

ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC CỦA VIỆT NAM

Trần Thị Duyên*, Hoàng Ngọc Tuệ, Lê Thị Hương Giang, Vũ Thị Nhung,
Bùi Thị Thu Giang, Cao Thị Hải Hằng

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội
Số 298 Đường Cầu Diễn, Minh Khai, Bắc Từ Liêm, Hà Nội*

Nhận bài ngày 02 tháng 05 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 06 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Khi tiếng Anh được sử dụng ngày càng nhiều trong các lĩnh vực chuyên môn và là công cụ giao tiếp quan trọng trong công việc thì việc giảng dạy Tiếng Anh Chuyên ngành (TACN) tại các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam càng cần được quan tâm nhiều hơn. Với mục đích nâng cao hiệu quả dạy và học TACN, nghiên cứu hiện tại tập trung vào tìm hiểu thực trạng việc giảng dạy TACN tại một trường đại học của Việt Nam, đánh giá chương trình, tài liệu, phương pháp giảng dạy và đề thi các học phần TACN. Thông qua việc khảo sát 657 sinh viên, phỏng vấn 8 giáo viên, dự giờ 5 giáo viên đang trực tiếp tham gia dạy và học các học phần TACN và phân tích các tài liệu liên quan đến các học phần TACN, nghiên cứu đã chỉ ra những ưu nhược điểm của các học phần TACN và đề xuất các giải pháp cải tiến nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo của các học phần. Kết quả nghiên cứu có giá trị tham khảo đối với các trường đại học khác của Việt Nam có cùng bối cảnh giáo dục.

Từ khóa: Tiếng Anh chuyên ngành, đánh giá chương trình, trường đại học, cao đẳng Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Toàn cầu hóa cùng với sự phát triển rất mạnh của công nghệ thông tin đã giúp tiếng Anh khẳng định vị thế là một ngôn ngữ quốc tế và là công cụ giao tiếp quan trọng tại nơi làm việc. Điều này yêu cầu các cơ sở đào tạo bậc đại học ở Việt Nam ngoài việc trang bị cho sinh viên các kiến thức, kỹ năng chuyên môn còn cần phải giúp sinh viên phát triển năng lực tiếng Anh để có thể sử dụng thành thạo cho các mục đích công việc. Để đáp ứng yêu cầu này, chương trình đào tạo tiếng Anh tại các trường cao đẳng và đại học thường dành một khối lượng thời gian đáng kể để giảng dạy các học phần Tiếng Anh Chuyên ngành (TACN). Về mặt lý thuyết, nội dung và phương pháp

dạy và học của các học phần TACN được thiết kế dựa trên sự khảo sát kỹ lưỡng về nhu cầu học tập của sinh viên và các tình huống cũng như các hoạt động sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc (Dudley-Evans, 1997; Hutchinson & Waters, 1987; Vũ Thị Thanh Nhã, 2018). Tuy nhiên, trong thực tế, 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 (Lâm Quang Đông, 2011). 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 (Nguyễn Thị Tố Hoa & Phạm Thị Tuyết Mai, 2016).

Với mục đích tìm kiếm giải pháp nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo tiếng Anh nhằm giúp sinh viên tìm được việc làm phù hợp

* Tác giả liên hệ. ĐT.: 84-989203616

Email: tranthiduyen@hau.edu.vn

và phát triển chuyên môn sau khi ra trường, nhóm tác giả quyết định tiến hành nghiên cứu về việc giảng dạy TACN tại một trường đại học của Việt Nam. Nghiên cứu nhằm đánh giá một số học phần TACN từ góc độ mục tiêu, nội dung chương trình, tài liệu, phương pháp giảng dạy và đề thi kiểm tra, từ đó đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy các học phần TACN tại trường và các trường đại học, cao đẳng có bối cảnh giáo dục tương đồng tại Việt Nam.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Tiếng Anh chuyên ngành

Khái niệm Tiếng Anh Chuyên ngành (TACN) đã được khá nhiều học giả đề cập. Theo Hutchinson và Waters (1987), TACN là một cách thức tiếp cận đối với việc giảng dạy tiếng Anh trong đó mọi quyết định về nội dung và phương pháp giảng dạy đều phụ thuộc vào mục đích học tập của người học. Đồng ý với quan điểm trên, Dudley-Evans và St. John (1998) nhấn mạnh rằng TACN hướng tới nhu cầu của một nhóm sinh viên nhất định, sử dụng các phương pháp và tài liệu học phù hợp với mục đích đó và cũng chỉ tập trung vào những loại ngôn ngữ diễn đạt cũng như ngữ cảnh liên quan. Có thể thấy, điểm chung trong các khái niệm về TACN được đưa ra là các học phần này được thiết kế nhằm đáp ứng các nhu cầu cụ thể, riêng biệt của một nhóm người học. Trong bối cảnh tại cơ sở giáo dục đại học, một yêu cầu đặt ra đối với các học phần TACN là giúp sinh viên phát triển năng lực tiếng Anh để phục vụ hiệu quả cho việc học tập tại trường và cho công việc sau khi ra trường.

2.2 Đánh giá chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo bao gồm tất cả các hoạt động học tập của người học đã được kế hoạch hóa nhằm đạt được các mục tiêu, mục đích giáo dục (Tôn Quang Cường, 2002). Đánh

giá chương trình đào tạo là một quá trình thu thập thông tin về một chương trình đào tạo cụ thể nhằm xác định mức độ đáp ứng được nhu cầu hoặc mục tiêu đề ra của chương trình, giúp nâng cao hiệu quả triển khai và hỗ trợ trong việc lập kế hoạch, ra quyết định liên quan tới từng khía cạnh của chương trình (McNamara, 2000; Trần Thị Hiền, 2017). Đánh giá chương trình đào tạo có thể được thực hiện theo hai hình thức: đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết. Đánh giá quá trình là hình thức đánh giá chương trình đào tạo trong quá trình chương trình đang được thực hiện. Hình thức này cho phép người thiết kế chương trình, người học, người dạy và nhà quản lý kiểm soát được mức độ đáp ứng mục tiêu đào tạo của chương trình (Guyot, 1978). Hình thức đánh giá này tập trung vào quá trình, từ đó có thể đưa ra những điều chỉnh cần thiết nhằm nâng cao hiệu quả của chương trình đào tạo. Đánh giá tổng kết được thực hiện sau khi chương trình đã kết thúc, tập trung vào hiệu quả và mức độ ảnh hưởng của chương trình (Scriven, 1967). Hình thức đánh giá này nhằm mục đích tìm hiểu xem chương trình đó có đáp ứng được những mục tiêu đã đề ra hay không; đồng thời xác định mức độ tiến bộ về kiến thức, kỹ năng hay hành vi mà người học tiếp thu được từ chương trình và mức độ ứng dụng những kiến thức, kỹ năng đó vào thực tiễn. Nghiên cứu hiện tại là một nghiên cứu đánh giá quá trình vì chương trình TACN vẫn đang được triển khai tại thời điểm nghiên cứu được thực hiện.

Các nhà nghiên cứu đã đưa ra những mô hình đánh giá chương trình đào tạo khác nhau nhưng nhìn chung đều hướng đến việc đánh giá mức độ đáp ứng mục tiêu đào tạo, phản hồi của người học và các chủ thể liên quan đến chương trình đào tạo. Hai trong số các mô hình đánh giá được áp dụng rộng rãi là mô hình CIPP của Stufflebeam (1983) và hệ thống đánh giá bốn cấp độ của Kirkpatrick (2006). Mô hình đánh giá CIPP tập trung vào

bốn khía cạnh chính bao gồm mục tiêu, kế hoạch, hành động và kết quả đạt được của chương trình. Từ bốn khía cạnh trên sẽ dẫn tới bốn giai đoạn đánh giá khác nhau bao gồm: đánh giá bối cảnh (Context), đánh giá đầu vào (Input), đánh giá quá trình (Process) và đánh giá đầu ra (Product). Mô hình đánh giá Kirkpatrick tập trung vào đánh giá hiệu quả của chương trình đào tạo trên 4 cấp độ khác nhau bao gồm: Phản ứng (Reaction), Học tập (Learning), Hành vi (Behavior), và Kết quả (Results).

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả kết hợp mô hình CIPP của Stufflebeam (1983) và mô hình của Kirkpatrick (2006) để làm cơ sở cho việc đánh giá chương trình TACN tại một trường đại học của Việt Nam. Cụ thể, việc đánh giá sẽ bao gồm đánh giá bối cảnh, trong đó tập trung vào việc tìm hiểu về mục tiêu của chương trình đào tạo, mức độ đáp ứng nhu cầu của xã hội và sự phù hợp với bối cảnh giáo dục, đặc điểm, kỳ vọng và nhu cầu của người học. Việc đánh giá này sẽ được thực hiện thông qua dữ liệu thu thập được từ phía giảng viên và sinh viên (Reaction), hay chính là việc đánh giá thông qua phản hồi từ người dạy và người học về chương trình đào tạo. Đánh giá đầu vào (Input) sẽ được thể hiện ở việc đánh giá một phần chất lượng giảng dạy và sự phù hợp giữa mục tiêu và nội dung đào tạo. Đánh giá quá trình (Process) được thể hiện thông qua việc đánh giá mức độ tham gia của người học vào chương trình thông qua tìm hiểu về các hoạt động học tập, phương pháp giảng dạy, khả năng cho phép người học phát triển các kỹ năng ngôn ngữ phù hợp với nhu cầu của xã hội và môi trường làm việc tương lai, và khả năng thúc đẩy tính tự học của người học. Đánh giá quá trình cũng được thể hiện thông qua đánh giá về các bài thi TACN để xem xét khả năng đánh giá được kiến thức và kỹ năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên, tính thống nhất giữa

nội dung học tập và nội dung kiểm tra đánh giá, và khả năng phản ánh đúng trình độ tiếng Anh của sinh viên nhằm đảm bảo tính công bằng trong đánh giá kết quả học tập.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường đại học công lập tại Việt Nam. Trong những năm vừa qua, trường đã đầu tư đáng kể cho việc dạy và học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, như tăng thời lượng giảng dạy tiếng Anh lên tới 33 tín chỉ, giảm số sinh viên trong lớp xuống dưới 40 sinh viên, tăng cường cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy.... Mục tiêu là giúp sinh viên phát triển được năng lực tiếng Anh cần thiết để phục vụ cho việc học tập tại trường và quan trọng hơn là đáp ứng yêu cầu sử dụng tiếng Anh trong công việc của các em sau khi ra trường. Chương trình đào tạo tiếng Anh của trường kéo dài trong 6 học kỳ đầu tiên của chương trình cử nhân 4 năm (2 học kỳ/năm). Chương trình chia thành hai giai đoạn: tiếng Anh cơ bản được giảng dạy vào 5 học kỳ đầu, mỗi học kỳ 6 tín chỉ và TACN được giảng dạy vào học kỳ thứ 6 với 3 tín chỉ tương đương với 45 tiết. Tại thời điểm nghiên cứu được thực hiện việc giảng dạy học phần TACN của một số chuyên ngành đã hoàn thiện chỉ còn 3 chuyên ngành đang triển khai và có thể thu thập được dữ liệu nghiên cứu cần thiết là chương trình TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô, Công nghệ Thông tin và Công nghệ Hóa - Môi trường. Tuy dữ liệu nghiên cứu được thu thập là từ ba học phần TACN nhưng bài viết này sẽ chỉ chú trọng vào điểm chung của cả ba học phần chứ không đi sâu vào sự khác biệt giữa các học phần.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng tham gia nghiên cứu là sinh viên đang theo học ba học phần TACN và giảng viên tiếng Anh đang giảng dạy các học phần trên.

Cụ thể, có 657 sinh viên tham gia khảo sát, 8 giáo viên tham gia phỏng vấn và 5 giáo viên được dự giảng (bảng 1). Các giáo viên này có trình độ chuyên môn, độ tuổi và kinh nghiệm giảng dạy khác nhau để đảm bảo độ đa dạng thông tin về nhận định của giáo viên về các chương trình TACN trong phạm vi nghiên cứu.

Để bảo mật thông tin cá nhân của người tham gia nghiên cứu, các sinh viên được mã hóa từ S#1 đến S#657; các giáo viên được mã hóa từ T#1 đến T#8. Cùng với đó các tài liệu liên quan như đề cương chi tiết, bài thi, giáo trình, tài liệu được sử dụng để dạy và học 3 học phần TACN cũng được thu thập và phân tích.

Bảng 1. Thông tin sinh viên và giáo viên tham gia

Ngành	Số lượng SV tham gia khảo sát	Số lượng GV tham gia phỏng vấn	Số lượng GV dạy dự giảng
Công nghệ Thông tin	235	3	2
Công nghệ Hóa - Môi trường	159	2	1
Công nghệ Cơ khí - Ô tô	263	3	2
Tổng	657	8	5

3.3. Công cụ và quá trình thực hiện nghiên cứu

Nghiên cứu kết hợp phương pháp định lượng và định tính. Các công cụ thu thập dữ liệu bao gồm bảng tiêu chí phân tích tài liệu; bảng tiêu chí dự giảng; bảng hỏi khảo sát sinh viên và bảng câu hỏi phỏng vấn giáo viên. Thành viên nhóm nghiên cứu bắt đầu bằng việc phân tích các tài liệu liên quan đến chương trình, giáo trình, đề thi kiểm tra sử dụng trong 3 học phần TACN, sau đó tiến hành liên lạc với giáo viên xin dự giờ, phỏng vấn và liên hệ với sinh viên để mời tham gia khảo sát. Việc dự giờ và khảo sát sinh viên được thực hiện trên lớp học. Các cuộc phỏng vấn kéo dài từ 45-60 phút tại địa điểm do giáo viên đề xuất. Dữ liệu thu thập được phân tích theo 4 chủ đề: (i) đánh giá mục tiêu, nội dung chương trình, (ii) đánh giá tài liệu giảng dạy, (iii) đánh giá phương pháp giảng dạy và (iv) đánh giá đề thi TACN.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Mục tiêu và nội dung chương trình tiếng Anh chuyên ngành

Theo như thể hiện trên đề cương chi tiết (ĐCCT) học phần, cả ba chương trình TACN

đều có mục tiêu tổng quát là nhằm trang bị cho sinh viên “*từ vựng chuyên ngành, cấu trúc đặc trưng dùng trong ngữ cảnh TACN, các kỹ năng đọc hiểu tài liệu chuyên ngành bằng tiếng Anh, và kỹ năng biên dịch Anh - Việt, Việt - Anh ở dạng câu ngắn liên quan đến chuyên ngành*”. Tuy nhiên, trong phần nội dung chi tiết, chương trình TACN của cả ba ngành bao gồm kỹ năng đọc hiểu, kiến thức ngữ pháp và từ vựng chuyên ngành. Kỹ năng biên dịch tài liệu chuyên ngành được đề cập trong hai chương trình Công nghệ Thông tin và Công nghệ Hóa - Môi trường, nhưng không được nhắc tới trong chương trình TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô (mặc dù có trong mục tiêu tổng quát) mà chỉ đề cập đến kỹ năng nghe, nói và viết.

Trả lời phỏng vấn các giáo viên có chung quan điểm là mục tiêu được thể hiện trong ĐCCT tuy nhiên “*chưa có các buổi sinh hoạt chuyên môn để thảo luận thống nhất trong nhóm giáo viên giảng dạy*” (T#4) và tuy chương trình phù hợp với chuyên ngành của sinh viên nhưng *chưa phù hợp với yêu cầu thực tế*” (T#6) vì mới chỉ hướng đến mục tiêu “*phát triển từ vựng, kỹ năng dịch và đọc tài liệu; các kỹ năng nghe nói giao tiếp liên quan chuyên*

ngành thì chưa có” (T#8). Đa số giáo viên cho biết họ không đủ thời lượng trên lớp để bổ sung các kỹ năng như nghe, nói và “sinh viên cũng không hào hứng với các hoạt động nghe nói vì không thi các kỹ năng này” (T#5). Tất cả các giáo viên đều cho rằng chương trình TACN chưa giúp phát triển kỹ năng tự học của sinh viên vì đa số các sinh viên lười học và học kém nên “nếu giáo viên không nhắc nhở các em sẽ không cố gắng tự học và tìm hiểu” (T#3). Tất cả các giáo viên đều đề xuất “tăng thời lượng giảng dạy TACN” và “bổ sung thêm các tài liệu sử dụng trong thực tế” cho sinh viên.

Như thể hiện trên bảng 2, kết quả khảo sát sinh viên cho thấy có khoảng hơn 60% sinh

viên đồng tình với quan điểm cho rằng mục tiêu của chương trình TACN được thể hiện rõ ràng và chương trình phù hợp với nhu cầu cá nhân và đặc điểm lứa tuổi của sinh viên, đồng thời giúp sinh viên phát triển các kiến thức, kỹ năng cần thiết để sử dụng tiếng Anh hiệu quả tại nơi làm việc. Khoảng hơn 70% sinh viên cho rằng chương trình TACN là phù hợp với lĩnh vực chuyên môn của sinh viên. Tuy nhiên, chỉ có khoảng 50% sinh viên cho rằng chương trình TACN giúp các em phát triển kỹ năng tự học. Đáng lưu ý là tới hơn 25% sinh viên chọn trả lời “không có ý kiến” về 6 nhận định liên quan đến mục tiêu và nội dung chương trình TACN nói chung.

Bảng 2. Quan điểm của sinh viên về chương trình TACN

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
8	Chương trình TACN phù hợp với chuyên ngành của sinh viên	5%	18%	76%
5	Mục tiêu của chương trình TACN được thể hiện rõ ràng	10%	26%	64%
6	Chương trình TACN phù hợp với nhu cầu cá nhân của sinh viên	11%	25%	64%
7	Chương trình TACN phù hợp với đặc điểm lứa tuổi của sinh viên	8%	28%	64%
9	Chương trình TACN giúp sinh viên phát triển các kiến thức, kỹ năng cần thiết để sử dụng hiệu quả tiếng Anh tại nơi làm việc sau khi ra trường	10%	26%	64%
10	Chương trình TACN giúp phát triển kỹ năng tự học của sinh viên	13%	37%	50%

4.2. Tài liệu tiếng Anh chuyên ngành

Tài liệu giảng dạy TACN được chia làm hai nhóm: giáo trình giáo viên tự thiết kế (TACN Công nghệ Hóa - Môi trường) và giáo trình xuất bản quốc tế (TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô và TACN Công nghệ Thông tin). Bảng 3 thể hiện tóm tắt nội dung kiến thức

và kỹ năng được đề cập trong các giáo trình TACN. Có thể thấy cả ba chương trình đều có ba phần: từ vựng chuyên ngành, ngữ pháp chuyên ngành, và kỹ năng đọc hiểu. Hai giáo trình xuất bản quốc tế của ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô và Công nghệ Thông tin có thêm kỹ năng nghe, nói, viết nhưng không có phần

dịch, còn giáo trình tự biên soạn TACN Hóa - Môi trường thì có phần dịch nhưng không có kỹ năng nghe, nói và viết. Đáng lưu ý là hai bộ giáo trình xuất bản quốc tế đều có sách bài tập đi kèm nhưng cả hai cuốn sách bài tập đều không được sử dụng trong chương trình tương ứng. Các chủ đề được giảng dạy trong

ba chương trình TACN có mối liên hệ tương đối gần với lĩnh vực chuyên môn của ngành. Tuy nhiên, số lượng chủ đề còn khá khiêm tốn, đặc biệt đối với chuyên ngành Công nghệ Hóa - Môi trường chỉ có 7 chủ đề và các chủ đề đều thiên nhiều về Hóa học mà không có chủ đề nào thiên về Môi trường.

Bảng 3. Nội dung kiến thức/kỹ năng trong giáo trình TACN

Kiến thức/ kỹ năng	CN Hóa - Môi trường	CN Thông tin	CN Cơ khí - Ô tô
Từ vựng chuyên ngành	+	+	+
Ngữ pháp	+	+	+
Kỹ năng nghe	-	+	+
Kỹ năng nói	-	+	+
Kỹ năng đọc	+	+	+
Kỹ năng viết	-	+	+
Dịch câu	+	-	-

Kết quả khảo sát sinh viên, như thể hiện trên bảng 4, cho thấy khoảng 2/3 số sinh viên cho rằng các chủ đề trong tài liệu phù hợp với chuyên ngành của sinh viên và mục tiêu của từng bài được thể hiện rõ ràng. Tuy nhiên, chỉ có 57% sinh viên cho rằng các chủ đề được sắp xếp hợp lý và 47% sinh viên cho rằng tài liệu cập nhật và bám sát thực tế sử dụng

tiếng Anh tại nơi làm việc. Trong phần ý kiến đề xuất có khoảng 10% số sinh viên thể hiện mong muốn nội dung tài liệu được cập nhật hơn, thêm nhiều hình ảnh minh họa và sát với chuyên ngành học của các em hơn: “*em thấy chương trình TACN không phù hợp với chuyên ngành của chúng em, mong thầy cô xem xét*” (S#34).

Bảng 4. Quan điểm của sinh viên về giáo trình TACN

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
11	Các chủ đề trong tài liệu TACN phù hợp với chuyên ngành của sinh viên	8%	26%	67%
13	Mục tiêu của từng bài được thể hiện rõ ràng	6%	27%	67%
12	Các chủ đề trong tài liệu TACN được sắp xếp hợp lý	7%	36%	57%
14	Tài liệu cập nhật và bám sát thực tế sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc	12%	41%	47%

Kết quả phỏng vấn giáo viên cũng tương đối thống nhất với kết quả khảo sát sinh viên. Các giáo viên cho rằng các chủ đề trong tài

liệu là “*phù hợp nhưng chưa đủ*” và các tình huống sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc được phản ánh trong giáo trình tập trung chủ

yếu vào việc đọc tài liệu, như vậy còn thiếu so với thực tế sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc: “Tài liệu thiếu các tình huống mô phỏng khác như thuyết trình, đàm phán, hay điền biểu mẫu...” (T#1); “...chưa có các tình huống nghe nói giao tiếp liên quan đến chuyên ngành...” (T#6).

4.3. Phương pháp giảng dạy

Kết quả dự giảng cho thấy các giáo viên hầu như triển khai các nội dung của bài học và các hoạt động học tập theo giáo trình/tài liệu giảng dạy có sẵn. Hoạt động học tập diễn ra theo một mô-típ chung ở các bài học. Bài học chủ yếu bắt đầu từ việc kiểm tra từ vựng, ôn tập và luyện đọc lại các từ vựng, sau đó giáo viên tiến hành cho sinh viên làm các bài tập đọc hiểu theo cặp hoặc cá nhân. Phần kiến thức ngữ pháp được giáo viên giới thiệu trước khi sinh viên hoàn thành các bài tập về ngữ pháp đi kèm (nếu có). Tương tự như thế, kỹ năng biên dịch được triển khai theo cặp hoặc dịch cá nhân: sinh viên cùng dịch các câu và được giáo viên yêu cầu lên bảng ghi lại các câu dịch, sau đó giáo viên chỉnh sửa để có câu dịch tốt nhất. Phần chữa bài phần lớn là đọc thoại của giáo viên, rất ít khi sinh viên được yêu cầu chữa bài chéo cho bạn học hoặc nhận xét bài làm của bạn. Đối với nhóm TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô, mặc dù trong chương trình và tài liệu có kỹ năng nghe, nói và viết nhưng trong thực tế giảng dạy giáo viên không triển khai hoạt động này. Trả lời phỏng vấn, các giáo viên cho rằng các hoạt động học tập chưa đa dạng, chưa thú vị “*vì các bài được thiết kế y như nhau*” (T#7) và “*khá rời rạc, không có tính liên kết, kế thừa để phát triển kỹ năng cho sinh viên*” (T#5), chủ yếu tập trung vào kỹ năng đọc hiểu, phân tích tài liệu và dịch Anh - Việt và dịch Việt - Anh. Các giáo viên cũng cho biết các hoạt động học tập trong giáo trình giúp sinh viên đạt được mục tiêu của bài học tuy nhiên mục

tiêu này khá hạn chế, “*đó là sinh viên sau khi học thì nắm được từ vựng, đọc được văn bản và dịch được một số câu liên quan đến chủ đề*” (T#6, T#7).

Theo quan sát của nhóm nghiên cứu, tương tác trong các lớp học TACN chủ yếu là giữa giáo viên và sinh viên, tương tác giữa sinh viên với sinh viên trong giờ học còn hạn chế do còn thiếu các hoạt động chia cặp, nhóm. Phần lớn các giao tiếp giữa giáo viên với sinh viên là giáo viên đưa ra câu hỏi và yêu cầu sinh viên trả lời, và đưa nhận xét trước cả lớp. Phần đọc thoại của giáo viên chiếm tỷ lệ khá lớn (80% giờ học) vì “*khối lượng kiến thức chuyên ngành khá nhiều và khó nên giáo viên cần giảng giải để đảm bảo sinh viên hiểu được*” (T#5). Đa số giáo viên thường xuyên sử dụng tiếng Việt để giảng dạy trong các giờ học TACN. Theo các giáo viên việc dùng nhiều tiếng Việt là do đa số sinh viên không thể hiểu bài học bằng tiếng Anh. Theo quan sát, chỉ có khoảng 20% số sinh viên có thể sử dụng tiếng Anh trôi chảy và linh hoạt trong giờ học. Số sinh viên còn lại chỉ có thể sử dụng tiếng Anh đơn giản để thể hiện ý kiến, thậm chí khá nhiều sinh viên không thể nói những câu đơn giản.

Kết quả khảo sát sinh viên, như thể hiện trên bảng 5, cho thấy 76% sinh viên cho rằng các bài học TACN giúp sinh viên phát triển từ vựng chuyên ngành và hơn 60% sinh viên cho rằng bài học TACN giúp sinh viên phát triển kỹ năng đọc, viết và kiến thức về các cấu trúc ngữ pháp sử dụng phổ biến trong lĩnh vực chuyên ngành. Gần 60% số sinh viên đồng tình với các nhận định liên quan đến cấu trúc bài học như mục tiêu bài học phù hợp với mục tiêu chương trình và trình độ sinh viên, các hoạt động học tập phù hợp và được sắp xếp tăng dần về độ khó và có tính kế thừa. Đáng lưu ý là chỉ có 55% sinh viên cho rằng các bài học giúp phát triển kỹ năng nói và dưới 50% sinh viên cho rằng bài học TACN giúp phát

triển kỹ năng nghe và các hoạt động học tập là đa dạng, thú vị hay mô phỏng các tình huống sử dụng tiếng Anh trong thực tế tại nơi làm việc. Trong phần đề xuất cải tiến, gần 20% sinh viên mong muốn bài học TACN thú vị hơn, thêm nhiều ví dụ, hình ảnh, video minh họa; 13.5% sinh viên đề xuất tăng cường học các kỹ năng giao tiếp như nghe, nói trong

chương trình và 7.5% sinh viên mong muốn tăng lượng bài tập thực hành và có thêm nguồn tài liệu tham khảo. Ngoài ra các em cũng mong muốn giáo viên nhiệt tình hơn, kiểm soát sâu sát hơn bài tập về nhà và các hoạt động học tập trên lớp và giảng dạy với tốc độ hợp lý để sinh viên theo kịp bài giảng.

Bảng 5. Quan điểm của sinh viên về phương pháp giảng dạy

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
25	Bài học TACN giúp sinh viên phát triển từ vựng chuyên ngành	4%	20%	76%
23	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng đọc tiếng Anh	7%	28%	65%
24	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng viết tiếng Anh	7%	30%	64%
26	Bài học TACN giúp phát triển kiến thức về các cấu trúc ngữ pháp tiếng Anh được sử dụng phổ biến trong lĩnh vực chuyên ngành của sinh viên	7%	31%	62%
16	Mục tiêu của các bài học phù hợp với mục tiêu chương trình	7%	33%	60%
19	Các hoạt động học tập được sắp xếp hợp lý: tăng dần về độ khó và có tính kế thừa	7%	34%	59%
15	Mục tiêu của của các bài học phù hợp với trình độ của sinh viên	9%	34%	58%
18	Các hoạt động học tập giúp sinh viên đạt được mục tiêu của bài học	8%	33%	58%
22	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng nói tiếng Anh	12%	33%	55%
17	Các hoạt động học tập đa dạng, thú vị	12%	40%	48%
21	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng nghe tiếng Anh	15%	38%	48%
20	Bài học TACN có các hoạt động học tập mô phỏng các tình huống sử dụng tiếng Anh trong thực tế tại nơi làm việc	14%	39%	47%

4.4. Đề thi TACN

Kết quả phân tích đề thi kiểm tra TACN của 3 ngành cho thấy định dạng bài thi của cả ba chuyên ngành là giống nhau. Mỗi bài thi được chia thành ba phần để kiểm tra kỹ năng đọc, kiến thức từ vựng và ngữ pháp, và biên dịch Anh Việt và Việt Anh với trọng số điểm tương ứng là 20%, 60% và 20% tổng điểm của bài thi. Trong đó các câu hỏi đọc hiểu và kiến thức từ vựng ngữ pháp là các câu hỏi trắc nghiệm 4 lựa chọn và các câu hỏi trong phần từ vựng, ngữ pháp và biên dịch đánh giá sinh viên ở mức độ hiểu ý nghĩa của từ và cấu trúc ở mức độ câu. Các câu hỏi dịch Anh - Việt được lấy từ giáo trình còn các câu hỏi dịch Việt - Anh là phiên bản dịch của các câu tiếng Anh trong giáo trình.

Về tính thống nhất giữa nội dung trong đề thi và mục tiêu, nội dung chương trình, có thể nhận thấy rằng nội dung được kiểm tra trong các đề thi cơ bản nằm trong chương trình học. Tuy nhiên, có một điểm chênh lệch giữa nội dung học và đề thi của ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô: kỹ năng nghe, nói và viết được nêu trong nội dung trong chương trình học nhưng trong đề thi các kỹ năng này không được đề cập đến. Thêm nữa, phần ngữ pháp và từ vựng trong đề thi của cả ba ngành được đặt trọng số nhiều hơn so với hai kỹ năng đọc hiểu và dịch (gấp ba lần mỗi kỹ năng còn lại) trong khi ĐCCT việc phát triển vốn từ vựng và ngữ pháp chuyên ngành cho sinh viên chỉ là một trong những mục tiêu chương trình.

Bảng 6. Quan điểm của sinh viên về bài thi TACN

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
28	Nội dung thi kiểm tra TACN bám sát nội dung học tập trong khoá học	8%	35%	57%
27	Các bài thi kiểm tra đánh giá kiến thức và kỹ năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên	8%	42%	51%
29	Kết quả thi, kiểm tra phản ánh đúng trình độ của sinh viên	11%	44%	46%

Kết quả khảo sát sinh viên về đề thi TACN, thể hiện trên bảng 6, cho thấy gần 60% sinh viên cho rằng nội dung thi kiểm tra bám sát nội dung học tập trong khóa học, hơn 50% sinh viên cho rằng bài thi có thể đánh giá được kiến thức và kỹ năng tiếng Anh của sinh viên nhưng chỉ có 46% sinh viên đánh giá cao độ tin cậy của kết quả thi trong việc phản ánh đúng trình độ tiếng Anh của sinh viên.

Khác với quan điểm của 46% sinh viên, tất cả các giáo viên tham gia phỏng vấn đều cho rằng bài thi đánh giá đúng các kiến thức mà sinh viên đã học trong học kỳ và kết quả thi,

kiểm tra phản ánh đúng trình độ của sinh viên. Tuy nhiên, các giáo viên cũng đề xuất rằng “*đề thi, kiểm tra cần đánh giá cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết thì sinh viên mới chịu học các kỹ năng này trong chương trình*”(T#5).

5. Thảo luận

Mục tiêu và nội dung chương trình TACN

Kết quả nghiên cứu cho thấy với mục tiêu và nội dung hiện tại, chương trình TACN mới chỉ đáp ứng được một phần yêu cầu, đó là hướng đến trang bị cho sinh viên một số từ

vùng chuyên ngành, một số cấu trúc đặc trưng và kỹ năng đọc hiểu tài liệu chuyên ngành bằng tiếng Anh mà chưa phát triển được các kỹ năng khác như nghe, nói trong khi những kỹ năng này được cho là rất quan trọng trong giao tiếp tại nơi làm việc (Kassim & Ali, 2010). Kết quả này cũng thống nhất với kết quả của các nghiên cứu được thực hiện trước đó ở trong nước (Nguyễn Thị Châu Ngân, 2011) và ngoài nước (Hayati, 2008) cho rằng các chương trình TACN đang tập trung chủ yếu vào từ vựng chuyên ngành và cấu trúc mà chưa quan tâm đúng mức đến phát triển kỹ năng giao tiếp (Nguyễn Văn Khánh, 2015). Tuy nhiên, nếu chương trình TACN chỉ triển khai trong 45 tiết học thì việc giúp sinh viên phát triển các kiến thức và kỹ năng tiếng Anh đáp ứng các yêu cầu sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn là điều khó có thể thực hiện được.

Xét về khía cạnh triển khai chương trình, mục tiêu đào tạo chỉ được ghi trên ĐCCT mà chưa đưa vào các buổi sinh hoạt chuyên môn (như phản ánh của các giáo viên) và chưa thông tin kỹ lưỡng đến sinh viên (gần 40% sinh viên không biết rõ hoặc không để ý). Điều này ảnh hưởng đến động cơ học tập và khả năng tự học, tự kiểm soát việc học của sinh viên vì các em cần thông tin về mục tiêu đào tạo để hiểu mục đích của các bài học và điều chỉnh sự tập trung của bản thân trong quá trình học tập. Thêm vào đó việc nội dung có trong ĐCCT nhưng không được triển khai trong thực tế (đối với phần nghe, nói của ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô) cho thấy tính thiếu nhất quán trong việc lập kế hoạch và triển khai chương trình TACN. Điều này sẽ dẫn đến việc khó kiểm soát các mục tiêu đào tạo và đưa ra các điều chỉnh cần thiết.

Tài liệu, giáo trình TACN

Ở tình trạng hiện tại cả giáo trình giáo viên tự biên soạn (ngành Công nghệ Hoá - Môi trường) và giáo trình xuất bản quốc tế (ngành Công nghệ

thông tin và ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô) đều chưa đáp ứng được yêu cầu. Xét về khía cạnh chủ đề, kết quả phân tích tài liệu thống nhất với kết quả khảo sát ý kiến của sinh viên chỉ ra rằng các chủ đề trong giáo trình chưa bao phủ được toàn bộ các chuyên ngành trong nhóm ngành của sinh viên. Khi tài liệu TACN được sử dụng cho nhóm ngành thì việc nội dung giảng bám sát một ngành nhiều hơn các ngành khác là điều có thể hiểu được nhưng nếu nội dung giảng dạy không liên quan đến chuyên ngành và thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn của sinh viên thì sẽ ảnh hưởng không tốt đến động cơ học tập của các em. Ngoài ra các ngữ liệu, tình huống trong giáo trình còn chưa sát với thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên ngành. Điều này sẽ ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy và học tập của các học phần.

Phương pháp giảng dạy

Kết quả dự giảng cho thấy phương pháp giảng dạy hiện đang được áp dụng trong 3 học phần TACN chưa đáp ứng được yêu cầu. Trước tiên, về khía cạnh phát triển khả năng giao tiếp tiếng Anh: do đa số thời gian trong giờ học là giáo viên giảng giải, thuyết trình bằng tiếng Việt với cả lớp, chỉ có một phần nhỏ thời gian dành cho hoạt động giao tiếp giữa giáo viên với cá nhân sinh viên hoặc giữa sinh viên với nhau cũng phần đa là bằng tiếng Việt. Như vậy, phương pháp hiện tại không đáp ứng yêu cầu phát triển khả năng giao tiếp tiếng Anh cho sinh viên, trong khi chú trọng phát triển khả năng giao tiếp là một trong các yêu cầu thiết yếu của hoạt động giảng dạy TACN (Poedjiastutie, 2017). Theo chia sẻ của các giáo viên, do bài thi, kiểm tra không bao gồm các kỹ năng như nghe, nói nên các hoạt động giao tiếp trên lớp không được sinh viên hào hứng tham gia. Điều này khẳng định ảnh hưởng rất lớn của văn hóa thi cử đến thái độ học tập của sinh viên (Trần Thị Duyên, 2015). Tuy nhiên vẫn có một số lượng đáng kể sinh viên đề xuất là bài học cần bổ sung các hoạt

động nghe nói nên việc điều chỉnh bổ sung, tăng cường các hoạt động giao tiếp trong các giờ học TACN là cần thiết.

Về khía cạnh lấy người học làm trung tâm: khi giao tiếp trong lớp học đa phần là giáo viên giảng giải và các hoạt động bám sát theo giáo trình có sẵn thì phương pháp giảng dạy đó chưa được gọi là lấy người học làm trung tâm. Nếu sinh viên đóng vai trò trung tâm thì mọi hoạt động trong giờ học phải hướng đến thu thập thông tin, đánh giá sự tiếp nhận kiến thức, kỹ năng của sinh viên để hỗ trợ các hoạt động học tập của các em (O'Neill & McMahon, 2005). Như vậy, người thể hiện nhiều phải là các sinh viên, các tương tác trong lớp học giữa sinh viên với nhau phải là chủ yếu và phải thực hiện bằng tiếng Anh. Thêm vào đó, nội dung giảng dạy phải thường xuyên được điều chỉnh cho phù hợp với trình độ và mức độ tiếp thu của sinh viên trong lớp nhưng vẫn hướng đến giúp sinh viên đạt được mục tiêu bài học, môn học. Để thực hiện được như vậy, các giáo viên phải sát sao với sinh viên, tìm hiểu, đôn đốc động viên các em tham gia vào các hoạt động học tập nhiều hơn và chủ động tích cực hơn trong học tập như đề xuất của sinh viên. Tuy nhiên, theo kết quả dự giảng, các hoạt động như vậy hầu như chưa có trong giờ học TACN của cả ba chuyên ngành.

Đề thi TACN

Tuy nội dung thi, kiểm tra thống nhất cao với nội dung giảng dạy và học tập trong học phần nhưng cần hạn chế việc sử dụng các ngữ liệu trong giáo trình đưa vào bài thi kiểm tra (như trường hợp phần biên dịch Anh - Việt, Việt - Anh trong đề thi) để tránh việc sinh viên hiểu nhầm là chương trình TACN chỉ bó hẹp trong 8 hoặc 10 chủ đề có trong giáo trình và cố gắng học thuộc. Thêm vào đó, việc các phần câu hỏi trắc nghiệm từ vựng ngữ pháp có trọng số điểm lớn sẽ khiến cho nội dung thi kiểm tra không cân đối với mục tiêu đào tạo và như vậy kết quả thi kiểm tra sẽ có độ tin cậy không cao

và khó có thể đo lường, đánh giá được mức độ đạt được của mục tiêu đào tạo. Xét về tính thực tiễn, do dạng thức thi là đọc và dịch nên các bài thi kiểm tra chưa mô phỏng được hết các tình huống sử dụng tiếng Anh thực tế trong các lĩnh vực chuyên ngành. Do vậy kết quả thi kiểm tra sẽ có ít giá trị tham chiếu để dự đoán cho khả năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên trong thực tế công việc tại các lĩnh vực chuyên môn.

Từ kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đưa ra một số đề xuất cải tiến như sau:

Thứ nhất, đối với nhóm chuyên gia xây dựng chương trình: chương trình TACN cần được cải tiến bổ sung thêm các kỹ năng nghe, nói, viết và mục tiêu đào tạo cần được phát triển dựa trên việc phân tích kỹ lưỡng yêu cầu thực tế sử dụng tiếng Anh trong các lĩnh vực chuyên ngành. Các mục tiêu đào tạo cần được thảo luận trong các buổi sinh hoạt chuyên môn, thể hiện rõ trong chương trình, và thông tin đến sinh viên một cách rõ ràng, kỹ lưỡng để giúp sinh viên định hướng và cố gắng trong học tập. Việc tăng cường nội dung giảng dạy sẽ đặt ra yêu cầu tăng thời lượng dạy và học TACN vì nếu chỉ có 45 tiết thì rất khó có thể thực hiện được. Tuy nhiên, để đảm bảo cân bằng các nội dung học tập trong cả chương trình lớn, cần phải tính đến việc áp dụng công nghệ, ví dụ như học kết hợp trực tuyến và trực tiếp để giảm tải thời gian học trên lớp, đồng thời tăng cường cơ hội tự học cho sinh viên.

Thứ hai, đối với nhóm chuyên gia biên soạn hoặc chọn lựa tài liệu, giáo trình TACN: các nội dung, chủ đề trong chương trình phải được chọn lựa cẩn thận đảm bảo tính khái quát và phù hợp với nhóm chuyên ngành. Khi biên soạn hoặc chọn lựa giáo trình, cần lưu ý đến các ngữ liệu sử dụng trong giáo trình và các hoạt động học tập được thiết kế đảm bảo tiệm cận với thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn và hỗ trợ việc tự học của sinh viên.

Thứ ba, đối với giáo viên: việc giảng dạy TACN có nhiều điểm tương đồng với việc giảng dạy tiếng Anh cơ bản, chỉ khác về nội dung giảng dạy thiên về một lĩnh vực chuyên ngành và hoạt động học tập cần mô phỏng thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn (Poedjiastutie, 2017). Chính vì vậy, phương pháp giảng dạy TACN vẫn cần phải chú trọng việc phát triển khả năng giao tiếp cho sinh viên phù hợp với lĩnh vực chuyên ngành của các em. Đường hướng lấy người học làm trung tâm vẫn là đường hướng chủ đạo trong giảng dạy TACN, do đó đòi hỏi giáo viên phải sâu sát với sinh viên và có tính linh hoạt cao trong việc điều chỉnh nội dung cũng như phương pháp giảng dạy phù hợp với sinh viên.

Thứ tư, đối với giáo viên ra đề thi, kiểm tra TACN: trọng số các phần trong đề thi cần phản ánh tầm quan trọng của nội dung kiểm tra trong chương trình học. Có thể tiến hành đánh giá kiến thức từ vựng và cấu trúc của sinh viên, tuy nhiên kết quả đánh giá kiến thức không nên được dùng tương tự như kết quả đánh giá kỹ năng sử dụng tiếng của sinh viên. Hơn nữa, dưới sự ảnh hưởng rất mạnh của văn hóa thi cử, nội dung thi kiểm tra sẽ quyết định nội dung học tập của sinh viên. Bởi vậy, đề thi kiểm tra phải đảm bảo tính bao quát chương trình và có trọng số các phần phù hợp với trọng số của các mục tiêu đào tạo. Các nội dung và hình thức đánh giá cần tiệm cận với thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên ngành.

6. Kết luận

Trong nỗ lực tìm kiếm giải pháp nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo tiếng Anh nhằm giúp sinh viên học tập hiệu quả, tìm được việc làm phù hợp và phát triển chuyên môn sau khi ra trường, nghiên cứu này đã tìm hiểu thực trạng giảng dạy TACN tại một trường đại học của Việt Nam thông qua việc đánh giá mục tiêu, nội dung, tài liệu, phương pháp giảng dạy và đề thi của các học phần tiếng Anh chuyên ngành. Kết quả nghiên cứu cho thấy các học phần TACN mới chỉ

đáp ứng được một phần yêu cầu. Điểm mạnh của chương trình TACN là đã chú trọng vào phát triển một trong những kỹ năng thiết yếu của cả 3 lĩnh vực chuyên môn (kỹ năng đọc), các chủ đề bài học gắn đến một ngành trong nhóm ngành, và các đề thi đã bám sát nội dung học trong học phần. Tuy nhiên, còn khá nhiều vấn đề tồn tại cần được cải tiến liên quan đến nội dung, mục tiêu chương trình, chủ đề, phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập các học phần TACN. Dựa trên kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đã đưa ra các đề xuất nhằm cải tiến chương trình TACN. Tuy nghiên cứu được thực hiện trên phạm vi nhỏ, tại một trường đại học, nhưng kết quả nghiên cứu có thể được sử dụng để tham khảo đối với các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam có cùng bối cảnh giáo dục. Việc cải tiến chương trình TACN đáp ứng nhu cầu của thực tế sử dụng tiếng Anh trong các lĩnh vực chuyên ngành là một yêu cầu cấp bách nhưng không đơn giản, đặc biệt trong bối cảnh kinh tế xã hội với nhiều thay đổi. Tuy nhiên, với các đề xuất trên, nhóm nghiên cứu hy vọng chất lượng các chương trình TACN sẽ được cải thiện và việc giảng dạy và học tập TACN sẽ được hiệu quả hơn.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Lâm Quang Đông (2011). Tiếng Anh chuyên ngành – một số vấn đề về nội dung giảng dạy. *Ngôn ngữ & Đời sống*, 11(193), 27-32.
- Nguyễn Thị Châu Ngân (2011). Content-Based Instruction in the Teaching of English for Accounting at Vietnamese College of Finance and Customs. *English Language Teaching*, 4(3), 90-10.
- Nguyễn Thị Tố Hoa & Phạm Thị Tuyết Mai (2016). Difficulties in teaching English for special purposes: Empirical study at Vietnamese Universities. *Higher Education Studies*, 6(2), 154-161.
- Nguyễn Văn Khánh (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.

- Tôn Quang Cường (2002). E-Learning: Quality Criteria and Curriculum Design. *Chulalongkorn Educational Review*, 9, 31-35.
- Trần Thị Duyên (2015). *An exploratory study on the current assessment practices for improving the learning of English as a foreign language in two Vietnamese universities*. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology.
- Trần Thị Hiền (2017). Nghiên cứu một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo. *Tạp chí Kinh tế đối ngoại*, 99, 1-12.
- Vũ Thị Thanh Nhã (2018). Dạy-học tiếng Anh chuyên ngành Du lịch: Định hướng nhu cầu người học. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 43(6), 48-59.
- Tiếng Anh**
- Dudley-Evan, T. & St John, M. T. (1998). *Development in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guyot, W.M. (1978). Summative and Formative Evaluation. *The Journal of Business Education*, 54(3), 127-129.
- Hayati, A. M. (2008). Teaching English for special purposes in Iran: Problems and suggestions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 149-164.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29(3), 168-182.
- Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berett – Koehler Publishers.
- Mcnamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin, Ireland: AISHE.
- Poedjiastutie, D. (2017). The pedagogical challenges of English for specific purposes (ESP) teaching at the University of Muhammadiyah Malang, Indonesia. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 338-349.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for Program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, D. L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation models: Evaluation in Education and Human Services*, Vol 6, 117-141. Springer, Dordrecht.

AN EVALUATION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES AT A VIETNAMESE UNIVERSITY

Tran Thi Duyen, Hoang Ngọc Tue, Le Thi Huong Giang,
Vu Thi Nhung, Cao Thi Hai Hang

*Faculty of Foreign Languages, Hanoi University of Industry,
No 289 Cau Dien street, Minh Khai, Bac Tu Liem, Hanoi*

Abstract: When English is commonly used in different professional fields and serves as an important communication tool at work, the teaching of English for Specific Purposes at higher education institutions requires more attention. Aiming to increase the effectiveness of ESP education, this study investigates the teaching of ESP courses at a Vietnamese university, evaluating the syllabus, materials, teaching methodology and tests of ESP courses. Data were collected from the questionnaires distributed to 657 ESP students, interviews with 8 ESP teachers and observing ESP lessons delivered by 5 teachers and analysing related documents. Research findings pinpoint the strengths and weaknesses of the ESP courses and propose practical solutions to improve the effectiveness of the courses. The findings could be used as a reference for other higher education institutions with similar educational contexts in Vietnam.

Keywords: English for Specific Purposes, evaluation, Vietnamese higher education institutions