

MÔ HÌNH LÝ LUẬN ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH TẠI VIỆN NGOẠI NGỮ - TRƯỜNG ĐẠI HỌC BÁCH KHOA HÀ NỘI

ĐỖ LAN PHƯƠNG*

Ngày nhận bài: 07/03/2017; ngày sửa chữa: 08/03/2017; ngày duyệt đăng: 20/03/2017.

Abstract: Program evaluation has been an essential task in English Language Teaching (ELT) in general and English for Specific Purposes (ESP) in particular as it ensures adequate planning, implementation and continuous improvement of the program. Despite its importance, the literature on ESP program evaluation is still scarce and somewhat out of date. As such, the researcher investigates three theoretical models for higher education ESP program evaluation. These evaluation frameworks provide the researcher with significant findings to evaluate an ESP program in a university in Vietnam.

Keywords: Model theory, program evaluation, specialized English.

1. Đánh giá chương trình (CT) là một hoạt động cấp thiết đối với việc giảng dạy tiếng Anh (TA) nói chung và tiếng Anh chuyên ngành (TACN) nói riêng, vì nó đảm bảo chương trình giảng dạy (CTGD) được lập kế hoạch, thực hiện và cải tiến thường xuyên. Mặc dù đóng vai trò quan trọng như vậy, cơ sở lý luận cho việc đánh giá CTGD TACN vẫn chưa có nhiều và có phần lỗi thời. Chính vì vậy, nghiên cứu viên sẽ tìm hiểu những nghiên cứu trong lĩnh vực đánh giá CTGD TACN đã được thực hiện trước đây để từ đó đưa ra các đề xuất cho việc đánh giá và đổi mới một CTGD TACN đã được thực hiện tại Viện Ngoại ngữ (NN), Trường Đại học Bách khoa Hà Nội trong hơn 15 năm qua.

Nội dung chính của nghiên cứu là phân tích 3 mô hình lý luận cập nhật cho việc đánh giá CTGD TACN tại bậc đại học, bao gồm mô hình của Hutchinson và Waters (1987), khung đánh giá CTGD ngoại ngữ (NN) tổng thể của Watanabe, Norris và Gonzalez-Lloret (2009) và mô hình đánh giá CTGD TACN của Tsou và Chen (2014) đã được cập nhật và áp dụng tại một trường đại học tại Đài Loan. Thông qua nghiên cứu này, chúng tôi muốn cung cấp một phân tích kỹ lưỡng về các mô hình đánh giá CTGD TACN cập nhật trên thế giới để có thể áp dụng vào việc đánh giá CTGD TACN tại Viện NN, Trường Đại học Bách khoa Hà Nội nói riêng và các trường đại học tại Việt Nam nói chung.

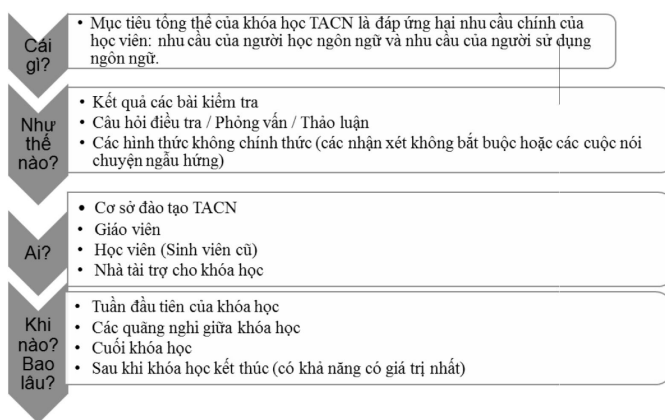
2. Các mô hình lý luận về đánh giá CTGD TACN trên thế giới

2.1. Mô hình đánh giá khóa học của Hutchinson và Waters (1987). Mặc dù ra đời đã gần 30 năm, mô hình đánh giá khóa học của Hutchinson và Waters (1987) vẫn được giới học giả công nhận và sử dụng trên toàn thế giới. Mô hình này

đề xuất hai mức độ đánh giá, đó là đánh giá người học và đánh giá khóa học. Trong khi đánh giá người học liên hệ đến một số hình thức kiểm tra như kiểm tra xếp lớp, kiểm tra độ thành thạo và kiểm tra thành tích, đánh giá khóa học nhấn mạnh tầm quan trọng của việc kiểm tra xem các nhu cầu học tập đã được thực hiện như thế nào.

Mô hình này đã đề xuất 4 lĩnh vực chính trong đánh giá một khóa học TACN bao gồm: Đánh giá cái gì? Đánh giá như thế nào? Ai sẽ tham gia vào công tác đánh giá? Khi nào (và bao lâu một lần) công tác đánh giá nên được thực hiện?

Mô hình đánh giá khóa học của Hutchinson và Waters (1987) được tóm tắt và giải thích cụ thể trong biểu đồ sau đây (xem *biểu đồ 1*).



Sơ đồ 1. Mô hình đánh giá khóa học của Hutchinson và Waters (1987)

Cũng theo hai tác giả Hutchinson và Waters, đánh giá khóa học là "một phần không thể thiếu trong

* Viện Ngoại ngữ - Trường Đại học Bách khoa Hà Nội

phương pháp tiếp cận các môn TACN lấy học tập làm trung tâm bởi vì phương pháp này đòi hỏi phải có sự tham gia của tất cả các bên liên quan vào trong quá trình học tập để có thể làm hài lòng các bên liên quan” (1987, trang 155-156). Mặc dù Hutchinson và Waters (1987) đã tạo tiền đề cho các nguyên lý cơ bản trong đánh giá CTGD TACN trên thế giới, mô hình này vẫn còn sơ sài và các tiêu chí đánh giá còn chưa được giải thích cặn kẽ, do đó còn gây khó khăn trong việc áp dụng mô hình này vào thực tiễn.

2.2. Khung đánh giá CTGD NN tổng thể của Watanabe, Norris và Gonzalez-Lloret (2009). Mô hình đánh giá CTGD NN của Watanabe, Norris và Gonzalez-Lloret được xây dựng vào năm 2009 nhằm xác định nhu cầu đánh giá CTGD NN tại các trường đại học và cao đẳng của Hoa Kỳ. Mô hình đánh giá CTGD NN tổng thể này tập trung vào 7 chủ đề đánh giá chính là: động lực, trọng tâm/yếu tố, mục đích, phương pháp, năng lực, nguồn lực và các mối quan tâm.

Khung đánh giá này được diễn giải kèm theo các ví dụ cụ thể trong *bảng 1* dưới đây:

Bảng 1. Khung đánh giá CTGD NN tổng thể của Watanabe, Norris và Gonzalez-Lloret (2009)

Chủ đề đánh giá	Diễn giải và ví dụ
Động lực	<ul style="list-style-type: none"> Nhân tố bên ngoài: kiểm định chất lượng giáo dục và quản lý hành chính của các trường đại học. Nhân tố bên trong: các quy tắc đạo đức nghề nghiệp và nhóm.
Trọng tâm	<p>Sự phù hợp của CT với tổ chức hay cộng đồng. Mục tiêu/nhiệm vụ và giá trị của CT Sự tiến bộ và kết quả đạt được của học viên Sự liên kết của CT giảng dạy qua các khóa học và sự phối hợp của các khóa học trong CTGD Đề cương khóa học, tài liệu và sách giáo khoa Giảng dạy, quản lý và các lĩnh vực khác liên quan đến công việc giảng dạy Nhu cầu của SV và quá trình học ngôn ngữ Các CT cụ thể ví dụ như CT du học</p>
Mục đích	<p>Mục đích bên trong: để xây dựng, liên kết, điều chỉnh và cải tiến CTGD, kiến thức truyền đạt và việc học tập của SV Mục đích hoàn thiện quy trình thủ tục Mục đích bên ngoài: sử dụng với các khán giả hay các bên liên quan nằm ngoài CT ví dụ như SV tương lai, phụ huynh, nhà tuyển dụng, nhà đánh giá CT, nhà quản lý CT đại học, và các nhà kiểm định chất lượng CT trong khu vực.</p>
Phương pháp	<p>Dự giờ (giáo viên dự giờ của nhau) Khảo sát (đánh giá khóa học, kinh nghiệm học ngôn ngữ, cựu SV và khảo sát trước khi ra trường) Phỏng vấn Các buổi họp giữa khoa và giáo viên để lập kế hoạch hoặc thảo luận về các chính sách và cách thức thực hiện CT. Kiểm tra đánh giá (nội bộ hoặc các bài kiểm tra đã được chuẩn hóa) Thông tin lớp học (nhật ký của SV và kết quả học tập) Phân tích văn bản (thông tin về việc đăng ký, xếp lớp, điểm GPA - điểm trung bình toàn khóa)</p>
Năng lực	<p>Nguồn nhân lực của CT có hiểu biết tốt về đánh giá CTGD. Sự hỗ trợ của tổ chức về kiến thức chuyên môn, thời gian và tiền bạc.</p>
Nguồn lực	<p>Các ví dụ cụ thể về các hoạt động đánh giá như các mẫu hướng dẫn, mô hình đánh giá hệ thống và thực tế có thể làm trực tiếp và không mất nhiều thời gian thực hiện.</p>
Các mối quan tâm	<p>Các mối quan tâm chính về thời gian và các nguồn lực (thiếu phương tiện) cũng như việc lạm dụng hoặc sử dụng sai kết quả đánh giá.</p>

Tóm lại, khung đánh giá CTGD NN tổng thể của Watanabe và cộng sự (2009) bao gồm việc phân tích

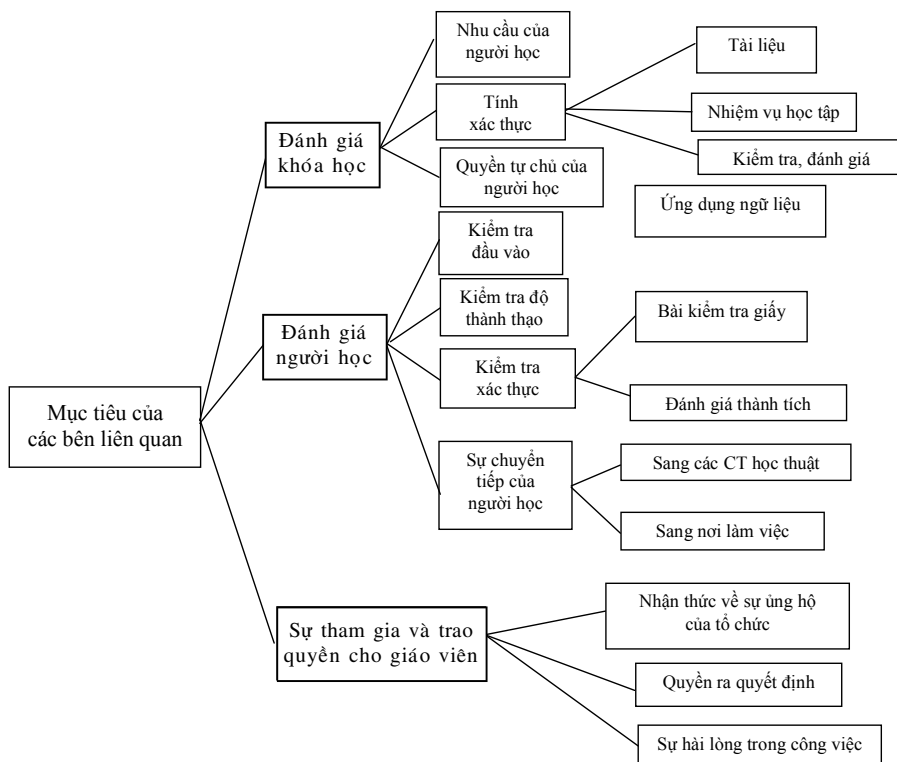
nhu cầu của tất cả các bên liên quan như: nhà hoạch định chính sách, nhà đánh giá CT, các nhóm cộng đồng (công chúng và phụ huynh), nhà tài trợ, giáo viên và SV. So với mô hình của Hutchinson và Waters (1987), khung đánh giá này tập trung hơn vào các khía cạnh tích cực của đánh giá CT, ví dụ như mô hình đánh giá có sự tham gia của các bên liên quan, sự tự chịu trách nhiệm về mặt chuyên môn và sự trao quyền tự chủ cho giáo viên. Vì vậy, cách tiếp cận này cho phép chuyển việc đánh giá CT từ quá trình đánh giá ngoài mang tính bắt buộc sang việc đánh giá có động cơ thúc đẩy từ bên trong. Từ đó, kết quả đánh giá được sử dụng không chỉ để phán xét mà còn mang lại lợi ích cho các bên liên quan.

2.3. Khung đánh giá CTGD TACN cập nhật của Tsou và Chen (2014) (xem sơ đồ 2 trang bên)

Năm 2014, Tsou và Chen đã xây dựng một khung đánh giá CTGD TACN cập nhật dựa trên mô hình đánh giá khóa học của Hutchinson & Waters (1987) và khung đánh giá CTGD NN tổng thể của Watanabe, Norris & Gonzalez (2009) để đánh giá CT TACN tại một trường đại học tại Đài Loan. Theo các tác giả,

khung đánh giá CTGD TACN phải xuất phát từ mục đích của các bên liên quan. Khung đánh giá này bao gồm 3 thành phần chính: đánh giá khóa học, đánh giá người học và sự tham gia và trao quyền cho giáo viên. Hai phần đầu của khung đánh giá này áp dụng theo mô hình của Hutchinson & Waters (1987) và Leong và các cộng sự (2012), trong khi phần thứ ba được lấy từ khung đánh giá CTGD NN tổng thể của Watanabe và các cộng sự (2009). Mặc dù áp dụng theo các mô hình có sẵn, mô hình đánh giá này đã được cải tiến và cập

nhật hơn. Ví dụ, “kết quả đạt được của người học” trong mô hình của Hutchinson & Waters (1987) đã



Sơ đồ 2. Khung đánh giá CTGD TACN cập nhật của Tsou và Chen (2014)

được đổi thành “đánh giá người học” và các yếu tố khác như “tính xác thực”, “quyền tự chủ của người học” và “sự chuyển tiếp của người học” đã được thêm vào mô hình ban đầu.

Các nội dung chính trong khung đánh giá CTGD TACN của Tsou và Chen (2014) bao gồm:

- *Sự phân tích nhu cầu của các bên liên quan* (stakeholder analysis) được tiến hành trong giai đoạn phân tích nhu cầu sơ bộ của các bên liên quan bao gồm nhà tài trợ, quản lý của các công ti, quản lý cấp cao của trường đại học, người xây dựng CT, giáo viên và SV (Leong và các cộng sự, 2012). Giai đoạn phân tích nhu cầu này có thể được tiến hành qua câu hỏi khảo sát và phỏng vấn. Mục đích của giai đoạn này là xác định giá trị của CT và hiệu quả của việc truyền đạt kiến thức cũng như xác định những cải tiến và điều chỉnh cần thiết trong việc thiết kế và định hướng cho CT.

- *Đánh giá khóa học* được sử dụng để trả lời 3 câu hỏi: Liệu nhu cầu của người học đã được đáp ứng? Liệu tài liệu và nhiệm vụ học tập có tính xác thực hay không? Liệu khóa học đã thành công trong việc thúc đẩy sự tự chủ của người học hay không? Tiêu chí đánh giá này được thực hiện qua khảo sát về nhận thức (perception survey) và khảo sát về thành tích

(achievement survey) với SV và câu hỏi khảo sát giáo viên.

- *Đánh giá người học* (learner assessment) cũng bao gồm các khía cạnh tương tự trong phần kiểm tra đánh giá người học của Hutchinson & Waters (1987) như: bài kiểm tra đầu vào, bài kiểm tra độ thành thạo (proficiency test), bài kiểm tra thành tích (achievement test) hay còn gọi là bài kiểm tra tính xác thực (authentic test) và sự chuyển tiếp của người học (learner transfer) - một yếu tố mới được đưa vào. Bài kiểm tra thành tích được đổi tên thành bài kiểm tra tính xác thực

để nhấn mạnh tầm quan trọng của các tài liệu xác thực và các tình huống đích trong thực tế (actual target situations). Ví dụ, các tình huống đích này có thể là thuyết trình nhóm trong kinh doanh hay mô tả một biểu đồ về một quy trình sản xuất. Sự chuyển tiếp của người học liên hệ đến việc áp dụng kiến thức và kỹ năng trong các bối cảnh cụ thể như lớp học và cả các bối cảnh rộng hơn như ở nơi làm việc. Tiêu chí này có thể được kiểm tra qua khảo sát về thành tích (SV), câu hỏi khảo sát giáo viên và các bài kiểm tra đã được chuẩn hóa (TOEIC).

- *Sự tham gia và trao quyền cho giáo viên* (teacher participation and empowerment) có thể được đánh giá qua ba khía cạnh: nhận thức về sự ủng hộ của tổ chức, quyền ra quyết định và sự hài lòng trong công việc (Scherie, 2002). Để đánh giá tiêu chí này, giáo viên sẽ được hỏi về nhận thức của họ về mục tiêu CT, sự ủng hộ của tổ chức và quyết định của cơ quan để đạt được mục tiêu của họ. Tiêu chí này được đánh giá thông qua biên bản của các cuộc họp, câu hỏi khảo sát giáo viên và bài viết của giáo viên.

So với hai mô hình trên, khung đánh giá của Tsou và Chen (2014) đã tích hợp được các chủ đề quan trọng trong các nghiên cứu về TACN như: tính xác thực, quyền tự chủ của người học, sự chuyển tiếp của người học và đặc biệt là sự tham gia và trao

quyền cho giáo viên. Mô hình này đã đóng góp tích cực trong lĩnh vực đánh giá CTGD TA nói chung và TACN nói riêng.

Tuy nhiên, về nhược điểm, khung đánh giá này khó có thể thực hiện đồng thời các tiêu chí đánh giá do tốn thời gian và nguồn lực. Các nhà đánh giá CT phụ thuộc quá nhiều vào khảo sát giáo viên và SV, trong khi thiếu các công cụ khác để đánh giá CT, ví dụ như: khảo sát hay phỏng vấn các nhà tuyển dụng và các SV tốt nghiệp để tìm ra các mục tiêu trong các tình huống đích.

Mặc dù còn những nhược điểm như đã nêu ở trên, khung đánh giá này đã có những đóng góp đáng kể trong lĩnh vực đánh giá CTGD TACN và đã mang lại những hiểu biết sâu sắc giúp cho quá trình đánh giá mang lại lợi ích cho tất cả các bên liên quan. Khung đánh giá này cũng cung cấp nguồn thông tin có giá trị cho những nhà phát triển CT khi muốn đánh giá các CT cũ và phát triển các CTGD TACN mới.

3. Những đề xuất cho việc đánh giá CTGD TACN tại Viện NN, Trường Đại học Bách khoa Hà Nội

Sau khi đã trình bày về những ưu và nhược điểm của ba khung đánh giá CTGD TACN đã nêu ở phần trên, nghiên cứu viên sẽ đưa ra những đề xuất cho việc đánh giá CTGD TACN tại Viện NN, Trường Đại học Bách khoa nơi nghiên cứu viên đang công tác.

- *Thứ nhất* Khung đánh giá CTGD TACN của Tsou & Chen (2014) là một khung đánh giá có tính bao quát và xuyên suốt. Do đó, để thực hiện được hết các bước đánh giá và thu thập dữ liệu đòi hỏi phải có nhiều thời gian. Vì thế, những nhà đánh giá CT muốn sử dụng mô hình này phải lập kế hoạch từ trước vì nó thường mất ba đến năm năm để thực hiện. Bên cạnh các phương pháp thu thập dữ liệu được sử dụng trong mô hình này như câu hỏi khảo sát SV và giáo viên, các công cụ khác cũng nên được sử dụng như phỏng vấn các nhà quản lý nhân sự của các công ty hay quan sát môi trường làm việc thực tế để từ đó tìm ra các mục tiêu đích của người học trong môi trường làm việc thực sự.

- *Thứ hai*: nên thu thập dữ liệu từ SV đã tốt nghiệp để kiểm tra việc họ áp dụng những kiến thức đã học vào thực tế như thế nào. Do đó, tiến hành khảo sát cựu SV cũng là một phương pháp hay để tìm hiểu xem các yếu tố nào trong CT cần được cải tiến. Tuy nhiên, theo các tác giả Tsou và Chen (2014), việc tiến hành khảo sát SV sau khi đã tốt nghiệp là tương đối khó khăn. Do đó, có thể yêu cầu SV trả lời câu hỏi khảo sát về CTGD trước khi họ tốt nghiệp, sau đó có thể tiến hành một khảo sát khác với SV sau khi họ đã

đi làm, trong khoảng thời gian lí tưởng là 3 năm sau khi họ tốt nghiệp.

Cuối cùng, các nhà đánh giá CT nên tiến hành một cuộc khảo sát sơ bộ về nhu cầu và mục đích của các bên liên quan ở giai đoạn đầu của quá trình đánh giá vì nó giúp họ hiểu được các mối quan tâm chính của các bên liên quan như: nhà tài trợ, lãnh đạo cấp cao của trường đại học, người phát triển CT, giáo viên và SV. Từ đó, có thể xác định được các trọng tâm của công tác đánh giá CT.

4. Kết luận

“Đánh giá CT là việc thu thập thông tin một cách có hệ thống về các hoạt động, đặc tính và kết quả của CT nhằm đưa ra các đánh giá về CT, nâng cao tính hiệu quả và đưa ra các quyết định về CT trong tương lai.” (Richards, 2009, trang 129). Qua việc phân tích ưu và nhược điểm của ba mô hình đánh giá CTGD được công nhận trên thế giới, nghiên cứu viên đã đưa ra những đề xuất cho việc đánh giá CT TACN đã được sử dụng tại Viện NN, Trường Đại học Bách khoa trong vòng 15 năm qua nhằm nâng cao chất lượng và tính hiệu quả của CT trong tương lai. Tuy nhiên, không thể phủ nhận rằng đánh giá CT đòi hỏi nhiều thời gian và nguồn lực để thực hiện, do vậy, việc đánh giá cần phải được lập kế hoạch tỉ mỉ và cẩn thận từ trước để đạt được các mục tiêu đề ra. Hơn nữa, theo Watanabe và các cộng sự (2009) và Tsou và Chen (2014), việc đánh giá CT nên chuyển từ quá trình đánh giá ngoài mang tính bắt buộc sang việc đánh giá có động cơ thúc đẩy từ bên trong. Từ đó, kết quả đánh giá được sử dụng không chỉ để phán xét mà còn mang lại lợi ích cho tất cả các bên liên quan. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [2] Leong, A. M. W., & Li, X. J. (2012). *A Study on English Teaching Improvement Based on Stakeholders' Needs and Wants: The Case of the Faculty of International Tourism of the Macau University of Science and Technology (MUST)*. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 11, pp. 67-78.
- [3] Richards, J.C. (2009). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- [4] Scherie, E. L. (2002). *Empowerment: Teacher Perceptions, Aspirations, and Efficacy*. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), pp. 139-146.
- [5] Tsou, W., & Chen, F. (2014). *ESP Program Evaluation Framework: Description and Application to a Taiwanese University ESP Program*. *English for Specific Purposes*, 33 (1), pp. 39-53.