

NĂNG LỰC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TP. HCM TRƯỚC YÊU CẦU CỦA MỘT NỀN KINH TẾ TRI THỨC: THỰC TRẠNG VÀ NHỮNG GIẢI PHÁP

TS. Vũ Thị Phương Anh *
ThS. Nguyễn Bích Hạnh **

Mở đầu:

Nếu xét dưới góc độ chính sách ngôn ngữ thì có thể nói hiện nay không có quốc gia nào trên thế giới đặt nặng vai trò của năng lực ngoại ngữ trong đào tạo và sử dụng nhân lực như Việt Nam. Trong tuyển dụng, trình độ ngoại ngữ là một trong những yêu cầu quan trọng để lựa chọn và bổ nhiệm nhân sự tại các cơ quan nhà nước. Trong đào tạo, trong khi tại đa số các nước khác việc giảng dạy ngoại ngữ chỉ được thực hiện trong nhà trường phổ thông, thì tại Việt Nam ngoại ngữ còn được giảng dạy ở bậc đại học như một môn học bắt buộc. Ngoài ra, còn có những quy định nghiêm ngặt về năng lực ngoại ngữ của sinh viên ở bậc đại học, trong đó việc đạt được các mức trình độ quy định là điều kiện bắt buộc để được công nhận tốt nghiệp đại học, là yêu cầu đầu vào và đầu ra của các chương trình đào tạo sau đại học (Cao học và Nghiên cứu sinh), đồng thời cũng là một trong những điều kiện bắt buộc để được tham gia chương trình đào tạo Sau đại học tại nước ngoài bằng ngân sách nhà nước.

Điều đáng nói là mặc dù ngoại ngữ có vai trò quan trọng như vậy trong chính sách giáo dục ngôn ngữ của Việt Nam, nhưng năng lực ngoại ngữ của sinh viên tốt nghiệp nói chung vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển của đất nước, như phản ánh của các phương tiện thông tin đại chúng. Ở đây có một mâu thuẫn rất khó lý giải giữa một bên là yêu cầu nghiêm ngặt về trình độ ngoại ngữ mà mọi sinh viên đều phải đạt trước khi được công nhận tốt nghiệp¹, và một bên là đánh giá của những người sử dụng các sinh viên tốt nghiệp với trình độ ngoại ngữ đã được các trường đại học thừa nhận. Rõ ràng là ở đây chỉ có thể có một lời giải thích đúng: hoặc đánh giá của nhà các tuyển dụng nói riêng và của xã hội nói chung về trình độ ngoại ngữ của sinh viên Việt Nam là không chính xác, còn nếu không thì năng lực ngoại ngữ đầu ra khi tốt nghiệp của các sinh viên Việt Nam quả thực còn hạn chế và chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển kinh tế.

Đây là lời giải thích hợp lý cho tình trạng nói trên? Câu hỏi này chỉ trả lời được nếu ta có thể đánh giá chính xác năng lực tiếng Anh hiện nay của sinh viên Việt Nam và so sánh với mặt bằng chung của khu vực và thế giới. Một trong những nỗ lực để trả lời câu hỏi này là đề tài nghiên cứu mang tên "Đánh giá hiệu quả đào tạo tiếng Anh như một ngoại ngữ tại các trường đại học trên địa bàn TP HCM" do Sở Khoa học và Công nghệ TP. Hồ Chí Minh giao cho nhóm nghiên cứu thuộc Trường ĐHKHXH-NV thực hiện trong giai đoạn 2001-2004. Tham luận này báo cáo một phần kết quả thu được từ đề tài nói trên, với mục đích mô tả mặt bằng năng lực tiếng Anh hiện nay của sinh viên

* *Trung tâm Khảo thí và Đánh giá chất lượng đào tạo ĐHQG-HCM*

** *Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG-HCM*

¹ *Theo quy định của Bộ GD-ĐT, mọi sinh viên Việt Nam khi tốt nghiệp đại học đều phải có năng lực ngoại ngữ ở trình độ trung cấp, mà theo tiêu chuẩn thế giới thì đây là trình độ cho phép người học có thể sử dụng độc lập trong những tình huống quen thuộc và cố định, tức các tình huống thông thường của công việc hằng ngày.*

Việt Nam, phân tích một số nguyên nhân có thể gây ra tình trạng kém hiệu quả trong đào tạo tiếng Anh tại các trường đại học, và đề xuất một số giải pháp để nâng cao hiệu quả giảng dạy tiếng Anh nói riêng và giảng dạy ngoại ngữ nói chung ở bậc đại học tại Việt Nam.

Ngoài phần mở đầu và kết luận, tham luận được cấu trúc thành hai phần chính: (1) mô tả cuộc nghiên cứu - gồm mục tiêu, phương pháp, đối tượng; và (2) báo cáo những kết quả thu được cùng các diễn giải ý nghĩa. Phần mở đầu nhằm nêu vấn đề và mô tả bối cảnh; và phần kết luận đưa ra những giải pháp khả thi cho những vấn đề đã được xác định trong tham luận.

1. Mục tiêu, phương pháp, và đối tượng nghiên cứu:

1.1. Mục tiêu tổng quát và các câu hỏi nghiên cứu:

Mục tiêu tổng quát của đề tài nghiên cứu đang được báo cáo tại tham luận này là xác định chính xác mặt bằng năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam hiện nay, và so sánh mặt bằng này với đòi hỏi của thực tế để đi đến một kết luận đúng về hiệu quả đào tạo ngoại ngữ trong các trường đại học của VN. Để đạt được mục tiêu này, cần phải trả lời hai câu hỏi nghiên cứu cụ thể như sau:

1. Mặt bằng năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam hiện đang ở mức nào khi so sánh với khu vực và thế giới, và có đáp ứng được yêu cầu của một nền kinh tế tri thức hay không?
2. Nếu năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển kinh tế của đất nước hiện nay thì điều này là do đâu?

Để trả lời hai câu hỏi nêu trên, cần phải đưa ra những phán đoán chính xác dựa trên những thông tin đáng tin cậy và có giá trị được thu thập và xử lý với những phương pháp nghiên cứu phù hợp. Đây là đòi hỏi chung của những đề tài nghiên cứu đánh giá (evaluation research), một lãnh vực nghiên cứu có tính tổng hợp ngày càng khẳng định vai trò của mình trong nghiên cứu xã hội, đặc biệt là nghiên cứu phục vụ quản lý nói chung và quản lý giáo dục nói riêng*. Mục 1.2 dưới đây sẽ trình bày những phương pháp cùng những kỹ thuật cụ thể đã được sử dụng để thực hiện đề tài.

1.2. Phương pháp thu thập dữ liệu và xử lý thông tin:

Yêu cầu quan trọng đầu tiên về mặt phương pháp của nghiên cứu đánh giá là cần tìm hiểu bản chất của sự việc dưới nhiều góc độ khác nhau, sử dụng nhiều nguồn thông tin cùng phương pháp xử lý khác nhau để có được bức tranh toàn diện về vấn đề đang nghiên cứu. Với đề tài này, nhóm nghiên cứu đã sử dụng cách tiếp cận kết hợp giữa định lượng và định tính, vừa sử dụng các tiêu chí và công cụ khách quan để đo lường mặt bằng năng lực tiếng Anh của sinh viên và thu thập những thông tin về quá trình giảng dạy tại các đơn vị, vừa xem xét các ý kiến đánh giá ít nhiều mang tính chủ quan của những người trong cuộc là các giảng viên và sinh viên về hiệu quả giảng dạy, nhằm hiểu rõ vấn đề và đưa ra được những kết luận có giá trị. Trong khuôn khổ của tham luận này, chúng tôi chỉ trình bày kết quả thu thập dữ liệu từ đối tượng sinh viên mà không đề cập đến đối tượng giáo viên; tuy nhiên, kết quả điều tra cho thấy ý kiến của giáo viên và sinh viên đối với nhiều vấn đề là khá thống nhất. Dưới đây là những phương pháp đã được sử dụng trong quá trình thu thập và xử lý dữ liệu của đề tài.

* Các độc giả quan tâm tìm hiểu thêm về nghiên cứu đánh giá có thể tham khảo chương viết về *Evaluation Research and Policy Analysis (Nghiên cứu đánh giá và phân tích chính sách)* trong giáo trình *Research in Education (Nghiên cứu giáo dục)* của các tác giả James H. McMillan và Sally Schumacher (Addison Wesley Longman 2001, Chapter 16)

1.2.1. Các phương pháp và công cụ thu thập dữ liệu:

1.2.1.1. Xác định trình độ tiếng Anh của sinh viên trên một thước đo thống nhất có khả năng quy đổi sang các chuẩn quốc tế:

Để tìm hiểu mặt bằng năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam trong tương quan với khu vực và thế giới, cần phải đo lường trình độ của sinh viên trên một thước đo có giá trị và độ tin cậy cao và thống nhất cho mọi đối tượng, vì chỉ bằng cách này ta mới có thể thực hiện các so sánh cần thiết, chẳng hạn giữa học viên này với học viên khác, năm học này với năm học khác, chương trình đào tạo này với chương trình đào tạo khác, hoặc quốc gia này với quốc gia khác.

Công cụ đo lường năng lực tiếng Anh của sinh viên được sử dụng cho đề tài cần phải đạt được hai yêu cầu là vừa phù hợp với thực tế giảng dạy tiếng Anh ở bậc đại học tại Việt Nam (chú trọng từ vựng, ngữ pháp, đọc hiểu - đặc biệt là đọc hiểu chuyên ngành - và viết, mà không nhấn mạnh các kỹ năng nghe và nói), vừa có khả năng quy đổi quốc tế. Để đạt được cả hai yêu cầu này, nhóm nghiên cứu đã xây dựng một bộ đề kiểm tra trình độ tiếng Anh gồm 2 phần. Phần 1, nhằm kiểm tra năng lực tiếng Anh tổng quát, được dùng chung cho mọi sinh viên, là bài thi Quick Placement Test (phiên bản trên giấy). Đây là sản phẩm hợp tác giữa NXB Oxford và Bộ phận Khảo thí thuộc Đại học Cambridge (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, viết tắt là UCLES), được xuất bản năm 2001, gồm 40 câu hỏi nhiều lựa chọn nhằm kiểm tra kiến thức ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc câu) và kỹ năng đọc hiểu theo những chủ đề thông dụng. Phần 2, nhằm kiểm tra khả năng đọc hiểu chuyên ngành của sinh viên, gồm 3 bài thi đọc hiểu được soạn riêng cho 3 nhóm đối tượng khác nhau là sinh viên Công nghệ thông tin, sinh viên Tài chính-Kế toán, và sinh viên các ngành Xã hội-Nhân văn nói chung, mỗi bài gồm 20 câu hỏi nhiều lựa chọn. Như vậy, mỗi sinh viên tham dự kiểm tra đều phải làm một bài kiểm tra gồm 2 phần (60 câu), trong đó 40 câu đầu (Phần 1) được chung cho mọi sinh viên, và 20 câu sau (Phần 2) có thay đổi tùy ngành học của sinh viên. Kết quả của bài kiểm tra này được xử lý thành hai phần riêng biệt, trong đó Phần 1 của bài kiểm tra sẽ là cơ sở để so sánh giữa các trường khác nhau cũng như quy đổi sang các chuẩn trình độ quốc tế.

1.2.1.2. Thu thập thông tin về thực trạng dạy và học tiếng Anh tại các trường bằng phương pháp khảo sát:

Ngoài việc đo lường trình độ để xác định mặt bằng năng lực tiếng Anh của sinh viên, nhóm nghiên cứu còn sử dụng phương pháp khảo sát (survey) để tìm hiểu nguyên nhân của sự bất cập về năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam. Khảo sát là một phương pháp được sử dụng phổ biến trong nghiên cứu xã hội nói chung và nghiên cứu giáo dục nói riêng. Kỹ thuật thông dụng nhất của khảo sát là sử dụng bảng hỏi (questionnaire) để thu thập các dữ liệu tự khai (self-report data) của đối tượng nghiên cứu về một vấn đề nào đó. Đối với đề tài này, khảo sát là phương pháp duy nhất phù hợp để tìm hiểu nguyên nhân của sự kém hiệu quả trong giảng dạy và học tập tiếng Anh tại các trường, vì không ai có những thông tin đầy đủ và những ý kiến đánh giá chính xác hơn chính những người trong cuộc là chính các giảng viên và sinh viên đã tham gia quá trình đó.

Hai bảng hỏi đã được thiết kế và sử dụng cho hai đối tượng nói trên để thu thập thông tin về việc giảng dạy và học tập tiếng Anh tại các trường. Cấu trúc của hai bảng hỏi tương tự như nhau, gồm 4 phần: (1) thông tin cá nhân, (2) quá trình giảng dạy tiếng Anh và khả năng chuyên môn (đối với giáo viên) hoặc quá trình học tập và khả năng tiếng Anh (đối với sinh viên), (3) thông tin khách quan về việc tổ chức giảng dạy tiếng Anh tại trường/ khoa, và (4) ý kiến đánh giá về quá trình giảng dạy tiếng Anh tại trường/ khoa. Để thuận tiện cho việc thu thập thông tin, đa số các câu hỏi được viết

dưới dạng câu hỏi đóng (cung cấp sẵn các lựa chọn), nhưng ở cuối mỗi phần trong bảng hỏi đều có các câu hỏi mở cho phép người tham gia cung cấp thêm những thông tin nằm ngoài các lựa chọn được cung cấp sẵn. Trong tham luận này, chúng tôi chỉ báo cáo kết quả khảo sát đối tượng sinh viên.

1.2.2. Phương pháp xử lý dữ liệu:

Do mục tiêu của đề tài là xác định mặt bằng năng lực ngoại ngữ của sinh viên Việt Nam nói chung chứ không phải của một nhóm sinh viên cụ thể, một yêu cầu quan trọng về mặt phương pháp là phải đảm bảo tính khái quát của các kết luận bằng cách sử dụng mẫu lớn và các phương pháp phân tích thống kê. Những phương pháp thống kê đã sử dụng trong đề tài gồm có thống kê mô tả, phân tích tương quan (correlational analysis), và phân tích nhân tố (factor analysis). Thống kê mô tả cung cấp cho phép ta những thông tin tổng quát về mẫu điều tra và các kết quả đạt được (điểm số của sinh viên trên bài kiểm tra QPT, tổng hợp thông tin và ý kiến đánh giá của sinh viên và giáo viên về các yếu tố có liên quan đến quá trình giảng dạy và học tập tiếng Anh). Phân tích tương quan cho phép ta xem xét mối quan hệ giữa từng cặp yếu tố đã nêu (chẳng hạn, mối quan hệ giữa trình độ đầu vào và kết quả kiểm tra, hoặc giữa trình độ của giáo viên và độ hài lòng của sinh viên), trong khi phân tích nhân tố là một kỹ thuật phân tích đa biến (multivariate analysis) cho phép ta rút ra những điểm chung (được gọi là các nhân tố - factors) của một hệ thống các mối liên hệ qua lại (interrelationships) giữa nhiều yếu tố khác nhau, trong trường hợp cụ thể của đề tài này là tất cả những ý kiến đánh giá của học viên và giảng viên với độ hài lòng của sinh viên cũng như với kết quả kiểm tra. Trong phạm vi của bài tham luận này, chúng tôi chỉ trình bày những kết quả phân tích mô tả (descriptive analyses), chứ không đi vào các phân tích cấp cao hơn.

1.3. Đối tượng nghiên cứu:

Đối tượng nghiên cứu của đề tài là sinh viên của các trường đại học lớn trên địa bàn TP Hồ Chí Minh tiêu biểu cho các khối ngành tự nhiên, kỹ thuật, xã hội-nhân văn, kinh tế, và sư phạm. Các trường có mặt trong mẫu điều tra gồm có 3 trường thành viên của Đại học Quốc gia TP Hồ Chí Minh là Trường Đại học Khoa học Tự nhiên (ĐHTN), Trường Đại học Bách Khoa (ĐHBK), Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (ĐHXXH-NV) và 2 trường ngoài ĐHQG-HCM là Trường Đại học Kinh tế (ĐHKT) và Trường Đại học Sư phạm (ĐHSP). Tùy theo khả năng tiếp cận thông tin của nhóm nghiên cứu, tại mỗi trường sẽ chọn các sinh viên thuộc một vài khoa tham gia vào cuộc điều tra. Việc thu thập dữ liệu được tiến hành trong Học kỳ I của năm học 2002-2003 (từ tháng 10/2002 đến hết tháng 1/2003). Tổng cộng có xấp xỉ 1,000 sinh viên thuộc 5 trường nói trên tham gia vào cuộc điều tra, trong đó trừ sinh viên của ĐHSP chỉ trả lời bảng hỏi nhưng không tham gia kiểm tra trình độ, còn tất cả các trường khác đều tham gia cả hai phần của cuộc điều tra. Bảng 1.1 và 1.2 dưới đây sẽ cung cấp thông tin tổng quát về cấu trúc mẫu điều tra cho đối tượng sinh viên.

STT	Trường / Khoa	Giai đoạn 1 (Năm 2)	Giai đoạn 2 (Năm 3/4)	Tổng cộng	Tỷ lệ trên toàn bộ mẫu điều tra
	ĐHKT (Khoa Tài chính-Kế toán)	150 (48%)	162 (52%)	312 (100%)	32,8%
	ĐHBK (Khoa Công nghệ thông tin)	117 (69%)	52 (31%)	169 (100%)	17,8%
	ĐHXXH-NV (Khoa Ngữ văn-Báo chí và Khối Triết, Sử)	117 (67%)	58 (33%)	175 (100%)	18,4%

	ĐHTN (Khoa Công nghệ thông tin)	136 (46%)	160 (54%)	296 (100%)	31,0%
	Tổng cộng	520 (55%)	432 (45%)	952 (100%)	100%

Bảng 1.3.1 - Số lượng sinh viên tham gia kiểm tra trình độ tại các trường theo 2 giai đoạn

STT	Trường / Khoa	Giai đoạn 1 (Năm 2)	Giai đoạn 2 (Năm 3/4)	Tổng cộng	Tỷ lệ trên toàn bộ mẫu điều tra
	ĐHKT (Khoa Tài chính-Kế toán)	0 (0%)	193 (100%)	193 (100%)	21,0%
	ĐHBK (Khoa Công nghệ thông tin)	114 (63%)	67 (37%)	181 (100%)	19,7%
	ĐHXH-NV (Khoa Ngữ văn-Báo chí và Khối Triết, Sử)	157 (65%)	84 (35%)	241 (100%)	26,3%
	ĐHTN (Khoa Công nghệ thông tin)	111 (69%)	49 (31%)	160 (100%)	17,5%
	ĐHSP (Khoa Lý, Hoá, Giáo dục chính trị)	142 (100%)	0 (0%)	142 (100%)	15,5%
	Tổng cộng	524 (57%)	393 (43%)	917 (100%)	100%

Bảng 1.3.2 - Số lượng sinh viên tham gia khảo sát ý kiến tại các trường theo 2 giai đoạn

2. Những kết quả thu được và các diễn giải ý nghĩa:

2.1. Kết quả kiểm tra trình độ tiếng Anh của sinh viên:

2.1.1. Quy chiếu các hệ thống kiểm tra trình độ tiếng Anh về Khung trình độ chung Châu Âu làm cơ sở so sánh mặt bằng năng lực của sinh viên Việt Nam với khu vực và thế giới:

Trước khi nêu kết quả kiểm tra trình độ tiếng Anh của sinh viên trong mẫu điều tra, cần có một cái nhìn tổng quan về các hệ thống kiểm tra trình độ tiếng Anh thông dụng trên thế giới hiện nay, và đặt hệ thống trình độ ngoại ngữ (A, B, C) của Việt Nam vào hệ thống chung này. Dựa trên kết quả của nhiều nghiên cứu quan trọng trên thế giới trong lãnh vực kiểm tra - đánh giá trình độ ngoại ngữ được thực hiện trong thập niên vừa qua, đặc biệt là bộ các tiêu chí đánh giá trình độ ngoại ngữ dùng chung cho toàn Châu Âu của Hội đồng Châu Âu (Council of Europe), nhóm nghiên cứu đã xây dựng được các công thức quy đổi tương đương giữa các hệ thống kiểm tra trình độ tiếng Anh trên thế giới, và đặt các trình độ A, B, C của Việt Nam cũng như các mức điểm cụ thể của bài kiểm tra được sử dụng trong đề tài vào chung hệ thống này, nhằm tạo cơ sở cho việc so sánh năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam với mặt bằng chung của khu vực và thế giới.

Quy chiếu các trình độ A, B, C của Việt Nam về Khung trình độ chung Châu Âu là điều kiện cơ bản để trả lời những câu hỏi đã nêu ra trong tham luận, vì nếu không có một sự so sánh với thế giới thì chúng ta sẽ mãi mãi hài lòng với những tiêu chuẩn riêng do chính mình đặt ra và sử dụng, dù những tiêu chuẩn ấy có thể không hề đáp ứng được yêu cầu của thực tế. Một cách lý tưởng, khi xây dựng các công thức quy đổi giữa các chứng chỉ của Việt Nam với các hệ thống khác, cần phải nghiên cứu giá trị đồng thời (concurrent validity)* của các loại chứng chỉ khác nhau khi sử dụng để đo lường

* Một cách ngắn gọn, "giá trị đồng thời" tìm hiểu sự tương đương về kết quả giữa hai bài kiểm tra (thường được tính bằng độ tương quan giữa kết quả của cùng một nhóm học viên trên cả hai bài kiểm tra)

trình độ của cùng một nhóm học viên. Tuy nhiên, trong điều kiện Việt Nam hiện nay, điều này hoàn toàn không khả thi vì các chứng chỉ A, B, C hiện chỉ thống nhất về tên gọi chứ không hề dựa trên những tiêu chí chung về nội dung và trình độ. Vì vậy, nhóm nghiên cứu đã xây dựng các công thức quy đổi bằng phương pháp chuyên gia, phương pháp duy nhất khả thi trong hoàn cảnh hiện nay, dựa trên các tài liệu mô tả Khung trình độ chung Châu Âu (Common European Framework, viết tắt là CEF)** , vốn có cùng mục đích với đề tài này là tạo điều kiện quy đổi và thừa nhận tương đương các hệ thống chứng chỉ ngoại ngữ khác nhau.

CEF là một hệ thống gồm 6 mức trình độ dùng để mô tả các mức trình độ ngoại ngữ của một người từ lúc mới học đến khi thành thục như người bản ngữ là Tiền sơ cấp (A1: Pre-elementary), Sơ cấp (A2: Elementary), Sơ trung cấp (B1: Lower Intermediate), Cao trung cấp (B2: Upper-intermediate), Cao cấp (C1: Advanced), và Tối cao cấp (C2: Very Advanced) (xem Cột 1 Bảng 2.1.1). Theo các mức trình độ này, có thể xác định các trình độ A, B, C của Việt Nam là tương đương với 3 trình độ A2, B1, và B2 của CEF (Cột 6 Bảng 2.1.1). Để có được một thang đo nhạy cảm với những khác biệt trong trình độ tiếng Anh của sinh viên, nhóm nghiên cứu đã chia nhỏ 3 trình độ A, B, C của Việt Nam ra thành một hệ thống 7 mức và quy các mức điểm thô của các phần trong bài kiểm tra trình độ vào hệ thống trên. 7 mức trình độ này được mô tả như sau (Cột 8, 9) :

- | | |
|--------------------------------|-----------------|
| - Mức 0: hoàn toàn mới bắt đầu | - Mức 1: dưới A |
| - Mức 2: trình độ A | - Mức 3: dưới B |
| - Mức 4: trình độ B | - Mức 5: dưới C |
| - Mức 6: trình độ C | |

Theo hệ thống phân chia trình độ này, sinh viên khi mới vào đại học phải đạt Mức 2 (trình độ A), và khi tốt nghiệp phải đạt Mức 4 (trình độ B), tức phải tăng 2 mức trong quá trình học tại trường, hoặc 0.5 mức cho một năm học (giả định rằng chương trình tiếng Anh được bố trí học trong suốt 4 năm). Nếu sinh viên không đạt được Mức 4 khi ra trường, hoặc không tăng được 0.5 mức cho một học kỳ, thì có thể kết luận là việc giảng dạy tiếng Anh không đạt được hiệu quả mong muốn. Cần chú ý là nếu ta chấp nhận hệ thống quy đổi vừa nêu và giả định rằng việc đánh giá và công nhận trình độ tiếng Anh ở Việt Nam là công bằng, chính xác và có giá trị (một điều rất đáng ngờ trong điều kiện hiện nay!), thì hệ thống chứng chỉ trình độ tiếng Anh (A, B, C) của chúng ta vẫn còn một hạn chế lớn là còn khá thấp so với thế giới, vì trình độ cao nhất của Việt Nam (trình độ C, là trình độ đầu ra Cao học hoặc đầu vào Nghiên cứu sinh) cũng chỉ mới ở bậc cao trung (upper intermediate), tương đương với 500 điểm TOEFL hoặc 5.5-6.0 điểm IELTS (xem Bảng 2.1.1), là mức điểm sàn thấp nhất để xin xét tuyển vào các chương trình đại học tại các trường không có cạnh tranh cao tại các nước nói tiếng Anh bản ngữ.

2.1.2. Các kết quả kiểm tra và diễn giải ý nghĩa

Bảng 2.1.2 cung cấp các số thống kê về kết quả kiểm tra chung cho toàn bộ 952 sinh viên đã thực hiện kiểm tra. Kết quả điểm thô cho thấy trung bình chung của tất cả các sinh viên là 22.3 cho Phần 1, và xấp xỉ 10 cho Phần 2, tức chỉ đạt mức trung bình

tra), trong đó giá trị của một bài đã được thừa nhận, và sự tương đương của bài kiểm tra sẽ cho phép ta kết luận về giá trị của bài còn lại.

** Khung trình độ chung Châu Âu là kết quả của một quá trình nghiên cứu lâu dài trên quy mô toàn Châu Âu được thực hiện nhằm nâng cao ý thức của giới trẻ Châu Âu về sự đa dạng về ngôn ngữ và văn hoá của châu lục này, tăng cường sự hiểu biết giữa các dân tộc, và khuyến khích việc học tập ngoại ngữ suốt đời để tăng tính cạnh tranh của nguồn nhân lực Châu Âu. Các độc giả có quan tâm có thể tìm hiểu thêm về nghiên cứu này tại website: <http://culture.coe.fr/lang/index.html>.

(Cột 3, 4). Khi quy đổi sang hệ thống 7 mức trình độ được mô tả trong mục 2.1.1 nêu trên, ta thấy sinh viên hiện nay đang ở mức trình độ 2.6 nếu tính theo điểm Phần 1 hoặc 2.7 nếu tính theo điểm Phần 2. Những mức điểm này cho thấy gì về năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam?

Để trả lời câu hỏi nói trên, trước hết cần chú ý rằng các sinh viên trong mẫu điều tra của chúng ta đang ở đầu năm thứ 3 (điểm trung bình học kỳ là 4.24, tức đã hoàn tất học kỳ 4 và học tập ở học kỳ 5). Theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, các sinh viên khi bước vào năm thứ ba phải có trình là tối thiểu ở mức 3.0 nếu việc giảng dạy tiếng Anh ở bậc đại học được bố trí trong 8 học kỳ (tính theo công thức $2/8 \times 4 + 2$). Theo thông tin thu được từ bảng hỏi, nhiều trường/ khoa chỉ bố trí học tiếng Anh trong 6 học kỳ đầu, trong trường hợp đó sinh viên bắt đầu vào năm 3 phải có mức trình độ tối thiểu là 3.3. Như vậy, ngay cả khi xét theo tiêu chuẩn Việt Nam thì trình độ tiếng Anh của sinh viên cũng chưa đạt được mức kỳ vọng (còn thiếu 0.5 mức so với yêu cầu), cho việc đào tạo tiếng Anh tại các trường chưa đạt được hiệu quả mong muốn.

(1)	HỌC KỲ	ĐIỂM THÔ PHẦN 1 (3)	ĐIỂM THÔ PHẦN 2 (4)	ĐIỂM QUY PHẦN 1 (5)	ĐIỂM QUY PHẦN 2 (6)
N	Valid	952	952	948	948
	Missing	0	0	4	4
Mean		4.2353	22.2805	9.9557	2.5735
Median		2.0000	22.0000	10.0000	2.0000
Mode		2.00	21.00	10.00	2.00
Std. Deviation		.75132	5.61844	4.08724	1.10579
Variance		.564	31.567	16.706	1.223
Range		2.00	34.00	20.00	6.00
Minimum		2.00	2.00	.00	.00
Maximum		4.00	36.00	20.00	6.00

Bảng 2.1.1 - Kết quả kiểm tra trình độ tiếng Anh của sinh viên

* Ý nghĩa của công thức này như sau: $2/8 \times 4 =$ mức tăng trưởng kỳ vọng cho mỗi học kỳ (2 mức trình độ cho toàn bộ chương trình đại học chia 8 học kỳ) nhân với số học kỳ đã học; $+2 =$ cộng thêm mức trình độ đầu vào đại học (trình độ A) để có mức trình độ cần đạt..

Khung trình độ chung Châu Âu (1)	Mơ tả trình độ (2)	Cambridge Exams (3)	TOEFL (4)	IELTS (5)	Trình độ A, B, C (Việt Nam) (6)	Quick Placement Test (QPT) (7)	B□ kiểm tra trình độ Phần 1 (8)	B□ kiểm tra trình độ Phần 2 (9)
A1	Tiền sơ cấp (Pre-elementary)	x	200 → 297	0.5 → 2.0	x	0-15	QPT 0-6 (Mức 0) QPT 7-15 (Mức 1)	0-3 (Mức 0) 4-6 (Mức 1)
A2	Sơ cấp (Elementary)	KET	300 → 367	2.5 → 3.0	Trình độ A: yêu cầu đầu vào bậc đại học	16-23	QPT 16-23 (Mức 2)	7-9 (Mức 2)
B1	Trung cấp (Intermediate)	PET	370 → 403	3.5 → 4.0	Trình độ B: yêu cầu đầu ra bậc đại học	24-30	QPT 24-27 (Mức 3)	10-12 (Mức 3)
			407 → 440	4.5			QPT 28-30 (Mức 4)	13-15 (Mức 4)
B2	Cao trung cấp (Upper Intermediate)	FCE	443 → 480	5.0	Trình độ C: yêu cầu đầu ra trình độ Sau đại học	31-40	QPT 31-35 (Mức 5)	16-18 (Mức 5)
			483 → 510	5.5 → 6.0			QPT 36-40 (Mức 6)	19-20 (Mức 6)
C1	Cao cấp (Advanced)	CAE	513 → 550	6.5	x	x	x	x
			553 → 590	7.0				
C2	Tối cao cấp (Very Advanced)	CPE	593 → 630	7.5 → 8.0	x	x	x	x
			633 → 670	8.5 → 9.0				

Bảng 2.1.2 - Bảng quy chiếu các hệ thống đánh giá trình độ tiếng Anh theo Khung trình độ chung châu Âu¹

¹ Việc quy chiếu tương đương giữa các cột (1), (2), (3), và (7) của Bảng 2.1.1 dựa theo tài liệu hướng dẫn sử dụng QPT (OUP 2001:35-36); các cột (4) và (5) dựa trên các nghiên cứu đã được thực hiện về sự tương đương giữa TOEFL và IELTS cũng như trên thực tế sử dụng hai loại chứng chỉ nói trên tại các trường đại học trên thế giới. Các cột (6), (8) và (9) là đóng góp của nhóm thực hiện đề tài.

Khi quy đổi mức trình độ vừa nêu sang các hệ thống kiểm tra quốc tế, ta thấy mặt bằng trình độ sinh viên trong mẫu điều tra (tính trung bình là sinh viên bắt đầu năm thứ 3) chỉ mới đạt trong khoảng 360-370 điểm TOEFL, hoặc 3.5 điểm IELTS (ở khoảng cuối mức 2, đầu mức 3; xem Bảng 2.1.1). Đây là mức trình độ rất thấp so với thế giới, vì theo định nghĩa của ALTE thì trình độ này sinh viên chưa thể tham gia vào các cuộc trao đổi ý kiến dù ở mức thấp nhất, mà chỉ mới tiếp nhận những thông tin đơn giản trong những bối cảnh quen thuộc⁵. Ngoài ra, nếu sử dụng mức tăng trưởng trung bình dựa trên kết quả kiểm tra của các sinh viên trong mẫu điều tra (0.5 mức sau 4 học kỳ) thì khi ra trường các sinh viên của chúng ta cũng chỉ đạt trình độ ở mức 3 (dưới B), tức khoảng 400 điểm TOEFL hoặc 4.0 điểm IELTS. Ở mức này, sinh viên tốt nghiệp đại học vẫn chưa đủ trình độ để tham gia các chương trình tiếng Anh dự bị đại học ở các nước nói tiếng Anh^{**}, chứ chưa nói đến việc tham gia các chương trình đào tạo sau đại học hoặc các hội thảo, hội nghị trong khu vực và thế giới. Đó là chưa kể việc quy đổi trình độ nói trên được thực hiện dựa trên bài thi đã xây dựng cho đề tài, vốn chỉ chú trọng ngữ pháp, từ vựng và đọc hiểu, mà không kiểm tra các kỹ năng nghe, nói và viết là những kỹ năng mà người học Việt Nam thường rất yếu. Như vậy, nếu chúng ta kiểm tra cả 4 kỹ năng của người học, thì kết quả quy đổi trình độ tiếng Anh của sinh viên Việt Nam sang các chuẩn quốc tế sẽ còn thấp hơn nhiều. Điều này cho phép ta khẳng định rằng đánh giá của xã hội về sự bất cập về năng lực ngoại ngữ của các sinh viên tốt nghiệp không phải là không có căn cứ!

2.2. Một số kết quả thu được từ bảng hỏi khảo sát và diễn giải ý nghĩa

Nếu trình độ tiếng Anh của sinh viên hiện nay chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển kinh tế của đất nước như kết quả kiểm tra trình độ đã cho thấy, thì đâu là nguyên nhân? Cuộc khảo sát ý kiến sinh viên được thực hiện nhằm cung cấp cho ta những manh mối về tình trạng kém hiệu quả của việc đào tạo tiếng Anh ở bậc đại học đã nêu. Để có được những dữ liệu cần thiết, nhóm nghiên cứu đã thiết kế bảng hỏi với những câu hỏi thuộc ba nhóm thông tin sau:

⁵ Theo ALTE (Hiệp hội các nhà trắc nghiệm ngôn ngữ châu Âu), các mức trình độ của CEF có thể mô tả ngắn gọn như sau: Trình độ A2 (tương đương trình độ A của Việt Nam, tức mức 2 sử dụng trong đề tài): có khả năng đôi phó (deal with) với các thông tin đơn giản và tồn tại (get by) được trong những tình huống quen thuộc; Trình độ B1 (tương đương trình độ B của Việt Nam): có khả năng ứng phó (manage) với những tình huống hơn (wider range of situations); bắt đầu nêu ý kiến và thái độ ở mức độ hạn chế; Trình độ B2 (tương đương trình độ C của Việt Nam): tự tin, có khả năng sử dụng ngôn ngữ ở mức chức năng (functional ability, tức diễn đạt chưa chính xác nhưng có thể hiểu được), có ý thức những hơn về các quy ước sử dụng ngôn ngữ (greater awareness of conventions of use).

^{**} Các chương trình học tiếng Anh dự bị đại học tại các nước nói tiếng Anh thường đòi hỏi sinh viên phải có trình độ tối thiểu là 450 điểm TOEFL, hoặc 4.5-5.0 điểm IELTS. Mức điểm 450 TOEFL cũng là mức tối thiểu để có thể tham gia chương trình đào tạo Sau đại học tại nước ngoài bằng ngân sách nhà nước.

- Các thông tin về trình độ đầu vào của sinh viên: thời gian học tiếng Anh ở phổ thông, tự đánh giá trình độ ngoại ngữ đầu vào theo hệ thống 7 mức đã sử dụng để quy đổi kết quả bài kiểm tra (không sử dụng mức 0).
- Các thông tin về quá trình: gồm hai nhóm nhỏ: (a) những thông tin khách quan và (b) những đánh giá chủ quan của sinh viên về những yếu tố như chương trình đào tạo (thời lượng, giáo trình, sĩ số, cấu trúc chương trình, cách kiểm tra đánh giá), mức tăng trưởng trình độ theo cảm nhận (tính bằng cách lấy trình độ hiện nay theo tự khai trừ cho trình độ đầu vào), trình độ và phương pháp của giáo viên, độ hài lòng của sinh viên vv.
- Các thông tin về các yếu tố có liên quan (nhằm hỗ trợ việc diễn giải kết quả): các chứng chỉ trình độ tiếng Anh trong và ngoài nước (nếu có), việc tham gia học thêm tiếng Anh ngoài giờ học tiếng Anh chính khoá.

Bảng 2.2.1, 2.2.2, và 2.2.3 dưới đây nêu tóm tắt kết quả thu được từ cuộc khảo sát về các nhóm thông tin nói trên.

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
tiengAnhphothong	878	12	0	12	6.23	1.737	3.017
trinhdovao	907	5	1	6	2.52	1.150	1.323

Bảng 2.2.1 – Các thông tin về trình độ đầu vào của sinh viên

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
sotietuan	905	4	2	6	4.75	1.140	1.300
sotuanhk	847	23	7	30	14.57	2.162	4.676
tonghk	848	8	2	10	5.23	1.756	3.084
tylechuyennganh	477	.50	.20	.70	.4335	.12248	.015
siso	883	30	30	60	45.15	10.026	100.515
xeplop	870	2.00	.00	2.00	.5057	.82779	.685
batbuochoc	822	2.00	.00	2.00	1.8777	.41612	.173
kiemtra	852	2.00	.00	2.00	1.4155	.50719	.257
sudungdiemkt	889	2.00	.00	2.00	1.8976	.31063	.096

Bảng 2.2.2(a) – Các thông tin khách quan về quá trình giảng dạy tiếng Anh

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
trinhdonay	894	5	1	6	3.28	1.227	1.505
muctangtrinhdo	892	9	-5	4	.75	.829	.688
ykthoigian	917	1	0	1	.53	.499	.249
yksiso	917	1	0	1	.62	.485	.235
ykgtrinh	891	2	0	2	1.26	.657	.432
yktrinhdo	891	2	0	2	1.03	.666	.443
ykcsvc	897	2	0	2	.59	.644	.414
ykgday	877	2	0	2	1.22	.694	.482
ykbaiti	894	2	0	2	1.58	.626	.392
yktochucgd	862	2	0	2	1.14	.650	.423
dohailong	893	4	1	5	3.16	.659	.434

Bảng 2.2.2(b) – Các ý kiến đánh giá quá trình giảng dạy tiếng Anh

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
hocthem	908	1	0	1	.51	.500	.250
ccqg	902	1	0	1	0.29	0.454	0.206
ccqg246	250	4	2	6	3.38	1.290	1.665
ccqt	882	1	0	1	.03	.159	.025
tuongduongTOEFL	20	217.00	350.00	567.00	501.1000	58.77155	3454.095

Bảng 2.2.3 – Các thông tin hỗ trợ diễn giải kết quả

Kết quả thu được từ cuộc khảo sát cho phép ta đưa ra những nhận xét sau:

Về trình độ đầu vào của sinh viên: mặc dù theo tự đánh giá của sinh viên thì trình độ đầu vào của họ hơi cao hơn trình độ cần đạt một chút (điểm trung bình là 2.52), nhưng nếu xét theo số năm học tiếng Anh tại phổ thông thì ta có kết quả trung bình là đạt 6.23, tức hơi thấp hơn yêu cầu (thời gian cần đạt theo quy định là 7 năm). Ngoài ra, có thể nhận thấy một độ biến thiên rất lớn về trình độ tiếng Anh đầu vào của sinh viên xét theo cả hai biến vừa nêu (trình độ tiếng Anh đầu vào theo tự đánh giá, và thời gian học tiếng Anh ở phổ thông), như có thể thấy qua các số thống kê về độ biến thiên trong Bảng 2.2.1 (thời gian học tiếng Anh ở phổ thông trải dài từ 0 đến 12 năm (!), và trình độ đầu vào theo tự đánh giá là trải dài từ mức 1 đến mức 6!). Sự chênh lệch về trình độ đầu vào này hoàn toàn có thể lý giải được, vì trong kỳ thi tuyển vào đại học đa số sinh viên không phải thi môn tiếng Anh. Đây có thể là nguyên nhân chính khiến cho hiệu quả giảng dạy thấp, nếu nhà trường không tự phân loại trình độ tiếng Anh của sinh viên trước khi thực hiện giảng dạy.

- Về việc tổ chức giảng dạy tiếng Anh tại các trường: Những thông tin trong Bảng 2.2.2(a) cho phép ta có những mô tả sau về việc tổ chức giảng dạy tại các trường:

+ Nhìn chung, thời lượng đào tạo tiếng Anh tại các trường tuân thủ đúng quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tức xấp xỉ 400 tiết cho toàn bộ chương trình đại học.

+ Chương trình đào tạo gồm tiếng Anh tổng quát và tiếng Anh chuyên ngành, với tỷ lệ chuyên ngành trung bình là trên 40% tổng thời lượng. Sĩ số trung bình trong một lớp là khoảng 45 sinh viên, khá đông so với yêu cầu của một lớp học ngoại ngữ (6).

+ Việc xếp lớp để phân loại trình độ sinh viên chỉ được thực hiện với một số ít sinh viên trong mẫu điều tra (điểm trung bình 0.5 trên số điểm tối đa là 2), nhưng việc tham gia giờ học ngoại ngữ là bắt buộc đối với tuyệt đại đa số các sinh viên (điểm trung bình là 1.8 trên số điểm tối đa là 2).

⁶ Theo tiêu chuẩn thế giới, sĩ số của một lớp học ngoại ngữ không bao giờ vượt quá 20 học viên. Trong điều kiện Việt Nam, sĩ số chấp nhận được cho một lớp học ngoại ngữ là 30 học viên, nhưng không nên vượt quá mức này vì học viên sẽ không có điều kiện để thực tập sử dụng ngôn ngữ.

+ Về kiểm tra trình độ, đa số sinh viên được kiểm tra bắt buộc ít nhất 1 lần trong một học kỳ và một số được kiểm tra 2 lần (điểm trung bình 1.4 trên số điểm tối đa là 2). Đối với đa số sinh viên, điểm kiểm tra được sử dụng để ghi vào học bạ như mọi môn học của chuyên ngành chính.

Những thông tin nói trên cho thấy việc tổ chức giảng dạy ngoại ngữ tại các trường được quản lý khá chặt chẽ nhưng mang nặng tính hành chính mà không dựa vào nhu cầu thật của sinh viên (học đúng theo thời lượng quy định, dự lớp bắt buộc, thi bắt buộc, đa số không tổ chức xếp lớp theo trình độ tiếng Anh mà theo lớp học của chuyên ngành chính. Trong khi đó, sự chênh lệch rất lớn về trình độ đầu vào của sinh viên như được thể hiện ở Bảng 2.2.1 đòi hỏi phải có một cách tổ chức giảng dạy linh hoạt với phương châm lấy người học làm trung tâm. Cách tổ chức giảng dạy không phù hợp với người học có lẽ chính là nguyên nhân của hiệu quả đào tạo thấp như đã thấy qua kết quả kiểm tra trình độ của sinh viên.

Nếu những thông tin khách quan về việc tổ chức giảng dạy cho ta rút ra những kết luận tạm thời như trên, thì chính những người trong cuộc nghĩ gì về quá trình đó? Bảng 2.2.2(b) cho ta những kết quả sau:

- Cảm nhận về kết quả đạt được (dựa trên tự đánh giá trình độ tiếng Anh hiện nay của sinh viên): Tương tự như khi tự đánh giá trình độ đầu vào, sinh viên có khuynh hướng tự đánh giá trình độ cao hơn thực tế (mức tự đánh giá hiện nay là 3.28, trong khi kết quả kiểm tra chỉ xấp xỉ 2.6). Tuy nhiên, ngay cả ở mức trình độ cao hơn thực tế này, mức tăng trưởng (tính bằng hiệu số của trình độ hiện nay và trình độ đầu vào theo tự đánh giá) của sinh viên vẫn chưa đạt mức kỳ vọng (tăng trưởng 0.75 mức sau 4 học kỳ trong khi theo quy định thì phải đạt tối thiểu 1 mức hoặc hơn nữa vì có một số trường chỉ bố trí giảng dạy tiếng Anh trong 6 học kỳ đầu tiên).

Về ý kiến đánh giá cách tổ chức giảng dạy tại trường: Ý kiến đánh giá của sinh viên về các khía cạnh khác nhau của việc tổ chức giảng dạy nói chung chưa thật tốt vì đa số chỉ đạt điểm trung bình hoặc trên trung bình một chút. Khi đặt kết quả này trong bối cảnh văn hoá Việt Nam nơi sinh viên chưa có thói quen góp ý cho các nhà quản lý về cách tổ chức giảng dạy của nhà trường hoặc phương pháp của thầy cô, ta có thể kết luận rằng kết quả trên dù đạt mức trung bình vẫn cho thấy sinh viên rất không hài lòng với cách tổ chức giảng dạy hiện nay. Sự không hài lòng này được thể hiện rất rõ qua việc góp ý của sinh viên cho các câu hỏi mở (tổng cộng có đến trên phân nửa số sinh viên - một tỷ lệ rất cao cho các câu hỏi mở - có góp ý với rất nhiều ý kiến gay gắt cho thấy rõ sự bức xúc của sinh viên). Điều này cũng được khẳng định lại qua kết quả của câu hỏi tổng hợp về độ hài lòng của sinh viên đối với cách tổ chức giảng dạy hiện nay (điểm trung bình là 3.16 trên thang điểm 5, tức chỉ ở mức "tạm được"). Những yếu tố cần được lưu ý xếp theo mức độ nghiêm trọng giảm dần gồm có:

+ Cơ sở vật chất thiếu thốn, lạc hậu (điểm trung bình 0.59 trên thang điểm 2)

- + Trình độ của sinh viên quá chênh lệch (điểm trung bình 1.03 trên thang điểm 2)
- + Việc tổ chức giảng dạy chưa tốt (điểm trung bình là 1.14 trên thang điểm 2)
- + Hiệu quả giảng dạy thấp (điểm trung bình là 1.22 trên thang điểm 2)
- + Giáo trình không phù hợp hoặc không thú vị (điểm trung bình là 1.26 trên thang điểm 2)

Trước khi đưa ra những lời kết luận cuối cùng về hiệu quả đào tạo tiếng Anh tại các trường, chúng ta vẫn còn một vài thông tin có liên quan thu được từ bảng hỏi rất đáng chú ý, là tỷ lệ học thêm tiếng Anh của sinh viên, và tỷ lệ sinh viên đã có chứng chỉ tiếng Anh trong nước hoặc quốc tế (Bảng 2.2.3), như sau:

- Về tỷ lệ học thêm tiếng Anh của sinh viên: Trong 908 sinh viên trả lời câu hỏi này có đến 51% sinh viên có đi học thêm tiếng Anh. Đây là một con số rất đáng báo động, vì điều này cho thấy chương trình đào tạo hiện nay không đáp ứng được nhu cầu học tập của một nửa số sinh viên trong chương trình, mặc dù họ vẫn phải tham gia mọi giờ lên lớp và mọi bài kiểm tra (và đa số là đạt!), một sự lãng phí thời gian và công sức rất lớn của cả thầy lẫn trò. Ngoài ra, với tỷ lệ học thêm như trên, làm sao ta có thể khẳng định tất cả những kết quả đạt được của sinh viên (tức sự tăng trưởng về trình độ, dù vẫn chưa đạt được mức yêu cầu) chính là kết quả của quá trình đào tạo của nhà trường?
- Về các chứng chỉ trình độ ngoại ngữ của sinh viên: Trong số 902 sinh viên trả lời câu hỏi này, có đến 262 trường hợp khai là có chứng chỉ quốc gia, chiếm tỷ lệ 29% trên tổng số. Trong số 262 trường hợp này, có 250 trường hợp khai rõ trình độ của chứng chỉ, trong đó có 103 trường hợp có chứng chỉ A (41.2%), 122 trường hợp có chứng chỉ B (48.8%), và 25 trường hợp có chứng chỉ C (10%). Số lượng sinh viên có chứng chỉ quốc tế ít hơn rất nhiều, trong 850 sinh viên trả lời câu hỏi này chỉ có 23 trường hợp khai là đã có chứng chỉ quốc tế (TOEFL hoặc IELTS), chiếm tỷ lệ 3% trên tổng số, nhưng trung bình điểm số đạt được của các sinh viên này khi quy ra điểm TOEFL khá cao, xấp xỉ 500 điểm TOEFL (tức tương đương trình độ C, mức cao nhất trong hệ thống đánh giá trình độ tiếng Anh được sử dụng trong đề tài này). Thông tin thu được ở đây một lần nữa khẳng định sự chênh lệch về trình độ của sinh viên như đã nêu ra ở trên. Điều đáng nói ở đây là những sinh viên này đang phải ngồi học trong cùng một lớp với các sinh viên có trình độ trung bình ở trong khoảng 360-370 điểm TOEFL (cuối mức 2, đầu mức 3) tức kém trình độ của mình đến 3, 4 mức! Điều này giúp ta có thêm cơ sở để khẳng định rằng sự chênh lệch lớn về trình độ của các sinh viên trong cùng một lớp chính là một trong những nguyên nhân gây ra tình trạng thiếu hiệu quả trong đào tạo tiếng Anh ở bậc đại học như hiện nay.

Kết luận

Đợt kiểm tra trình độ và khảo sát ý kiến sinh viên bằng bảng hỏi được thực hiện cho đề tài này đã cung cấp cho ta những thông tin khá đầy đủ về mặt bằng trình độ Anh ngữ của sinh viên cũng như việc tổ chức giảng dạy tiếng Anh trong các trường đại học tiêu biểu trên địa bàn TP Hồ Chí Minh. Những thông tin này cho phép ta trả lời hai câu hỏi nghiên cứu đã nêu trong mục 1.1 của tham luận, xin được nhắc lại tại đây:

1. Mặt bằng năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam hiện đang ở mức nào khi so sánh với khu vực và thế giới, và có đáp ứng được yêu cầu của một nền kinh tế tri thức hay không?
2. Nếu năng lực tiếng Anh của sinh viên Việt Nam chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển kinh tế của đất nước hiện nay thì điều này là do đâu?

Đối với câu hỏi thứ nhất, câu trả lời rất rõ ràng là sinh viên của chúng ta có trình độ tiếng Anh rất thấp, thể hiện qua các mức trình độ đạt được qua bài kiểm tra. Kết thúc năm thứ hai, sinh viên chỉ mới đạt được khoảng 360-370 điểm TOEFL, hoàn toàn chưa có khả năng tự diễn đạt ý tưởng của mình; khi tốt nghiệp, trình độ của sinh viên cũng chỉ đạt khoảng 400 điểm TOEFL, thậm chí chưa đủ trình độ để được xét tham gia chương trình tiếng Anh dự bị đại học ở một nước bản ngữ. Với trình độ ngoại ngữ như vậy, rõ ràng là nguồn nhân lực mà các trường đại học của Việt Nam cung cấp cho thị trường lao động chưa thể đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao về trình độ ngoại ngữ để hoạt động trong một nền kinh tế tri thức.

Đối với câu hỏi thứ hai, tham luận này chỉ mới đưa ra những thông tin từ phía sinh viên chứ chưa đưa những ý kiến của giáo viên, đồng thời cũng chỉ mới áp dụng thống kê mô tả, nhưng những thông tin thu được cũng giúp ta lần ra khá nhiều manh mối của tình trạng kém hiệu quả trong đào tạo tiếng Anh tại Việt Nam. Trong những yếu tố đã được xác định, có một cặp yếu tố có liên quan chặt chẽ với nhau và cùng là nguyên nhân quan trọng gây ra sự bất cập về trình độ tiếng Anh của sinh viên hiện nay: một bên là trình độ đầu vào rất chênh lệch của sinh viên, đòi hỏi phải có một cách quản lý phù hợp với hoàn cảnh thực tế của từng trường và nhu cầu và trình độ của từng người học, và một bên là cách quản lý cứng nhắc mang nặng tính hành chính, trong đó tất cả mọi sinh viên với trình độ rất khác nhau (và thuộc các trường, các ngành học khác nhau) đều trải qua một thời lượng như nhau, cùng áp dụng một chương trình học có mục tiêu và cấu trúc tương tự như nhau (trang bị khả năng tiếng Anh tổng quát và tiếng Anh chuyên ngành, nhấn mạnh ngữ pháp, từ vựng và đọc hiểu và xem nhẹ kiến thức ngữ âm và các kỹ năng nghe, nói, viết). Chính sự thiếu phù hợp giữa chương trình đào tạo cứng nhắc và trình độ và nhu cầu đa dạng của người học đã vô hiệu hoá phần lớn các nỗ lực của nhà trường, của các giảng viên và của người học.

Để khắc phục tình trạng nói trên, cần phải thực hiện một cuộc cách mạng về cách quản lý giảng dạy tiếng Anh tại các trường. Trước hết, nhất thiết phải thay đổi quan niệm về cách tổ chức giảng dạy hiện nay trong đó tất cả mọi sinh viên

bất kể nhu cầu và trình độ đều phải thực hiện cùng một lộ trình thống nhất, thay vào đó là quan niệm mới thực sự lấy người học làm trung tâm, và xây dựng các chương trình đào tạo phù hợp với từng nhóm sinh viên - trong đó bao gồm cả mục tiêu, thời lượng, cấu trúc chương trình, giáo trình, cũng phương pháp giảng dạy cho từng đối tượng. Tất nhiên, việc xây dựng một cách quản lý mới với những chương trình mới như đã nêu là một việc làm lâu dài, và trước mắt có thể vượt quá khả năng của các trường hiện nay, nhưng chí ít cũng phải xây dựng và ban hành ngay những quy định cho phép sinh viên tự tổ chức việc học tập và mình chứng cho khả năng tiếng Anh của mình bằng các chứng chỉ do các đơn vị đào tạo có uy tín trong hoặc ngoài nước cấp.

Việc cho phép sinh viên tự tổ chức việc học tập tiếng Anh không phải là một ý tưởng mới, mà đã và đang được các trường thử nghiệm thực hiện. Tuy nhiên, giải pháp này hiện nay còn hai vướng mắc: (1) giá trị của các chứng chỉ tiếng Anh trong nước hiện nay chưa được bảo đảm, một phần do tình trạng chứng chỉ giả vẫn còn tồn tại, và quan trọng hơn là các chứng chỉ tiếng Anh trong nước chưa hề được xây dựng trên các tiêu chí chung về trình độ, dẫn đến tình trạng các chứng chỉ ở cùng một mức trình độ giống nhau có thể có độ khó rất khác nhau; và (2) việc nộp chứng chỉ trình độ chỉ giải quyết yêu cầu đầu ra về trình độ tiếng Anh của sinh viên, nhưng không giải quyết được yêu cầu học tiếng Anh như một môn học bắt buộc của chương trình học theo quy định hiện hành, vì sinh viên cần có điểm môn tiếng Anh của mỗi học kỳ để ghi vào học bạ để không vi phạm quy chế đào tạo.

Những vướng mắc nói trên cho thấy một giải pháp khác cần được thực hiện đồng thời với hoặc thậm chí trước khi cho phép sinh viên tự tổ chức việc học tiếng Anh của mình là cải tổ triệt để cách kiểm tra và công nhận trình độ tiếng Anh hiện nay theo hướng sử dụng các chuẩn trình độ tiếng Anh quốc tế, hoặc bằng cách sử dụng những chứng chỉ quốc tế sẵn có, hoặc hợp tác với các đối tác quốc tế để xây dựng những chứng chỉ trình độ mới phù hợp với mục tiêu và điều kiện của riêng mình. Đây cũng chính là xu hướng chung của khu vực và thế giới, chẳng hạn như việc sử dụng các chứng chỉ TOEFL và TOEIC của Mỹ tại Nhật Bản, việc thừa nhận tất cả các loại chứng chỉ của Anh, Mỹ và Úc tại các nước Singapore, Malaysia, Thái Lan, hoặc nỗ lực xây dựng hệ thống kiểm tra và công nhận trình độ tiếng Anh cho riêng mình như Israel. Sự cải tổ thành công ở khâu này chắc chắn sẽ đem lại những thay đổi tích cực ở các khâu khác như thay đổi giáo trình, phương pháp học tập và giảng dạy, cơ sở vật chất, trình độ của giáo viên, tạo nên một sự cộng hưởng cần thiết trong toàn hệ thống để cải thiện hiệu quả giảng dạy tiếng Anh tại Việt Nam.

Tất cả những giải pháp vừa nêu nếu được thực hiện đồng bộ và triệt để chắc chắn sẽ dẫn đến kết quả tất yếu là sự nâng cao năng lực tiếng Anh của sinh viên, nguồn nhân lực chất lượng cao hết sức quan trọng của mọi quốc gia, nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng cao về nhân lực phục vụ quá trình hội nhập kinh tế của đất nước.