

# NGÔN NGỮ

TẠP CHÍ CỦA  
HỘI NGÔN NGỮ HỌC VIỆT NAM  
SỐ 12 (242) 2015

ISSN 0868 - 3409

& đời sống

- Chương trình tiếng Anh tăng cường
- Thuật ngữ luật sở hữu trí tuệ tiếng Anh
- Lí thuyết "đa nghĩa hệ thống" và việc phân tích nghĩa từ
- Cách thức khen giữa các giới trong tiếng Anh
- Thế mạnh của giọng nói trong diễn thuyết
- Động cơ và mô hình giáo dục song ngữ
- Kiến tạo luận: cơ sở lí thuyết và ứng dụng trong giáo dục
- Lứa tuổi và khả năng tiếp thu ngôn ngữ thứ 2
- Dùng games trong lớp học từ vựng
- Các lỗi ngữ pháp tiếng Anh của sinh viên
- Sự tình phát ngôn tiếng Anh
- Bản ngã và vô ngã trong dịch thuật văn học
- Nhạc điệu trong thơ ca Việt

# XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH TĂNG CƯỜNG CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN

DEVELOPING ADDITIONAL ENGLISH PROGRAMS FOR NON-LANGUAGE  
MAJOR STUDENTS

VŨ THỊ THANH NHÃ

(TS; Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội)

**Abstract:** In 2014, the Ministry of Education and Training issued guidelines to develop complementary English programs for non-language major students to achieve the required outcomes and to mobilise more resources for educational institutions. This paper aims to analyse the theoretical background for curriculum development (definitions, important factors, and principles) as well as practical steps to develop and implement these English programs.

**Key words:** curriculum development; English; principles.

## 1. Đặt vấn đề

Trong giai đoạn toàn cầu hoá và quốc tế hoá, vai trò của tiếng Anh càng trở nên quan trọng. Theo thống kê của Crystal (2006), số lượng người nói tiếng Anh (kể cả bản ngữ, ngôn ngữ thứ hai hoặc ngoại ngữ) đã tăng lên 1.5 tỉ người,... Điều này có thể nhận thấy rõ trong bối cảnh của Việt Nam trong thời gian qua. Sau khi giải phóng đất nước, từ một ngoại ngữ chỉ dành cho các nhà ngoại giao, tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ được đa phần học sinh và sinh viên lựa chọn trong chương trình học (Lê, 2007). Đặc biệt, Đề án Ngoại ngữ Quốc gia Giai đoạn 2008-2020 (ĐA) đã xác định mục tiêu phải áp dụng chương trình tiếng Anh 10 năm cho 100% học sinh tiểu học từ lớp 3 và thực hiện 10% lớp học tiếng Anh tập trung cho học sinh chuyên nghiệp và sinh viên đại học vào năm 2020. Ngoại ngữ (đặc biệt là tiếng Anh) được coi như là công cụ thiết yếu để người Việt tiếp cận tri thức, trở thành một công dân toàn cầu, góp phần đổi mới giáo dục, xây dựng và bảo vệ tổ quốc (Quyết định 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008).

Để đạt mục tiêu trên, ĐA đã thực hiện nhiều hoạt động khác nhau như bồi dưỡng giáo viên, xây dựng chương trình, và ban hành các văn bản pháp quy. Gần đây nhất, ngày 28 tháng 1 năm 2014, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành khung Năng lực Ngoại ngữ

(KNLNN) 6 bậc dựa trên khung tham chiếu CEFR của châu Âu. Văn bản này tạo thành một hành lang pháp lý và là cơ sở để đánh giá trình độ của người học từ bậc tiểu học cho đến sau đại học (tiểu học đạt bậc 1-A1, Trung học cơ sở Bậc 2-A2, Đại học Bậc 3-B1, Cao học Bậc 4, đại học chuyên ngữ Bậc 5-C1). Tuy nhiên, việc thực hiện được mục tiêu này trong thời điểm hiện nay đang gặp nhiều khó khăn. *Thứ nhất*, mục tiêu của ĐA nhằm xây dựng khả năng giao tiếp bằng ngoại ngữ cho đa phần học sinh, sinh viên và cán bộ và môi trường để thực hiện mục tiêu đó chủ yếu giới hạn trong phạm vi nhà trường và lớp học. *Thứ hai*, độ phủ khắp và chất lượng giảng dạy tiếng Anh giữa các vùng miền, nhất là giữa là thành phố và nông thôn có sự khác biệt rõ rệt (Vu & Burns, 2014). Có những nơi vẫn thực hiện chương trình tiếng Anh ba năm, bảy năm hoặc mười năm, do đó trình độ tiếng Anh của sinh viên đại học và cao đẳng không đồng đều (Đông, 2007; Tiến, 2013; Vân, 2008). *Thứ ba*, việc giảng dạy tiếng Anh ở phổ thông tập trung nhiều vào giảng dạy ngữ pháp và mẫu câu theo quan điểm truyền thống. Khi áp dụng phương pháp dạy học và kiểm tra theo đường hướng giao tiếp, sinh viên bị lúng túng và gặp nhiều khó khăn. Có sinh viên hầu như phải bắt đầu học lại từ trình độ A1 (Yến & Thảo, 2014). Ngoài ra, chương trình khung đại học và cao đẳng quy định thời lượng dành cho

tiếng Anh chỉ có 10-14 tín chỉ, thực hiện trong vòng 2-3 học kì. Chương trình này có thể quá khó cho những sinh viên chưa được học nhiều tiếng Anh ở bậc phổ thông, nhưng lại là quá dễ cho những sinh viên có điều kiện học nhiều hơn.

Nhận biết được khó khăn này, Hướng dẫn xây dựng chương trình tiếng Anh tăng cường của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Số 5957/BGDĐT-GD ĐHĐH ngày 20 tháng 10 năm 2014) nhằm giúp sinh viên đạt năng lực ngoại ngữ theo chuẩn đầu ra và tháo gỡ những khó khăn về nguồn lực và trình độ sinh viên đầu vào. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ tập trung trình bày một số nội dung và nguyên tắc quan trọng trong việc thiết kế chương trình, lựa chọn tài liệu và tổ chức giảng dạy chương trình tiếng Anh tăng cường (TATC) nhằm giúp giáo viên và nhà quản lí có thể thực hiện TATC trong điều kiện cụ thể của từng địa phương và từng trường. Bài viết gồm mấy nội dung lớn: cơ sở xây dựng chương trình và các bước tiến hành trên thực tế.

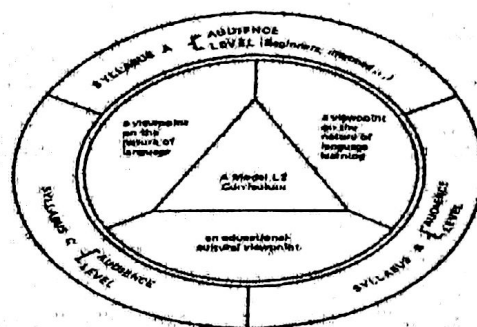
## 2. Cơ sở xây dựng và giảng dạy một chương trình tiếng Anh tăng cường

### 2.1. Khái niệm chương trình tiếng Anh

Có nhiều thuật ngữ khác nhau để chỉ một chương trình tiếng Anh: có thể là một khoá học đơn lẻ cho một nhóm học sinh; chương trình tiếng Anh của một đơn vị đào tạo, của một sở hoặc thậm chí của quốc gia. Tiếng Anh có sử dụng các từ curriculum, syllabus và program. Tuy khác nhau về quy mô, nhưng chương trình tiếng Anh đều có một số yếu tố cơ bản không thể thiếu. Dublin và Olshtain (1986) định nghĩa, chương trình ngôn ngữ là “một tài liệu miêu tả khái quát mục tiêu chung thông qua việc nêu triết lí văn hoá giáo dục chung. Triết lí này được áp dụng trong các môn học khác nhau kèm theo một định hướng về mặt lí thuyết đối với ngôn ngữ và với việc học ngôn ngữ trong một nội dung cụ thể được đề cập đến. Chương trình thường là sự phản ánh của xu hướng quốc gia và quan điểm

chính trị.” (tr. 35). Như vậy, có thể hiểu chương trình bao hàm triết lí giáo dục chung, quan điểm về ngôn ngữ, quan điểm giảng dạy ngoại ngữ và có thể có đặc tính quốc gia và quan điểm chính trị. Dublin và Olshtain minh hoạ mối quan hệ của các yếu tố trong Hình 1.

Hình 1: Mối quan hệ giữa chương trình, môn học trong chương trình (Dublin & Olshtain: 1986, p.34)



Cùng chung quan điểm với Dublin và Olshtain, Mickan (2012) nhìn nhận chương trình như một thành tố (component) của hoạt động xã hội. Để xây dựng chương trình trước hết cần phải xác định cộng đồng sẽ sử dụng chương trình đó, xác định các hoạt động xã hội mà cộng đồng thực hiện, xác định các nguồn lực tạo nghĩa (semiotic) và thể hiện văn bản (text) trong một ngữ cảnh sử dụng cụ thể. Tác giả cho rằng, chương trình phải thể hiện mối quan hệ của 5 yếu tố chính, gồm:

1/ *Đề cương môn học (syllabus)*: Nêu rõ mục tiêu xác định trước dựa trên hoạt động của một cộng đồng cụ thể (ví dụ, kĩ sư điện, công nghệ thông tin). Đề cương môn học có chức năng như một tài liệu hướng dẫn để lập kế hoạch giảng dạy, mục tiêu chung (goals), mục tiêu cụ thể (objectives) và kết quả mong muốn (outcomes).

2/ *Kế hoạch giảng dạy (work plan)*: xác định thứ tự thực hiện hoạt động giảng dạy kèm theo hoạt động tổ chức theo đơn vị, tập trung vào hoạt động và chủ đề cụ thể.

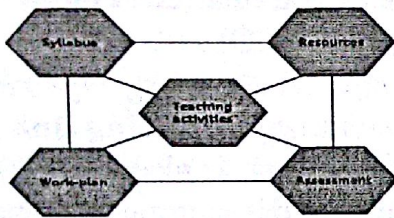
3/ *Nguồn lực (resources)*: bao gồm các loại văn bản, công cụ và tài liệu chúng ta sử dụng để tạo giao tiếp và thực hiện một hoạt động nào đó trong cộng đồng (nguồn lực tạo nghĩa).

4/ *Hoạt động giảng dạy* (teaching activities) (dưới dạng một hoạt động xã hội) miêu tả cách thức làm việc với người học hướng dẫn họ sử dụng các văn bản và nguồn lực ngôn ngữ để phát triển khả năng giao tiếp trong cộng đồng.

5/ *Đánh giá* (assessment) dựa trên hoạt động giao tiếp người học thực hiện theo các hình thức văn bản đích khác nhau.

Có thể hình dung như sau:

**Hình 2: Các thành tố chính của chương trình** (Mickan, 2012, tr.34)



Như vậy, khi xây dựng chương trình, chúng ta phải nhìn nhận nó trong mối quan hệ tổng thể với các yếu tố khác của quá trình giảng dạy. Có những yếu tố rất cụ thể có thể nhìn thấy được như đề cương, nguồn lực, kế hoạch giảng dạy, hoạt động giảng dạy, kiểm tra đánh giá. Có yếu tố bao trùm nhưng không phải lúc nào cũng được nêu rõ như triết lý giảng dạy, quan điểm về ngôn ngữ và học ngôn ngữ, và đối tượng học. Tuy nhiên, theo Fullan (2007), chính việc hiểu quan điểm giảng dạy và triết lý giảng dạy là yếu tố quan trọng để giúp giáo viên lựa chọn giáo trình, tổ chức các hoạt động trên lớp hiệu quả. Trong mục tiếp theo, tôi sẽ trình bày hình thức trình bày của đề cương môn học để có thể đạt mục đích trên.

## 2.2. Đề cương môn học

Đề cương môn học (syllabus) là một phần của chương trình ngoại ngữ, gắn liền với một đối tượng cụ thể và một trình độ cụ thể (Dublin & Olshrain, 1986). Theo hướng dẫn của Đại học Quốc gia Hà Nội, đề cương môn học bao gồm những mục chính sau:

### Đề cương môn học

1. Thông tin chung
2. Thông tin môn học
3. Mục tiêu và yêu cầu môn học
  - 3.1. Mục tiêu
  - 3.2. Yêu cầu môn học ( Kiến thức, Kỹ năng, Thái độ)
4. Tóm tắt nội dung môn học
5. Nội dung chi tiết môn học
6. Học liệu
7. Hình thức tổ chức dạy học (Lịch trình chung, Lịch trình cụ thể)
8. Chính sách đối với môn học
9. Phương pháp, hình thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn học

Theo mẫu này, phần phương pháp giảng dạy và quan điểm văn hoá giáo dục chung dường như chưa được thể hiện cụ thể trong chương trình. Các đầu mục về lịch trình lại quá cụ thể. Điểm mạnh là có thể thống nhất cách thực hiện và nội dung giảng dạy. Điểm yếu là nó ít linh hoạt và cho phép giáo viên quyền tự chủ nhiều hơn trong hoạt động giảng dạy cụ thể trên lớp. Mục tiếp theo sẽ trình bày về phương pháp giảng dạy hiện đang được áp dụng để giúp sinh viên đạt năng lực ngoại ngữ theo KNLNN.

## 2.3. Giảng dạy tiếng Anh theo đường hướng giao tiếp (CLT)

Phương pháp là yếu tố quan trọng quyết định cách thức giảng dạy để đạt được mục tiêu kiến thức và kỹ năng chương trình đặt ra (Richards, 2005). Hiện nay, phương pháp giảng dạy theo đường hướng giao tiếp (CLT) là phổ biến trong các chương trình dạy tiếng Anh hiện đại. Tuy nhiên, để hiểu đúng và thực hiện đúng phương pháp giao tiếp không phải là một điều dễ dàng (Richards, 2005; Thompson, 1996). Lí do đầu tiên là CLT được giới thiệu và phát triển trong bối cảnh của các nước phương Tây, do đó không phải lúc nào CLT cũng phản ánh hết những đặc điểm của người học ở những bối cảnh khác. Lí do thứ hai là CLT, cũng như các lí thuyết xã hội khác, liên tục được cập nhật và phát triển chứ không phải là một khái niệm hoàn chỉnh ngay

từ đầu. Tuy nhiên, khi nó được du nhập vào một bối cảnh mới, nó lại không được cập nhật hoặc không được thay đổi một cách tích cực để phù hợp với bối cảnh đó (Mahboob & Tilakaratna, 2012). Theo Richards (2005), CLT ngày nay có bốn đặc điểm quan trọng khác biệt với các phương pháp trước đó về mục tiêu, cách thức, hoạt động trên lớp học và vai trò của giáo viên và người học:

Mục tiêu của hoạt động giảng dạy ngoại ngữ theo CLT là phát triển năng lực giao tiếp (communicative competence). Khác với năng lực ngữ pháp (grammatical competence) bao gồm kiến thức từ vựng, quy tắc ngữ pháp, năng lực giao tiếp nhấn mạnh đến khả năng sử dụng ngôn ngữ cho mục đích giao tiếp có ý nghĩa. Điều này thể hiện ở chỗ: 1/Người học biết cách sử dụng ngôn ngữ cho các mục đích và chức năng khác nhau; 2/Người học biết cách sử dụng ngôn ngữ linh hoạt theo ngữ cảnh và người tham gia giao tiếp (ví dụ biết dùng ngôn ngữ trong tình huống thân thiện giữa bạn bè hay có tính chất nghi thức trong công việc); 3/Biết cách hiểu và tạo ra các loại văn bản khác nhau; 4/Biết cách duy trì quá trình giao tiếp trong tình huống hạn chế về năng lực ngôn ngữ. (Richards, 2005, tr. 3). Cách thức học ngoại ngữ cũng thay đổi trong thời gian qua. Lúc đầu mọi người tập trung vào học từ và mẫu câu riêng lẻ (năng lực ngữ pháp) để tạo thành các câu đúng. Sau này, với CLT, người học được khuyến khích tham gia trực tiếp vào quá trình sử dụng ngôn ngữ, giao tiếp với mọi người, cùng hợp tác để tạo ra giao tiếp có chủ đích và có ý nghĩa, tiếp thu ý kiến phản hồi trong quá trình học.

Sự thay đổi về mục đích và ý nghĩa cũng dẫn đến sự thay đổi về hoạt động trên lớp học cũng như vai trò của giáo viên và người học. Hoạt động trên lớp nhấn mạnh đến hoạt động đóng vai, làm việc theo nhóm và dự án. Người học sẽ phải tích cực và chủ động tham gia vào các hoạt động học hợp tác hơn là hoạt động cá nhân. Người học sẽ phải nhận trách nhiệm học tập, lắng nghe và tiếp nhận thông

tin từ bạn bè trong nhóm chứ không phụ thuộc hoàn toàn vào giáo viên. Giáo viên trở thành người tổ chức và giám sát hoạt động thay vì làm nguồn cung cấp kiến thức.

Với những nguyên tắc trên, CLT đòi hỏi phương pháp giảng dạy phải phù hợp với đối tượng sinh viên để biến hoạt động học thành hoạt động giao tiếp có ý nghĩa. Để giúp xây dựng và đánh giá chương trình tiếng Anh, phần tiếp theo sẽ trình bày các nguyên tắc trong việc xây dựng và thực hiện chương trình theo quan điểm hiện đại về ngôn ngữ và giảng dạy ngôn ngữ và chính sách giáo dục do Mahboob và Tilakaratna (2012) tóm tắt trong tài liệu trắng của TESOL.

#### **2.4. Các nguyên tắc trong việc xây dựng và giảng dạy chương trình tiếng Anh**

Theo Mahboob và Tilakaratna (2012), để tránh tình trạng áp đặt phương pháp và chuẩn giảng dạy vốn xây dựng cho một đối tượng người học và hoàn cảnh cụ thể sang hoàn cảnh và đối tượng mới, chương trình phải đảm bảo một số nguyên tắc chính bao gồm: Hợp tác, phù hợp, dựa trên minh chứng, nhất quán, minh bạch và trao quyền.

Nguyên tắc hợp tác (collaboration) đề cao nhu cầu cần phải có sự hợp tác và một cách hiểu chung giữa các bên tham gia trong quá trình xây dựng và thực hiện chính sách (cụ thể là chương trình) để mọi người cùng hiểu, chấp nhận và thực hiện chính sách một cách hiệu quả. Những bên tham gia chính trong việc xây dựng chương trình có thể là nhà quản lý và xây dựng chương trình, giáo viên, chuyên gia, học viên và các bên tham gia khác ở cộng đồng. Ba mối quan hệ hợp tác chính bao gồm giữa bên làm chương trình với giáo viên, bên làm chương trình với chuyên gia, và người làm chương trình với các bên tham gia khác sẽ tạo ra cách hiểu thấu đáo về tập quán giảng dạy ở địa phương, cung cấp nền tảng lý thuyết vững chắc cho chính sách mới, và có thể giảm thiểu những rủi ro đồng thời tận dụng tối đa sự ủng hộ có thể có từ cộng đồng. Do vậy, cần thiết phải huy động sự tham gia của các bên

tham gia vào quá trình xây dựng chương trình.

Nguyên tắc phù hợp (relevance) nêu bật sự cần thiết phải tạo ra mối quan hệ hài hoà giữa tập quán giảng dạy, quan điểm về giảng dạy và tài liệu được viết trong một bối cảnh cụ thể để đạt được mục tiêu của chương trình. Nói cách khác người làm chương trình ngoại ngữ phải xác định được mục tiêu có thể đo đếm được chứ không phải nêu mục tiêu chung chung là cải thiện năng lực ngoại ngữ. Những mục tiêu này phải được giáo viên hiểu đúng trong hoạt động trên lớp để họ không tạo ra những mục tiêu mới không nhất quán với chương trình (ví dụ như mục tiêu giúp học sinh thi đỗ). Nếu không, kết quả mong đợi của chương trình có thể không thích hợp với dự định ban đầu. Khi lựa chọn hoặc viết tài liệu, nguyên tắc phù hợp phải được áp dụng để đảm bảo tài liệu được lựa chọn thể hiện những tập quán toàn cầu và những tập quán riêng của từng bối cảnh cụ thể.

Nguyên tắc minh chứng (evidence) nhấn mạnh đến việc chuyển đổi từ giai đoạn thử nghiệm sang tập quán làm việc dựa trên minh chứng. Tuy việc tập hợp các minh chứng định tính và định lượng có thể tốn kém và phụ thuộc nhiều vào nguồn lực sẵn có trong từng bối cảnh cụ thể, chính sách ngôn ngữ dựa trên minh chứng đưa ra những giải pháp phù hợp với tập quán địa phương tránh việc áp dụng một giải pháp duy nhất cho bối cảnh thực hiện khác nhau.

Nguyên tắc nhất quán (alignment) đòi hỏi phải có hoạt động đánh giá liên tục để đảm bảo kết quả mong đợi phù hợp với mục tiêu của chính sách và khả thi trong hoàn cảnh đó. Những yếu tố của một chương trình ngôn ngữ

như mục tiêu chung, thiết kế chương trình và tài liệu phải thống nhất. Ngoài ra hoạt động trên lớp học phải nhất quán và phù hợp với trình độ và kỹ năng của người học.

Nguyên tắc minh bạch (transparency) đòi hỏi mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể và kết quả mong đợi phải được cụ thể hoá, công khai và có tính giải trình đối với các bên tham gia khác nhau thông qua nhiều kênh thông tin khác nhau.

Nguyên tắc cuối cùng về trao quyền (empowerment) đề cập đến việc phải huy động sự tham gia của các bên cùng thực hiện tập quán tốt dựa trên minh chứng. Quan trọng hơn, quá trình trao quyền có thể đảm bảo tính bền vững của một chính sách trong bối cảnh cụ thể của địa phương.

Sáu nguyên tắc trên có thể áp dụng chung cho việc xây dựng và thực hiện chính sách ngôn ngữ nói chung. Để cụ thể hoá vào chương trình TATC, mục tiếp theo sẽ phân tích các cơ sở thực tế trong bối cảnh Việt Nam.

### 3. Cách bước xây dựng và lựa chọn tài liệu cho chương trình tiếng Anh tăng cường

Mục này sẽ trình bày các bước xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình TATC. Chúng tôi dựa vào các bước xây dựng chương trình thông thường và cụ thể hoá những vấn đề của chương trình TATC trong trường ĐHQG Hà Nội và Hướng dẫn số 5957/BGDĐT-GD ĐHĐH ngày 20 tháng 10 năm 2014. Các bước này được tóm tắt trong bảng 1. Các bước này có quan hệ với nhau. Theo nguyên tắc xây dựng và đánh giá chương trình ở mục 2.4, nhu cầu, mục tiêu, và tài liệu phải nhất quán và có liên hệ với nhau.

Bước thực hiện	Hoạt động	Mục tiêu
Đánh giá nhu cầu	- Phân tích nhu cầu của các bên tham gia như sinh viên, giáo viên, điều kiện của nhà trường, chính sách hỗ trợ, chính sách quản lí	- Xác định trình độ của sinh viên, nhu cầu học tập, điều kiện thực hiện (giáo viên, phòng ốc), lời kéo sự ủng hộ và tham gia
Xác định mục tiêu	- Dựa vào trình độ của sinh viên và văn bản quy định về đào tạo để xác định nhu cầu học của sinh viên	- Xây dựng mục tiêu cụ thể đo đếm được cho chương trình TATC
Xây dựng chương trình và đề cương môn học	- Dựa vào mục tiêu lớn, xác định mục tiêu cụ thể cho từng khoá học, cấp độ học, đối tượng học viên.	- Xây dựng chương trình khung và đề cương môn học cụ thể

Lựa chọn tài liệu	- Dựa vào mục tiêu của đề cương môn học, xác định tài liệu dùng cho môn học giúp sinh viên đạt được mục tiêu và không bị trùng lặp với tài liệu của chương trình chính	- Bộ tài liệu dùng cho từng môn học và buổi học cụ thể
Tổ chức thực hiện	- Dựa vào nguồn lực sẵn có và nhu cầu của người học tổ chức thực hiện khoá học	- Có cơ chế phối hợp và trách nhiệm của các bên tham gia - Cách thức kiểm tra đánh giá. - Mối liên hệ với chương trình tiếng Anh chính khoá
Đánh giá	Đánh giá quá trình thực hiện và điều chỉnh các hoạt động thực tế	- Cải tiến chương trình hoặc quy trình thực hiện - Tổ chức thi cho sinh viên

**4. Kết luận**

Như vậy việc xây dựng chương trình TATC là cần thiết để đáp ứng nhu cầu học tập của người học theo hoàn cảnh và điều kiện cụ thể. Những nguyên tắc và nội dung trong bài viết này giúp cho người xây dựng chương trình có thể thiết kế một chương trình TATC. Tuy nhiên, để làm được điều đó cần phải tiến hành đánh giá nhu cầu người học và khả năng thực hiện của đơn vị để xây dựng một cơ chế phối hợp chặt chẽ và hiệu quả của những bên tham gia vào thực hiện chương trình.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Hướng dẫn thực hiện chương trình tiếng Anh tăng cường*. Hướng dẫn số 5957/BGDĐT-GD ĐHĐH ngày 20 tháng 10 năm 2014
2. Crystal, D. (2006), *English worldwide*. In R. Hogg & D. Denison (Eds.), *A History of the English Language* (pp. 420-439). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Đông, L. Q. (2007), *Đào tạo ngoại ngữ ở Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội* (Teaching foreign languages at CSSH-VNU). *VNU Journal of Foreign Studies*, 23, 172-180.
4. Dubin, F., & Olshtain, E. (1986), *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Fullan, M. (2007), *The new meaning of educational change* (4th ed.): Routledge and Teachers College Press.
6. Hùng, N. Q. (2014), 16%. Báo cáo tại hội thảo Xây dựng cộng đồng ngoại ngữ tổ chức tại Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG HN tháng 11 năm 2014.
7. Lê, V. C. (2007), *A historical review of English language education in Vietnam*. In Y. H. Choi & B. Spolsky (Eds.), *English Education in Asia: History*

and Politics (pp. 168-180). Seoul, South Korea: Asia TEFL.

8. Mahboob, A., & Tilakaratna, N. (2012), *A principles-based approach for English language teaching policies and practices*. California: USA: TESOL International Association.

9. Manh, L. D. (2012), *English as a medium of instruction at tertiary education system in Vietnam*. *The Journal of Asia TEFL*, 9(2), 97-122.

10. Nghị quyết 14/2005/NQ-CP của Chính phủ về Đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006 đến 2020.

11. Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*: SEAMEO Regional Language Centre.

12. Thompson, G. (1996), *Some misconceptions about communicative language teaching*. *ELT Journal*, 50(1), 9-15. doi: 10.1093/elt/50.1.9

13. Tổng cục thống kê. (GSO) (2014), *Số liệu thống kê về dân số của Việt Nam năm 2014*.

14. Tiến, L. H. (2013), *ELT in Vietnam general and tertiary education from second language education perspectives*. *VNU Journal of Foreign Studies*, 29(1), 65-71.

15. Văn, H. V. (2008), *Những yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo tiếng Anh không chuyên ở Đại học Quốc gia Hà Nội* (Factors affecting the quality of English education for non-major students at Vietnam National University-Hanoi). *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Ngoại ngữ* 24(1), 22-37.

16. Văn bản số 3109/HD-ĐHQGHN của ĐHQGHN về Hướng dẫn xây dựng và hoàn thiện chương trình đào tạo theo chuẩn đầu ra ở ĐHQGHN.

17. Vu, T. T. N., & Burns, A. (2014), *English as a medium of instruction: challenges for Vietnamese tertiary lecturers*. *The Journal of Asia TEFL*, 11(3), 1-31.

18. Yên, N. T. Q. & Thảo, N. P. (2014), *Chia sẻ kinh nghiệm xây dựng chương trình tiếng Anh tăng cường cho sinh viên nhiệm vụ chiến lược ở Đại học Ngoại ngữ- ĐHQG HN*. Báo cáo tại hội thảo tiếng Anh tăng cường. ĐHSP TP HCM. 17-19/12/2014.