

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG DẠY TIẾNG ANH GIAO TIẾP ĐẠI HỌC KHÔNG CHUYÊN NGỮ TẠI VIỆT NAM

Lê Thị Hằng

Hoàng Thị Hà

Khoa Ngoại ngữ

Tóm tắt. Trái với cách tiếp cận tự nhiên của Stephen Krashen được ứng dụng nhiều trong dạy tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai, cách tiếp cận giao tiếp lại được ứng dụng nhiều trong việc dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ. Tuy nhiên, để ứng dụng các đường hướng dạy-học này vào ngữ cảnh một lớp học cụ thể cần có các nghiên cứu ứng dụng phù hợp để các nguyên tắc của nó được phát huy hiệu quả. Bài viết này sơ lược tình hình nghiên cứu ứng dụng dạy tiếng Anh cho sinh viên các lớp đại học không chuyên ngữ theo cách tiếp cận giao tiếp ở Việt Nam. Từ đó xác định các hướng nghiên cứu cần quan tâm khi ứng dụng cách tiếp cận dạy-học này tại các trường đại học không chuyên ngữ.

Nhờ chính sách đổi mới, phát triển nền kinh tế thị trường của Đảng và Nhà nước khởi xướng từ Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VI, với sự phát triển của khoa học công nghệ, nhu cầu sử dụng tiếng Anh để giao tiếp quốc tế, phát triển kiến thức chuyên môn của người dân Việt Nam ngày càng cao. Theo đó, việc dạy và học tiếng Anh trở nên quan trọng trong hệ thống giáo dục. Tất cả các trường học và các cơ sở đào tạo tiếng Anh đã luôn cố gắng đổi mới giáo trình, phương pháp giảng dạy nhằm đáp ứng nhu cầu thực tiễn. Dạy-học tiếng Anh theo cách tiếp cận giao tiếp (communicative approach) còn gọi là dạy ngôn ngữ giao tiếp (DNNGT) đang là vấn đề trung tâm được nghiên cứu, ứng dụng nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn học. Mục tiêu là giúp người học đạt được năng lực giao tiếp (NLGT) theo nhu cầu của họ. Điều này liên quan đến nhiều khía cạnh trong các khâu tổ chức dạy-học như xây dựng chương trình, thiết kế chương trình chi tiết, các hoạt động dạy-học, tài liệu dạy-học và phương pháp đánh giá chứ không chỉ là việc đổi mới giáo trình và phương pháp giảng dạy. Do vậy, để việc dạy-học theo hướng tiếp cận giao tiếp đi vào thực tiễn cần có nhiều nghiên cứu, ứng dụng phù hợp với đối tượng và môi trường đào tạo cụ thể. Bởi lẽ các mô hình DNNGT phù hợp có thể thay đổi theo từng điều kiện và ngữ cảnh dạy-học.

1. Các vấn đề cơ bản liên quan đến việc dạy tiếng Anh giao tiếp

1.1. Khái niệm năng lực giao tiếp và thực hiện giao tiếp

1.1.1. Năng lực giao tiếp: Theo Canale and Swain (1980) và Canale (1983), NLGT (competence) trong ngữ cảnh dạy-học ngoại ngữ gồm bốn thành tố phụ thuộc lẫn nhau:

Năng lực ngôn ngữ bao gồm “kiến thức về các mẫu từ vựng, các quy tắc hình vị, cú pháp, nghĩa ngữ pháp của câu và ngữ âm”. Đó là năng lực gắn với việc củng cố mã ngôn ngữ.

Năng lực diễn ngôn là khả năng nối các câu trong các chuỗi kéo dài của diễn ngôn và tạo thành một khối thống nhất các chuỗi lời nói. Diễn ngôn có nghĩa là mọi thứ từ đàm thoại đơn giản đến các văn bản bằng chữ viết dài dòng (sách, báo và những thứ tương tự như vậy).

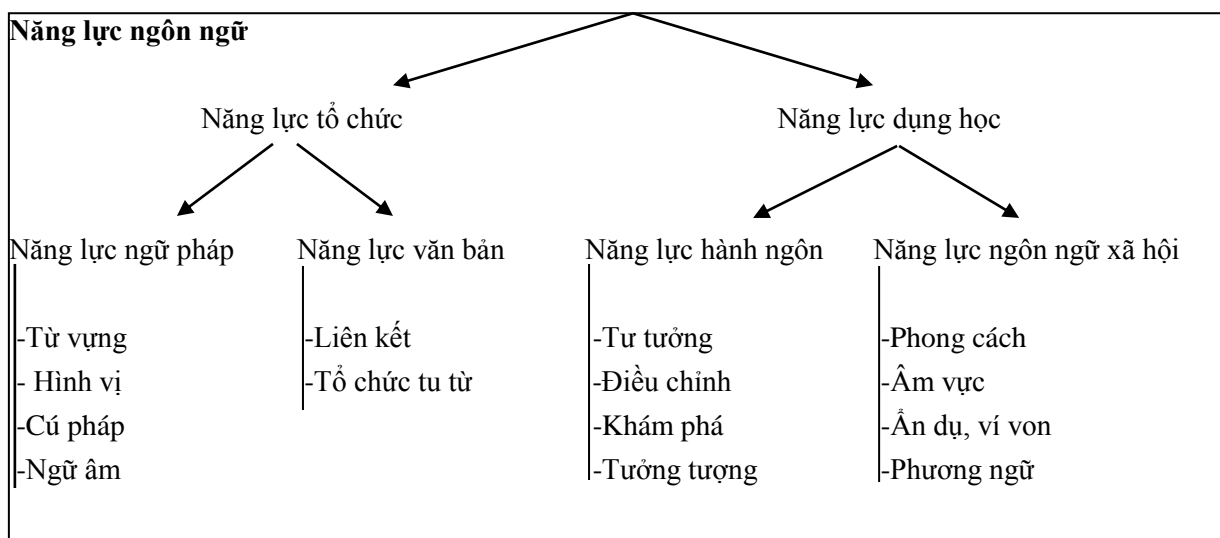
Năng lực ngôn ngữ xã hội học là kiến thức về các quy tắc văn hóa-xã hội của ngôn ngữ và diễn ngôn. Năng lực này “đòi hỏi hiểu biết về ngữ cảnh xã hội nơi ngôn ngữ được sử dụng: các vai của các thành viên tham gia giao tiếp, thông tin họ chia sẻ và chức năng của việc tương tác giao tiếp.”

Năng lực về chiến lược người học thể hiện khả năng duy trì giao tiếp dẫu có những khó khăn về kiến thức ngôn ngữ. Năng lực về chiến lược bao gồm chiến lược giao tiếp và chiến lược học.

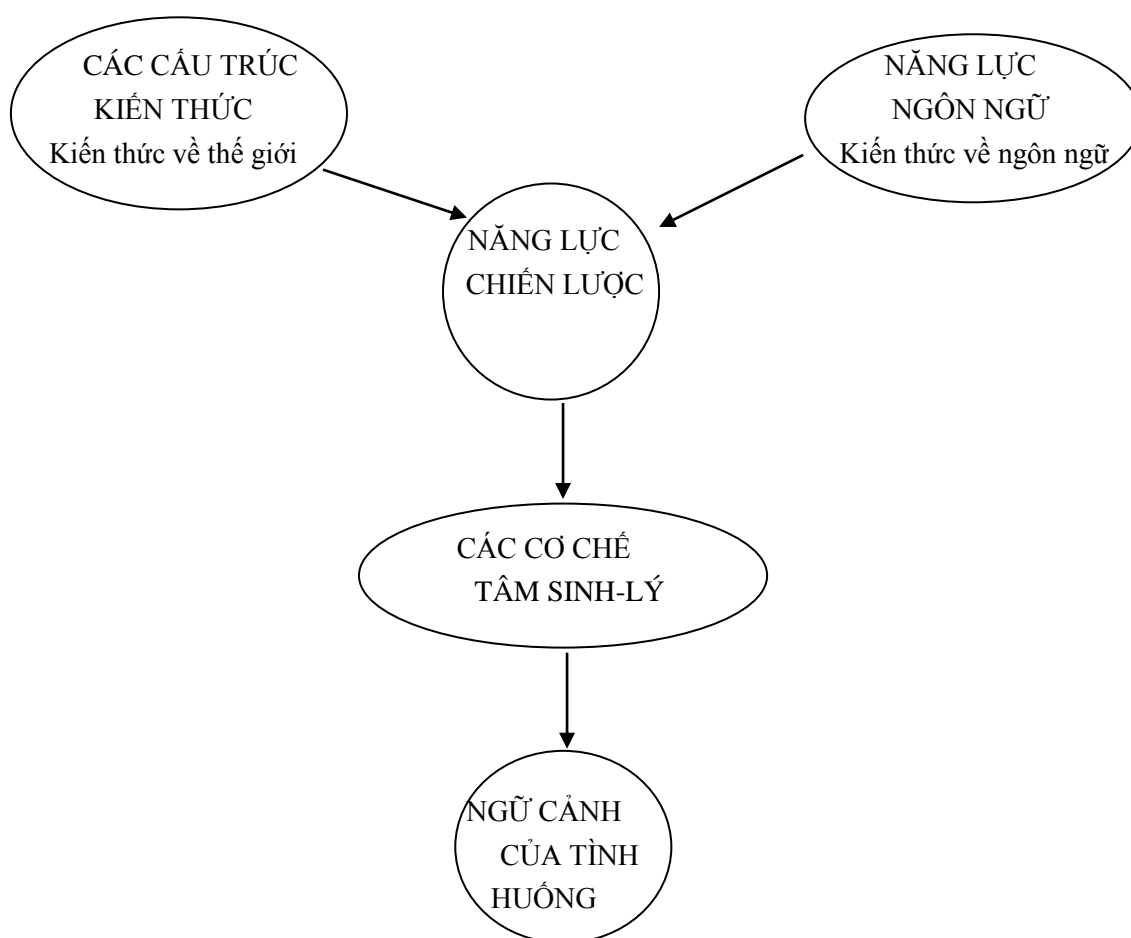
Trong 4 năng lực trên, năng lực ngôn ngữ có thể hiểu một cách chi tiết như khung lý thuyết của Bachman trong sơ đồ 1. Đặc điểm lý thuyết nổi bật cần lưu ý về sự khác biệt giữa NLGT và thực hiện giao tiếp (THGT) (performance) cần phải được ghi nhớ, NLGT là những gì chúng ta biết hay kiến thức ngôn ngữ giao tiếp của một người, NLGT chỉ được biểu hiện trong thực tiễn thông qua THGT và ta đánh giá NLGT của một người thông qua đánh giá THGT. Năng lực sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp không bị chi phối hoàn toàn bởi năng lực ngôn ngữ mà còn bị chi phối bởi các thành tố khác (xem sơ đồ 2).

1.1.2. Thực hiện giao tiếp

THGT được thể hiện ở sản phẩm ngôn ngữ thực tế qua các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Không như NLGT, THGT Bachman có thể nhìn thấy được, chỉ thông qua THGT, NLGT mới được phát triển, duy trì và được đánh giá. Do đó, miêu tả các cấp độ THGT đóng một vai trò hết sức quan trọng trong đánh giá NLGT và biên soạn mục tiêu chương trình giảng dạy ngoại ngữ. Mỗi cấp độ phải thể hiện được khả năng sử dụng ngoại ngữ qua hành vi giao tiếp thực ở 4 kỹ năng ngôn ngữ. Ví dụ, trong Khung tham chiếu chung Châu Âu (CEFR), NLGT tiếng Anh qua kỹ năng viết của một người ở trình độ A1 được miêu tả để cả người học và người dạy tham khảo như sau: “Tôi có thể viết một đoạn ngắn, đơn giản trên các tấm bưu thiếp, ví dụ như gửi lời thăm hỏi nhân dịp ngày lễ. Tôi có thể điền các thông tin cá nhân vào các mẫu đơn, ví dụ như điền tên, quốc tịch và địa chỉ lên tờ đăng ký ở khách sạn.” (CEFR, tr.26). Cụ thể hơn, các mức trình độ tạo ra sản phẩm đầu ra bằng ngôn ngữ viết được mô tả ở khả năng thực hiện 3 loại sản phẩm chính: việc tạo ra các sản phẩm bút ngữ khái quát, ngôn bản viết thể hiện tính sáng tạo, bản tường thuật hoặc tiểu luận.



Sơ đồ 1. Thành tố năng lực ngôn ngữ trong khung lý thuyết của Bachman (1990)



Sơ đồ 2. Thành tố của năng lực ngôn ngữ giao tiếp trong sử dụng ngôn ngữ giao tiếp (Bachman, 1990, tr.95)

“SẢN PHẨM BÚT NGŨ VỀ TỔNG THỂ

A1: Có thể viết các cụm từ và các câu đơn giản tách biệt nhau.

VIẾT THỂ HIỆN TÍNH SÁNG TẠO

A1: Có thể viết các cụm từ và các câu đơn giản về chính họ và những người trong trí tưởng của họ, nơi họ sống và những việc họ làm.

BẢN TƯỜNG THUẬT HOẶC TIỂU LUẬN

(Ở trình độ A1 chưa đòi hỏi khả năng này)”

“Khả năng tương tác bằng bút ngữ” ở trình độ này được thể hiện ở 3 khía cạnh sau:

TƯƠNG TÁC BẰNG BÚT NGỮ VỀ TỔNG THỂ

A1: Có thể hỏi để điền hoặc để thông qua các thông tin cá nhân trên một mẫu đơn.

TRAO ĐỔI BẰNG THƯ TÍN

A1: Có thể viết một tấm thiệp đơn giản

CÁC GHI CHÚ, TIN NHẮN, MẪU ĐƠN

A1: có thể viết các số và ngày tháng, tên riêng, quốc tịch, địa chỉ, tuổi, ngày tháng năm sinh hoặc khi đến một nước ví dụ như trên mẫu đơn đăng ký ở một khách sạn.” (CEFR, tr.61-62)

Cùng với mô tả trên các chiều khác nhau của năng lực ngôn ngữ giao tiếp được giới hạn hẹp hơn gồm: năng lực ngôn ngữ như từ vựng, ngữ pháp, chính tả, phát âm; năng lực ngôn ngữ xã hội; năng lực ngữ dụng được miêu tả để giáo viên có thể đánh giá đúng chính xác trình độ NLGT bằng ngôn ngữ của người học (CEFR, tr.108-130).

1.2. Đặc điểm cơ bản của lớp học dạy ngôn ngữ giao tiếp

Brown (2000) đã tổng kết rằng DNNGT trong ngữ cảnh lớp học ngoại ngữ có bốn đặc điểm liên quan đến nhau như sau:

“Các mục đích của lớp học là tập trung vào phát triển các thành tố của năng lực mà không bị giới hạn bởi năng lực ngôn ngữ.

Việc thiết kế các kỹ thuật dạy học ngôn ngữ nhằm mục đích giúp người học sử dụng ngôn ngữ mang tính chức năng, thực tế, dụng học vì mục đích biểu hiện nghĩa. Các hình thái ngôn ngữ mang tính tổ chức không phải là vấn đề trung tâm mà đúng hơn là các khía cạnh của ngôn ngữ có thể làm cho người học đạt được các mục đích đó.

Hai yếu tố sự lưu loát và sự chính xác được xem là những nguyên tắc bổ sung cho nhau trong các kỹ thuật giao tiếp. Đôi khi sự lưu loát quan trọng hơn sự chính xác để giúp người học duy trì việc sử dụng ngôn ngữ một cách có mục đích.

Trong lớp học giao tiếp, cơ bản người học phải sử dụng ngôn ngữ một cách năng suất, hiệu quả, dễ hiểu trong những tình huống không dự đoán trước.”

Ngoài ra, Jacobs và Farrell (2003) còn bổ sung thêm các đặc trưng khác của DNNGT, đó là tự quản lý việc học; sự kết hợp với các chương trình học khác; phương pháp đánh giá mới với 4 kỹ năng ngôn ngữ thay thế cách đánh giá cũ; giáo viên phải liên tục thực hành những phương pháp khác nhau, nghiên cứu và khảo sát lớp học nhằm có điều chỉnh hoạt động dạy-học phù hợp cho mục đích giảng dạy.

Tuy nhiên, các đường hướng và nguyên tắc cơ bản trong DNNGT chủ yếu được tập trung nghiên cứu và ứng dụng tại các nước nói tiếng Anh và các nước trong cộng

đồng chung Châu Âu nên khi được ứng dụng vào ngữ cảnh các nước Châu Á thì đường hướng dạy-học này đã gặp phải nhiều khó khăn và trở ngại. Trong một bài báo trên tạp chí *Idiom*, Liping Wei (2011) thừa nhận khi ứng dụng DNNGT vào môi trường học ngoại ngữ, có nhiều vấn đề không phù hợp nổi lên cản trở việc thực hiện các đường hướng dạy-học này và giảm tính hiệu quả của nó. Ví dụ như ngữ cảnh văn hoá và hệ thống giáo dục. Trong đó khoảng thời gian học để đạt một mức trình độ giao tiếp, số giờ tiếp xúc tiếng Anh trung bình trong một tuần và các hoạt động kích hoạt động cơ học tập cũng như môi trường giao tiếp là các vấn đề chung nổi lên nhiều nhất cần được nghiên cứu khi ứng dụng giảng dạy tiếng Anh tại các nước không nói tiếng Anh đặc biệt là các nước Châu Á. Về mặt lý thuyết chưa có một nghiên cứu nào làm căn cứ để ứng dụng vào từng môi trường học cụ thể nên việc dạy đôi khi chỉ để kịp chương trình chứ chưa tính đến yếu tố hiệu quả.

2. Tổng quan tình hình nghiên cứu ứng dụng dạy-học tiếng Anh đại học không chuyên ngữ theo cách tiếp cận giao tiếp ở Việt Nam

Các khảo sát của Lê Văn Canh (1999), M.Lewis và F. McCook (2002) cho thấy đầu những năm 1990 Việt Nam đã có các tín hiệu đầu tiên trong việc ứng dụng DNNGT thể hiện qua các chính sách phát triển ngoại ngữ của Chính phủ và sự ủng hộ của giáo viên trong việc thực hiện đường hướng dạy học này. Từ năm 2002, các giáo trình mới dùng cho học sinh từ lớp 6 đến lớp 12 đã được biên soạn và thiết kế theo cách tiếp cận giao tiếp. “Chương trình giáo dục phổ thông” do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2006 đã khẳng định mục tiêu của việc dạy tiếng Anh là giúp học sinh đạt được các kỹ năng giao tiếp, các kiến thức ngôn ngữ chỉ nên được xem là phương tiện để đi đến mục tiêu đó.

Nhưng cho đến nay kết quả chất lượng đào tạo chưa có nhiều dấu hiệu khả quan, thể hiện qua khảo sát năng lực tiếng Anh của giáo viên phổ thông được Bộ Giáo dục và Đào tạo tiến hành gần đây nhất (công bố tháng 8/2011) cho thấy chỉ 10% số giáo viên khảo sát đạt yêu cầu, trong đó có địa phương chỉ 1-2% số giáo viên đạt yêu cầu, trong đó có 17% giáo viên tiếng Anh tiểu học chỉ đạt trình độ A1. Với chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông như vậy không thể nói là chất lượng học của học sinh phổ thông sẽ tốt hơn và như một hệ lụy năng lực tiếng Anh đầu vào của sinh viên đại học sẽ kém xa so với mức chuẩn được Bộ Giáo dục và Đào tạo thiết kế. Một kết quả khảo sát khác được Vụ trưởng Vụ Giáo dục Đại học công bố tại hội thảo “*Đào tạo tiếng Anh trong các trường đại học không chuyên ngữ*” do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức tại Hà Nội ngày 5 tháng 12 năm 2008, 51,7% sinh viên đại học sau khi ra trường không giao tiếp được bằng tiếng Anh. Số liệu trên chỉ mới được khảo sát ở 59 trường Đại học chiếm 10,5% tổng số trường đại học trong cả nước (Thanh Hà, 2008). Nếu khảo sát này được thực hiện rộng hơn đặc biệt là tại các trường đại học địa phương thì con số

còn cao hơn nhiều. Vậy nguyên nhân chính là gì? Việc nghiên cứu ứng dụng DNNGT tại trường đại học Việt Nam ra sao?

Phản ánh về việc DNNGT tại các trường đại học không chuyên ngữ ở Việt Nam, nghiên cứu của G. Ellis (1994) đã nhận dạng lớp học đông, việc thiếu khai thác ngôn ngữ thực tiễn và các bài kiểm tra dựa trên việc đánh giá ngữ pháp là những rào cản chính trong việc ứng dụng DNNGT vào lớp học. Năm 2000, khảo sát của Bock cho thấy người học không quan tâm đến việc đạt được NLGT sau khoá học và các hoạt động theo nhóm-một trong những đặc trưng cơ bản của DNNGT. Sinh viên chỉ quan tâm đến việc nắm vững các cấu trúc ngữ pháp để đạt điểm cao trong các kỳ thi với các bài kiểm tra ở dạng truyền thống.

Cùng với các nghiên cứu khác như nghiên cứu của Phạm Hòa Hiệp (2004, 2007), Nguyễn Thị Minh Thu (2009), Kramersch và Sullivan (1996) và Mai Ngọc Khôi (2012) có thể nhận thấy các khó khăn khi ứng dụng DNNGT cho sinh viên đại học không chuyên ngữ từ 3 hướng.

Hướng thứ nhất đến từ phía giáo viên, đó là sự hạn chế về năng lực khiến cho việc ứng dụng trở nên khó khăn. Bản thân giảng viên chưa thực sự được đào tạo hay tập huấn về DNNGT nên họ cảm thấy hoài nghi và bối rối không hiểu DNNGT sẽ được ứng dụng như thế nào vào thực tiễn lớp học của mình. Đặc biệt, nhiều yếu tố trong DNNGT phù hợp với văn hóa các nước Châu Âu cũng như ngôn ngữ thứ hai nhưng đôi lúc khó áp dụng trong môi trường ngoại ngữ ở Việt Nam. Để cố gắng ứng dụng việc DNNGT, giáo viên chỉ thực hiện những thay đổi về mặt hình thức như ứng dụng các hoạt động và thực hành giao tiếp, sử dụng các tài liệu giảng dạy được thiết kế để dạy tiếng Anh giao tiếp. Mặc dù hầu hết giáo viên mong muốn và cố gắng thực hiện cách tiếp cận dạy-học này trong lớp học của mình song có nhiều yếu tố ngữ cảnh cũng như nội tại đã cản trở họ thực hiện. Bên cạnh đó, các khía cạnh về văn hóa đã đi sâu vào tiềm thức của giáo viên với hình ảnh của một người giàu kiến thức và có nhiệm vụ truyền thụ kiến thức đó đến sinh viên cũng khiến họ ngại áp dụng DNNGT vào lớp học của mình.

Hướng thứ hai đến từ sinh viên thể hiện qua động cơ học tập của sinh viên không cao, sinh viên không coi trọng môn tiếng Anh như các môn liên quan đến chuyên ngành chính của họ. Sinh viên chỉ học vì đó là môn học bắt buộc trong chương trình, bản thân họ cũng không có nhiều cơ hội giao tiếp với người bản xứ. NLGT giao tiếp đầu vào của sinh viên cao, không đồng đều, lớp học đông nên hiệu quả học tập chung càng không được phát triển tích cực. Ngoài ra, thói quen thụ động trong học tập khiến họ lo lắng và phản ứng chậm khi tham gia các hoạt động giao tiếp.

Hướng thứ ba liên quan đến các nhà quản lý và hoạch định chính sách giảng dạy tiếng Anh. Việc DNNGT nhấn mạnh đến các đặc điểm và nhu cầu đào tạo của đối

tượng người học trong việc đạt năng lực giao tiếp, và để việc dạy được hiện thực hóa phù hợp với đối tượng người học liên quan đến nhiều khâu trong quá trình tổ chức dạy-học, đặc biệt là trong một hệ thống giáo dục. Việc phát triển chương trình, biên soạn và sử dụng tài liệu dạy-học, phương pháp giảng dạy, phương pháp đánh giá, phương tiện dạy học, số sinh viên trong một lớp học, việc phân phối số giờ tiếp xúc với môn học đều phải đảm bảo các nguyên tắc cơ bản trong DNNGT. Nhưng các công việc này liên quan đến các quy định và quy chế đào tạo được quyết định bởi các nhà quản lý hoặc những nhà hoạch định chính sách giáo dục. Ví dụ, các nhà hoạch định chính sách giáo dục có thể có những quyết sách mạnh mẽ hơn trong đào tạo giáo viên tiếng Anh để việc DNNGT trở nên hiệu quả hơn. Và như Kleinsasser (1993), Chang (2011), Khôi Mai Ngọc (2012) đã đề xuất, DNNGT không thể thành công nếu không có sự ủng hộ và sự quan tâm của những người có trách nhiệm kể cả các bậc phụ huynh.

Năm 2010 giáo sư Hoàng Văn Vân cùng nhóm nghiên cứu đã tóm lược 9 nguyên nhân dẫn đến chất lượng đào tạo tiếng Anh đại học không chuyên ở Việt Nam kém. Trong đó, hầu hết các nguyên nhân đều đã được đề cập đến như ở trên nhưng ông nhấn mạnh sự cần thiết trong việc xây dựng mối liên hệ giữa việc học tiếng Anh và việc sử dụng chúng để phát triển và nâng cao kiến thức chuyên môn của người học như một yếu tố tăng cường động cơ học tập. Tác giả đã đề xuất nhóm giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh đại học không chuyên ngữ tại Việt Nam. Dựa trên các vấn đề lý luận về thiết kế đề cương môn học, tài liệu và phương pháp giảng dạy, Giáo sư Hoàng Văn Vân đã cụ thể hoá các nội dung dạy-học tiếng Anh theo hai giai đoạn trong dải ngôn phổ liên tục. Giai đoạn I đã hoàn thành ở bậc phổ thông 7 năm, sinh viên sẽ đạt trình độ sơ cấp (elementary level), giai đoạn II, III từ trình độ trung cấp (intermediate level) đến trên trung cấp (upper-intermediate level) sẽ được dạy ở bậc đại học với các môn học như trong bảng 1.

Bảng 1. Hệ thống các môn học tiếng Anh không chuyên ở các trường Đại học Việt Nam

| Trình độ | STT | Tên môn học | Số tín chỉ | Số tiết lên lớp |
|----------------|-----|----------------------------------|------------|-----------------|
| Trung cấp | 1 | Ngữ âm và ôn tập ngữ pháp cơ bản | 2 | 60 |
| | 2 | Kỹ năng giao tiếp khẩu ngữ 1 | 3 | 90 |
| | 3 | Kỹ năng đọc hiểu 1 | 3 | 90 |
| | 4 | Kỹ năng dịch 1 | 2 | 60 |
| | 5 | Kỹ năng viết 1 | 2 | 60 |
| Trên trung cấp | 1 | Kỹ năng giao tiếp khẩu ngữ 2 | 2 | 60 |
| | 2 | Kỹ năng đọc hiểu 2 | 3 | 90 |

| | | | | |
|--|---|--------------------------------------------|---|----|
| | 3 | Kỹ năng đọc hiểu 3 | 3 | 90 |
| | 4 | Kỹ năng dịch 2 | 2 | 60 |
| | 5 | Kỹ năng viết khoa học và kỹ năng trình bày | 2 | 60 |

Mỗi giai đoạn phát triển một số kỹ năng giao tiếp, phù hợp với nhu cầu đào tạo của sinh viên đại học không chuyên. Giáo sư Hoàng Văn Vân còn giới thiệu các phương pháp giảng dạy để phát triển kỹ năng đó.

Tuy nhiên, đề xuất này khó khả thi đối với tất cả các trường đại học không chuyên trong cả nước vì đầu vào hiện tại của sinh viên tại các trường đều chưa đạt mức chuẩn sàn trình độ sơ cấp (tương đương với A2 theo CEFR) với 4 kỹ năng giao tiếp như nghiên cứu của ông. Thực tế, qua khảo sát sơ bộ tại một số trường đại học địa phương như trường Đại học Phú Yên, trường Đại học Hà Tĩnh, trường Đại học Quảng Bình, 100% các giảng viên cho rằng trình độ NLGT tiếng Anh đầu vào chung của SV chỉ khoảng trên dưới A1 (trình độ người mới bắt học). 55% sinh viên cũng thừa nhận NLGT tiếng Anh đầu vào của họ chỉ ở trình độ A1. Ngoài ra, còn có sự chênh lệch về trình độ giữa các kỹ năng giao tiếp của sinh viên, ví dụ kỹ năng đọc hiểu thường chiếm ưu thế trong khi kỹ năng nói và viết của sinh viên lại rất thấp. Vấn đề sẽ không thể tốt hơn nếu chúng ta áp dụng vào giảng dạy một chương trình ngoại ngữ cách xa với NLGT hiện tại của họ.

Với nỗ lực tìm kiếm cách thức ứng dụng DNNGT vào ngữ cảnh Việt Nam, một hướng nghiên cứu khác về thái độ và nhận thức của người dạy và người học về DNNGT cũng được thực hiện. Khảo sát của Mai Khôi Ngọc (2012) tại hai trường Đại học thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội so sánh thái độ của giáo viên và sinh viên đối với việc DNNGT trên 4 khía cạnh: dạy ngữ pháp, sửa lỗi, các hoạt động theo cặp theo nhóm và vai trò của giáo viên. Ngoài trừ các hoạt động theo nhóm đã được cả giảng viên và sinh viên có nhận thức và thái độ tích cực như nhau 3 khía cạnh, còn lại giảng viên và sinh viên đã có thái độ và nhận thức khác nhau. Theo Horowitz (1990), sự khác nhau về thái độ và nhận thức của người dạy và người học như vậy sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả dạy-học. Do đó, cùng quan điểm của Ngô Duy Phúc (2011), Mai Khôi Ngọc cho rằng giáo viên nên quan tâm hơn nữa đến thái độ và nhận thức của sinh viên nhằm có những chia sẻ, giải thích làm cho sinh viên nhận thức sâu sắc hơn về hiệu quả của các hoạt động trong DNNGT, giúp họ thực hiện tốt vai trò của mình trong lớp học. Bản thân giáo viên cần quan tâm hơn đến phong cách học của sinh viên nhằm điều chỉnh các hoạt động dạy-học phù hợp với mong muốn của họ. Như vậy, hiệu quả của việc DNNGT giao tiếp sẽ được tốt hơn.

Bên cạnh đó, việc sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ cũng được cho là một trong những nguyên nhân làm giảm hiệu quả của việc DNNGT, Ngô Duy Phúc còn đề xuất thêm giáo viên nên dạy sinh viên trình độ thấp cách sử dụng từ điển và một quyển vở học từ

vững để họ có thể chuẩn bị từ mới trước cho bài học tiếp theo. Như vậy, giáo viên và sinh viên có thể sử dụng tiếng Anh nhiều hơn trong lớp học của mình.

Cuối cùng, trong tất cả các nguyên nhân nói trên, các nghiên cứu đều khẳng định rằng việc kiểm tra, đánh giá NLGT tiếng Anh ảnh hưởng nhiều nhất đến việc dạy-học tiếng Anh tại các trường đại học không chuyên ngữ. Vì khi chúng ta không có một chuẩn mô tả các cấp độ NLGT thể hiện ở kiến thức ngôn ngữ và các kỹ năng giao tiếp thì chúng ta không thể xác định đúng mục tiêu chương trình, kiểm tra đánh giá xem mục tiêu đó đã đạt chưa, một cách dễ hiểu ta không biết được sinh viên cần học gì và học như vậy đã đạt mục tiêu chưa. Vũ Thị Phương Anh (2006) khẳng định các hoạt động dạy-học tiếng Anh sẽ không thể đạt kết quả tốt hơn nếu việc thiết kế chương trình và sách giáo khoa không đồng bộ. Bà đã đề xuất việc sử dụng CEFR để làm chuẩn đánh giá NLGT đầu vào, đầu ra và quá trình học của sinh viên như là một trong những phương cách phù hợp khi chưa có một khung đánh giá chuẩn NLGT ở Việt Nam nhằm định hướng việc DNNGT đạt hiệu quả tốt hơn.

3. Kết luận

Thực tế nghiên cứu ứng dụng DNNGT tại Việt Nam cho thấy nhiều vấn đề cần được quan tâm, xem xét để việc giảng dạy tiếng Anh ngày càng hiệu quả. Trong đó nổi bật là hệ thống kiểm tra, đánh giá NLGT tiếng Anh trong hệ thống giáo dục Việt Nam nói chung và tại các trường đại học không chuyên ngữ nói riêng. Tiếp đến là việc thiếu môi trường giao tiếp và động cơ học tập của sinh viên thấp. Để giải quyết hai vấn đề này không hề đơn giản vì nó liên quan đến nhiều khâu trong quá trình tổ chức dạy-học cũng như môi trường văn hóa, giáo dục, sự quan tâm của các nhà quản lý. Ngoài ra, còn tồn tại các vấn đề cơ bản khác, ví dụ như chúng ta chưa xác định rõ được là trong môi trường giáo dục tại Việt Nam thì học khoảng bao nhiêu tiết và mức độ tiếp xúc là khoảng bao nhiêu tiết trong một tuần để người học có thể đạt một cấp độ nhất định. Các vấn đề như chiến lược học, phong cách học để đạt NLGT vẫn là câu hỏi cần được quan tâm để nghiên cứu.

Để giải quyết các vấn đề riêng của mình đòi hỏi các cơ sở đào tạo phải có những nghiên cứu cụ thể với từng nhóm đối tượng dạy-học. Ngoài việc đề ra các chính sách chung của những người có trách nhiệm, mỗi trường cần có những cách thức riêng để ứng dụng DNNGT một cách phù hợp với điều kiện, nội lực phát triển của mình mà không chệch hướng so với mục tiêu chung được Bộ Giáo dục và Đào tạo đề ra.

Tài liệu tham khảo

I. Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Đề án đổi mới giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020*.
2. Hoàng Văn Vân (2010), *Dạy tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam những vấn đề lý luận và thực tiễn*, Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
3. Thanh Ha (2008), *Giảng dạy tiếng Anh trong các trường ĐH: kém vì thiếu chuẩn*, trang web: <http://tuoitre.vn/Giao-duc/291254/Giang-day-tieng-Anh-trong-cac-truong-DH-kem-vi-thieu-chuan.html>.
4. Vũ Thị Phương Anh (2006), *Khung trình độ chung Châu Âu và Việc nâng cao hiệu quả đào tạo tiếng tại ĐHQG-HCM*.

II. Tiếng Anh

1. Huynh, V.H. (2006), *English language teaching in Vietnam: A comparison of teachers' beliefs and practices, and learners' perception*, Unpublished thesis, Michigan State University.
2. Lewis, M. & McCook, F. (2002), *Cultures of teaching: Voices from Vietnam*, *ELT Journal*, 56(2), 146-153.
3. Khoi, Mai Ngoc (2012), *A comparison of learners' and teacher' attitudes towards communicative language teaching at two universities in Vietnam*. *Australia: University of Sydney Papers in TESOL*, 7, 25-49.
4. Littlewood, William (1981), *Communicative Language Teaching-An Introduction*, Cambridge University
5. Pham, H.H. (2004), *Trained in the West, teaching in the East: Vietnamese teachers returning from TESOL courses abroad*, Unpublished doctoral thesis, University of Melbourne.

Abstract. While Stephen Krashen's natural approach is applied, in teaching English as a second language, communicative approach is widely adapted for teaching English as a foreign language. However, in order to expand upon the effectiveness of this teaching and learning approach, research on the application of its principles appropriate to a concrete classroom context needs to be carried out. The article will summarize the reality of study on application of communicative approach to teaching English for non English majors in Vietnam. This may help us assert the issues that should be focused to study when adapting this teaching approach in Vietnam, especially at non English major universities.