

ĐẠY - HỌC TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH DU LỊCH: ĐỊNH HƯỚNG NHU CẦU NGƯỜI HỌC

Vũ Thị Thanh Nhã*

Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 25 tháng 06 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 11 năm 2018; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 11 năm 2018

Tóm tắt: Nghiên cứu này tìm hiểu nhu cầu học tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên tại một số trường đại học công ở Việt Nam. Nghiên cứu chỉ ra phương pháp tìm hiểu nhu cầu tiếng Anh chuyên ngành cho người học có thể tiến hành theo hướng PTNC đích, nhu cầu hiện tại hoặc phân tích toàn thể. Trong phạm vi nghiên cứu này, tác giả sử dụng bảng hỏi với 158 sinh viên có học tiếng Anh chuyên ngành Du lịch để tìm hiểu nhu cầu hiện tại của họ. Kết quả cho thấy đa số sinh viên còn yếu về giao tiếp và kiến thức chuyên ngành du lịch, và họ cũng mong muốn thay đổi nội dung và phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành Du lịch sao cho tăng tính thực tế và cơ hội sử dụng tiếng Anh giao tiếp. Dựa trên kết quả nghiên cứu này, nhà trường có thể tiếp tục điều chỉnh nội dung của môn học nhằm đáp ứng tốt hơn nhu cầu của người học.**

Từ khoá: phân tích nhu cầu, tiếng Anh Du lịch, nội dung, phương pháp, sinh viên

1. Đặt vấn đề

Việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành (English for Specific Purposes) đã được bắt đầu từ những năm 1960 khi sinh viên nước ngoài đến Anh để học một chuyên ngành (Starfield, 2013). Trải qua quá trình phát triển, việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành (TACN) cũng có nhiều thay đổi. Có nhiều phân nhánh của TACN hơn. Tiếng Anh học thuật (English for Academic English) tập trung cho sinh viên muốn học tiếng Anh trước khi vào chuyên ngành cụ thể. Tiếng Anh sinh kế hay tiếng Anh cho mục đích nghề nghiệp¹ (English for Occupational Purposes) tập trung vào ngôn ngữ sử dụng cho mục đích công việc

(Basturkmen, 2010). Khái niệm tiếng Anh nghề nghiệp ra đời sau khi việc đào tạo tiếng Anh được mở rộng hơn cho nhiều ngành nghề và chuyên ngành đào tạo chứ không chỉ giới hạn ở mục đích học thuật (ví dụ, tiếng Anh học thuật EAP) hay chuyên ngành sâu (tiếng Anh ngành Luật). Thêm vào đó, quan điểm toàn diện về giảng dạy TACN hiện nay (Huhta, Vogt, Johnson, & Tulkki, 2013) nhấn mạnh việc dạy TACN theo ngữ cảnh và tình huống sử dụng hơn là gắn theo một nghề nghiệp cụ thể. Quan điểm mới này dựa trên thực tế là một cá nhân có thể có nhiều vai trò xã hội khác nhau liên quan đến nhiều lĩnh vực khác nhau trong cùng một thời điểm. Ví dụ, nếu một kế toán viên, người được đào tạo chuyên sâu về kế toán, làm việc trong một công ty về lĩnh vực y tế thì người này cũng phải nắm được một số thuật ngữ về y tế. Đồng thời, khi kế toán viên này đi du lịch nước ngoài hoặc tiếp khách, người này cũng có thể phải biết giao tiếp trong một số tình huống liên quan đến du lịch. Quan điểm mới này được giáo viên và những nhà nghiên cứu quan tâm và nhiều tài

* ĐT.: 84-947273006

Email: vuthanhnhha@yahoo.com.au

** Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.16.16.

¹ English for Occupational Purposes có thể được dịch là tiếng Anh theo mục đích nghề nghiệp. Tuy nhiên, trong tiếng Việt, có tác giả sử dụng khái niệm tiếng Anh sinh kế với nghĩa tương tự. Trong đề tài của chúng tôi có thể sử dụng cả hai cách diễn đạt.

liệu, chương trình mới bắt đầu được xây dựng theo quan điểm này (Vu, 2015).

Tháng 12/2015, Cộng đồng kinh tế ASEAN chính thức ra mắt tạo ra quan hệ hợp tác chặt chẽ hơn giữa các nước cũng như mở rộng thị trường lao động cho tất cả công dân của các nước ASEAN. Về chính sách của nhà nước, Quyết định số 2080/QĐ-TTg ban hành năm 2017 đặt ra mục tiêu “nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ đáp ứng nhu cầu học tập và làm việc” (Chính phủ, 2017, tr.2) và định hướng “đẩy mạnh dạy ngoại ngữ tích hợp trong các môn học khác và dạy các môn học khác (như toán và các môn khoa học, môn chuyên ngành...) bằng ngoại ngữ” (Chính phủ, 2017, tr.1). Tuy nhiên, hiện nay, việc đào tạo ngoại ngữ chủ yếu tập trung vào mục tiêu đáp ứng chuẩn đầu ra bậc 3 (trong thang đo 6 bậc). Do đó, kỹ năng tiếng Anh nghề nghiệp (English for Occupational Purposes) chưa được chú trọng, đặc biệt là đối với sinh viên khối không chuyên ngữ khi thời gian đào tạo ngoại ngữ bị hạn chế.

Để tăng tính cạnh tranh và khả năng hội nhập cho sinh viên theo học một số chương trình đại học và cao đẳng công, nghiên cứu này nhằm tìm hiểu nhu cầu đào tạo và giảng dạy tiếng Anh nghề nghiệp cho sinh viên ngành du lịch đang theo học ở các trường đại học công ở Việt Nam. Nghiên cứu của chúng tôi có thể phối hợp và sử dụng ngữ liệu của một số nghiên cứu trong nước đã và đang được thực hiện trong thời gian này. Cụ thể năm 2015, Khoa Du lịch, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội, đã tiến hành biên soạn bài giảng Tiếng Anh Du lịch cho sinh viên. Tuy nhiên, nghiên cứu này mới dừng lại trong phạm vi một trường và chưa có tiến hành nghiên cứu đối sánh với nội dung chương trình và mục tiêu đánh giá theo chuẩn năng lực ngoại ngữ 6 bậc mới ban hành. Trong năm 2016, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội xúc tiến nhiệm vụ xây dựng khung đánh giá tiếng Anh nghề

nghiệp cho các trường cao đẳng và giáo dục chuyên nghiệp dựa trên khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam.

Như vậy, xét cả xu hướng nghiên cứu quốc tế, hoàn cảnh xã hội và tình hình nghiên cứu và giảng dạy mới ở Việt Nam, cần phải tiến hành nghiên cứu đánh giá nhu cầu để cập nhật nội dung giảng dạy TACN cho sinh viên ngành Du lịch. Từ đó, nghiên cứu này xác lập cơ sở cho việc xây dựng chương trình, lựa chọn tài liệu giảng dạy và đánh giá sao cho việc này phù hợp với xu thế giảng dạy tiếng Anh nghề nghiệp trên thế giới và gắn liền với nhu cầu thực tế. Nghiên cứu này nhằm trả lời hai câu hỏi:

1. Trên thế giới, phương pháp phân tích nhu cầu nào đang được sử dụng để xây dựng chương trình TACN?

2. Nhu cầu của sinh viên ngành Du lịch tại một số trường đại học đối với việc học TACN là gì?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng hai phương pháp chủ yếu: Phương pháp phân tích tư liệu, tìm hiểu kinh nghiệm nghiên cứu quốc tế và phương pháp điều tra. Hai phương pháp này được tiến hành tuần tự. Trước hết, tác giả nghiên cứu tổng quan kinh nghiệm đào tạo TACN trên thế giới, tiến hành phân tích chương trình và tài liệu giảng dạy của chương trình Du lịch ở một số trường đại học. Trên cơ sở đó, người nghiên cứu xây dựng bảng hỏi để tìm hiểu nhu cầu đào tạo TACN Du lịch của sinh viên (Dörnyei & Taguchi, 2010).

Công cụ nghiên cứu chính là bảng hỏi trực tuyến. Bảng hỏi bao gồm 14 câu hỏi (cả câu hỏi đóng và câu hỏi mở). Mục đích của bảng hỏi là tập trung tìm hiểu về người học và môi trường giảng dạy đối với môn TACN. Cụ thể, mục đích của bảng hỏi được tóm tắt trong bảng 1. Bảng hỏi được thực hiện trực tuyến sử dụng công cụ khảo sát Google form. Bảng khảo sát được định dạng để mỗi cá nhân chỉ được trả lời câu hỏi một lần.

Bảng 1. Tóm tắt câu hỏi tìm hiểu nhu cầu đào tạo TACN của sinh viên Du lịch

Câu hỏi	Loại câu hỏi	Mục đích
1, 3, 4, 5	Lựa chọn	Thông tin chung
2	Mở	Thông tin chung
6-9	Lựa chọn	Thông tin về người học (trình độ tiếng Anh, kỹ năng tiếng Anh hiện tại)
10-13	Lựa chọn	Môi trường giảng dạy tiếng Anh (thời lượng, giáo viên, cơ sở vật chất, hoạt động bên ngoài lớp học, cơ hội thực tập, cơ hội giao tiếp)
14	Câu hỏi mở	Đề xuất của sinh viên

Số liệu của bảng hỏi được phân tích mô tả và tổng hợp thành bảng biểu hoặc các nội dung tương ứng.

3. Tổng quan phương pháp phân tích nhu cầu học TACN

Hiện nay, có một số quan điểm khác nhau phụ thuộc vào khái niệm về nhu cầu (needs) và mục đích của người thực hiện phân tích nhu cầu (PTNC). PTNC dựa trên tình huống đích (Target Situation Analysis-TSA), PTNC dựa trên tình huống hiện tại (Present Situation Analysis-PSA) và phương pháp PTNC toàn diện.

3.1. Phân tích nhu cầu dựa trên tình huống đích (TSA)

Phương pháp PTNC này được xuất hiện khá sớm trong việc giảng dạy TACN. Theo đó, mỗi ngành học hoặc nghề nghiệp được cho là có một số ngôn ngữ khác biệt với ngành khác và ngôn ngữ chung (Hutchinson & Waters, 1987). Do đó, PTNC được hiểu là phân tích “ngôn ngữ hoặc văn phong đặc biệt” (West, 1994, p. 2) dùng cho một ngành học nào đó trong những tình huống giao tiếp cụ thể. Quan điểm này khiến cho việc phân tích nhu cầu gắn liền với sự phát triển của các lý thuyết miêu tả ngôn ngữ. Ban đầu, việc PTNC chỉ là hoạt động đếm tần suất của những đặc điểm ngữ pháp và từ vựng. Ví dụ, Barber (1962) nghiên cứu các đặc điểm có thể nhận biết

được của văn phong khoa học; Herbert (1965) phân tích cấu trúc của tiếng Anh kỹ thuật. Ewer và Latorre (1969) và Ewer và Hughes-Davies (1971) xây dựng các khoá học tiếng Anh dựa trên việc phân tích cấu trúc câu và văn bản. Những nghiên cứu này bị phê phán vì chủ yếu dựa vào đơn vị câu và mệnh đề, tài liệu đọc thiếu tính thực tế, dựa quá nhiều vào hình thức ngôn ngữ. Ngoài ra, cũng có tác giả đặt câu hỏi về việc một cấu trúc ngữ pháp từ vựng cũng có thể được sử dụng trong một vài thể loại, văn phong (genre) khác nhau, do đó, không thể khẳng định được liệu từ vựng và cấu trúc đó có phải là điển hình cho một chuyên ngành hay không (Starfield, 2013).

Để khắc phục điểm yếu trên, các nghiên cứu sau này tiến hành phân tích ngôn ngữ ở cấp độ trên câu. Ví dụ, Lackstrom, Selinker và Trimble (1973), Wilkins (1976) và Munby (1978) tập trung vào phân tích chức năng (functions) và phạm trù (notions) ngôn ngữ trong một lĩnh vực. Thậm chí, Selinker (1979) tiến hành lấy mẫu văn bản trong ngành học của học viên và phân tích toàn văn những văn bản đó. Một trong những nghiên cứu quan trọng về PTNC tại thời điểm này là của Munby (1978). Tác giả đề xuất một cơ chế phân tích nhu cầu giao tiếp (bao gồm các sự kiện giao tiếp) cho một chuyên ngành để từ đó làm cơ sở xây dựng đề cương và nội dung môn học TACN. Lý do khiến cho các nhà nghiên cứu tập trung

vào phân tích ngôn ngữ đích là quan điểm cho rằng việc học ngôn ngữ sẽ hiệu quả và thú vị hơn nếu nội dung của khoá học sát với ngành học quan tâm của người học (Brindley, 1989; Nunan & Lamb, 1996; Starfield, 2013). Do đó, PTNC dựa vào tình huống đích chỉ tập trung vào xác định những đặc điểm ngôn ngữ của một lĩnh vực được nghiên cứu.

Phân tích nhu cầu dựa vào tình huống đích có giá trị nhất định trong các phương pháp PTNC. Phương pháp này thiết lập mối quan hệ giữa giảng dạy và yêu cầu sử dụng ngôn ngữ trong nhiều tình huống khác nhau trong cuộc sống. Những yêu cầu này sau nay được các tác giả đặt cho những tên gọi khác nhau như nhu cầu khách quan (Brindley, 1989) và nhu cầu thiết yếu (Hutchinson & Waters, 1987). Đóng góp quan trọng nhất là nghiên cứu của Munby (1978) khẳng định vai trò quan trọng của PTNC trong thiết kế chương trình TACN và khởi xướng những khái niệm quan trọng như tình huống (situation), chức năng (function), và ngữ cảnh (context) (West, 1994; Starfield, 2013). Do đó, kể cả trong những giai đoạn phát triển sau này của TACN, phân tích ngữ vực văn bản chuyên ngành (register analysis) và phân tích diễn ngôn (discourse analysis) vẫn tiếp tục được phát triển và giúp làm sáng tỏ hơn văn bản nói và văn bản viết trong tiếng Anh. Trong nhóm phương pháp PTNC dựa vào tình huống đích, chúng ta có thể kể tên một số loại nghiên cứu như phân tích văn bản chuyên ngành, phân tích diễn ngôn, và phân tích văn phong thể loại (genre analysis). Một ví dụ nữa về PTNC dựa vào tình huống đích là phương pháp kiểm toán ngôn ngữ (language audit) được phát triển trong những năm 80. Phương pháp này phân tích nhu cầu sử dụng ngôn ngữ cả từ góc độ văn bản ngôn ngữ và góc độ xã hội và có thể cung cấp số liệu về nhu cầu sử dụng ngôn ngữ của một ngành hoặc ở cấp độ cao hơn nhằm đưa ra những đề xuất thay đổi cho một hệ thống mới trong

tương lai. Kiểm toán ngôn ngữ khác với phân tích nhu cầu sử dụng ngôn ngữ ở quy mô thực hiện lớn, và đây cũng là điểm yếu của phương pháp này (West, 1994). Đến giai đoạn sau, khi các nhà nghiên cứu quan tâm đến quá trình học và người học hơn thì phân tích nhu cầu dựa trên tình huống hiện tại (PSA) xuất hiện.

3.2. Phân tích nhu cầu dựa trên tình huống hiện tại (PSA)

Phát triển mạnh trong những năm 80, PSA nhằm khắc phục những điểm yếu của TSA. Phương pháp PTNC này dựa trên lập luận rằng TSA không sẽ không đủ để giúp việc giảng dạy hiệu quả vì còn có nhiều yếu tố khác liên quan đến quá trình giảng dạy như người học, giáo viên, kỹ thuật giảng dạy và môi trường dạy học; những yếu tố này cũng cần được xem xét cùng với việc PTNC ngôn ngữ sử dụng hoặc tiến hành độc lập. Theo tác giả West (1994), những nghiên cứu PTNC trong thời kỳ này chuyển dịch sang một phạm vi mới ngoài ngôn ngữ. Giai đoạn này đánh dấu sự ra đời của một số loại hình PTNC mới như đánh giá trình độ người học và tìm những mảng kiến thức người học còn yếu kém so với trình độ yêu cầu (deficiency analysis), tìm hiểu phương pháp giảng dạy phù hợp với người học (strategy analysis), và phân tích môi trường và điều kiện học (means analysis).

PTNC dựa vào trình độ của người học được tiến hành đầu năm 80. Phương pháp này cho rằng đối với người học ngoại ngữ thì có tồn tại một khoảng cách giữa khả năng ngôn ngữ hiện tại và yêu cầu sử dụng đầu ra. Việc phân tích nhu cầu PTNC sẽ nhằm để xác định khoảng cách còn thiếu đó. Quan điểm này cũng bị ảnh hưởng từ những nghiên cứu về người học cho rằng người học sẽ học tốt hơn nếu được xếp vào trong cùng một nhóm có trình độ tương đồng và ngữ liệu giảng dạy sẽ được lựa chọn dựa trên năng lực của nhóm người học. Do đó, mục đích của PTNC là xác

định trình độ của người học và các cấp độ ngôn ngữ người học cần trải qua để đạt được trình độ mong muốn. West (1994) ghi nhận kết quả từ hai hoạt động quan trọng này của PTNC dựa vào tình huống hiện tại sẽ là một danh sách các nhu cầu sử dụng ngôn ngữ ở môi trường đích và một bản phân chia cấp độ nhằm xác định thứ tự ưu tiên của những nhu cầu đó trong giảng dạy. Một số ví dụ sử dụng phương pháp này bao gồm nghiên cứu về hệ thống các đơn vị phát triển trong giảng dạy tiếng Anh của Yates (1977), nghiên cứu của Bheiss (1988) về nhu cầu tiếng Anh cho học viên khoá điều dưỡng. Tuy vậy, phương pháp này vẫn bị các nhà nghiên cứu cho rằng quá đơn giản và máy móc và tránh đề cập đến một số lĩnh vực khó đo lường (Berwick, 1989). Một số yếu tố khác liên quan đến quá trình học như phương pháp giảng dạy và bối cảnh giảng dạy chưa được tính đến. Để khắc phục điểm yếu này, một phương pháp nghiên cứu khác cùng quan tâm đến tình huống hiện tại là phân tích kỹ thuật giảng dạy (strategy analysis) và môi trường dạy học (means analysis).

Phân tích kỹ thuật đặc biệt quan tâm đến phương pháp sử dụng trong khóa học được xây dựng từ việc PTNC của người học. Phương pháp ở đây có thể bao gồm cả phương pháp giảng dạy của thầy và phương pháp học của trò. Ngoài ra, các nghiên cứu quan tâm đến lựa chọn của người học về kích cỡ của nhóm, bài tập về nhà, việc học trong và ngoài lớp học, phương pháp học, chữa lỗi, sử dụng tài liệu âm thanh và hình ảnh, và phương pháp đánh giá cũng được coi là nghiên cứu phân tích kỹ thuật (Brindley, 1984; Jordan, 1997; Nunan, 1988). Cơ sở của nghiên cứu này dựa trên quan điểm cho rằng người học sẽ học tập hiệu quả hơn khi những mong muốn, ý kiến và động cơ của họ được quan tâm nhằm tăng tính tự chủ của người học. Những phương pháp nghiên cứu này có đóng góp nhất định cho việc tiến hành khoá học. Thứ nhất là thiết

lập được mối liên hệ giữa kinh nghiệm học tập trước đây với việc học hiện tại. Thứ hai là tiên lượng được những khó khăn và xung đột có thể có khi một số phương pháp ưa thích của người học bị giáo viên coi là “không hiệu quả hoặc không phù hợp” (Jordan, 1997, tr.27), từ đó, tạo ra một cơ chế trao đổi để người dạy và người học hiểu nhau hơn (Belcher & Lukkarila, 2011; West, 1994). Tuy nhiên, các bước cụ thể để người học và người dạy có tiếng nói chung cũng như cơ chế để giải quyết xung đột chưa được nghiên cứu kỹ. Long (2005) đặt ra câu hỏi cho các phân tích nhu cầu liên quan đến người dạy và người học là “vậy ai là người đúng? Phải theo ý kiến của ai để thiết kế khoá học?” (tr. 30).

Có cùng mối quan tâm đến quá trình giảng dạy ngoại ngữ, phân tích môi trường tập trung nhiều hơn vào yếu tố ngữ cảnh như văn hoá lớp học, văn hoá quản lý và việc quản lý cơ sở vật chất và nguồn lực. Ví dụ về nghiên cứu điển hình của phương pháp này là của Holliday và Cook (1982) nghiên cứu bối cảnh dạy TACN và Holliday (1984) nghiên cứu văn hoá lớp học. Những nghiên cứu này giúp cho việc cá nhân hoá dạy học và tìm những yếu tố hiệu quả trong bối cảnh dạy học. Mặc dù cách thức làm và các yếu tố đã được xác định trong phân tích môi trường nhưng đây vẫn là một lĩnh vực chưa được nghiên cứu nhiều và trên thực tế không có một nghiên cứu riêng lẻ nào có thể xem xét hết các bối cảnh dạy học đa dạng.

Như vậy, cả TSA và PSA đều giúp chúng ta hiểu hơn về ngôn ngữ được sử dụng của các nhóm khác nhau và bối cảnh dạy học. Nếu làm một hình ảnh ví von thì có thể thấy phương pháp xác định trình độ người học là điểm xuất phát. Phân tích ngôn ngữ sử dụng ở môi trường đích là điểm đến. Phân tích kỹ thuật là phân tích phương tiện di chuyển và phân tích môi trường chính là nhìn vào hành trình của chuyến đi (West, 1997). Tuỳ vào mục

đích và phạm vi của nghiên cứu mà chúng ta có thể chọn tập trung vào yếu tố nào. Trong khi PTNC ngôn ngữ có thể xác lập những từ vựng, mẫu câu, văn phong dùng cho một lĩnh vực nghề nghiệp hoặc ngành học và cung cấp nội dung dạy học cho các khoá học thì PTNC hiện tại tìm hiểu rõ hơn về mong muốn và cách thức người học muốn trải qua để đạt trình độ sử dụng ngôn ngữ trong tình huống đích.

Tuy nhiên, khi xem xét người học trên phương diện tổng hoà các mối quan hệ xã hội và có thể có nhu cầu sử dụng ngôn ngữ trong nhiều bối cảnh khác nhau, hạn chế của hai phương pháp này là không xác định được nhu cầu của tất cả bối cảnh sử dụng ngôn ngữ cá nhân đó có thể cần đến. Vậy khi đó, cách thức thực hiện PTNC sẽ được thực hiện ra sao?

3.3. PTNC theo quan điểm toàn diện (holistic)

Một điểm cần phải làm rõ là quan điểm toàn diện trong phân tích nhu cầu không phải là một phương pháp mới hoàn toàn so với hai phương pháp đề cập ở trên. Belcher (2006) coi đây là thể hệ thứ hai của PTNC. Phát biểu trong cuốn sách về PTNC xuất bản năm 2013 của nhà xuất bản Cambridge (Huhta, Vogt, Johnson, & Tulkki, 2013), David Hall nhận xét:

Quan điểm xã hội học và toàn diện [trong PTNC] có tính đổi mới tuy nhiên nó vẫn nhất quán với những quan điểm PTNC trước đây, tức là bao gồm hai lĩnh vực được tiến hành đồng thời: một bên phân tích ngôn ngữ sử dụng, văn phong, các sự kiện giao tiếp và một bên nghiên cứu mang tính xã hội và hướng đến cá nhân để từ đó xác định nhu cầu và xây dựng khoá học (tr. 4, tác giả dịch)

Như vậy, lĩnh vực đầu tiên giống như PTNC ngôn ngữ đích. Điểm khác biệt là quan điểm này nhấn mạnh đến “văn bản hoàn chỉnh”, gắn liền với cách sử dụng và người sử dụng văn bản và bối cảnh sử dụng. Đơn vị để phân tích là một hoạt động ngôn ngữ, một nhiệm vụ giao tiếp trong tình huống liên quan đến công việc hoặc học. Ví dụ, khi phân tích tình huống tiếp khách

hàng làm thẻ ngân hàng, phương pháp này sẽ tìm hiểu những người tham gia vào hội thoại, bản hội thoại hoàn chỉnh, cách sử dụng và cấu trúc hội thoại. Lĩnh vực thứ hai đề cập đến bản chất tham gia và hợp tác trong quy trình PTNC. Có rất nhiều người tham gia vào quá trình PTNC như người học, người dạy, đơn vị đào tạo, xã hội và người tiến hành PTNC. Một đặc tính quan trọng của phương pháp này là tính toàn diện. Nó xem xét người học như một cá thể có nhiều vai trò và mối quan hệ xã hội. Do đó, để có thể tìm hiểu được tính phức tạp trong nhu cầu của các bên thì phương pháp PTNC thường sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính (Norton & Toohey, 2011). Kết quả của PTNC theo quan điểm toàn diện là những hồ sơ năng lực giao tiếp và ngôn ngữ nghề nghiệp.

Qua những phân tích trên đây, có thể thấy có ba quan điểm PTNC chính: PTNC sử dụng ngôn ngữ đích (TSA), PTNC tình huống hiện tại (PSA) và PTNC toàn diện. Có hai mảng song song xuất hiện trong các phương pháp này: PTNC sử dụng ngôn ngữ và PTNC, động cơ, và mong muốn của người tham gia. Khi xây dựng một khoá học chuyên ngành, việc PTNC là cần thiết và chúng ta đều có thể tiến hành PTNC theo bất cứ quan điểm nào tùy theo mục đích và ưu tiên đặt ra. Nation và Macalister (2009) khẳng định để có thể thiết kế một khóa học thì cần phải có phân tích cả về nhu cầu người học, các yếu tố môi trường và cả những nguyên tắc giảng dạy phù hợp. Do đó, có thể khẳng định rằng nếu chúng ta chỉ tập trung vào PTNC sử dụng ngôn ngữ đích chúng ta có thể bỏ sót những nhu cầu và yếu tố khác ảnh hưởng đến khoá học. Với mong muốn cải tiến hoạt động dạy TACN du lịch, đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên theo học chuyên ngành này, nghiên cứu này của chúng tôi sẽ tập trung vào PTNC của người học. Số liệu chủ yếu dựa vào khảo sát đối với sinh viên.

4. Kết quả nghiên cứu

Phần tổng kết kết quả nghiên cứu sẽ trình bày tóm tắt kết quả nghiên cứu nhằm tìm ra nhu cầu của sinh viên chuyên ngành Du lịch đối với việc học TACN. Nội dung bao gồm 2 phần chính: tóm tắt số liệu nghiên cứu và nhu cầu học TACN của sinh viên.

4.1. Tóm tắt số liệu nghiên cứu

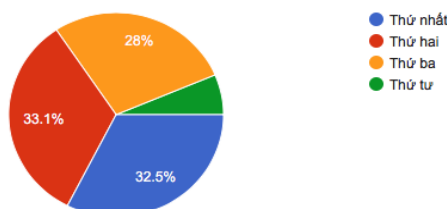
Bảng hỏi được tiến hành online và gửi đến sinh viên có học TACN Du lịch tại ba trường đại học công A, B, và C. Trường A và C đào tạo sinh viên ngành Du lịch, trường B đào tạo

sinh viên ngoại ngữ theo định hướng du lịch. Có 158 phiếu trả lời thu được, bao gồm 55 phiếu của trường A (chuyên ngành Du lịch), 22 phiếu của trường C (chuyên ngành Du lịch) và 80 phiếu của trường B (học Sư phạm Tiếng Anh hoặc Ngôn ngữ Anh). Trong tổng số sinh viên tham gia 85.3% là sinh viên nữ và 14.7% là sinh viên nam.

Sinh viên tham gia nghiên cứu ở giai đoạn khác nhau trong chương trình học. Tỷ lệ sinh viên năm thứ hai chiếm đa số (33.1%), sau đó đến năm thứ nhất (32.5%), năm thứ 3 (28%) và ít nhất là sinh viên năm thứ 4 (6.4%) (Hình 1).

Anh chị là sinh viên năm thứ mấy?

157 responses



Hình 1. Tóm tắt số liệu về sinh viên các năm

Như vậy, có thể thấy sinh viên đang học ở các giai đoạn khác nhau trong chương trình học, điều này có thể dẫn đến sự khác biệt về kinh nghiệm và trình độ tiếng Anh. Về kinh nghiệm học tiếng Anh đa phần sinh viên có thời gian học từ 5 năm trở lên, 5-10 năm (61.8%), hơn 10 năm (31.2%) và chỉ có một số ít được học tiếng Anh dưới 5 năm (7%). Khi được hỏi về khoá học tiếng Anh hiện tại, 100% người trả lời cho biết đang theo học một khoá tiếng Anh nào đó (42.2% học tiếng Anh cơ sở, 36.4% học khoá tiếng Anh khác và 21.4% học khoá TACN).

Phần tiếp theo sẽ phân tích kỹ hơn nhu cầu học TACN Du lịch của sinh viên.

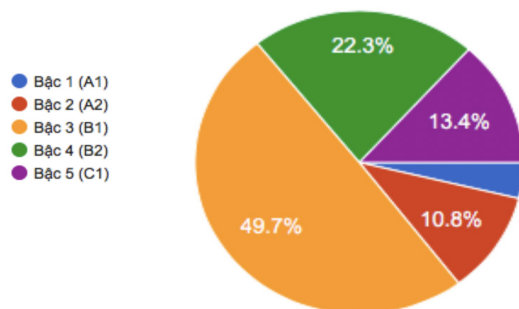
4.2. Nhu cầu học TACN của sinh viên

Khi PTNC tiếng Anh của sinh viên, chúng tôi tập trung phân tích trình độ và năng lực ngôn ngữ hiện tại, thái độ của các em đối với khoá học tiếng Anh chuyên ngành được giảng dạy tại trường.

Khi được hỏi về trình độ tiếng Anh hiện tại, các sinh viên tự đánh giá trình độ của mình theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam. Kết quả thu được khá đa dạng (Hình 2). Theo đó, đa phần sinh viên có trình độ tiếng Anh ở bậc 3 (yêu cầu chuẩn đầu ra cho khối không chuyên ngữ chiếm 49.7%). Đáng lưu ý là tỷ lệ sinh viên đạt bậc 4 và bậc 5 cũng tương đối lớn (35.7%), những sinh viên này có thể đang theo học trường chuyên ngữ. Vẫn

có khoảng 14.6% sinh viên tự đánh giá là trình độ ngoại ngữ ở bậc 1 hoặc 2 (dưới chuẩn đầu ra cho khối không chuyên ngữ). Đối với nhóm

sinh viên này, các em có thể vẫn còn mục tiêu học tiếng Anh để đạt chuẩn đầu ra bên cạnh chương trình TACN.



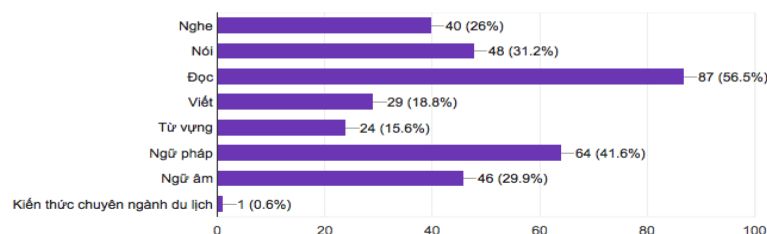
Hình 2. Tự đánh giá của sinh viên về trình độ tiếng Anh theo Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam

Tiếp tục phân tích kỹ hơn các kỹ năng và mảng kiến thức sinh viên tự đánh giá, chúng tôi nhận thấy đa phần sinh viên cảm thấy tự

tin vào kỹ năng đọc (56.5%) và kiến thức ngữ pháp (41.6%) (Hình 3).

Anh chị đánh giá kĩ năng/ mảng kiến thức nào sau đây của anh chị tốt? (Anh chị có thể chọn nhiều đáp án)

154 responses



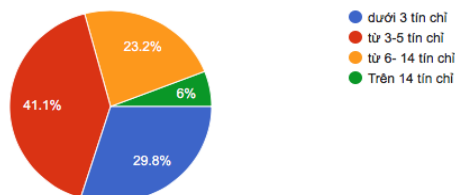
Hình 3. Đánh giá của sinh viên về những mảng kiến thức và kỹ năng tốt

Kỹ năng viết và từ vựng là mảng kiến thức sinh viên nhận thấy kém hơn những mảng ngôn ngữ khác. Đáng lưu ý là chỉ có 1 sinh viên trên tổng số 157 người trả lời cho biết kiến thức chuyên ngành về du lịch của mình tốt. Tương tự ở câu hỏi về những kỹ năng và kiến thức còn yếu, có tới 59.2% sinh viên cho biết kiến thức chuyên ngành du lịch của mình còn yếu. Điều này cần được lưu tâm khi xây dựng và lựa chọn phương pháp giảng dạy TACN phù hợp cho sinh viên.

Khi được hỏi về thời lượng giảng dạy và nội dung giảng dạy môn TACN Du lịch trong chương trình, đa phần sinh viên cho biết chỉ có 3-5 tín chỉ hoặc ít hơn cho học phần TACN (chiếm 70.9%), tiếp theo là số tín chỉ Chuyên ngành Du lịch từ 6-14 (chiếm 23.2%), ít sinh viên (chiếm 6%) đăng ký học trên 14 tín chỉ TACN Du lịch (hình 4).

Trong chương trình học của anh chị, có bao nhiêu tín chỉ dành cho tiếng Anh chuyên ngành Du lịch?

151 responses



Hình 4. Số tín chỉ dành cho chuyên ngành Du lịch

Khi được yêu cầu đánh giá về việc giảng dạy TACN hiện tại, sinh viên chọn một câu trả lời tương ứng (1-Rất không đồng ý,

2-Không đồng ý, 3-Đồng ý, 4-Rất đồng ý), câu trả lời sau đó được tính trung bình thì thu được kết quả như sau (Bảng 2):

Bảng 2. Đánh giá của người học về việc giảng dạy TACN tại trường

	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Đồng ý	Rất đồng ý	Bỏ trống	Mean
Giáo viên có năng lực ngoại ngữ tốt	4	6	104	44	0	3.19
Giáo viên có kỹ năng sư phạm tốt	3	7	110	38	0	3.16
Giáo viên có kiến thức chuyên ngành du lịch tốt	4	19	104	31	0	3.03
Giáo trình và học liệu phục vụ dạy học đầy đủ	3	15	116	24	0	3.02
Giáo trình và học liệu phục vụ dạy-học cập nhật	3	24	105	26	0	2.97
Nội dung môn học đáp ứng nhu cầu công việc sau này	3	19	103	33	0	3.05
Anh chị hài lòng với khoá học	2	27	112	17	0	2.91
Anh chị có cơ hội được sử dụng tiếng Anh ngoài lớp học	2	36	98	22	0	2.89
Số sinh viên trong lớp học dưới 35 người	3	13	93	49	0	3.19
Giờ học được sắp xếp phù hợp	3	26	95	34	0	3.01
Cơ sở vật chất cho việc học TACN tốt	9	38	91	20	0	2.77
Anh chị muốn thêm giờ học/ tăng thời lượng cho TACN	5	31	89	33	0	2.95

Kết quả cho thấy người học có đánh giá cao về giáo viên, nội dung môn học, số sinh viên trong lớp học và giờ học (trung bình trên 3). Trong khi đó, sinh viên đánh giá thấp hơn về tính cập nhật của giáo trình, cơ hội sử dụng

tiếng Anh bên ngoài lớp học và cơ sở vật chất. Điều này dẫn đến đánh giá chung về khoá học chưa cao (trung bình 2.91/4.0).

Tương tự, trong câu hỏi cuối cùng về đề xuất của sinh viên để nâng cao chất lượng

của khoá học, sinh viên đưa ra nhiều ý kiến khác nhau. Chúng tôi đã tiến hành phân tích

và nhóm các câu trả lời thì thu được một số nhóm đề xuất sau (Bảng 3).

Bảng 3. Tóm tắt đề xuất của sinh viên đối với việc giảng dạy TACN

Đề xuất	Số lượng đề xuất
Cập nhật giáo trình (nội dung)	2
Khách mời người nước ngoài	3
Mở cơ hội học ngoại ngữ khác cho ngành Du lịch	1
Tăng giao tiếp bằng tiếng Anh	5
Tăng hoạt động thực tế	13
Tăng yêu cầu đầu vào	1

Nhìn chung, các đề xuất không nhiều và khá tập trung vào tăng tính thực tế, tăng cơ hội giao tiếp, cập nhật nội dung giáo trình và đề xuất tăng yêu cầu đầu vào môn tiếng Anh hoặc mở cơ hội học ngoại ngữ chuyên ngành bằng tiếng khác. Không có đề xuất nào liên quan đến giáo viên.

5. Đánh giá về các kết quả đã đạt được và kết luận

Như vậy, nghiên cứu cho thấy có một số kết quả chính về trình độ hiện tại của người học và những mong muốn của người học khi thực hiện học phần TACN tại trường.

Thứ nhất, trình độ của người học khá chênh lệch. Có những sinh viên có kỹ năng tiếng tương đương với bậc 4, 5 (B2 hoặc C1) trong khi cũng có những sinh viên chỉ mới ở trình độ bậc 2. Kết quả này khá tương đồng với nghiên cứu của Vũ Thị Thanh Nhã (2015) về trình độ tiếng Anh của sinh viên đại học. Điều này cho thấy việc xây dựng một khoá học TACN đối với sinh viên tại Việt Nam có thể không đi theo một lộ trình duy nhất. Đối với nhóm sinh viên có khả năng tiếng Anh thấp hơn, cần phải cân nhắc mức độ chuyên ngành đưa vào nhằm giảm áp lực cho người học vì họ cùng lúc phải đạt cả mục tiêu ngôn ngữ và mục tiêu kiến thức chuyên ngành (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Đối với nhóm sinh viên có khả năng ngôn ngữ tốt, chương trình cần phải đưa nội dung chuyên

ngành nhiều hơn để nâng cao hiểu biết của họ về ngành học chứ không chỉ đơn thuần là cung cấp từ vựng về chuyên ngành.

Thứ hai, sinh viên có mong muốn thay đổi một số nội dung và phương pháp giảng dạy môn TACN theo hướng tăng cường tính thực tế và kỹ năng giao tiếp thực tế. Điều này khá phù hợp với khuyến nghị của Hutaib và các tác giả khác (2013) về việc áp dụng các tình huống giao tiếp đích để PTNC và dạy TACN cho người học.

Tuy đã đưa ra được một số khuyến nghị trên trong nghiên cứu này, chúng tôi nhận thấy để có thể tiến hành thay đổi nội dung của khoá học ngoại ngữ chuyên ngành, chúng tôi cần tiến hành phân tích tiếp tình hình giảng dạy thực tế trên lớp học để tìm hiểu phương pháp giảng dạy của giáo viên, từ đó mới có thể lựa chọn phương pháp dạy-học thích hợp cùng với nội dung được cải tiến, thay đổi theo định hướng nhu cầu người học. Đồng thời, chúng tôi cũng tiến hành so sánh nội dung trong chương trình học với yêu cầu công việc thực tế để tìm ra những tình huống và dự án có tính thực tế và hiệu quả cao.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Chính phủ (2017). Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22 tháng 12 năm 2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án “*Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 - 2025*”.

Vũ Thị Thanh Nhã (2015). Thực hiện chuẩn đầu ra ở trường không chuyên ngữ. *Báo cáo giáo dục ngoại ngữ thường niên*. Hà Nội: Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tiếng Anh

- Barber, C. L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. In Contributions to English Syntax and Philology. In J. Swales (Ed.), *Episodes in ESP (1988)* (pp. 15-22). Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.
- Belcher, D., & Lukkarila, L. (2011). Identity in the ESP context: Putting the learner front and center in needs analysis. In D. Belcher, A. M. Johns & B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 73-93). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bheiss, M. (1988). *English for nursing purposes: The English language needs at the Nursing School of Al-Makassed Hospital (Jerusalem)*. Unpublished MEd Dissertation. University of Manchester. Manchester.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. (pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). *A course in basic scientific English*. London, England: Longman.
- Herbert, A. J. (1965). *The structure of technical English*. London, England: Longman.
- Holliday, A. (1984). Research into classroom culture as necessary input into syllabus design. In J. Swales & H. Mustafa (Eds.), *English for Specific Purposes in the Arab World* (pp. 29-51). Birmingham: University of Aston.
- Holliday, A., & Cooke, T. (1982). *An ecological approach to ESP*. Lancaster Practical Papers in English Language Education. Lancaster: Lancaster University.
- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E., & Tulkki, H. (2013). *Needs analysis for course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lackstrom, J. E., Selinker, L., & Trimble, L. (1973). Technical rhetorical principles and grammatical choice. *TESOL Quarterly*, 7, 127-136.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2009). *Language Curriculum Design*. New York: Taylor & Francis.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412-446. doi: 10.1017/S0261444811000309
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and language for specialised purposes. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 17, 189-215.
- Starfield, S. (2013). Historical development of language for specific purposes. In C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-6). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Vu, N. T. T. (2015). Should an ESP course be specific or general? A literature review of the specificity debate. *Vietnam National University, Journal of Foreign Studies*, 31(4), 37-45.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- West, R. (1997). Needs analysis: State of art. In R. H. a. G. Brown (Ed.), *Teacher Education for LSP* (pp. 68-79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yates, C. (1977). What objectives. In S. Holden (Ed.), *English for Specific Purposes* (pp. 47-49). Oxford: Modern English Publication.

TEACHING ENGLISH FOR TOURISM TO MEET LEARNERS' NEEDS

Vu Thi Thanh Nha

Faculty of English, VNU University of Languages and International Studies,

Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: This paper analyses students' needs for English for Tourism courses at three universities in Vietnam. It reveals that need assessments can be conducted in three different approaches: target needs analysis, present needs analysis and holistic needs analysis. In this study, the author conducted an online survey with 158 students to analyse the present needs of the students. The findings show that the students think they need to improve their communicative English and content knowledge in Tourism. They expect to involve more project work to increase practical language use opportunities. These findings can be used to adjust the current courses to better meet the students' needs.

Keywords: needs analysis, English for Tourism, contents, approaches, students