

HƯỚNG TỚI XÂY DỰNG BỘ TIÊU CHUẨN ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TIẾNG VIỆT CỦA HỌC VIÊN QUỐC TẾ Toward the construction of the set of assessment standards for international student's Vietnamese competence

NGUYỄN CHÍ HÒA
(PGS.TS; Đại học KHXH&NV, ĐHQG Hà Nội)

Abstract: In 1968, Department of Vietnamese language - University of Hanoi was established with the two main missions: teaching Vietnamese for foreigners, and evaluating and assessing Vietnamese competence. However, until the present time, the set of assessment standards has not been officially published yet in spite of the fact that the usual task of teaching Vietnamese always requires it. This article discusses both theoretical and practical foundations for constructing the assessment standards, which is the job that University of Social Sciences and Humanities is implementing at the moment, as requested by Vietnam National University, Hanoi.

Key words: assessing Vietnamese competence; evaluating; international student; Nguyen Chi Hoa.

Năm 1968, Khoa Tiếng Việt – Đại học tổng hợp Hà Nội được thành lập với hai nhiệm vụ trọng tâm đào tạo tiếng Việt cho người nước ngoài và kiểm tra-đánh giá năng lực tiếng Việt. Tuy nhiên, cho đến hiện nay, bộ tiêu chuẩn chính thức vẫn chưa được chính thức công bố mặc dù công việc thường xuyên của nghề dạy tiếng Việt luôn luôn đòi hỏi đến nó. Bài viết này trình bày những căn cứ lý luận và thực tiễn để xây dựng bộ tiêu chuẩn, công việc mà trường Đại học Khoa học Xã hội Nhân văn đang thực hiện theo đơn đặt hàng của Đại học Quốc gia Hà Nội.

1. Căn cứ lý luận

Đánh giá trình độ tiếng Việt thực chất là đánh giá năng lực giao tiếp tiếng Việt. Vấn đề đặt ra tại đây là năng lực giao tiếp là gì? Nó gồm những thành phần nào?

Về lý luận, nghiên cứu lý thuyết và thực nghiệm gần đây về năng lực giao tiếp ngôn ngữ chủ yếu có ba mô hình: (1) mô hình Canale và Swain, (2) mô hình của Bachman và Palmer và (3) mô hình mô tả các thành phần năng lực ngôn ngữ giao tiếp trong Khung

chung châu Âu (Common European Framework (CEF)).

Mô hình lý thuyết của Canale và Swain (1980, 1981) đầu tiên bao gồm ba thành phần chính: (1) lĩnh vực kiến thức, kỹ năng ngữ pháp, (2) ngôn ngữ xã hội và (3) năng lực chiến lược. Trong một phiên bản sau mô hình này, Canale (1983, 1984) đã chuyển một số yếu tố từ năng lực ngôn ngữ học xã hội thành thành phần thứ tư mà ông đặt tên là “năng lực văn bản”. Theo Canale và Swain (1980, 1981), năng lực ngữ pháp chủ yếu được dựa vào định nghĩa về năng lực ngôn ngữ của Chomsky. Theo Canale và Swain, năng lực “ngữ pháp” có liên quan đến việc làm chủ mã ngôn ngữ bao gồm kiến thức về vốn từ vựng cũng như kiến thức về hình thái học, cú pháp, ngữ nghĩa, ngữ âm và các quy tắc viết chữ. Năng lực này cho phép người nói sử dụng kiến thức và những kỹ năng cần thiết cho sự hiểu biết và thể hiện nghĩa của phát ngôn. Cùng quan điểm với Hymes về sự phù hợp của việc sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống xã hội với năng lực ngôn ngữ học xã hội trong mô hình của họ bao gồm kiến thức về các quy tắc và quy ước

làm cơ sở cho việc hiểu và sử dụng ngôn ngữ trong các ngữ cảnh ngôn ngữ xã hội và văn hóa xã hội khác nhau. Canale (1983, 1984) đã mô tả năng lực văn bản như là việc nắm vững các quy tắc xác định cách thức mà các hình thức và ý nghĩa được kết hợp lại với nhau để đạt được một sự thống nhất ý nghĩa trong văn bản nói hoặc bằng văn bản viết. Sự thống nhất của một văn bản được tạo bởi sự gắn kết hình thức và ý nghĩa. Sự gắn kết đạt được bằng cách sử dụng các từ công cụ liên kết (ví dụ như đại từ, liên từ, từ đồng nghĩa, cấu trúc song song, v.v) giúp liên kết các câu riêng biệt và phát ngôn thành cấu trúc tổng thể. Mặc dù có sự đơn giản hóa, mô hình của Canale và Swain đã thống trị lĩnh vực thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và việc kiểm tra đánh giá ngôn ngữ hơn một thập kỉ. Hơn nữa, xu hướng sử dụng mô hình này, hoặc tham khảo nó, vẫn còn xảy ra ngay cả sau khi Bachman (1990) và Bachman và Palmer (1996) đề xuất một mô hình toàn diện hơn về năng lực giao tiếp. Sự dễ dàng trong việc áp dụng mô hình của Canale và Swain là lí do chính giải thích tại sao nhiều nhà nghiên cứu năng lực giao tiếp vẫn sử dụng nó.

Khi đi vào xem xét các kết quả nghiên cứu và thực nghiệm đi trước, vào cuối những năm 1980, Bachman đã đề xuất một mô hình mới về năng lực giao tiếp hay chính xác hơn, mô hình khả năng giao tiếp ngôn ngữ. Tuy nhiên, mô hình đó đã được Bachman và Palmer thay đổi ít nhiều vào giữa những năm 1990. Theo Bachman và Palmer (1996), có rất nhiều đặc điểm của người sử dụng ngôn ngữ chẳng hạn như một số đặc điểm chung, kiến thức chủ đề của họ, cảm xúc và ảnh hưởng của khả năng ngôn ngữ đến khả năng giao tiếp ngôn ngữ. Đặc trưng quyết định là khả năng ngôn ngữ mà trong đó bao gồm hai khu vực rộng (1)- kiến thức ngôn ngữ và (2) năng lực chiến lược. Kiến thức ngôn ngữ bao gồm hai thành phần chính - kiến thức tổ chức và kiến thức ngữ dụng; chúng bổ sung cho nhau nhằm đạt được hiệu quả cao trong sử dụng ngôn ngữ giao tiếp. Trong mô hình của Bachman và Palmer,

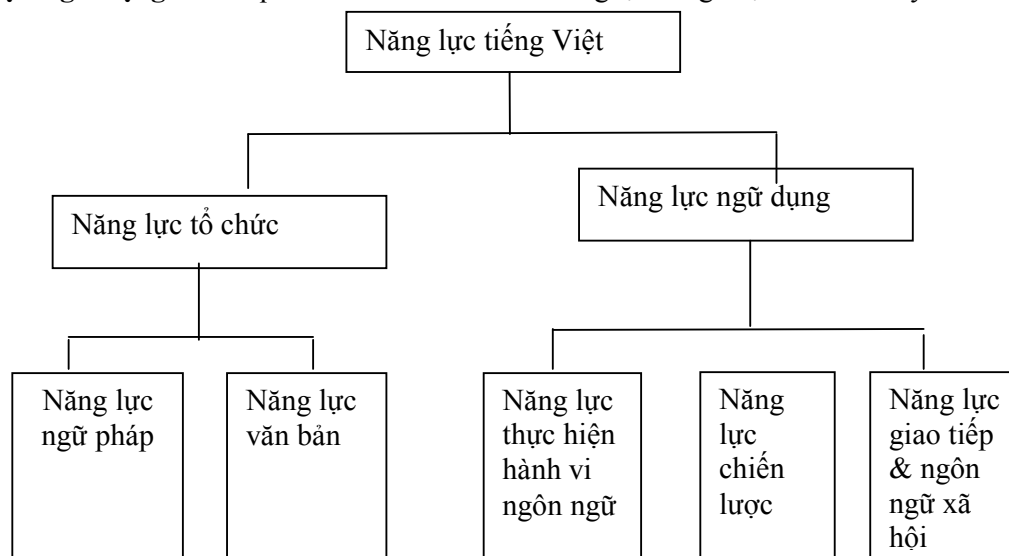
tri thức mang tính tổ chức bao gồm khả năng tham gia vào việc kiểm soát cấu trúc ngôn ngữ mang tính hình thức, tức là của ngữ pháp và kiến thức văn bản. Kiến thức ngữ pháp bao gồm một số lĩnh vực kiến thức độc lập như kiến thức về từ vựng, hình thái học, cú pháp học, âm vị học, và chữ viết. Chúng cho phép nhận diện và sản sinh câu đúng ngữ pháp cũng như hiểu được nội dung phát ngôn nghe được hay đọc được. Kiến thức văn bản cho phép hiểu và sản sinh (văn bản nói hay viết). Nó bao gồm các kiến thức về các quy ước kết hợp các câu hoặc phát ngôn thành văn bản, tức là kiến thức về sự liên kết (cách đánh dấu mối quan hệ ngữ nghĩa giữa hai hoặc nhiều câu trong một văn bản viết hoặc phát ngôn trong một cuộc hội thoại) và kiến thức về tu từ học (cách phát triển văn bản, mô tả, so sánh, phân loại) hoặc tổ chức cuộc thoại (Quy ước cho việc khởi đầu, duy trì và kết thúc cuộc hội thoại).

Kiến thức ngữ dụng đề cập đến khả năng tạo ra và giải thích văn bản. Nó bao gồm hai khu vực kiến thức: kiến thức về các quy ước ngữ dụng để thực hiện chức năng ngôn ngữ được chấp nhận và giải thích các phát ngôn hoặc văn bản (kiến thức chức năng) và kiến thức về các quy ước ngôn ngữ xã hội trong việc tạo ra và giải thích phát ngôn thích hợp trong một hoàn cảnh cụ thể của việc sử dụng ngôn ngữ (tri thức ngôn ngữ xã hội học).

Mô hình cuối cùng là mô hình mô tả năng lực giao tiếp ngôn ngữ trong CEF (2001), mô hình được thiết kế để đánh giá việc học tập và giảng dạy ngôn ngữ. Trong CEF, năng lực giao tiếp chỉ được hình thành trong ý nghĩa về kiến thức. Nó bao gồm ba thành phần cơ bản - ***năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ xã hội và năng lực ngữ dụng***. Mỗi thành phần của kiến thức ngôn ngữ được định nghĩa một cách rõ ràng như kiến thức về nội dung và khả năng áp dụng nó. Ví dụ, năng lực ngôn ngữ, hoặc năng lực ngôn ngữ học là kiến thức và khả năng sử dụng nguồn lực ngôn ngữ để tạo thành các thông báo. Các tiêu thành tố hợp thành năng lực ngôn ngữ là từ vựng, ngữ pháp, ngữ nghĩa, âm

vị học, chữ viết và năng lực phát âm chuẩn. Năng lực ngôn ngữ xã hội đề cập đến việc sở hữu kiến thức và kỹ năng sử dụng ngôn ngữ thích hợp trong một bối cảnh xã hội. Thành phần cuối cùng trong mô hình này - **năng lực ngữ dụng** - liên quan đến hai tiêu

hợp phần: năng lực văn bản và năng lực mang tính chức năng. Căn cứ vào khung lý luận trong mô hình của CEF có tham khảo mô hình Canale và Swain, mô hình của Bachman và Palmer, chúng tôi đưa ra mô hình các thành tố của năng lực tiếng Việt như dưới đây:



2. Căn cứ thực tiễn

Trong từng bước đi của Khoa Tiếng Việt tiền thân của khoa Tiếng Việt và Văn hóa Việt Nam, nay là khoa Việt Nam học và tiếng Việt đã có những bước biến đổi và trưởng thành dù trải qua không ít thăng trầm. Căn cứ vào nhiệm vụ được thể hiện qua tên gọi của nó, có thể nói lịch sử phát triển của Khoa đã trải qua ba giai đoạn khác nhau: 1. Giai đoạn thực hiện nhiệm vụ dạy và kiểm tra đánh giá tiếng Việt cho sinh viên quốc tế với tên gọi: Khoa Tiếng Việt; 2. Giai đoạn thực hiện nhiệm vụ đào tạo Tiếng Việt và Văn hóa Việt Nam (TV&VHVN.); 3. Giai đoạn thực hiện nhiệm vụ đào tạo Việt Nam học và tiếng Việt (ngày nay). Trong giai đoạn đào tạo theo chương trình TV&VHVN việc kiểm tra đánh giá trình độ thành thạo tiếng Việt được chia thành 4 cấp độ: Sơ cấp (A) hay còn gọi là tiếng Việt cơ sở; trung cấp (B) nâng cao (C) và cao cấp (D). Trong bài viết này, chúng tôi lấy việc kiểm tra đánh giá khả năng sản sinh lời nói miệng trong giai đoạn này như một minh chứng để khẳng định rằng: Trong

thực tế đào tạo tiếng Việt đã có những bộ tiêu chuẩn đánh giá tiếng Việt dù không được tuyên bố chính thức. Nó như là căn cứ thực tiễn để tiến tới xây dựng Bộ tiêu chuẩn đánh giá trình độ tiếng Việt như nhiệm vụ được giao.

Từ giữa những năm 50 của thế kỉ trước, trong ngôn ngữ học đã nảy sinh một số khuynh hướng mới, xuất hiện những trường phái mới, đặt ra những hướng tiếp cận mới và những khái niệm mới đối với việc phân tích ngôn ngữ và những đặc điểm hoạt động của nó. Khái niệm **sản sinh lời nói** trở thành một trong những khái niệm then chốt của ngôn ngữ học hiện đại. Thuật ngữ **sản sinh lời nói**, xét về nguồn gốc, có liên quan đến ngữ pháp ứng dụng, nhưng ở đây thuật ngữ này gắn liền với việc nghiên cứu diễn biến hoạt động lời nói và, như vậy, nó đụng chạm tới cả hai khía cạnh sản sinh và tiếp thụ ngôn ngữ. Khởi thủy của thuật ngữ **sản sinh lời nói** xuất hiện trong lòng ngữ pháp cải biến, nhưng nó nhanh chóng vượt ra ngoài phạm vi ngôn ngữ học ứng dụng. Ngữ pháp sản sinh nhanh chóng được các nhà nghiên cứu

nắm bắt. Nó được đưa vào nhóm các khái niệm đánh giá hoạt động lời nói. Trải qua quá trình thay đổi nội dung của mình, cho đến nay, *sản sinh lời nói* được hiểu là toàn bộ quá trình phức tạp của việc kiến tạo lời nói - từ nguồn gốc chính của nó là trong hoạt động tư duy của con người đến các giai đoạn hoàn thiện việc hình thành ý nghĩa của từ và diễn đạt nó trong văn bản trọn vẹn.

Theo quan điểm ngữ dụng học, trong việc thể hiện ngôn ngữ, nghe và nói luôn luôn gắn bó chặt chẽ với nhau. Trong khi việc cô lập một số kiểu thể hiện khả năng nghe có thể xảy ra tương đối dễ dàng thì việc cô lập những kiểu thể hiện sản sinh lời nói mà không trực tiếp có sự kết hợp với những kỹ năng khác để tạo ra khả năng hiểu là rất khó khăn. Chỉ có một số bối cảnh nhất định là thiếu vắng sự kết hợp này, chẳng hạn như đọc thoại, kể lại một câu chuyện, đọc to...

Khi nói là một kỹ năng sản sinh có thể trực tiếp quan sát được, thì nghe không thể quan sát trực tiếp được. Muốn kiểm tra-đánh giá một cách chính xác và có hiệu quả năng lực nghe của một thí sinh thì người ta lại phải căn cứ vào khả năng sản sinh của thí sinh đó. Nghĩa là, phải thông qua kỹ năng sản sinh để kiểm tra kỹ năng tiếp thụ, trong đó có việc đánh giá khả năng nghe thông qua kỹ năng nói. Giảng viên có thể biết được khả năng nói của một thí sinh mà lại không cần nói năng đối với họ hay không? Sự kết hợp nhiệm vụ nói và nhiệm vụ nghe đối với việc thiết kế bài thi kiểm tra khả năng sản sinh lời nói miệng tất nhiên là cần thiết, nhưng mặt khác, vẫn có thể thiết kế bài thi kiểm tra khả năng sản sinh lời nói miệng một cách tách rời, việc này cần dùng tới nguyên cơ kích thích để thí sinh sản sinh ra lời nói miệng.

Như thế, một nhiệm vụ nặng nề khác của người ra đề thi nói tiếng Việt là thiết kế những câu hỏi gợi ý như thế nào đó để có thể kích thích sinh viên nói năng đúng với nội dung mà giám khảo muốn kiểm tra. Bởi vì đa số sản phẩm nói năng là sản phẩm của việc sáng tạo ra các cấu trúc, các chuỗi ngôn ngữ, mà người nói

tiến hành lựa chọn trên cơ sở những cấu trúc và văn bản đã học, nên câu hỏi gợi ý phải đảm bảo giúp thí sinh thỏa mãn được nội dung yêu cầu. Nếu mục đích của cuộc thi là yêu cầu thí sinh chứng minh khả năng nhận thức một trong những phạm trù ngữ pháp giao tiếp cơ bản thì ngữ đoạn kích thích mà chúng ta thiết kế phải gợi cho thí sinh nói ra được phạm trù ngữ pháp đó; đồng thời, ngăn chặn được việc thí sinh diễn giải sang một phạm trù ngữ pháp khác, không phải là phạm trù đích cần kiểm tra.

Khi nhiệm vụ sản sinh lời nói miệng trở nên mở hơn thì việc tự do lựa chọn sẽ tạo ra cho thí sinh một sự sáng tạo lớn hơn trong quá trình kiểm tra. Trong việc biểu thị những kỹ năng tiếp thụ, tính gợi mở của kích thích có thể được thiết kế thành những ngữ đoạn. Các ngữ đoạn kích thích tồn tại dưới dạng nói và viết phải được cụ thể hóa để gợi mở đầu ra và một đáp án có các thang điểm kèm theo phải được soạn thảo một cách phù hợp. Thí dụ, trong một bài thi kiểm tra có ảnh kèm theo với mục đích của nó là để gợi ý sinh viên nói ra một câu chuyện theo trật tự các sự kiện, thì thí sinh có thể lựa chọn một biến thể trong những biến thể hợp lý nhất để nói về câu chuyện này. Tất cả những biến thể ấy đều cần có những thang điểm chính xác. Vấn đề đặt ra là, tất cả những bài làm khác nhau cho cùng một đề thi như vậy thì sẽ được đánh giá như thế nào? Một giải pháp cho vấn đề này là ấn định không phải là một mà là những thang điểm khác nhau cho mỗi một kiểu bài thi. Chúng có những công đoạn chung giống nhau, mỗi một công đoạn này có một điểm riêng: Điểm về phát âm, điểm về tính trôi chảy, điểm sử dụng từ vựng, ngữ pháp, điểm về khả năng hiểu, điểm về tính mạch lạc v.v... Tất cả những vấn đề này đã được chúng tôi tính tới trong thực tiễn kiểm tra đánh giá ở khoa và đã được thảo luận trong cuốn sách "*Kiểm tra đánh giá trong giảng dạy tiếng Việt thực hành*". Dưới đây chúng tôi sẽ trình bày một số nội dung đã được sử dụng để kiểm tra đánh giá khả năng sản sinh lời nói miệng tại Khoa để làm căn cứ thực tiễn cho việc xây dựng Bộ

tiêu chí đánh giá trình độ tiếng Việt của học viên quốc tế.

Vấn đề cơ bản trong kiểm tra kỹ năng nói đã được xác định là: Đối với giảng viên và Nhà quản lý thì (1) Đặt ra các nhiệm vụ, qua đó tạo thành một mô hình mẫu đại diện cho các nhiệm vụ nói mà ta mong muốn các thí sinh thực hiện. (2) Các nhiệm vụ cần nêu ra cách xử lý thực sự để các thí sinh thể hiện khả năng của mình. (3) Các mẫu xử lý lời nói có thể và sẽ được chấm điểm hợp lý và đáng tin cậy.

Đối với thí sinh thì thực hiện các: nhiệm vụ: (1) Diễn tả: Trong thi nói, các thí sinh phải thể hiện được những cái mà họ thích, không thích, những sở thích, sự đồng ý/không đồng ý, yêu cầu, trình bày các ý kiến; bình luận, thể hiện thái độ, khẳng định, phản nản, đưa ra các lý do, chứng minh, so sánh... (2) Hướng dẫn: Thí sinh có thể chỉ dẫn, thuyết phục, khuyên nhủ, ...người khác.(3) Miêu tả: Thí sinh có thể miêu tả hành động, sự kiện, vật thể, con người, các quá trình...(4) Suy luận: Thí sinh có thể suy luận ra các thông tin, các hướng giải quyết vấn đề... (6) Kể chuyện: Thí sinh có thể kể chuyện theo trình tự các sự kiện; (7) Báo cáo: Thí sinh có thể miêu tả, bình luận, ra các quyết định và lựa chọn.

Các kỹ năng cần kiểm tra sinh viên là: (1) *Tiểu kỹ năng cung cấp hay truyền thông tin*: Thí sinh có thể cung cấp thông tin cá nhân; cung cấp thông tin ngoài cá nhân; miêu tả theo trình tự sự kiện; đưa ra lời chỉ dẫn; đưa ra sự so sánh; đưa ra lời giải thích; đưa ra sự tranh luận; cung cấp thông tin được yêu cầu; diễn đạt yêu cầu; diễn đạt đòi hỏi: Yêu cầu giúp đỡ; yêu cầu /cho phép làm một việc gì đó; xin lỗi; góp ý kiến; diễn đạt ý kiến riêng; bảo chữa các ý kiến; phản nản; tự biện luận; phân tích; đưa ra lý do; diễn giải; tổng kết (điều họ vừa nói); đưa ra gợi ý; diễn đạt sở thích; đưa ra kết luận; đưa ra lời bình luận; thể hiện thái độ... (2) *Tiểu kỹ năng tương tác hội thoại*: Các thí sinh cần thực hiện diễn đạt mục đích của mình; xác

định mục đích của những người khác; diễn đạt sự đồng ý; diễn đạt sự không đồng ý; đưa ra các ý kiến; đưa ra thông tin; khẳng định nghi vấn do người khác đưa ra; thay đổi các tuyên bố hay bình luận; chứng minh hoặc ủng hộ các tuyên bố hay ý kiến của người khác; thuyết phục người khác; sửa chữa lỗi trong tương tác; kiểm tra xem người đối thoại có hiểu không hoặc đã hiểu chính xác chưa; thiết lập cơ sở giao tiếp chung; làm rõ một luận điểm; đáp ứng những yêu cầu của người đối thoại để làm rõ một vấn đề; tự sửa chữa hoặc sửa chữa ý kiến của những người khác; khẳng định đã hoặc chưa hiểu; thể hiện sự không chắc chắn. (3) *Tiểu kỹ năng điều hành tương tác trong cuộc thoại*: Các thí sinh cần biết bắt đầu cuộc thoại; thay đổi chủ đề cuộc thoại; chia sẻ trách nhiệm cho sự phát triển của cuộc thoại; dành lấy phiên của họ trong cuộc thoại; nhường phiên cho những người khác; đưa ra quyết định; kết thúc cuộc hội thoại.

Ngoài ra, thi nói còn cần tính tới: Các dạng văn bản nói: Tự sự; thảo luận; cuộc gặp tình cờ; phỏng vấn (có thể đã biết hoặc chưa biết); Các chủ đề: Các chủ đề quen thuộc và thí sinh yêu thích; Ngôn ngữ: Tiếng Việt chuẩn; Giọng: Hà Nội chuẩn; Phong cách: Trang trọng hoặc không trang trọng; Phạm vi từ vựng: Ngoại trừ thuật ngữ kỹ thuật; Tốc độ nói: Khác nhau tùy theo từng nhiệm vụ.

Việc chia kỹ năng thành 3 tiểu kỹ năng (đưa thông tin, tương tác và điều hành cuộc thoại), như đã làm, sẽ giúp người ra đề tạo ra các nhiệm vụ đưa ra mẫu đại diện cho mỗi loại. Bài thi càng chi tiết về nội dung, thì càng có giá trị.

Trong việc đặt nhiệm vụ cho bài thi quan điểm chung là: Bất kỳ một bài thi miệng nào cũng nên chọn mô hình kiểm tra. Chẳng hạn, bài thi có thể có hai phần. Phần thứ nhất, thí sinh nói chuyện với giảng viên. Phần thứ hai họ nói chuyện với các sinh viên khóa trên. Và cũng có thể có một cuộc nói chuyện thứ ba là

các sinh viên nói chuyện với nhau có sự tham gia của giảng viên.

Trong việc thực hiện các nhiệm vụ của bài thi, người nói có thể phải diễn đạt ý kiến của mình; diễn đạt ý thích hay không thích, diễn đạt các sở thích, lí do, và đưa ra các minh chứng chứng minh. Họ cũng có thể phải miêu tả, tường thuật hoặc báo cáo, phỏng vấn; do vậy, họ cũng cần phải được đào tạo tốt. Thí sinh cũng như người phỏng vấn luôn luôn phải nhận thức được những yêu cầu của bài thi và những yêu cầu này có thể phải được liệt kê một cách chi tiết.

Tạo ra các hệ thống chấm điểm thích hợp là cực kì quan trọng. Ví dụ, người nói ở trình độ nâng cao cần đạt về: (1) *Tính chính xác*:

Dưới đây là bảng miêu tả về mức độ thành thạo lời nói miệng đã được áp dụng.

Bảng miêu tả về trình độ thành thạo sản sinh lời nói miệng:

♦ **Giọng nói:** 1) Phát âm thường xuyên khó hiểu; 2) Các lỗi xảy ra thường xuyên và giọng nói rất khó nghe làm cho việc hiểu nghĩa khó khăn, yêu cầu lặp lại thường xuyên; 3) Nói giọng nước ngoài đòi hỏi phải nghe tập trung mới hiểu, và những phát âm sai dẫn đến việc hiểu sai nghĩa và có các lỗi rõ ràng về ngữ pháp và từ vựng; 4) Nói giọng nước ngoài rõ ràng nhưng những lỗi phát âm sai không làm ảnh hưởng đến việc hiểu nghĩa; 5) Không có lỗi phát âm sai dễ nhận thấy, không gây khó khăn nào cho người Việt khi nghe; 6) Phát âm như người Việt, không có chút biểu hiện nào của giọng nước ngoài.

♦ **Ngữ pháp:** 1) Ngữ pháp hầu hết không chính xác ngoại trừ các cụm từ thành ngữ; 2) Mắc các lỗi liên tục và thường xuyên cản trở việc giao tiếp; 3) Mắc các lỗi thường xuyên và gây ra sự bức dọc và khó hiểu cho người đối thoại; 4) Đôi khi, mắc lỗi nhưng không khuyết điểm nào gây ra khó hiểu; 5) Ít lỗi; 6) Ít hơn 2 lỗi trong một cuộc phỏng vấn.

♦ **Từ vựng:** 1) Từ vựng không thích hợp trong cả cuộc hội thoại đơn giản nhất; 2) Từ vựng bị hạn chế ngay cả trong lĩnh vực sinh hoạt thông thường và cá nhân (thời gian, thức ăn, đi lại, gia đình...); 3) Lựa chọn từ; đôi khi, không chính xác, những hạn chế từ vựng cản trở thảo luận một vài chủ đề xã hội và chuyên môn chung; 4) Từ vựng chuyên môn thích hợp cho cuộc thảo luận các sở thích đặc biệt; từ vựng thông thường cho phép thảo luận bất kì chủ đề nào ngoài từ kĩ thuật; một vài từ phải diễn tả quanh co; 5) Từ vựng chuyên môn được sử dụng rộng rãi và chính xác; từ vựng thông thường thích hợp ngay cả với những vấn đề thực tế phức tạp và các tình huống xã hội khác nhau; 6) Từ vựng chính xác và phong phú như người Việt.

♦ **Sự trôi chảy:** 1) Nói ngập ngừng và đứt đoạn đến nỗi cuộc đối thoại gần như không thể thực hiện được; 2) Nói rất chậm ngay cả với các câu ngắn và thông thường; 3) Nói thường ngập ngừng và trực trặc; các câu có thể bị bỏ lửng không hoàn chỉnh; 4) Nói đôi khi ngập ngừng, sự diễn đạt không gãy gọn do lặp lại và phải ngừng lại để tìm từ; 5) Nói dễ dàng và nhẹ nhàng, nhưng không giống như người bản ngữ về tốc độ và sự mượt mà; 6) Nói về tất cả các chủ đề chuyên môn và chủ đề thông thường dễ dàng và nhẹ nhàng như người Việt nói.

♦ **Nhận thức:** 1) Hiểu quá ít về các dạng hội thoại đơn giản nhất; 2) Chỉ hiểu bài nói rất đơn giản và chậm về các chủ đề chung, chủ đề du lịch; yêu cầu nhắc lại và diễn đạt lại nhiều lần; 3) Hiểu bài nói một cách cơ bản, nhưng có thể phải yêu cầu nhắc lại và diễn đạt lại; 4) Hiểu rất tốt các bài nói thông thường khi tham gia vào hội thoại, nhưng đôi khi yêu cầu nhắc lại và diễn đạt lại; 5) Hiểu mọi điều trong buổi nói chuyện thông thường ngoại trừ những thuật ngữ ít gặp, hoặc nói nhanh và người nói bị líu lợ; 6) Hiểu mọi điều kể cả các câu nói thông tục hoặc trang trọng của người Việt.

Phát âm phải rõ ràng, dễ hiểu, trôi chảy. Sự chính xác ngữ pháp phải cao mặc dù có thể có các lỗi ngữ pháp nhưng lỗi ngữ pháp không gây trở ngại cho việc giao tiếp; (2) *Tính thích hợp*: Việc sử dụng ngôn ngữ phải thích hợp với chức năng và bối cảnh. Mục đích của người nói phải rõ ràng và không mơ hồ; (3) *Tính năng động*: Có bằng chứng nhất quán về khả năng nói trong đoạn hội thoại và thích ứng với chủ đề mới hay những thay đổi của yêu cầu; (4) *Quy mô*: Thí sinh phải đưa ra được những ngữ đoạn phức tạp và dài ở chỗ thích hợp. Họ có thể mở rộng và phát triển các ý kiến với sự giúp đỡ tối thiểu của người đối thoại.

Tóm lại, việc kiểm tra đánh giá năng lực sản sinh lời nói miệng nói riêng và tiếng Việt nói chung có những yêu cầu và đòi hỏi riêng. Việc xây dựng một bộ tiêu chuẩn đánh giá năng lực là một điều cấp bách. Xây dựng chuẩn đánh giá và xác định công cụ đo năng lực giao tiếp tiếng Việt, đối với HVQT là một vấn đề khoa học. Bộ tiêu chuẩn đánh giá trình độ tiếng Việt không chỉ là công cụ để kiểm tra năng lực giao tiếp tiếng Việt của người học nước ngoài mà còn để kiểm chứng mức độ phù hợp của chương trình đào tạo với mục tiêu đào tạo, nội dung, thời lượng và đối tượng người học. Qua đó, quá trình dạy và học tiếng Việt như một ngoại ngữ có thể được điều chỉnh,

Tài liệu tham khảo chính

A. Tiếng Việt:

1. Bùi Phụng (1992), *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nhà xuất bản Giáo dục.
2. Cho Jae Hyun, Jeon Hye Kyung, Song Jeong Nam, Nguyễn Văn Phúc (2005), *Tiếng Việt thực hành cho người Hàn Quốc tập 1,2,3,4*. Trường Đại học Ngoại ngữ Hàn Quốc, Seoul.
3. Đặng Văn Đạm, Hà Vinh (2001), *Nhập môn tiếng Việt*, Nxb Văn hoá - Thông tin, Hà Nội.
4. Khoa Tiếng Việt (1980), *Giáo trình cơ sở - Tiếng Việt thực hành* (Tập I, II), Hà Nội.
5. Mai Ngọc Chừ (1995), *Tiếng Việt cho người nước ngoài* (Vietnamese for foreigners). Nxb GD.
6. Nguyễn Anh Quế (1994), *Tiếng Việt cho người nước ngoài - (Vietnamese for Foreigners)*, Nxb Giáo dục.
7. Nguyễn Chí Hòa (2012), *Kiểm tra - đánh giá trong giảng dạy tiếng Việt thực hành*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Nguyễn Long, Marybeth Clark, Nguyễn Bích Thuan (1994), *Spoken Vietnamese for beginners*, Northern Illinois University center for South east Asian Studies.
9. Nguyễn Thiện Nam (1998), *Tiếng Việt nâng cao* (cho người nước ngoài – Quyển 1), Nxb Giáo dục.

10. Nguyễn Văn Phúc, Đào Văn Hùng, Nguyễn Văn Chính (2004), *Tiếng Việt cho người nước ngoài*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

11. Nguyễn Việt Hương (2004), *Thực hành tiếng Việt. Dùng cho người nước ngoài* (Practice Vietnamese. Use for foreigners) Nxb ĐHQG HN.

12. Trần Thị Chung Toàn (2000), *Tiếng Việt cơ sở cho người Nhật*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

13. Trịnh Đức Hiền (chủ biên) (2004), *Tiếng Việt cho người nước ngoài* (trình độ nâng cao) Nxb ĐHQG HN.

14. Viện Ngôn ngữ học (2004), *Tiếng Việt nâng cao dành cho người nước ngoài*, Nxb KHXH.

15. Vũ Văn Thi (2008), *Tiếng Việt cơ sở* (Vietnamese for Beginnes), Nxb KHXH.

B. Tiếng Anh

1. Austin, J., (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.
2. Bachman, L.F., (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: OUP.
3. Bachman, L.F and A.S Palmer (1996), *Language testing in practice*, Oxford: OUP.
4. Canale, Michael (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In J. Richards and Schmidt, eds, *Languages and Communication*. Long man.
5. Canale, Michael and Merrill Swain (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics* 1(1980a) 1:47.
6. Savignon, S.J. (2002), *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice in savignon*, S.J. (ed) 'Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education.. Yale University Press: New Haven & London.
7. Council of Europe. (2001), *Common European framework*
<http://www.commoneuropeanframework.org>.
(Ban Biên tập nhận bài ngày 05-09-2013)