

KHUNG THAM CHIẾU CHUNG CHÂU ÂU VỀ NGÔN NGỮ VÀ CÁC HÀM Ý ỨNG DỤNG TRONG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ

Lê Thị Thanh Hải*; Phạm Thị Hồng Nhung; Nguyễn Hồ Hoàng Thủy;

Phạm Anh Huy; Trần Thị Khánh Phước

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Tóm tắt: Kể từ khi ra đời, khung tham chiếu Châu Âu về ngôn ngữ (CEFR) đã được ứng dụng trong nhiều lĩnh vực và có ảnh hưởng sâu rộng đặc biệt trong kiểm tra đánh giá. Trên cơ sở các nguyên tắc ứng dụng khung CEFR, bài báo nghiên cứu thực trạng áp dụng khung CEFR vào kiểm tra đánh giá tại ĐHNH, ĐHH. Phương pháp nghiên cứu định tính với hai hình thức gồm nghiên cứu văn bản và phỏng vấn nhóm được áp dụng. Kết quả nghiên cứu đã nêu lên thực trạng áp dụng khung CEFR trong kiểm tra đánh giá cũng như các hạn chế của nó. Từ đó, một số đề xuất về quy trình áp dụng đã được đưa ra.

Từ khóa: CEFR, ứng dụng CEFR, kiểm tra đánh giá

1. Mở đầu

Ra đời vào năm 2001, sau một thời gian thí điểm, khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (CEFR) là thang đặc tả nhiều khía cạnh năng lực của từng cấp độ, từng kỹ năng, gồm các mô tả, các điểm tham chiếu chung được trình bày theo 6 bậc năng lực và hướng dẫn liên quan đến việc xây dựng chương trình, cách thức chiêm nghiệm, tự học, tự đánh giá. Kể từ khi ra đời, khung này được tham chiếu phổ biến nhất trong xây dựng chương trình, biên soạn tài liệu dạy học, định hướng cho hoạt động khảo thí, định chuẩn năng lực giáo viên và áp chuẩn đào tạo (Little, 2005, 2006).

Tại châu Á, cùng với Việt Nam, một số nước khác như Nhật Bản, Thái Lan, và Trung Quốc đều áp dụng khung tham chiếu năng lực châu Âu CEFR ở các qui mô khác nhau (xem Schmidt và cộng sự, 2010). Tuy nhiên trong khi lộ trình áp dụng khung CEFR ở các nước này thường đi liền với qui trình: nghiên cứu – áp dụng thí điểm trên qui mô nhỏ - đánh giá – điều chỉnh để có thể áp dụng đại trà, thì tại Việt Nam, việc nghiên cứu áp dụng khung CEFR trước và trong quá trình ứng dụng còn hạn chế. Cùng với việc triển khai Quyết định 1400/QĐ-TTg của Thủ tướng chính phủ về việc phê duyệt Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020, các bậc năng lực từ A1 đến C1-C2 của khung CEFR đã được sử dụng để áp chuẩn đầu ra cho cả người dạy và người học ở các bậc học và ngành đào tạo khác nhau. Khung CEFR còn được sử dụng làm cơ sở để xây dựng Khung NLNNVN (từ tháng 1 năm 2014 các bậc này tương ứng với cấp độ 1 đến 5-6 trong Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam), sau này trở thành khung tham chiếu để xây dựng chương trình tiếng Anh phổ thông và đại học, xây dựng định dạng đề thi năng lực, lựa chọn và phát triển chương trình và tài liệu học tập, và từ đó tác động trực tiếp đến hoạt động dạy và học tiếng Anh trong hệ thống quốc dân toàn hệ thống.

Là một trường đào tạo chuyên ngữ, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đã tham

* Email: ltthai@hueuni.edu.vn

gia hầu hết các hoạt động quan trọng của Đề án Ngoại ngữ quốc gia 2020, trong đó có sử dụng Khung CEFR (sau này là Khung NLNNVN) để tham chiếu xây dựng chuẩn đầu ra, đổi mới hoạt động kiểm tra và đánh giá cho cả sinh viên hệ chuyên ngữ và sinh viên chuyên ngành học tiếng Anh như một ngoại ngữ. Việc đổi mới chương trình và hình thức kiểm tra và đánh giá nhằm đảm bảo sinh viên không chuyên ngữ đạt được cấp độ 3/ B1 vào thời điểm tốt nghiệp đại học và bậc 5/ C1 đối với sinh viên chuyên ngữ. Trên cơ sở chuẩn đầu ra đó, chương trình đào tạo áp chuẩn được xây dựng cụ thể cho từng học phần. Với sinh viên không chuyên ngữ chương trình học gồm 3 học phần là A1, A2, và B1. Với sinh viên chuyên ngữ cũng tương tự, sau 5 học phần thực hành tiếng, chuẩn đầu ra được xây dựng từ B1 lên C1. Chương trình học áp chuẩn như trên đã ảnh hưởng sâu rộng đến hình thức kiểm tra đánh giá, cả giữa kỳ lẫn cuối kỳ. Định dạng bài thi cuối học phần được xây dựng lại, trên cơ sở bậc năng lực mà học phần đó được quy tương ứng, chủ yếu tương thích với các đề thi A1-C1 theo khung CEFR có được điều chỉnh. Việc nghiên cứu thực trạng ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế là hết sức cần thiết. Tuy nhiên cho đến nay, ngoài các nghiên cứu của Nguyễn và Hamid (2015), Phạm (2012, 2017), có rất ít các nghiên cứu về thực tế áp dụng khung CEFR tại Việt Nam, đặc biệt là trong hoạt động kiểm tra đánh giá ngoại ngữ. Các nghiên cứu đó cho thấy phần nào thực tế ứng dụng khung CEFR vào giảng dạy tiếng Anh nói chung, chứ không đưa thông tin về áp dụng khung CEFR trong kiểm tra và đánh giá. Trong khi đó, tác động của khung CEFR tại Việt Nam lại rộng khắp, trên nhiều lĩnh vực của giảng dạy và đào tạo ngoại ngữ và trên qui mô rộng. Vì vậy, bài báo này trình bày một phần của kết quả nghiên cứu về thực trạng áp dụng khung CEFR trong kiểm tra đánh giá cho người học để đạt được các chuẩn đầu ra như yêu cầu cũng như các thuận lợi và hạn chế của việc áp dụng đó.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Nguyên tắc ứng dụng khung CEFR vào kiểm tra đánh giá ngoại ngữ

Khi áp dụng Khung CEFR vào hoạt động kiểm tra đánh giá, sự áp dụng này cần được xem như là một sự thay đổi (change) vì thế cần được thực hiện theo một số nguyên tắc nhất định, đặc biệt là nguyên tắc quản lý sự thay đổi trong giáo dục. Dựa trên Khung lý luận của Fullan, Cunniff & Kilcher (2005), khi áp dụng Khung CEFR vào hoạt động dạy, học, và kiểm tra đánh giá tại Việt Nam cần lưu ý các nguyên tắc chung sau:

1. Việc sử dụng Khung CEFR cho đối tượng nào, mục đích gì cần được xác định bằng cách *bối cảnh hoá* (contextualize), phân tích, đánh giá điều kiện áp dụng;
2. Khung CEFR cần được *điều chỉnh* trước, trong và sau khi sử dụng trong một bối cảnh cụ thể;
3. Tất cả các đối tượng liên quan đều được *hiểu rõ* về mục đích và thời gian áp dụng Khung CEFR;
4. Hoạt động áp dụng cần triển khai *thi điểm* trước khi triển khai đại trà;
5. Các đối tượng liên quan gồm giáo viên, học sinh, phụ huynh cần *chia sẻ* cách nhìn chung về mục đích, giá trị cơ bản của việc sử dụng Khung CEFR đối với lĩnh vực định áp dụng;
6. Các *nguồn lực hỗ trợ* cho hoạt động triển khai cần được xây dựng trước khi áp dụng. Cụ thể các nguồn lực sau:

Nhân lực: Kiến thức, hiểu biết của giáo viên, học sinh về triết lý, giá trị, nội dung cơ bản, hạn chế, tiềm năng ứng dụng của Khung CEFR;

Vật lực: Các cơ sở vật chất, nguồn kinh phí liên quan đến việc triển khai ứng dụng.

1. Các thông tin liên quan đến mục đích, qui trình ứng dụng đều cần được công khai, *minh bạch* cho mọi đối tượng sử dụng;
2. Tất cả các đối tượng có liên quan, ảnh hưởng đến quá trình và kết quả áp dụng cần cùng xác định một *môi trường học tập* để liên tục có thể cập nhật, học hỏi, rút kinh nghiệm và điều chỉnh từ quá trình sử dụng.

Các nguyên tắc này cần được đảm bảo khi triển khai áp dụng Khung CEFR. Trong các điều kiện triển khai mà chính sách áp dụng Khung CEFR mang tính áp từ trên xuống (top-down) thì các nguyên tắc trên cần được đảm bảo ở cấp cơ sở để đảm bảo hiệu quả áp dụng và hạn chế các tác hại không cần thiết đến hoạt động dạy, học và đánh giá.

2.2. Cách thức ứng dụng Khung CEFR hiệu quả

Sau khi phân tích nhiều nghiên cứu ứng dụng khung năng lực ngôn ngữ trong suốt gần 15 năm qua, North (2014), một trong những người chấp bút cho khung CEFR gần đây, đã đề xuất 3 cách sử dụng khung năng lực này một cách hiệu quả:

- Thứ nhất là cần nhấn mạnh việc mọi người học ngôn/ ngoại ngữ đều có mục đích sử dụng ngôn ngữ để phục vụ nhu cầu giao tiếp trong cuộc sống;
- Thứ hai là sử dụng các đặc tả cụ thể để làm minh bạch mục đích học tập nhằm lôi cuốn và cho người học thêm quyền lực, chủ động hơn trong hoạt động học để đạt các mục đích đó;
- Thứ ba là nỗ lực tương tác với tính cộng đồng/ tính chung (communality) của các bậc tham chiếu thuộc khung CEFR (nhằm cụ thể hoá chúng) trong quá trình liên kết hoạt động kiểm tra đánh giá với khung năng lực này.

Với những ưu thế trên, khung CEFR đã được sử dụng nhiều trong khảo thí, đặc biệt để đánh giá năng lực tiếng Anh (Figueras và cộng sự, 2005; Figueras, Kaftandjieva & Takala, 2013) kể cả ở ở bậc phổ thông, nhất là phổ thông trung học (ví dụ nghiên cứu của Moonen, Stoutjesdijk & Graaff, 2013).

Nhiều nhà nghiên cứu khuyến khích nên ưu tiên ứng dụng Khung CEFR vào hoạt động đánh giá và đặc biệt là tự đánh giá để hỗ trợ người học tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân và có chiến lược cải thiện hoạt động học (ví dụ: Faez và cộng sự, 2011; Trim, 2001, 2007; Fulcher & Svalberg, 2013; Hasselgreen, 2013; Jones & Saville, 2009). Do Khung CEFR chỉ là khung tham chiếu nên khi áp dụng vào hoạt động kiểm tra và đánh giá cần nghiên cứu chi tiết hoá các đặc tả mới có thể có hiệu quả (North, 2007, 2014). Các bước ứng dụng trong qui trình cần được áp dụng nhất quán (Hội đồng châu Âu, 2009) đảm bảo hạn chế điểm yếu, phát huy điểm mạnh, giá trị, hàm ý và triết lý của khung này (Hội đồng châu Âu 2001, 2009; Talaka, 2012).

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính để xác định thực trạng và các thuận lợi, khó khăn trong quá trình triển khai áp dụng Khung tham chiếu vào kiểm tra đánh giá. Cụ thể như sau:

3.1. Phương pháp nghiên cứu văn bản

Một trong các phương pháp quan trọng được sử dụng trong bài báo này là phương pháp nghiên cứu văn bản. Cụ thể, nghiên cứu này tìm hiểu các văn bản hướng dẫn, triển khai hoạt động ứng dụng vào kiểm tra và đánh giá. Trên cơ sở đó, nghiên cứu so sánh đối chiếu giữa các văn bản để tìm hiểu sự tương đồng dị biệt giữa các văn bản liên quan đến việc hướng dẫn, triển khai hoạt động ứng dụng này.

3.2. Phương pháp phỏng vấn

3.2.1. Phỏng vấn nhóm

Phương pháp phỏng vấn nhóm cung cấp số liệu phong phú để xác định về thực trạng áp dụng Khung CEFR vào kiểm tra và đánh giá tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Phỏng vấn nhóm được triển khai (riêng) với cả giảng viên dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ (nhóm 1) và giảng viên dạy tiếng Anh chuyên ngữ (nhóm 2) để tìm hiểu về:

- Cách thức áp dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá trong lớp học
- Xây dựng bài thi cuối kỳ và cuối khoá cho sinh viên không chuyên ngữ lẫn chuyên ngữ

3.2.2. Phỏng vấn sâu

Phỏng vấn sâu được tiến hành để cung cấp thêm dữ liệu cho nghiên cứu. Được thực hiện với các cán bộ quản lý, phỏng vấn sâu giúp chi tiết hóa các vấn đề liên quan đến việc áp dụng Khung CEFR để áp dụng chuẩn đầu ra, điều chỉnh chương trình, tài liệu, hình thức kiểm tra đánh giá, v.v... Tuy nhiên, số lượng thành viên tham gia không nhiều nên số lượng giảng viên tham gia phỏng vấn cũng giới hạn.

3.3. Công cụ thu số liệu

Công cụ thu số liệu chính của nghiên cứu là các bảng câu hỏi phỏng vấn. Có 02 bảng câu hỏi phỏng vấn được sử dụng trong quá trình thu số liệu chính thức đối với các khách thể tình nguyện đồng ý tham gia vào quá trình cung cấp số liệu cho nghiên cứu. Bảng câu hỏi phỏng vấn nhóm cho cả 02 nhóm 01 và 02 tương tự nhau, tập trung vào làm rõ thực trạng ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá cho 02 nhóm sinh viên không chuyên ngữ và chuyên ngữ của trường, cũng như những thuận lợi và hạn chế trong quá trình triển khai. Bảng câu hỏi phỏng vấn sâu với nhóm quản lý nhằm thu thập các kết quả và minh chứng về việc ứng dụng và triển khai Khung CEFR cho 02 nhóm sinh viên trên nhằm so sánh chéo đồng thời làm rõ thêm cho kết quả nghiên cứu.

3.4. Khách thể nghiên cứu

Nhóm nghiên cứu tiếp cận khách thể tiềm năng thông qua gặp mặt trao đổi trực tiếp và qua thư điện tử. Các đối tượng được tiếp cận là giảng viên tiếng Anh và các cán bộ quản lý của trường có tham gia công tác khảo thí, ra đề và tình nguyện tham gia vào nghiên cứu. Có hai hình thức phỏng vấn được tiến hành: phỏng vấn nhóm và phỏng vấn sâu. Vòng phỏng vấn nhóm được

tiến hành với Nhóm 1 gồm 8 giảng viên dạy tiếng Anh cơ bản cho sinh viên không chuyên ngữ, Nhóm 2 gồm 7 giảng viên dạy tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ. Phỏng vấn sâu được tiến hành với 6 cán bộ quản lý: 1 cấp trường, 5 cấp khoa và phòng chức năng liên quan.

3.5. Quá trình thu thập và phân tích số liệu

Số liệu định tính từ phỏng vấn được sử dụng như dữ liệu chính để xác định thực trạng ứng dụng khung CEFR trong kiểm tra và đánh giá. Dữ liệu định tính từ phỏng vấn được xác định theo các chủ đề và chủ điểm, được mã hoá theo nhóm theo phương pháp mã nội dung (content coding). Qua đó, xác định các yếu tố, thành phần nổi bật được lặp đi lặp lại mang tính đại diện trong số liệu phỏng vấn từ ghi chép của người thực hiện phỏng vấn.

Ngoài ra, nghiên cứu cũng có thu thập thêm mẫu kiểm tra đánh giá và các tài liệu được sử dụng với mục đích hỗ trợ kiểm tra đánh giá khi áp dụng Khung CEFR. Các mẫu kiểm tra đánh giá được phân tích dựa trên số lượng, bản chất tài liệu, và tần suất thu được. Tuy số lượng không nhiều, mẫu kiểm tra đánh giá và các tài liệu hỗ trợ này đã giúp có cái nhìn khách quan và thuyết phục hơn về kết quả thu được từ vòng phỏng vấn.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá

4.1.1. Hoạt động chuẩn bị

Được Bộ Giáo dục và Đào tạo công nhận là 1 trong 5 trung tâm vùng xuất sắc đào tạo về ngoại ngữ từ năm 2011, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đã sớm triển khai nhiều hoạt động đổi mới giảng dạy và kiểm tra đánh giá để tiệm cận với các chuẩn đầu ra mà Bộ Giáo dục và Đào tạo qui định cho sinh viên không chuyên ngữ và sinh viên chuyên ngữ. Kết quả phỏng vấn với lãnh đạo và cán bộ quản lý tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế cho thấy cả chương trình đào tạo tiếng Anh dành cho sinh viên không chuyên ngữ (đặc biệt là gần 17.000 sinh viên thuộc các ngành đào tạo khác nhau, ngoài ngành tiếng Anh của các trường thành viên và đơn vị trực thuộc của Đại học Huế) và sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh thuộc trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đều được điều chỉnh và xây dựng lại dựa vào chuẩn đầu ra áp bậc B1 (không chuyên ngữ) và bậc C1 (chuyên ngữ) theo Khung CEFR từ năm 2011 (tương ứng bậc 3 và bậc 5 của Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam).

Số liệu phỏng vấn cho thấy, nhóm khách thể là cán bộ quản lý cho rằng việc điều chỉnh chương trình đào tạo gần như mang tính hình thức và chưa thực sự đem lại nhiều thay đổi cho hoạt động dạy và học, kiểm tra đánh giá môn tiếng Anh cho đến năm 2013. Tháng 3 năm 2013, Bộ Giáo dục và Đào tạo có văn bản quy định và yêu cầu sinh viên đại học không phải ngành tiếng Anh cần có chứng chỉ B1 và sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh cần có chứng chỉ tiếng Anh C1 làm điều kiện tiên quyết để cấp bằng tốt nghiệp. Các đối tượng phỏng vấn cho rằng đây chính là văn bản quan trọng, là cột mốc thúc đẩy nhiều thay đổi nhất trong hoạt động dạy học và kiểm tra đánh giá tiếng Anh tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Dựa trên văn bản này nhà trường và Đại học Huế đã có văn bản lần lượt yêu cầu sinh viên không chuyên ngữ có chứng chỉ về ngoại ngữ B1/ bậc 3 (chủ yếu là tiếng Anh) và sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh cần có chứng chỉ C1/ bậc 5 làm điều kiện để được cấp bằng tốt nghiệp theo ngành đào tạo.

Theo minh chứng từ tài liệu quản lý của trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, cùng với việc triển khai đổi mới chương trình đào tạo, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế có tổ chức 4 đợt tập huấn chính thức về 1) xây dựng chương trình, 2) Khung CEFR và về 3) ứng dụng Khung CEFR trong xây dựng bài thi năng lực tiếng Anh. Cụ thể như sau:

- Đợt tập huấn đầu tiên về xây dựng chương trình và tài liệu dạy học do chuyên gia Vương Quốc Anh (Brian Tomlinson) triển khai tại trường với sự tài trợ của Dự án TRIG giai đoạn 2;
- Đợt tập huấn thứ 2 về Khung CEFR do chuyên gia Hoa Kỳ (Diana Dudzik) được tài trợ bởi Chương trình học giả Fulbright của Đại sứ quán Hoa Kỳ;
- Đợt tập huấn thứ 3 và thứ 4 về xây dựng bài thi năng lực tiếng Anh theo các bậc năng lực của Khung CEFR do tổ chức khảo thí Hà Lan CITO từ nguồn kinh phí của chương trình mục tiêu và Đề án Ngoại ngữ quốc gia.

Ngoài các tập huấn tổ chức tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế nói trên, một số giảng viên cốt cán của trường còn được cử đi học bồi dưỡng và tập huấn ngắn hạn về kiểm tra đánh giá và xây dựng bài thi năng lực, giám khảo chấm thi Nói, Viết tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Đồng thời với việc đổi mới chương trình đào tạo áp chuẩn đầu ra theo qui định mới thì các hoạt động về kiểm tra đánh giá cũng thay đổi theo. Thay đổi rõ nhất thể hiện trong công cụ kiểm tra đánh giá là thay đổi về các hình thức thi khảo sát năng lực tiếng Anh làm minh chứng cho việc đủ điều kiện cấp bằng tốt nghiệp.

4.1.2. Đối với sinh viên không chuyên ngữ

Đối với sinh viên không chuyên ngữ thuộc các trường thành viên và đơn vị trực thuộc Đại học Huế, việc áp chuẩn bậc B1 được áp dụng trong 3 năm và năm 2017 được thay đổi bằng việc có áp lộ trình cho sinh viên chuẩn bị.

Cùng với việc điều chỉnh chương trình đào tạo và áp chuẩn đầu ra mới, tài liệu dạy học thay đổi và bổ sung (từ Cutting Edge sang English Elements sang Life) và phương pháp kiểm tra đánh giá thay đổi.

Tuy hoạt động sàng lọc đầu vào như trước khi áp chương trình mới vẫn được tiếp tục (tổ chức bài kiểm tra đầu vào xếp loại sinh viên để xếp lớp theo mô hình fast track), các định dạng bài thi cuối học kỳ tương ứng với các bậc năng lực từ A1 đến B1 được xác định và xây dựng.

Định dạng bài thi cho học phần cuối cùng gồm 04 kỹ năng được xem là ứng với chuẩn B1 cũng được xác lập và phát triển để sử dụng đánh giá sinh viên khi sinh viên hoàn thành hết 7 tín chỉ tiếng Anh cơ bản (tương ứng 2-2-3, 30 tiết học phần 1, 30 tiết học phần 2 và 45 tiết học phần 3, tổng: 105 tiết). Đi kèm với bài thi này là bộ bài thi luyện tập để sinh viên có nhu cầu mua (tài khoản) và tự ôn tập. Các bài thi luyện tập này có định dạng tương tự bài thi B1 đã được xác định.

Tỷ lệ sinh viên đạt bậc 3 là không cao và chênh lệch lớn giữa các đợt thi khác nhau, chênh lệch lớn giữa sinh viên có các ngành học khác nhau.

4.1.3. Đối với sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh

Đối với sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh thuộc các (chuyên) ngành: Sư phạm và ngôn ngữ Anh, chuẩn C1 (Bậc 5) được áp như điều kiện nhận bằng tốt nghiệp. Cùng với điều này định dạng bài thi ứng với các bậc năng lực chính và phụ tương thích với chuẩn đầu ra của chương trình thực hành tiếng (Nghe, Nói, Đọc, Viết) được xác lập. Sau định dạng bài thi V-STEP đo 3 bậc năng lực từ B1 đến C1 được ban hành thì sinh viên chuyên ngữ có thể đăng ký thi bài thi này trong thời điểm trước khi tốt nghiệp để làm điều kiện xét tốt nghiệp. Tỷ lệ đạt hạn chế và nhiều

sinh viên phải dự thi nhiều lần để có chứng nhận năng lực C1 như yêu cầu. Phản hồi từ giảng viên được khảo sát cho thấy đối với sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh hiện không có tài liệu ôn tập hỗ trợ chính thức nào được công bố và sử dụng.

4.2. Kết quả khảo sát giảng viên về thực trạng triển khai

Phòng vấn sâu với khách thể chỉ ra rằng về cơ bản giảng viên đồng tình với việc ứng dụng sâu rộng Khung CEFR vào hoạt động kiểm tra đánh giá. Các lợi ích được giảng viên xác nhận và liệt kê khi áp dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá như sau:

- Giảng viên có thể thấy được rõ hơn mối liên hệ giữa mục đích của hoạt động kiểm tra đánh giá, nội dung đánh giá với chuẩn đầu ra. Giúp giảng viên xác định được việc chọn 1 bài/ hoạt động kiểm tra đánh giá sẽ tương thích thế nào với chuẩn đầu ra (đo sinh viên làm được gì và năng lực đó có mặt trong chuẩn đầu ra không);
- Giảng viên có định hướng rõ hơn khi thực hiện hoạt động kiểm tra đánh giá và có cơ sở để chọn lựa, ưu tiên hoạt động kiểm tra đánh giá này hơn là hoạt động kiểm tra đánh giá khác;
- Giảng viên có ý thức hơn về việc điều chỉnh, bổ sung hoạt động dạy học để chuẩn bị tốt hơn cho sinh viên nhằm giúp sinh viên đạt kết quả tốt trong bài thi năng lực cuối học kỳ hoặc cuối khoá;
- Sinh viên có khái niệm rõ hơn về yêu cầu cuối khoá học, nhất là bài thi B1 để chủ động rèn luyện và làm bài thi tốt nhất có thể;
- Cả giảng viên và sinh viên có định hướng tốt hơn cho mục đích của cả hoạt động dạy, học và kiểm tra đánh giá là phát triển năng lực, kỹ năng giao tiếp hơn là kiến thức ngữ pháp và các kiến thức ngôn ngữ khác.

Các luận điểm trên đều được chỉ ra bởi cả giáo viên tiếng Anh dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ và sinh viên chuyên ngữ.

Tuy nhiên kết quả phỏng vấn còn thể hiện hai điểm mấu chốt như sau:

- Giảng viên không chủ động đề cập đến hoạt động thay đổi kiểm tra đánh giá trong lớp học như thế nào như là kết quả của quá trình áp dụng Khung CEFR;
- Giảng viên không chủ động đề cập và khi được hỏi cũng không thể hiện tính phản biện đối với việc áp dụng các đặc tả năng lực của Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá.

Các kết quả này được phân tích cụ thể hơn ở dưới đây.

4.2.1. Hạn chế trong áp dụng giá trị của Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá thường xuyên trong lớp học

Trong quá trình phỏng vấn, giáo viên chủ yếu tập trung mô tả và đề cập đến định dạng bài thi cuối khoá và các phương thức giúp sinh viên đạt kết quả trong bài thi này, cũng như các yếu tố góp phần lý giải tại sao nhiều sinh viên cả chuyên ngữ và không chuyên ngữ không thể đạt kết quả mong đợi sau khi thi. Điều này phản ánh ít nhất 2 điểm sau đây. Thứ nhất ấn tượng lớn nhất của giảng viên khi áp dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá đó là thay đổi về hình thức thi đánh giá năng lực người học. Thứ hai, phản ánh niềm tin của các giảng viên được phỏng

vẫn là các bài thi này về cơ bản mặc định đo đúng bậc năng lực như ý định của người sử dụng bài thi. Cả hai điểm này cần được xem xét cẩn trọng.

Khi được trực tiếp yêu cầu trao đổi về thay đổi trong hoạt động kiểm tra đánh giá trong lớp học như là hệ quả của việc áp dụng Khung CEFR, thì có sự phân hoá giữa phản hồi của giảng viên tiếng Anh chuyên ngữ và tiếng Anh không chuyên. Cụ thể như sau:

- Các giảng viên dạy kỹ năng tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh có đề cập đến một số hoạt động thay đổi trong kiểm tra đánh giá trong lớp học và chỉ rõ được các thay đổi này bao gồm hình thức đánh giá phong phú hơn, tăng cường các hoạt động liên quan đến kỹ năng như trình bày nhóm (với kỹ năng Nói), tăng cường đánh giá qua nhiều nguồn học liệu khác nhau làm cải thiện kỹ năng (ví dụ kỹ năng Nghe hiểu và Đọc hiểu), sử dụng các hình thức đánh giá phong phú để tự rèn luyện (như portfolio cho kỹ năng Viết).
- Các giảng viên dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ chủ yếu nhấn mạnh việc lựa chọn tài liệu phù hợp để phát triển kỹ năng và đặc biệt là định hướng làm quen cho bài thi năng lực cuối kỳ. Phần đánh giá tiến bộ giữa kỳ cũng được nhắc tới trong số liệu phỏng vấn nhưng không thấy có dữ liệu cho thấy có sự thay đổi đáng kể từ hệ quả của việc áp dụng Khung CEFR.

Tuy nhiên, có một điểm chung của cả 2 nhóm này là khi được yêu cầu lý giải rõ hơn tại sao giảng viên cho rằng các thay đổi trên, đặc biệt những thay đổi trong kiểm tra đánh giá trong lớp học là kết quả của việc áp dụng Khung CEFR vào hoạt động dạy học, nhất là kiểm tra đánh giá tiếng Anh, hầu như rất ít giảng viên đề cập đến trọng tâm của đặc tả bậc năng lực Khung CEFR (nhấn mạnh vào phát triển năng lực giao tiếp: *người học có thể làm gì – can do statements / descriptors*) và tác động của nó đến việc họ chọn và triển khai hoạt động kiểm tra đánh giá. Khi được hỏi các hoạt động kiểm tra đánh giá trên bắt đầu được áp dụng từ khi nào, khẳng định của các giảng viên về mốc thời gian áp dụng cho thấy các thay đổi về hoạt động kiểm tra đánh giá trên đặc biệt với sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh đã ít nhiều được triển khai từ trước khi áp dụng Khung CEFR. Tuy nhiên có lẽ việc áp dụng Khung CEFR đã làm giáo viên ý thức được rõ hơn về nhu cầu của việc tiệm cận mục đích, hình thức của kiểm tra đánh giá với phát triển năng lực ngôn ngữ và giao tiếp cho người học.

Điểm chung của khách thể thuộc cả hai nhóm như sau:

- Khách thể cả hai nhóm đều **CÓ** đề cập:

- + Trong quá trình dạy và kiểm tra đánh giá, có giới thiệu với sinh viên định dạng bài thi năng lực cuối học kỳ/ cuối khoá;
- + Có ưu tiên sử dụng các task có định dạng giống task bài thi cuối khoá trong hoạt động kiểm tra đánh giá thường xuyên;
- + Có giới thiệu cho sinh viên các tài liệu hỗ trợ có các task tương tự task sử dụng trong bài thi đánh giá cuối kỳ/ cuối khoá.

- Khách thể cả hai nhóm đều **KHÔNG** đề cập:

- + Không phản ánh sử dụng bảng tự đánh giá self-assessment grids của Khung CEFR như một hoạt động chính thức trong chương trình để sinh viên tự đánh giá năng lực (trừ 1 giảng viên);

- + Không giới thiệu và hướng dẫn sinh viên dùng self-assessment grids của Khung CEFR như một công cụ hỗ trợ ngoài giờ học để sinh viên có thể chủ động tự đánh giá năng lực của mình (trừ 2 giảng viên);
- + Không hướng dẫn cho sinh viên cách dùng kết quả tự đánh giá theo self-assessment grids của Khung CEFR để xây dựng chiến lược học tập phù hợp, cải thiện các kỹ năng.
- + Khách thể không đề cập đến việc chi tiết, bổ sung các đặc tả tương ứng với bậc năng lực trước khi xây dựng, lựa chọn task và phương thức đánh giá trong lớp học;
- + Không đề cập đến việc ưu tiên các chủ đề, chủ điểm gắn với bậc năng lực chuẩn đầu ra khi lựa chọn task cho kiểm tra và đánh giá;
- + Chưa thể hiện sự ưu tiên các task có tình huống phù hợp với phát triển năng lực giao tiếp ở cấp độ cần đạt khi xây dựng lựa chọn hoạt động kiểm tra đánh giá;
- + Không thể hiện ưu tiên các kỹ năng, từ vựng phục vụ cho cấp độ năng lực giao tiếp cần đạt;
- + Không đề cập việc kiểm tra các cấu trúc, ngôn ngữ, chủ đề, chủ điểm của ngữ liệu đầu vào trong task KTĐG/ bài thi xem có phù hợp với cấp độ năng lực cần đạt của người học không;
- + Không đề cập giới thiệu và hướng dẫn cho sinh viên các tài liệu phát triển các (tiểu) năng lực được đánh giá trong bài thi đánh giá cuối kỳ/ cuối khoá;
- + Không thể hiện có hướng dẫn sinh viên cách dùng kết quả kiểm tra đánh giá để cải thiện năng lực ngôn ngữ trong thời gian tiếp theo;
- + Không phản ánh sử dụng kết quả đánh giá bậc năng lực của sinh viên để điều chỉnh phương pháp giảng dạy.

Trong quá trình phỏng vấn chỉ có 01 giảng viên đề cập đến việc hướng dẫn sinh viên sử dụng Khung CEFR, nhất là các đặc tả của nó tương ứng với bậc năng lực cần đạt để tự đánh giá năng lực và tiến bộ học tập môn tiếng Anh. Giảng viên này cũng chỉ đề cập sơ lược, chưa nêu và chưa cung cấp công cụ cụ thể được sử dụng trong hoạt động hướng dẫn này. Nói cách khác giảng viên có đề cập với sinh viên về việc có thể dùng đặc tả Khung CEFR để tự đánh giá nhưng không cung cấp công cụ và không hướng dẫn về qui trình ứng dụng. Trong số 15 giảng viên được phỏng vấn theo nhóm, có 02 giảng viên đề cập đến việc có phân tích bài task đang dạy với năng lực bài task muốn phát triển cho sinh viên.

4.2.2. Hạn chế trong tính phân biệt đối với đặc tả bậc năng lực khi sử dụng Khung CEFR

Số liệu phỏng vấn cho thấy giảng viên không chủ động nêu ra nhận xét của mình về mức độ hoàn thiện và đại diện bậc năng lực của đặc tả các bậc năng lực của Khung CEFR. Đa số các giảng viên đều đi từ mô tả năng lực cần đạt của học phần (được cung cấp) mỗi khi nói đến năng lực cần đạt của người học, không chủ động đề cập các đặc tả này đã đại diện ở mức độ nào cho bậc năng lực đang được đánh giá hoặc các đặc tả này có cần được bổ sung không, hoặc các đặc tả này được thể hiện hoặc đo lường như thế nào trong các công cụ kiểm tra đánh giá thường xuyên lẫn bài thi cuối khoá.

Đề cập nhiều nhất là về định dạng (format) các bài thi (xem thêm về kết quả khảo sát các mẫu kiểm tra đánh giá trong lớp học ở dưới).

4.3. Kết quả phân tích mẫu kiểm tra đánh giá

Phần này trình bày kết quả phân tích các mẫu kiểm tra đánh giá trong lớp học mà nhóm nghiên cứu thu được cho cả sinh viên chuyên ngữ và không chuyên ngữ.

Khi đề nghị được thu thập các mẫu minh chứng cho đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá trong lớp học từ khi ứng dụng Khung CEFR, nhóm nghiên cứu không thu được nhiều mẫu kiểm tra đánh giá thường xuyên trong lớp học. Chỉ thu được 8 bài kiểm tra và các mẫu portfolio. Tuy nhiên nhóm nghiên cứu cũng lưu ý:

- Không phải mọi phương pháp kiểm tra đánh giá thường xuyên trong lớp học đều có thể thu minh chứng bằng vật thể (ví dụ bài trình bày oral hoặc quan sát, trình bày nhóm).
- Không phải mọi công cụ mẫu thu được đều là do kết quả của việc ứng dụng Khung CEFR như đã nói ở trên.

Việc phân tích các mẫu này cho thấy về cơ bản các nội dung và hình thức kiểm tra đánh giá đều khuyến khích phát triển năng lực ngôn ngữ hơn là kiến thức, điều này phù hợp với triết lý của Khung CEFR. Tuy nhiên đối với mẫu bài kiểm tra thu được thì các định dạng bài task khá giống với định dạng bài thi cuối học kỳ và bài thi năng lực cuối khoá. Cho thấy đối với các mẫu thu được định hướng bài thi năng lực là rất lớn.

Điểm thứ 2 đáng lưu ý là hoàn toàn không thấy đặc tả Can-do được chi tiết hoá trong phần tiêu chí đánh giá của các hoạt động kiểm tra đánh giá này. Cho thấy sự kết nối giữa tiêu chí đánh giá với mục đích kiểm tra đánh giá chưa thực sự rõ ràng đối với giảng viên (do giáo viên chưa đủ năng lực) hoặc chưa được làm rõ cho sinh viên (do giáo viên chưa có ý thức cần làm việc này).

Chính vì vậy nếu dựa vào mẫu thu thập được thì việc khẳng định các thay đổi trong kiểm tra đánh giá thường xuyên trong lớp học là hệ quả của việc ứng dụng Khung CEFR là chưa đủ cơ sở.

4.4. Khó khăn trong triển khai ứng dụng

Qua phỏng vấn, giảng viên được khảo sát thể hiện nhiều khó khăn, trở ngại khi áp dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá trong lớp học. Các khó khăn được khách thể đề cập là các khó khăn liên quan tới nhiều yếu tố khác nhau từ lộ trình, năng lực, kiến thức của giảng viên cho đến nguồn hỗ trợ năng lực cho sinh viên.

4.4.1. Thiếu lộ trình phù hợp

Kết quả điều tra tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế cho thấy cả chương trình đào tạo tiếng Anh dành cho sinh viên không chuyên ngữ (đặc biệt là gần 17.000 sinh viên thuộc các ngành đào tạo khác nhau, ngoài ngành tiếng Anh của các trường thành viên và đơn vị trực thuộc của Đại học Huế) và sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh thuộc trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đều được điều chỉnh và xây dựng lại dựa vào chuẩn đầu ra áp bậc B1 (không chuyên ngữ) và bậc C1 (chuyên ngữ) theo Khung CEFR từ năm 2011 (tương ứng bậc 3 và bậc 5 của Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam). Tuy nhiên, việc điều chỉnh chương trình đào tạo gần như mang tính hình thức và chưa thực sự đem lại nhiều thay đổi cho hoạt động dạy và học, kiểm tra đánh giá môn tiếng Anh cho đến năm 2013. Đây là thời gian mà Bộ Giáo dục và Đào tạo có văn bản quy định và yêu cầu sinh viên đại học không phải ngành tiếng Anh cần có

chứng chỉ B1 và sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh cần có chứng chỉ tiếng Anh C1 làm điều kiện tiên quyết để cấp bằng tốt nghiệp. Dựa trên văn bản này, nhà trường và Đại học Huế đã có văn bản lần lượt yêu cầu sinh viên không chuyên ngữ có chứng chỉ về ngoại ngữ B1/ bậc 3 (chủ yếu là tiếng Anh) (từ 2015, 2016) và sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh cần có chứng chỉ C1/ bậc 5 (từ 2013-2017) làm điều kiện để được cấp bằng tốt nghiệp theo ngành đào tạo. Đối với sinh viên không chuyên ngữ thuộc các trường thành viên và đơn vị trực thuộc Đại học Huế, việc áp chuẩn bậc B1 được thực hiện trong 3 năm và năm 2017 được thay đổi bằng việc có áp lộ trình cho sinh viên chuẩn bị. Đối với sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh thuộc các (chuyên) ngành: Sư phạm và ngôn ngữ Anh, chuẩn C1 (Bậc 5) được áp từ năm 2013 đến năm 2016 như điều kiện cần thiết để được nhận bằng tốt nghiệp. Từ năm 2017 đến nay được áp một bậc thấp hơn (B2).

Nhiều khách thể cho biết cần có lộ trình phù hợp hơn, cả đối với việc áp chuẩn B1 cho sinh viên không chuyên ngữ và C1 cho sinh viên chuyên ngữ và cả đối với việc áp dụng Khung CEFR và sau này là Khung NLNNVN vào kiểm tra đánh giá. Cảm nhận chung từ kết quả phỏng vấn là việc áp dụng này quá vội vàng nên thiếu khả thi và hiệu quả. Nhiều khách thể phản ánh trong qui trình áp dụng, họ không được tham gia vào quá trình xác định và xây dựng các công cụ ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra và đánh giá. Ví dụ, giáo viên không được trực tiếp tham gia vào việc xây dựng định dạng các bài thi cuối kỳ (cho sinh viên không chuyên ngữ và sinh viên chuyên ngữ) và cuối khoá (cho sinh viên không chuyên ngữ tiếng Anh). Vì thế trong quá trình triển khai, chủ yếu giảng viên phải nhìn vào định dạng đã được công bố sẵn và thực hiện, không được phép chỉnh sửa khi giảng viên thấy chưa thực sự phù hợp. Việc áp Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá quá nhanh, trong thời gian gấp rút cũng không cho giảng viên cơ hội hiểu kỹ về khung này nên đôi khi việc áp dụng còn mang tính máy móc. Theo đại đa số khách thể thì khi triển khai, do thời lượng công việc giảng dạy chiếm quá nhiều thời gian, giảng viên không đủ quỹ thời gian để tìm hiểu kỹ hơn nên việc áp dụng có thể còn hạn chế.

4.4.2. Giảng viên thiếu kiến thức, năng lực phù hợp

Giảng viên phản ánh hạn chế về kiến thức và năng lực khi triển khai ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá trong lớp học. Các hạn chế về kiến thức và năng lực này thể hiện trong các phản ánh sau của khách thể:

- Sau khi áp dụng 4-5 năm thì gần đây mới biết Khung CEFR có thêm công cụ để hỗ trợ quá trình tự đánh giá năng lực mà công cụ này có thể sử dụng được cho sinh viên.
- Chủ yếu có kiến thức nhiều nhất về các can-do statements/ descriptors của các bậc năng lực, ngoài ra không biết rõ các công cụ khác.
- Biết rõ mô tả chuẩn đầu ra của từng học phần và chương trình nhưng không rõ các chuẩn năng lực đó có liên hệ như thế nào với kiến thức ngôn ngữ (cấu trúc và từ vựng) và chủ đề, chủ điểm trong chương trình của học phần đang dạy. Không nắm được và không sử dụng các công cụ hỗ trợ để xác định các nội hàm ngôn ngữ cần được ưu tiên này nên trong quá trình dạy và trong quá trình kiểm tra đánh giá chỉ có thể điều tiết (ví dụ chọn task) nhấn mạnh tính năng giao tiếp hơn là các công cụ ngôn ngữ cần được phát triển cho sinh viên để phát triển các kỹ năng giao tiếp đó.
- Khi tìm được công cụ ứng dụng thì không rõ nên dùng công cụ đó như thế nào thì phù hợp (ví dụ self-assessment grids).

4.4.3. Hạn chế về tiếp cận và sử dụng nguồn tài liệu và công cụ kiểm tra đánh giá phù hợp

Khách thể được phỏng vấn nhóm thể hiện khó khăn trong việc tiếp cận và sử dụng tài liệu, công cụ kiểm tra đánh giá phù hợp. Các khó khăn này chủ yếu được thể hiện trong các phản ánh sau:

- Không tiếp cận được nhiều nguồn tài liệu và công cụ ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá thường xuyên.
- Khi tiếp cận thì 1 số công cụ đòi hỏi kinh phí (ví dụ photocopy) nhiều (trong khi sĩ số lớp quá đông ngay cả với sinh viên chuyên ngữ).
- Nguồn hỗ trợ phát triển năng lực cho từng bậc năng lực là khan hiếm và không tìm thấy.

Các kết quả trên cho thấy đại đa số giảng viên được phỏng vấn vẫn có quan điểm và trông chờ, mong muốn tìm thấy nguồn công cụ sẵn có cho kiểm tra đánh giá có áp dụng Khung CEFR để sử dụng.

4.4.4. Năng lực người học chênh lệch, lớp đông

Đây là khó khăn được nhiều khách thể nêu ra đối với cả nhóm khách thể là giảng viên dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ và chuyên ngữ. Sự chênh lệch về năng lực của người học trong 1 nhóm học phần được phản ánh là lớn (ngay cả khi với sinh viên không chuyên ngữ đã thực hiện xếp lớp đầu vào fast track). Điều này theo phản ánh, đã gây ra các khó khăn sau khi giáo viên ứng dụng hoạt động kiểm tra đánh giá như sau:

- Việc lựa chọn các phương pháp kiểm tra đánh giá khác nhau nhiều lúc không khả thi. Ví dụ giảng viên muốn sinh viên trình bày nhóm, nhất là với sinh viên không chuyên ngữ tiếng Anh thì chỉ một số lượng rất ít sinh viên có thể thực hiện được. Bên cạnh đó do sĩ số lớp đông, hoạt động này chiếm nhiều thời gian nên sẽ không đủ thời gian để triển khai đầy đủ nội dung chương trình cần dạy.
- Khi đã xác định 1 công cụ kiểm tra đánh giá cụ thể thì gặp khó khăn trong việc cân bằng độ khó của các task kiểm tra để đảm bảo ở mức tối thiểu sinh viên có năng lực hạn chế có thể thực hiện được.
- Khó dùng hoạt động kiểm tra đánh giá để cải thiện động cơ, khuyến khích sinh viên có năng lực tốt học tiếng Anh do luôn phải để ý đến sinh viên có năng lực hạn chế.

Khách thể thể hiện sự chênh lệch lớn giữa năng lực đầu vào với năng lực được xác định làm chuẩn đầu ra so với thời lượng chương trình đào tạo cho phép cũng là yếu tố gây khó khăn khi thực hiện hoạt động kiểm tra đánh giá. Cụ thể, các khó khăn này được phản ánh như sau:

- Với sinh viên không chuyên ngữ trong chương trình đào tạo có 105 tiết (được phân bổ 30-30-45) theo 3 học kỳ đầu tiên. Trong khi đó thời lượng được khuyến cáo để người học đạt B1 tối thiểu là 450 tiết.
- Với sinh viên chuyên ngữ cũng dựa vào thời lượng khuyến cáo thì thời điểm kết thúc các học phần về năng lực tiếng (kỹ năng tiếng) chuẩn mới xác định được đến B2, do thời lượng chương trình dành cho các môn kỹ năng không đảm bảo theo thời lượng tối thiểu.

Khách thể giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ còn phản ánh sự tồn tại những chênh lệch này giữa sinh viên các ngành học các nhau và giữa các trường khác nhau. Do đó, khi ứng dụng kiểm tra đánh giá trong lớp học, giảng viên phải mất nhiều thời gian điều chỉnh hoạt động và công cụ đánh giá.

4.4.5. Sinh viên thiếu tính tự chủ, chủ yếu định hướng bài thi

Khó khăn này được nhóm khách thể giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ phản ánh nhiều hơn nhóm khách thể giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ. Theo các giảng viên này, các biểu hiện thể hiện việc sinh viên thiếu tính tự chủ và định hướng chủ yếu đến bài thi hơn phát triển năng lực gồm:

- Sinh viên chủ yếu quan tâm đến định dạng và các task giống định dạng bài thi cuối kỳ và cuối khoá;
- Sinh viên ít tìm hiểu, ít tham vấn giảng viên về các nguồn công cụ và học liệu hỗ trợ phát triển năng lực mà quan tâm đến nguồn cung cấp tài liệu luyện thi.
- Khi giảng viên hướng dẫn các hoạt động phát triển năng lực thì sinh viên không quan tâm nhiều.

Những yếu tố trên gây hạn chế về mức độ tham gia của sinh viên đối với các hoạt động kiểm tra đánh giá định hướng phát triển năng lực mà giảng viên chuẩn bị và ứng dụng.

Kết quả nghiên cứu thực tiễn đã chỉ ra có nhiều vấn đề cần được xem xét. Thứ nhất là thực trạng ứng dụng vào kiểm tra đánh giá trong lớp học đặc biệt cho sinh viên không chuyên ngữ tiếng Anh còn hạn chế. Các hoạt động điều chỉnh chủ yếu tập trung định hướng đáp ứng yêu cầu của bài thi hết cấp độ và bài thi năng lực để có chứng chỉ/ chứng nhận về năng lực làm điều kiện tiên quyết cho tốt nghiệp.

- Quá trình áp dụng Khung CEFR để xây dựng bài thi năng lực cuối khoá đối với sinh viên không chuyên ngữ, quá trình xây dựng bài thi theo định dạng VSTEP đối với sinh viên chuyên ngữ đều chú trọng nhiều về việc tuân thủ hình thức và mục đích hơn là xây dựng từ thông số kỹ thuật của bài thi (specs). Quá trình áp dụng Khung CEFR để xây dựng định dạng bài thi năng lực cấp độ A1 đến B1 còn thể hiện quá trình triển khai chưa thực sự thống nhất với qui trình được khuyến cáo, dẫn đến sản phẩm chưa đạt mức hài lòng cao.

- Nghiên cứu chỉ ra nhiều khó khăn và trở ngại trong quá trình ứng dụng và các yếu tố tác động đến quá trình ứng dụng Khung CEFR trong kiểm tra đánh giá.

Từ kết quả nghiên cứu trên, nhóm tác giả đưa ra các đề xuất dưới đây về quá trình ứng dụng Khung CEFR đặc biệt là trong kiểm tra đánh giá đối với tiếng Anh.

5. Đề xuất

Các bước sau đây cần được cân nhắc khi áp dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá tại Đại học Huế nói chung và các cơ sở đào tạo ngoại ngữ bậc đại học nói riêng.

Xác định lại chuẩn năng lực phù hợp với đối tượng người học để chuẩn này khả thi trong từng giai đoạn

Kết quả nghiên cứu ở trên cho thấy, thực tế việc áp dụng chuẩn gì, cho đối tượng nào, vào thời điểm nào tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế còn bị chi phối bởi nhiều lý do

khách quan và chủ quan, bên trong và bên ngoài, do đó còn chưa cụ thể, thống nhất và nhất quán. Đó cũng là một phần lý do cho những khó khăn vướng mắc trong quá trình áp dụng thời gian qua. Việc định chuẩn cần căn cứ vào nhiều yếu tố hơn, cần lắng nghe tiếng nói của người trong cuộc, nhu cầu xã hội của địa phương, v.v... chứ không nên áp đặt từ trên xuống để rồi lại có điều chỉnh và thay đổi khi không phù hợp.

Cần xây dựng lại lộ trình áp dụng chi tiết và thực tế hơn

Có thể nói đây là một trong những yếu tố đầu tiên, quan trọng nhất trong quá trình áp dụng Khung CEFR, kể cả với việc áp chuẩn đầu ra và xây dựng bài thi, đề thi kiểm tra đánh giá. Kết quả nghiên cứu cho thấy, cả đối với việc áp chuẩn B1 cho sinh viên không chuyên ngữ và C1 cho sinh viên chuyên ngữ, lần việc áp dụng Khung CEFR và sau này là Khung NLNNVN vào kiểm tra đánh giá, lộ trình thực hiện còn chưa bảo đảm. Cảm nhận chung từ kết quả phỏng vấn là việc áp dụng này quá vội vàng nên thiếu khả thi và hiệu quả. Nhiều khách thể phản ánh trong qui trình áp dụng, họ không được tham gia vào quá trình xác định và xây dựng các công cụ ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra và đánh giá. Ví dụ, giáo viên không được trực tiếp tham gia vào việc xây dựng định dạng các bài thi cuối kỳ (cho sinh viên không chuyên ngữ và sinh viên chuyên ngữ) và cuối khoá (cho sinh viên không chuyên ngữ tiếng Anh). Vì thế trong quá trình triển khai, chủ yếu giảng viên phải nhìn vào định dạng đã được công bố sẵn và thực hiện, không được phép chỉnh sửa khi giảng viên thấy chưa thực sự phù hợp. Việc áp Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá quá nhanh, trong thời gian gấp rút cũng không cho giảng viên cơ hội hiểu kỹ về khung này nên đôi khi việc áp dụng còn mang tính máy móc. Theo đại đa số khách thể thì khi triển khai, do thời lượng công việc giảng dạy chiếm quá nhiều thời gian, giảng viên không đủ quỹ thời gian để tìm hiểu kỹ hơn nên việc áp dụng có thể còn hạn chế.

Tất cả những điều này cần được các cơ sở đào tạo ngoại ngữ cân nhắc thực hiện. Cũng giống như việc định chuẩn năng lực, quá trình ứng dụng có khả thi và hiệu quả hay không không chỉ phụ thuộc vào việc áp chuẩn phù hợp cho từng đối tượng mà còn phù hợp với từng thời điểm cụ thể. Hiện nay, khi thời điểm áp dụng chính thức là từ 2025, các địa phương và đơn vị đào tạo có thể căn cứ vào tình hình thực tế của địa phương xây dựng lại lộ trình. Có như vậy mới có cơ sở đảm bảo cho chính sách được áp dụng thành công.

Rà soát, điều chỉnh, cập nhật chương trình đào tạo

Theo Little (2006), áp dụng Khung CEFR vào việc giáo dục ngôn ngữ sẽ làm cho các mảng của giáo dục gồm chương trình, tài liệu dạy học, phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá, chuẩn đầu ra có mối quan hệ tương hỗ lẫn nhau. Do đó, để áp dụng khung CEFR vào hoạt động kiểm tra đánh giá có hiệu quả, cần thay đổi chương trình đào tạo, biên soạn lại giáo trình, thay đổi phương pháp giảng dạy, v.v... Kết quả nghiên cứu cho thấy một trong những nguyên nhân dẫn đến những khó khăn hoặc hạn chế trong quá trình áp dụng khung CEFR cho sinh viên không chuyên ngữ và chuyên ngữ tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế là do bất cập trong chương trình đào tạo. Cụ thể, quá trình triển khai ứng dụng Khung CEFR còn gặp phải những vướng mắc sau: Quỹ thời gian để giúp sinh viên đạt bậc năng lực theo chuẩn đầu ra là không hợp lý (số giờ trong chương trình đào tạo nhằm đảm bảo thời lượng tối thiểu đạt bậc năng lực theo yêu cầu là chưa khả thi); tài liệu học tập chưa thực sự phù hợp; chênh lệch giữa cấp độ năng lực đầu vào và cấp độ năng lực đầu ra theo yêu cầu là quá lớn. Từ đó, có thể khẳng định rằng, để việc áp dụng

Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá có hiệu quả, các đơn vị cần nhanh chóng rà soát, điều chỉnh, cập nhật chương trình đào tạo. Căn cứ vào định chuẩn của từng học phần, học kỳ để chọn lựa giáo trình, tài liệu giảng dạy phù hợp. Căn cứ vào chuẩn đầu ra theo quy định để chọn phương thức kiểm tra đánh giá phù hợp. Ngoài ra, do Khung CEFR đã có sẵn các đặc tả ngôn ngữ cho từng cấp độ, việc chọn áp dụng Khung CEFR trong kiểm tra đánh giá cũng dẫn đến đề xuất dựa vào các đặc tả ngôn ngữ ứng với từng cấp độ, từng bậc học để soạn đề thi, soạn bài thi, xác định tiêu chí kiểm tra đánh giá phù hợp.

Thực hiện tập huấn bổ sung về ứng dụng Khung CEFR trong kiểm tra và đánh giá cho các đối tượng liên quan

Kết quả điều tra về thực trạng triển khai việc áp dụng Khung CEFR vào hoạt động kiểm tra đánh giá ở trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế cho thấy cùng với việc triển khai đổi mới chương trình đào tạo, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế có tổ chức 4 đợt tập huấn chính thức về 1) xây dựng chương trình, 2) Khung CEFR và về 3) ứng dụng Khung CEFR trong xây dựng bài thi năng lực tiếng Anh. Ngoài các tập huấn tổ chức tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế trên, một số giảng viên cốt cán của trường còn được cử đi học bồi dưỡng và tập huấn ngắn hạn về kiểm tra đánh giá và xây dựng bài thi năng lực, giám khảo chấm thi Nói, Viết tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tuy nhiên, kết quả khảo sát về hiểu biết và nhận thức của giáo viên lại thể hiện hạn chế của họ trong tính phân biệt đối với đặc tả bậc năng lực khi sử dụng Khung CEFR. Giáo viên không chủ động nêu ra nhận xét của mình về mức độ hoàn thiện và đại diện bậc năng lực của các đặc tả cho các bậc năng lực của Khung CEFR. Đa số các giảng viên đều đi từ mô tả năng lực cần đạt của học phần (được cung cấp) mỗi khi nói đến năng lực cần đạt của người học, không chủ động đề cập đến việc các đặc tả này đã đại diện ở mức độ nào cho bậc năng lực đang được đánh giá hoặc các đặc tả này có cần được bổ sung không, hoặc các đặc tả này được thể hiện hoặc đo lường như thế nào trong các công cụ kiểm tra đánh giá thường xuyên lẫn bài thi cuối khoá. Đề cập nhiều nhất là về định dạng (format) các bài thi.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu trên thể hiện một điều: Dù đơn vị sở tại có chú ý đến công tác tập huấn và cũng đã tổ chức nhiều tập huấn về Khung CEFR và việc ứng dụng khung này, các nội dung của tập huấn chưa sâu rộng và chưa phổ quát. Cụ thể, các tập huấn về kiểm tra đánh giá chưa nhiều. Do đó, với các cơ sở đào tạo và giảng dạy về ngôn ngữ, cần bổ sung về ứng dụng Khung CEFR trong kiểm tra và đánh giá cho các đối tượng liên quan. Trong đó, nội dung tập huấn phải bao gồm cả kiểm tra đánh giá lớp học và xây dựng bài thi năng lực, đối tượng của tập huấn không chỉ dừng lại ở giảng viên mà cả người học. Đối với hoạt động ứng dụng Khung CEFR để xây dựng định dạng và phát triển bài thi cuối học kỳ/ khoá cho sinh viên cả không chuyên ngữ lẫn chuyên ngữ, phải tập huấn đầy đủ cả 3 giai đoạn: Xây dựng định dạng, phát triển bài thi và điều chỉnh bài thi. Với quá trình kiểm tra đánh giá trong lớp học, phải tập huấn cách tiếp cận và sử dụng nguồn tài liệu và công cụ kiểm tra đánh giá phù hợp, hướng dẫn giáo viên cách cân đối giữa chương trình, tài liệu dạy học và nội dung kiểm tra đánh giá, v.v...

Tăng cường nguồn lực hỗ trợ đồng bộ không chỉ cho hoạt động kiểm tra đánh giá mà còn cho cả hoạt động dạy và học

Theo Richard (2013), việc ứng dụng Khung CEFR trong giảng dạy ngôn ngữ là một ví dụ điển hình của mô hình xây dựng chương trình ngược (backward design). Theo đó việc biên

soạn và xây dựng chương trình học cần căn cứ theo các đặc tả và định chuẩn của bậc học, xác định kỹ năng và lĩnh vực ngôn ngữ mà người học cần đạt, từ đó lựa chọn hoạt động học và tài liệu giảng dạy phù hợp. Vì vậy, để việc ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá có hiệu quả, các đơn vị và cơ sở đào tạo ngoại ngữ cần tăng cường nguồn lực hỗ trợ đồng bộ không chỉ cho hoạt động kiểm tra đánh giá mà còn cho cả hoạt động dạy và học. Thực trạng triển khai ở trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế cho thấy mặc dù giảng viên có hiểu biết và nhận thức tích cực về khung CEFR và sự cần thiết của việc áp dụng khung, họ không hài lòng với những hoạt động liên quan đến việc triển khai ứng dụng khung CEFR ở trường sở tại. Trong đó, các giảng viên đề cập nhiều đến sự bất hợp lý về quỹ thời gian phân bổ, sự thiếu tương thích của tài liệu học tập, chênh lệch về năng lực đầu vào và chuẩn đầu ra theo yêu cầu, v.v... Khi được phỏng vấn về quá trình áp dụng, giảng viên cũng đề cập đến cơ sở vật chất trang thiết bị, nguồn học liệu hỗ trợ, v.v... như là những điều kiện tiên quyết cho thành công của việc áp dụng khung CEFR. Vì vậy, tất cả những yếu tố trên đây đều được nhóm tác giả kiến nghị và đề xuất. Các trường và đơn vị đào tạo cần cân nhắc, xem xét khi lựa chọn áp dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá.

Xây dựng hệ thống hỗ trợ tư vấn học tập, cung cấp kênh liên lạc giữa sinh viên và giảng viên và phòng chức năng giúp quản lý định hướng tốt hơn hoạt động học, khuyến khích các phần đánh giá phản hồi của sinh viên về hình thức học tập, hình thức, nội dung kiểm tra đánh giá

Một trong những nguyên lý của Khung CEFR là tăng tính tự chủ của người học (learner-autonomy), giúp cho người học tự học, tự đánh giá và có chiến lược học phù hợp. Vì vậy, sinh viên cần được trang bị kiến thức liên quan về Khung CEFR. Họ cần được hiểu Khung CEFR là gì, nguyên lý áp dụng khung như thế nào, tại sao cần áp dụng khung này vào quá trình kiểm tra đánh giá trên lớp và cuối khóa. Ngoài ra, sinh viên cũng cần được giới thiệu định dạng bài thi, giới thiệu và hướng dẫn sử dụng bảng tự đánh giá self-assessment grids của Khung CEFR như một hoạt động chính thức trong chương trình để sinh viên tự đánh giá năng lực. Sinh viên cũng cần được giới thiệu và hướng dẫn dùng self-assessment grids của Khung CEFR như một công cụ hỗ trợ ngoài giờ học để sinh viên có thể chủ động tự đánh giá năng lực của mình; dùng kết quả tự đánh giá theo self-assessment grids của Khung CEFR để xây dựng chiến lược học tập phù hợp, cải thiện các kỹ năng. Giảng viên cần giới thiệu và hướng dẫn cho sinh viên các tài liệu phát triển các (tiểu) năng lực được đánh giá trong bài thi đánh giá cuối kỳ/ cuối khóa; hướng dẫn sinh viên cách dùng kết quả kiểm tra đánh giá để cải thiện năng lực ngôn ngữ trong thời gian tiếp theo; sử dụng kết quả đánh giá bậc năng lực của sinh viên để điều chỉnh phương pháp giảng dạy.

Thường xuyên tổ chức các diễn đàn (hội nghị, hội thảo) để sinh viên và nhà quản lý các đơn vị thành viên có thể có phản hồi về hình thức kiểm tra đánh giá, cách thức sử dụng kết quả kiểm tra đánh giá tiếng Anh với giảng viên trực tiếp tham gia giảng dạy, đảm bảo phản hồi từ nhiều góc độ, hỗ trợ giảng viên cải thiện tốt hoạt động này

Do quá trình ứng dụng Khung CEFR vào kiểm tra đánh giá không chỉ liên quan đến giáo viên mà còn trực tiếp gắn với người học-sinh viên, kể cả phụ huynh, nhà quản lý, các khuyến nghị bao gồm thường xuyên có các hội nghị, tập huấn về Khung CEFR và quá trình ứng dụng khung này không chỉ cho giảng viên mà sinh viên, nhà quản lý cũng cần có diễn đàn, hội nghị để lắng nghe đồng thời có phản hồi về hình thức kiểm tra đánh giá, cách thức sử dụng kết quả kiểm tra đánh giá tiếng Anh với giảng viên trực tiếp tham gia giảng dạy. Việc phản hồi phải đảm bảo từ nhiều góc độ, có thể hỗ trợ giảng viên cải thiện tốt hoạt động này.

Tài liệu tham khảo

Đề án NNQG2020 (2013). Quyết định 03/QĐ-ĐANN về việc giao nhiệm vụ cho Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại Học Huế triển khai một số hoạt động khảo thí tiếng Anh bậc phổ thông trong đó có xây dựng định dạng đề thi năng lực tiếng Anh cho học sinh tiểu học.

Đề án NNQG2020 (2013). Quyết định số 10/QĐ-ĐANN giao nhiệm vụ cho Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại Học Huế về việc phối hợp đơn vị thực hiện nhiệm vụ tiến hành điều tra cơ bản tình hình khảo thí giáo dục phổ thông

Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, N., & Crowley, K. (2011). The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of CEFR- informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 1-19.

Figueras, N., Kaftandjieva, F., & Takala, S. (2013). Relating a reading comprehension test to the CEFR levels: A case of standard setting in practice with focus on judges and items. *The Canadian Modern Language Review*, 69(4), 359-385.

Figueras, N., North, B., Talaka, S., Verhelst, N., Avermaet, P. V. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: a manual. *Language Testing*, 22(3) 261–279.

Fulcher, G., & Svalberg, A. (2013). Limited aspects of reality: Frames of reference in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 1-22.

Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26(4), 54.

Hasselgreen, A. (2013). Adapting the CEFR for the classroom assessment of young learners' writing. *The Canadian Modern Language Review*, 69(4), 415-435.

Hội đồng Châu Âu (2001). *Relating language examination to the CEFR*. Cambridge: CUP.

Hội đồng Châu Âu (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment: A manual*. Truy cập tại: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual%20Revision%20%20proofread%20%20FINAL.pdf>.

Jones, N., & Saville, N. (2009). European language policy: Assessment, learning and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63.

Little, D. (2005). The Common European Framework and the European language portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Contents, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167- 190.

Moonen, M., Stoutjesdijk, E. & Graaff, R. (2013). Implementing CEFR in secondary education: Impact on FL teachers’ educational and assessment practice. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 226-247.

Nguyen, V. H., & Hamid, M. O., (2015). Educational policy borrowing in a globalized world. *English Teaching: Practice & Critique*, 14(1), 60-74.

North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal*, 91(4), 656-659.

North, B. (2014). Putting the Common European Framework of Reference to good use. *Language Teaching*, 47, 228-249.

Pham, T. H. N. (2012). Applying the CEFR to the teaching and learning English in Vietnam: Advantages and challenges. *Journal of Foreign Language Studies*, 30, 90-102.

Pham, T. H. N. (2017). Applying the CEFR to renew general English curriculum: Successes, remaining issues and lessons from Vietnam. In F. O'Dwyer et al. (Eds.) *Critical, constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*" (pp. 97-117). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33.

Schmidt, M. S., Naganuma, N., O'Dwyer, F., Imig, A., & Sakai, K. (2010). *Can do statements in language education in Japan and beyond* (pp. 9-17). Tokyo: Asahi Press.

Talaka, S. (2012). The Landscape of Language Testing and Assessment in Europe: Developments and Challenges. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 3(1), 8-21.

Trim, J. (Ed.) (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. User guide*. Strasbourg: Council of Europe, available online: www.coe.int/lang-CEFR.

Trim, J.L.M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997: International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Truy cập tại http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_%20EN.doc ngày 11 tháng 9, 2014.

CEFR AND ITS APPLICATION IN ASSESSMENT

Abstract: Since publication, the CEFR has had various applications in different aspects from curriculum design, material development, learning outcomes, and especially in assessment. The present article presents the principles of the CEFR application and its practice in assessment at University of Foreign Languages, Hue University. The study applies qualitative method using documentary research method and group interviews. The result shows the achievement and limitations in CEFR applications in assessment. From the findings, some suggestions on the application process have been proposed.

Key words: CEFR, CEFR application, assessment