

ĐẠI HỌC HUẾ  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

Hồ Thị Phùng Duyên

**GIẢNG DẠY KHẢ NĂNG GIAO TIẾP LIÊN VĂN  
HÓA CHO SINH VIÊN TIẾNG ANH THƯỜNG MẠI-  
NGHIÊN CỨU TÌNH HUỐNG TẠI MỘT TRƯỜNG  
CAO ĐẲNG CỦA VIỆT NAM**

Mã số: 9 14 01 11

**TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ  
LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC  
BỘ MÔN TIẾNG ANH**

HUẾ - NĂM 2020

Công trình được hoàn thành tại **Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Huế**

Người hướng dẫn 1: Dr. Tôn Nữ Như Hương

Người hướng dẫn 2: Assoc. Prof. Dr. Phương Hoàng Yến

Phản biện độc lập 1:

Phản biện độc lập 2:

Phản biện 1:

Phản biện 2:

Phản biện 3:

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng đánh giá luận án họp tại

.....

.....

vào lúc            giờ            ngày            tháng            năm

Có thể tìm hiểu luận án tại thư viện:

## TÓM TẮT

Tính đến thời điểm hiện nay, có rất ít nghiên cứu thực nghiệm về giảng dạy khả năng giao tiếp liên văn hóa (KNGTLVH) trong Tiếng Anh thương mại (TATM). Để góp phần làm phong phú cơ sở lý luận về chủ đề này, tác giả đã tiến hành một nghiên cứu tình huống (case-study) với sự tham gia của 06 giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy TATM tại một trường cao đẳng chuyên về đào tạo thương mại quốc tế ở phía Nam của Việt Nam. Nghiên cứu nhằm mục đích khám phá nhận thức của giáo viên về KNGTLVH trong TATM, hoạt động giảng dạy KNGTLVH trong các môn TATM của họ và các yếu tố ảnh hưởng đến việc lồng ghép giảng dạy khả năng này trong TATM. Dữ liệu được thu thập thông qua 03 phương pháp là phỏng vấn sâu, phân tích 03 đề cương môn học, 12 giáo án của giáo viên và 03 sách giáo khoa TATM đang sử dụng và quan sát trong lớp học. Các kết quả nghiên cứu cho thấy rằng các giáo viên chưa nhận thức đầy đủ KNGTLVH cũng như chưa dạy khả năng này một cách toàn diện cho sinh viên TATM. Theo quan điểm của họ, năng lực ngôn ngữ là ưu tiên hàng đầu trong việc dạy TATM và KNGTLVH xếp thứ hai khi xét về tầm quan trọng. Điều này dẫn đến thực tế là giáo viên không chú trọng dạy khả năng KNGTLVH trong Tiếng Anh thương mại. Kết quả nghiên cứu cũng tiết lộ một số rào cản ảnh hưởng đến quyết định dạy và không dạy khả năng này trong các lớp Tiếng Anh thương mại của giáo viên. Mặc dù còn tồn tại một số hạn chế nhưng nghiên cứu đã cho độc giả hiểu rõ hơn về tình hình giảng dạy khả năng này ở cấp độ giáo dục cao đẳng ở Việt Nam và cung cấp nguồn thông tin tham khảo tin cậy cho việc phát triển các chính sách nhằm hỗ trợ việc dạy và học KNGTLVH trong TATM.

## CHƯƠNG 1: GIỚI THIỆU

### 1.1. Lí do nghiên cứu

Toàn cầu hóa đã thúc đẩy việc giảng dạy Tiếng Anh Thương mại (TATM) nhằm đáp ứng nhu cầu làm việc xuyên quốc gia. So với Tiếng Anh (TA) tổng quát thì TATM có những đặc điểm riêng đó là gắn với các kỹ năng giao tiếp trong kinh doanh và thường được những người đến từ nhiều nền văn hóa khác nhau sử dụng. Vì vậy TATM mại thường linh hoạt hơn với những khác biệt về văn hóa (Frendo, 2005; Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2013). Như thế, khả năng giao tiếp đơn thuần dường như không đủ để giúp mọi người giao tiếp một cách có hiệu quả trong môi trường làm việc đa văn hóa bởi vì ngôn ngữ và văn hóa luôn gắn kết chặt chẽ với nhau và khả năng giao tiếp liên văn hóa (KNGTLVH) sẽ giúp các thương gia tăng thêm giá trị cho công việc kinh doanh cũng như khách hàng của họ (Frendo, 2005).

Xu hướng giảng dạy KNGTLVH trong TA có thể được nhận thấy thông qua sự bùng nổ của yếu tố liên văn hóa trong các sách giáo khoa TATM được xuất bản vào những năm 2000 (Carmen Oñate & Amado, 2013) và được thể hiện qua nhiều chính sách của nhiều quốc gia nhằm đẩy mạnh việc giảng dạy KNGTLVH trong việc giảng dạy ngoại ngữ trên khắp thế giới (trích từ nghiên cứu của Newton và Shearn, 2010a, trang 10). Trong thời kỳ toàn cầu hóa và hội nhập với thế giới, chính phủ Việt Nam đã ban hành Đề án ngoại ngữ quốc gia đến năm 2020 (Chính phủ Việt Nam, 2008) nhằm thúc đẩy việc dạy và học khả năng KNGTLVH trong đào tạo ngoại ngữ để giúp sinh viên tốt nghiệp có thể sử dụng được ngoại ngữ một cách tự tin

trong một môi trường làm việc đa ngôn ngữ và đa văn hóa. Trong bối cảnh này, tác giả tiến hành nghiên cứu này vì lý do chính như sau:

Mặc dầu KNGTLVH đã được nhiều nhà nghiên cứu tìm hiểu trên khắp thế giới, ở Việt Nam vẫn có chưa nhiều nghiên cứu về lĩnh vực này. Những nghiên cứu về KNGTLVH ở Việt Nam (Hồ, 2011; Nguyễn, 2013; Trần và Seepho, 2016; Châu và Trương, 2019) chủ yếu tập trung vào việc giảng dạy KNGTLVH trong TA tổng quát trong khi đó TATM, một lĩnh vực ngôn ngữ gắn kết chặt chẽ với các tình huống đa văn hóa và phản ảnh nhu cầu cấp thiết về việc cần phải có khả năng này thì lại không được nghiên cứu nhiều. Vì thế, tác giả tiến hành nghiên cứu này nhằm làm phong phú hơn cơ sở lý luận về KNGTLVH trong giảng dạy TATM.

## **1.2. Mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu**

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu hoạt động giảng dạy khả năng KNGTLVH trong TATM của giáo viên thông qua 03 câu hỏi nghiên cứu cụ thể như sau:

1. Giáo viên nhận thức như thế nào về việc giảng dạy KNGTLVH trong TATM?
2. Giáo viên dạy KNGTLVH cho sinh viên TATM như thế nào?
3. Những yếu tố nào ảnh hưởng đến việc lồng ghép KNGTLVH vào việc giảng dạy TATM của giáo viên?

## **1.3. Tổng quan về phương pháp nghiên cứu**

Tác giả đã thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau như phỏng vấn sâu, quan sát lớp học và tài liệu giảng dạy gồm 03 đề cương môn học, 03 sách giáo khoa TATM và 12 giáo án của 06 giảng viên tham gia nghiên cứu. Tất cả các nguồn dữ liệu đề được thu thập từ ngữ cảnh giảng dạy TATM thực tế của giảng viên và được phân tích dựa trên những câu trả lời của giảng viên tham gia. Quan

điểm nghiên cứu kiến tạo, phương pháp nghiên cứu định tính và thiết kế nghiên cứu tình huống là phù hợp được sử dụng trong nghiên cứu.

#### **1.4. Phạm vi nghiên cứu**

Nghiên cứu này tìm hiểu việc giảng KNGTLVH trong TATM tại một trường cao đẳng chuyên đào tạo về kinh doanh ở phía Nam của Việt Nam trong những năm học từ 2016 đến 2019. Phạm vi của nghiên cứu chỉ giới hạn trong hoạt động giảng dạy và nhận thức của giảng viên.TATM trong nghiên cứu này là TATM dùng cho các tình huống giao tiếp trong kinh doanh (EGBP) chứ không đi sâu vào TA chuyên ngành (ESBP) bởi vì TATM theo nghĩa này được giảng dạy nhằm phát triển khả năng giao tiếp của sinh viên trong môi trường kinh doanh quốc tế (Dudley-Evans & St John, 1996).

#### **1.5. Ý nghĩa của nghiên cứu**

Kết quả của nghiên cứu sẽ đóng góp thêm vào mảng cơ sở lý luận liên quan đến giảng dạy KNGTLVH trong TATM ở Việt Nam cũng như trên thế giới và thiết lập một khung lý thuyết cho các nghiên cứu cũng như phương pháp giảng dạy KNGTLVH trong TATM. Về mặt phương pháp luận, nghiên cứu tình huống với việc thu thập dữ liệu bằng nhiều công cụ đa dạng sẽ làm phong phú hơn phương pháp nghiên cứu về hoạt động giảng dạy KNGTLVH trong TATM với nghiên cứu tình huống từ quan điểm kiến tạo. Kết quả nghiên cứu cũng sẽ làm cơ sở để tác giả có thể đưa ra các đề xuất để thuyết phục cho các cơ quan hữu quan từ trung ương cho đến địa phương để có những giải pháp kịp thời nhằm đẩy mạnh giảng dạy KNGTLVH trong TATM. Đây là nguồn dữ liệu có cơ sở để Bộ Giáo dục và Đào tạo, các chuyên gia đào tạo giáo viên TATM, Ban giám hiệu các trường và các Trưởng khoa Tiếng Anh nghiên cứu và phát triển

những chính sách nhằm hỗ trợ việc giảng dạy KNGTLVH trong dạy ngoại ngữ mà đề án ngoại ngữ quốc gia muốn nhắm đến.

## 1.6. Cấu trúc của luận án

### CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN

#### 2.1. Các định nghĩa về những thuật ngữ chính trong nghiên cứu

- *Văn hóa*: bao gồm các sản phẩm văn hóa và các khía cạnh sâu hơn của văn hóa chẳng hạn như các giá trị, niềm tin, các chuẩn mực định hướng ảnh cho hành vi và lời nói của mỗi cá nhân trong giao tiếp.

- *Communicative competence (CC)*: khả năng giao tiếp là sự kết hợp của năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ-xã hội và năng lực dụng học (Byram, 1997; Council of Europe, 2001).

- *Khả năng liên văn hóa (IC)*: khả năng giao tiếp và tương tác bằng ngôn ngữ mẹ đẻ với đối tác đến từ nền văn hóa khác dựa trên hiểu biết về các nền văn hóa khác nhau, thái độ cởi mở với sự khác biệt và các kỹ năng diễn giải, liên hệ, khám phá văn hóa (Byram, 1997)

- *Khả năng giao tiếp liên văn hóa (KNGTLVH)*: khả năng giao tiếp và tương tác với đối tác đến từ nền văn hóa khác thông qua một ngoại ngữ và khả năng tự điều chỉnh để tìm ra được một điểm chung trong sự khác biệt về văn hóa trong quá trình giao tiếp.

- *Nhận thức của giảng viên*: là sự hiểu biết của giáo viên về văn hóa, KNGTLV, về việc dạy khả năng này trong TATM, về mục tiêu của việc giảng dạy TATM và dạy KNGTLVH, về vai trò của KNGTLVH trong TATM và thái độ của giảng viên đối với việc lồng ghép giảng dạy khả năng này trong TATM.

- *Hoạt động giảng dạy của giảng viên*: bao gồm nội dung giảng dạy liên quan đến chủ đề văn hóa, về phương pháp giảng dạy và các hoạt

động dạy với mục đích phát triển KNGTLVH cho sinh viên trong môi trường học tập ở lớp học.

- *Tiếng Anh thương mại (TATM)*: được hiểu là TA dùng cho mục đích giao tiếp trong kinh doanh

## **2.2. Lý thuyết về KNGTLVH**

### **2.2.1. Mô hình KNGTLVH trong giảng dạy ngoại ngữ**

#### **2.2.1.1. Mô hình liên văn hóa của Dearsdoff (2006)**

##### **2.1.1.2. Mô hình của Byram (1997)**

Mô hình KNGTLVH của Byram (1997, trang 73; xem hình 2.1) bao gồm khả năng giao tiếp và khả năng liên văn hóa. Trong đó khả năng liên văn hóa gồm 5 khía cạnh đó là:

- *Thái độ liên văn hóa*: là thái độ cởi mở và sẵn sàng tìm hiểu về văn hóa của quốc gia mình cũng như các nền văn hóa khác.

- *Kiến thức liên văn hóa*: bao gồm các sản phẩm văn hóa hữu hình và các sản phẩm văn hóa vô hình, những hoạt động những quy trình tương tác trong văn hóa của bản thân và của đối tác đến từ nhiều nền văn hóa khác nhau (không giới hạn trong các nước nói tiếng Anh).

- *Kỹ năng diễn giải và liên hệ*: là khả năng diễn giải đúng ý nghĩa các diễn ngôn hoặc hành vi mà đối tác đến từ nền văn hóa khác muốn thể hiện và có thể giải thích cũng như liên hệ được những ý nghĩa đó đó với văn hóa của bản thân để tìm ra được một điểm dung hòa trong sự khác biệt về văn hóa.

- *Khả năng khám phá và tương tác*: đồng nghĩa với việc tìm hiểu được kiến thức liên văn hóa và sử dụng được những kiến thức này với thái độ cởi mở để tương thành công trong môi trường giao tiếp đa văn hóa thực tế.

- *Nhận thức đa chiều về văn hóa*: là khả năng đánh giá được những sự khác biệt về văn hóa trên quan điểm dung hòa.



05 khía cạnh này của khả năng liên văn hóa kết hợp với khả năng giao tiếp sẽ tạo thành những điểm mà giáo viên cần phải dạy để giúp sinh viên đạt được KNGTLVH trong TA.

Mô hình KNGTLVH của Byram (1997) bao gồm những thành tố phù hợp với mục tiêu nghiên cứu nên mô hình này được sử dụng để làm định hướng cho việc thu thập và phân tích dữ liệu; diễn giải và thảo luận các kết quả nghiên cứu.

### ***2.2.2. Khả năng giao tiếp liên văn hóa- nội dung dạy***

Dựa trên mô hình KNGTLVH của Byram (1997), nội dung giảng dạy chạy khả năng này bao gồm lồng ghép 05 khía cạnh của khả năng liên văn hóa như đã đề cập ở mục 2.1.1.2 vào quá trình dạy khả năng giao tiếp.

### ***2.2.3. KNGTLVH-phương pháp dạy***

Mô hình KNGTLVH của Byram (1997), phương pháp giảng dạy liên văn hóa của Lo Bianco và các tác giả (1999), phương pháp diễn ngôn của Scollon và Scollon (2001), phương pháp giảng dạy liên văn hóa của Liddicoat (2008), phương pháp giảng dạy giao tiếp liên văn hóa của Newton và Shearn (2010b) và các hoạt động giảng dạy KNGTLVH được đề xuất bởi (Hartmann và Ditfurth, 2007; Reid, 2015) đều nhấn mạnh mối quan hệ chặt chẽ giữa ngôn ngữ và văn hóa, nhấn mạnh việc giảng dạy văn hóa trong các môn ngoại ngữ một cách có chủ đích thông qua phương pháp lấy học viên làm trung tâm với chuẩn đầu ra là khả năng sử dụng tiếng Anh như một công dân toàn cầu chứ không phải khả năng nói tiếng Anh như người bản xứ. Mô hình KNGTLVH của Byram (1997) và phương pháp giảng dạy giao tiếp liên văn hóa của Newton và Shearn (2010b) bao gồm tất cả

những điểm trên và được dùng làm khung lý thuyết chính để tác giả phân tích dữ liệu, diễn giải và thảo luận các kết quả nghiên cứu.

### **2.3. Mối quan hệ giữa nhận thức của giáo viên, hoạt động giảng và các yếu tố ảnh hưởng**

#### **2.4. Giảng dạy KNGTLVH trong TA và TATM**

##### **2.4.1. KNGTLVH trong giảng dạy TA**

Xu hướng giảng dạy mới này được thể hiện qua việc bùng nổ nội dung giao tiếp liên văn hóa ba trong các sách giáo khoa TATM được xuất bản vào những năm 2000 (Carmen Oñate & Amado, 2013) và thể hiện qua nhiều chính sách quốc gia ra nhằm đẩy mạnh dạy KNGTLVH trên khắp thế giới (trích từ Newton và Shearn, 2010a, p.10) chẳng hạn như Khung tham chiếu ngôn ngữ chung Châu Âu (HĐCCÂ, 2001), Chiến lược ngôn ngữ quốc gia Anh, Các tiêu chuẩn học ngoại ngữ sẵn sàng cho thế kỷ 21 (Mỹ, 1996), Dự án dạy và học ngôn ngữ liên văn hóa của Úc giai đoạn 2006 đến 2008 và Đề án ngoại ngữ quốc gia đến năm 2020 của Việt Nam (Chính phủ Việt Nam, 2008).

##### **2.4.2. KNGTLVH trong giảng dạy TATM**

TATM rất linh động và cụ thể về mặt ngữ cảnh, được gắn liền với các kỹ năng giao tiếp trong kinh doanh và thường xuyên được những người đến từ nhiều nền văn hóa khác nhau sử dụng. Vì thế TATM tương tác linh hoạt hơn với sự đa dạng về văn hóa (Louhiala- Salminen và Kankaanranta, 2013). Môi trường kinh doanh trong kỷ nguyên toàn cầu hóa càng trở nên nên khó khăn và phức tạp với những tiêu chí về tính lịch sự, tính đúng đắn, về các nghi thức xã giao khác nhau trong giao tiếp kinh doanh. Vì vậy, nếu mọi người diễn giải những gì mà đối tác nói qua lăng kính văn hóa của bản thân mình thì sẽ rất khó tránh được sự định kiến. Điều này dẫn đến sự

thất bại trong giao tiếp đa văn hóa. Thương mại quốc tế thế đã phát triển rất nhanh trong vì thế KNGTLVH đóng một vai trò rất quan trọng trong việc làm cầu nối giữa các nền văn hóa khác nhau. Giảng dạy KNGTLVH trong TATM sẽ giúp người học nhận thức được sự khác biệt về văn hóa từ đó có thái độ tích cực hơn đối với những sự khác biệt này đồng thời cung cấp cho người học những kỹ năng cần thiết để giao tiếp một cách hiệu quả khi làm việc với đối tác đến từ nhiều nền văn hóa khác nhau.

## **2.5. Các nghiên cứu trước**

Ở Châu Âu, Sercu và các cộng sự (2005) đã tiến hành một nghiên cứu định lượng tâm cỡ quốc tế về nhận thức của các giáo viên dạy ngoại ngữ ở châu Âu về KNGTLVH hoạt động giảng dạy khả năng này với sự tham gia của 424 giáo viên trung học cơ sở giảng dạy các môn tiếng Anh, tiếng Pháp. Các nghiên cứu từ các nước Trung Đông như Iran (Mosa, 2013) và Vương quốc Ả Rập Saudi (Al Hasnan, 2015; Osman, 2015) được tiến hành hàng theo phương pháp định tính, định lượng hoặc phương pháp hỗn hợp để nghiên cứu nhận thức KNGTLVH và hoạt động giảng dạy khả năng này của các giáo viên tiếng Anh. Ở Trung Quốc, Tian (2013) và Zhou (2011) sử dụng phương pháp hỗn hợp để nghiên cứu vấn đề dạy văn hóa trong TA của GV.

Ở các trường đại học của Việt Nam, nghiên cứu của Nguyễn (2013) ở một trường Đại học phía Bắc và Hồ (2011) ở một trường đại học ở miền Trung đã cho thấy rằng việc giảng dạy thực tế của giáo viên trên lớp vẫn chú trọng đến ngôn ngữ. Nghiên cứu của Châu và Trương (2019) với việc tham gia của 101 giáo viên trung học cơ sở ở Việt Nam Nam thông qua phương pháp nghiên cứu là bảng câu hỏi điều tra và câu hỏi mở nhằm tìm hiểu giáo viên nhận thức và giảng

dạy KNGTLVH như thế nào trong các môn học tiếng Anh. Trần và Seepho (2016) đã tiến hành một nghiên cứu để phát triển một mô hình giảng dạy KNGTLVH cùng với các nguyên tắc, các hoạt động và các tài liệu giảng dạy khả năng này dựa trên mô hình giao tiếp liên văn hóa của Byram (1997), Dearsorff (2006) và Fantani (2000).

Liên quan đến KNGTLVH trong giao tiếp kinh doanh, Junko và Viswat (2011) nghiên cứu nhận thức về văn hóa của những người Mỹ có kinh nghiệm làm kinh doanh với người Nhật Bản. Họ điều tra 20 doanh nhân Mỹ làm việc tại một công ty Nhật Bản ở Nhật Bản hoặc ở Mỹ hoặc người Mỹ có kinh nghiệm làm kinh doanh với người Nhật thông qua các cuộc phỏng vấn hoặc bảng câu hỏi. Zheng (2015) và Chunrong (2016) đều phân tích KNGTLVH trong kinh doanh dựa trên những hiểu biết cá nhân và nhấn mạnh tầm quan trọng của việc học khả năng này và đề xuất các chiến lược để cải thiện KNGTLVH của sinh viên.

Các nghiên cứu về giảng dạy KNGTLVH được tiến hành trong những ngữ cảnh khác nhau bằng những phương pháp nghiên cứu khác nhau, nhưng đều có 03 điểm chung: thứ nhất là xem KNGTLVH là khả năng phụ so với khả năng chính là ngôn ngữ, thứ hai là sử dụng phương pháp giảng dạy lấy giáo viên làm trung tâm để giảng dạy văn hóa trong TA tổng quát và thứ ba là các yếu tố cản trở việc giáo viên giảng dạy KNGTLVH bao gồm việc giáo viên thiếu kiến thức và phương pháp sư phạm về giảng dạy KNGTLVH, khả năng ngôn ngữ của sinh viên còn hạn chế và thiếu nội dung liên văn hóa trong các tài liệu giảng dạy và chương trình giảng. Mặc dù đã có một số nghiên cứu về KNGTLVH trong giao tiếp kinh doanh, nhưng hoặc không phải là nghiên cứu thực nghiệm hoặc không phải là

ngiên cứu giảng dạy KNGTLVH trong TATM. Đây chính là điều mà nghiên cứu hiện tại muốn khám phá.

## **2.6. Khoảng trống cần nghiên cứu**

## **2.7. Tóm tắt chương**

# **CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU**

## **3.1. Quan điểm kiến tạo**

Tất cả những vấn đề nghiên cứu đều được tiến hành trong môi trường giảng dạy thật của giáo viên nhằm thu thập được những câu trả lời cũng như những hoạt động của họ. Tác giả đã trực tiếp đến địa điểm nghiên cứu để tìm hiểu về ngữ cảnh giảng dạy của giáo viên, để thu thập dữ liệu và để tìm kiếm câu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu từ chính những thông tin do giáo viên tham gia nghiên cứu cung cấp. Việc diễn giải các dữ liệu được tiến hành dựa trên trên quan điểm cũng như kinh nghiệm của người nghiên cứu vì vậy quan điểm kiến tạo là phù hợp với nghiên cứu này.

## **3.2. Phương pháp định tính**

Trong nghiên cứu này, tác giả thu thập dữ liệu thu từ các giảng viên tham gia ra trong môi trường giảng dạy thực tế của họ. Trong suốt quá trình nghiên cứu, tác giả chú trọng vào các ý mà giáo viên chia sẻ về các vấn đề nghiên cứu. Tác giả cũng đã tiến hành thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn như phỏng vấn sâu, quan sát lớp học và phân tích các tài liệu giảng dạy.

## **3.3. Thiết kế nghiên cứu**

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu nhận thức và hoạt động giảng KNGTLVH của giảng viên dạy TATM cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến việc giảng dạy khả năng này trong các môn TATM của

giáo viên. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ 03 nguồn là quan sát lớp học, phỏng vấn sâu và phân tích nội dung của tài liệu giảng dạy. Quá trình thu thập dữ liệu được tiến hành trong môi trường làm việc thực tế của giáo viên tham gia nghiên cứu và 03 nguồn dữ liệu thu thập được sẽ được đối chiếu với nhau để tìm ra câu trả lời đáng tin cậy cho các câu hỏi nghiên cứu vì thế thể nghiên cứu tình huống được chọn lựa để thực hiện nghiên cứu này.

#### **3.4. Địa điểm nghiên cứu**

Khoa tiếng Anh của một trường cao đẳng nổi tiếng trong lĩnh vực đào tạo Thương mại Quốc tế ở phía Nam của Việt Nam đã được chọn lựa làm địa điểm nghiên cứu vì đáp ứng được tất cả các yêu cầu là có nguồn thông tin đầy đủ để tác giả có thể thu thập dữ liệu.

#### **3.5. Người tham gia nghiên cứu**

06 giáo viên tiếng Anh của Khoa Anh tại trường này đã được mời để tham gia nghiên cứu vì họ đã đáp ứng được tất cả các tiêu chuẩn được người nghiên cứu đề ra.

#### **3.6. Vai trò người nghiên cứu**

Vai trò là một người nghiên cứu nội bộ có thể mang đến cho tác giả một số thuận lợi như quá trình chọn lựa người tham gia nghiên cứu, quá trình thu thập dữ liệu được diễn ra thuận tiện hơn và dễ dàng nhận được sự cho phép tiến hành nghiên cứu. Người nghiên cứu nội bộ cũng sẽ hiểu rõ hơn về ngữ cảnh thực tế cũng như các chính sách liên quan đến nghiên cứu. Tuy nhiên, tác giả có thể mang đến một số thành kiến chủ quan trong cách diễn giải dữ liệu dù tác giả đã làm mọi biện pháp để hạn chế tính chủ quan này trong các bước của nghiên cứu.

#### **3.7. Các phương pháp thu thập dữ liệu**

Dữ liệu được thu thập từ 03 nguồn: phỏng vấn sâu, phân tích các tài liệu giảng dạy và quan sát trực tiếp lớp học.

### **3.8.3.8. Các phương pháp phân tích dữ liệu**

Tác giả đã dựa theo phương pháp phân tích dữ liệu theo chủ đề do McMillan và Schumacher (1993) và Braun và Clarke (2006) đề phân tích dữ liệu theo 4 bước. Trong đó, 03 bước đầu tác giả tiến hành phân tích 03 nguồn dữ liệu riêng biệt và bước cuối cùng tác giả sẽ đối chiếu các chủ đề đề sinh ra từ 03 nguồn dữ liệu đó để tìm ra chủ đề chính để trả lời câu hỏi nghiên cứu. Kí hiệu tham chiếu của các trích dẫn là “số giảng viên, số của loại công cụ, số phần, ngày tháng năm”; ví dụ (T1, interview 1, section 3, 24.5.19).

#### **3.8.1. Phân tích dữ liệu phỏng vấn**

#### **3.8.2. Phân tích tài liệu giảng dạy**

#### **3.8.3. Phân tích dữ liệu quan sát lớp học**

#### **3.8.4. Đối chiếu dữ liệu**

### **3.9. Khung phân tích của nghiên cứu**

#### **3.10. Độ tin cậy**

#### **3.11. Yếu tố đạo đức**

#### **3.12. Tóm tắt chương**

## **CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN**

### **4.1. Nhận thức của giáo viên về KNGTLVH trong TATM**

#### **4.1.1. Sự hiểu biết của giáo viên về văn hóa**

Theo giáo viên, văn hóa bao gồm các sản phẩm văn hóa và các giá trị, niềm tin, chuẩn mực và ý nghĩa ẩn dưới các hành vi và lời nói của con người. Việc nhận thức văn hóa với đầy đủ hai mặt hữu hình và vô hình là đồng quan điểm với định nghĩa về văn hóa của của

nhiều tác giả (Weaver, 1993; Brown, 1994; Byram, 1989, 1997; Halverson, 1985; Kramersch, 1998; Liddicoat, 2003; Ting-Toomey và Chung, 2005). Quan điểm này cũng tương đồng với quan điểm của các giáo viên trong nghiên cứu của Zhou (2011), Tian (2013) và Nguyễn (2013). Tuy nhiên, ngoài sản phẩm văn hóa thì các giáo viên trong nghiên cứu này đã thực sự nhấn mạnh đến khía cạnh văn hóa vô hình mà theo các nghiên cứu trước sự thiếu hụt khía cạnh này trong nhận thức thì rất dễ gây ra hiểu lầm trong giao tiếp liên văn hóa. Điều này cho thấy cách tiếp cận văn hóa của trên quan điểm điểm khá năng động.

#### ***4.1.2. Nhận thức của giáo viên về KNGTLVH và giảng dạy KNGTLVH***

Việc phân tích dữ liệu cho thấy KNGTLVH được hiểu là à khả năng hiểu được văn hóa của các nước khác để có thể cư xử và giao tiếp một cách phù hợp trong các tình huống liên văn hóa. Giảng dạy KNGTLVH có nghĩa là lồng ghép các kiến thức liên văn hóa vào trong các bài giảng TATM. Trái ngược với các giáo viên giảng dạy TA trong nghiên cứu của Sercu (2005 ) là thể hiện một quan điểm bị động về việc giảng dạy văn hóa trong TA thông qua việc cung cấp cho sinh viên các sản phẩm văn hóa như lối sống hàng ngày, lịch sử, địa lý và các tình hình chính trị thì các giáo viên trong nghiên cứu này đã đề cập đến một nguyên tắc rất quan trọng của giảng dạy KNGTLVH trong TA đó là tiếp cận văn hóa từ một quan điểm năng động điều này thể hiện qua việc họ rất tập trung mô tả và đề cập đến mảng văn hóa vô hình bên dưới lời nói và hành vi của con người. Xét về một mức độ nào đó thì kết quả này là một tín hiệu rất đáng mừng cho việc giảng dạy KNGTLVH trong TATM bởi vì nó chứng tỏ rằng



giáo viên đã nhận thức tầm quan trọng về mặt ngữ dụng của việc giảng TATM.

#### ***4.1.3. Nhận thức của giáo viên về ý nghĩa của KNGTLVH***

Về mặt lý thuyết, KNGTLVH rất là cần một sự xử lý bình đẳng giữa ngôn ngữ và văn hóa bởi vì hai mặt này liên quan chặt chẽ với nhau. Mặc dầu các giáo viên trong nghiên cứu này đều công nhận vai trò quan trọng của KNGTLVH và các sách giáo khoa dùng để giảng dạy chạy đều chứa đựng nội dung rất phong phú về các chủ đề văn hóa thì các giáo viên vẫn xem khả năng này là xếp thứ hai sau khả năng ngôn ngữ. Kết quả này tương tự với các kết quả trong các nghiên cứu của Hồ (2011), Nguyễn (2013), Mosa (2013) và Osman (2015) và cũng phần nào giải thích được trên cơ sở chương trình giảng dạy và cách đánh giá tập trung vào ngôn ngữ ở trong chương trình cử nhân họ đã học cũng như trong chương trình mà họ đang dạy hiện nay.

#### ***4.1.4. Thái độ của giáo viên đối với việc giảng dạy KNGTLVH***

Theo nguyên tắc giảng dạy KNGTLVH thì giáo viên cần phải lồng ghép giảng dạy khả năng này ngay từ đầu khi sinh viên bắt đầu học tiếng Anh từ năm nhất (Newton và Shearn, 2010b). Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, 04 giáo viên đã ủng hộ chương trình học lồng ghép như thế và sẵn sàng giảng dạy khả năng này trong TATM. 02 giáo viên lưỡng lự khi được hỏi có sẵn lòng lồng ghép KNGTLVH trong việc dạy TATM hay không bởi vì theo họ trình độ ngôn ngữ TATM của sinh viên còn thấp cũng như sự thiếu vắng mục tiêu giảng KNGTLVH trong chương trình dạy học và đánh giá đã đã thực sự sự ngăn cản họ trong việc lồng ghép giảng dạy khả năng này. Quan điểm này chứng tỏ rằng họ đang xử lý ý ngôn ngữ và văn hóa thành hai mảnh tách biệt và điều này là đi ngược với nguyên tắc số 1

của giảng dạy KNGTLVH, đó là lồng ghép giảng dạy văn hóa và ngôn ngữ ngay từ ban đầu.

## **4.2. Hoạt động giảng dạy KNGTLVH của giáo viên**

Việc phân tích dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn sâu, quan sát trong lớp và phân tích tài liệu đã dẫn đến các nội dung và mô hình giảng dạy KNGTLVH sau đây:

### ***4.2.1. Ưu tiên giảng dạy ngôn ngữ và dạy theo chương trình môn học và sách giáo khoa***

Các giáo viên tập trung giảng dạy khả năng ngôn ngữ, và giảng dạy văn hóa được thực hiện khi nội dung văn hóa hoặc hướng dẫn giảng dạy văn hóa xuất hiện rõ ràng trong sách giáo khoa. Thời gian dành cho văn hóa rất hạn chế được với mục đích cuối cùng là dạy từ vựng (T4). Nhiều hoạt động tiềm năng cho việc giảng dạy ICC đã không được khai thác và trình bày trong giáo trình và giáo án. Các nghiên cứu của Sercu et al. (2005) và Nguyen (2013) cho thấy sự tập trung tương tự vào năng lực ngôn ngữ. Điều này cho thấy tầm quan trọng của giáo trình và có thể suy luận rằng yếu tố này, cùng với nhận thức của giáo viên về KNGTLVH sẽ góp phần định hướng mức độ lồng ghép KNGTLVH trong việc dạy TATM của họ.

### ***4.2.2. Chủ yếu cung cấp kiến thức liên văn hóa***

#### ***4.2.2.1. Yếu tố kiến thức liên văn hóa***

Theo nhận thức của giáo viên về KNGTLVH, họ đã tập trung vào việc cung cấp cho sinh viên kiến thức của các nền văn hóa khác nhau, nhấn mạnh vào các giá trị, niềm tin, thái độ và ý nghĩa của các hành vi và chuẩn mực văn hóa trong khi giáo viên ở các nghiên cứu trước chủ yếu tập trung vào văn hóa hữu hình (Sercu et al., 2005; Zhou, 2011; Tian, 2013). Theo Byram (1997), KNGTLVH cần bao gồm cả kiến thức liên văn hóa, nhận thức, thái độ và kỹ năng. Tất cả

các yếu tố này lồng ghép vào khả năng ngôn ngữ để phát triển KNGTLVH. Vì vậy, có thể thấy rằng các tài liệu giảng dạy và nhận thức của giáo viên đóng một vai trò rất quan trọng.

#### *4.2.2.2. Yếu tố nhận thức và thái độ*

Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn và quan sát trong lớp cho thấy giáo viên đã nỗ lực để giúp sinh viên phát triển nhận thức và có thái độ tích cực đối với sự khác biệt văn hóa bằng cách giải thích hoặc để họ khám phá các giá trị và niềm tin đằng sau những hành vi và lời nói của người khác. Vì vậy, để giúp người học đạt được các yếu tố này, giáo viên cần sử dụng các tài liệu giảng dạy có bao gồm cả văn hóa nguồn và văn hóa quốc tế đa dạng (Byram, 1997; Cortazzi & Jin, 1999; McKay, 2000; Lario de Oñate và Vázquez Amador, 2013). Kết quả này cũng tương tự với những nghiên cứu trước đây (Sercu et al., 2005; Zhou, 2011; Tian, 2013; Nguyen, 2013).

#### *4.2.2.3. Yếu tố kỹ năng*

Trong các cuộc phỏng vấn và quan sát, giáo viên đã thể hiện nhiều hoạt động giảng dạy có thể phát triển các khía cạnh kỹ năng trong mô hình KNGTLVH của Byram (1997) như so sánh các nền văn hóa, thuyết trình, đóng vai, thực hiện các dự án nhỏ và xem các video clip. Tuy nhiên, các hoạt động này chủ yếu nhằm mục đích giảng dạy khả năng ngôn ngữ và kiến thức liên văn hóa. Có thể giả định rằng nếu các giáo viên hiểu sâu sắc tất cả các yếu tố của KNGTLVH thì họ sẽ tập trung có chủ đích vào các yếu tố này để phát triển toàn diện KNGTLVH cho sinh viên. Các nghiên cứu khác (Sercu et al., 2005; Zhou, 2011; Nguyen, 2013; Tian, 2013) cho thấy kết quả tương tự - đó là sự vắng mặt của yếu tố kỹ năng được dạy một cách rõ ràng trong tiếng Anh.

#### ***4.2.3. Phương pháp dạy văn hóa lấy giáo viên làm trung tâm***

Việc phân tích dữ liệu cho thấy giáo viên có sử dụng phương pháp dạy văn hóa lấy giáo viên làm trung tâm, qua đó họ nói chuyện với sinh viên về kinh nghiệm của họ về các nền văn hóa khác và nói về sự khác biệt giữa các nền văn hóa. Cách tiếp cận này được gọi là giảng dạy văn hóa ngoài ngữ cảnh (Applebee, 1996, được trích dẫn trong Newton & Shearn, 2010b, trang 37) và không có hiệu quả trong giao tiếp liên văn hóa vì nó không giúp sinh viên đối phó với những khó khăn về văn hóa mà họ có thể gặp phải trong quá trình giao tiếp thực sự (Liddicoat, 2002, 2004). Cách dạy truyền thống này cũng được tìm thấy qua các nghiên cứu trước đó (Sercu et al., 2005; Ho, 2011; Zhou, 2011; Nguyen, 2013; Tian, 2013; Osman, 2015).

#### ***4.2.4. Phương pháp dạy văn hóa lấy sinh viên làm trung tâm***

Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn và quan sát tiết lộ rằng các giáo viên cũng sử dụng phương pháp giảng dạy văn hóa lấy sinh viên làm trung tâm thông qua các hoạt động khác nhau như so sánh, thảo luận, trình bày và đóng vai. Tuy nhiên, mục đích cuối cùng của các hoạt động này là giảng dạy ngôn ngữ với việc giáo viên sửa lỗi cho sử dụng ngôn ngữ hoặc phát âm. Các hoạt động này có hướng tiếp cận văn hóa theo quan điểm năng động và phù hợp với phương pháp giảng dạy giao tiếp liên văn hóa (Lo Bianco và cộng sự, 1999; Liddicoat, 2008; Newton & Shearn, 2010b). Nếu các hoạt động này được giáo viên tiến hành có chủ đích là dạy KNGTVH thì sẽ rất hữu ích cho sinh viên.

#### ***4.2.5. Bỏ lỡ nhiều cơ hội giảng dạy KNGTLVH trong TATM***

Việc phân tích 03 nguồn dữ liệu cho thấy có nhiều nội dung văn hóa tồn tại rõ ràng và ẩn trong các hoạt động của sách giáo khoa TATM mà giáo viên đang sử dụng. Tuy nhiên, chúng không được khai thác triệt để để dạy KNGTLVH. Điều này có thể được giải thích

do mục tiêu dạy khả năng này không được ghi rõ ràng đề cương môn học và cũng do giáo viên chưa hiểu đầy đủ về KNGTLVH cũng như phương pháp dạy khả năng này trong TATM. Kết quả này phù hợp với nghiên cứu của Nguyễn (2013). Kết quả này cho thấy cần có những chương trình bồi dưỡng cho giáo viên đang dạy TATM về phương pháp giảng dạy KNGTLVH, khả năng thiết kế giáo án và đánh giá tài liệu giảng dạy TATM trên quan điểm giao tiếp liên văn hóa.

### **4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc lồng ghép KNGTLVH vào việc giảng TATM**

#### ***4.3.1. Người học- Khả năng ngôn ngữ và khả năng tự học thấp***

Các giáo viên đánh giá khả năng ngôn ngữ và khả năng tự học thấp của sinh viên còn thấp. Do đó, giáo viên phải dành phần lớn thời gian để ôn lại ngữ pháp, phát âm và dạy từ vựng. Các nghiên cứu của Sercu et al. (2005), Ho (2011), Tony và Itesh (2011), Tian (2013) có cùng hạn chế này, nhưng khả năng tự học của sinh viên không được đề cập trong kết quả nghiên cứu của họ. Do đó, để đạt được KNGTLVH trong TATM, sinh viên cần được trang bị khả năng tự học và trình độ ngôn ngữ TA của họ phải đáp ứng một tiêu chuẩn nhất định trước khi vào học các khóa học chính thức. Ngoài ra, giáo viên cần nhận thức được rằng một trong những nguyên tắc đầu tiên của dạy giao tiếp liên văn hóa là lồng ghép văn hóa vào ngôn ngữ ngay từ cấp độ đầu tiên (Newton & Shearn, 2010b).

#### ***4.3.2. Bối cảnh về cơ chế của nhà trường***

Bối cảnh cơ chế trong nghiên cứu này bao gồm giáo trình, chương trình môn học, chính sách đánh giá người học, cơ sở vật chất, hoạt động ngoại khóa và yếu tố nước ngoài trong môi trường học tập. Phân tích dữ liệu cho thấy các yếu tố này không thuận lợi cho

việc giảng dạy KNGTLVH trong TATM. Kết quả này tương tự với kết quả của các nghiên cứu trước đó (Sercu et al., 2005; Ho, 2011; Kawamura, & Kaczmarek, 2011; Tony & Itesh, 2011; Zhou, 2011; Tian, 2013; Al Hasnan, 2015; Osman, 2015). Cụ thể là mục tiêu giảng dạy KNGTLVH không được nêu rõ trong chương trình dạy và đánh giá TATM; việc đánh giá được định hướng theo đánh giá khả năng ngôn ngữ. Tuy nhiên, các giáo viên thừa nhận tầm quan trọng của KNGTLVH trong TATM và khuyến nghị ghi rõ năng lực này trong mục tiêu của đề cương giảng dạy. Điều này thể hiện rằng giáo viên đã nhận thức được sự cần thiết của việc dạy KNGTLVH trong TATM. Các nghiên cứu trước trong bối cảnh của Iran, Saudi và Palestine (Al Hasnan, 2015; Mosa, 2013; Osman, 2015) cho thấy những khó khăn tương tự với các thể chế trường học. Ngoài ra, học tập trải nghiệm thông qua hoạt động ngoại khóa như T1 đề xuất trong nghiên cứu này hiếm khi được nêu trong các nghiên cứu trước ngoại trừ nghiên cứu của Sercu và các cộng sự (2005).

#### ***4.3.3. Giảng dạy văn hóa ngẫu hứng***

Theo Richards (1998) và Bailey (1996) (được trích dẫn trong Öztürk & Gürbüz, 2017), các hành vi giảng dạy ngẫu hứng làm tăng sự chú ý và tương tác của người học. Những giáo viên trong nghiên cứu thường có hoạt động giảng dạy văn hóa ngẫu hứng khi giải thích từ vựng, cách giao tiếp hoặc thậm chí khi muốn khuấy động không khí lớp học vì các sinh viên thường thích nghe các chủ đề về văn hóa hơn là vật vờ với các bài tập ngôn ngữ. Đáng ngạc nhiên là cách giảng dạy này đã không được đề cập trong các nghiên cứu trước mặc dù có mang lại kết quả tích cực.

#### ***4.3.4. Kiến thức của giáo viên- Giáo viên chưa nhận thức đủ về khái niệm và phương pháp dạy KNGTLVH***

Dữ liệu được thu thập từ các cuộc phỏng vấn chuyên sâu và phân tích tài liệu cho giáo viên không tự tin với kiến thức liên văn hóa và phương pháp giảng dạy khả năng này trong TATM. Khác với kết quả của Châu và Trương (2019), các giáo viên trong nghiên cứu này phát triển được khả năng này từ chương trình TESOL (T5, phỏng vấn 5, phần 4, 21.5.19). Vì vậy, các chương trình bồi dưỡng để nâng cao nhận thức, kiến thức, kỹ năng dạy khả năng này là rất cần thiết đối với giáo viên dạy TATM.

#### **4.4. Tóm tắt chương**

## **CHƯƠNG 5: KẾT LUẬN**

### **5.1. Tóm tắt các kết quả nghiên cứu chính**

#### **5.1.1. Nhận thức của giáo viên về KNGTLVH và giảng dạy KNGTLVH trong TATM**

Kết quả nghiên cứu cho thấy giáo viên nhận thức về KNGTLVH trong TATM cũng như việc dạy khả năng này chưa đầy đủ. Theo quan điểm của họ thì chỉ cần có khả năng ngôn ngữ TATM, kiến thức về các nền văn hóa khác và thái độ cởi mở đối với những khác biệt về văn hóa thì sinh viên có thể giao tiếp thành công trong những tình huống kinh doanh đa văn hóa. Giáo viên xem KNGTLVH trong TATM chỉ là một khả năng phụ sau khả năng ngôn ngữ.

#### **5.1.2. Hoạt động giảng dạy KNGTLVH của giáo viên trong TATM**

Giáo viên chú trọng nhiều vào việc giảng dạy khả năng ngôn ngữ và KNGTLVH chỉ được chạm đến một cách tình cờ khi nội dung văn hóa được ghi rõ trong tài liệu giảng dạy. Tuy nhiên, mục đích cuối cùng của những hoạt động giảng dạy liên quan đến văn hóa là nhằm để giảng dạy ngôn ngữ hoặc cung cấp cho sinh viên kiến thức

văn hóa của các nước khác. Giáo viên đã không khai thác nhiều nội dung văn hóa trong tài liệu giảng dạy họ đang dùng để phát triển KNGTLVH cho sinh viên một cách toàn diện.

### ***5.1.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc lồng ghép dạy KNGTLVH vào TATM***

Kết quả nghiên cứu cho thấy có một số yếu tố ảnh hưởng đến việc giảng dạy KNGTLVH trong TATM của giáo viên. Các yếu tố đó là: trình độ TATM của sinh viên còn thấp và khả năng tự học chưa tốt dẫn đến việc giáo viên thiếu thời gian để lồng ghép giảng dạy văn hóa, các chính sách cách của nhà trường chưa được thuận tiện để có thể để hỗ trợ giáo viên dạy khả năng này trong các môn TATM; cụ thể là các mục tiêu giảng dạy và đánh giá KNGTLVH không được ghi rõ trong đề cương chi tiết của các môn TATM, giáo viên còn thiếu kiến thức và phương pháp giảng dạy KNGTLVH, cơ sở vật chất chưa đủ, thiếu hoạt động ngoại khóa và yếu tố nước ngoài trong môi trường học.

## **5.2. Một số hàm ý**

### ***5.2.1. Một số hàm ý đối với các giáo viên đang dạy TATM***

Đầu tiên, để giúp sinh viên đạt được KNGTLVH, bản thân giáo viên cần thay đổi nhận thức của mình về các mục tiêu của việc dạy TATM và KNGTLVH. Thứ hai, giáo viên cần nêu rõ khả năng như là mục tiêu giảng dạy trong chương trình và trong giáo án và khai thác đầy đủ các nội dung văn hóa hiện có trong tài liệu giảng dạy của họ. Thứ ba, giáo viên lồng ghép tất cả các yếu tố của khả năng liên văn hóa trong khi dạy TATM chứ không chỉ dạy kiến thức và thái độ liên văn hóa. Cuối cùng, bản thân giáo viên cần tạo ra các hoạt động học tập trải nghiệm để sinh viên có nhiều cơ hội được đắm



mình trong các tình huống giao tiếp liên văn hóa ngoài đời thực và nhận thức rõ hơn về vai trò của khả năng này khi học TATM.

### **5.2.2. Một số hàm ý đối với các chuyên gia đào tạo giáo viên TATM**

Để cải thiện việc giảng KNGTLVH trong TATM hiện nay, chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên TATM cần được thiết kế có mục đích để dạy KNGTLVH trong TATM một cách rõ ràng và nhằm mục đích nâng cao nhận thức của giáo viên về vai trò thiết yếu của khả năng này trong thời đại toàn cầu hóa; nâng cao sự hiểu biết và phương pháp giảng dạy về của họ về KNGTLVH và trang bị năng lực xây dựng chương trình môn học, thiết kế bài giảng, đánh giá và lựa chọn tài liệu giảng dạy TATM từ góc độ phát triển KNGTLVH cho sinh viên.

### **5.2.3. Một số hàm ý đối với các nhà hoạch định chính sách**

#### **5.2.3.1. Cấp Trung ương**

Đề án ngoại ngữ quốc gia Việt Nam (Chính phủ Việt Nam, 2008) cần đưa thêm vào các hướng dẫn để tạo điều kiện cho việc thực thi chính sách ở các trường đại học, cao đẳng, khoa ngoại ngữ và giáo viên ngoại ngữ được thuận tiện hơn. Bên cạnh một trang web chuyên nghiệp, các hội thảo, các văn bản hướng dẫn cần được chuyển đến cấp địa phương kịp thời. Ngoài ra, các khóa đào tạo trong nước và nước ngoài cần được tăng cường để phát triển nhận thức, kiến thức và phương pháp sư phạm về KGTLVH của giáo viên trong giảng dạy TA nói chung và trong TATM nói riêng.

#### **5.2.3.2. Cấp địa phương**

Để phát triển việc dạy và học KNGTLVH trong TATM, Ban giám hiệu và các trưởng khoa tiếng Anh cần nhận thức được vai trò thiết yếu của KNGTLVH trong TATM và sẵn sàng tạo điều kiện thuận lợi để dạy khả năng này trong nhà trường thông qua các chính

sách cụ thể: Thứ nhất, trình độ tiếng Anh đầu vào của sinh viên phải đồng đều và đạt mức trung bình bắt buộc trước khi bắt đầu các khóa học ngôn ngữ TATM chính thức tại trường. Thứ hai, chương trình giảng dạy TATM cần ghi rõ các mục tiêu rõ ràng về giảng dạy và đánh giá KNGTLVH để giáo viên và sinh viên nhận thức được trách nhiệm của mình trong việc dạy và học khả năng này. Thứ ba, giáo viên đang giảng dạy cũng cần các chương trình bồi dưỡng để phát triển nhận thức, kiến thức và phương pháp dạy KNGTLVH trong TATM cũng như phương pháp xây dựng chương trình, thiết kế bài giảng, đánh giá và lựa chọn tài liệu giảng dạy TATM để phát triển KNGTLVH cho sinh viên. Thứ tư, cơ sở vật chất cần đáp ứng được yêu cầu của giáo viên. Cuối cùng, nhà trường và khoa ngoại ngữ nên tăng cường các chương trình trao đổi văn hóa, tổ chức các sự kiện văn hóa như lễ hội ẩm thực Việt Nam, hội chợ thủ công Nhật Bản, chợ trời, v.v ... để tạo cơ hội học tập kinh nghiệm, giúp sinh viên khám phá bản sắc văn hóa của mình và văn hóa nước khác và thực hành giao tiếp liên văn hóa.

### **5.3 Những đóng góp của nghiên cứu**

Nghiên cứu này có ba đóng góp chính. Về lý thuyết, luận án giúp người đọc hiểu rõ hơn về khái niệm, vai trò và phương pháp giảng dạy khả năng giao tiếp liên văn hóa (KNGTLVH) trong tiếng Anh, lấp đầy khoảng trống trong cơ sở lý luận hiện nay về giảng dạy KNGTLVH trong TATM, góp phần xây dựng một nền tảng lý thuyết cho các nghiên cứu về KNGTLVH trong tiếng Anh Thương mại (TATM) và mở rộng khung lý thuyết giảng dạy khả năng này từ tiếng Anh tổng quát sang TATM. Về phương pháp luận, luận án đã làm phong phú thêm phương pháp nghiên cứu trong lĩnh vực giảng dạy KNGTLVH trong TATM bằng nghiên cứu tình huống (case-study) từ

quan điểm kiến tạo và thu thập dữ liệu giảng dạy từ các nguồn đa dạng như phỏng vấn sâu, quan sát lớp học, phân tích nội dung giáo án, đề cương chi tiết, và sách giáo khoa. Về mặt thực tiễn, kết quả luận án đã giúp người đọc biết được hiện nay giáo viên chưa nhận thức đầy đủ về khái niệm, vai trò và phương pháp dạy KNGTLVH trong TATM do nhiều yếu tố. Căn cứ trên kết quả của luận án, tác giả đã đưa ra những đề xuất thuyết phục cho các bên liên quan nhằm đem đến những thay đổi tích cực cho việc dạy và học KNGTLVH trong TATM trong tương lai.

#### **5.4. Những hạn chế của nghiên cứu và hướng nghiên cứu trong tương lai**

Thứ nhất, nghiên cứu hiện tại tìm hiểu việc giảng dạy KNGTLVH trong TATM chỉ từ quan điểm của giáo viên. Để cung cấp cho độc giả cái nhìn tổng thể về lĩnh vực này, các nghiên cứu quy mô lớn hơn có thể được thực hiện để điều tra việc dạy và học KNGTLVH trong TATM của cả giáo viên và sinh viên. Thứ hai, phạm vi của nghiên cứu này là EGBP nên trong tương lai các nghiên cứu về các môn học TA chuyên ngành (ESBP) có thể cung cấp những hiểu biết sâu sắc hơn về nhận thức và thực tiễn dạy KNGTLVH của giáo viên dạy TATM. Cuối cùng, mặc dầu dữ liệu nghiên cứu được thu thập thông qua ba nguồn, nhưng nghiên cứu sẽ có sức thuyết phục hơn khi có dữ liệu từ nhiều nguồn hơn như bảng câu hỏi hoặc phỏng vấn với sinh viên đại học tại các trường quốc tế, sau đại học hoặc thậm chí với giám đốc của các công ty đa quốc gia để có thể thu thập những dữ liệu đa dạng và thực tế hơn. Hy vọng rằng nghiên cứu trong tương lai có thể thực hiện được những điều này.

## CÁC CÔNG TRÌNH XUẤT BẢN CỦA TÁC GIẢ

1. Ho, T. P. D. (2019). Vietnamese teachers' perceptions of integrating intercultural communicative competence (ICC) into Business English teaching. *ThaiTesol Journal*, 32(2), pp. 17-31.
2. Ho, T. P. D., & Ton, N. N. H. (2020). Factors influencing teachers' integrating intercultural communicative competence (ICC) into Business English teaching. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, 129(6b). (Forthcoming)

HUE UNIVERSITY  
UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES

Hồ Thị Phùng Duyên

**TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE  
COMPETENCE (ICC) TO BUSINESS STUDENTS-A  
CASE STUDY AT A COLLEGE IN VIETNAM**

Code: 9 14 01 11

PHD THESIS SUMMARY  
DOCTOR OF PHILOSOPHY THESIS  
IN THEORY AND METHODOLOGY OF ENGLISH  
LANGUAGE TEACHING

HUẾ - 2020

This dissertation has been carried out at the University of Foreign Languages- Hue University.

Supervisor 1: Dr. Tôn Nữ Như Hương

Supervisor 2: Assoc. Prof. Dr. Phương Hoàng Yến

The thesis will be defended at the Board of Examiners

at.....

on .....

## **ABSTRACT**

Among various studies on Intercultural Communicative Competence (ICC) in Foreign language Teaching (FLT), there has been little empirical research on teachers' ICC teaching in Business English (BE). In order to fill in such a gap, this case study research was carried out with six BE teachers working in a selected college specializing in business in the southern part of Vietnam. The research aimed at exploring the teachers' perceptions of ICC in their Business English teaching (BET), their ICC practices and factors influencing their integrating ICC into BET. The data were collected through three research instruments, namely in-depth interview, document analysis of three course syllabi, twelve lesson plans and three BE textbooks in current use and classroom observation. The research findings revealed that the teachers neither perceived ICC adequately nor taught it comprehensively to their BE students. In their view, language competence was the first priority in BET while ICC came the second in importance. This led to their limited ICC teaching with the dominance of intercultural knowledge dimension through teacher-centeredness. Intercultural skills dimensions were touched upon either incidentally when the cultural contents were explicit or spontaneously with the aim to facilitate or enliven the language teaching and learning. Multiple opportunities potential for teaching ICC throughout the interculturalized BE textbooks were not fully exploited. The findings also unveiled several barriers influencing their decision to teach and not to teach ICC in their BE classes. In spite of some limitations, the research findings shed more light on teaching ICC in BE education at tertiary level in Vietnam and provided empirical evidence for practical implications to BET.

## CHAPTER 1: INTRODUCTION

### 1.1. Rationale

Globalization has promoted Business English (BE) education for the demand of working across boundaries. In comparison with General English, BE is more dynamic in its own way, more specific in context, embedded in business skills and frequently used by interactants from different cultures. Consequently, BE is more tolerant with cultural diversity (Frendo, 2005; Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2013). In this vein, communicative competence (CC) including linguistic competence, sociolinguistic competence and pragmatic competence (Council of Europe, 2001) seems inadequate to communicate effectively in the global working environment since language and culture are closely interrelated (Byram, 1997; Corbett, 2003; Lo Bianco, Liddicoat & Crozet, 1999; Liddicoat, 2008; Sercu, Bandura, Castro, Davchecha, Laskaridou, Lundgren, Garcia & Ryan, 2005). While the notion of CC skips the exploration of culture necessary to make the exchange of information appropriately in various cultural settings (Corbett, 2003), ICC steps further with the aim to help people deal with diverse cultural conflicts in intercultural communication. Thus, ICC is notably useful for businesspeople to add values to their own business and customers (Frendo, 2005).

In light of globalization and integration into the world, the Government of Vietnam has launched the project "Teaching and learning foreign languages in the national education system in the period of 2008-2020", advocating the teaching and learning of ICC to enable Vietnamese graduates to use a foreign language confidently in "an integrative, multi-lingual and multi-cultural working context" (Government of Vietnam, 2008, p.1, English translation).



Although ICC has attracted attention of multiple researchers of ICC in FLT throughout the world (e.g. Al Hasnan, 2015; Bastos & Araújo, 2014; Kawamura, & Kaczmarek, 2011; Mosa, 2013; Osman, 2015; Sercu et al., 2005; Tian, 2013; Tony & Itesh, 2011; Zhou, 2011), there are few studies on this field in Vietnam. Nevertheless, these studies (Ho, 2011; Nguyen, 2013; Tran & Seepho, 2016; Chau & Truong, 2019) mainly focused on integrating culture in General English language teaching and learning while the field of BE, where language is embedded closely within authentic contexts of cultural diversity and thus, reflects the need of ICC, has not been investigated. The current research, therefore, is hoped to enrich ICC literature in BET.

### **1.2. Research aim and research questions**

The aim of the present research is to gain a deep understanding of how teachers in a Vietnamese BET context teach ICC. The following research questions are designed in order to obtain the research aim.

1. How do the teachers perceive teaching ICC in their BET?
2. How do the teachers teach ICC to their BE students?
3. What factors influence the teachers' integrating ICC into their BET?

### **1.3. Research design overview**

All of the research issues were studied in the participants' real working environment in order to gain an insight into their views and practices. The data were collected through in-depth interviews, classroom observations and documents of syllabi, textbooks and lesson plans. Constructivist worldview, qualitative approach and case-study design were used to address the research questions.

### **1.4. Research scope**

This research explores teachers' teaching ICC to BE students at a college specializing in business in the southern part of Vietnam during

the school years 2016-2019. The research focuses on how teachers perceived and taught ICC in order to gain a comprehensive view on their perceptions of ICC and their ICC teaching pedagogy. BE in the present research refers to English for General Business Purposes (EGBP) (Dudley-Evans & St John, 1996) since it is taught for the aim of developing students' communication skills that they need to succeed in business and enlarging their knowledge of the business world.

### **1.5. Significance of the research**

Firstly, the findings from this research are expected to fill in the gap of research on ICC in the field of BET in the current literature in both Vietnamese and international contexts and lay the theoretical foundation for ICC teaching and researching in BET. Secondly, the case-study design and the combination of three sources to collect documentation data, namely syllabi, lesson plans and textbooks in the current research can diversify the design and data gathering instruments for research on ICC in BET. Finally, ICC teaching under the influence of contextual factors in BET context in Vietnam can be obtained from the research, contribute to generating relevant and practical implications for in-service BE teachers, BE teacher educators and policy makers from macro to micro level to interculturalize BET.

### **1.6. Structure of the thesis**

## CHAPTER 2: LITERATURE REVIEW

### 2.1. Definitions of the key terms

*Culture*: Cultural artifacts and deeper aspects of culture, namely meaning, values, beliefs and norms driving one's behaviors and utterances in daily communication.

*Communicative competence (CC)*: The combination of linguistic competence, sociolinguistic competence and pragmatic competence (Council of Europe, 2001). In the current research, CC is used interchangeably with language competence.

*Intercultural competence (IC)*: Byram (1997) defines the IC of foreign language learners as “the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and skills in interpreting, relating and discovering” (p. 70).

*Intercultural communicative competence (ICC)*: The ability “to interact with people from another country and culture in a foreign language” (Byram, 1997, p. 71).

*Teachers' perceptions*: Teachers' understanding of culture, ICC and ICC teaching, of the roles of ICC in BET, and their attitudes toward integrating ICC into BET.

*Teaching practices*: Teachers' cultural teaching content, teaching approaches, teaching techniques and activities intentionally employed to develop the students' ICC within their classroom instruction.

*Business English (BE)*: English for General Business Purposes (EGBP), taught for the aim of developing students' communication skills that they need to succeed in Business and enlarging their knowledge of the business world.

## **2.2. Theories of ICC**

### **2.2.1. Models of ICC in FLT**

In order to set a frame for collecting and analyzing the data, the IC model of Deardoff (2006) and the ICC model of Byram (1997) are reviewed. These are the typical models echoed in multiple studies on ICC in FLT of well-known researchers.

#### *2.2.1.1. Deardoff's IC model (2006)*

#### *2.2.1.2. Byram's model (1997)*

Byram's ICC model contains CC and IC encompassing five dimensions or five "savoir" described as intercultural attitudes explained as curiosity, openness or readiness to view the home culture and the target cultures without prejudices; intercultural knowledge consisting of visible culture or cultural products and invisible culture or practices and processes of interaction of the home and the interlocutors' cultures; skills of interpreting and relating understood as the capacity to interpret cultural messages from other cultures and to explain and relativize it to one's own for mediation in different cultural contexts; skills of discovering and interacting regarding to the ability to obtain new intercultural knowledge and to use the achieved knowledge, attitudes and skills to interact under the challenges of real life communication; and critical cultural awareness explained as the ability to evaluate cultural differences critically from the mediating point of view. These five dimensions make up what to teach and how to teach for achieving ICC in FLT. It is clarified in Byram's model that IC interacts with three other core competencies of CC to form ICC in FLT, and teaching ICC means integrating IC into FLT. With knowledge of Byram's model, in order to understand the teachers' ICC teaching practices, the current research focuses on the teachers'

integrating the five dimensions of IC into their BET for the development of the students' ICC as IC interact with other competences of CC. Byram's (1997) ICC model provides a theoretical frame suitable with the aims of the current research and orienting the researcher's data collection, interpretation and discussion.

### ***2.2.2. ICC- What to teach***

Basically, ICC teaching contents focus on the integration of the five dimensions of IC into BET.

### ***2.2.3. ICC - How to teach***

Byram's ICC model (1997), Lo Bianco et al.'s ILT approach (1999), Scollon and Scollon's Discourse approach to IC (2001), Liddicoat's Interacting Processes of Intercultural Pedagogy (2008), ICLT approach recommended by Newton and Shearn (2010b) and ICC teaching techniques and activities (Hartmann & Dittfurth, 2007; Reid, 2015) all emphasize the inseparable relationship between language and culture, the explicit teaching of culture in an integrated way with language teaching from the basic level with the outcome of speakers of ICC not native-like competence, the dynamic view when approaching culture and the student-centeredness when teaching culture in language. Since Byram's (1997) ICC model and ICLT teaching approach and principles recommended by Newton and Shearn (2010b) include most of the characteristics, these theories, therefore, are mainly used to form the theoretical foundation for the data analysis, orienting the researcher's interpretation of the research findings and discussion in the present research.

## **2.3. Inter-relationship among teachers' perceptions, practices and contexts**

## **2.4. ICC teaching in EFL and BE education**

### **2.4.1. ICC in ELT**

Globalization era witnessed the shift from teaching CC to teaching ICC in FLT to meet the demand of global mobility (Piasecka, p.31). This revolution implies that student's ICC should be the crucial objective of second and FLT. This ICC turn was expressed through the explosion of interculturality in BE textbooks published in the 2000s (Lario de Oñate & Valzquez Amado, 2013) and many national policies to enhance ICC in FLT throughout the world (cited in Newton & Shearn, 2010a, p.10).

### **2.4.2. ICC in BET**

Why ICC become necessary in BET? BE is very dynamic, specific in context, embedded in business skills and frequently used by interactants from different cultures. Thus, BE is more tolerant with cultural diversity (Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2013). The business environment in the globalization era becomes more challenging and complicated because of different etiquette, expectations and assumptions of politeness and appropriateness in intercultural business communication. ICC plays a very important role in bridging the gaps in intercultural business communication. Teaching ICC in BET, therefore, helps learners aware of cultural diversity for tolerant and positive attitudes toward cultural differences and provides them with necessary skills to avoid misinterpretation of the others' messages, offensive mistakes, and severe trouble, significantly contributing to their success when doing business with people from other cultural backgrounds.

## **2.5. Previous studies**

In European context, Sercu et al. (2005) carried out an international quantitative study on European language teachers'

perceptions of ICC and their classroom practices with the participation of 424 secondary school teachers of English, German, French, and other languages from six European countries.

The studies from Iran (Mosa, 2013) and Kingdom of Saudi Arabia (Al Hasnan, 2015; Osman, 2015) were done qualitatively, quantitatively and both to investigate ICC perceptions and practices of the EFL teachers in their own countries. These studies gathered data from questionnaire surveys, written reflections, individual interviews, focus-group interviews, class observations.

In China, the mixed-methods studies carried out by Tian (2013) and Zhou (2011) showed the EFL teachers' adequate perceptions of culture with both visible and invisible knowledge.

In Vietnam EFL tertiary teaching context, Nguyen's ethnographic study (2013) in the North of Vietnam and Ho's mix methods study (2011) in the central part of Vietnam revealed the teachers' perceptions of ICC with more concern for invisible culture regarding values, beliefs, norms and attitudes underlying the other's behaviors and utterances. Sharing the same interest in teachers' perceptions and practices of ICC in ELT, Chau and Truong (2019) investigated 101 upper secondary school English teachers in Vietnam through questionnaire and open-ended questions to explore how the teachers perceived and taught ICC in their BE courses. Regarding ICC pedagogy, basing on the reviewed ICC model (Byram, 1997) and IC models (Deardorff, 2006; Fantani, 2000), Tran and Seepho (2016) developed an ICLT model including principles, activities, learning materials to teach ICC in ELT courses.

Regarding ICC in business communication, Junko and Viswat (2011) study the cultural awareness of Americans who have experience

in doing business with Japanese people. Zheng (2015) and Chunrong (2016) both analyze personal understandings of successful intercultural business communication skills, emphasize the importance of learning these skills and suggest strategies to improve students' ICC in business.

In a word, although the studies regarding ICC in FLT were done in different contexts through different research methods, they dominantly investigated ICC in General English teaching and shared three results in common: the peripheral position of culture in ELT, the traditional teacher-centered approach for teaching culture in language courses and the barriers preventing the teachers' teaching ICC, namely the teachers' lack of ICC expertise, students' low language proficiency and the lack of interculturality in the teaching materials and curriculum. Although there were several studies on ICC in business communication, they were neither empirical studies nor the ones on ICC in BET.

## **2.6. Research gaps**

## **2.7. Summary**

# **CHAPTER 3: RESEARCH METHODOLOGY**

## **3.1. Constructivist worldview**

All of the issues were studied in the participants' real teaching environment in order to gain an insight into their views and practices. The researcher visited the research site to understand the participants' teaching context, collect the data personally and search for the answers to the research questions from the participants' views. The interpretation of the data was done from the researcher's own experiences and background.



### **3.2. Qualitative approach**

In the present research, the data were collected from the participants in their real teaching context. During the research process, the researcher kept a focus on the meanings that the participants shared about the research issues. The researcher carried out the data collection through a variety of sources.

### **3.3. Research design**

The present research essentially aims at exploring in depth the BE teachers' perceptions and teaching practices from an ICC perspective as well as contextual factors influencing their teaching ICC in BE lessons in their real teaching classes. The data was collected from three sources: field notes of direct observations, in-depth interviews and analyses of syllabi, lesson plans and teaching textbooks to address the research questions. The process of collecting data was done in the participants' real working context, and three sources of data were triangulated for reliable answers to the research questions. Case-study design, thereby, would be appropriate for the research.

### **3.4. Research site**

The Department of English at a well-known college specializing in International Trade in the southern part of Vietnam was chosen as the research site because it met the requirement of information-rich case for study in-depth (Patton, 1990, p.169).

### **3.5. Participants**

The participants were the six BE teachers in the Department of English who met all of the predetermined criteria and manifested a variety of educational background, age, gender, and teaching experience.

### **3.6. Researcher's role**

As a BE teacher at the research site for many years, the researcher might bring certain biases to the current research. Although efforts were made to reduce subjectivity, the way that the researcher viewed, understood and interpreted the data might be influenced by the biases. The next section states the data gathering methods.

### **3.7. Data gathering methods**

The data were collected through three sources: 1/ in-depth interviews; 2/ content analysis of three syllabi, twelve lesson plans and three BE textbooks in use; 3/ direct observations/ field notes.

### **3.8. Data analysis methods**

Following the guidelines regarding thematic analysis suggested by Braun and Clarke (2006) and McMillan and Schumacher (1993), the data analyses were done in four phases. The first three ones included the separated analyses of the three data sources, and the last phase involved the triangulation of the themes emerging from the three sources for final themes and patterns to be reported and discussed. In order to facilitate the analysis, the data tracking of the interviews and field notes were formatted as “teacher number, type and number of the data collection tool, number of the interview section or field notes and date; for example, (T1, interview 1, section 3, 24.5.19) or (T3, field notes 3.4, 16.10.18).

#### ***3.8.1. Analysis of the interview data***

#### ***3.8.2. Analysis of the teaching documents***

#### ***3.8.3. Analyses of the classroom observation data***

#### ***3.8.4. Triangulation***

### **3.9. The analytical framework of the research**

#### **3.10. Trustworthiness**

#### **3.11. Research ethics**

#### **3.12. Summary**

## CHAPTER 4: FINDINGS AND DISCUSSIONS

### **4.1. Teachers' perceptions of ICC in BE teaching**

#### ***4.1.1. Teachers' understanding of culture***

There were four subthemes emerging from the interview data regarding the teachers' understanding of culture: 1/culture as many aspects of life, 2/ culture as language, 3/ culture as the ways of communicating and behaving in business and daily life and 4/ culture as the meanings underlying one's behaviors and speech. The participants perceived culture as cultural artifacts or visible culture and values and beliefs or invisible culture, which is congruent with the reviewed definitions of culture (Halverson, 1985; Kramsch, 1998; Ting-Toomey & Chung, 2005). Their understanding of culture also resembles the findings from the studies of Zhou (2011), Tian (2013) and Nguyen (2013). However, besides cultural facts, the participants in this research emphasized invisible culture or "small c" culture more, showing their dynamic view on approaching culture and their awareness of the importance of understanding cultural values in interpreting the meaning of other's language and gestures.

#### ***4.1.2. Teachers' understanding of ICC and ICC teaching***

The data from the in-depth interviews revealed that the participants understood the term "ICC" as the capacity to understand the interlocutors' cultures to behave and communicate in harmony in intercultural communication with BE language proficiency and knowledge of other cultures. Actually, in order to become people of ICC, students need to be equipped with skills dimensions to be more active in their studying cultures. However, the skills dimensions were not stated and expressed intentionally by the participants in this research and in the

others' studies (Sercu et al., 2005; Ho, 2011; Mosa, 2013; Nguyen, 2013; Osman 2015). In contrast with the EFL teachers from the international study of Sercu et al. (2005), the BE teachers in the current research were approaching culture from a dynamic view. To some extent, this result expresses a positive signal for ICLT in BET as it means teachers become more aware of the pragmatic aspect of language teaching.

Regarding ICC teaching, the participants supported integrating ICC teaching in BET and shared the dominance of comparing approach for teaching culture. The finding accords with those from the research of Sercu et al. (2005) in the fact that the teachers compare both cultures mainly to familiarize the students with the “foreignness” more than purposefully teach them about their own culture.

#### ***4.1.3. Teachers' awareness of the significance of ICC***

The interview and teaching document analysis showed that the participants all perceived the necessity of teaching ICC in BE but considered this competence as the second in importance after language competence. In theories, ICC needs equal processing between language and culture as they are interrelated (Byram, 1997; Kramsch, 1998; Liddicoat et al., 2003; Secu et al., 2005; Ting-Toomey & Chung, 2005; Liddicoat, 2008). This result resembles the findings from the previous studies of Ho (2011), Nguyen (2013), Mosa (2013) and Osman (2015) and can be partially explained by the linguistically oriented syllabi and assessment in both of their bachelor program and their current BET programs as well as their inadequate understanding of ICC.

#### ***4.1.4. Teachers' attitudes toward interculturalizing BET***

The data analysis showed both of the participants' willingness and reluctance toward integrating ICC into BET. Integrating culture into language teaching right from the beginning is one of the crucial

principles of ICLT (Newton et al. 2010b). In this study, four of the participants supported cross-syllabi for teaching ICC and were willing to embed ICC teaching into their BET, and this result is consistent with those in the previous studies (Sercu et al. 2005; Zhou, 2011; Tian, 2013; Nguyen, 2013). Two participants (T4 & T5) hesitated to integrate ICC into BET because of the lack of classtime and the absence of ICC objective in the syllabi and assessment. Their reluctance reflects the treatment of language and culture as the two separated areas, going against the first principle of ICLT (Newton et al., 2010b)- that is integrating culture into language right at the beginning.

#### **4.2. Teachers' ICC practices**

The coding of the data from the in-depth interviews, classroom observations, and the document analysis addressed the following teaching contents and patterns:

##### ***4.2.1. Priority of language competence with syllabus and textbook-oriented teaching***

The teachers' teaching foci were language competence, and culture teaching was done when the cultural contents or culture teaching instructions were explicit in the textbooks. Very limited time was spent on culture with the final aim of teaching vocabulary (T4). Many activities potential for ICC teaching were not explored and presented in the syllabi and lesson plans. The studies of Sercu et al. (2005) and Nguyen (2013) show the same focus on language competence. The teachers' practices indicate the importance of interculturalized syllabi and assessment as well as teaching materials. It can be argued that these factors, together with teachers' perceptions of ICC essentially contribute to orienting the extent to which they teach ICC in BE.

##### ***4.2.2. The dominance of intercultural knowledge dimension***

#### *4.2.2.1. Knowledge dimension*

In accordance with their perceptions, the participants focused on providing the students with a body of cultural knowledge of the interlocutors from different cultural backgrounds with the emphasis on the values, beliefs, attitudes and meaning underlying one's behaviors, speech acts and norms. This is quite different from other reviewed studies' results which showed the teachers' focus on visible culture (Sercu et al., 2005; Zhou, 2011; Tian, 2013). Thus, it can be seen that teaching materials play a very important role in interculturalizing FLT.

#### *4.2.2.2. Awareness and attitude dimensions*

The data from the interviews and classroom observations showed the participants' efforts to help the students develop critical awareness of and positive attitudes toward cultural differences by explaining or letting them explore the values and beliefs behind the others' behaviors and speeches. In order to help learners achieve ICC in BET, the teachers need to use materials with a diversity of both the home culture and international cultures (Byram, 1997; Cortazzi & Jin, 1999; McKay, 2000; Lario de Oñate and Vázquez Amador, 2013). The results were similar with those from the previous studies (Sercu et al., 2005; Zhou, 2011; Tian, 2013; Nguyen, 2013).

#### *4.2.2.3. Skills dimensions*

During the interviews and observations, the participants showed multiple teaching techniques which could develop the skills dimensions in the ICC model such as comparing cultures, doing mini projects and watching video clips. However, these activities mostly aimed at teaching language competence and intercultural knowledge. It can be assumed that if the teachers had understood insightfully all the dimensions of ICC and ICC teaching, they would have intentionally focused on these dimensions

to develop the students' ICC comprehensively. The other studies (Sercu et al., 2005; Zhou, 2011; Nguyen, 2013; Tian, 2013) showed the similar result- the absence of skills dimensions intentional teaching in the teachers' ELT.

#### ***4.2.3. Teacher-centered culture teaching approach***

Most of the culture teaching was teacher-centered approach through which the teachers spontaneously talked to the students about their experience of other cultures and told them the differences among cultures. This approach is considered as teaching culture with static view (Liddicoat, 2001) or "teaching culture out-of-context not "teaching culture in-action" (Applebee, 1996, cited in Newton & Shearn, 2010b, p. 37) and is not much effective in intercultural communication since it does not push the students to cope with cultural difficulties that they may experience in real communication process (Liddicoat, 2002, 2004). This traditional approach to teaching culture in FLT was similarly found through the previous studies (Sercu et al., 2005; Ho, 2011; Zhou, 2011; Nguyen, 2013; Tian, 2013; Osman, 2015).

#### ***4.2.4. Student-centered culture teaching approach***

The data from the in-depth interviews and observations disclosed that the teachers also used student-centered culture teaching approach through various techniques such as comparing, discussing, presenting and roleplaying. However, the final aim of these activities was language teaching with the teachers' correcting students' language use or pronunciation. Taking into account the dynamic view of teaching culture and ICLT approach (Lo Bianco et al., 1999; Liddicoat, 2008; Newton & Shearn, 2010b), the findings of student-centeredness and comparing approach in teaching ICC coincide with some of the authors' key principles- relating the other culture to one's own and integrating culture

into language teaching from the beginning and treating culture as practice.

#### ***4.2.5. Missing multiple opportunities potential for ICC teaching***

The data analysis showed that there were multiple cultural contents existing both explicitly and implicitly in the participants' teaching textbooks. However, they were not fully exploited for comprehensive ICC teaching. This can be explained by the absence of explicit ICC objective in the syllabi and assessment and the teachers' lack of adequate understanding of ICC and ICC teaching and ICC teaching methods. This result is congruent with that of Nguyen's (2013) study in the fact that the teachers missed a lot of chances to teach ICC from their current teaching materials. The findings call for practical training programs for in-service BE teachers with necessary ICC teaching pedagogy, ICC assessment and competences in evaluating intercultural materials in BET.

### **4.3. Factors influencing the teachers' integrating ICC into their BET**

#### ***4.3.1. Learner profile- students' low English language proficiency and their lack of self-learning ability***

According to the participant teachers, the students' BE proficiency was low, and so was their self-learning ability. The teachers, therefore, had to devote much of the classtime to review grammar, correct pronunciation, and teach vocabulary. The studies of Sercu et al. (2005), Ho (2011), Tony and Itesh (2011), Tian (2013) share the same constraint in teaching culture in EFL classrooms, but the students' self-learning ability was not mentioned in their findings. Thus, in order to obtain ICC in BE, on one hand, students should be equipped with self-learning ability, and their BE language proficiency should meet certain standard before entering official courses. On the other hand, teachers



need to be aware of teaching ICC from the beginning level since this is the first principle of ICLT approach (Newton & Shearn, 2010b).

#### ***4.3.2. Institutional context***

Institutional context in this research includes the syllabus and testing policies, the college atmosphere, facilities, after-class activities and foreignness in the studying environment which seem unfavorable for teaching ICC. In line with the previous studies (Sercu et al., 2005; Ho, 2011; Kawamura, & Kaczmarek, 2011; Tony & Itesh, 2011; Zhou, 2011; Tian, 2013; Al Hasnan, 2015 ; Osman, 2015), ICC teaching objective was not made explicit in the BE syllabi, and the assessment was linguistically oriented. Nevertheless, the teachers acknowledged the importance of ICC and recommended including this competence in the current teaching syllabi really shows their awareness of the necessity to ICC in BET. The reviewed studies in Iranian, Saudi and Palestine contexts (Al Hasnan, 2015; Mosa, 2013; Nguyen T. L., 2013; Osman, 2015) showed the similar difficulties with the school's facilities. Furthermore, experiential learning was mentioned by only one participant (T1) in this research and rarely stated in the reviewed studies except for Sercu et al.'s.

#### ***4.3.3. Improvisational teaching acts***

According to Richards (1998) and Bailey (1996) (cited in Öztürk & Gürbüz, 2017), spontaneous teaching acts increase the learners' interest and involvement in the lessons. The participants in the current research constantly used spontaneous culture teaching acts for explaining vocabulary, teaching speech acts or even spicing up the learning atmosphere since the students liked listening to culture after hard-working time struggling with linguistic exercises. Surprisingly, these

teaching acts were not exposed in the reviewed studies about teaching culture in EFL classes although they seem to bring back positive results.

#### ***4.3.4. Teachers' knowledge- teachers' inadequate cultural knowledge and ICC teaching method***

The data collected from the in-depth interviews and document analyses revealed the participants' lack of confidence with their own intercultural knowledge and ICC teaching methods. Different from Chau and Truong's (2019) result in the positive impact of graduate education on the teachers' ICC practices, the teachers in the present research expressed no impression upon culture or ICC teaching in the TESOL program (T5, interview 5, section 4, 21.5.19). Thus, professional training programs concerning ICC teaching in BE are necessary for the in-service BE teachers.

#### **4.4. Summary**

## **CHAPTER 5: CONCLUSIONS**

### **5.1. Summary of the key findings**

#### ***5.1.1. Teachers' perceptions of ICC and ICC teaching in BET***

Regarding the teachers' perceptions of ICC and ICC teaching in BET, the findings indicated that the teachers did not perceive ICC and ICC teaching adequately. In their view, possessing BE language competence, intercultural knowledge and polite attitudes toward differences was the key to open the door to effective intercultural communication. Whereas, ICC requires teachers to integrate all dimensions of IC into their language teaching, and students themselves need to be provided with opportunities to actively explore, be aware and encounter cultural differences to find a meeting point in the diversity. In

the present research, the teachers considered ICC as the peripheral competence after language competence. This concept actually treats culture as a separated domain from language, going against the ICLT theories that language and culture are interrelated and they need to be processed equally and inseparably.

### ***5.1.2. Teachers' ICC practices in BET***

The results relating to the participants' ICC teaching unveiled the commonalities between their ICC perceptions and ICC practices. The teaching of language competence was more focused while culture teaching was touched upon either spontaneously or incidentally when the cultural contents were explicit in the teaching materials. However, the final aims of such culture teaching acts were supporting language teaching, spicing up the learning atmosphere or providing the students with intercultural cultural knowledge. By emphasizing language outcomes, the participants missed further opportunities to intentionally dig into the available cultural contents for developing their students' ICC comprehensively.

### ***5.1.3. Factors influencing the teachers' integrating ICC into BET***

The findings revealed several contextual factors manipulating the teachers' inclination to teach ICC in BE lessons, namely the students' low English language proficiency and their lack of self-learning ability, unfavorable policies from the college such as the absence of ICC objectives in the syllabi and assessment, the lack of facilities, the absence of after-class activities and foreignness in the studying environment and the teachers' inadequate ICC knowledge and ICC pedagogy.

## **5.2. Implications of the research**

### ***5.2.1. Implications for in-service BE teachers***

Firstly, in order to interculturalize BET and help students obtain ICC, teachers themselves need to change their own awareness of the objectives of BET and ICC so that they will be more willing to teach ICC in their BE courses. Secondly, teachers should state ICC objective clearly in their lesson plans and exploit fully the cultural contents existing either explicitly or implicitly in their teaching materials in order to create opportunities for ICC teaching and learning. Thirdly, it is very necessary for teachers to develop all dimensions of IC in BET, not just intercultural knowledge and attitude dimensions. Finally, teachers themselves need to create extra activities to increase experiential learning so that the students will have more opportunities to be soaked in real-life intercultural communication and more aware of the role of ICC in BE.

### ***5.2.2. Implications for Vietnamese BE teacher educators***

In order to improve ICC teaching in BE, the curricula of both BE language pre-service and in-service teacher professional development programs need to be the kind of interculturalized ones. They are purposefully designed to teach ICC explicitly and aim to increase the teachers' awareness of the essential role of ICC in BET in the globalization, their ICC understanding, ICC pedagogy and ICC assessment in BET as well as their ability to select, adapt and evaluate BE materials from an ICC perspective.

### ***5.2.3. Implications for policy makers***

#### ***5.2.3.1. At macro level***

Vietnam National foreign language policy (Government of Vietnam, 2008) should be included with guidelines facilitating the policy implementation of the micro level including universities, colleges, foreign language departments and language teachers. Besides a professional website, seminars, workshops and written documents should

be developed so that there will be more effective communication flows of guidelines and information from the macro level to micro level. Further, training courses in country and overseas should be enhanced to develop teachers' awareness, knowledge and pedagogy of ICC in ELT in general and in BE in particular.

#### *5.2.3.2. At micro level*

In order to develop ICC teaching and learning at institution level, the authorities need to be aware of the essential role of ICC in BET and are willing to create innovative atmosphere and convenient conditions to teach BE from ICC perspective. Firstly, the English language proficiency of the students must be even and reach the required average level before starting their official BE language courses at the institution. Secondly, BE curricula and syllabi should include explicit objectives of ICC teaching and assessment so that teachers and learners will be aware of their responsibility to teach and learn ICC. Thirdly, in-service teachers also need supportive professional teacher training programs from the institutional level to develop their awareness of ICC in BET, their ICC, ability to teach ICC comprehensively and to effectively select, adapt and evaluate their BE teaching materials for ICC teaching. Fourthly, modern facilities such as movable chairs and tables, good internet system need to be equipped to support ICC teaching. Finally, institutions and foreign language departments should enhance teacher and student-exchanging programs, organize cultural events such as Vietnamese cuisine festival, Japanese hand-made fair, flea markets and so on to create experiential learning opportunities, enabling students to explore their own identity and new cultures and practice dealing with cultural differences for ICC development.

### **5.3. Research contributions**

The present research findings have basically answered the three research questions set out at the beginning and expose several theoretical, methodological and practical contributions as follows.

In theories, the theoretical framework of the current research casts more light on ICC and ICLT in ELT and contributes laying the theoretical foundation for any studies on ICC in the field of BET. Two more elements, specifically the teachers' lack of ICC pedagogy and their inadequate understanding of ICC and ICC teaching, could be added to the analytical framework for the factors manipulating teachers' inclination to teach ICC in BE lessons. The research findings also fill in the gaps of teaching ICC in BE in the current literature review and expand the theories of ICC and ICLT approach from ELT in general to BET in particular.

In methodology, the research diversifies the research design and data gathering instruments in the field of ICC in ELT with case-study design in BE. Moreover, the constructivist worldview adopted in the research has generated the new body of knowledge concerning the teachers' perceptions of ICC and ICC teaching, their ICC practices and the factors influencing their integrating ICC into BET that might not have been gained if other views had been adopted.

In practice, the research reveals the truth that the BE teachers neither perceived ICC adequately nor taught ICC comprehensively. In addition to the contextual factors as those stated in Öztürk and Gürbüz's (2017) model, the research results show the two more barriers preventing them from teaching ICC in their BE classes including the teachers' lack of ICC pedagogy and their inadequate understanding of ICC and ICC teaching. The influential factors somewhat contribute to the knowledge

about the impact of educational policies on the domain of interculturalizing BET in Vietnam tertiary education. These results lead to the relevant implications for the relating parties including in-service BE teachers, BE teacher educators and policy makers from macro to micro levels for the interculturalization of BET and express the urgent need to teach BE from an intercultural communicative perspective in order to help learners catch up with the global demands.

Additionally, several commonalities and discrepancies between the present research results and the previous ones have been indicated, hopefully providing more persuasive evidence for positive change in BET not only in Vietnam and but also in any countries with the similar context.

#### **5.4. Limitations of the research and avenues for future research**

Firstly, the research explored ICC teaching in BET only from teachers' perspectives. In order to provide the readers with an overall view on the field, larger-scale studies can be done for the investigation of ICC teaching and learning of both teachers and students. Secondly, as the scope of this research was EGBP, studying ESP subjects can provide deeper insights into BE teachers' ICC perceptions and practices. Finally, although the research data were collected through three sources, it would be more convincing to have data from more sources such as questionnaires or interviews with the undergraduates in international schools, postgraduates or even with employers of multinational companies who can be of very rich practical information for study in-depth. Hopefully, the future research can fill in these shortcomings.

**LIST OF THE AUTHOR' S PUBLICATIONS**

1. Ho, T. P. D. (2019). Vietnamese teachers' perceptions of integrating intercultural communicative competence (ICC) into Business English teaching. *ThaiTesol Journal*, 32(2), pp. 17-31.
  
2. Ho, T. P. D., & Ton, N. N. H. (2020). Factors influencing teachers' integrating intercultural communicative competence (ICC) into Business English teaching. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, 129(6b).