



AN ANALYTICAL REVIEW OF THE INTEGRATION OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (CEFR) IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN AN ASIAN CONTEXT: BENEFITS AND CHALLENGES

Nguyen Thi Nhu Ngoc*, Phan Huynh Phuong Nhung

*University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City,
No.10-12 Dinh Tien Hoang, Ben Nghe Ward, District 1, Ho Chi Minh City, Vietnam*

Received 28 August 2024

Revised 04 March 2025; Accepted 16 April 2025

Abstract: This analytical review explores the benefits and challenges associated with integrating the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) into English language education systems across six Asian countries, namely Japan, China, Indonesia, Malaysia, Thailand, and Vietnam, based on existing research. The study employs a systematic review of the data collected from 37 available relevant studies. The findings reveal eight key benefits, including: adaptability to local contexts, comprehensive language assessment, promotion of language proficiency improvement, enhanced consistency in assessment, improved teaching and curriculum design, enhancement of educational quality, encouragement of professional development, and alignment with international standards. The study identifies nine prominent challenges: the need for more specific adaptations, significant gaps between current proficiency levels and expected learning outcomes, misconceptions about assessment, disparities in teachers' English proficiency, lack of understanding and awareness of CEFR, insufficient training and support for teachers, limited stakeholder support, difficulties in designing classroom activities, and shortages of teaching resources. Consequently, the research results emphasize the optimization of the benefits of CEFR integration for Asian learners and propose recommendations for the identified challenges.

Keywords: CEFR, language proficiency, language education, English language, Asian countries

* Corresponding author.

Email address: nhungoc@hcmussh.edu.vn

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5392>

TỔNG QUAN PHÂN TÍCH VIỆC TÍCH HỢP KHUNG THAM CHIẾU NGÔN NGỮ CHUNG CỦA CHÂU ÂU (CEFR) TRONG ĐÀO TẠO NGÔN NGỮ ANH Ở BỐI CẢNH CHÂU Á: LỢI ÍCH VÀ THÁCH THỨC

Nguyễn Thị Như Ngọc, Phan Huỳnh Phương Nhung

*Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh,
Số 10-12 Đinh Tiên Hoàng, Phường Bến Nghé, Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam*

Nhận bài ngày 28 tháng 08 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 04 tháng 3 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 4 năm 2025

Tóm tắt: Bài nghiên cứu tổng quan phân tích này tìm hiểu lợi ích và thách thức liên quan đến việc tích hợp Khung tham chiếu ngôn ngữ chung của châu Âu (CEFR) vào các hệ thống giáo dục ngôn ngữ Anh ở 6 nước châu Á, gồm: Nhật Bản, Trung Quốc, Indonesia, Nhật Bản, Malaysia, Thái Lan và Việt Nam từ các nghiên cứu ở các nước này. Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng quan hệ thống (systematic review) với dữ liệu là 37 nghiên cứu có sẵn. Kết quả cho thấy có 8 lợi ích chính (có thể tùy chỉnh theo bối cảnh địa phương, giúp đánh giá ngôn ngữ toàn diện, thúc đẩy cải thiện trình độ, nâng cao tính nhất quán trong đánh giá, cải thiện giảng dạy và chương trình học, nâng cao chất lượng giáo dục, khuyến khích phát triển nghề nghiệp, thay đổi theo chuẩn quốc tế) và 9 thách thức nổi trội (cần điều chỉnh cụ thể hơn, tồn tại khoảng cách lớn giữa trình độ hiện tại và chuẩn đầu ra, hiểu sai về kiểm tra đánh giá, khác biệt về trình độ tiếng Anh của giáo viên, thiếu hiểu biết và nhận thức về CEFR, thiếu đào tạo và hỗ trợ cho giáo viên, thiếu sự hỗ trợ từ các bên liên quan, khó khăn trong thiết kế hoạt động lớp học, thiếu tài nguyên giảng dạy). Từ đó, bài báo đưa ra các đề xuất tăng cường lợi ích của việc tích hợp CEFR phù hợp hơn với người học châu Á và hướng giải quyết cho các thách thức.

Từ khóa: CEFR, trình độ ngôn ngữ, đào tạo ngôn ngữ, ngôn ngữ Anh, các nước châu Á

1. Đặt vấn đề

Khung tham chiếu ngôn ngữ chung của châu Âu (Common European Framework of Reference for Languages), sau đây gọi tắt là CEFR, đã trở thành một trong những khung đánh giá trình độ ngôn ngữ phổ biến nhất trên thế giới. CEFR ban đầu được thiết kế chủ yếu cho bối cảnh đào tạo ngôn ngữ ở châu Âu, nhưng hiện nay đã mở rộng ra toàn cầu, trở thành một phần trong chính sách đào tạo ngôn ngữ, đặc biệt là ngoại ngữ, ở nhiều quốc gia (Byram & Parmenter, 2012). Việc CEFR được chấp nhận và áp dụng cho thấy sự phổ biến rộng rãi và tầm ảnh hưởng quan trọng của nó ở châu Á (Franz & Teo, 2018; Read, 2019; Savski, 2020). Nghiên cứu của Runnels và Runnels (2019) cho thấy CEFR được sử dụng ở nhiều quốc gia ngoài châu Âu và hiện được triển khai ở nhiều mức độ khác nhau ở các nước châu Á. Điều này phản ánh sự tương tác phức tạp giữa môi trường văn hóa, giáo dục và chính sách đào tạo ngôn ngữ. Do đó, một số nghiên cứu đã được tiến hành và cho thấy có nhiều lợi ích cũng như thách thức trong việc triển khai CEFR ở châu Á, đặc biệt là liên quan đến đào tạo ngôn ngữ Anh, từ đó, đặt ra nhu cầu đánh giá việc tích hợp (áp dụng và điều chỉnh) CEFR trong các bối cảnh địa phương cụ thể để giúp cải thiện trình độ tiếng Anh của người học và hỗ trợ hội nhập văn hóa rộng hơn trong khu vực này.

Bài báo là một nghiên cứu tổng quan phân tích chính sách đào tạo ngôn ngữ Anh từ kết quả của các nghiên cứu đã được thực hiện ở 6 nước châu Á gồm: Nhật Bản, Trung Quốc,

Malaysia, Indonesia, Thái Lan và Việt Nam, nhằm tìm hiểu về việc tích hợp CEFR trong các hệ thống giáo dục ngôn ngữ Anh ở bối cảnh châu Á, từ đó, xác định những lợi ích và thách thức liên quan. Mục tiêu cụ thể là: (i) cung cấp bức tranh tổng quan về việc áp dụng CEFR vào bối cảnh đào tạo ngôn ngữ Anh trong bối cảnh châu Á, và (ii) tìm hiểu các lợi ích và thách thức phát sinh từ việc tích hợp này. Hai câu hỏi nghiên cứu tương ứng: (1) *CEFR đã được tích hợp như thế nào trong đào tạo ngôn ngữ Anh ở bối cảnh châu Á?*, và (2) *Những lợi ích và thách thức của việc tích hợp CEFR trong đào tạo ngôn ngữ Anh ở bối cảnh châu Á là gì?* Kết quả tổng quan phân tích sẽ góp phần làm rõ vai trò của việc tích hợp bộ tiêu chuẩn giáo dục ngôn ngữ quốc tế CEFR và là nguồn tham khảo hữu ích cho giáo viên và nhà hoạch định chính sách đào tạo ngôn ngữ Anh để hiểu hơn về CEFR, từ đó, họ có thể đưa ra lộ trình giảng dạy và đánh giá phù hợp, giúp người học có thể nâng cao trình độ tiếng Anh hiệu quả.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khung tham chiếu ngôn ngữ chung của châu Âu - CEFR

Vào đầu thập niên 1990, Hội đồng châu Âu đã phát triển CEFR như một sáng kiến hội nhập ngôn ngữ nhằm khuyến khích và tạo điều kiện cho việc học và dạy ngôn ngữ trên toàn châu Âu. Mục tiêu là thiết lập một nền tảng rõ ràng, thống nhất và toàn diện cho việc xây dựng chương trình học, hướng dẫn giảng dạy, thiết kế tài liệu giảng dạy và học tập, cũng như đánh giá trình độ ngoại ngữ. CEFR chính thức ra mắt vào năm 2001, đánh dấu một cột mốc quan trọng trong giáo dục ngôn ngữ tại châu Âu (Council of Europe, 2001). CEFR được phát triển dựa trên các triết lý giáo dục hiện đại như: dạy ngôn ngữ giao tiếp và học tập dựa trên nhiệm vụ, nhấn mạnh tầm quan trọng của kỹ năng giao tiếp thực tế, tính tự chủ của người học và nhận thức văn hóa, phản ánh sự chuyển đổi từ các phương pháp dạy ngôn ngữ truyền thống thụ động - vốn tập trung nhiều vào ngữ pháp và cấu trúc - sang phương pháp dạy hiện đại chủ động hơn (Trim, 2012).

CEFR đã nhanh chóng trở thành tiêu chuẩn mô tả trình độ ngôn ngữ toàn châu Âu, được áp dụng rộng rãi trong lĩnh vực giáo dục và cả các lĩnh vực khác bởi nhà tuyển dụng, dịch vụ nhập cư và cơ quan hành chính để đánh giá năng lực ngôn ngữ. Theo Council of Europe (2001), các mô tả kỹ năng và sáu cấp độ (A1, A2, B1, B2, C1, C2) của CEFR giúp cho việc chuyển đổi trong châu Âu dễ dàng hơn khi có được một hiểu biết chung về kỹ năng ngôn ngữ; CEFR được thiết kế theo hướng mở, mang tính động, không giáo điều, minh bạch, bao quát, nhất quán và liên thông giữa các cấp độ. Nó là một công cụ để giúp các chuyên gia ngôn ngữ (gồm: giáo viên, người thiết kế chương trình và tài liệu học tập, người ra đề kiểm tra đánh giá, và các bên liên quan khác) sử dụng trong quá trình đưa ra quyết định về các chủ điểm ngôn ngữ phù hợp để giảng dạy, học tập và đánh giá cấp độ thông qua việc áp dụng bảng hướng dẫn mô tả các trình độ tham chiếu của nó.

Năm 2018, sau hơn 15 năm đưa vào sử dụng, CEFR đã được nâng cấp và cải tiến. Mục tiêu là tinh chỉnh khung khái niệm và mở rộng các mô tả về các cấp độ ngôn ngữ. Phiên bản được sửa đổi *CEFR Companion Volume* (CEFR CV) được cho là rõ ràng và dễ sử dụng hơn (Council of Europe, 2018). Trong bài báo này, tương tự các nghiên cứu đi trước, chúng tôi sẽ sử dụng thuật ngữ CEFR cho cả phiên bản gốc năm 2001 và phiên bản cập nhật năm 2018 - bản được áp dụng để xây dựng các phiên bản địa phương ở các nước châu Á.

Theo Council of Europe (2001, 2018), sáu cấp độ thành thạo ngôn ngữ trong CEFR tương ứng với các kỹ năng và khả năng ngôn ngữ cụ thể trong *nghe, nói, đọc, viết* với các mô tả cụ thể và tiêu chuẩn hóa khả năng của người học ngôn ngữ ở từng giai đoạn trong quá trình học. Vì thế, CEFR mang tính tổng quát và có thể áp dụng cho bất kỳ ngôn ngữ nào, được xem

là công cụ linh hoạt trong việc giảng dạy ngôn ngữ ở nhiều bối cảnh khác nhau (Prajapati, 2022). CEFR còn được sử dụng để đồng bộ hóa các đánh giá và chương trình giảng dạy ngôn ngữ, giúp các nhà giáo dục thiết kế giáo trình, biên soạn sách giáo khoa và thiết kế các bài kiểm tra ngôn ngữ tương ứng với các mức độ thành thạo ngôn ngữ khác nhau. CEFR hỗ trợ sự tương thông trong giáo dục và nghề nghiệp, cho phép người học và các chuyên gia được công nhận kỹ năng ngôn ngữ của mình ở nhiều quốc gia và tổ chức khác nhau, thúc đẩy sự hội nhập và hợp tác lớn hơn trong lĩnh vực giáo dục và nghề nghiệp tại châu Âu (Sülü & Kir, 2014).

2.2. Việc tích hợp CEFR

Trong bài báo này, chúng tôi sử dụng khái niệm “tích hợp CEFR” trong giáo dục ngôn ngữ để nói đến việc **áp dụng** và **điều chỉnh** CEFR vào các hệ thống giáo dục địa phương. Quá trình này bao gồm nhiều hoạt động nhằm đảm bảo các tiêu chuẩn và phương pháp của CEFR phù hợp với bối cảnh ngôn ngữ, văn hóa và giáo dục của từng quốc gia. Các nghiên cứu về việc tích hợp CEFR tăng lên đáng kể trong những năm gần đây, liên quan đến nhiều khía cạnh và mở rộng từ bối cảnh châu Âu đến châu Á. Theo đó, CEFR có tính linh hoạt và liên quan đến nhiều mặt trong việc học và đánh giá ngôn ngữ (Runnells & Runnells, 2019). Các cấp độ CEFR được công nhận là một tiêu chuẩn để đánh giá trình độ ngôn ngữ nên các kỳ thi ngôn ngữ nổi tiếng như TOEFL, IELTS và Cambridge English đã tích hợp các cấp độ CEFR vào hệ thống điểm của họ, giúp người thi dễ dàng đánh giá chính xác kỹ năng ngôn ngữ (North, 2007). Sự liên kết giữa các cấp độ CEFR với các kỳ thi ngôn ngữ quốc tế đã chứng minh vị thế tiêu chuẩn toàn cầu của CEFR trong đánh giá trình độ ngôn ngữ. Các quốc gia ở châu Á, châu Phi và châu Mỹ sử dụng cấu trúc CEFR cho các tiêu chuẩn trình độ ngoại ngữ của quốc gia và thường điều chỉnh các mô tả này cho phù hợp hơn với bối cảnh ngôn ngữ và văn hóa địa phương. CEFR được xem là một “đơn vị chung trong các cấp độ thông thạo ngôn ngữ” (a “common currency in language performance levels”) (Figueras, 2012, tr. 478).

CEFR bao quát tất cả các mục tiêu và kiến thức liên quan đến giáo dục ngôn ngữ thứ hai/ngoại ngữ và được xem là hướng dẫn cơ bản và toàn diện cho phát triển chương trình giảng dạy và kiểm tra đánh giá ngôn ngữ, và cần được điều chỉnh cho phù hợp với từng bối cảnh sử dụng (Spolsky, 2008). CEFR đã được dịch ra 40 thứ tiếng và được sử dụng toàn cầu để hướng dẫn phát triển chương trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá trong nhiều bối cảnh khác nhau (Byram & Parmenter, 2012). Việc sử dụng CEFR thay đổi tùy theo bối cảnh, chẳng hạn: được sử dụng để tổ chức chứng nhận trình độ ngôn ngữ qua các bài thi/kiểm tra đánh giá và yêu cầu đầu vào của các trường đại học, tham gia vai trò quan trọng trong việc tổ chức và cải cách chương trình giảng dạy, giúp đưa ra các phản hồi rõ ràng về phương pháp giảng dạy và hỗ trợ đổi mới trong giảng dạy (Piccardo, 2020).

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo này là một nghiên cứu tổng quan phân tích chính sách giáo dục, áp dụng phương pháp nghiên cứu định tính. Nguồn dữ liệu bao gồm các văn bản về CEFR của Hội đồng châu Âu và các nghiên cứu đi trước về tích hợp CEFR trong đào tạo tiếng Anh mà chúng tôi tiếp cận được ở các nước: Nhật Bản, Trung Quốc, Việt Nam, Indonesia, Malaysia, và Thái Lan. Các tài liệu này cung cấp các hướng dẫn chi tiết, cấu trúc khung, mô tả trình độ và tiêu chí đánh giá cho cả CEFR và các phiên bản điều chỉnh của CEFR. Việc phân tích được dựa trên các văn bản thực tế liên quan đến thực tiễn áp dụng và chính sách giáo dục.

Quá trình tổng hợp và phân tích dữ liệu theo hướng chủ điểm để tìm hiểu cách CEFR được tích hợp trong đào tạo ngôn ngữ Anh ở bối cảnh địa phương của các nước châu Á và đối

sánh kết quả từ các nghiên cứu liên quan để tìm ra những phát hiện liên quan đến *lợi ích* và *thách thức*. Phương pháp nghiên cứu là “tổng quan hệ thống” (systematic review) được thực hiện thông qua tìm kiếm, đánh giá và tổng hợp tất cả các nghiên cứu có liên quan đến việc tích hợp CEFR trong đào tạo ngôn ngữ Anh. Bài nghiên cứu sử dụng các bước phân tích nội dung định tính theo mô hình PRISMA, bao gồm: phân tích nội dung của 37 bài nghiên cứu hiện có (Bảng 1), xác định và phân loại các chủ điểm *lợi ích* và *thách thức* của việc tích hợp CEFR trong bối cảnh của 6 nước châu Á đã nêu trên. Với mỗi nước, từ 3 - 9 bài nghiên cứu được tổng hợp, phân tích và đánh giá nội dung một cách có hệ thống theo hai chủ điểm này, từ đó tìm ra xu hướng chung. Các bài báo này được xuất bản trong giai đoạn 2012-2023 trên các tạp chí có bình duyệt để dữ liệu phân tích được mang tính cập nhật và khoa học, cụ thể như sau:

Bảng 1

Thống kê các nghiên cứu liên quan đến việc tích hợp CEFR ở bối cảnh châu Á được sử dụng trong dữ liệu phân tích

Nhật Bản	8 nghiên cứu: Aspinall, 2012; Underwood, 2012; Yukio, 2012; Kikuchi, 2013; Nagai và cộng sự, 2013; Negishi và cộng sự, 2013; Runners, 2016; Foley, 2019a
Trung Quốc	3 nghiên cứu: Zheng và cộng sự, 2016; Zhao và cộng sự, 2017; Foley, 2019a
Việt Nam	5 nghiên cứu: Huy và Hamid, 2015; Hong, 2018; Khang, 2018; Hải và Nhung, 2019; Huy và Hamid, 2020
Indonesia	7 nghiên cứu: Renandya và cộng sự, 2018; Maryo, 2021; Sulistyaningrum và Purnawati, 2021; Yusra và cộng sự, 2022; Miqawati và cộng sự, 2023; Novawan và cộng sự, 2023; Robbani và cộng sự, 2023.
Thái Lan	9 nghiên cứu: Franz và Teo, 2018; Foley, 2019b; Kanchai, 2019; Phaisannan và cộng sự, 2019; Bakar, 2020; Charttrakul và Damnet, 2021; Phoolaikao và Sukying, 2021; Wudthayagorn, 2022; Franz và Teo, 2023.
Malaysia	5 nghiên cứu: Sukri và cộng sự, 2017; Uri và Aziz, 2018; Ahmad và cộng sự, 2019; Nawai và Said, 2020; Mohammed và cộng sự, 2021.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Việc tích hợp CEFR trong các bối cảnh châu Á

Ở Nhật Bản, CEFR được áp dụng và có thể tùy chỉnh để phù hợp với các khóa học tiếng Anh hỗ trợ cho sinh viên đại học. Phiên bản tích hợp được gọi là CEFR-J được đưa vào áp dụng năm 2012, bao gồm việc chọn các mô tả phù hợp dựa trên mục tiêu của khóa học và trình độ của người học, sau đó mở rộng các mô tả đã chọn để xác định các nhiệm vụ học tập phù hợp với nhu cầu của người học. Cách tiếp cận này đảm bảo tính phù hợp và hiệu quả trong việc đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên (Negishi et al., 2013; Nagai et al., 2013; Runners, 2016).

Ở Trung Quốc, đào tạo tiếng Anh đã trải qua một quá trình chuyển đổi để thiết lập một khung phổ quát về thang năng lực tiếng Anh, được gọi là *China Standards of English* (CSE) (Các tiêu chuẩn của Trung Quốc cho tiếng Anh). Sáng kiến này nhằm tạo ra một hệ thống minh bạch và nhất quán, sử dụng CEFR làm khung tham chiếu. Để hướng dẫn giảng dạy, học tập và đánh giá cho sinh viên học tiếng Anh, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã giới thiệu bộ *College English Curriculum Requirements* (CECR) (Các yêu cầu chương trình tiếng Anh đại học). Bộ hướng dẫn này được thí điểm vào năm 2004 và cập nhật vào năm 2007, có tầm ảnh hưởng đến tất cả các kỳ thi tiếng Anh toàn quốc. Việc tích hợp CEFR trong khung CSE đã được chứng minh qua tính thực tiễn và tiềm năng trong thúc đẩy giảng dạy tiếng Anh và sự phù hợp với các tiêu chuẩn

địa phương tại Trung Quốc (Zheng et al., 2016; Zhao et al., 2017; Foley, 2019a).

Ở Việt Nam, CEFR được áp dụng để giải quyết vấn đề trình độ ngôn ngữ thấp của người học. Mục tiêu là trang bị các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết để cạnh tranh trong các thị trường khu vực và quốc tế. Phiên bản điều chỉnh CEFR-V (*Khung năng lực ngoại ngữ sáu bậc của Việt Nam*) đã tích hợp CEFR với một số điều chỉnh cho phù hợp với nhu cầu cụ thể của Việt Nam, được ban hành vào năm 2014 (MOET, 2014). Phần lớn các mô tả và các tuyên bố diễn giải trong khung này tương tự với các cấp độ của CEFR gốc và chỉ có một vài thay đổi nhỏ (Huy & Hamid, 2015; Hải & Nhung, 2019). Việc triển khai CEFR-V là một cách tiếp cận thay thế để cải thiện hệ thống giáo dục quốc dân (Huy & Hamid, 2020). CEFR-V cũng là một phần quan trọng trong Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020”.

Ở Indonesia, năm 2013, để đánh giá và nâng cao trình độ tiếng Anh, CEFR được sử dụng như một tiêu chuẩn đánh giá và phát triển chương trình học, từ đó, người dạy và người học có thể đo lường và theo dõi tiến bộ trong việc học ngôn ngữ. Tuy nhiên, CEFR chưa được chính thức điều chỉnh thành một phiên bản địa phương; nhiều trường và giáo viên vẫn xem CEFR là mới mẻ (Renandya et al., 2018). Một số cơ sở đào tạo đã tự phát điều chỉnh chương trình giảng dạy và phương pháp giảng dạy của mình theo khung CEFR (Novawan et al., 2023). Các điều chỉnh này nhằm đáp ứng nhu cầu và bối cảnh địa phương và vẫn tuân thủ các tiêu chuẩn quốc tế do CEFR đặt ra. Theo Maryo (2021), sự tích hợp một phần CEFR này là để nâng cao việc học tiếng Anh và đảm bảo tính nhất quán trong các cấp độ thông thạo ngôn ngữ. Ngoài ra, sự điều chỉnh CEFR theo hướng thích ứng để phù hợp hơn với bối cảnh văn hóa và giáo dục của Indonesia (Miqawati et al., 2023).

Ở Thái Lan, CEFR đã được áp dụng cho chương trình giảng dạy tiếng Anh từ năm 2014 với mục đích đánh giá trình độ tiếng Anh trong các trường phổ thông và đại học, nhằm chuẩn hóa và cải thiện giáo dục tiếng Anh trên toàn quốc. Đặc biệt, việc tích hợp CEFR nhằm đưa ra các điều chỉnh lớn trong phương pháp giảng dạy và đánh giá, tập trung vào năng lực giao tiếp hơn là học thuộc lòng (Franz & Teo, 2023). Thái Lan cũng tích hợp các tiêu chuẩn dựa trên CEFR để đánh giá giáo viên và học sinh tiếng Anh (Foley, 2019b). Đối với bậc đại học, nhiều cải cách được áp dụng để sắp xếp lại các khóa học tiếng Anh theo tiêu chuẩn CEFR. Quá trình chuyển đổi này là để chuẩn bị cho sinh viên có nền tảng vững chắc về tiếng Anh (Bakar, 2020).

Ở Malaysisa, việc chấp nhận CEFR như một tiêu chuẩn trong giáo dục ngôn ngữ Anh là một phần của *The English Language Education Roadmap for Malaysia* (Lộ trình Giáo dục Ngôn ngữ Anh của Malaysia) cho giai đoạn 2015 - 2025 với phiên bản điều chỉnh CEFR-M được đưa vào sử dụng năm 2017 (Sukri et al., 2017). Việc triển khai CEFR bắt đầu từ cấp tiểu học nhằm đạt được các tiêu chuẩn quốc tế trong đào tạo tiếng Anh vào năm 2022 (Uri & Aziz, 2018). Việc tích hợp được xem là một chiến lược để các tiêu chuẩn giáo dục địa phương bắt nhịp với các tiêu chuẩn toàn cầu (Ahmad et al., 2019).

Như vậy, việc tích hợp CEFR ở các nước Nhật Bản, Việt Nam, Indonesia, Malaysia và Thái Lan chủ yếu diễn ra vào đầu thập niên 2010. Riêng Trung Quốc bắt nhịp sớm hơn từ năm 2004. Việc điều chỉnh và triển khai CEFR ở các nước này có mục đích chính là cải thiện hệ thống đào tạo ngôn ngữ Anh. Bên cạnh áp dụng những mô tả về các cấp độ ngôn ngữ vốn có của CEFR và duy trì tính toàn vẹn của nó, một số điều chỉnh/sửa đổi để phù hợp với nhu cầu và văn hóa địa phương cũng được thực hiện. Điều này được thể hiện qua sự phát triển của các phiên bản điều chỉnh và đưa vào các lộ trình/chiến lược giáo dục quốc gia. Chẳng hạn, Nhật Bản, Việt Nam, Malaysia đã phát triển phiên bản sửa đổi có tên CEFR-J, CEFR-V, CEFR-M để phản ánh tốt hơn các tiêu chuẩn địa phương; Thái Lan đã phát triển các tiêu chuẩn dựa trên

CEFR trong đánh giá giáo viên và học sinh học tiếng Anh; Trung Quốc, Việt Nam và Malaysia đưa CEFR là một phần trong lộ trình giáo dục ngôn ngữ Anh của quốc gia. Có thể thấy, việc tích hợp rộng rãi CEFR trong các bối cảnh châu Á nhấn mạnh tầm quan trọng của nó như một công cụ năng động để phát triển các kỹ năng giao tiếp hiệu quả, điều rất cần thiết trong bối cảnh toàn cầu hiện nay.

4.2. Lợi ích và thách thức của việc triển khai CEFR trong giáo dục ngôn ngữ ở bối cảnh châu Á

Các nghiên cứu ở 6 nước châu Á đã cho thấy nhiều lợi ích và thách thức liên quan đến việc triển khai CEFR từ phiên bản 2001 cho đến phiên bản 2018, giúp làm sáng tỏ các khía cạnh khác nhau của CEFR trong bối cảnh châu Á. Để có cái nhìn toàn diện và chi tiết hơn, bài báo này sẽ trình bày các lợi ích và thách thức được phát hiện trong các nghiên cứu đi trước theo trình tự không gian như đã nêu ở mục 4.1.

Ở Nhật Bản, phiên bản tùy chỉnh CEFR-J cung cấp các mục tiêu học tập rõ ràng và có cấu trúc, giúp giáo viên và học sinh hiểu rõ chuẩn đầu ra mong đợi ở mỗi cấp độ thông thạo (Yukio, 2012). Khung năng lực này khuyến khích giáo viên sử dụng các phương pháp giảng dạy giao tiếp và dựa trên nhiệm vụ, giúp cho trải nghiệm học ngôn ngữ trở nên hấp dẫn và hiệu quả hơn (Underwood, 2012), giúp đánh giá kỹ năng ngôn ngữ chính xác và toàn diện hơn, cho phép giáo viên xác định rõ ràng điểm mạnh và điểm cần cải thiện của học sinh (Negishi et al., 2013). Nhìn chung, CEFR-J đã cung cấp một khung phù hợp chặt chẽ với bối cảnh ngôn ngữ và văn hóa của người học, tăng cường tính ứng dụng và tính phù hợp với môi trường giáo dục địa phương; cấu trúc tùy chỉnh tạo điều kiện thuận lợi cho các tiêu chuẩn rõ ràng và cụ thể hơn về trình độ ngôn ngữ, từ đó, hỗ trợ cấu trúc và hiệu quả của các chương trình giáo dục ngôn ngữ trên khắp Nhật Bản (Negishi et al., 2013). Tuy nhiên, việc áp dụng CEFR vẫn đối mặt nhiều thách thức. Chẳng hạn, CEFR-J đòi hỏi đào tạo giáo viên, đảm bảo họ quen thuộc với khung này và có khả năng áp dụng nó trong thực hành giảng dạy (Underwood, 2012), thậm chí có thể gặp phải sự kháng cự từ giáo viên, học sinh và phụ huynh vốn quen thuộc với các phương pháp giảng dạy và đánh giá truyền thống (Aspinall, 2012); vẫn cần thêm các điều chỉnh chi tiết hơn để giảm mức độ phức tạp trong CEFR, đáp ứng các nhu cầu quốc gia (Kikuchi, 2013; Negishi et al., 2013); cần phải tinh chỉnh các mô tả trong CEFR-J để đảm bảo chúng phản ánh chính xác khả năng ngôn ngữ và bối cảnh học tập của sinh viên Nhật Bản (Negishi et al., 2013). Mặc dù gặp những trở ngại này, việc triển khai CEFR-J đánh dấu một bước tiến quan trọng trong việc tiêu chuẩn hóa học ngôn ngữ ở Nhật Bản, nỗ lực cải thiện kết quả giáo dục một cách nhất quán khi người học nhận thức cao về nhu cầu cho sự thích nghi liên tục để tối đa hóa hiệu quả và sự phù hợp của CEFR-J.

Ở Trung Quốc, Zheng và cộng sự (2016) cho rằng CEFR giúp làm phong phú thêm đào tạo ngôn ngữ Anh; nhờ đó mà người học có một phương pháp đánh giá ngôn ngữ toàn diện và mang tính giao tiếp hơn, và thúc đẩy họ cố gắng đạt trình độ ngôn ngữ tốt hơn. Tuy nhiên, nghiên cứu cho thấy nhiều giáo viên tiếng Anh chưa nhận thức rõ vai trò của CEFR, vẫn còn một khoảng cách đáng kể trong việc tích hợp tiêu chuẩn toàn cầu này vào hệ thống giáo dục của Trung Quốc. Để giải quyết vấn đề này, các khóa đào tạo đã được tổ chức để giúp giáo viên nâng cao hiểu biết và coi trọng vai trò của CEFR. Bộ Giáo dục Trung Quốc đã đề cao lợi ích của CEFR so với các tiêu chuẩn đánh giá địa phương như bài thi *College English Test* (CET) (Bài kiểm tra tiếng Anh đại học). Khác với bài thi CET chủ yếu tập trung vào hình thức ngôn ngữ, CEFR nhấn mạnh năng lực giao tiếp và sử dụng ngôn ngữ thực tế, phù hợp hơn với ứng dụng ngôn ngữ trong thế giới hiện nay. Trên thực tế, việc triển khai CEFR ở Trung Quốc gặp thách thức chủ yếu do các mô tả vẫn còn trừu tượng và sự thiếu thích nghi với bối cảnh địa

phương. Vì thế, Zhao và cộng sự (2017) đã thử đưa ra các điều chỉnh cho Bộ CSE dựa theo CEFR đối với phần từ vựng tiếng Anh đại học và nhận thấy việc tích hợp cải thiện sự phù hợp của các mô tả từ vựng trong CSE, làm cho việc học từ vựng hiệu quả hơn. Sự điều chỉnh này cũng dẫn đến sự điều chỉnh trong đánh giá kiểm tra ở cấp độ nâng cao, thúc đẩy cách tiếp cận mang tính hệ thống hơn trong việc xác định tỷ trọng và đánh giá từ vựng tiếng Anh. Tuy nhiên, nghiên cứu của họ cũng gặp phải những thách thức đáng kể, đặc biệt là trong việc xác định tỷ trọng chính xác các mô tả từ vựng của giáo viên ở các cấp độ trung cấp (CEFR B1, B1+ và B2). Nhìn chung, kết quả cho thấy có thấy sự thay đổi trong kiểm tra đánh giá và diễn giải các cấp độ CEFR ở giáo viên tiếng Anh ở Trung Quốc.

Ở Việt Nam, Khang (2018) thực hiện một nghiên cứu về hiểu biết CEFR-V của giáo viên ở Việt Nam qua góc nhìn giáo dục phản biện (critical pedagogy) và cho thấy việc tuân thủ các tiêu chuẩn CEFR có thể cải thiện đáng kể chất lượng giảng dạy bằng cách thúc đẩy các năng lực được công nhận trên toàn cầu, giúp việc giảng dạy trở nên toàn diện và hiệu quả hơn. Khung CEFR-V cũng khuyến khích sự phát triển nghề nghiệp và học tập liên tục trong giáo viên, giúp họ phát triển cá nhân và nghề nghiệp bằng cách nâng cao kỹ năng ngôn ngữ của mình. Hồng (2018) nghiên cứu về kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Anh của sinh viên theo hướng chuẩn đầu ra của CEFR-V. Kết quả cho thấy sau 4 năm triển khai CEFR-V trong hệ thống giáo dục Việt Nam, vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề về nội dung, phương pháp và kết quả thực hiện. Để học sinh có thể đạt được chuẩn đầu ra như mong đợi, cần thiết phải có sự thay đổi trong cách kiểm tra và đánh giá. Ngoài ra, Khang (2018) cũng chỉ ra nhiều giáo viên gặp phải thách thức do chưa quen thuộc các nguyên tắc CEFR. Từ đó cho thấy cần có nhiều chương trình đào tạo và giáo dục toàn diện hơn cho giáo viên về CEFR và CEFR-V. Hơn nữa, nghiên cứu còn cho thấy hiện chưa có nhiều tài nguyên như tài liệu đào tạo và các chương trình hiệu quả nên việc thực hiện CEFR-V đúng cách vẫn còn gặp cản trở. Tương tự, nghiên cứu của Hải và Nhung (2019) nhận thấy mặc dù giáo viên đồng tình về lợi ích của CEFR-V và có thái độ tích cực về việc triển khai khung này nhưng họ lại gặp nhiều thách thức trong thực tế như: hạn chế về thời gian, thiếu tài liệu giảng dạy phù hợp và trình độ ngôn ngữ ban đầu của sinh viên thấp hơn so với các tiêu chuẩn CEFR-V. Những thách thức này khiến cho việc đạt được chuẩn đầu ra mong đợi là không dễ dàng. Nhìn chung, giáo viên ủng hộ mục tiêu của CEFR-V là cải thiện tính minh bạch và công nhận các chứng chỉ quốc tế, nhưng họ chỉ trích cách triển khai từ trên xuống, và cho rằng chưa có nhiều sự tham gia của giáo viên và tài nguyên còn hạn chế.

Ở Malaysia, Nawai và Said (2020) mô tả những khó khăn mà các trường tiểu học nông thôn ở Malaysia gặp phải khi triển khai CEFR. Cụ thể, nghiên cứu đã nêu rõ thái độ của giáo viên tiếng Anh đối với khung này. Giáo viên đa số có cái nhìn tích cực về CEFR, nhận ra tiềm năng của nó trong việc nâng cao trình độ tiếng Anh của học sinh ở vùng xa. Tuy nhiên, họ gặp nhiều thách thức như thiếu hiểu biết và tiếp cận CEFR. Nhiều người còn thật sự chưa hiểu rõ tầm nhìn của chính phủ về việc triển khai khung này. Hơn nữa, mức độ sẵn sàng và thái độ chung của giáo viên đối với việc tích hợp CEFR vào thực tiễn giảng dạy của họ cũng khác nhau, tạo ra thêm trở ngại cho lộ trình giáo dục ngôn ngữ Anh toàn quốc ở nước này. Còn Mohammed và cộng sự (2021) chỉ ra việc tích hợp CEFR vào giảng dạy trong lớp học vẫn khá khó khăn với nhiều giáo viên ở Malaysia. Một trong số đó bắt nguồn từ mức độ thành thạo tiếng Anh khác nhau ở giáo viên, gây ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng giảng dạy hiệu quả theo CEFR. Họ còn gặp trở ngại khi thiết kế các hoạt động lớp học đáp ứng các tiêu chuẩn CEFR và khuyến khích sự tham gia tích cực của học sinh. Hơn nữa, các sách giáo khoa hiện có chưa hoàn toàn phù hợp với yêu cầu của CEFR, tạo thêm áp lực cho giáo viên khi phải điều chỉnh phương pháp giảng dạy và tài liệu để phù hợp với mô hình CEFR, nhất là dạy ở những lớp học sinh có trình độ tiếng Anh đa dạng. Đặc biệt, họ còn thiếu hụt đào tạo về CEFR, hạn chế nguồn lực, lịch trình

không linh hoạt và các chính sách không khuyến khích việc sắp xếp học sinh theo trình độ ngôn ngữ (Sukri et al., 2017; Mohammed et al., 2021). Do đó, việc triển khai hiệu quả khung CEFR là một nhiệm vụ khó khăn đối với giáo viên.

Ở Indonesia, hai nghiên cứu của Maryo (2021) và Robbani và cộng sự (2023) cho thấy CEFR có tiềm năng cải thiện bối cảnh giáo dục tiếng Anh. CEFR đã đưa ra một khung tiêu chuẩn hóa có thể nâng cao tính nhất quán trong các cấp độ thông thạo ngôn ngữ giữa các cơ sở giáo dục khác nhau, từ đó nâng cao chất lượng tổng thể của giáo dục ngôn ngữ được cung cấp cho học sinh. Sulistyaningrum và Purnawati (2021) cho rằng CEFR phù hợp với các tiêu chuẩn quốc tế, giúp so sánh khả năng thông thạo của học sinh Indonesia với các tiêu chí toàn cầu. Novawan và cộng sự (2023) giải thích việc áp dụng CEFR giúp cải thiện phương pháp giảng dạy và phát triển chương trình học, giúp việc đào tạo ngôn ngữ Anh có cấu trúc và có định hướng mục tiêu rõ ràng hơn ở quốc gia này. Tuy nhiên, theo Maryo (2021), vẫn có một số cơ sở giáo dục dù áp dụng CEFR nhưng họ chưa tích hợp chính thức vào chương trình giảng dạy, dẫn đến một khoảng cách đáng kể giữa các cải tiến tiềm năng của chương trình giảng dạy và các chiến lược giáo dục hiện tại của chính phủ, từ đó cần có những điều chỉnh đáng kể để phù hợp với các nhu cầu giáo dục địa phương và đặc điểm văn hóa của Indonesia. Theo Yusra và cộng sự (2022), một trở ngại lớn nữa là giáo viên chưa được hướng dẫn đầy đủ về CEFR, hạn chế khả năng của họ trong việc thực hiện các chương trình giảng dạy và đánh giá theo CEFR một cách hiệu quả. Họ chưa tìm thấy sự đa dạng trong tài liệu giảng dạy và tài nguyên phù hợp với các cấp độ CEFR và chưa thể triển khai hiệu quả trong lớp học (Sulistyaningrum & Purnawati, 2021). Việc tích hợp thành công CEFR ở Indonesia đòi hỏi sự hỗ trợ mạnh mẽ từ các cơ sở giáo dục và các nhà hoạch định chính sách để giải quyết các thách thức về cơ sở hạ tầng và hậu cần (Novawan et al., 2023).

Ở Thái Lan, CEFR cung cấp một tiêu chuẩn chung để đánh giá và cải thiện khả năng thông thạo tiếng Anh, giúp nâng cao tính nhất quán và chất lượng của giáo dục tiếng Anh, vì thế, giáo viên đánh giá cao việc có được một hướng dẫn rõ ràng cho việc giảng dạy và đánh giá ngôn ngữ như vậy (Charttrakul & Damnet, 2021). Khi sử dụng CEFR, hiểu biết của giáo viên về đánh giá và các tiêu chuẩn thông thạo ngôn ngữ được nâng cao, dẫn đến các chiến lược giảng dạy của họ tập trung và hiệu quả hơn (Phoolaikao & Sukying, 2021). Ngoài ra, cách tiếp cận CEFR theo từng cấp độ rõ ràng giúp cho người học xác định các kỹ năng ngôn ngữ cụ thể cần phát triển, từ đó có thể cải thiện mức độ thông thạo tiếng Anh (Phaisannan et al., 2019). Tuy nhiên, cũng như các nước khác, nhiều giáo viên và các bên liên quan ở Thái Lan có kiến thức và hiểu biết hạn chế về CEFR, dẫn đến sự chống đối hoặc áp dụng không đúng cách (Franz & Teo, 2018). Nhiều giáo viên cho rằng họ không được đào tạo đầy đủ và không có đủ tài liệu giảng dạy phù hợp, khiến việc triển khai các chuẩn đầu ra của CEFR trong lớp học gặp khó khăn (Kanchai, 2019; Foley, 2019b). Việc tập trung vào các bài kiểm tra phù hợp với CEFR đôi khi bị hiểu sai mục đích là nhấn mạnh vào việc kiểm tra người dạy thay vì cải thiện kết quả học tập của người học. Điều này khiến một số giáo viên cảm thấy thất vọng và nhận thức rằng CEFR thiên về đánh giá hơn là giáo dục (Wudthayagorn, 2022). Luôn tồn tại một khoảng cách lớn giữa các cấp độ thông thạo hiện tại của người học và chuẩn đầu ra mong đợi dựa trên CEFR. Từ đó, việc đạt được chuẩn đầu ra trong một thời gian ngắn không khả thi. Nhiều giáo viên gặp khó khăn trong việc thu hẹp khoảng cách này, đặc biệt là khi thiếu sự hỗ trợ trong việc điều chỉnh và các chuẩn đầu ra trong thực tế (Franz & Teo, 2018).

Bảng 2*Các lợi ích và thách thức nổi trội trong việc tích hợp CEFR ở bối cảnh châu Á*

Lợi ích	Thách thức
Có thể tùy chỉnh CEFR phù hợp với bối cảnh địa phương	Cần điều chỉnh CEFR cụ thể hơn để phù hợp với bối cảnh địa phương
Cung cấp phương pháp đánh giá ngôn ngữ toàn diện	Khoảng cách lớn giữa trình độ hiện tại và chuẩn đầu ra mong đợi
Thúc đẩy người học cải thiện trình độ tiếng Anh	Trọng tâm kiểm tra đánh giá đôi khi bị hiểu sai và tập trung vào đánh giá kiểm tra giáo viên
Nâng cao tính nhất quán trong các cấp độ thông thạo ngôn ngữ giữa các cơ sở giáo dục	Khác biệt về trình độ tiếng Anh của giáo viên ảnh hưởng đến giảng dạy theo CEFR
Cải thiện phương pháp giảng dạy và phát triển chương trình học	Thiếu hiểu biết và nhận thức về CEFR ở nhiều giáo viên
Nâng cao chất lượng và tính nhất quán của giáo dục tiếng Anh	Thiếu đào tạo và hỗ trợ cho giáo viên Thiếu sự tham gia và hỗ trợ từ các bên liên quan
Khuyến khích phát triển nghề nghiệp và học tập liên tục của giáo viên	Khó khăn trong thiết kế các hoạt động lớp học đáp ứng tiêu chuẩn CEFR
Thay đổi chương trình giảng dạy tiếng Anh theo chuẩn quốc tế	Thiếu tài liệu và tài nguyên giảng dạy phù hợp theo CEFR

Qua tổng quan phân tích trên, chúng tôi nhận thấy có 8 lợi ích và 9 thách thức nổi trội từ các nghiên cứu về việc tích hợp CEFR ở sáu nước châu Á, đã được tóm tắt trong Bảng 2. Có thể lấy nhận định của Foley (2019a) và Sahib và Stapa (2021) để nhận xét chung về các lợi ích và thách thức nổi trội của việc tích hợp CEFR trong bối cảnh châu Á như sau: Theo Sahib và Stapa (2021), CEFR giúp tiêu chuẩn hóa việc phân loại trình độ ngôn ngữ trong hệ thống giáo dục châu Á, cung cấp một phương thức đối sánh và hiểu về kỹ năng ngôn ngữ rõ ràng. Sự minh bạch trong giáo dục và đánh giá ngôn ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng mang lại lợi ích cho người học, người dạy và các bên liên quan thông qua việc làm rõ chuẩn đầu ra mong đợi, đồng thời tăng cường khả năng di chuyển lao động quốc tế đối với người học và người tìm việc làm. Tuy nhiên, việc triển khai CEFR có thể gặp khó khăn do cách thức áp dụng khác nhau trong các bối cảnh giáo dục khác nhau, làm cho việc thực hiện đồng nhất trở nên khó khăn. Cần phải có các nguồn lực lớn để đào tạo giáo viên và phát triển tài liệu giảng dạy phù hợp với CEFR. Ngoài ra, vì bản chất CEFR tập trung vào châu Âu nên chắc chắn sẽ không phù hợp một cách suôn sẻ trong các bối cảnh ngôn ngữ và văn hóa đa dạng của châu Á, đòi hỏi sự tinh chỉnh để phù hợp hơn với nhu cầu giáo dục và bối cảnh địa phương. Vì thế, theo Foley (2019a), một số nước vẫn phải đối mặt với một số thách thức cho dù họ đã thực hiện các điều chỉnh CEFR để phù hợp với nhu cầu giáo dục địa phương, nhất là trong hoạt động đánh giá, đặc biệt là trong các môi trường có tính rủi ro cao, và có những khác biệt giữa các điều chỉnh địa phương và các bài kiểm tra quốc tế đã được thiết lập như TOEFL và IELTS. Mỗi quốc gia lại khác nhau trong việc triển khai CEFR, đặc biệt là cách tiêu chuẩn hóa và khả năng đối sánh trong đánh giá.

5. Kết luận

Việc tổng quan phân tích chính sách giáo dục ngôn ngữ Anh liên quan đến việc tích hợp CEFR trong bài báo này cho thấy CEFR được áp dụng ở nhiều môi trường giáo dục khác nhau qua các khung trình độ/năng lực ngôn ngữ quốc gia ở châu Á mang đến nhiều lợi ích và thách

thức, đòi hỏi các điều chỉnh riêng và thay đổi liên tục. Sự phức tạp liên quan đến việc đồng bộ hóa các chương trình học tiếng Anh đa ngành, thống nhất các đánh giá trên các chế độ giáo dục khác nhau và xác minh hiệu quả của việc áp dụng CEFR trong các tình huống địa phương đã được chứng minh qua nhiều nghiên cứu được thực hiện ở các nước châu Á như: Nhật Bản, Trung Quốc, Việt Nam, Thái Lan, Malaysia và Indonesia. Đặc biệt, những thách thức này nhấn mạnh nhu cầu cải thiện các thiết chế hỗ trợ, bao gồm: chương trình đào tạo về CEFR cho giáo viên, xây dựng tài nguyên giảng dạy phù hợp với các bối cảnh cụ thể và cải thiện sự phù hợp với các yêu cầu giáo dục và điều kiện ngôn ngữ của môi trường địa phương.

Việc triển khai tích hợp thành công CEFR và các phiên bản điều chỉnh không chỉ đòi hỏi sự thay đổi từ cảnh quan giáo dục địa phương mà còn cần đến các nghiên cứu chuyên sâu và nỗ lực phát triển để tạo điều kiện cho sự cải tiến liên tục trong việc nâng cao giáo dục ngôn ngữ trên quy mô toàn cầu. Nhìn chung, việc tích hợp CEFR ở 6 nước châu Á trên minh họa cho sự tương tác năng động giữa các tiêu chuẩn giáo dục toàn cầu và giáo dục ngôn ngữ Anh tại địa phương. Tuy nhiên, việc triển khai đối mặt với những thách thức do sự khác biệt về văn hóa và ngôn ngữ. Các phiên bản CEFR địa phương là kết quả tất yếu và cần thiết. Việc đào tạo giáo viên sâu hơn về nhiều mặt liên quan đến CEFR và phân bổ nguồn lực là điều kiện cần thiết để việc tích hợp thành công. Cân bằng giữa lợi ích và thách thức đóng vai trò quan trọng trong việc tận dụng CEFR để nâng cao chất lượng giáo dục ngôn ngữ Anh trong bối cảnh châu Á.

Từ kết quả tổng quan phân tích bên trên, có thể rút ra được các kiến nghị mang tính gợi mở như sau:

(1) *Tăng cường điều chỉnh CEFR theo bối cảnh địa phương*: Cần phát triển phiên bản điều chỉnh của CEFR, như một số nước đã thực hiện, để đảm bảo tính khả thi, linh hoạt và phù hợp với đặc thù của quốc gia.

(2) *Cải thiện nhận thức và sự tham gia của các bên liên quan*: Cần đẩy mạnh các hoạt động tuyên truyền, hội thảo, và tài liệu hướng dẫn để nâng cao hiểu biết về CEFR, giúp xóa bỏ rào cản do thiếu nhận thức; tăng cường sự tham gia của các tổ chức giáo dục công và tư trong hỗ trợ triển khai CEFR.

(3) *Giảm khoảng cách giữa trình độ thực tế và chuẩn đầu ra mong đợi*: Cần có các chiến lược hỗ trợ cụ thể, chẳng hạn: xây dựng lộ trình giảng dạy phù hợp với từng cấp độ; hỗ trợ người học với các tài nguyên học tập bổ trợ; điều chỉnh kỳ vọng đầu ra phù hợp với tình hình thực tế.

(4) *Đổi mới phương pháp giảng dạy và đào tạo giáo viên*: Cần thực hiện đào tạo giáo viên dạy theo chuẩn CEFR đa diện, chẳng hạn: tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu về CEFR cho giáo viên; tạo điều kiện cho giáo viên nâng cao trình độ tiếng Anh để đáp ứng yêu cầu giảng dạy theo CEFR; cung cấp các tài nguyên hỗ trợ giảng dạy rõ ràng và thực tế.

(5) *Hoàn thiện hệ thống tài liệu giảng dạy theo CEFR*: Cần xây dựng và triển khai các bộ tài liệu hướng dẫn giảng dạy CEFR cụ thể cho từng cấp độ; kêu gọi sự hỗ trợ từ các tổ chức giáo dục để phát triển sách giáo khoa, tài liệu tham khảo chất lượng; xây dựng nền tảng tài nguyên mở giúp giáo viên và người học tiếp cận dễ dàng hơn với tài liệu CEFR.

Bài báo này thực hiện tổng quan hệ thống với cỡ mẫu gồm 37 nghiên cứu, trong đó, số lượng bài báo được lựa chọn cho mỗi quốc gia dao động từ 3 đến 9, tùy thuộc vào mức độ sẵn có của tài liệu trong phạm vi tìm kiếm có hệ thống. Tuy nhiên, do số lượng bài báo không đồng đều giữa các quốc gia và phạm vi tìm kiếm vẫn còn giới hạn, nghiên cứu có thể chưa phản ánh đầy đủ bức tranh toàn diện về mức độ triển khai CEFR tại từng bối cảnh cụ thể. Do đó, trong các nghiên cứu tiếp theo, việc mở rộng phạm vi thu thập dữ liệu, bao gồm cả các nguồn tài liệu

mới và đa dạng hơn, sẽ là một hướng đi cần thiết để tăng cường tính bao quát và khách quan từ kết quả phân tích định tính và định lượng. Ngoài ra, có thể tiến hành các nghiên cứu thực nghiệm như: khảo sát ý kiến giáo viên và học viên về mức độ hiệu quả của CEFR, nghiên cứu so sánh giữa các mô hình áp dụng CEFR khác nhau để xác định phương pháp tích hợp CEFR phù hợp và hiệu quả cho từng quốc gia.

Kết quả tổng quan phân tích trong bài báo này phần nào cung cấp cho các giáo viên, nhà hoạch định chính sách và các bên liên quan những cái nhìn rõ hơn về lợi ích và thách thức, cũng như những gợi mở hữu ích để thiết kế các chương trình giảng dạy ngôn ngữ Anh hiệu quả và các chính sách đáp ứng nhu cầu của người học ở nhiều cấp độ khác nhau. Những phát hiện trong nghiên cứu này hy vọng sẽ là một nguồn thông tin mang tính xây dựng giúp các nhà giáo dục và nhà hoạch định chính sách đưa ra các quyết định có tác động tích cực đến giáo dục ngôn ngữ Anh khi tích hợp CEFR.

Tài liệu tham khảo

- Ahmad A. L., Hamid, M. O., & Renshaw, P. (2019). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Insights into global policy borrowing in Malaysian higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(3), 378-393. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1578195>
- Aspinall, R. W. (2012). *International Education Policy in Japan in an Age of Globalisation and Risk*. Global Oriental.
- Bakar, E. (2020). Can-Do descriptors – Realigning English Language Curriculum at Higher Education Institution to CEFR. *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics*, 4(2), 84-97. <https://doi.org/10.24191/ijmal.v4i2.7975>.
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.) (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*. Multilingual Matters.
- Chartrakul, K., & Damnet, A. (2021). Role of the CEFR and English Teaching in Thailand: A Case Study of Rajabhat Universities. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(2), 82-89. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.12n.2.p.82>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs037>.
- Foley, J. (2019a). Adapting CEFR for English language education in ASEAN, Japan and China. *The New English Teacher*, 13(2), 101-117.
- Foley, J. (2019b). Issues on Assessment Using CEFR in the Region. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(2), 28-48. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/195583>
- Franz, J., & Teo, A. (2018). 'A2 is Normal' – Thai Secondary School English Teachers' Encounters with the CEFR. *RELC Journal*, 49(3), 322-338. <https://doi.org/10.1177/0033688217738816>.
- Le, T. T. H. , & Pham, T. H. N. (2019). Implementing the CEFR at a Vietnamese university - General English language teachers' perceptions. *CEFR Journal*, 41, 41-67. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR1-4>
- Kanchai, T. (2019). Thai EFL University Lecturers' Viewpoints towards Impacts of the CEFR on their English Language Curricula and Teaching Practice. *NIDA Journal of Language and Communication*, 24(35), 23-47. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/NJLC/article/view/202420/141238>
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese EFL Context. In T. A. Matthew, D. S. Dexter, & F. Terry(Eds.), *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 206-223). Multilingual Matters.
- Maryo, F. A. (2021). The Issues of the Implementation of CEFR in Indonesia. *Aplinesia (Journal of Applied Linguistics Indonesia)*, 5(1), 18-22. <https://doi.org/10.30595/aplinesia.v5i1.12080>.

- Miqawati, A. H., Wijayanti, F., & Ismailia, T. (2023, January). Adopting CEFR for English Language Learning in Indonesia to Support 21st Century Skills. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Social Science, Humanity and Public Health* (p. 105-111). Banyuwangi, East Java, Indonesia. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.5-11-2022.2326530>
- Mohammed, N. A., Raof, A. H. A., & Yusof, M. A. M. (2021). Challenges in Implementing the CEFR in English language classrooms. *LSP International Journal*, 8(2), 115-128. <https://doi.org/10.11113/lspi.v8.17977>
- Nagai, N., Ayano, S., Okada, K., & Nakanishi, T. (2013). Adaptation of the CEFR to Remedial English Language Education in Japan. *Language Learning in Higher Education*, 2(1), 35-58. <https://doi.org/10.1515/cercles-2012-0003>
- Nawai, R., & Said, N. E. M. (2020). Implementation Challenges of Common European Framework Reference (CEFR) in a Malaysian Setting: Insights on English Teachers' Attitude. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(7), 28-41. <https://doi.org/10.6007/ijarbs/v10-i7/7394>
- Nguyen, D. K. (2018). Today's teachers' CEFR competence in the classroom – a view of critical pedagogy in Vietnam. *Theoria et Historia Scientiarum*, 15, 121- 138. <http://dx.doi.org/10.12775/ths.2018.008>
- Nguyen, T. H. (2018). Problems in Assessing End-of-Term English Competence Towards the Vietnamese Framework of 6 Competence Levels at a University in Hanoi. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(6), 39-47. Retrieved from <https://vjol.info.vn/index.php/NCNN/article/view/39512>
- Nguyen, V. H., & Hamid, M. O. (2015). Educational Policy Borrowing in a Globalized World. *English Teaching: Practice & Critique*, 14(1), 60-74. <https://doi.org/10.1108/ETPC-02-2015-0014>
- Nguyen, V. H., & Hamid, M. (2020). The CEFR as a National Language Policy in Vietnam: Insights from a Sociogenetic Analysis. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42, 650-662. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715416>
- Negishi, M., Takada, T., & Tono, Y. (2013, January). A Progress Report on the Development of the CEFR-J. In Evelina D. G. & Cyril J. W. (Eds). *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference July 2011 (Studies in Language Testing)* (pp. 135-163). Cambridge University Press.
- North, B. (2007). *The CEFR in Practice*. Cambridge University Press.
- Novawan, A., Tosalem, S. M. P. A., Binarkaheni, S., & Mariana, E. R. (2023). Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment (CEFR) in the Indonesian Context. *Journal of English in Academic and Professional Communication*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.25047/jeapco.v9i1.3754>
- Piccardo, E. (2020). The Common European Framework of Reference (CEFR) in Language Education: Past, present, and future. *TIRF: Language Education in Review Series*, 15, 1-13. Retrieved from <https://www.tirfonline.org/resource/2020-march-the-common-european-framework-of-reference-cefr-in-language-education-past-present-and-future/>
- Prajapati, M. (2022). Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 2(6), 291-296. Retrieved from <https://www.hemchandracharyaejournal.com/user/image/january-20242c-volume-82c-issue-15.pdf#page=1.00>
- Phaisannan, T., Chartrakul, K., & Damnet, A. (2019). The CEFR-TBL in Fostering Thai Pre-Service Teachers' English Speaking Ability Using the Peer Interview Task. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(5), 10-19. Retrieved from <https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/5866>
- Read, J. (2019). The influence of the Common European Framework of Reference (CEFR) in the Asia-Pacific region. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 12-18. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/issue/view/12425>
- Renandya, W. A., Hamied, F. A., & Nurkamto, J. (2018). English language proficiency in Indonesia: Issues and prospects. *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 618-629. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.4.618>
- Runnels, J., & Runnels, V. (2019). Impact of the Common European Framework of Reference - A Bibliometric Analysis of Research from 1990-2017. *CEFR Journal - Research and Practice*, 1(5), 18-32. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR1-2>

- Runnels, J. (2016). Self-assessment Accuracy: Correlations between Japanese English Learners' Self-assessment on the CEFR – Japan's Can-do Statements and Scores on the TOEIC®. *Taiwan Journal of TESOL*, 13(1), 105-137.
- Sahib, F. H., & Stapa, M. (2021). *The Impact of Implementing the Common European Framework of Reference on Language Education: A Critical*.
- Savski, K. (2020). Local problems and a global solution: Examining the recontextualization of CEFR in Thai and Malaysian language policies. *Language Policy*, 19(4), 527-547. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09539-8>
- Sukri, S. I. A., Zubairi, A. M., Saad, M. A., & Preece, A. S. D. (2017). *Challenges and frictions in the implementation of the CEFR-M: A Conceptual Paper*.
- Spolsky, B. (2008). Historical and future perspective. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education – Vol. 7, Language testing and assessment (2nd ed.)* (pp. 445–454). Springer.
- Sulistyaningrum, S. D., & Purnawati, P. (2021). Incorporating CEFR bands and ICT-competences in grammar syllabuses of English Language Education Study Program in Indonesia. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(2), 335-357.
- Sülü, A. & Kır, E. (2014). Language teachers' views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5), 358-364.
- Trim, J. L. M. (2012). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. Sage Publications.
- Underwood, P. R. (2012). Teacher beliefs and intentions regarding the instruction of English grammar under national curriculum reforms: A theory of planned behavior perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 911-925.
- Uri, N., & Aziz, M. (2018). Implementation of CEFR in Malaysia: Teachers' awareness and the Challenges. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 168-183. <https://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-13>
- Wudthayagorn, J. (2022). An exploration of the English exit examination policy in Thai public universities. *Language Assessment Quarterly*, 19(2), 107-123.
- Yukio, T. (2012). The CEFR-J: Adapting the CEFR for English language teaching in Japan. *Framework & Language Portfolio SIG Newsletter*, 8, 5.
- Yusra, K., Lestari, Y. B., & Hamid, M. O. (2022). Teacher agency and the implementation of CEFR-like policies for English for tourism and hospitality: insights from local vocational high schools in Indonesia. *Current Issues in Language Planning*, 23(3), 233-253.
- Zhao, W., Wang, B., Coniam, D., & Xie, B. (2017). Calibrating the CEFR against the China Standards of English for College English vocabulary education in China. *Language Testing in Asia*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40468-017-0036-1>
- Zheng, Y., Zhang, Y., & Yan, Y. (2016). *Investigating the practice of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) outside Europe: A case study on the assessment of writing in English in China*.