

NHU CẦU TIẾNG ANH CHUYÊN DỤNG TRONG MÔI TRƯỜNG LÀM VIỆC CỦA LAO ĐỘNG XUẤT KHẨU

Nguyễn Ngọc Bảo Châu*

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 27/10/2020; Hoàn thành phản biện: 27/11/2020; Duyệt đăng: 28/12/2020

Tóm tắt: Mục tiêu của nghiên cứu này là xác định những nhiệm vụ ngôn ngữ mà người lao động xuất khẩu sẽ gặp phải khi làm việc ở nước ngoài thông qua việc phân tích nhu cầu. Trong giai đoạn đầu của nghiên cứu, các nhiệm vụ được đề xuất thông qua việc tham khảo các nghiên cứu trước đó và năm người lao động đã được phỏng vấn để làm rõ và xác nhận các nhiệm vụ. Tiếp đó, 12 giảng viên tiếng Anh và 40 lao động làm việc ở nước ngoài đã được khảo sát để thu thập đánh giá của họ về mức độ cần thiết và độ khó của từng nhiệm vụ. Cuối cùng, các nhiệm vụ đã được phân loại dựa trên các kết quả khảo sát nhằm mục đích cung cấp thông tin cho việc thiết kế chương trình giảng dạy cho khóa học tiếng Anh dự bị cho lao động xuất khẩu.

Từ khóa: Tiếng Anh cho xuất khẩu lao động, phân tích nhu cầu người học, phương pháp phân tích nhu cầu người học theo nhiệm vụ

1. Đặt vấn đề

Xuất khẩu lao động được định nghĩa là hoạt động di chuyển hợp pháp của người lao động tạm thời sang các doanh nghiệp nước ngoài theo hợp đồng lao động. Trong những thập kỷ qua, xuất khẩu lao động được coi là một giải pháp quan trọng cho vấn đề thất nghiệp ở Việt Nam bên cạnh việc đóng góp tài chính thiết yếu cho nền kinh tế đất nước. Năm 2018, hơn 134.000 lao động được đưa ra thị trường nước ngoài làm việc ở cả hai ngành nghề có tay nghề và lao động phổ thông (Bộ LĐTBXH, 2018). Nhận thấy tiềm năng tăng trưởng của xuất khẩu lao động, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội (MOLISA) đã đặt mục tiêu đưa từ 100.000 đến 120.000 lao động vào năm 2020. Theo yêu cầu, 80% lao động phải trải qua một số khóa đào tạo về kỹ năng nghề nghiệp và ngoại ngữ. Những người lao động thường là những người mới bắt đầu ngôn ngữ, ít hoặc không được đào tạo trước đó. Để cải thiện chất lượng lực lượng lao động của đất nước trên thị trường quốc tế, các ứng viên cần phải trải qua một số khóa đào tạo về kỹ năng chuyên môn và ngoại ngữ. Mulatero và Riela (2006) cho rằng khi xuất khẩu sang một quốc gia khác, tầm quan trọng của ngôn ngữ đã được thừa nhận là yếu tố quyết định để xuất khẩu thành công. Crystal (2012) tuyên bố, tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ toàn cầu, vì nó được sử dụng bởi nhiều người hơn bất kỳ ngôn ngữ nào khác. Do đó, kiến thức tiếng Anh trở thành một trong những yếu tố quan trọng đối với lao động Việt Nam làm việc ở nước ngoài.

Hiểu được tầm quan trọng của tiếng Anh trong lĩnh vực xuất khẩu lao động, rất nhiều công ty nhân lực mang đến nhiều cơ hội hơn cho người lao động Việt Nam ở nước ngoài trong tương lai được đào tạo về sử dụng tiếng Anh trong các tình huống thực tế. Người sử dụng lao động trên thế giới có xu hướng đánh giá cao người lao động đạt được trình độ ngôn ngữ nhất định vì sự phát triển của doanh nghiệp trong tương lai cũng như một loạt các khía cạnh của năng

* Email: chaunguyen@hueuni.edu.vn

lực cạnh tranh trên thị trường quốc tế. Hầu hết các nhà tuyển dụng cảm thấy rằng đào tạo ngôn ngữ có thể tạo ra sự khác biệt tích cực cho cơ quan của họ, cho dù họ có sử dụng những kỹ năng đó trong tương lai hay không (Mulatero & Riela, 2006).

Bài báo này thuộc khuôn khổ đề tài nghiên cứu do Đại học Huế cấp kinh phí để thực hiện phân tích nhu cầu người học theo các nhiệm vụ nhằm xác định các nhiệm vụ giao tiếp cần thiết của lao động xuất khẩu Việt Nam khi làm việc ở môi trường nói Tiếng Anh. Chúng tôi đã tìm hiểu nhu cầu ngôn ngữ của người lao động Việt Nam để đáp ứng các công việc khác nhau trong cuộc sống hàng ngày cũng như tại nơi làm việc của họ ở nước ngoài. Trong phạm vi bài báo này, chúng tôi báo cáo và thảo luận kết quả thu được từ việc phân tích nhu cầu người học về ngôn ngữ chuyên dụng tại môi trường làm việc. Các kết quả từ phân tích nhu cầu người học về ngôn ngữ trong cuộc sống hàng ngày được công bố tại các bài báo khác.

Như vậy, câu hỏi nghiên cứu bao gồm:

1. Những nhiệm vụ ngôn ngữ mà người lao động xuất khẩu cần thực hiện trong môi trường làm việc khi làm việc ở nước ngoài là gì?
2. Độ cần thiết của những nhiệm vụ ngôn ngữ đối với người XKLD là như thế nào?
3. Độ khó của các nhiệm vụ ngôn ngữ này đối với giảng viên tiếng Anh là như thế nào?

2. Cơ sở lý luận

2.1. Phân tích nhu cầu người học

Phân tích nhu cầu người học không phải là một khái niệm mới và từ lâu đã trở nên thiết yếu trong việc giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành vì đây là điểm khởi đầu để xác định những gì người học muốn học (Hutchinson & Waters, 1987). Phân tích nhu cầu đóng một vai trò quan trọng trong quá trình thiết kế bất kỳ khóa đào tạo ngôn ngữ nào (Nunan, 1988). Việc xác định được các nhu cầu của người học mang lại cho các học viên và các nhà thiết kế khóa học cơ hội để kiểm tra yêu cầu ngôn ngữ cụ thể của người học ngôn ngữ trước và ngay cả trong khoảng thời gian của khóa học (Belcher, 2006). Nếu được tiến hành một cách có hệ thống, thông tin từ phân tích nhu cầu người học là nền tảng để đưa ra các quyết định về tất cả các yếu tố của khóa học, từ phương pháp sư phạm giảng dạy, nội dung học tập và mục tiêu học tập. Với các nhu cầu được xác định rõ ràng, các mục tiêu của khóa học có thể được thiết lập dễ dàng hơn và việc hướng dẫn và nội dung có thể được thực hiện theo cách thúc đẩy người học. Nếu một khóa học không tính đến nhu cầu của người học, thì khóa học đó có thể được xây dựng bằng những tài liệu không liên quan và không hấp dẫn. Như vậy có thể khiến người học mất tinh thần, khiến họ tự nghi ngờ khả năng học ngoại ngữ của mình hoặc chất lượng của khóa học (Mackay & Mountford, 1978).

Ngoài ra, bản chất của các nhu cầu khác nhau tùy thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau, chẳng hạn như trình độ thông thạo ngôn ngữ của người học, lĩnh vực chuyên môn, trọng tâm của kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ, và tính cụ thể của ngữ cảnh (Hutchinson & Waters, 1987). Do đó, nội dung của các khóa học ngôn ngữ nên bao gồm các tài liệu đại diện cho các tình huống thực tế được diễn giải từ nhu cầu đào tạo ngôn ngữ của học viên. Như Long (2005a, p.1) đã nhấn mạnh, “cũng như không có can thiệp y tế nào được chỉ định trước khi chẩn đoán kỹ

lượng bệnh nhân mắc bệnh gì, vì vậy không nên thiết kế chương trình dạy ngôn ngữ nào mà không phân tích nhu cầu của người học một cách kỹ lưỡng”.

Phương pháp phân tích nhu cầu dựa trên nhiệm vụ (task-based approach) có mục đích phân tích các tình huống cụ thể mà người học muốn tham gia (Long, 2005). Nhiều nhà nghiên cứu đã nêu những lợi ích lý thuyết và thực tiễn của việc sử dụng nhiệm vụ (task) như một đơn vị có ý nghĩa để tổ chức các bài học (Norris, 2009). Hơn nữa, nghiên cứu đã chỉ ra rằng những người học ở độ tuổi trưởng thành không học ngoại ngữ theo cách cô lập, mà là theo cách phi tuyến tính, tức từ vựng, cấu trúc ngữ pháp và chức năng giao tiếp được xen kẽ trong một mạng lưới quan hệ phức tạp (Rahimpour, 2010). Do đó, một đơn vị nhiệm vụ cho phép hình thức, ý nghĩa và chức năng được liên kết một cách có ý nghĩa và tự nhiên, trong một bối cảnh giao tiếp giống với cuộc sống thực.

Về mặt phương pháp luận, việc thu thập và phân tích dữ liệu của phương pháp tiếp cận dựa trên nhiệm vụ là nghiêm ngặt, với việc sử dụng và phân tích số liệu để đảm bảo độ tin cậy và tính xác đáng của kết quả. Dữ liệu về các nhiệm vụ nên được thu thập từ một loạt các bên liên quan, bao gồm người học tương lai, người học hiện tại và quá khứ, chuyên gia giảng dạy Tiếng Anh và thiết kế khóa học. Một mẫu ngẫu nhiên phân tầng cũng được nhấn mạnh để tăng độ tin cậy (Serafini, Lake & Long, 2015). Tuy nhiên, khó khăn về thời gian và khả năng tiếp cận là phổ biến trong nhiều nghiên cứu phân tích nhu cầu người học và các nghiên cứu lấy các mẫu dựa trên sự tiện lợi. Các phương pháp thu thập dữ liệu trong cách tiếp cận phân tích nhu cầu dựa trên nhiệm vụ cũng phải đa dạng, sử dụng cả phương pháp định tính như phỏng vấn không có cấu trúc, quan sát và các công cụ định lượng như bảng câu hỏi. Các nguồn và phương pháp khác nhau có thể mang lại những nhiệm vụ mà các nhà nghiên cứu có thể không tính đến. Với cách tiếp cận dựa trên nhiệm vụ, quy trình từ trên xuống được thực hiện trong nhiều giai đoạn, qua đó danh sách các nhiệm vụ được tinh chỉnh và sản phẩm cuối cùng có thể cung cấp các mục tiêu khóa học và nội dung giảng dạy.

2.2. Sắp xếp trình tự nhiệm vụ trong chương trình giảng dạy

Về thiết kế chương trình giảng dạy, trong giai đoạn đầu, nhiệm vụ của người thiết kế chương trình giảng dạy là chẩn đoán nhu cầu, hình thành mục tiêu, lựa chọn và tổ chức nội dung. Các giai đoạn sau liên quan đến việc xác định những gì cần đánh giá và phương pháp đánh giá. Trước khi xây dựng một chương trình giảng dạy, người thiết kế phải tìm ra những đặc điểm cơ bản nhất từ việc phân tích nhu cầu. Ngoài ra, việc thiết lập một khóa học ngôn ngữ mới đòi hỏi phải kết hợp nhuần nhuyễn những kiến thức hiện có về dạy và học ngôn ngữ với những đặc điểm riêng biệt của nhóm người học mục tiêu (Yalden, 1987). Do đó, nhu cầu, mong muốn, thái độ và kiến thức trước đây của người học đóng một vai trò quan trọng và việc xây dựng và lựa chọn tài liệu phải tính đến nhu cầu học tiếng Anh của người học (Saragih, 2014). Basturkmen (2010, tr.143) đã tóm tắt những cân nhắc để xác định một chương trình giảng dạy, bao gồm các yếu tố sau: Làm thế nào để tập trung vào khóa học? Làm thế nào để cung cấp khóa học? Những nội dung nào cần đưa vào giáo trình và trình tự sắp xếp chúng như thế nào? Làm thế nào để đánh giá việc học? Những tài liệu nào để phát triển và những loại nhiệm vụ bao gồm những gì?

Do đó, khi việc phân tích nhu cầu đã đưa ra danh sách các nhiệm vụ mục tiêu, chúng cần được phân loại thành các loại nhiệm vụ mục tiêu để sắp xếp trình tự khi xây dựng chương trình

giảng dạy (Martin & Adrada-Rafael, 2017). Trình tự nhiệm vụ có thể đề cập đến cả trình tự sắp xếp các nhiệm vụ mục tiêu hoặc các nhiệm vụ sự phạm. Trong tài liệu, vẫn chưa có sự thống nhất về tiêu chí cho việc sắp xếp trình tự các nhiệm vụ (Serafini & Torres, 2015). Do đó, việc sắp xếp thứ tự nhiệm vụ chủ yếu sử dụng các tiêu chí của từng người thiết kế chương trình. Các tiêu chí này thường bao gồm: thứ tự xuất hiện tự nhiên trong đời thực, nội dung khái niệm, yêu cầu ngôn ngữ từ dễ tới khó, nhu cầu ngôn ngữ từ cao tới thấp, v.v. (Basturkmen, 2010; Martin & Adrada-Rafael, 2017). Tuy nhiên, việc thiết kế một chương trình giảng dạy ngôn ngữ không phải là một công việc thực hiện một lần mà đó là một công việc cần được tiến hành toàn bộ, từng phần và thường xuyên điều chỉnh trong quá trình thực hiện. Điều cần thiết là phản hồi từ việc thực hiện khóa học phải được xem xét để sửa đổi chương trình giảng dạy trong tương lai.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Bối cảnh

Mục đích của nghiên cứu là cung cấp thông tin về thiết kế chương trình giảng dạy, mục tiêu học tập và các hoạt động hướng dẫn trong một khóa học chuẩn bị tiếng Anh cho người lao động đi làm việc ở nước ngoài. Người học tham gia khóa học tiếng Anh này là những người lao động không có hoặc ít kiến thức nền tảng về tiếng Anh.

3.2 Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là nhu cầu bồi dưỡng về năng lực ngôn ngữ Tiếng Anh của nguồn nhân lực xuất khẩu lao động.

3.3 Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này là một phân tích nhu cầu nhiều giai đoạn theo phương pháp phân tích dựa trên nhiệm vụ (task-based needs analysis) (Long, 2005; Serafini và cộng sự, 2015). Phân tích nhu cầu bao gồm hai giai đoạn, sử dụng các phương pháp định tính như phỏng vấn mở cho đến các phương pháp định lượng hơn như bảng câu hỏi.

3.4. Khách thể nghiên cứu

Khách thể tham gia vào giai đoạn 1 là 05 người lao động đã trở về nước sau khi đã làm việc tại Hoa Kỳ. Đối với giai đoạn 2, khách thể là 12 giảng viên tiếng Anh tại các trường đại học trên khắp Việt Nam và 40 lao động đang làm việc ở nước ngoài tại thời điểm thu thập dữ liệu tại Hoa Kỳ (N=4), Malaysia (N=4), Romania (N=1) và Nhật Bản (N=31).

3.5. Cách tiến hành

Trong Giai đoạn 1, năm người lao động đã trở về nước sau khi làm việc tại Hoa Kỳ đã được mời tham gia các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc được ghi âm và ghi chép lại. Các câu hỏi phỏng vấn nhằm đưa ra các nhiệm vụ mục tiêu liên quan đến các nhiệm vụ người lao động xuất khẩu cần phải làm khi làm việc tại nước ngoài (ví dụ: Bạn có thể mô tả một ngày điển hình của mình không? Bạn có hay nói chuyện với ông chủ không và nói về các vấn đề gì?). Trong Giai đoạn 1, chúng tôi cũng phân tích tài liệu hiện có trong lĩnh vực tiếng Anh cho người làm việc nhập cư (Borszédi, 2017; Chatsungnoen, 2015; Le, 2018; Hou, 2013; Hwang & Lin, 2010; Martin & Adrada-Rafael, 2017; Serafini & Torres, 2015). Kết quả từ Giai đoạn 1 là một danh sách sơ bộ 28 nhiệm vụ mục tiêu (Danh sách 1). Tất cả các nhiệm vụ được phân loại theo các

chủ đề chính hoặc bối cảnh tình huống mà các nhiệm vụ mục tiêu sẽ phát sinh (ví dụ, giao tiếp với chủ/quản lý; giao tiếp với khách hàng v.v...)

Trong Giai đoạn 2, các nhiệm vụ được đưa vào một bảng câu hỏi. Bảng câu hỏi được phát trực tuyến thông qua Google Forms. Bảng câu hỏi yêu cầu 40 người lao động tham gia trả lời theo thang điểm Likert 5 điểm từ “Hoàn toàn không đồng ý” đến “Hoàn toàn đồng ý” về việc liệu người lao động đi làm việc ở nước ngoài có cần ngôn ngữ để thực hiện các công việc trong Danh sách 1 (gồm 28 nhiệm vụ) hay không. Riêng một số nhiệm vụ giao tiếp trong danh sách chỉ phù hợp với một số khách thể khảo sát. Do đặc thù công việc, một số lao động không tương tác với khách hàng và một số lao động không tương tác với máy móc, tài liệu. Bảng câu hỏi cho 12 giảng viên yêu cầu họ xếp hạng mức độ "khó" của các nhiệm vụ từ 1 "Rất khó", 2 "Khó", 3 "Trung bình" đến 4 "Dễ".

Một lưu ý quan trọng là trong Giai đoạn 2, những người tham gia bao gồm cả người lao động làm việc ở các nước nói tiếng Anh và các nước sử dụng ngoại ngữ khác (ví dụ Nhật Bản). Do nghiên cứu này đang khảo sát các nhiệm vụ được thực hiện trong bối cảnh làm việc nước ngoài thay vì kiểm tra các đặc điểm ngôn ngữ cụ thể được sử dụng, chúng tôi cho rằng những người tham gia làm việc ở các quốc gia không nói tiếng Anh là phù hợp và những hiểu biết của họ có giá trị đối với nghiên cứu này.

3.6. Phân tích số liệu

Số liệu thu thập được đã được phân tích dựa trên mức độ cần thiết và mức độ khó để xác định một danh sách cuối cùng (Danh sách 2) gồm các nhiệm vụ mục tiêu cần thiết. Với mỗi nhiệm vụ, chúng tôi xử lý thống kê tần suất phần trăm người tham gia chọn độ cần thiết và độ khó. Ngoài ra chúng tôi xử lý chi-square để xác định nếu có sự khác biệt đáng kể trong phân bố giữa các nhiệm vụ trong mỗi nhóm. Số liệu được xử lý trên phần mềm thống kê SPSS 27.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Những nhiệm vụ ngôn ngữ mà người lao động xuất khẩu cần thực hiện trong môi trường làm việc ở nước ngoài

Trong Giai đoạn 1, một danh sách các nhiệm vụ mục tiêu (Danh sách 1) đã được biên soạn và điều chỉnh dựa trên các lý thuyết liên quan và các nghiên cứu trước đây nhằm giải quyết nhu cầu ngôn ngữ của người học liên quan đến mục đích nghề nghiệp và di cư lao động (Borszéki, 2017; Chatsungnoen, 2015; Le, 2018; Hou, 2013; Hwang & Lin, 2010; Martin & Adrada-Rafael, 2017; Serafini & Torres, 2015). Ngoài ra, năm người lao động đã được phỏng vấn để cung cấp những hiểu biết sâu sắc và làm rõ các nhiệm vụ mục tiêu. Kết quả là, tổng số 28 nhiệm vụ mục tiêu đã được đề xuất.

Trong khi các nghiên cứu trước đây (Martin & Adrada-Rafael, 2017; Serafini & Torres, 2015) được đặt trong bối cảnh học thuật và các nhiệm vụ được nhóm theo các phương thức giao tiếp, chẳng hạn như nhiệm vụ đọc, nhiệm vụ viết, v.v..., chúng tôi đã thực hiện một cách tiếp cận khác trong nghiên cứu vì nhiệm vụ nghe-nói chiếm ưu thế trong số các nhiệm vụ mục tiêu đã xác định của chúng tôi. Do đó, có thể thấy rằng việc phân loại các nhiệm vụ theo các đối tượng liên quan là phù hợp hơn. 28 nhiệm vụ được nhóm lại theo bốn bối cảnh giao tiếp chính

mà chúng diễn ra: tương tác với chủ/quản lý; tương tác với đồng nghiệp, tương tác với khách hàng và tương tác với tài liệu, máy móc (xem Bảng 1).

4.2. Độ cần thiết và độ khó của các nhiệm vụ ngôn ngữ

Kết quả từ Giai đoạn 2 được báo cáo theo tỷ lệ phần trăm đánh giá của người lao động và giảng viên về độ cần thiết và độ khó của 28 nhiệm vụ mục tiêu. Mức độ 4 và 5 (Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý) trên thang điểm Likert và mức độ 1 và 2 (Hoàn toàn Không đồng ý và Không đồng ý) lần lượt được thu gọn thành hai nhóm “Cần thiết” và “Không cần thiết”. Mức độ 3 được thể hiện trong cột “Không áp dụng”. Với hai bối cảnh giao tiếp “Tương tác với chủ/quản lý” và “Tương tác với đồng nghiệp”, N=40. Với tương tác với khách hàng, N=17, và với tương tác với máy móc, tài liệu, N=26. Nhận thức của giảng viên về mức độ khó cho các nhiệm vụ cũng được báo cáo theo tỷ lệ phần trăm. Mức độ 1 và 2 (Rất khó và Khó) được thu gọn vào một nhóm duy nhất là “Khó”.

Bảng 1. Tỷ lệ phần trăm đánh giá của người lao động và giảng viên về độ cần thiết và độ khó

	Nhiệm vụ	Đánh giá của người lao động về độ cần thiết			Đánh giá của giảng viên về độ khó (N=12)		
		Cần thiết	Không cần thiết	Không áp dụng	Khó	Trung bình	Đễ
	<i>Tương tác với chủ/quản lý</i>	<i>(N=40)</i>					
1	về kinh nghiệm làm việc	97.5%	2.5%	-	75.0%	25.0%	-
2	về ca làm việc	95.0%	2.5%	2.5%	41.7%	58.3%	-
3	về nhiệm vụ	97.5%	2.5%	-	83.3%	16.7%	-
4	về điều kiện làm việc	95.0%	2.5%	2.5%	91.7%	8.3%	-
5	về mô tả công việc	95.0%	2.5%	2.5%	83.3%	16.7%	-
6	về lương	95.0%	2.5%	2.5%	66.7%	33.3%	-
7	về ngày nghỉ phép và các kỳ nghỉ lễ	95.0%	2.5%	2.5%	41.6%	58.3%	-
	<i>Tương tác với đồng nghiệp</i>	<i>(N=40)</i>					
8	nhờ sự giúp đỡ/ hướng dẫn	95.0%	2.5%	2.5%	25.0%	58.3%	16.7%
9	trao đổi ý kiến tại các buổi họp	90.0%	2.5%	7.5%	83.3%	8.3%	8.3%
10	đưa ra các nhận xét mang tính xây dựng	85.0%	2.5%	12.5%	66.7%	33.3%	-
11	xin đổi ca làm việc	87.5%	2.5%	10.0%	50.0%	50.0%	-
12	phân chia công việc	92.5%	2.5%	5.0%	58.3%	41.7%	-
13	trả lời các đánh giá cá nhân	90.0%	2.5%	7.5%	83.3%	16.7%	-
	<i>Tương tác với khách hàng</i>	<i>(N=17)</i>					
14	trả lời điện thoại	76.5%	5.9%	17.6%	50.0%	50.0%	-
15	đưa ra các lời hướng dẫn	82.4%	5.9%	11.8%	91.7%	8.3%	-
16	đưa ra các lựa chọn	76.5%	5.9%	17.6%	50.0%	50.0%	-
17	xử lý các loại đơn hàng/ hợp đồng	76.5%	5.9%	17.6%	50.0%	41.7%	8.3%
18	hướng dẫn quy trình thủ tục	76.5%	5.9%	17.6%	100%	-	-
19	giới thiệu về các loại mặt hàng/dịch vụ	76.5%	5.9%	17.6%	50.0%	50.0%	-
20	xử lý các đơn/ cuộc gọi phàn nàn	70.6%	5.9%	23.5%	100%	-	-
	<i>Tương tác với tài liệu, máy móc</i>	<i>(N=26)</i>					
21	đọc và viết báo cáo	42.9%	17.9%	39.3%	100%	-	-
22	viết các dạng ghi nhớ ngắn	75.0%	3.6%	21.4%	50.0%	33.3%	16.7%
23	đọc và trả lời thư từ	42.9%	25.0%	32.1%	66.7%	33.3%	-
24	đọc các bản hướng dẫn sử dụng máy móc	75.0%	17.9%	7.1%	83.3%	8.3%	8.3%
25	hiểu các từ trên các thiết bị máy móc	85.7%	10.7%	3.6%	75.0%	16.7%	8.3%
26	đọc hoặc nghe tin tức	78.6%	14.3%	7.1%	91.7%	8.3%	-
27	hiểu các bảng lịch trình	85.7%	7.1%	7.1%	16.7%	66.7%	16.7%
28	viết hợp đồng	42.9%	25.0%	32.1%	100%	-	-

Để lọc danh sách nhiệm vụ, chúng tôi đã xem xét tỷ lệ đồng ý về sự cần thiết của các nhiệm vụ này đối với người lao động và cũng xem xét xếp hạng mức độ khó khăn do giảng viên đánh giá. Chúng tôi không sử dụng xếp hạng độ khó do người lao động đánh giá vì nhận thức của họ về “độ khó” có thể mang tính cá nhân và chủ quan so với các giảng viên có chuyên môn về giảng dạy tiếng Anh. Thật vậy, các nghiên cứu tương tự đã chỉ ra tính chủ quan cá nhân đối với việc xếp hạng độ khó của người học (Martin & Adrada-Rafael, 2017; Serafini & Torres, 2015). Tương tự, do các giảng viên không có kinh nghiệm làm việc trực tiếp trong môi trường lao động xuất khẩu tại nước ngoài, nên việc xếp hạng độ cần thiết của họ chủ yếu dựa trên các giả định. Do đó, trong nghiên cứu của chúng tôi, xếp hạng độ khó khăn của người lao động và xếp hạng nhu cầu của giảng viên được thu thập cho mục đích thông tin chứ không phải cho mục đích phân tích các nhiệm vụ để đưa vào chương trình.

Để lựa chọn các nhiệm vụ cho chương trình học, xếp hạng mức độ cần thiết và khó khăn được phân tích. Đầu tiên, dựa trên các thước đo nhu cầu thu được, mỗi nhiệm vụ được phân loại là cần thiết hoặc không cần thiết. Để được phân loại là cần thiết, phần lớn số người được hỏi (hơn 50%) phải chọn 5 hoặc 4 trên thang Likert (tỷ lệ phần trăm được hiển thị dưới dạng cột “Cần thiết” trong Bảng 1). Nếu đa số lao động chọn 1 hoặc 2 trong thang đo Likert (tỷ lệ phần trăm được hiển thị ở cột “Không cần thiết” trong Bảng 1), nhiệm vụ đó được liệt kê là không cần thiết. Nếu người lao động lựa chọn 3 trên thang Likert, họ thể hiện không có ý kiến về mức độ cần thiết của nhiệm vụ này, và tỷ lệ phần trăm được trình bày ở cột “Không áp dụng”. Kết quả cho thấy người lao động có nhu cầu đối với hầu hết các nhiệm vụ, trừ nhiệm vụ số 21, 23, 28. Để xác định xem các nhiệm vụ còn lại (trừ 21, 23, 28) có quan trọng như nhau đối với người lao động hay không, chi-square đã được tính cho các nhiệm vụ trong bốn bối cảnh. Chi-square được tính cho từng bối cảnh do tổng số khách thể (N) khác nhau. Kết quả cho thấy không có sự khác biệt đáng kể về phân bố các nhiệm vụ (Bảng 2). Do đó, mặc dù tỷ lệ phần trăm của một số nhiệm vụ cao hơn, các số liệu thống kê cho thấy các nhiệm vụ trong các bối cảnh đều quan trọng như nhau. Chúng tôi kết luận rằng 25 trong số 28 nhiệm vụ (trừ 21, 23, 28) là cần thiết.

Bảng 2. Kết quả chi-square cho các nhiệm vụ trong bốn bối cảnh giao tiếp

	N	χ^2	p
Tương tác với chủ/quản lý	40	$\chi^2(6) = .001$	p = 1.000
Tương tác với đồng nghiệp	40	$\chi^2(5) = .008$	p = 1.000
Tương tác với khách hàng	17	$\chi^2(6) = .011$	p = 1.000
Tương tác với tài liệu, máy móc	26	$\chi^2(4) = .748$	p = .945

Tiếp theo, chúng tôi phân tích mức độ khó của các nhiệm vụ với các tiêu chí tương tự. Nếu đa số giảng viên (hơn 50%) chọn “Khó” hoặc “Rất khó” trong bảng câu hỏi (tỷ lệ phần trăm thể hiện ở cột “Khó” trong Bảng 1) thì nhiệm vụ được xếp vào loại có độ khó cao. Nếu đa số giảng viên chọn “Trung bình”, nhiệm vụ được xếp vào mức độ khó trung bình; và nếu đa số chọn “Dễ”, nhiệm vụ được xếp vào loại có độ khó thấp. Để tạo điều kiện thuận lợi cho quy trình phân nhóm, các nhiệm vụ (11, 14, 16 và 19) có tần suất được chia đôi giữa độ khó cao và độ khó trung bình được phân loại là độ khó cao. Như vậy, các nhiệm vụ 2, 7, 8 và 27 có độ khó trung bình và những nhiệm vụ còn lại là khó. Kết quả chi-square cho 4 nhiệm vụ xếp trung bình khó là $\chi^2(6)=5.903$, $p=.434$, tức không có sự khác biệt đáng kể về phân bố độ khó giữa các nhiệm vụ này. Khi thực hiện phép tính chi-square cho các nhiệm vụ xếp loại khó, kết quả cho

thấy có sự phân bố khác biệt có ý nghĩa ($\chi^2(46)=77.394, p=.003$). Điều này có nghĩa là có sự khác biệt giữa độ khó của các nhiệm vụ này.

Trong số 28 nhiệm vụ được khảo sát, 24 nhiệm vụ đã được loại bỏ để đưa ra danh sách cuối cùng gồm 4 nhiệm vụ 2, 7, 8 và 27 (được tô đậm trong Bảng 1) có xếp hạng độ khó trung bình và độ cần thiết cao. Danh sách cuối cùng đã loại trừ 24 nhiệm vụ có xếp hạng độ khó cao vì người học là người mới bắt đầu.

5. Thảo luận

Mục đích chính của nghiên cứu hiện tại là xác định nhu cầu ngôn ngữ trong môi trường làm việc của người lao động xuất khẩu ở nước ngoài. Mục đích cuối cùng là cung cấp bằng chứng cho việc thiết kế chương trình giảng dạy của một khóa học tiếng Anh để chuẩn bị cho người lao động xuất khẩu Việt Nam làm việc tại nước ngoài bằng cách kết hợp các nhiệm vụ giao tiếp có liên quan. Nghiên cứu hiện tại đã áp dụng phương pháp phân tích nhu cầu người học dựa trên nhiệm vụ (Long, 2005). Phương pháp này yêu cầu phân tích nhu cầu nhiều giai đoạn một cách toàn diện và chặt chẽ về phương pháp luận, và đòi hỏi khảo sát các bên liên quan khác nhau. Cụ thể, người lao động xuất khẩu đã được phỏng vấn để đảm bảo rằng các nhiệm vụ đề xuất là những nhiệm vụ phù hợp được thực hiện trong bối cảnh làm việc thực. Tiếp theo, trong một bảng câu hỏi, người lao động xuất khẩu đánh giá trên thang điểm Likert xem liệu các công việc có cần thiết để làm việc trong môi trường tại nước ngoài hay không. Các giảng viên tiếng Anh đã được tham khảo ý kiến để đưa ra xếp hạng về mức độ khó về mặt ngôn ngữ khi thực hiện các nhiệm vụ. Thông qua hai khía cạnh này, 28 nhiệm vụ ban đầu được đề xuất đã được thu hẹp xuống còn 4 nhiệm vụ để bổ sung thêm vào chương trình tiếng Anh cơ bản (Xin lưu ý, nghiên cứu đã thực hiện phân tích các nhiệm vụ trong ngữ cảnh cuộc sống hằng ngày của người lao động để đưa vào chương trình tiếng Anh cơ bản này, tuy nhiên kết quả không thuộc phạm vi báo cáo của bài báo này). 24 nhiệm vụ còn lại nên được xếp vào chương trình tiếng Anh chuyên ngành cho người lao động, sau khi người lao động đã hoàn thành chương trình tiếng Anh cơ bản. Do đặc điểm người học là những người mới bắt đầu học tiếng Anh, trong khi hầu hết các nhiệm vụ trong môi trường làm việc được đề ra từ đầu đều được đánh giá là khó đến rất khó.

Quá trình phân loại nhiệm vụ sử dụng số liệu về mức độ cần thiết của người lao động và độ khó do giảng viên xếp loại. Chúng tôi cho rằng vì người lao động có những góc nhìn chính xác hơn và trải nghiệm thực trong môi trường làm việc, nên xếp hạng nhu cầu của họ được coi là phản ánh đúng nhu cầu mục tiêu. Xếp hạng của giảng viên về mức độ khó của các nhiệm vụ được coi là đáng tin cậy hơn so với đánh giá của người lao động do chuyên môn nghiệp vụ của họ. Do đó, tương tự như các nghiên cứu của Serafini và Torres (2015) hoặc Martin và Adrada-Rafael (2017), xếp hạng độ khó của người lao động và xếp hạng nhu cầu của giảng viên được thu thập cho mục đích thông tin. Khi xem xét kỹ hơn kết quả cho thấy sự khác biệt giữa xếp hạng của người lao động và giảng viên. Nói cách khác, có những công việc mà người lao động thấy cần thiết nhưng giảng viên lại xếp hạng thấp; hoặc những công việc mà người lao động cho là dễ nhưng giảng viên cho là khó; và ngược lại. Các kết quả chi tiết này không được trình bày trong khuôn khổ bài báo này do không gian hạn chế. Từ quan điểm lý thuyết, điều này phù hợp với yêu cầu cần phân tích dữ liệu từ các bên liên quan khác nhau và các phương pháp khác nhau để thu thập được dữ liệu đáng tin cậy (Long, 2005; Serafini và cộng sự, 2015). Cần tiến hành

thêm các nghiên cứu điều tra để xác định giá trị của các bên không phải người trong cuộc hay không phải chuyên gia để xác định liệu nhận định của họ có tạo ra giá trị khoa học hay không. Ví dụ trong nghiên cứu của chúng tôi, các nhiệm vụ mà người lao động và giảng viên đánh giá khác nhau về độ khó cần được xem xét để làm rõ hiện tượng này là do người lao động thiếu chuyên môn hay ý tưởng của họ về nhiệm vụ đề xuất và kiến thức ngôn ngữ liên quan khác với ý tưởng của giảng viên.

Trong giai đoạn thiết kế chương trình giảng dạy, các nhiệm vụ đã xác định cần được sắp xếp lại thành các chủ đề khác nhau. Theo phương pháp phân tích nhu cầu dựa trên nhiệm vụ và tương tự với Martin và Adrada-Rafael (2017), các loại nhiệm vụ trong nghiên cứu này được thiết lập với trọng tâm là kết quả giao tiếp trong thế giới thực chứ không phải các kỹ năng ngôn ngữ cụ thể đi kèm. Các nhiệm vụ thuộc cùng một ngữ cảnh giao tiếp nên được phân loại theo một chủ đề chung. Về trình tự sắp xếp nội dung trong chương trình, hiện các nhà nghiên cứu trên thế giới vẫn chưa có sự thống nhất về tiêu chí sắp xếp các loại nhiệm vụ (Serafini & Torres, 2015). Chúng tôi đề xuất sắp xếp trình tự các chủ đề theo độ khó của ngôn ngữ. Tức, nhiệm vụ được đánh giá là dễ hơn sẽ xuất hiện sớm hơn trong chương trình và các nhiệm vụ có độ khó cao sẽ được xếp vào cuối chương trình. Như đã trình bày ở trên, hầu hết các nhiệm vụ trong môi trường làm việc mà chúng tôi phân tích đều có xếp loại độ khó cao. Vì vậy, người học là nhân lực xuất khẩu lao động cần được học qua khóa học cơ bản về ngôn ngữ sinh tồn trước khi tiếp tục học chương trình chuyên sâu hơn về ngôn ngữ tại môi trường làm việc.

Kết quả của nghiên cứu này mang lại những đóng góp thiết thực bằng cách cung cấp bằng chứng để thiết kế một chương trình giảng dạy người lớn mới bắt đầu học tiếng Anh để làm việc trong bối cảnh nước ngoài. Như các tài liệu trước đây đã tuyên bố, các khóa học có mục tiêu phù hợp với nhu cầu của người học chứng tỏ là hấp dẫn và hiệu quả hơn (Hutchinson & Waters, 1987). Tuy nhiên, trong nghiên cứu của chúng tôi, các khách thể là những người lao động đến từ các mảng nghề nghiệp khác nhau. Do vậy, kết quả thu thập được chưa phản ánh được một cách toàn diện các nhu cầu ngôn ngữ trong môi trường làm việc của các ngành nghề đặc thù. Chúng tôi kiến nghị cần có thêm các nghiên cứu nhu cầu người học về ngôn ngữ chuyên ngành trong các môi trường làm việc khác nhau, do mỗi môi trường làm việc sẽ có những chủ điểm và đặc điểm về ngôn ngữ đặc thù.

6. Kết luận

Đối tượng học và ngữ cảnh sử dụng ngôn ngữ của nghiên cứu hiện tại là những người lao động cần tiếng Anh để làm việc trong môi trường nước ngoài. Mặc dù khách thể tham gia nghiên cứu là người thuộc tỉnh Thừa Thiên Huế do sự thuận tiện trong việc tiếp cận khách thể, bối cảnh học tập phản ánh tình hình ở các vùng miền khắp Việt Nam. Nhu cầu lao động xuất khẩu tăng cao cũng kéo theo nhu cầu về các khóa học dự bị tiếng để chuẩn bị cho người lao động sang nước ngoài sinh sống và làm việc. Một trong những thách thức khi thực hiện các loại khóa học này bao gồm thực tế là hầu hết người học đều là những người mới bắt đầu hoàn thành ngôn ngữ mục tiêu và thời gian hạn chế để tham gia một khóa học như vậy. Giảng viên cũng có thể thiếu kinh nghiệm hoặc thời gian chuẩn bị để chuẩn bị một khóa học ngôn ngữ cho một mục đích cụ thể. Nghiên cứu hiện tại nhằm cung cấp một hướng dẫn thực tế cho giảng viên. Do đó, chúng tôi ủng hộ việc sử dụng phương pháp phân tích nhu cầu người học dựa trên nhiệm vụ và coi nhiệm vụ là đơn vị phân tích trung tâm trong việc thiết kế chương trình giảng dạy tiếng Anh

cho lao động xuất khẩu. Về mặt lý thuyết, các nhiệm vụ đưa ra cách tiếp cận khả thi và hiệu quả nhất để xác định và hiểu những gì người học cần làm bằng tiếng Anh trong môi trường cụ thể. Tuy nhiên, các nhiệm vụ đã xác định cần được đánh giá liên tục trong và sau quá trình giảng dạy để xác định kỹ lưỡng hơn độ tin cậy và giá trị của các nhiệm vụ.

Tài liệu tham khảo

- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Springer.
- Belcher, D.D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.
- Borszédi, J. (2017). The definition of specific-purpose English language competences needed in border control and their development potentials I. The issues of defining specific purpose language competences. *Magyar Rendészet*, 4, 123-141.
- Chatsungnoen, P. (2015). *Needs analysis for an English for specific purposes (ESP) course for Thai undergraduates in a food science and technology programme*. Doctoral dissertation. Massey University.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Hou, H.I. (2013). A needs analysis of culinary arts majors' ESP learning in Taiwan's context. *Asian ESP Journal*, 9(3), 5-34.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hwang, Y., & Lin, S. (2010). A study of medical students' linguistic needs in Taiwan. *The Asian ESP Journal*, 6(1), 35-58.
- Le, T. (2018). *Needs analysis of English for mechanical engineers in the Vietnamese context*. Doctoral dissertation. Victoria University of Wellington.
- Long, M.H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, R., & Mountford, A.J. (1978). The teaching of English for special purposes: Theory and practice. *English for specific purposes*, 2-20.
- Martin, A., & Adrada-Rafael, S. (2017). Business Spanish in the real world: A task-based needs analysis. *L2 Journal*, 9(1), 39-61.
- Mulatero, F., & Riela, S. (2006). *Human capital for the competitiveness of the EU: The role of national reform programmes* (No. 25). ISLA, centre for research on Latin American studies and transition economies. Università Bocconi, Milano, Italy.
- Norris, J.M. (2009). 30 task-based teaching and testing. *The handbook of language teaching*, 578-594.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rahimpour, M. (2010). Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1660-1664.
- Saragih, E. (2014). Designing ESP materials for nursing students based on needs analysis. *International journal of Linguistics*, 6(4), 59.
- Serafini, E.J., & Torres, J. (2015). The utility of needs analysis for nondomain expert instructors in designing task-based Spanish for the professions curricula. *Foreign Language Annals*, 48(3), 447-472.
- Serafini, E.J., Lake, J.B., & Long, M.H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11-26.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching. New Directions in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ENGLISH NEEDS IN THE WORK ENVIRONMENT OF EXPORT LABOR

Abstract: The goal of this study is to identify the linguistic tasks that export workers will encounter while working abroad through a task-based needs analysis. In the first phase of the study, we proposed an initial list of specialized target tasks that laborers would need to learn in order to successfully communicate in their work place. This list was derived from careful analysis of the existing literature and confirmation and clarification from interviews with five laborers. During the second stage, a survey of needs and difficulty levels from 40 laborers and 12 English instructors was conducted. The tasks were stratified further based on the results and provided information for the design of an English course curriculum for export workers.

Key words: English for labor export, needs analysis, tasked-based needs analysis