

Anh ngữ hóa đội ngũ cán bộ: Nghiên cứu trường hợp tại một trường Đại học Dân lập

Englishisation of the personnel: The case of a private university

Tôn Nữ Mỹ Nhật^{a,b*}
Ton Nu My Nhat^{a,b*}

^a*Viện Ngôn ngữ, Trường Đại học Duy Tân, Đà Nẵng, Việt Nam*

^a*Institute of Linguistics, Duy Tan University, Da Nang, 550000, Vietnam*

^b*Khoa Tiếng Anh, Trường Ngoại Ngữ, Đại học Duy Tân, Đà Nẵng, Việt Nam*

^b*Faculty of English, College of Foreign Language, Duy Tan University, Da Nang, 550000, Vietnam*

(Ngày nhận bài: 15/01/2022, ngày phản biện xong: 18/01/2022, ngày chấp nhận đăng: 15/02/2022)

Tóm tắt

Bài viết này trình bày kết quả khảo sát đánh giá hiệu quả một mô hình hoạt động nhằm phát triển năng lực tiếng Anh của đội ngũ cán bộ, giảng viên ở một trường đại học dân lập tại Việt Nam. Mô hình có tên gọi là ‘Anh ngữ hóa đội ngũ cán bộ’. Công trình khảo sát nhằm (01) đánh giá thực trạng các hoạt động Anh ngữ hóa đội ngũ, (2) nắm bắt những thuận lợi, khó khăn của đội ngũ trong quá trình thực hiện mục tiêu Anh ngữ hóa, (3) nắm bắt các nhu cầu cụ thể về phát triển năng lực tiếng Anh của đội ngũ và (04) đề xuất những giải pháp nhằm thực hiện hiệu quả hơn chiến lược Anh ngữ hóa đội ngũ của trường. Dưới ánh sáng của lý luận dạy-học tiếng Anh chuyên ngành, kết quả khảo sát cho thấy các hoạt động chưa bảo đảm cơ sở lý thuyết và mang tính đặc thù của một đại học dân lập. Kết quả nghiên cứu là một đóng góp vào thực tiễn phát huy hiệu quả của mục tiêu Anh ngữ hóa đội ngũ ở cơ sở được khảo sát nói riêng và thúc đẩy mục tiêu chuẩn hóa năng lực tiếng Anh của cán bộ, công chức, viên chức ở Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hóa nói chung.

Từ khóa: Tiếng Anh chuyên ngành; năng lực tiếng Anh; nhu cầu

Abstract

This article presents the results of a survey to evaluate the effectiveness of a model aimed to develop the English proficiency of the staff at a private university in Vietnam. The model is named ‘Englishisation of the personnel’. The survey was aimed (1) to evaluate the activities carried out to develop the staff’s English proficiency, (2) to gain an understanding on their advantages and disadvantages in being involved in these activities, (3) to capture their needs in using English and (04) to put forward suggestions to enhance the effectiveness of this endeavor. From the perspective of English for Specific Purposes, it can be argued that though practically significant, the activities implemented lack theoretical underpinning and bear characteristics specific to a private university. The findings hold practical implications to the development of English proficiency of the personnel at the institution examined in particular and at others in Vietnam in the increasing globalization in general.

Keywords: English for Specific purposes; English proficiency; needs

* *Corresponding Author:* Ton Nu My Nhat; Institute of Linguistics, Duy Tan University, Da Nang, 550000, Vietnam; Faculty of English, College of Foreign Language, Duy Tan University, Da Nang, 550000, Vietnam
Email: tonnmynhath@dtu.edu.vn

1. Mở đầu

Tiếng Anh chuyên ngành (TACN), thuật ngữ tiếng Anh là ‘*English for Specific Purposes*’ (ESP), đã được nghiên cứu và phát triển rộng rãi từ những năm cuối thập niên 70 của thế kỷ trước [10], [17], [7].

Ở Việt Nam, mãi cho đến những năm đầu 2000, vấn đề ESP mới được quan tâm. Những công trình đầu tiên về vấn đề này đã chỉ ra những bất cập trong thực trạng đào tạo tiếng Anh (TA) không chuyên ở bậc đại học, như về việc học viên phải bắt đầu học lại TA cơ sở sau 7-10 năm học ở phổ thông, về giáo trình, và về phương pháp dạy học. Các công trình này đều chỉ ra một trong những lý do chính yếu là chương trình TA cho khối không chuyên chưa thật sự quan tâm đến ESP theo đúng bản chất khoa học của nó [12], [13], [4], [19], [11]. Các tác giả cũng đồng nhất hiệu quả của các chương trình ESP chính là lời giải cho bài toán giáo dục TA không chuyên, chính là nhiệm vụ của TA không chuyên [12], [13]. Có tác giả còn cho rằng đào tạo Anh Văn chuyên ngành chính là “*hướng phát triển lâu dài của khoa học ngoại ngữ*” [9]. Cũng trong thời kỳ đầu này đã có một số công trình nghiên cứu nhằm xác định thực trạng và đổi mới phương pháp dạy học ESP tại một số trường đại học [3], [16].

Từ những năm 2010, ESP thu hút ngày càng nhiều nghiên cứu hơn. Bên cạnh nhiều công trình tổng quan các vấn đề lý luận chung về ESP, đã có nhiều nghiên cứu tập trung vào các vấn đề thực tiễn cụ thể. Từ việc tổng quan những vấn đề lý thuyết về ESP và các nghiên cứu thực nghiệm trên thế giới, một số công trình, qua lăng kính đó, đã chỉ ra những bất cập và thách thức trong thực tiễn dạy học ESP ở Việt Nam [20], [8], [15], [21], [14], [6].

Nhìn chung, việc xây dựng các chương trình TACN tại các trường đại học của Việt Nam thường không tuân thủ quy trình cần thiết, dẫn đến chất lượng triển khai chưa được như mong

muốn [3]. Thống kê cho thấy có tới hơn 40% sinh viên ra trường không đáp ứng được yêu cầu tiếng Anh từ phía nhà tuyển dụng [6].

Tuy nhiên, lại có quá ít công trình nghiên cứu về việc bồi dưỡng, nâng cao năng lực TACN của các cán bộ, công chức, viên chức. Những công trình nghiên cứu về phát triển năng lực TACN trong chính môi trường sử dụng thật sự rất cần thiết, vì chính trong môi trường làm việc các nhu cầu sử dụng TA được cụ thể hóa rõ ràng và cấp bách hơn ở môi trường học trước khi người học tốt nghiệp đại học, cao đẳng. Những công trình nghiên cứu như thế là những đóng góp thật sự có ý nghĩa đối với bài toán ngoại ngữ trong nguồn nhân lực lao động ở Việt Nam trong bối cảnh hội nhập.

Kết quả tìm kiếm trên các cơ sở dữ liệu cho thấy có chỉ 02 công trình có mục tiêu *nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ*. Công trình của N. L. Trung & N. V. Hùng [18] là một đề tài cấp Nhà nước, thực hiện tại Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội. Công trình nghiên cứu mô hình nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức để thực thi công vụ thuộc 4 ngành hải quan, ngoại vụ, du lịch và biên phòng vùng biên giới phía bắc, bao gồm 4 tỉnh Điện Biên, Lào Cai, Hà Giang và Lạng Sơn. Công trình thứ 2 là đề án của ĐH Thái Nguyên [2], có tên “*Chuẩn hóa năng lực ngoại ngữ và năng lực công nghệ thông tin cho cán bộ, giảng viên và sinh viên của Trường Đại học Kinh tế và Quản trị kinh doanh, Đại học Thái Nguyên, giai đoạn 2013-2015 và 2016-2020*”.

Bài viết này trình bày kết quả khảo sát đánh giá hiệu quả 1 mô hình hoạt động nhằm phát triển năng lực (NL) TA của đội ngũ cán bộ, giảng viên ở một trường đại học dân lập ở Việt Nam, được thực hiện trong thời gian 7 năm. Mô hình có tên ‘*Anh ngữ hóa đội ngũ cán bộ*’. Mô hình này đang được thực hiện tại Trường Đại học Duy Tân (DTU), Đà Nẵng, Việt Nam.

Công trình khảo sát nhằm (01) đánh giá thực trạng các hoạt động Anh ngữ hóa đội ngũ của Trường; (02) nắm bắt những thuận lợi, khó khăn của đội ngũ cán bộ trong quá trình thực hiện mục tiêu Anh ngữ hóa, (03) nắm bắt các nhu cầu cụ thể về phát triển năng lực tiếng Anh của các GV tại DTU, và (04) đề xuất những giải pháp nhằm thực hiện hiệu quả hơn chiến lược Anh ngữ hóa đội ngũ của DTU.

2. Bối cảnh và phương pháp nghiên cứu

2.1. Bối cảnh

DTU là một trường đại học có quy mô lớn. Song song với nhiều chương trình dạy bằng tiếng Việt, có một số chương trình đào tạo bằng tiếng Anh. Đối với giảng viên bậc đại học, năng lực tiếng Anh vừa là điều kiện cần trong các kỳ thi tuyển sinh trình độ thạc sĩ, tiến sĩ, thi nâng ngạch, vừa là chìa khóa để họ mở cửa kho tàng kiến thức thế giới để tự nghiên cứu, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ. Nhận thức về tầm quan trọng của ngoại ngữ này, DTU đã đặt ra nhiều mục tiêu, chiến lược, nhằm giúp đội ngũ cán bộ nhà trường không ngừng nâng cao năng lực tiếng Anh (NLTA). Một trong những chiến lược đó là thành lập *Ban Anh ngữ hóa* (B.ANH), từ năm 2013. B.ANH có các chức năng tổ chức thực hiện và triển khai các hoạt động Anh ngữ hóa (ANH). Cụ thể, B.ANH có nhiệm vụ xây dựng chương trình, lập kế hoạch, soạn tài liệu phục vụ công tác đào tạo, bồi dưỡng TA cho cán bộ (CB), GV trong trường; B.ANH cũng lập kế hoạch và quản lý công tác thao giảng bằng TA của GV trong toàn trường, triển khai dự giờ, đánh giá thao giảng TA cho GV tại các khoa. Ở mỗi đơn vị, có 01 cán bộ phụ trách mảng ANH để phối hợp với cán bộ của B.ANH trong việc dự giờ, đánh giá thao

giảng và tổ chức các hoạt động khác của B.ANH nhằm đem lại hiệu quả cao hơn.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện những mục tiêu nghiên cứu đề ra, tôi đã sử dụng 2 phương pháp định tính và định lượng. Phương pháp định tính thực hiện thông qua nhiệm vụ khái quát hóa các lý thuyết và nghiên cứu đi trước liên quan đến đề tài, các văn bản, tài liệu cụ thể về đối tượng nghiên cứu và dữ liệu phỏng vấn. Phương pháp định lượng được thực hiện trên 2 nhóm dữ liệu: (01) số lượng GV của các khoa tham gia thao giảng bằng TA và điểm thao giảng của các khoa qua các năm, và (02) Phiếu khảo sát dành cho giáo viên (Bảng 1). Các số liệu được thống kê với phần mềm Excel. Các công cụ nghiên cứu bao gồm các tài liệu và phiếu khảo sát. Tài liệu có các báo cáo tổng kết và kế hoạch hoạt động của B.ANH qua các năm. Phiếu khảo sát dành cho GV, bao gồm 20 câu hỏi chia làm 3 nhóm nội dung: (01) những đánh giá về mục tiêu Anh ngữ hóa và các giải pháp ANH của nhà trường; (02) nhu cầu sử dụng TA cụ thể của đội ngũ; và (03) những đề xuất đối với mục tiêu ANH đội ngũ tại DTU trong thời gian đến. Phiếu khảo sát được thực hiện thí điểm trên 05 GV. Trên cơ sở các câu trả lời, góp ý từ nghiên cứu thí điểm, phiếu khảo sát được hoàn chỉnh trước khi thực hiện khảo sát chính thức (Phụ lục A). Sau khi được sự đồng ý cộng tác giúp đỡ tiến hành nghiên cứu của các hiệu trưởng, trưởng khoa trong toàn Trường, Phiếu khảo sát đã được gửi đến các GV tất cả các khoa trong toàn trường qua Google form (Phụ lục A). Số câu trả lời thu được là 87 trên tổng số 372 giảng viên/trợ giảng có tham gia thi đua toàn trường.

Bảng 1: Phiếu đánh giá thao giảng tiếng Anh

Họ và tên giảng viên:

Khoa:

Môn giảng:.....

Nội dung thao giảng:

Thời gian thao giảng:h.....ngày.....tại

STT	Tiêu chí đánh giá	Điểm đánh giá (thang điểm 10)	Hệ số	Điểm quy đổi (ĐDG x hệ số/10)
1	Chuẩn bị tiết giảng: giáo án, slide bài giảng, kết hợp sử dụng nhiều thiết bị giảng dạy.		0.2	2
2	Tác phong sư phạm: giọng nói, ngữ điệu, bao quát lớp, trang phục nghiêm túc.		0.1	1
3	Kiến thức chính xác, nội dung giảng đầy đủ.		0.2	2
4	Truyền đạt rõ ràng dễ hiểu, chuyển tải được nội dung bài học.		0.3	3
5	Khả năng tiếng Anh (phát âm, ngữ pháp...)		0.7	7
6	Kết hợp các phương pháp giảng dạy khác nhau, tạo không khí lớp sinh động, vui vẻ.		0.1	1
7	Nêu câu hỏi kích thích suy nghĩ, sáng tạo của người học.		0.2	2
8	Phân bố thời lượng hợp lý cho các bước lên lớp.		0.1	1
9	Củng cố trọng tâm vào cuối buổi học.		0.1	1
Tổng:				20

Ghi chú: Giảng viên đánh giá theo thang điểm 10.

Người đánh giá
(Ký và ghi rõ họ tên)

Ý kiến của người đánh giá

1. Ưu điểm:

.....

.....

.....

2. Nhược điểm:

.....

.....

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Các hoạt động ANH đội ngũ ở DTU

B.ANH đã tổ chức nhiều hoạt động nhằm bồi dưỡng năng lực TA cho CB-GV trong toàn trường. Có 1 lớp bồi dưỡng TA kéo dài 3 tháng do GV nước ngoài đảm nhận; có 3 lớp học TA cho bảo vệ và nhân viên phục vụ trong toàn trường, do cán bộ, chuyên viên B.ANH đảm nhận biên soạn giáo trình, giảng dạy, kiểm tra đánh giá. Cũng có các hoạt động khác như ‘Góc Anh ngữ’, ‘Câu lạc bộ TA’, ‘Thi TOEIC’. Một đặc điểm chung là các hoạt động này chỉ được tổ chức trong những năm đầu khi B.ANH mới được thành lập, và không được thực hiện thường xuyên.

Chỉ có hoạt động thao giảng bằng TA là được tổ chức đều đặn trong tất cả các năm. GV các khoa đăng ký giảng bài chuyên ngành bằng TA, trong thời gian 20 phút, được đánh giá theo 9 tiêu chí. Đây là hoạt động có chế tài, là cơ sở đánh giá NLTA của GV.

Kết quả khảo sát cho thấy số lượng GV tham gia thao giảng có sự khác biệt tương đối lớn giữa các khoa. Có khoa tham gia tích cực như Khoa Đào tạo quốc tế, Khoa Quản trị kinh doanh, Khoa CNTT; một số khoa có số lượng tham gia còn hạn chế như Khoa KHXH-NV, Khoa Lý luận chính trị. Cũng có xu hướng tỷ lệ GV tham gia ở tất cả các khoa trong toàn trường giảm dần đều theo thời gian, từ 75.53% năm 2013-2014, đến 39.39% năm 2019-2020. Đặc biệt trong 2 niên khóa gần đây nhất, đối với các khoa đã có tỷ lệ GV tham gia rất cao thì tỷ lệ cũng giảm rất nhiều, chỉ còn dưới 50%; đối với các khoa vốn đã có tỷ lệ GV tham gia thấp thì tỷ lệ tham gia còn là 0%.

Từ các báo cáo tổng kết, có lý do khách quan và lý do chủ quan dẫn đến việc các GV chưa tham gia thao giảng. Lý do khách quan là giờ thao giảng trùng với giờ dạy hoặc các thầy cô phải thực hiện công việc nào đó khác của Trường; cũng có trường hợp GV phải hủy lịch

thao giảng do lý do cá nhân, đột xuất. Lý do chủ quan thuộc về năng lực của GV. Một số GV tự đánh giá mình chưa đủ khả năng, nên chưa đủ tự tin để đăng ký thực hiện. Cũng có một số GV đưa ra lý do chưa có đủ thời gian, chưa sắp xếp được thời gian để chuẩn bị, tham gia. Vẫn có một số ít trường hợp khác không đưa ra lý do nào.

Kết quả phân tích các báo cáo tổng kết của B.ANH và các phiếu dự giờ thao giảng cho thấy một số GV có năng lực tốt, trình bày bài giảng trôi chảy, nhưng vẫn còn những trường hợp thể hiện năng lực TA trong hoạt động thao giảng còn hạn chế. Những vấn đề được ghi chép lại để nhắc nhở giúp các GV cải thiện NLTA thường liên quan đến ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp. Về ngữ âm, có GV phát âm chưa chính xác một số từ, kể cả một số từ cơ bản, chưa sử dụng đúng trọng âm của từ và trọng âm của câu; chưa sử dụng ngữ điệu thích hợp. Phạm vi từ vựng thông dụng trong quản lý lớp học còn hạn chế. Về ngữ pháp, GV còn mắc một số lỗi ngữ pháp cơ bản, như mạo từ, loại từ, nhiều nhất là giới từ; chưa sử dụng được các cấu trúc câu kép, câu phức. Những hạn chế về ngữ âm và cấu trúc như trên kéo theo hạn chế về độ lưu loát, trôi chảy khi trình bày bài giảng. Hơn nữa, tuyệt đại đa số các GV còn thiếu vốn ngôn ngữ TA để điều khiển lớp học (classroom language). Hơn nữa, một số GV chưa thể hiện năng lực sử dụng TA trong quá trình giảng bài. Thậm chí, một số GV chỉ đọc thông tin từ màn hình, ít hoặc không tương tác với người học, và lúng túng, không trả lời được các câu hỏi của các chuyên viên đánh giá.

3.2. Quan điểm của đội ngũ về mục tiêu và các hoạt động ANH

GV đánh giá tính cần thiết của mục tiêu ANH trên thang 1-5, với 1 tương đương ‘Hoàn toàn không cần thiết’ và 5 tương đương ‘Rất cần thiết’. Con số trung bình chung là 4.05 trên thang 1-5 cho thấy đại đa số GV nhận thấy mục

tiêu này là cần thiết. Có 48% GV cho rằng ‘Rất cần thiết’, 27% đánh giá ‘Cần thiết’ và 16% chọn ‘Trung hòa’; tuy nhiên, có dưới 10% GV đánh giá là ‘Không cần thiết’ (2%) và ‘Hoàn toàn không cần thiết’ (7%).

Có nhiều hoạt động nhằm mục tiêu ANH đã được thực hiện trong suốt 7 năm qua. Kết quả cho thấy các GV thể hiện sự quan tâm, hứng thú vừa phải đối với đa số các hoạt động ANH. Trên thang đo 1-5 với 1 tương đương ‘Hoàn toàn không hứng thú’ và 5 tương đương ‘Rất hứng thú’, các thầy cô có đánh giá cao nhất đối với các lớp bồi dưỡng TA (3.55), tiếp theo là câu lạc bộ TA (3.28) và góc Anh ngữ (3.17). Tuy nhiên ở tất cả các hoạt động, vẫn còn một số thầy cô còn thiếu hứng thú, đặc biệt đối với hoạt động thao giảng; đây là loại hoạt động có trung bình chung thấp nhất (2.89).

3.3. Những thuận lợi, khó khăn trong thực hiện mục tiêu ANH

Về những thuận lợi, nhiều GV tham gia khảo sát cho rằng họ biết phương pháp tự học (43,5%), tiếp theo là có nền tảng TA từ đại học (38,8%), có nền tảng từ phổ thông (27,1%) và thành thạo công nghệ (30,6%). Yếu tố tinh thần - động lực bên ngoài - cũng đóng vai trò quan trọng, như được sự động viên từ Khoa/Trường (31,8%), được hưởng chính sách từ Trường (30,6%). Chỉ có 10,6% GV cho rằng có thời gian để học là một trong những điều kiện thuận lợi. Đặc biệt chỉ có 1 GV cho rằng nhu cầu sử dụng TA trong công việc là động lực thúc đẩy thầy/cô phát triển NLTA.

Về các khó khăn, nổi bật nhất là GV thiếu thời gian để học; có xấp xỉ 4/5 số GV cho rằng họ không có nhiều thời gian để học. Các GV cũng có cùng chung các khó khăn khác như không có phương pháp tự học (35,7%), mất căn bản TA từ phổ thông (15,5%) và mất căn bản TA từ đại học (7,1%). Bên cạnh đó, GV cũng có nhiều khó khăn riêng lẻ khác như: không có môi trường sử dụng TA thường xuyên, không có

môi trường thực hành, không có bạn cùng học, lớn tuổi.

3.4. Năng lực, nhu cầu sử dụng và nhu cầu phát triển TA của đội ngũ

Kết quả khảo sát cho thấy có hơn 4/5 GV chưa có chứng chỉ TA (có: 18.9%, chưa có: 85.1%). Trong các chứng chỉ TA, chiếm tỷ lệ lớn nhất là chứng chỉ TOIEC (55%), IELTS (12%), TOEFL (11%), còn lại là chứng chỉ Khung năng lực 6 bậc dành cho VN hoặc chứng chỉ nội bộ của các trường ĐH trong nước. Khi tự đánh giá NLTA tổng quát của mình, đa số GV đều cho rằng mình có năng lực trung cấp, với B1 là 33% và B2 là 37%. Có 10% đánh giá mình ở cấp độ C1. Tuy nhiên, cũng có 1/5 đánh giá NLTA của mình chỉ ở cấp độ sơ cấp, với A1 là 9% và A2 là 11%. Khi tự đánh giá mức độ thành thạo 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết trên thang 1-5, trong đó mức độ thấp nhất là 1, tương đương với ‘Hoàn toàn không thể’ và mức độ cao nhất là 5, tương đương với ‘Thành thạo’, thì trung bình chung (TBC) của các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết lần lượt là 2.96, 2.71, 3.23, 2.70. Có một số ít GV cho rằng mình ‘Hoàn toàn không thể’ thực hiện các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết (lần lượt là 5.7%, 8%, 6%, 9.2%). Ngược lại, có một số rất ít GV tự tin rằng mình có thể sử dụng ‘Thành thạo’ 4 kỹ năng (2.3%, 1.1%, 4.8%, 1.1%). Chiếm tỷ lệ lớn nhất là mức độ ‘Trung bình’ ở tất cả các kỹ năng (41.4%, 44.8%, 44%, 37.9%). Kết quả này hoàn toàn phù hợp với thực trạng chung của người Việt học tiếng Anh: đa số người học sử dụng 2 kỹ năng tiếp nhận (receptive skill) đọc và nghe tốt hơn 2 kỹ năng sản sinh (productive skill) nói và viết.

Về việc sử dụng TA, mức độ thường xuyên sử dụng mỗi kỹ năng được các GV chọn trên thang 1-5 trong đó 1 là mức độ thấp nhất tương đương với ‘Không bao giờ’ và 5 là mức độ cao nhất tương đương với ‘Rất thường xuyên’. Khảo sát cho thấy các GV sử dụng ở mức trung

binh cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết (TBC lần lượt là 2.88%, 2.51%, 3.38%, 2.54%). Kết quả khảo sát còn cho thấy các GV sử dụng kỹ năng đọc thường xuyên nhất và kỹ năng nói ít thường xuyên nhất. Đáng chú ý, có một tỷ lệ không nhỏ các GV cho biết rằng họ ‘*Không bao giờ*’ hoặc ‘*Ít khi*’ sử dụng 4 kỹ năng. Về các hoạt động mà các GV sử dụng 4 kỹ năng thì hoạt động học thuật chiếm phần lớn, bao gồm giảng dạy chuyên ngành, tham dự seminar và hội thảo, và nghiên cứu. Mục tiêu giải trí còn chiếm một tỷ lệ chưa cao, ngoại trừ kỹ năng nghe. Ngoài ra, một số rất ít các GV còn dùng TA qua nhận và trả lời email, luyện thi TOEIC, và dạy con em học TA.

Tuyệt đại đa số các GV đều có nhu cầu phát triển TA (94.1%). Có thể chia các mục tiêu phát triển TA của các GV làm 3 nhóm là học thuật, lấy chứng chỉ, và giải trí. Kết quả khảo sát cho thấy chiếm tỷ lệ lớn nhất là các mục tiêu học thuật, có thứ tự từ cao đến thấp là: đọc tài liệu chuyên ngành (71.3%), viết bài báo khoa học bằng TA (63.2%), tham gia hội thảo quốc tế (51.7%), dạy TA chuyên ngành (37.9%). Đối với các chứng chỉ TA, TOEIC vẫn là sự lựa chọn lớn nhất (35.6%), tiếp theo là IELTS (25.3%). Các chứng chỉ khác chiếm tỷ lệ tương đối thấp, như chứng chỉ nội bộ trường cấp, TOEFL, Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc Việt Nam lần lượt là 9.2%, 5.7%, 5.7%. Có 25.3% sự lựa chọn là để giải trí. Ngoài ra, có một tỷ lệ rất nhỏ (4.4%) chỉ ra các mục tiêu khác như giao tiếp trong công việc, xử lý công việc qua email, dạy học cho con em.

3.5. Ý kiến của GV đối với các đề xuất về các hoạt động ANH

Trong Bảng khảo sát, chúng tôi đề xuất 3 nhóm hoạt động: thao giảng bằng TA, các hoạt động hỗ trợ phát triển TA học thuật, và các hoạt động phát triển NLTA tổng quát. Các GV lựa chọn theo thang 1-5, với 1 là mức độ thấp nhất tương đương với ‘*Rất không đồng tình*’ và 5 là

mức độ cao nhất tương đương với ‘*Rất đồng tình*’.

Về hoạt động thao giảng bằng TA, mức độ đồng tình với việc tổ chức 1 lần/năm như những năm qua là trên trung bình (2.92); tuy nhiên con số đồng tình với đề xuất dừng hoạt động thao giảng là tương đối lớn (3.30). Nhằm tăng cường độ cọ xát với ngoại ngữ và thời gian, điều kiện luyện tập, chúng tôi đưa ra đề xuất tăng số lần thao giảng trong một năm lên 2 lần; nhưng kết quả khảo sát cho thấy phần lớn các GV không đồng tình với đề xuất này (1.99).

Về các hoạt động học thuật, chúng tôi đề xuất những hoạt động nhằm phát triển cụ thể 3 kỹ năng nói, viết và đọc. Nhìn chung, các GV đồng tình tương đối cao, đặc biệt với 2 hoạt động hỗ trợ viết báo chuyên ngành và đọc tài liệu chuyên ngành (xấp xỉ nhau ở mức 3.80). Mức độ đồng thuận với đề xuất sinh hoạt tổ chuyên môn bằng TA có phần thấp hơn; sự có mặt và đánh giá của B.ANH trong hoạt động này cũng nhận được sự đồng thuận thấp hơn (3.05 và 2.89).

Về các hoạt động nhằm bồi dưỡng TA tổng quát, mức độ đồng thuận của các GV tương đối cao. Cao nhất là đối với lớp bồi dưỡng phát âm TA (3.86), tiếp theo là lớp bồi dưỡng ngôn ngữ lớp học bằng TA (3.77), cuối cùng là lớp bồi dưỡng phương pháp tự học thi và thi lấy chứng chỉ TA (3.70).

4. Thảo luận

Nâng cao năng lực TA cho cán bộ, công chức, viên chức ở một đơn vị thực chất là 1 hình thức dạy-học TACN, cần được thực hiện và đánh giá theo các nguyên tắc của phương pháp giảng dạy TACN.

Có thể thấy các hướng hoạt động của B.ANH, như soạn tài liệu, mở các lớp bồi dưỡng, tổ chức câu lạc bộ TA, tổ chức thi TOEIC, đều là những hoạt động rất hữu ích. Tuy nhiên, các hoạt động chỉ được tổ chức

trong những năm đầu. Lý do chính là vì lực lượng B.ANH quá mỏng, điều kiện nhân lực hạn chế. Các nỗ lực của Ban giám hiệu DTU còn thiếu yếu tố chuyên môn. Còn một lý do đặc thù của một cơ sở giáo dục dân lập: GV vừa phải làm việc với cường độ cao gần như kín về thời gian, vừa không được hưởng các chế độ, chính sách bồi dưỡng từ ngân sách nhà nước, không được tiếp cận các chương trình bồi dưỡng, nâng cao NLTA của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia [1].

So sánh với các đề án phát triển NLTA cho cán bộ ở các nơi khác, có thể thấy DTU đã tổ chức nhiều hoạt động, cho các đối tượng khác nhau (không chỉ GV, trợ giảng mà còn các nhân viên), tuy nhiên các mục tiêu chưa được cụ thể hóa. Đề án Tây Bắc [18] chỉ đặt mục tiêu sử dụng TA trong hoạt động công vụ hằng ngày; Đề án của ĐH Thái Nguyên chỉ giới hạn ở 1 trường thành viên là Trường Kinh tế và Quản trị kinh doanh, và chỉ 1 mục tiêu là có chứng chỉ ngoại ngữ từ A2 đến C1 tùy theo các đối tượng CB, GV thuộc các công việc, các khoa đào tạo khác nhau. Việc xác định chuẩn năng lực khác nhau cho các đối tượng khác nhau phản ánh nhận thức đúng đắn, đầy đủ về ‘lấy người học làm trung tâm’ và đặc thù của mục tiêu phát triển NLTA. Hơn nữa, Đề án của ĐH Thái Nguyên cũng bắt đầu với chỉ một trường thành viên, Trường Kinh tế - ĐH Thái Nguyên. Lý do chỉ thực hiện với một trường thành viên rất có thể là mặt bằng TA của trường đó cao hơn ở các trường thành viên khác ở ĐH Thái Nguyên. Theo kết quả khảo sát, có thể thấy ở DTU, đội ngũ GV ở các khoa thuộc Trường Kinh tế cũng có điểm thao giảng và số lượng tham gia thao giảng cao. Nếu DTU cũng thí nghiệm mục tiêu Anh ngữ hóa ở chỉ một số khoa có mặt bằng cao về NLTA, có thể hiệu quả của các hoạt động cũng đã rất khả quan.

Về hoạt động thao giảng bằng TA, trước hết đây là hoạt động có chế tài, có tính điểm thi

đua, nên có giá trị làm động lực rất lớn. Về phía công tác tổ chức, B.ANH luôn tạo điều kiện tối đa, ưu tiên giờ giấc của các GV để phân công lịch thao giảng TA, linh động tổ chức thêm các buổi thao giảng bổ sung nhằm đảm bảo tối đa số lượng GV tham gia. Tuy nhiên, số lượng GV tham gia hoạt động này giảm dần đều trong tất cả các năm qua. Theo tôi, có 2 lý do chính: (1) khó khăn về thời gian của GV và (2) chuyên môn của chính hoạt động thao giảng. Kết quả khảo sát cho thấy khó khăn về thời gian của GV là yếu tố hàng đầu hạn chế GV phát triển NLTA. Đề thao giảng bằng TA, GV phải mất nhiều thời gian soạn bài, soạn các slides, luyện tập giảng bài bằng TA. Bên cạnh lý do khách quan về thời gian, có thể thấy lý do học thuật, chuyên môn mới là lý do chính lý giải vì sao càng về sau GV càng không mặn mà với hoạt động này. Thao giảng bằng TA là 1 dạng CLIL (content-language integrated learning) hay EMI (English-medium instruction). Đây là một lĩnh vực khá phức tạp trong bức tranh về phương pháp dạy học ngoại ngữ, và càng không thể là hoạt động để đánh giá NLTA của đội ngũ cán bộ, giảng viên bậc ĐH, đặc biệt lại giới hạn trong giới hạn thời gian giảng trong 20 phút.

Phân tích chi tiết Phiếu đánh giá 20 phút thao giảng bằng TA cho thấy một số bất cập đối với mục tiêu phát triển NLTA. Có 9 tiêu chí đánh giá, có thể chia làm 2 nhóm nội dung - kỹ năng sư phạm và năng lực TA. Có đến 8/9 chỉ tiêu đánh giá kỹ năng sư phạm của người thao giảng, chiếm tỷ trọng xấp xỉ 2/3 điểm đánh giá (13/20, 65%), bao gồm: (1) Chuẩn bị tiết giảng: giáo án, slide bài giảng, kết hợp sử dụng nhiều thiết bị giảng dạy; (3) Kiến thức chính xác, nội dung giảng đầy đủ; (4) truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu, chuyển tải được nội dung bài học; (6) Kết hợp các phương pháp giảng dạy khác nhau, tạo không khí lớp sinh động, vui vẻ; (7) Nêu câu hỏi, kích thích suy nghĩ, sáng tạo của người học; (8) Phân bổ thời lượng hợp lý cho các bước lên lớp; (9) Cùng cố trọng tâm

vào cuối buổi học. Tiêu chí (2) bao gồm các yếu tố ‘trang phục’, ‘tác phong sư phạm’, ‘bao quát lớp’, thuộc về kỹ năng sư phạm, nhưng ‘giọng nói’ và ‘ngữ điệu’ thuộc về ngôn ngữ. Chỉ có tiêu chí (5) - *Khả năng tiếng Anh (phát âm, ngữ pháp...)* - đánh giá năng lực TA, chiếm tỷ trọng xấp xỉ 1/3 (07/20, 3.5%). Vì vậy, một số GV đã sử dụng lại bài giảng của (những) năm trước để vừa tiết kiệm được thời gian soạn bài, vừa được điểm đánh giá cao hơn. Các nội dung thảo giảng cũng có thể được lựa chọn B.ANH - những người không có kiến thức *chuyên ngành*, mà chỉ có kiến thức và năng lực TA.

Xét từ phương pháp sư phạm, phiếu đánh giá hầu như bao phủ hết các tiêu chí cần thiết để đánh giá một tiết dạy thảo giảng. Tuy nhiên, vì mỗi lần thảo giảng chỉ giới hạn trong 20 phút, không có người học và phản hồi từ người học, và các thành viên đánh giá chính (B.ANH) không phải là các giáo viên chuyên ngành, cho nên điểm dựa trên các tiêu chí không thể phản ánh tính hiệu quả về chuyên môn của mỗi giờ thảo giảng. Theo tôi, nếu mục tiêu là đánh giá năng lực thảo giảng bằng TA, tỷ trọng điểm TA nên 15/20, bao gồm các nội dung cụ thể như: ngôn ngữ quản lý lớp học (classroom language), độ lưu loát (fluency), ngữ pháp - mức độ chính xác và phong phú/phức tạp về cấu trúc (accuracy and range), từ vựng - mức độ chính xác và phong phú về từ vựng (cần tính đến thuật ngữ chuyên ngành), phát âm - phát âm từ ngữ chuẩn xác về âm, về dấu nhấn từ, dấu nhấn câu và ngữ điệu.

Kết quả khảo sát cho thấy những khó khăn và thuận lợi của GV không đồng nhất. Có những GV có phương pháp tự học, nhưng có GV cần được hướng dẫn phương pháp tự học. Có GV có nền tảng TA tốt hoặc rất tốt, đã có chứng chỉ quốc tế, có năng lực bậc 3, bậc 4, rất tự tin, nhưng có GV mất căn bản từ phổ thông hoặc đại học, và chỉ có năng lực bậc 1 hay bậc 2, có nghĩa chỉ tương đương trình độ TA của

học sinh cấp 2, cấp 3, theo chuẩn đề ra của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020/25. Có GV có môi trường sử dụng TA thường xuyên, như đọc tài liệu bằng TA, viết báo chuyên ngành bằng TA, tham gia hội thảo quốc tế, nhưng có các GV, đặc biệt ở khối khoa học xã hội, khó có môi trường sử dụng TA. Có GV rất phấn khởi với chủ trương ANH và việc lấy đó làm 1 trong những tiêu chí thi đua, nhưng cũng có GV thấy chủ trương này ức chế.

Về mức độ thành thạo thực hành 4 kỹ năng, một tỷ lệ nhỏ GV cho rằng họ không thể thực hiện các kỹ năng nghe, nói. Con số này rất trung thực, phản ánh đúng chất lượng đào tạo ngoại ngữ ở Việt Nam, mà báo chí thường gọi tên là thực trạng “câm-điếc” ngoại ngữ (kể cả ở một bộ phận GV tiếng Anh). Thực tế này xuất phát từ lý do các kỳ thi TA ở phổ thông, kể cả ĐH, đều chỉ tổ chức đánh giá với hình thức viết, nên chỉ đánh giá được kiến thức ngữ pháp, ngữ âm và 2 kỹ năng đọc và viết. Hình thức thi đã có phản ứng dội ngược (back-effect) đối với việc học. Hơn nữa, ở Việt Nam, TA là một ngoại ngữ, nên người học không có nhiều môi trường thực hành, sử dụng TA ở ngoài lớp học. Đối với GV ĐH, các thầy-cô cần đọc nhiều tài liệu chuyên ngành và viết báo bằng TA nên các thầy-cô thực hiện tốt 2 kỹ năng đọc, viết hơn là nghe, nói.

Xuất phát từ nhu cầu công việc, các GV phần lớn sử dụng TA cho các hoạt động học thuật, như giảng dạy chuyên ngành, tham dự seminar và hội thảo, và nghiên cứu; các GV ít dùng TA trong mục tiêu giải trí. Kết quả này cho thấy đa số các GV chưa biết khai thác điều kiện giải trí bằng TA để có thể thụ đắc ngoại ngữ này một cách đầy hứng thú, với nhiều hoạt động phong phú, thường xuyên, dễ dàng trong điều kiện kỹ thuật, công nghệ hiện đại hiện nay. Những nghiên cứu về ngôn ngữ đã chỉ ra mối tương quan giữa 4 kỹ năng: càng nghe nhiều bao nhiêu thì chúng ta càng nói tốt bấy nhiêu;

càng đọc nhiều bao nhiêu thì chúng ta có thể viết tốt bấy nhiêu. Có hai con đường để phát triển ngôn ngữ: thụ đắc (acquisition) - một cách tự nhiên, qua tiếp xúc thường xuyên và sử dụng thường xuyên, như trẻ em biết nói tiếng mẹ đẻ, như những người dân di cư đến một quốc gia khác; và học (learning) - một cách hình thức, qua các lớp học, như ở trường, ở các trung tâm ngoại ngữ.

5. Kết luận

Nhìn từ lý luận phương pháp dạy học tiếng Anh như một ngoại ngữ, phương pháp dạy TA CN, dạy chuyên ngành bằng TA, và so sánh với các đề án khác ở Việt Nam có cùng mục tiêu phát triển NLTA của đội ngũ, có thể thấy tuy mục tiêu ANH đội ngũ của DTU là vô cùng thiết thực, nhưng chưa đạt kỳ vọng vì nhiều lý do: thiếu đội ngũ chuyên môn hướng dẫn thực hiện một cách khoa học; các mục tiêu thiếu cụ thể; không có đủ các điều kiện cần để có thể thực hiện. Mô hình ANH của DTU có tính đặc thù của một ĐH dân lập. Bài viết này là một đóng góp dữ liệu cho những nghiên cứu tiếp sau về mục tiêu phát triển NLTA cho đội ngũ CB, GV ở 1 cơ sở giáo dục đại học nói riêng và ở Việt Nam nói chung.

Từ những kết quả nghiên cứu này, cần có những nghiên cứu tiếp sau, như:

+ Nghiên cứu hành động với một hay hai hoạt động ANH cụ thể để đánh giá hiệu quả của các hoạt động đó;

+ Nghiên cứu trường hợp với một khoa cụ thể để đánh giá hiệu quả của một số hoạt động ANH;

+ Nghiên cứu năng lực TA, nhu cầu sử dụng TA của cán bộ DTU với quy mô, số lượng lớn hơn.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Đề án “Dạy và học Ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”*, Hà Nội.

- [2] Đại học Thái Nguyên (2014), *Đề án chuẩn hóa năng lực ngoại ngữ cho cán bộ giáo viên và sinh viên của Đại học Thái Nguyên giai đoạn 20113-2015 và 2016-2020*
<http://ictu.edu.vn/attachments/article/1549/%C4%90%E1%BB%81%20%C3%A1n%20chu%E1%BA%A9n%20h%C3%B3a%20n%C4%83ng%20%E1%BB%B1c%20ngo%E1%BA%A1i%20Ng%E1%BB%AF.doc>.
- [3] L. Q. Đông (2011), *Tiếng Anh chuyên ngành - Một số vấn đề về nội dung giảng dạy, Ngôn ngữ & đời sống*, số 11 (193), tr. 27-32.
- [4] Đ. T. X. Dung & C. N. D. Anh (2010), *Dạy và học tiếng Anh chuyên ngành trong tình hình mới: Thách thức và giải pháp*, *Tạp chí Khoa học, Đại học Huế*, Số 60.
- [5] Đ. T. X. Dung & C. N. D. Anh (2013), “Thiết kế khóa học tiếng Anh chuyên ngành dựa trên kết quả phân tích nhu cầu người học”, *Ngôn ngữ & đời sống*, số 7(213): 15-20.
- [6] N. T. T. Hoa & P. T. T. Mai (2016), Difficulties in teaching English for special purposes: Empirical study at Vietnamese Universities. *Higher Education Studies*, 6(2), 154-161.
- [7] Hutchinson, T and Waters, A (1987), *English foap specific purposes, A learning- centred approach*. Cambridge: Cambridge Universiti Press.
- [8] N. V. Khanh (2015), Towards Improving ESP Teaching/Learning in Vietnam’s Higher Education Institutions: Integrating Project-Based Learning into ESP Courses. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(4), 227-232
- [9] H. S. T. Kiệt (2007), “Đào tạo Anh văn chuyên ngành - hướng phát triển lâu dài của khoa học ngoại ngữ”, *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học và Đào tạo*, Đại học Duy Tân, số 24-25: 123-126.
- [10] Munby, J (1978), *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge Universiti Press.
- [11] V. T. Nguyen (2009), *Khả năng và biện pháp thực hiện giảng dạy chuyên môn bằng ngoại ngữ* [The possibility and measures of implementing Content and Language Integrated Learning]. Retrieved September 18th 2015 from http://vnies.edu.vn/detail-thread-view-1-25-281_kha-nang-va-bien-phap-thuc-hien-giang-day-chuyen-mon-bang-ngoai-ngu.html
- [12] T. N. M. Nhật (2002a), “Đề góp phần tìm lời giải cho bài toán ngoại ngữ trong giáo dục đại học”, *Ngôn ngữ và Đời sống*, số 8: 35-38.
- [13] T. N. M. Nhật (2002b), “Đề phát triển năng lực ngoại ngữ đối với học viên không chuyên ngữ”, *Thông báo Khoa học*, Trường ĐHSP Quy Nhơn, số 21: 7-17.
- [14] T. N. M. Nhật (2002c), “Những thực trạng cần tháo gỡ trong nỗ lực đổi mới phương pháp dạy học ngoại ngữ ở các khoa không chuyên”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học*, Trường ĐHSP Quy Nhơn (2002): 118-127.

- [15] T. N. M. Nhật (2013), Tiếng Anh trong giáo dục đại học: Một số vấn đề lý luận và thực tiễn [English in higher education: Some theoretical and practical issues], Tạp chí *Ngôn ngữ*, số 9 (292).
- [16] D. T. Nụ (2004), “Một vài suy nghĩ về việc dạy từ vựng tiếng Anh chuyên ngành”, Kỷ yếu *Hội nghị khoa học lần thứ 25*, Trường Đại học Ngoại Ngữ. - H: ĐHNH, 2004, 158-164.
- [17] Robinson, P (1991), *ESP today: A practitioner's guide* Hemel Hemstead: Prentice Hall.
- [18] N. L. Trung & Hùng, N. V. (2018), “Về mô hình nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức các ngành hải quan, ngoại vụ, du lịch và biên phòng vùng biên giới phía Bắc: Từ thực tiễn đến các nguyên tắc cơ bản”, Tạp chí *Nghiên cứu Nước ngoài*, Tập 34, Số 6, tr. 153-166
- [19] H. V. Vân (2008), “Những yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo tiếng Anh không chuyên ở Đại học Quốc gia Hà Nội”, *VNU Journal of Foreign Studies*, 1 (24).
- [20] H. V. Vân (2010), *Dạy tiếng Anh không chuyên ở các trường đại học Việt Nam – Những vấn đề lý luận và thực tiễn* [Teaching English to non-English majors in higher education in Vietnam: Some theoretical and practical issues]. Hanoi: National University Publishing House.
- [21] N. T. Vân (2012), “Năng lực giao tiếp và vấn đề giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành trong thời hội nhập”, *Ngôn ngữ & đời sống*, số 3 (197): 27-32.