và của SV vì có một khoảng thời gian liên tục dạy và học bằng tiếng Anh. Ví dụ như GV1 cho rằng, “*Sự tự tin của tôi trong sử dụng tiếng Anh rõ ràng tăng lên sau một thời gian tôi tự bắt buộc mình giảng bằng tiếng Anh*”. GV10 bổ sung, “*Quan sát các buổi thảo luận về nội dung bài giảng bằng tiếng Anh của SV, tôi chắc chắn rằng đã phần các em đã*

quen với việc bày tỏ nội dung chuyên ngành bằng tiếng Anh, mặc dù còn nhiều em vẫn giữ im lặng không tham gia thảo luận”.

Kết quả phỏng vấn thể hiện sự tương đồng giữa lãnh đạo và GV về hiệu quả tích cực của việc triển khai EMI trong trường đại học. Tất cả giảng viên EMI trong nghiên cứu này đều đồng ý rằng EMI có thể cải thiện khả năng tiếng Anh, khả năng tuyển dụng và triển vọng nghề nghiệp của sinh viên. Những phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu được thực hiện trong các bối cảnh địa lý và văn hóa khác.^{14,15} Như đã được nêu bởi Galloway và cộng sự,¹⁴ bên cạnh nhiều lợi ích khác, EMI có thể nâng cao khả năng tuyển dụng cả trên thị trường trong nước và quốc tế cũng như cải thiện khả năng tiếng Anh của sinh viên. Trong một nghiên cứu của Bozdogan và Karlidag tại Thổ Nhĩ Kỳ,¹⁵ tất cả sinh viên EMI đều cho rằng việc học qua tiếng Anh mang lại nhiều lợi ích thiết thực như cải thiện tiếng Anh, mở ra cơ hội việc làm. Những quan điểm này đã được nhiều nhà nghiên cứu khác trong lĩnh vực này chia sẻ.¹⁶⁻¹⁸

2.3.3. *Khó khăn khi áp dụng EMI và hướng giải quyết của GV*

Có 3 khó khăn chính được đề cập đến khi trả lời phỏng vấn liên quan đến phương pháp giảng dạy EMI, năng lực tiếng Anh của người học, và khối lượng công việc của GV EMI.

Khó khăn liên quan đến phương pháp giảng dạy EMI

Đa số (08/10) GV nói rằng họ chưa được tham gia bất kỳ một khóa đào tạo giảng dạy các HP chuyên ngành bằng tiếng Anh. Vì vậy các GV này chỉ dạy theo kinh nghiệm, và đa phần tập trung giảng dạy giống như cách dùng tiếng Việt để giảng dạy. Nội dung giảng dạy trong một tiết giảng chủ yếu tập trung vào nâng cao kiến thức chuyên ngành; yếu tố phát triển kỹ năng tiếng Anh gần như không được tập trung bởi bất kỳ GV nào.

GV6 chia sẻ khó khăn “*Việc chuyển đổi các lớp học chuyên ngành bằng tiếng Việt sang*

phương pháp giảng dạy bằng tiếng Anh (EMI) không chỉ đơn giản là thay đổi ngôn ngữ giảng dạy; thay vào đó, nó yêu cầu giáo viên phải đánh giá lại phương pháp giảng dạy hiện tại và thay đổi nó thành một phương pháp tiếp cận lấy người học làm trung tâm". Cách nhìn nhận này rất tương ứng với nhận định của Prabjandee & Nilpirom.¹⁹ Tương tự, Dearden cũng phát hiện rằng các hướng dẫn sư phạm cho giảng viên khi chuyển đổi phương thức giảng dạy còn chưa đủ đáp ứng,¹⁷ điều này đã khiến họ cảm thấy rất bối rối khi mới bắt đầu giảng dạy EMI. Vì vậy rất dễ hiểu khi các GV chia sẻ cảm giác không hài lòng lắm với phương pháp giảng dạy EMI họ đang sử dụng tại lớp học. GV10 thậm chí còn đề cập đến yếu tố "*thiếu tự tin*" về phương pháp giảng dạy bằng tiếng Anh.

Kết quả này tương ứng với các phát hiện trong nghiên cứu khi đa số các giảng viên EMI báo cáo rằng họ không nhận được bất kỳ đào tạo nào về phương pháp giảng dạy EMI. Điều này được coi là một trở ngại mà các giảng viên EMI cần vượt qua trong giai đoạn đầu của việc giảng dạy EMI. Ngoài ra, việc không nắm vững phương pháp giảng dạy này có thể cản trở sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên, dẫn đến những tác động tiêu cực đối với việc học nội dung của sinh viên, sự chú ý và sự tham gia của sinh viên trong lớp.

Để giải quyết khó khăn này, một số giảng viên của chương trình EMI đã cố gắng áp dụng phương pháp giảng dạy tăng tương tác nhằm tăng cơ hội sử dụng tiếng cho SV. GV9 chia sẻ, "*hầu như tôi cố gắng tạo điều kiện cho SV bày tỏ quan điểm hoặc khả năng nắm bắt bài học của mình thông qua các câu hỏi*". Tương tự như vậy, GV2 có đề cập đến phương pháp sử dụng trong giảng dạy bài học của mình có điểm khác với khi triển khai giảng dạy bằng tiếng Việt: "*Tôi đặt câu hỏi nhiều hơn bằng tiếng Anh, có thể là các câu hỏi giao tiếp bình thường, hoặc các câu hỏi suy luận và gợi mở trợ giúp...*".

Kết quả từ phỏng vấn cho thấy đa số các GV đều tạo tương tác tốt với SV thông qua chiến

lược đặt câu hỏi: có thể phân chia thành 3 loại câu hỏi được GV đề cập đến:

Tất cả các GV đều dùng loại câu hỏi để quản lý lớp học và họ cho rằng mục đích của các loại câu hỏi này là để duy trì tương tác giữa GV và SV và lôi kéo sự chú ý của SV vào bài học như: "Is everything clear? Are there any problems? (GV3) Can you understand that? (GV5) Can you read that?" (GV10).

Có 6 GV sử dụng câu hỏi suy luận: GV1 cho rằng, câu hỏi này tập trung vào việc "*tạo cơ hội cho người học bày tỏ mức độ hiểu nội dung đang học*" và họ phải dùng tiếng Anh để bày tỏ ý kiến của họ như "Ok? Are there any questions?". Đây là một dạng câu hỏi có mục đích giao tiếp thực sự vì nó xuất phát từ việc GV thực sự muốn biết SV của mình đã học được gì bao gồm cả nội dung chuyên ngành và kỹ năng tiếng Anh.²⁰ Theo nghiên cứu của Lasagabaster đây là một loại câu hỏi rất hiệu quả trong lớp học EMI,²⁰ tuy nhiên không dễ sử dụng trong các môi trường khi người học chưa có kỹ năng tiếng tốt.

Có 7 GV áp dụng câu hỏi gợi mở: thường là các câu hỏi sẽ được trả lời và khẳng định bởi GV sau khi cho SV suy nghĩ, thảo luận, thử đưa câu trả lời, tương tác với bạn bè để tìm câu trả lời... Theo các GV này, mục đích của GV khi hỏi câu hỏi này là tạo cơ hội suy nghĩ bằng tiếng Anh cho SV và tạo động lực cho SV tăng tương tác trong lớp học.

Khó khăn liên quan đến năng lực tiếng Anh không đồng đều của sinh viên

Một điểm khó khăn khác liên quan đến khả năng tiếng Anh của sinh viên để học tập EMI. Tất cả giảng viên EMI đều bày tỏ lo ngại về khả năng tiếng Anh không đủ của một số sinh viên để học các chuyên ngành thông qua ngôn ngữ tiếng Anh. Điều này được cho là khó khăn lớn nhất cản trở việc học nội dung của sinh viên, đặc biệt là kiến thức về từ vựng.

Tất cả 10 GV đều khẳng định trong một lớp học chuyên ngành có sự khác biệt về trình độ tiếng Anh của sinh viên. GV1 chia sẻ "*có nhiều*

sinh viên có thể nắm bắt nội dung môn học ngay sau lần giải thích bài học đầu tiên, tuy nhiên cũng có nhiều sinh viên khá chậm trong việc nắm bắt và hiểu các thuật ngữ chuyên ngành bằng tiếng Anh.” Theo GV3, chỉ có 1/3 SV của lớp có thể tự tin tương tác và trả lời các câu hỏi của GV bằng tiếng Anh, có SV có thể hiểu nhưng khi được yêu cầu trả lời họ chỉ có thể dùng tiếng Việt.

Từ quan điểm của GV2 và GV8, đa số sinh viên gặp khó khăn trong quá trình tham gia lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh khi so sánh với một lớp học bằng tiếng Việt. Các khó khăn này tập trung ở nghe hiểu và vận dụng và thuật ngữ chuyên ngành trong thảo luận và trả lời câu hỏi của GV.

Tuy nhiên, cũng có một số GV đánh giá cao việc tiếp thu kiến thức bằng tiếng Anh của SV. Ví dụ GV9 cho rằng “*Các SV đã thể hiện sự cố gắng hết sức khi tiếp thu kiến thức bằng tiếng Anh. Mặc dù ngữ điệu tiếng Anh của GV có khả năng chưa được giống người bản ngữ, và nhiều SV gặp khó khăn trong nghe hiểu và tương tác, nhưng họ vẫn thể hiện sự thích thú vì được đặt mình trong môi trường học quốc tế.*”

Thật ra, mỗi quan ngại này cũng được đề cập trong một số nghiên cứu khác về EMI. Nhiều nhà nghiên cứu cũng đã bày tỏ lo lắng về trình độ tiếng Anh của sinh viên nói chung và kiến thức từ vựng nói riêng.^{16,17}

Nghiên cứu của Choi cho thấy giảng viên EMI ở Hàn Quốc đánh giá rằng khả năng tiếng Anh của sinh viên là trở ngại lớn nhất đối với việc học nội dung môn học một cách hiệu quả.²¹ Những phát hiện tương tự đã được đưa ra trong một số nghiên cứu ở các khu vực khác nhau.^{22,23}

Chính năng lực tiếng Anh không đồng đều của SV dẫn đến giảm tương tác trong lớp học. Các GV cho rằng, vì yêu cầu của môn học sử dụng EMI là tiếng Anh thường xuyên dùng trong lớp học, cho nên sự tương tác giữa GV và SV có vẻ giảm sút, và sự tương tác này chủ yếu thông qua các hoạt động được GV soạn trước như “*trả lời câu hỏi của GV*” (GV5 và GV8), “*Chào hỏi*

trong lớp” (GV1, GV3 và GV7). Tuy nhiên, thường thì các hoạt động tương tác sử dụng ngôn ngữ được bắt đầu bằng tiếng Anh, sau đó chuyển dịch sang tiếng Việt. GV 7 khẳng định “*EMI tác động tiêu cực đến giao tiếp của GV-SV, do ngại diễn đạt bằng tiếng Anh và do năng lực nói tiếng Anh không đồng đều của SV*”.

Khi được hỏi về cách giải quyết khó khăn này, các GV dường như cùng một phương pháp: chuyển dịch sang tiếng Việt sau khi giảng bằng tiếng Anh. GV10 nhấn mạnh, “*việc chuyển dịch khi giảng bài, đặc biệt là các bài chứa nhiều thuật ngữ là cần thiết.*” Ngoài ra, GV3, GV8 và GV9 có đề cập việc giảng bằng tiếng Anh chậm rãi, và yêu cầu sinh viên đọc bài kỹ ở nhà. GV8 chia sẻ, “*tôi luôn yêu cầu sinh viên chuẩn bị bài học bằng cách tra từ điển các từ vựng mới, đặc biệt các từ chuyên ngành*”.

Kết quả phân tích các câu trả lời phỏng vấn cho thấy các giảng viên đã sử dụng kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt trong việc giảng dạy, với tần suất chuyển mã sang tiếng Việt cao khi giải thích kiến thức nội dung, dịch các thuật ngữ EMI, đặt câu hỏi, tóm tắt bài học và xây dựng mối quan hệ tốt hơn với sinh viên. Các giảng viên EMI xem việc chuyển dịch sang tiếng Việt này như một công cụ cần thiết giúp sinh viên hiểu được kiến thức nội dung cũng như chuẩn bị cho công việc tương lai của họ tại Việt Nam, điều này đòi hỏi phải hiểu rõ các thuật ngữ chuyên ngành bằng tiếng Việt.

Tần suất và mục đích sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ đã được nghiên cứu trong các bối cảnh đại học EMI.^{24,25} Cụ thể như Tarnopolsky và Goodman đã nghiên cứu hành vi chuyển mã ngôn ngữ của sinh viên trong các buổi giảng học về các môn học ở Ukraine.²⁶ Kết quả cho thấy tiếng mẹ đẻ được sử dụng để xây dựng mối quan hệ, tạo kỷ luật cho sinh viên và nâng cao kiến thức thông qua việc giải thích các thuật ngữ của môn học. Khi sinh viên không thể hiểu một khái niệm, giảng viên được thấy chuyển sang sử dụng L1 để giải thích nó. Tương tự như vậy, Costa phát hiện rằng các giảng viên giảng dạy

nội dung ở Italy sử dụng EMI đã chuyển sang sử dụng tiếng mẹ đẻ ngay cả khi có sinh viên quốc tế tham gia lớp học của họ, chủ yếu để giải thích các thuật ngữ chuyên ngành.²⁷

Khó khăn liên quan đến thời gian dành cho việc chuẩn bị nội dung giảng dạy

Các GV dường như cùng quan điểm về vấn đề gây mất thời gian nhiều trong việc chuẩn bị bài học và nắm bắt nội dung bài học của EMI. *“Với một bài giảng bình thường bằng tiếng Việt, tôi gần như không phải chuẩn bị nhiều ngoài việc đọc lướt một số nội dung chính để thay đổi hoặc bổ sung nội dung cho phù hợp với đối tượng sinh viên - lớp mới, nhưng nếu là lớp giảng dạy bằng tiếng Anh, tôi phải luyện đọc lại một số từ chuyên ngành, nắm bắt lại cách diễn đạt bằng tiếng Anh để có thể giúp SV hiểu bài.”* (GV 3). Chia sẻ ý kiến trên, GV 8 bổ sung, *“Tôi phải chuẩn bị thêm các câu hỏi thảo luận và suy nghĩ về cách thức trả lời chúng để còn có thể tự tin trợ giúp người học.”*

Với khó khăn này, các GV đề xuất các hỗ trợ về tài chính từ nhà trường. GV2 nói, *“mặc dù các bài giảng bằng tiếng Anh được trả gấp rưỡi so với bài giảng tiếng Việt, chúng tôi vẫn thấy chưa tương xứng với thời lượng bỏ ra để soạn bài và giảng bằng tiếng Anh”*. Quan điểm này cũng được đề cập bởi các GV5, GV6 và GV10.

Khối lượng công việc lớn đối với cả giảng viên và sinh viên EMI cũng được nêu trong các nghiên cứu khác. Các giảng viên EMI phàn nàn về số giờ họ phải dành cho việc thiết kế chương trình giảng dạy, chuẩn bị bài giảng và slide cho việc giảng dạy EMI, trong khi các sinh viên EMI cho biết họ phải mất nhiều thời gian hơn để học các môn học qua tiếng Anh do khả năng tiếng Anh hạn chế. Nghiên cứu trong lĩnh vực này cũng xác nhận rằng khối lượng công việc của tất cả các bên liên quan đều tăng lên: việc chuẩn bị bài giảng bằng tiếng Anh mất nhiều thời gian hơn, và việc học bằng tiếng Anh cũng tốn nhiều thời gian hơn vì, ví dụ, sinh viên phải tra từ mới trong từ điển.²⁸⁻³⁰

3. KẾT LUẬN

Có thể thấy rằng EMI chưa được áp dụng phổ biến tại trường đại học đa ngành này. Kết quả phỏng vấn từ các lãnh đạo khoa và giảng viên đã phác họa được một bức tranh về đào tạo theo định hướng EMI tại một trường đại học đa ngành ở ba bình diện: mục đích triển khai EMI của cơ sở đào tạo, mức độ hiệu quả của việc thực thi chương trình EMI, những khó khăn trong triển khai EMI. Mục đích đào tạo theo định hướng EMI của nhà trường được thể hiện trong các văn bản và được hiểu bởi lãnh đạo các khoa và các giảng viên là nâng cao vị thế cho cơ sở đào tạo trong hội nhập quốc tế, đáp ứng nhu cầu người học, từ đó gia tăng số lượng tuyển sinh cho nhà trường. Việc thực thi EMI cũng được nhận thức bởi các lãnh đạo cấp khoa và GV EMI là có hiệu quả nhờ vào năng lực của GV và sự đa dạng về nguồn tài liệu học tập, đặc biệt EMI đem lại nhiều lợi ích cho GV và SV. Bên cạnh đó, GV cũng ý thức được các khó khăn liên quan đến phương pháp giảng dạy EMI, năng lực tiếng của sinh viên và khối lượng công việc của GV EMI.

Các kết quả nghiên cứu trên hy vọng sẽ giúp nhà trường định hướng phát triển EMI trong nhà trường một cách đồng bộ và hiệu quả hơn ở diện rộng để phù hợp hơn với định hướng mà Bộ Chính trị đã ban hành trong Kết luận số 91-KL/TW ngày 12/8/2024 nhằm “đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học”. Đồng thời nhà trường cũng nên có những hướng ưu tiên phát triển để giải quyết các vấn đề còn tồn đọng gây trở ngại cho việc thực thi EMI trong tương lai. Cụ thể, nhà trường nên tạo cơ hội cho giảng viên giảng dạy EMI được đào tạo phương pháp giảng dạy, nâng cao yêu cầu về tiếng Anh khi tuyển sinh sinh viên vào các lớp chất lượng cao bằng tiếng Anh, và tính toán mức thù lao hợp lý cho tương xứng với bài giảng của GV nhằm tăng động lực làm việc cho GV EMI.

Tóm lại, bài nghiên cứu đã đạt được mục tiêu nghiên cứu, tuy nhiên vì phạm vi nghiên cứu khá hẹp, những thông tin về thực trạng này chưa đem lại một cái nhìn sâu sắc để bổ sung vào bức

tranh về EMI tại bậc đại học ở Việt Nam. Hy vọng các nghiên cứu tiếp theo sẽ mở rộng phạm vi nghiên cứu để tính ứng dụng của đề tài sẽ cụ thể và toàn diện hơn.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2024.879.50.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M. David. *Content and language integrated learning (CLIL) - a development trajectory*, UCOPress, University of Córdoba, Córdoba, Spain, 2012.
2. D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. *CLIL: content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
3. F. L. Stoller. Promoting the acquisition of knowledge in a content based course. *Content-based instruction in higher education settings*, TESOL, Alexandria, Virginia, 2002.
4. Y. Butler. Content-based instruction in EFL contexts: considerations for effective implementation, *JALT Journal*, **2005**, 27(2), 227-245.
5. D. Edsall, Y. Saito. The motivational benefits of content, *OnCue Journal*, **2012**, 6(2), 66-94.
6. A. Bradford. *Internationalization policy at the Genba: exploring the implementation of social science English-taught undergraduate degree programs in three Japanese universities*, Doctoral dissertation, The George Washington University, 2015.
7. J. Dearden, E. Macaro. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: a three-country comparison, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **2016**, 6, 455-486.
8. H. Brown. Contextual factors driving the growth of undergraduate English-medium instruction programmes at universities in Japan, *Asian Journal of Applied Linguistics*, **2014**, 1, 50-63.
9. H. T. Nguyen, I. Walkinshaw, H. H. Pham. EMI programs in a Vietnamese university: Language, pedagogy and policy issues. *English medium of instruction in higher education in Asia-Pacific: from policy to pedagogy*, Springer, Switzerland, 2017.
10. D. M. Le. English as a medium of instruction at tertiary education system in Vietnam, *The Journal of ASIA TEFL*, **2012**, 9(2), 97-122.
11. H. T. Nguyen, M. O. Hamid, K. Moni. English-medium instruction and self-governance in higher education: the journey of a Vietnamese university through the institutional autonomy regime, *Higher Education*, **2016**, 72(5), 669-683.
12. T. T. N. Vu, A. Burns. English as a medium of instruction: challenges for Vietnamese tertiary lecturers, *The Journal of Asia TEFL*, **2014**, 11(3), 1-31.
13. S. J. Ball, M. Maguire, A. Braun. *How schools do policy: policy enactments in secondary Schools*, Taylor and Francis, 2012.
14. N. Galloway, J. Kriukow, T. Numajiri. *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*, *ELT Research Papers*, British Council, London, 2017.
15. D. Bozdogan, B. Karlidag. A case of CLIL practice in the Turkish context: lending an ear to students, *Asian EFL Journal*, **2013**, 15(4), 89-110.
16. E. Macaro, S. Curle, J. Pun, J. An. A systematic review of English medium instruction in higher education, *Language Teach*, **2018**, 51(1), 36-76.
17. J. Dearden. *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*, British Council, Oxford, 2014.
18. H. Rose, S. Curle, I. Aizawa, G. Thompson. What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation, *Studies in Higher Education*, **2019**, 45(11), 2149-2161.

19. D. Prabjandee, P. Nilpirom. Pedagogy in English-medium instruction (EMI): some recommendations for EMI teachers, *REFlections*, **2022**, 29(2), 421-434.
20. D. Lasagabaster. *English-medium instruction in higher education*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2022.
21. D. W. Cho. English medium instruction in the university context of Korea: trade off between teaching outcomes and media-initiated university ranking, *The Journal of Asia TEFL*, **2012**, 9(4), 135-163.
22. S. Evans, B. Morrison. Meeting the challenges of English-medium higher education: the first-year experience in Hong Kong, *English for Specific Purposes*, **2011**, 30(3), 198-208.
23. M. E. Cherif, H. Alkhateeb. College students' attitude toward the medium of instruction: Arabic versus English dilemma, *Universal Journal of Educational Research*, **2015**, 3(3), 207-213.
24. M. Gotti. Code-switching and plurilingualism in English-medium education for academic and professional purposes, *Language Learning in Higher Education*, **2015**, 5(1), 83-103.
25. E. Moore. Constructing content and language knowledge in plurilingual student teamwork: situated and longitudinal perspectives, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **2014**, 17(5), 586-609.
26. O. B. Tarnopolsky, B. A. Goodman. The ecology of language in classrooms at a university in eastern Ukraine, *Language and Education*, **2014**, 28(4), 383-396.
27. F. Costa. Focus on form in ICLHE lectures in Italy: evidence from English medium science lectures by native speakers of Italian, *AILA Review*, **2012**, 25, 30-47.
28. E. Babicheva, K. H. Lee. *Teaching English medium lectures in Korea: recommendations for foreign faculty*, International Textile and Apparel Association (ITAA) Annual Conference Proceedings, Iowa State University Digital Repository, 2018.
29. T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, U. Smit. *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education: multilingual matters*, Multilingual Matters, Bristol, UK, 2016.
30. B. Henriksen, A. Holmen, J. Kling. *English medium instruction and multicultural universities*, Routledge, London and New York, 2019.



© 2025 by the authors. This Open Access Article is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).