

KHOẢNG CÁCH NĂNG LỰC HỌC THUẬT VÀ CHÊNH LỆCH THEO DÂN TỘC Ở SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KINH TẾ VÙNG TÂY NGUYÊN:

HÀM Ý CÔNG BẰNG CHO ĐỔI MỚI ĐÀO TẠO TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH

ACADEMIC COMPETENCE GAPS AND ETHNIC DISPARITIES AMONG ECONOMICS STUDENTS IN THE CENTRAL
HIGHLANDS: EQUITY IMPLICATIONS FOR REFORMING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES INSTRUCTION

Nguyễn Thị Minh Chi⁺,

Lê Thị Hồng Nghĩa,

Hàn Như Thiện,

Lê Thị Thuần

Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum

+Tác giả liên hệ • Email: ntmchi@kontum.udn.vn

Article history

Received: 22/7/2026

Accepted: 11/8/2026

Published: 05/10/2026

Keywords

English for Specific

Purposes, perceived

competence gap, ethnic

disparity, ethnic-minority

students, educational equity

ABSTRACT

English for Specific Purposes (ESP) competence is essential for the economic workforce amid international integration, yet ESP instruction in Vietnamese universities remains diffuse and lacks a well-established basis for prioritising competencies to develop, particularly at disadvantaged-region institutions enrolling ethnic-minority students. This study surveyed 160 economics students at a Central Highlands higher-education institution. Research results reveal large, systematic gaps across all eight competency dimensions (rated “High”, with large effect sizes) as perceived by the respondents. Most notably, perceived gaps among ethnic-minority students were significantly larger than those of Kinh students. This effect persisted - indeed strengthened - after controlling major and cohort. In contrast, the indicator of English-exposure frequency did not differentiate the gaps. Development priorities were distinguishable only at the cluster level (productive and reasoning skills) and should be read cautiously given the high uni-dimensionality of the gap scores. The findings foreground educational equity: reform of ESP instruction should prioritise stratified support for disadvantaged, multilingual learners, while also shifting from diffuse coverage toward productive and reasoning skills and emphasising the quality rather than the quantity of language exposure.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế, năng lực sử dụng tiếng Anh trong môi trường học thuật và nghề nghiệp chuyên ngành đã trở thành một cấu phần thiết yếu của chất lượng nguồn nhân lực khối kinh tế (Phạm Minh Chính và Vương Quân Hoàng, 2021). Tiếng Anh chuyên ngành (English for Specific Purposes - ESP) vì thế được đưa vào chương trình đào tạo đại học như một học phần bắt buộc, với chuẩn đầu ra ngoại ngữ thường được quy định ở bậc B1 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Tuy nhiên, giữa việc đạt chuẩn đầu ra học phần và việc sử dụng được tiếng Anh chuyên ngành trong thực tế học thuật tồn tại một khoảng cách đáng kể: không ít sinh viên (SV) vượt qua các bài đánh giá theo nhiệm vụ mẫu của học phần nhưng vẫn lúng túng khi phải đọc tài liệu, viết, trình bày hay lập luận về vấn đề kinh tế bằng tiếng Anh. Thực trạng này phản ánh rằng hệ thống đánh giá thường chỉ đo lường đúng những năng lực mà chính hệ thống đó được thiết kế để đánh giá (Biggs và Tang, 2011). Khoảng cách này càng có ý nghĩa hệ trọng đối với các cơ sở đào tạo ở vùng khó khăn, nơi phần lớn người học đến từ điều kiện tiếp cận tiếng Anh hạn chế. Thực trạng đó đặt ra một yêu cầu nền tảng cho đổi mới đào tạo, cần xác định chính xác SV còn thiếu năng lực nào, ưu tiên bồi dưỡng điều gì và cho nhóm đối tượng nào.

Các nghiên cứu về nhu cầu đào tạo tiếng Anh chuyên ngành có thể được phân thành ba hướng tiếp cận, trong đó mỗi hướng đều bộc lộ những hạn chế nhất định, cụ thể: Hướng tiếp cận thứ nhất là phân tích nhu cầu (needs analysis), được khởi xướng bởi Hutchinson và Waters (1987) và tiếp tục phát triển bởi Dudley Evans và St John (1998). Hướng tiếp cận này đặt người học ở vị trí trung tâm và khẳng định nguyên tắc rằng nội dung đào tạo tiếng Anh chuyên ngành cần được xây dựng trên cơ sở nhu cầu thực tiễn của người học. Các nghiên cứu tổng quan gần đây cho thấy lĩnh vực này vẫn chủ yếu tập trung vào khía cạnh ngôn ngữ (Hyland, 2022; Yan, 2025). Đồng thời, nhiều nghiên cứu về nhu cầu học tiếng Anh thương mại đã xác định khá cụ thể các yêu cầu đối với kỹ năng nói, kỹ năng viết và giao tiếp nghề nghiệp (Nguyen và Ho,

2024; Hu và AlSaqqaf, 2025; Lasekan và cộng sự, 2023); Hướng tiếp cận thứ hai khắc phục hạn chế này thông qua việc đo lường đồng thời mức độ quan trọng và năng lực hiện có, sau đó xác định khoảng cách có trọng số bằng chỉ số Borich (Borich, 1980). Cách tiếp cận này cho phép xác định và xếp hạng các ưu tiên bồi dưỡng trên cơ sở định lượng, đồng thời đã được ứng dụng rộng rãi trong lĩnh vực đào tạo GV. Tuy nhiên, các khảo sát về phương pháp phân tích nhu cầu trong tiếng Anh chuyên ngành gần đây cho thấy cách đo kép này vẫn hiếm khi được vận dụng và khi có cũng thường giới hạn ở các chiều ngôn ngữ (Maftuna, 2025; Smith và cộng sự, 2022), càng ít được áp dụng vào bối cảnh ESP khối kinh tế ở Việt Nam; Hướng thứ ba nhấn mạnh việc gia tăng phơi nhiễm tiếng Anh thông qua các mô hình giảng dạy bằng tiếng Anh; tuy nhiên, bằng chứng thực nghiệm về hiệu quả còn thiếu nhất quán (Hu và Lei, 2014; Lei và Hu, 2014), cho thấy việc gia tăng mức độ tiếp xúc với ngôn ngữ chưa đủ để bảo đảm sự cải thiện năng lực học thuật.

Từ ba hướng trên, có thể nhận diện 02 “khoảng trống” nổi bật, cụ thể: *Thứ nhất*, hầu như chưa có nghiên cứu lượng hóa vai trò của yếu tố đa ngữ cùng điều kiện vùng khó khăn, đặc biệt với SV dân tộc thiểu số đối với khoảng cách năng lực học thuật. Tuy giáo dục song ngữ đã có một nhánh nghiên cứu ngày càng quan tâm tới sự đa dạng và hòa nhập của người học không thuộc nhóm “điển hình” (Pérez Cañado, 2024; Villabona và Cenoz, 2022), nhánh này chủ yếu bàn về điều chỉnh phương pháp giảng dạy chứ chưa lượng hóa khoảng cách của một năng lực học thuật ở người học đa ngữ. Trong khi đó, nghiên cứu về thụ đắc ngôn ngữ thứ ba cho thấy kinh nghiệm đa ngữ tạo ra một quỹ đạo phát triển khác về chất (Rothman và cộng sự, 2019) và trường hợp người học dân tộc thiểu số tiếp cận tiếng Anh học thuật qua một ngôn ngữ trung gian chưa vững đã được mô tả như một dạng “thiệt thòi kép” trong giáo dục (Nguyen, 2024); *Thứ hai*, về phương pháp, việc đo kép và xếp hạng ưu tiên bồi dưỡng theo chỉ số Borich cho một năng lực tích hợp giữa tiếng Anh chuyên ngành và tư duy kinh tế cũng còn thiếu trong bối cảnh Việt Nam. Nghiên cứu tiếp cận theo hướng công bằng về cơ hội (equity as opportunity): khoảng cách kết quả giữa các nhóm người học không được quy về năng lực cá nhân mà được xem là biểu hiện của sự chênh lệch trong cơ hội tiếp cận và tích lũy ngôn ngữ học thuật. Cách nhìn này phù hợp với bối cảnh dân tộc thiểu số, nơi các phân tích cho thấy dữ liệu tổng hợp cấp quốc gia thường che lấp bất bình đẳng ẩn giữa nhóm dân tộc thiểu số và nhóm dân tộc Kinh (DeJaeghere và cộng sự, 2023) và kết quả học tập gắn chặt với mức độ tiếp cận ngôn ngữ giảng dạy (Glewwe và cộng sự, 2015).

Trên cơ sở đó, bài báo này khảo sát 160 SV khối ngành Kinh tế tại một cơ sở giáo dục đại học vùng Tây Nguyên nhằm định lượng khoảng cách giữa tầm quan trọng và năng lực hiện có của các năng lực học thuật chuyên ngành và trả lời 03 câu hỏi: (1) Người học tự nhận thấy khoảng cách năng lực lớn đến mức nào?; (2) Khoảng cách này khác biệt ra sao giữa các nhóm SV, đặc biệt theo dân tộc sau khi kiểm soát các yếu tố gây nhiễu và theo tần suất tiếp xúc tiếng Anh?; (3) Trong điều kiện thang đo cho phép, có thể xếp thứ tự ưu tiên bồi dưỡng cho nhóm kỹ năng nào?. Đóng góp chính của nghiên cứu là bằng chứng định lượng về một khoảng cách năng lực gắn với yếu tố dân tộc và đa ngữ, đặt vấn đề đổi mới đào tạo tiếng Anh chuyên ngành dưới lăng kính công bằng giáo dục; chỉ số Borich được sử dụng như một công cụ hỗ trợ để định hướng phân bổ nguồn lực.

2. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng thiết kế khảo sát định lượng cắt ngang, phù hợp với mục tiêu đo lường mức độ khoảng cách và xác định thứ tự ưu tiên bồi dưỡng, là những mục tiêu đòi hỏi dữ liệu có khả năng so sánh và tính toán trên toàn bộ mẫu nghiên cứu. Mẫu nghiên cứu gồm 160 SV khối ngành Kinh tế từ năm thứ hai trở lên đang theo học tại một cơ sở giáo dục đại học ở khu vực Tây Nguyên. Đây là giai đoạn người học đã hoàn thành phần lớn chương trình tiếng Anh nền tảng và đã học các học phần tiếng Anh chuyên ngành, vì vậy có đủ trải nghiệm để tự đánh giá nhu cầu của bản thân. Trong tổng số 198 phiếu khảo sát thu được, có 38 phiếu bị loại theo các tiêu chí kiểm soát chất lượng được xác định trước, bao gồm trường hợp lựa chọn cùng một mức trả lời cho toàn bộ thang đo, không thể hiện sự phân biệt giữa các mục hỏi. Mẫu phân tích cuối cùng gồm 160 phiếu và được đối chiếu với nhóm phiếu bị loại, kết quả không cho thấy sự khác biệt đáng kể về đặc điểm nhân khẩu học. Mẫu nghiên cứu bao phủ bốn khóa đào tạo và 03 nhóm ngành (Kế toán - Tài chính - Ngân hàng, $n = 67$; Quản trị - Kinh doanh - Dịch vụ, $n = 57$; Quản lý nhà nước, $n = 36$). SV dân tộc thiểu số chiếm 33,8% mẫu (54/160), phản ánh đặc thù đa ngữ của địa bàn.

Nghiên cứu kế thừa quan niệm coi năng lực học thuật chuyên ngành là sự tích hợp giữa năng lực ngôn ngữ học thuật (academic literacy) và năng lực tư duy chuyên ngành, thay vì bốn kỹ năng ngôn ngữ rời rạc. Công cụ khảo sát được xây dựng trên khung tám chiều năng lực học thuật chuyên ngành, gồm bốn chiều tiếng Anh chuyên ngành là đọc hiểu học thuật (D1), viết học thuật (D2), trình bày học thuật (D3), tự điều chỉnh trong học ngôn ngữ (D4) và bốn chiều tư duy kinh tế là nhận diện vấn đề (E1), lập luận (E2), đề xuất giải pháp kèm đánh đổi (E3), đánh giá phê phán (E4). Bốn chiều tiếng Anh chuyên ngành (D1-D4) kế thừa truyền thống phân tích nhu cầu ESP lấy nhiệm vụ học thuật làm trung tâm (Hutchinson và Waters, 1987; Dudley-Evans và St John, 1998; Hyland, 2022). Bốn chiều tư duy

kinh tế (E1-E4) xây dựng trên các thành phần của tư duy phản biện và lập luận chuyên ngành đang được vận hành hóa trong giáo dục kinh tế (Tarasova và cộng sự, 2026). Từ mỗi chiều, nhóm nghiên cứu phát triển bốn chỉ báo mô tả hành vi học thuật quan sát được, sau đó tinh chỉnh qua khảo sát thử 10 SV và tham vấn 3 chuyên gia.

Điểm cốt lõi của công cụ là cơ chế đo kép: mỗi chiều được đo bằng 04 chỉ báo và mỗi chỉ báo được người học tự đánh giá đồng thời trên hai thang Likert 5 mức - tầm quan trọng (I) và năng lực hiện có (A). Khoảng cách năng lực của từng chiều được xác định bằng hiệu số $Gap = I - A$; giá trị dương phản ánh nhu cầu bồi dưỡng chưa được đáp ứng. Độ lớn khoảng cách được diễn giải theo thang 04 mức ở bảng 1.

Độ tin cậy và giá trị của công cụ được kiểm định trên mẫu chính thức: toàn bộ 16 thang đo (tám chiều $\times$ hai thang I và A) đều có Cronbach's Alpha cao (0,93-0,99) và phân tích nhân tố khám phá xác nhận dữ liệu phù hợp (KMO = 0,963; kiểm định Bartlett có ý nghĩa, $p < 0,001$). Tuy nhiên, kết quả cũng cho thấy cấu trúc nhân tố có tính đơn chiều rất cao, khi một nhân tố chung giải thích gần 89% tổng phương sai. Điều này phản ánh mối tương quan mạnh giữa các chiều năng lực; đặc điểm này được tính đến khi diễn giải thứ tự ưu tiên ở mục 3.3 và được nêu lại ở phần hạn chế.

Dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS 27. Thứ nhất, kiểm định t theo cặp so sánh tầm quan trọng với năng lực hiện có trong từng chiều, kèm hệ số ảnh hưởng Cohen's d để mô tả độ lớn thực chất, bởi với cỡ mẫu lớn, cả khác biệt nhỏ cũng dễ đạt ý nghĩa thống kê (Cohen, 1988). Thứ hai, để xếp hạng ưu tiên bồi dưỡng, chỉ số Borich (Borich, 1980) được tính cho từng chiều theo công thức trung bình có trọng số của khoảng cách:

$$Borich_j = \frac{\sum_{i=1}^n (I_{ij} - A_{ij}) \times I_{ij}}{n}$$

Trong đó I_{ij} và A_{ij} lần lượt là điểm tầm quan trọng và năng lực hiện có của SV i ở chiều j; chiều có chỉ số Borich càng lớn càng cần được ưu tiên. Để đánh giá độ tin cậy của thứ hạng, khoảng tin cậy 95% của chỉ số Borich được ước lượng bằng phương pháp bootstrap (5.000 lần lặp). Thứ ba, khác biệt khoảng cách theo dân tộc được kiểm định bằng kiểm định t hai mẫu độc lập (hiệu chỉnh Welch khi phương sai không đồng nhất) và được kiểm chứng thêm bằng hồi quy tuyến tính có kiểm soát nhóm ngành và khóa học nhằm loại trừ nhiễu; khác biệt theo tần suất tiếp xúc tiếng Anh được kiểm định bằng phân tích phương sai một chiều. Nghiên cứu tuân thủ các nguyên tắc đạo đức: người tham gia được thông báo mục đích, tham gia tự nguyện và được bảo đảm ẩn danh.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Độ lớn và tính hệ thống của khoảng cách năng lực

Trên toàn bộ tám chiều, dữ liệu cho thấy một khuôn mẫu nhất quán: SV đánh giá tầm quan trọng của mọi chiều ở mức cao (trung bình 3,51-3,86 trên thang 5) trong khi tự đánh giá năng lực hiện có ở mức dưới điểm giữa thang (2,33-2,86). Hệ quả là khoảng cách ở cả tám chiều đều dương, có ý nghĩa thống kê (kiểm định t theo cặp, $p < 0,001$) với hệ số ảnh hưởng Cohen's d từ 0,82 đến 0,86 - đều thuộc mức lớn (bảng 2). Theo bảng 1, cả tám chiều đều rơi vào mức "Cao", với khoảng cách tổng thể 1,14 (khoảng tin cậy 95%: 0,94-1,34).

Bảng 2. Tầm quan trọng, năng lực hiện có và khoảng cách năng lực theo tám chiều ($N = 160$)

Chiều năng lực	Tầm quan trọng (I): TB (ĐLC)	Năng lực hiện có (A): TB (ĐLC)	Khoảng cách (Gap)	Cohen's d	Mức
D1. Đọc hiểu học thuật	3,68 (1,08)	2,58 (0,88)	1,11	0,83	Cao
D2. Viết học thuật	3,55 (1,21)	2,39 (0,91)	1,16	0,84	Cao
D3. Trình bày học thuật	3,51 (1,21)	2,33 (0,88)	1,18	0,86	Cao
D4. Tự điều chỉnh	3,86 (0,99)	2,86 (0,92)	1,00	0,83	Cao
E1. Nhận diện vấn đề	3,57 (1,17)	2,48 (0,91)	1,09	0,82	Cao
E2. Lập luận kinh tế	3,60 (1,22)	2,36 (0,94)	1,23	0,86	Cao
E3. Giải pháp kèm đánh đổi	3,58 (1,20)	2,38 (0,94)	1,19	0,86	Cao
E4. Đánh giá phê phán	3,61 (1,19)	2,43 (0,97)	1,17	0,84	Cao
Tổng thể			1,14		Cao

Ghi chú: I = tầm quan trọng; A = năng lực hiện có; Gap = I - A; ĐLC = độ lệch chuẩn; TB = trung bình. Tất cả khác biệt I - A đều có ý nghĩa thống kê ở mức $p < 0,001$ (kiểm định t theo cặp).

Điểm đáng lưu ý là khoảng cách không tập trung cục bộ ở một vài kỹ năng mà trải rộng khá đồng đều trên cả hai nhóm năng lực. Ở cấp độ cá nhân, sự phân bố không đồng đều: 57 SV (35,6%) có khoảng cách tổng thể từ 1,5 trở lên (mức “Rất cao”), trong khi 30 SV (18,8%) có khoảng cách âm, tức tự đánh giá năng lực hiện có nhìn hơn tầm quan trọng. Sự đồng tồn tại của một nhóm nhu cầu rất cao và một nhóm đã tự tin cho thấy chính sách hỗ trợ đồng loạt khó phù hợp và cũng có sự cần thiết của việc phân tầng người học.

3.2. Khác biệt theo dân tộc và theo tần suất tiếp xúc tiếng Anh

Kết quả nổi bật nhất của nghiên cứu nằm ở khác biệt theo dân tộc. SV dân tộc thiểu số tự nhận thấy khoảng cách năng lực lớn hơn đáng kể so với SV dân tộc Kinh: khoảng cách tổng thể của nhóm dân tộc thiểu số là 1,58 (đã chạm ngưỡng “Rất cao”) so với 0,92 của nhóm dân tộc Kinh, chênh lệch có ý nghĩa thống kê ($t = 2,98$; $p = 0,004$; $d = 0,53$).

Điều quan trọng về mặt phương pháp là hiệu ứng dân tộc không phải hệ quả của nhiều cơ cấu. Khi đưa vào mô hình hồi quy có kiểm soát nhóm ngành và khóa học, hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa của biến dân tộc vẫn có ý nghĩa và thậm chí lớn hơn chênh lệch thô giữa hai nhóm ($B = 0,90$; $p < 0,001$) cho thấy khác biệt theo dân tộc không do cơ cấu ngành hay khóa gây ra, mà một phần còn bị các yếu tố này che lấp. Nói cách khác, sau khi loại trừ ảnh hưởng của ngành và khóa, SV dân tộc thiểu số tự nhận thấy khoảng cách năng lực lớn hơn khoảng 0,9 đơn vị so với SV dân tộc Kinh. Đây là một sự chênh lệch nhiều khả năng phản ánh cơ hội tích lũy ngôn ngữ hơn là năng lực.

Ngược lại, chỉ báo tần suất tiếp xúc tiếng Anh hiện có không phân hóa được khoảng cách: phân tích phương sai một chiều không cho thấy khác biệt giữa các nhóm từ “hàng ngày” đến “hầu như không” ($F(3, 156) = 0,19$; $p = 0,905$). Vì “tần suất” chỉ được đo bằng một câu hỏi thứ bậc đơn lẻ, kết quả này không cho phép kết luận rằng lượng tiếp xúc không quan trọng; nó chỉ cho thấy chỉ báo thô hiện có chưa phân biệt được người học theo khoảng cách năng lực.

3.3. Thứ tự ưu tiên bồi dưỡng theo cụm kỹ năng

Bên cạnh khác biệt giữa các nhóm người học, một câu hỏi thực hành là nên ưu tiên bồi dưỡng nhóm kỹ năng nào. Vì khoảng cách khá đồng đều giữa các chiều, việc xếp hạng ưu tiên cần được kiểm chứng về độ tin cậy thay vì diễn giải theo thứ bậc tuyệt đối. Kết quả bootstrap ở bảng 3 cho thấy, khoảng tin cậy của chỉ số Borich giữa các chiều liên kế chồng lấn đáng kể: chênh lệch giữa chiều đứng đầu (E2, lập luận kinh tế) và chiều đứng thứ hai (E3) không phân biệt được về mặt thống kê (khoảng tin cậy của hiệu số chứa 0). Do đó, thay vì xếp hạng 1-8, kết quả được diễn giải ở cấp cụm.

Bảng 3. Chỉ số Borich và khoảng tin cậy bootstrap 95% theo tám chiều (N = 160)

Chiều năng lực	Chỉ số Borich	Khoảng tin cậy 95%	Cụm ưu tiên
E2. Lập luận kinh tế	5,77	[4,66; 6,90]	Cao
E3. Giải pháp kèm đánh đổi	5,50	[4,47; 6,59]	Cao
D3. Trình bày học thuật	5,43	[4,43; 6,48]	Cao
E4. Đánh giá phê phán	5,43	[4,40; 6,49]	Cao
D2. Viết học thuật	5,38	[4,37; 6,44]	Cao
D1. Đọc hiểu học thuật	5,16	[4,18; 6,17]	Thấp hơn
E1. Nhận diện vấn đề	5,05	[4,07; 6,08]	Thấp hơn
D4. Tự điều chỉnh	4,66	[3,75; 5,61]	Thấp hơn

Ghi chú: Chỉ số Borich tính theo trung bình có trọng số của khoảng cách; khoảng tin cậy 95% ước lượng bằng bootstrap 5.000 lần lặp. Hai cụm “Cao” và “Thấp hơn” khác biệt có ý nghĩa thống kê (chênh lệch trung bình 0,55; KTC bootstrap 95%: 0,27-0,84, không chứa 0).

Khi nhóm tám chiều thành hai cụm, sự phân biệt trở nên rõ ràng và có ý nghĩa thống kê: cụm ưu tiên cao gồm năm chiều thiên về tạo lập ngôn ngữ và tư duy bậc cao (lập luận, đề xuất giải pháp, trình bày, đánh giá phê phán, viết) có chỉ số Borich trung bình cao hơn cụm còn lại (đọc hiểu, nhận diện vấn đề, tự điều chỉnh) với chênh lệch 0,55 (khoảng tin cậy bootstrap 95%: 0,27-0,84, không chứa 0). Nói cách khác, ưu tiên bồi dưỡng của người học không tập trung ở các hoạt động tiếp nhận thông tin mà chủ yếu ở các hoạt động tạo lập sản phẩm ngôn ngữ và xây dựng lập luận chuyên ngành. Đây là những hoạt động đòi hỏi sự huy động đồng thời năng lực ngôn ngữ và năng lực tư duy.

Cần nhấn mạnh một giới hạn khi diễn giải kết quả này: do các chiều năng lực có tương quan cao (tính đơn chiều gần 89% nêu ở mục 2), thứ tự ưu tiên không nên hiểu là một thứ bậc tuyệt đối giữa các kỹ năng, mà chỉ là một chỉ dấu định hướng ở cấp cụm về nơi nhu cầu bồi dưỡng biểu hiện mạnh nhất.

4. Kết luận và bình luận

Kết quả cho thấy, giá trị của việc kết hợp phân tích nhu cầu ESP theo mô hình đo kép với lăng kính công bằng và đa ngữ: cách kết hợp này chuyển trọng tâm từ “người học thiếu gì” sang “điều kiện, cơ hội nào tạo ra khoảng cách”, qua đó mở rộng khung phân tích nhu cầu vốn thiên về kỹ thuật ngôn ngữ sang chiều cạnh công bằng.

Sự khác biệt về khoảng cách năng lực theo dân tộc và tính ổn định của kết quả sau khi kiểm soát các yếu tố gây nhiễu đã bổ sung một khía cạnh còn thiếu trong các nghiên cứu về tiếng Anh chuyên ngành ở Việt Nam. Trong bối cảnh trong nước, các nghiên cứu về dạy và học tiếng Anh chuyên ngành chủ yếu tập trung mô tả những khó khăn của người học, người dạy hoặc các thách thức trong tổ chức lớp học có trình độ không đồng đều (Đỗ Trọng Hậu và Bùi Huy Cường, 2025; Nguyen và Pham, 2016; Lê Thị Bích Ngọc và Ngô Văn Giang, 2024; Ngô Thị Lan Hương, 2024; Trịnh Thanh Toàn, 2024; Trịnh Thị Thuý, 2024), trong khi rất ít nghiên cứu xem xét người học đa ngữ ở vùng khó khăn trong một khung đo lường có tính hệ thống. Kết quả cho thấy yếu tố đa ngữ và điều kiện vùng khó khăn gắn với một khoảng cách năng lực có hệ thống chứ không ngẫu nhiên. Cách diễn giải phù hợp là không quy khoảng cách năng lực hoàn toàn cho năng lực cá nhân của người học, mà xem xét hiện tượng này trong bối cảnh nghiên cứu về thụ đắc ngôn ngữ thứ ba. Theo hướng tiếp cận này, kinh nghiệm đa ngữ tạo ra những quỹ đạo phát triển ngôn ngữ khác biệt về chất (Rothman và cộng sự, 2019). Đồng thời, người học tiếp cận ngôn ngữ đích thông qua một ngôn ngữ trung gian chưa thành thạo có thể phải đối mặt với tình trạng bất lợi kép (Nguyen, 2024). Việc nhóm SV dân tộc thiểu số tự nhận thấy khoảng cách lớn hơn một cách có hệ thống, nhất quán trên cả tám chiều, ngay cả sau khi kiểm soát nhóm ngành và khóa học, gợi ý một sự khác biệt về cơ hội tích lũy ngôn ngữ học thuật hơn là về năng lực. Tuy nhiên, thiết kế cắt ngang không cho phép khẳng định quan hệ nhân quả; cần nghiên cứu tiếp theo với thước đo khách quan để xác lập bản chất của chênh lệch này. Dù ở mức độ nào, khác biệt đó cũng đòi hỏi các chương trình chú ý hơn tới sự đa dạng của người học ngoài nhóm điển hình (Pérez Cañado, 2024).

Bên cạnh phát hiện trung tâm nói trên, hai kết quả bổ trợ cũng đối thoại với các hướng nghiên cứu đã nêu. Thứ nhất, ở những nơi thang đo cho phép phân biệt, điểm nghiêng ưu tiên nghiêng về nhóm kĩ năng tạo lập - lập luận, cụ thể hóa nguyên tắc lấy người học làm trung tâm của phân tích nhu cầu (Hutchinson và Waters, 1987; Dudley-Evans và St John, 1998). Phát hiện này cộng hưởng với việc tư duy kinh tế đang được vận hành hóa thành các thành phần đo được và thường là điểm yếu ở SV kinh tế (Tarasova và cộng sự, 2026) và với các khảo sát ghi nhận người tốt nghiệp khối kinh tế - kinh doanh thường thiếu hụt đúng năng lực phân tích và giao tiếp chuyên môn so với kì vọng của thị trường (Mainga và cộng sự, 2022; Tong và Gao, 2022; Shyshenko và cộng sự, 2025); tuy vậy, như đã lưu ý, đây chỉ là chỉ dấu ở cấp cụm chứ không phải thứ bậc tuyệt đối giữa các kĩ năng. Thứ hai, kết quả cho thấy tần suất tiếp xúc với tiếng Anh không tạo ra sự khác biệt về khoảng cách năng lực, phù hợp với những bằng chứng trước đây về sự thiếu nhất quán trong hiệu quả của việc gia tăng mức độ tiếp xúc với tiếng Anh (Hu và Lei, 2014; Lei và Hu, 2014). Điều này gợi ý rằng yếu tố tạo nên sự khác biệt có thể không nằm ở số lượng thời gian tiếp xúc với ngôn ngữ, mà ở chất lượng và tính có cấu trúc của quá trình tương tác, trong đó người học được hỗ trợ có chủ đích trong vùng phát triển gần của mình (Poehner và Lantolf, 2021). Nói cách khác, chất lượng của hoạt động học tập có thể quan trọng hơn số giờ tiếp xúc với tiếng Anh diễn ra một cách tự phát (Nguyen và Habók, 2021).

Từ đó, nghiên cứu đề xuất 03 hàm ý cho đổi mới đào tạo tiếng Anh chuyên ngành tại các trường đại học Việt Nam có bối cảnh tương tự. Một là, như một hàm ý chính sách thận trọng đi cùng lăng kính công bằng, cần nhắc cơ chế hỗ trợ phân tầng: thiết kế các hình thức hỗ trợ bổ sung, đủ bao trùm để không dán nhãn nhưng đủ phân tầng để nhóm SV dân tộc thiểu số và SV vùng khó khăn nhận được cường độ hỗ trợ tương xứng. Hai là, chuyển sang đào tạo có trọng tâm vào cụm ưu tiên cao (lập luận kinh tế, đề xuất giải pháp kèm đánh đổi, trình bày, đánh giá phê phán, viết học thuật): ví dụ, thiết kế nhiệm vụ yêu cầu SV viết và trình bày một lập luận kinh tế có phản biện bằng tiếng Anh, kèm khung tiêu chí và phản hồi theo từng bước; định hướng gắn chương trình với chuẩn đầu ra và nhu cầu việc làm cũng đang được khuyến nghị gần đây (Wang và cộng sự, 2025). Ba là, chú trọng chất lượng thay vì thời lượng tiếp xúc: tạo môi trường sử dụng tiếng Anh có cấu trúc học thuật, có mục đích và thường xuyên, thay vì kì vọng năng lực tự cải thiện qua tiếp xúc tự phát.

Nghiên cứu có một số hạn chế, đó là: toàn bộ dữ liệu là tự đánh giá tại một thời điểm, nên khoảng cách phản ánh nhận thức của người học chứ không phải năng lực được kiểm tra khách quan và có thể chịu ảnh hưởng của khuynh hướng tự đánh giá chung, điều này được thể hiện qua việc các điểm khoảng cách có tính đơn chiều cao (Podsakoff và cộng sự, 2003); thiết kế cắt ngang chỉ cho phép mô tả liên hệ chứ không xác lập nhân quả; một số biến có thể ảnh hưởng mạnh đến năng lực học thuật chưa được đưa vào mô hình: trình độ tiếng Anh đầu vào (khuyết ở hơn một nửa mẫu), điểm trung bình học tập, giới tính, điều kiện KT-XH và môi trường học tập trước đại học; do đó chưa thể khẳng định khác biệt quan sát được xuất phát từ yếu tố dân tộc, điều kiện vùng miền hay đặc điểm riêng của cơ sở đào tạo; toàn bộ mẫu đến từ một cơ sở và cấu trúc tám chiều chưa được kiểm định khẳng định (CFA) trên mẫu độc lập. Những hạn chế này gợi mở các hướng tiếp theo: kiểm chứng bằng bài đánh giá năng lực khách quan, đo trực tiếp các biến cơ hội tích lũy ngôn ngữ, bổ sung chỉ báo chất lượng/hình thức tiếp xúc tiếng Anh (thay vì chỉ tần suất), nghiên cứu dọc và mở rộng sang nhiều cơ sở ở các vùng khác nhau.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Nguyễn Thị Minh Chi: Xây dựng ý tưởng nghiên cứu, Thiết kế phương pháp nghiên cứu, Giám sát và chỉ đạo quá trình nghiên cứu, Phân tích dữ liệu, Viết bản thảo ban đầu. Lê Thị Hồng Nghĩa, Hàn Như Thiện: Thực hiện nghiên cứu, Thiết kế phương pháp nghiên cứu, Thu thập dữ liệu, Chỉnh sửa và phản biện bản thảo. Lê Thị Thuận: Thực hiện thu thập dữ liệu.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng phần mềm SPSS 27 cho mục đích xử lý số liệu và công cụ AI Claude (Anthropic) hỗ trợ rà soát cấu trúc và biên tập ngôn ngữ.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này là sản phẩm của đề tài khoa học và công nghệ cấp Phân hiệu “Phát triển Không gian học thuật song ngữ nhằm nâng cao năng lực tiếng Anh chuyên ngành và tư duy kinh tế cho sinh viên Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum”, mã số: PH-2025-02, do Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum quản lý.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả trân trọng cảm ơn các sinh viên khối ngành Kinh tế đã tham gia khảo sát và Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum đã tạo điều kiện thực hiện nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Borich, G. D. (1980). A needs assessment model for conducting follow-up studies. *Journal of Teacher Education*, 31(3), 39-42. <https://doi.org/10.1177/002248718003100310>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- DeJaeghere, J., Dao, V., Duong, B. H., & Luong, P. (2023). Learning inequities in Vietnam: Teachers' beliefs about and classroom practices for ethnic minorities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3), 399-416. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1924621>
- Đỗ Trọng Hậu, Bùi Huy Cường (2025). Định hướng phát triển hợp tác đào tạo tiếng Anh chuyên ngành thương mại - dịch vụ giữa nhà trường và doanh nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Đà Nẵng*, 23(8B), 16-19. [https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23\(8B\).427](https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23(8B).427)
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Glewwe, P., Chen, Q., & Katare, B. (2015). What Determines Learning among Kinh and Ethnic Minority Students in Vietnam? An Analysis of the Round 2 Young Lives Data. *Asia and the Pacific Policy Studies*, 2(3), 494-516. <https://doi.org/10.1002/app5.102>
- Hu, G., & Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. *Higher Education*, 67(5), 551-567. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9661-5>
- Hu, K., & AlSaqqaf, A. (2025). A SmartPLS4-Based CB-SEM confirmatory factor analysis: A case of speaking needs for Chinese business English undergraduates. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 2217. <https://doi.org/10.29140/ajal.v8n1.2217>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202-220. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1>
- Lasekan, O. A., Moraga-Pumarino, A. F., & Pachava, V. (2023). Using needs analysis to foster sustainability of business English courses: A case study of a university in the south of Chile. *Sustainability*, 15(22), 16074. <https://doi.org/10.3390/su152216074>
- Lê Thị Bích Ngọc, Ngô Văn Giang (2024). Khó khăn của sinh viên năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Anh Trường Đại học Hà Nội khi viết đoạn văn bằng tiếng Anh học thuật. *Tạp chí Giáo dục*, 24(11), 47-52. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1908>
- Lei, J., & Hu, G. (2014). Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 99-126. <https://doi.org/10.1515/iral-2014-0005>
- Maftuna, D. (2025). Approaches to needs analysis in teaching English for specific purposes. *European International Journal of Pedagogics*, 5(11), 166-171. <https://doi.org/10.55640/eijp-05-11-39>
- Mainga, W., Daniel, R. M., & Alamil, L. (2022). Perceptions of employability skills of undergraduate business students in a developing country. *Higher Learning Research Communications*, 12(1), 28-63. <https://doi.org/10.18870/hlrc.2022.v12i1.1257>

- Ngô Thị Lan Hương (2024). Những khó khăn trong dạy và học tiếng Anh chuyên ngành Logistics tại Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải và giải pháp khắc phục. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, 326(1), 132-134.
- Nguyen, T. T.-H., & Pham, T. T.-M. (2016). Difficulties in teaching English for specific purposes: Empirical study at Vietnam universities. *Higher Education Studies*, 6(2), 154-161. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p154>
- Nguyen, T. T.-T. (2024). Teaching English through a second language to linguistic minority students in EFL contexts: Identifying “double subtractive” education. *TESOL Quarterly*, 58(4), 1761-1785. <https://doi.org/10.1002/tesq.3313>
- Nguyen, T.-P., & Ho, V.-H. (2024). Needs analysis for university EFL learners majoring in business English: A scoping review. *World Journal of English Language*, 14(6). <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n6p207>
- Nguyen, V.-S., & Habók, A. (2021). Vietnamese non-English-major students’ motivation to learn English: From activity theory perspective. *Heliyon*, 7(4), e06819. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06819>
- Pérez Cañado, M. L. (2024). Accommodating diversity in linguistic and intercultural teaching. *Language and Intercultural Communication*, 24(4), 279-297. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2353587>
- Phạm Minh Chính, Vương Quân Hoàng (2021). *Kinh tế Việt Nam: Thăng trầm và đột phá* (Tái bản lần thứ 2). NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2021). The ZPD, second language learning, and the transposition - transformation dialectic. *Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 31-41. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170306>
- Rothman, J., González Alonso, J., & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third language acquisition and linguistic transfer* (Vol. 163). Cambridge University Press.
- Shyshenko, I., Kovtun, O., & Aleksakhina, T. (2025). Employers’ perceptions of the role of English-language competence of economists. *Baltic Journal of Economic Studies*, 11(5), 414-424. <https://www.doi.org/10.30525/2256-0742/2025-11-5-414-424>
- Smith, G. F., Jung, H., & Zenker, F. (2022). From task-based needs analysis to curriculum evaluation: Putting methodological innovations to the test in an English for academic purposes program. *English for Specific Purposes*, 66, 80-93. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.01.001>
- Tarasova, K., Gracheva, D., Talov, D., Orel, E., & Dementiev, A. (2026). Measuring changes in critical thinking skills among university economics students: insights from domain-specific assessment. *Studies in Higher Education*, 51(3), 649-664. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2484423>
- Tong, M., & Gao, T. (2022). For sustainable career development: Framework and assessment of the employability of business English graduates. *Frontiers in Psychology*, 13, 847247. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847247>
- Trịnh Thanh Toàn (2024). Những khó khăn thường gặp khi học tiếng Anh của sinh viên năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Anh Trường Đại học Phan Thiết và các giải pháp đề xuất. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Phan Thiết*, 2(3), 36-46. <https://tapchikhoahocupt.vn/index.php/uptjs/article/view/20>
- Trịnh Thị Thuỷ (2024). Giảng dạy và học tập tiếng Anh chuyên ngành trong các lớp học đa trình độ tại Trường Đại học Lao động - Xã hội: Nhận thức của sinh viên, trở ngại và giải pháp. *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 10(1), 75-87. <https://doi.org/10.33100/tckhxnvn10.1.TrinhThiThuy>
- Villabona, N., & Cenoz, J. (2022). The integration of content and language in CLIL: A challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>
- Wang, C., Bai, W., Huo, X., & Liu, W. (2025). Innovative research on the cultivation of compound employment-oriented business English talent under the outcome-based education framework. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 10(6). <https://doi.org/10.22161/ijels.106.54>
- Yan, H. (2025). Trends in empirical research in English for specific purposes: A systematic review of SSCI-indexed journal articles (2014-2023). *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251328460>