



Original Article

Learning-Oriented Assessment in Higher Education: From Theory to Practice in Developing Vietnamese Students' Competencies

Tran Thi Thanh Ha¹, Le Thai Hung^{2,*}

¹Hanoi University of Science and Technology, 1 Dai Co Viet, Bach Mai, Hanoi, Vietnam

²VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 04th July 2025

Revised 11th September 2025; Accepted 11th September 2025

Abstract: In the context of higher education globalization, learning assessment has become a critical determinant of educational quality. This study examines the shift from traditional assessment methods—commonly referred to as Assessment of Learning (AoL) - to Learning-Oriented Assessment (LOA) in higher education, with a particular focus on practical implementation aimed at developing Vietnamese students' competencies. Employing a systematic review methodology, the research establishes a theoretical foundation by clarifying the interrelationships among three key forms of assessment: Assessment of Learning (AoL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment as Learning (AaL), and their respective roles within the LOA framework. The findings indicate that LOA holds significant potential for fostering students' comprehensive competencies, including metacognitive thinking, self-regulated learning, and lifelong learning skills. In the Vietnamese context, despite recent positive policy developments, the implementation of LOA remains challenged by issues related to stakeholder awareness, faculty capacity, infrastructure, and administrative management. Based on the theoretical framework, this study proposes practical strategies for implementing LOA in Vietnamese higher education, along with specific recommendations to support the development of students' holistic competencies in the digital era.

Keywords: Learning-oriented assessment, student competency development, Assessment for Learning, LOA, Vietnamese higher education.

* Corresponding author.

E-mail address: hunglethai82@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5335>

Đánh giá hướng tới học tập (Learning-Oriented Assessment) trong giáo dục đại học: từ lý thuyết đến thực tiễn ứng dụng nhằm phát triển năng lực sinh viên Việt Nam

Trần Thị Thanh Hà¹, Lê Thái Hưng^{2,*}

¹*Đại học Bách Khoa Hà Nội, 1 Đại Cồ Việt, Bạch Mai, Hà Nội, Việt Nam*

²*Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 04 tháng 7 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 11 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 11 tháng 9 năm 2025

Tóm tắt: Trong bối cảnh toàn cầu hóa giáo dục đại học, đánh giá hoạt động học tập đang trở thành yếu tố quan trọng quyết định chất lượng đào tạo. Nghiên cứu này phân tích sự chuyển dịch từ đánh giá truyền thống (Assessment of Learning) sang đánh giá theo định hướng học tập (Learning-Oriented Assessment - LOA) trong giáo dục đại học, tập trung vào việc ứng dụng thực tiễn nhằm phát triển năng lực sinh viên Việt Nam. Sử dụng phương pháp tổng quan hệ thống, nghiên cứu xây dựng cơ sở lý thuyết bằng cách làm rõ mối quan hệ giữa ba hình thức đánh giá: đánh giá kết thúc giai đoạn học tập (AoL), đánh giá để cải tiến việc học tập (AfL) và đánh giá như một quá trình học (AaL), cũng như vai trò của chúng trong mô hình LOA. Kết quả cho thấy LOA không chỉ đánh giá kết quả học tập mà còn có tiềm năng phát triển năng lực toàn diện của sinh viên, bao gồm tư duy siêu nhận thức, khả năng tự điều chỉnh và học tập suốt đời. Tại Việt Nam, mặc dù khung chính sách đã có những thay đổi tích cực nhưng việc triển khai LOA vẫn gặp nhiều thách thức về nhận thức, năng lực giảng viên, cơ sở vật chất, quy mô lớp học và quản lý hành chính. Từ cơ sở lý thuyết đã xây dựng, nghiên cứu đề xuất các giải pháp ứng dụng LOA trong giáo dục đại học Việt Nam, đồng thời khuyến nghị các chính sách và biện pháp thực tiễn cụ thể để phát triển năng lực toàn diện cho sinh viên trong kỷ nguyên số.

Từ khóa: Đánh giá hướng tới học tập, phát triển năng lực sinh viên, Assessment for Learning, LOA, giáo dục đại học Việt Nam.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa giáo dục đại học, đánh giá hoạt động học tập đã trở thành một trong những yếu tố then chốt quyết định chất lượng đào tạo. Thế kỷ 21 với tốc độ sáng tạo tri thức nhanh chóng đã làm thay đổi căn bản mục tiêu của giáo dục đại học, từ việc đơn thuần truyền đạt kiến thức cho sinh viên sang việc hình thành năng lực sáng tạo, quản lý và chuyên giao tri thức, cùng những phẩm chất và kỹ năng cần thiết để học tập suốt đời [1]. Trong xu thế này, đánh giá theo định hướng học tập

(Learning-Oriented Assessment - LOA) đã nổi lên như một giải pháp tiên tiến nhằm thúc đẩy quá trình học tập và phát triển toàn diện của người học. Trong xu thế này, đánh giá theo định hướng học tập (Learning-Oriented Assessment - LOA) đã nổi lên như một giải pháp tiên tiến nhằm thúc đẩy quá trình học tập và phát triển toàn diện của người học. Nghiên cứu này đặc biệt cần thiết trong bối cảnh Việt Nam đang nỗ lực nâng cao chất lượng giáo dục đại học và hội nhập quốc tế. Việc ứng dụng LOA không chỉ giúp cải thiện chất lượng dạy và học, mà còn góp phần phát triển những kỹ năng thiết yếu cho sinh viên Việt Nam trong thế kỷ 21, nâng cao năng lực cạnh tranh của nguồn nhân lực trong bối cảnh toàn cầu hóa. Đồng thời, nghiên

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: hunglethai82@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5335>

cứu này cũng cung cấp cái nhìn toàn diện về LOA, giúp các nhà hoạch định chính sách, quản lý giáo dục và giảng viên có cơ sở khoa học vững chắc để thực hiện cải cách đánh giá hoạt động học tập bậc đại học.

2. Tổng quan nghiên cứu

Đánh giá theo định hướng học tập, một khái niệm được Carless (2005) đề xuất [2], đã phát triển mạnh mẽ ở Châu Âu, Bắc Mỹ và khu vực Châu Á-Thái Bình Dương như một nỗ lực cải cách phương pháp đánh giá nhằm nâng cao chất lượng học tập của sinh viên. LOA tích hợp ưu điểm của cả ba hình thức đánh giá truyền thống: đánh giá kết thúc giai đoạn học tập (Assessment of Learning - AoL), đánh giá để cải tiến việc học tập (Assessment for Learning - AfL), và đánh giá như một quá trình học (Assessment as Learning - AaL) [3]. Thông qua việc kết hợp các hình thức đánh giá này, LOA tạo ra một hệ thống đánh giá toàn diện, lấy học tập làm trung tâm.

Phương pháp đánh giá truyền thống (AoL) đang phải đối mặt với nhiều thách thức trong việc đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực toàn diện của người học. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng đánh giá tổng kết thường khuyến khích sinh viên học vẹt, tập trung vào điểm số hơn là sự hiểu biết sâu sắc [4]. Trong khi đó, LOA với ba thành phần cốt lõi: đánh giá thông qua các nhiệm vụ học tập, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, cùng với đánh giá có phản hồi, đã chứng minh hiệu quả trong việc phát triển tư duy siêu nhận thức (metacognitive thinking) và khả năng học tập tự điều chỉnh (self-regulated learning) của sinh viên [5].

Đánh giá theo định hướng học tập (LOA) không chỉ mang lại cách tiếp cận mới trong đánh giá mà còn đem đến nhiều lợi ích thiết thực cho quá trình học tập. Theo Zeng và cộng sự (2018) [6], LOA thúc đẩy phát triển siêu nhận thức và khả năng tự điều chỉnh học tập, giúp người học trở thành những người học tập tự chủ. Thông qua việc thiết kế các nhiệm vụ đánh giá có ý nghĩa, LOA nâng cao động lực và sự tham gia của sinh viên, đồng thời khuyến khích học tập sâu thay vì học vẹt [5]. Đặc biệt, LOA phát triển các kỹ năng chuyển đổi cần

thiết cho thành công trong nghề nghiệp như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và giao tiếp hiệu quả [3].

Nghiên cứu mới nhất của Jalilzadeh và Coombe (2023) [7] khẳng định LOA thúc đẩy sự tham gia tích cực của sinh viên vào quá trình học tập, đồng thời phát triển tư duy siêu nhận thức và khả năng tự điều chỉnh. Tương tự, Fazel và Ali (2022) [8] chỉ ra rằng LOA đặc biệt hiệu quả trong bối cảnh giáo dục, giúp người học không chỉ tiếp thu kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng thiết yếu cho thế kỷ 21 như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và giao tiếp hiệu quả. Những kỹ năng này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh toàn cầu hóa và số hóa, khi mà khả năng thích ứng và học tập liên tục trở thành yếu tố quyết định thành công.

Việc đổi mới đánh giá học tập trong giáo dục đại học Việt Nam có lịch sử phát triển hơn một thập kỷ. Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 đã nhấn mạnh: “Đổi mới phương pháp dạy và đánh giá, chú trọng phát triển tính tích cực, tự nhận thức, chủ động, sáng tạo và năng lực học tập độc lập của người học” [9, tr. 12], đến nay với các chính sách mới như Thông tư 01/2024/TT-BGDĐT, Việt Nam đã từng bước xây dựng khung pháp lý cho việc áp dụng LOA. Tuy nhiên, việc chuyển đổi từ phương pháp đánh giá truyền thống sang LOA gặp nhiều thách thức, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục Việt Nam vốn chịu ảnh hưởng sâu sắc của văn hóa Nho giáo và có truyền thống đánh giá tổng kết mạnh mẽ [10].

Thực trạng triển khai đổi mới đánh giá trong giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2022-2024 cho thấy khoảng cách đáng kể giữa chính sách và thực tiễn. Nghiên cứu của Yenvà cộng sự (2024) [49] xác định chín thách thức chính trong việc triển khai đánh giá theo kết quả đầu ra, bao gồm rào cản sự phạm, thiếu nguồn lực và hạn chế công nghệ. Tian và cộng sự (2023) [50] khảo sát giảng viên đại học cho thấy các phương pháp đánh giá truyền thống vẫn phổ biến hơn đánh giá thay thế, không phụ thuộc vào kinh nghiệm giảng dạy.

Về nguồn lực, ngân sách nhà nước cho giáo dục chỉ đạt 15,8-17,9% trong giai đoạn 2021-2023, thấp hơn mục tiêu 20% theo Luật Giáo

dục 2019 [51]. Mặc dù giai đoạn 2022-2024 đã có tiến bộ trong chuyển đổi số với việc thiết lập cơ sở dữ liệu giáo dục quốc gia, nhưng hạn chế ngân sách vẫn cản trở việc đầu tư công nghệ và đào tạo giảng viên cho LOA. Khoảng trống nghiên cứu hiện nay là thiếu mô hình LOA cụ thể phù hợp với từng nhóm ngành và bối cảnh riêng của các trường đại học Việt Nam.

Nghiên cứu này đặc biệt cần thiết trong bối cảnh Việt Nam đang nỗ lực nâng cao chất lượng giáo dục đại học và hội nhập quốc tế. Việc ứng dụng LOA không chỉ giúp cải thiện chất lượng dạy và học, mà còn góp phần phát triển những kỹ năng thiết yếu cho sinh viên Việt Nam trong thế kỷ 21, nâng cao năng lực cạnh tranh của nguồn nhân lực trong bối cảnh toàn cầu hóa. Đồng thời, nghiên cứu này cũng cung cấp cái nhìn toàn diện về LOA, giúp các nhà hoạch định chính sách, quản lý giáo dục và giảng viên có cơ sở khoa học vững chắc để thực hiện cải cách đánh giá hoạt động học tập bậc đại học.

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm phân tích sâu về sự chuyển dịch từ đánh giá truyền thống đến đánh giá theo định hướng học tập (LOA), đồng thời làm rõ bản chất và mối quan hệ giữa ba hình thức đánh giá: đánh giá kết thúc giai đoạn học tập (Assessment of Learning - AoL), đánh giá để cải tiến việc học tập (Assessment for Learning - AfL), và đánh giá như một quá trình học (Assessment as Learning - AaL) trong mô hình LOA. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng hướng tới đánh giá thực trạng áp dụng LOA tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, từ đó đề xuất các giải pháp ứng dụng phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển năng lực học tập suốt đời cho sinh viên.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp tổng quan tường thuật (narrative review) để phân tích các công trình về đánh giá học tập định hướng trong giáo dục đại học. Phương pháp này được lựa chọn vì tính linh hoạt trong việc tổng hợp các nguồn đa dạng từ lý thuyết đến thực tiễn.

Nguồn tài liệu được thu thập từ các cơ sở dữ liệu học thuật quốc tế (Web of Science, Scopus, ERIC, Google Scholar) và trong nước. Tiêu chí lựa chọn bao gồm: i) Các công trình nghiên cứu về AoL, AfL, AaL và LOA trong giáo dục đại học; ii) Ưu tiên tài liệu giai đoạn 2015-2024; và iii) Các văn bản chính sách của Việt Nam về đánh giá giáo dục.

Quy trình phân tích theo ba bước: Thứ nhất, tổng hợp các khái niệm và lý thuyết nền tảng về ba hình thức đánh giá và mô hình LOA. Thứ hai, phân tích các mô hình triển khai LOA điển hình trên thế giới. Thứ ba, đánh giá bối cảnh và thực tiễn áp dụng tại Việt Nam. Phân tích được thực hiện theo các chủ đề chính: bản chất của LOA, mối quan hệ giữa các hình thức đánh giá, và khả năng ứng dụng trong bối cảnh Việt Nam.

Các từ khóa chính được sử dụng bao gồm: “learning-oriented assessment”, “assessment for learning”, “assessment as learning”, “assessment of learning”, “student competency development”, “đánh giá học tập định hướng”, “đánh giá vì mục đích học tập”, “phát triển năng lực sinh viên”, “metacognition”, “self-regulated learning”, “higher education assessment”, “Vietnam”.

4. Các xu hướng đánh giá học tập định hướng ở bậc đại học

4.1. Từ đánh giá truyền thống đến đánh giá học tập định hướng

Thứ nhất, đánh giá kết thúc giai đoạn học tập (Assessment of Learning - AoL) là hình thức đánh giá truyền thống phổ biến nhất trong giáo dục đại học, tập trung vào việc kiểm tra và đo lường kết quả học tập của sinh viên sau khi kết thúc quá trình dạy [12]. Mục đích chính của AoL là xác nhận những kiến thức sinh viên đã học được và chứng minh mức độ đạt được kết quả học tập, đồng thời xếp hạng sinh viên theo thành tích [6]. Thuộc tính đặc trưng của AoL là tính phân loại (sorting) và xếp hạng (ranking) [12].

Mặc dù AoL đóng vai trò quan trọng trong việc xác nhận thành tích và cung cấp thông tin cho các bên liên quan, phương pháp này bộc lộ nhiều hạn chế trong việc hỗ trợ quá trình học

tập. Như Carless (2015) [5] đã chỉ ra, đánh giá tổng kết thường diễn ra ở giai đoạn cuối của quá trình học tập, khi cơ hội để cải thiện học tập đã qua. Bên cạnh đó, phương pháp này còn tạo ra khoảng cách đáng kể giữa lý thuyết và thực hành do tập trung chủ yếu vào việc kiểm tra kiến thức lý thuyết thông qua các bài thi cuối kỳ, trong khi ít chú trọng đến việc đánh giá khả năng ứng dụng kiến thức trong các tình huống thực tiễn. Điều này khiến sinh viên thiếu cơ hội phát triển những kỹ năng cần thiết như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm - những kỹ năng then chốt để chuyển hóa kiến thức lý thuyết thành ứng dụng thực tiễn trong môi trường làm việc.

Thông qua việc phân tích phê phán, chúng ta có thể thấy rằng AoL phản ánh một quan điểm giáo dục lấy giáo viên làm trung tâm, trong đó người học đóng vai trò thụ động [1]. Mô hình này không còn phù hợp với yêu cầu của thế kỷ 21, khi mà kỹ năng tự học, tự đánh giá và học tập suốt đời trở thành những kỹ năng thiết yếu. Do đó, cần có sự chuyển dịch từ đánh giá truyền thống sang các hình thức đánh giá có tính hỗ trợ học tập nhiều hơn.

Đánh giá để cải tiến việc học tập (Assessment for Learning - AfL) là một bước tiến quan trọng trong lĩnh vực đánh giá giáo dục, chuyển trọng tâm từ đo lường kết quả sang quá trình phát triển học tập. Theo định nghĩa của Black và Wiliam (2018) [14], AfL là tất cả các hoạt động đánh giá nhằm phục vụ cho quá trình học tập của người học. Khác với AoL, AfL cung cấp thông tin cho cả giảng viên và sinh viên nhằm điều chỉnh và cải thiện các hoạt động dạy và học trong suốt quá trình đào tạo.

Điểm mấu chốt của AfL là việc sử dụng phản hồi như một công cụ thúc đẩy học tập. Carless (2015) [5] nhấn mạnh rằng phản hồi không chỉ là sự truyền tải thông tin một chiều từ giảng viên đến sinh viên, mà là một quá trình tương tác hai chiều thông qua đối thoại giữa giảng viên, sinh viên và đồng nghiệp. Hiệu quả của phản hồi phụ thuộc vào khả năng của sinh viên trong việc sử dụng thông tin phản hồi để cải thiện học tập. Điều này đòi hỏi phản hồi phải được thiết kế theo hướng “feedforward” -

hướng tới việc ứng dụng trong tương lai, không chỉ đánh giá quá khứ [15].

Nghiên cứu gần đây của Derakhshan và Ghiasvand (2023) [16] cho thấy AfL có tác động tích cực đến sự phát triển tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề và động lực học tập của sinh viên. Tuy nhiên, việc triển khai AfL hiệu quả đòi hỏi giảng viên phải thay đổi quan niệm và thực hành đánh giá, từ người đánh giá sang người hỗ trợ học tập. Điều này thách thức các chuẩn mực đánh giá truyền thống và đòi hỏi sự phát triển chuyên môn liên tục của đội ngũ giảng viên.

Cần lưu ý rằng AfL không phải là sự thay thế hoàn toàn cho AoL, mà là sự bổ sung cần thiết. Một hệ thống đánh giá toàn diện cần kết hợp cả đánh giá tổng kết (summative assessment) và đánh giá quá trình (formative assessment), nhưng với trọng tâm nghiêng về phát triển khả năng học tập của sinh viên [13]. Đây chính là nền tảng cho sự phát triển của đánh giá theo định hướng học tập.

Thứ ba, đánh giá như một quá trình học tập (Assessment as Learning - AaL) được cho là đánh giá tiến bộ nhất, tập trung vào vai trò của người học như một tác nhân tích cực trong quá trình đánh giá và học tập [12]. Khác với AoL và AfL, AaL xem người học chính là người đánh giá tốt nhất cho chính mình, qua đó phát triển khả năng tự định hướng và tự điều chỉnh học tập.

Trọng tâm của AaL là phát triển khả năng siêu nhận thức (metacognition) cho người học - khả năng nhận thức về quá trình học tập của chính mình. Theo Mok và cộng sự (2006) [17], kỹ năng siêu nhận thức (metacognitive skills) là yếu tố then chốt ảnh hưởng đến việc học, giúp sinh viên học cách lên kế hoạch, thực hiện, giám sát, kiểm tra và đánh giá quá trình học tập của chính họ. Thông qua AaL, sinh viên không chỉ trở thành người tiêu thụ kiến thức mà còn là người tạo ra kiến thức và quản lý việc học của mình.

Hiệu quả của AaL đã được bàn luận ở nhiều nghiên cứu. Nghiên cứu mới đây của Fazel và Ali (2022) [8] cho thấy thực hành AaL trong môi trường học thuật góp phần nâng cao tính tự chủ và trách nhiệm của sinh viên đối với việc học. Khi sinh viên được khuyến khích tự đánh giá bản thân và đồng nghiệp (self- and peer

assessment), họ phát triển khả năng phân tích, đánh giá và đưa ra phán đoán về chất lượng công việc theo các tiêu chí đã định [5, 18]. Những kỹ năng này không chỉ hữu ích trong quá trình học tập mà còn thiết yếu cho sự phát triển nghề nghiệp và học tập suốt đời. Tuy nhiên để đạt được những hiệu quả này không dễ dàng. Như Popandopulo và cộng sự (2023) [19] đã chỉ ra, kỹ năng siêu nhận thức không tự nhiên phát triển theo thời gian mà cần được dạy một cách rõ ràng và có hệ thống. Điều này đặt ra thách thức lớn cho việc triển khai AaL trong giáo dục đại học, đòi hỏi sự thay đổi căn bản trong thiết kế giảng dạy và đánh giá. Giảng viên cần tạo ra môi trường học tập trong đó sinh viên được khuyến khích phản ánh về quá trình học tập, được tham gia vào việc thiết lập tiêu chí đánh giá và thực hành tự đánh giá thường xuyên.

AaL không phải là một khái niệm độc lập mà có mối liên hệ chặt chẽ với lý thuyết học tập xây dựng (constructivist learning theory) và học tập trải nghiệm (experiential learning). Theo lý thuyết kiến tạo của Vygotsky, người học chủ động xây dựng hiểu biết thông qua tương tác với môi trường và suy ngẫm về kinh nghiệm [20]. Tương tự, trong mô hình học tập trải nghiệm của Kolb, quá trình phản tư về trải nghiệm đóng vai trò then chốt trong việc chuyển hóa kinh nghiệm thành kiến thức [21]. AaL tích hợp các nguyên lý này khi yêu cầu sinh viên tự đánh giá và phản ánh về quá trình học, từ đó xây dựng hiểu biết sâu sắc hơn về cả nội dung học tập và quá trình học tập của bản thân [18]. Khi sinh viên tự điều chỉnh quá trình học tập của mình, họ tích cực xây dựng kiến thức và ý nghĩa từ kinh nghiệm học tập, phát triển tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề. Đây là những kỹ năng thiết yếu trong thế kỷ 21 mà giáo dục đại học cần hướng tới.

Cuối cùng, đánh giá theo định hướng học tập LOA là một khái niệm được Carless (2005) [2] đề xuất nhằm tích hợp các ưu điểm của cả ba hình thức đánh giá: AoL, AfL và AaL. LOA được định nghĩa là "đánh giá mà trọng tâm chủ yếu là phát triển học tập của sinh viên" [22], với mục tiêu kết nối đánh giá tổng kết và đánh giá quá trình để cả hai đều thúc đẩy quá trình học tập hiệu quả.

Theo Carless và cộng sự (2006) [3], LOA bao gồm ba thành phần chính có mối quan hệ tương tác với nhau: i) Đánh giá thông qua các nhiệm vụ học tập (tasks as learning tasks); ii) Tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng (self- and peer assessment); và iii) Đánh giá có phản hồi (feedback). Ba thành tố này tạo nên một mô hình tích hợp nhằm phát triển khả năng học tập của sinh viên một cách toàn diện.

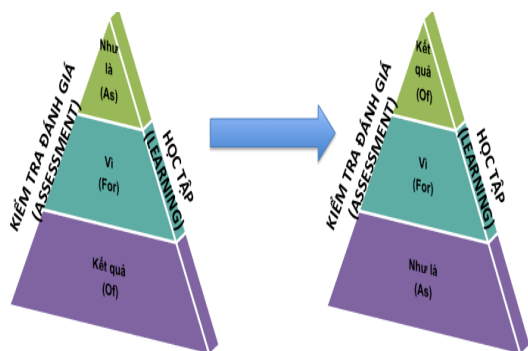
Nghiên cứu mới nhất của Jalilzadeh và Coombe (2023) [7] khẳng định hiệu quả của LOA trong việc thúc đẩy sự tham gia tích cực của sinh viên vào quá trình học tập, đồng thời phát triển tư duy siêu nhận thức và khả năng tự điều chỉnh. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại, khi mà khả năng học cách học và thích ứng với kiến thức mới trở nên quan trọng hơn bao giờ hết.

Nghiên cứu tổng quan về đánh giá theo định hướng học tập của Wakid và cộng sự (2024) [23] đã xác định LOA là một xu hướng đánh giá đang phát triển mạnh mẽ trên toàn cầu, với các công trình nghiên cứu tập trung vào ứng dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau như giáo dục ngôn ngữ, khoa học và giáo dục nghề nghiệp. Nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng LOA có thể tương tác hiệu quả thông qua các phương pháp học tập đa dạng như học tập kết hợp, trực tuyến, hợp tác, thực hành công việc, học tập dựa trên dự án và học tập dựa trên công nghệ số.

Có thể kết luận rằng LOA không chỉ đơn thuần là sự kết hợp cơ học của ba hình thức đánh giá mà còn là một triết lý đánh giá hoàn toàn mới, hướng tới xây dựng môi trường học tập trong đó đánh giá trở thành công cụ thúc đẩy học tập, không còn là rào cản hay gánh nặng. Ở khía cạnh này, LOA đòi hỏi sự thay đổi căn bản trong quan niệm về đánh giá từ cả giảng viên và sinh viên, từ đánh giá là công cụ kiểm tra sang đánh giá là cơ hội học tập.

Mối quan hệ giữa LOA và ba hình thức đánh giá (AoL, AfL, AaL) có thể được hiểu như một hệ thống tích hợp hài hòa, trong đó các hình thức đánh giá bổ sung cho nhau thay vì cạnh tranh với nhau. Trong khi AoL đảm bảo tính giải trình và cung cấp bằng chứng về kết quả học tập, AfL thúc đẩy quá trình học tập thông qua phản hồi và điều chỉnh, và AaL phát

triển khả năng siêu nhận thức và tự điều chỉnh của người học. LOA tích hợp cả ba khía cạnh này để tạo ra một hệ thống đánh giá toàn diện, lấy học tập làm trung tâm.



Hình 1. Sự chuyển dịch trọng tâm trong đánh giá giáo dục.

Hình 1 thể hiện sự chuyển dịch trong trọng tâm đánh giá từ mô hình truyền thống (bên trái) sang mô hình đánh giá theo định hướng học tập (bên phải). Trong mô hình mới, vai trò của AaL, AfL được nhấn mạnh nhiều hơn so với AoL [12, 24].

Để LOA phát huy hiệu quả trong thực tiễn, cần có sự tham gia tích cực từ cả giảng viên và sinh viên trong việc thiết kế và thực hiện các hoạt động đánh giá. Giảng viên cần chuyển từ vai trò của người đánh giá sang người hướng dẫn và hỗ trợ học tập, trong khi sinh viên cần phát triển khả năng tự đánh giá và tự điều chỉnh. Sự thay đổi này đòi hỏi thời gian, nguồn lực và sự phát triển chuyên môn liên tục, nhưng kết quả đạt được - những sinh viên có khả năng học tập suốt đời và thích ứng với thay đổi - là hoàn toàn xứng đáng.

4.2. Đặc điểm và nguyên lý cơ bản của LOA

Nhiệm vụ đánh giá hướng đến học tập (Learning-focused assessment tasks) là thành tố đầu tiên và quan trọng nhất. Theo Carless (2015) [5], nhiệm vụ đánh giá là động lực chính thúc đẩy nỗ lực và cách tiếp cận học tập của sinh viên. Nhiệm vụ đánh giá trong LOA cần đáp ứng các tiêu chí: i) Tập trung vào việc học tập hơn là chỉ chuẩn bị cho kỳ thi; ii) Có tính thực tế (authentic) - mô phỏng các tình huống

thực tế mà sinh viên sẽ gặp phải sau khi tốt nghiệp; iii) Phát triển tư duy phản biện và kỹ năng tư duy bậc cao; iv) Liên kết rõ ràng với chuẩn đầu ra học tập; và v) Có tiêu chí đánh giá minh bạch và được chia sẻ với sinh viên [3, 4].

Thành tố thứ hai-phát triển năng lực đánh giá của sinh viên (Development of evaluative expertise), tập trung vào việc phát triển khả năng tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của sinh viên. Carless (2015) [5] nhấn mạnh rằng sinh viên cần phát triển "năng lực đánh giá" - khả năng hiểu và áp dụng tiêu chí đánh giá, phát triển khả năng tự đánh giá và đưa ra phán đoán sáng suốt về công việc của mình và của người khác. Thông qua quá trình này, sinh viên học cách trở thành người đánh giá chuyên nghiệp, một kỹ năng quan trọng cho học tập suốt đời [1]. Các phương pháp tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng giúp phát triển tính độc lập, trách nhiệm cá nhân và tư duy phản biện [18].

Thành tố thứ ba của LOA liên quan đến cách sinh viên tương tác với phản hồi. Carless (2015) [5] đề xuất cần chuyển từ mô hình phản hồi một chiều từ giảng viên đến sinh viên sang một quá trình đối thoại, trong đó sinh viên tích cực tham gia vào việc tìm kiếm, hiểu và sử dụng phản hồi. Giá trị quan trọng nhất của phản hồi là phát triển khả năng tự điều chỉnh của người học [15]. Tự điều chỉnh đề cập đến khả năng quản lý và điều chỉnh hành vi học tập của sinh viên và hành động dựa trên phản hồi để cải thiện học tập.

Kết hợp với hai thành tố nêu trên, ba thành tố này không tồn tại độc lập mà có mối quan hệ tương tác với nhau, tạo thành một hệ thống tích hợp. Mục tiêu cuối cùng của LOA là phát triển khả năng tự định hướng và tự điều chỉnh học tập của sinh viên [5]. Khi nhiệm vụ đánh giá được thiết kế tốt, sinh viên phát triển năng lực đánh giá và tích cực tương tác với phản hồi, họ sẽ trở thành những người học tập tự chủ và hiệu quả hơn.

Mô hình LOA thể hiện một sự chuyển dịch từ quan điểm đánh giá truyền thống, trong đó giảng viên nắm quyền kiểm soát quá trình đánh giá, sang một cách tiếp cận mới, trong đó sinh viên đóng vai trò tích cực hơn. Sự chuyển dịch này không chỉ liên quan đến kỹ thuật đánh giá

mà còn là sự thay đổi cơ bản trong cách hiểu về vai trò của đánh giá trong quá trình dạy và học.

4.3. Mô hình triển khai LOA trong giáo dục đại học

Triển khai LOA trong giáo dục đại học đòi hỏi cách thức thực hành có hệ thống, liên tục và gắn kết với quá trình dạy. Dưới đây trình bày những mô hình điển hình để triển khai LOA trong giáo dục đại học

Mô hình thứ nhất tích hợp đánh giá vào quá trình dạy. Trong mô hình này, LOA vận hành như một chu trình liên tục xuyên suốt khóa học, không chỉ xuất hiện ở những thời điểm đánh giá chính thức. Carless (2015) [5] mô tả cách tiếp cận này tại một lớp học Kiến trúc với 35 sinh viên, nơi đánh giá được lồng ghép vào mỗi buổi học. Cụ thể, sinh viên thực hiện các nhiệm vụ thiết kế theo tuần, nhận phản hồi trực tiếp từ giảng viên và đồng nghiệp, sau đó điều chỉnh sản phẩm trước khi tổng hợp vào hồ sơ sản phẩm cuối cùng.

LOA vận hành thông qua cơ chế “same-day feedback” (phản hồi cùng ngày), nơi sinh viên nhận phản hồi ngay lập tức và có cơ hội thực hiện điều chỉnh. Đặc biệt, các tiêu chí đánh giá được chia sẻ và thảo luận từ đầu khóa học, giúp sinh viên hiểu rõ mục tiêu và tiêu chuẩn chất lượng. Theo Hounsell và các cộng sự (2007) [25], điều này tạo ra “vòng phản hồi kép” - không chỉ cải thiện sản phẩm hiện tại mà còn phát triển khả năng tự đánh giá cho các nhiệm vụ tương lai.

Thứ hai là mô hình đánh giá theo chu trình. LOA trong mô hình này vận hành thông qua một chuỗi các chu kỳ đánh giá có cấu trúc rõ ràng. Nicol và Macfarlane-Dick (2006) [26] đã mô tả chi tiết quy trình này trong một khóa học Tâm lý học với 120 sinh viên. Mỗi chu kỳ đánh giá bắt đầu bằng việc làm rõ mục tiêu và tiêu chí, tiếp theo là sinh viên thực hiện nhiệm vụ ban đầu, sau đó nhận phản hồi từ giảng viên và bạn học, thực hiện tự đánh giá, điều chỉnh bài làm, và cuối cùng nộp sản phẩm hoàn thiện.

Yếu tố quan trọng trong mô hình này là việc xây dựng “đối thoại phản hồi” (feedback dialogue) thay vì truyền tải thông tin một chiều.

Bằng cách yêu cầu sinh viên phản hồi về phản hồi họ nhận được (phản hồi về phản hồi), mô hình này tạo ra chu trình đánh giá đóng, trong đó sinh viên không chỉ nhận mà còn xử lý và hành động dựa trên phản hồi. Carless và các cộng sự (2011) [15] gọi đây là “phản hồi bền vững” (sustainable feedback), phát triển khả năng tự điều chỉnh học tập của sinh viên theo thời gian.

Thứ ba là mô hình khung đánh giá toàn diện cấp chương trình. LOA trong mô hình này vận hành thông qua sự liên kết giữa các hoạt động đánh giá xuyên suốt chương trình đào tạo. Boud và Molloy (2013) [27] mô tả cách tiếp cận này trong chương trình đào tạo Y khoa, nơi các hoạt động đánh giá được thiết kế theo chuỗi phát triển năng lực từ năm thứ nhất đến năm cuối. Tại mỗi giai đoạn, sinh viên không chỉ được đánh giá về kiến thức và kỹ năng mà còn được hướng dẫn phát triển khả năng phán đoán chuyên môn.

Đặc điểm nổi bật của mô hình này là “bản đồ đánh giá chương trình” (program assessment map), xác định rõ cách thức các hình thức đánh giá khác nhau đóng góp vào việc phát triển từng năng lực cụ thể. Theo Biggs (2014) [28], điều này tạo ra sự liên kết giữa chuẩn đầu ra cấp chương trình, hoạt động giảng dạy và phương pháp đánh giá. Sinh viên không chỉ biết cách thức họ đang được đánh giá mà còn hiểu lý do tại sao và mối liên hệ với tương lai nghề nghiệp.

Thứ tư là mô hình đánh giá dựa trên năng lực. LOA trong mô hình này vận hành thông qua việc mô phỏng các tình huống nghề nghiệp thực tế để đánh giá và phát triển năng lực chuyên môn. Keppell và Carless (2006) [29] mô tả cách tiếp cận này trong chương trình đào tạo giáo viên, nơi sinh viên thực hiện các nhiệm vụ giảng dạy thực tế và được đánh giá dựa trên hiệu quả của việc tổ chức học tập cho học sinh.

Trong mô hình này, LOA vận hành thông qua “đánh giá thực hành có hướng dẫn” (coached practice assessment), trong đó sinh viên thực hiện nhiệm vụ chuyên môn dưới sự hướng dẫn của chuyên gia, nhận phản hồi theo thời gian thực, phản ánh về hiệu suất của mình,

và thiết lập mục tiêu cải thiện cụ thể. Tang và Chow (2007) [30] nhấn mạnh tầm quan trọng của co-constructed assessment (đánh giá đồng xây dựng)-trong mô hình này, khi sinh viên tham gia vào việc xây dựng tiêu chí đánh giá dựa trên hiểu biết về thực tiễn nghề nghiệp.

Điểm chung của cả bốn mô hình là đều tập trung vào việc kích hoạt ba thành tố cốt lõi của LOA: nhiệm vụ đánh giá hướng đến học tập, phát triển năng lực đánh giá của sinh viên, và tương tác tích cực với phản hồi. Tuy nhiên, mỗi mô hình có cách tiếp cận và ưu tiên khác nhau, phản ánh đặc thù của bối cảnh triển khai. Yếu tố quyết định sự thành công của các mô hình này không chỉ là các công cụ và kỹ thuật đánh giá, mà còn là văn hóa đánh giá, niềm tin của giảng viên và sinh viên về bản chất của việc dạy, học và đánh giá [5].

5. Thực trạng đánh giá định hướng học tập trong giáo dục đại học ở Việt Nam

5.1. Các chính sách về đánh giá học tập bậc đại học tại Việt Nam

Chính sách về đánh giá học tập bậc đại học tại Việt Nam đã phát triển qua ba giai đoạn chính. Giai đoạn nền tảng (2006-2015) được khởi đầu với Quyết định 25/2006/QĐ-BGD&ĐT và Quyết định 43/2007/QĐ-BGD&ĐT về quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy. Các quyết định này lần đầu tiên yêu cầu kết hợp đánh giá quá trình (tối thiểu 30%) với đánh giá cuối kỳ trong tính điểm học phần. Quyết định 43/2007 đặc biệt quan trọng khi tạo không gian cho giảng viên lựa chọn các hình thức đánh giá quá trình phù hợp như bài tập, thảo luận, thuyết trình, dự án, thực hành, mở ra cơ hội áp dụng các nguyên lý LOA mặc dù vẫn duy trì thi cuối kỳ với trọng số tối thiểu 50% [31].

Giai đoạn chuyển đổi (2016-2020) được đánh dấu bởi Thông tư 04/2016/TT-BGD&ĐT về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo, lần đầu tiên đưa tiêu chí về phương pháp đánh giá vào khung kiểm định chất lượng.

Luật Giáo dục đại học 2018 củng cố xu hướng này khi trao quyền tự chủ cho các cơ sở trong việc xây dựng phương pháp giảng dạy và đánh giá.

Giai đoạn đổi mới toàn diện (2021-2025) với Thông tư 08/2021/TT-BGD&ĐT quy định "phương pháp đánh giá, hình thức đánh giá và trọng số của mỗi điểm thành phần được quy định trong đề cương chi tiết của mỗi học phần", trao quyền cho cơ sở đào tạo và giảng viên tự xác định hình thức đánh giá phù hợp với từng học phần. Thông tư 13/2023/TT-BGD&ĐT về kiểm định chất lượng tiếp tục nhấn mạnh vai trò của đánh giá trong cải tiến chất lượng. Đặc biệt, Thông tư 04/2025/TT-BGD&ĐT [32] đánh dấu bước tiến quan trọng trong việc thể chế hóa các nguyên tắc của LOA, nhấn mạnh vai trò của đánh giá không chỉ để xác định kết quả học tập mà còn để thúc đẩy quá trình học tập và phát triển năng lực toàn diện của sinh viên (Hình 2).

Xu hướng chính sách thể hiện sự chuyển dịch rõ ràng từ mô hình đánh giá truyền thống (chủ yếu là AoL) sang mô hình đánh giá cân bằng hơn giữa AoL, AfL và AaL, phù hợp với nguyên lý LOA.

Trong một số văn bản chính thức gần đây, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đưa khái niệm "đánh giá trong lớp học" (classroom assessment) như một lĩnh vực sẽ là trọng tâm của quá trình chuyển đổi đánh giá ở Việt Nam đến năm 2020. Thuật ngữ "đánh giá trong lớp học" được Bộ GD&ĐT hiểu là việc tăng cường đánh giá liên tục và định kỳ ở cấp lớp học. Mục đích là để thúc đẩy động lực học tập của sinh viên thông qua việc thường xuyên thực hiện các bài kiểm tra nhỏ trong lớp [33]. Từ đánh giá đơn lẻ sang đánh giá hệ thống, các hoạt động đánh giá không còn là những sự kiện riêng lẻ mà được thiết kế như một hệ thống liên kết, hỗ trợ lẫn nhau để phát triển toàn diện năng lực của sinh viên [34]. Các định hướng này phản ánh sự chuyển dịch từ mô hình đánh giá truyền thống sang mô hình đánh giá theo định hướng học tập, tạo nền tảng chính sách thuận lợi cho việc áp dụng LOA bậc đại học Việt Nam.



Hình 2. Xu hướng đổi mới đánh giá theo thông tư 04/2025/TT-BGD&ĐT.

Mặc dù có khung pháp lý và định hướng chính sách thuận lợi, việc triển khai LOA trong thực tiễn đại học ở Việt Nam vẫn gặp nhiều thách thức đáng kể:

Một trong những rào cản lớn nhất trong việc triển khai LOA tại Việt Nam là quan điểm truyền thống về đánh giá học tập. Cả giảng viên và sinh viên thường quen với mô hình đánh giá tổng kết, trong đó điểm số đóng vai trò chủ đạo và phân loại sinh viên là mục tiêu chính của đánh giá. Luong (2016) [11] chỉ ra rằng nhiều giảng viên vẫn xem đánh giá chủ yếu là công cụ để xác định kết quả học tập và ít chú ý đến vai trò của đánh giá trong việc thúc đẩy quá trình học tập.

Thách thức này càng trở nên phức tạp hơn do ảnh hưởng sâu sắc của văn hóa Nho giáo trong giáo dục đại học Việt Nam. Trong nghiên cứu của Duyen và Nghia (2024) [35] đã chỉ ra, nền giáo dục theo định hướng Nho giáo đặt những phần thưởng xã hội, chính trị và kinh tế mong muốn dựa trên thành công của việc ôn luyện và ghi nhớ kiến thức một cách tích cực. Hơn nữa, đánh giá định hình đòi hỏi một mối quan hệ cân bằng hơn giữa giảng viên và sinh viên, điều không dễ dàng được chấp nhận trong hệ thống phân cấp nghiêm ngặt của nền giáo dục chịu ảnh hưởng Nho giáo [10]. Điều này tạo ra rào cản đáng kể đối với việc triển khai các thành tố cốt lõi của LOA, đặc biệt là khả năng tự đánh giá và phát triển tính tự chủ trong học tập.

Mặt khác, triển khai LOA đòi hỏi giảng viên phải có kiến thức, kỹ năng và thái độ phù

hợp. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu cho thấy giảng viên đại học Việt Nam còn hạn chế về năng lực đánh giá, đặc biệt là các phương pháp đánh giá hiện đại [11, 36].

Kết quả phỏng vấn các giảng viên đại học về những đổi mới liên quan tới kiểm tra đánh giá cho thấy họ gặp nhiều khó khăn trong việc áp dụng các phương pháp đánh giá mới. Các khó khăn này bao gồm: i) Thiếu kiến thức và kỹ năng về thiết kế các nhiệm vụ đánh giá có tính thực tế và phức hợp; ii) Thiếu kinh nghiệm trong việc hướng dẫn sinh viên phát triển kỹ năng tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng; iii) Khó khăn trong việc cung cấp phản hồi kịp thời và hiệu quả do áp lực về thời gian và số lượng sinh viên lớn; và iv) Thiếu công cụ và nguồn lực để triển khai các hình thức đánh giá đa dạng [11].

Thách thức này càng trở nên nghiêm trọng hơn do thiếu các chương trình đào tạo và phát triển chuyên môn liên quan đến đánh giá cho giảng viên đại học. Trong chương trình đào tạo tiến sĩ và thạc sĩ, các học phần về phương pháp đánh giá thường rất hạn chế hoặc không có. Các khóa tập huấn ngắn hạn về đổi mới đánh giá tuy có nhưng chưa đủ để trang bị cho giảng viên những kiến thức và kỹ năng toàn diện về LOA [36].

Triển khai LOA hiệu quả đòi hỏi hạ tầng vật chất và công nghệ phù hợp để hỗ trợ các hoạt động đánh giá đa dạng. Tuy nhiên, nhiều cơ sở đại học Việt Nam còn hạn chế về cơ sở vật chất và công nghệ phục vụ đánh giá.

Các thách thức cụ thể bao gồm: i) Thiếu hệ thống quản lý học tập (LMS) hiện đại để hỗ trợ đánh giá trực tuyến và phản hồi kịp thời; ii) Hạn chế về không gian học tập linh hoạt để triển khai các hoạt động đánh giá theo nhóm và dự án; iii) Thiếu các phòng thí nghiệm và không gian thực hành cho đánh giá thực tế; và iv) Hạn chế về nguồn lực số hóa và thư viện để hỗ trợ các nhiệm vụ đánh giá dựa trên nghiên cứu [41].

Ngoài ra, sự không đồng đều về khả năng tiếp cận công nghệ giữa các sinh viên cũng tạo ra thách thức trong việc triển khai các hình thức đánh giá dựa trên công nghệ. Một số sinh viên, đặc biệt là những người đến từ vùng khó khăn, có thể gặp bất lợi khi tham gia vào các hoạt động đánh giá yêu cầu sử dụng công nghệ cao [42].

Quy mô lớp học lớn là một trong những thách thức lớn nhất đối với việc triển khai LOA tại các trường đại học Việt Nam. Tại nhiều trường đại học, một lớp học có thể có từ 50 đến 150 sinh viên, thậm chí cao hơn đối với các môn học đại cương. Điều này gây khó khăn đáng kể cho giảng viên trong việc triển khai các hoạt động đánh giá cá nhân hóa và cung cấp phản hồi kịp thời cho từng sinh viên [11].

Đặc biệt, các thành tố cốt lõi của LOA như phát triển năng lực đánh giá của sinh viên và tương tác với phản hồi đòi hỏi sự tương tác chặt chẽ giữa giảng viên và sinh viên, điều khó thực hiện trong các lớp học quy mô lớn. Giảng viên thường phải đối mặt với áp lực về thời gian và công sức khi cố gắng cung cấp phản hồi chi tiết và kịp thời cho tất cả sinh viên, điều này gây khó khăn đáng kể cho việc triển khai các hoạt động đánh giá cá nhân hóa và cung cấp phản hồi kịp thời cho từng sinh viên [35].

Tỷ lệ sinh viên/giảng viên cao tại nhiều trường đại học Việt Nam cũng tạo ra thách thức về khối lượng công việc cho giảng viên. Một giảng viên có thể phải phụ trách nhiều lớp học với tổng số hàng trăm sinh viên, khiến việc thiết kế và triển khai các hoạt động đánh giá phù hợp với LOA trở nên khó khăn [41].

Tuy đối mặt với nhiều thách thức, việc triển khai LOA bậc đại học ở Việt Nam không phải là không khả thi. Nhiều cơ sở giáo dục bậc đại học đã bắt đầu thử nghiệm và áp dụng các

nguyên tắc của LOA trong một số chương trình đào tạo, đặc biệt là các chương trình liên kết quốc tế và chương trình chất lượng cao. Những thách thức này đòi hỏi các giải pháp đồng bộ và bền vững, từ cấp chính sách đến cấp thực thi, để tận dụng tiềm năng của LOA trong việc nâng cao chất lượng giáo dục bậc đại học tại Việt Nam.

5.2. Bài học từ một số cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam

Nghiên cứu thực nghiệm của Andre và Webster (2018) [43] tại Đại học Kinh tế Quốc dân Hà Nội đại diện cho mô hình triển khai LOA có phạm vi hạn chế nhưng có kiểm soát khoa học chặt chẽ. Nghiên cứu được thực hiện trong 5 học kỳ liên tiếp, so sánh hiệu quả giữa phương pháp đánh giá hoạt động học tập truyền thống và mô hình tích hợp các nguyên tắc LOA. Nhóm đối chứng duy trì mô hình đánh giá kết thúc giai đoạn học tập truyền thống với hai buổi giảng mỗi tuần và đánh giá thông qua bài tập cá nhân. Ngược lại, hai nhóm thí nghiệm đã triển khai mô hình tích hợp cả ba hình thức đánh giá (AoL, AfL và AaL) thông qua việc thay thế một nửa thời gian giảng dạy bằng các hoạt động thuyết trình nhóm hàng tuần, kết hợp với hệ thống phản hồi liên tục và yêu cầu tự đánh giá.

Điều đáng chú ý là nghiên cứu đã giải quyết trực tiếp thách thức về quy mô lớp học vốn là rào cản lớn đối với các hình thức đánh giá quá trình. Thay vì cố gắng cung cấp phản hồi cá nhân cho từng sinh viên trong lớp lớn, mô hình này sử dụng thuyết trình nhóm như một công cụ để vừa giảm tải công việc cho giảng viên vừa tăng cường tương tác học tập giữa sinh viên.

Andre và Webster (2018) [43] mô tả rằng phản hồi được cung cấp ngay sau mỗi buổi thuyết trình thông qua hai kênh: phản hồi trực tiếp bằng lời nói và phản hồi chi tiết qua email cá nhân, cho phép sinh viên có thời gian để điều chỉnh chuẩn bị cho buổi thuyết trình tiếp theo. Kết quả nghiên cứu đã thách thức những giả định truyền thống về mối quan hệ giữa thời gian giảng dạy và hiệu quả học tập. Mặc dù các nhóm thí nghiệm chỉ nhận được một nửa số buổi giảng so với nhóm đối chứng, điểm số trung bình của họ đã cải thiện đáng kể: nhóm

thí nghiệm A tăng 33% và nhóm thí nghiệm B tăng tới 70% so với nhóm đối chứng.

Trái ngược với cách tiếp cận thí điểm của Đại học Kinh tế Quốc dân, trường hợp RMIT Việt Nam thể hiện mô hình chuyển đổi toàn diện và có hệ thống từ đánh giá hoạt động học tập truyền thống sang đánh giá thực tế tại toàn bộ cơ sở giáo dục. Nghiên cứu của Le và Bouilheres (2017) [44] đã ghi nhận quá trình chuyển đổi có hệ thống với mục tiêu đầy tham vọng là loại bỏ hoàn toàn các kỳ thi giám sát trước cuối năm 2018. Động lực thúc đẩy sự chuyển đổi này xuất phát từ nhận thức rằng khả năng có việc làm đã trở thành mối quan tâm hàng đầu và hệ thống đánh giá truyền thống đã tạo ra “thể hệ sinh viên chiến lược” chỉ học để đạt điểm mà không phát triển kỹ năng thực tế.

RMIT Việt Nam đã áp dụng cách tiếp cận có hệ thống để tích hợp ba thành tố cốt lõi của LOA vào toàn bộ chương trình đào tạo. Trường đã phát triển một danh sách kiểm tra đánh giá bao gồm 21 điểm dựa trên các chỉ số đánh giá hiệu quả, tập trung vào việc tạo ra sự liên kết kiến tạo giữ đánh giá và kết quả học tập, đồng thời nhấn mạnh tính thực tế và khả năng tuyển dụng. Thay vì các kỳ thi truyền thống, RMIT Việt Nam đã chuyển sang các hình thức đánh giá mô phỏng môi trường làm việc thực tế. Các môn kỹ thuật được đánh giá thông qua việc sử dụng phần mềm chuyên ngành, trong khi các môn kinh doanh sử dụng nghiên cứu tình huống phức tạp thay vì câu hỏi trả lời ngắn. So sánh hai mô hình, có thể thấy sự khác biệt rõ rệt về phạm vi và cách tiếp cận.

Trong khi Đại học Kinh tế Quốc dân tập trung vào triển khai LOA ở cấp độ môn học với thiết kế thực nghiệm nghiêm ngặt, RMIT Việt Nam thực hiện chuyển đổi toàn diện trên phạm vi toàn cơ sở giáo dục đại học. Về tài nguyên đầu tư, mô hình của Đại học Kinh tế Quốc dân có yêu cầu thấp hơn và dễ nhân rộng, trong khi RMIT Việt Nam đòi hỏi đầu tư lớn về công nghệ và đào tạo nhưng mang tính hệ thống cao hơn. Thách thức chính mà Đại học Kinh tế Quốc dân phải đối mặt là quy mô lớp học lớn, được giải quyết thông qua hoạt động nhóm, còn RMIT Việt Nam chủ yếu quan tâm đến việc

duy trì tính toàn vẹn học thuật khi chuyển từ thi giám sát sang đánh giá thực tế.

Cả hai cơ sở giáo dục đại học đều đối mặt với thách thức về thay đổi tư duy và văn hóa đánh giá từ cả giảng viên và sinh viên. Tại Đại học Kinh tế Quốc dân, thách thức này được giải quyết thông qua việc thuyết phục bằng kết quả thực nghiệm có kiểm soát chặt chẽ, trong khi RMIT Việt Nam chọn cách xây dựng cộng đồng thực hành và đào tạo có hệ thống. Vấn đề tăng khối lượng công việc ban đầu cũng xuất hiện ở cả hai trường hợp, khi việc thiết kế đánh giá LOA đòi hỏi nhiều thời gian chuẩn bị hơn so với phương pháp truyền thống. Đại học Kinh tế Quốc dân ứng phó bằng cách sử dụng hoạt động nhóm để tối ưu hóa thời gian, còn RMIT Việt Nam đầu tư vào công nghệ hỗ trợ và chia sẻ tài nguyên.

Áp lực từ quy định và yêu cầu duy trì tính toàn vẹn học thuật là thách thức chung khác mà cả hai cơ sở phải cân nhắc. Cả hai đều cần thiết kế đánh giá sáng tạo, đa dạng và gắn liền với tình huống cụ thể để vừa tuân thủ quy định của MoET vừa đảm bảo chất lượng học thuật. Tuy nhiên, mỗi mô hình cũng có những thách thức riêng biệt. Đối với mô hình thí điểm của Đại học Kinh tế Quốc dân, vấn đề tính tổng quát hóa được đặt ra khi kỹ năng thuyết trình phù hợp với ngành kinh tế nhưng có thể không phù hợp với các ngành khác như khoa học tự nhiên hay kỹ thuật [45]. Nghiên cứu cũng chưa đánh giá được tác động dài hạn đối với khả năng học tập suốt đời và phát triển nghề nghiệp của sinh viên sau khi tốt nghiệp.

RMIT Việt Nam đối mặt với thách thức từ sự phát triển của trí tuệ nhân tạo tạo sinh, khi nghiên cứu của Nguyen và cộng sự (2023) [46] cho thấy các công cụ AI có thể hoàn thành nhiều hình thức đánh giá thực tế, đặc biệt ở các cấp độ nhận thức thấp hơn của thang Bloom. Điều này thúc đẩy RMIT Việt Nam tiếp tục điều chỉnh chiến lược LOA, tập trung nhiều hơn vào cấp độ “create” (sáng tạo - cấp độ cao nhất của thang Bloom, đòi hỏi sinh viên tổng hợp kiến thức để thiết kế giải pháp mới, đề xuất chính sách sáng tạo hoặc xây dựng mô hình lý thuyết độc đáo) và các nhiệm vụ đòi hỏi khung lý thuyết sâu sắc.

Thách thức về tính bền vững cũng được nhận diện rõ ràng khi việc tạo ra các đánh giá thực tế có kết nối thể giới thực đòi hỏi sự sáng tạo liên tục để duy trì tính độc đáo qua các khóa học.

6. Kết luận

Nghiên cứu này đã phân tích sâu sắc về sự chuyển dịch từ đánh giá truyền thống sang đánh giá theo định hướng học tập (LOA) trong giáo dục đại học, đồng thời đánh giá khả năng ứng dụng của mô hình này trong bối cảnh Việt Nam. Thông qua phương pháp tổng quan hệ thống, nghiên cứu đã làm rõ bản chất và mối quan hệ giữa ba hình thức đánh giá cơ bản: Assessment of Learning (AoL), Assessment for Learning (AfL), và Assessment as Learning (AaL) trong khuôn khổ LOA của Carless (2015) [5].

Kết quả nghiên cứu cho thấy LOA không chỉ là sự kết hợp đơn thuần của ba hình thức đánh giá mà còn thể hiện một triết lý giáo dục hoàn toàn mới, hướng tới việc phát triển tư duy siêu nhận thức, khả năng tự điều chỉnh và học tập suốt đời cho sinh viên. Ba thành tố cốt lõi của LOA - nhiệm vụ đánh giá hướng đến học tập, phát triển năng lực đánh giá của sinh viên, và tương tác với phản hồi - tạo thành một hệ thống tích hợp nhằm chuyển đổi vai trò của đánh giá từ công cụ kiểm tra sang cơ hội học tập.

Phân tích thực trạng cho thấy việc triển khai LOA tại Việt Nam đối mặt với những thách thức đa chiều. Mặc dù khung chính sách đã có những thay đổi tích cực thông qua các quyết định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, việc thực thi vẫn gặp khó khăn về nhận thức, năng lực giảng viên, cơ sở vật chất và quy mô lớp học. Đặc biệt, ảnh hưởng sâu sắc của văn hóa Nho giáo và truyền thống đánh giá tổng kết tạo ra những rào cản đáng kể trong việc thay đổi tư duy về vai trò của đánh giá.

Tuy nhiên, kinh nghiệm từ hai trường hợp điển hình tại Trường Đại học Kinh tế Quốc dân Hà Nội và RMIT Việt Nam đã chứng minh tính khả thi và hiệu quả của LOA trong bối cảnh Việt Nam. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng việc triển khai LOA thành công đòi hỏi không chỉ những thay đổi kỹ thuật mà còn những chuyển

đổi cơ bản trong triết lý giáo dục và văn hóa tổ chức. Mặc dù thách thức trong bối cảnh Việt Nam là đáng kể, những kết quả tích cực từ các trường hợp thực tiễn cung cấp bằng chứng thuyết phục rằng LOA có thể được triển khai hiệu quả với sự hỗ trợ và cam kết thích hợp.

Từ kinh nghiệm của hai cơ sở đại học, có thể rút ra bài học về chiến lược “từ điểm đến diện” trong việc triển khai LOA. Các cơ sở nên bắt đầu với những môn học hoặc chương trình có điều kiện thuận lợi, tạo ra các đơn vị “đầu tàu” trong từng khu vực, sau đó chia sẻ kinh nghiệm thông qua mạng lưới chuyên môn. Điều kiện tiên quyết cho sự thành công bao gồm đào tạo năng lực đánh giá cho đội ngũ giảng viên, đầu tư cơ sở hạ tầng công nghệ phù hợp, và xây dựng cộng đồng thực hành chuyên nghiệp để duy trì và phát triển các sáng kiến đánh giá.

Cuối cùng, trong bối cảnh công nghệ phát triển nhanh chóng, đặc biệt là sự xuất hiện của trí tuệ nhân tạo sinh tạo, LOA trở nên càng quan trọng hơn. Việc tập trung vào phát triển tư duy bậc cao, khả năng tư duy phân biện và sáng tạo - những lĩnh vực mà công nghệ vẫn còn hạn chế - sẽ giúp chuẩn bị sinh viên Việt Nam cho một tương lai đầy thay đổi và thách thức.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đại học Bách Khoa Hà Nội theo đề tài T2024-PC-001.

Tài liệu tham khảo

- [1] D. Boud, N. Falchikov, *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, Routledge, New York, 2007.
- [2] D. Carless, *Prospects for the Implementation of Assessment for Learning*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 12, No. 1, 2005, pp. 39-54.
- [3] D. Carless, G. Joughin, M. M. C. Mok, *Learning-oriented Assessment: Principles and Practice*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 4, 2006, pp. 395-398.
- [4] G. Gibbs, *How Assessment Frames Student Learning*, in: C. Bryan, K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*, Routledge, London, 2006, pp. 23-36.

- [5] D. Carless, *Excellence in University Assessment: Learning from Award-winning Teaching*, Routledge, Abington, 2015.
- [6] W. Zeng, F. Huang, L. Yu, S. Chen, *Towards a Learning-oriented Assessment to Improve Students' Learning-a Critical Review of Literature*, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 30, 2018, pp. 211-250.
- [7] K. Jalilzadeh, C. Coombe, *Assessment of Learning, Assessment for Learning, and Assessment as Learning: Exploring EFL Teachers' Practices and Beliefs*, *Language Assessment Quarterly*, Vol. 20, No. 2, 2023, pp. 181-199.
- [8] I. Fazel, S. Ali, *Exploring Learning-oriented Assessment in Online EAP Writing Instruction*, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 53, No. 6, 2022, pp. 1890-1908.
- [9] Ministry of Education and Training (MOET), *Decision on Approval of Education Development Strategy 2011-2020*, Ministry of Education and Training, Hanoi, 2012 (in Vietnamese).
- [10] T. Pham, P. Renshaw, *Formative Assessment in Confucian Heritage Culture Classrooms: Activity Theory Analysis of Tensions, Contradictions and Hybrid Practices*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 40, No. 1, 2015, pp. 45-59.
- [11] H. Luong, *Factors Affecting Assessment Practices of University Lecturers in Vietnam*, *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, Vol. 1, No. 4, 2016, pp. 55-60.
- [12] M. Earl, *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*, Manitoba Education, Citizenship and Youth, Winnipeg, 2006.
- [13] L. Brown, *Self-assessment of Learning and Achievement*, in: J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd ed., Elsevier, 2015, pp. 514-520.
- [14] P. Black, D. Wiliam, *Classroom Assessment and Pedagogy*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 25, No. 6, 2018, pp. 551-575.
- [15] D. Carless, D. Salter, M. Yang, J. Lam, *Developing Sustainable Feedback Practices*, *Studies in Higher Education*, Vol. 36, No. 4, 2011, pp. 395-407.
- [16] A. Derakhshan, F. Ghiasvand, *Exploring Learning-oriented Assessment in EAP Writing Classrooms: Teacher and Student Perspectives*, *Language Testing in Asia*, Vol. 13, 2023, pp. 36.
- [17] C. Mok, L. Lung, W. Cheng, P. Cheung, L. Nguyen, *Self-assessment in Higher Education: Experience in using a Metacognitive Approach in Five case Studies*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 4, 2006, pp. 415-433.
- [18] K. Sambell, L. McDowell, C. Montgomery, *Assessment for Learning in Higher Education*, Routledge, London, 2013.
- [19] A. Popandopulo, A. Kudysheva, N. Fominykh, M. Nurgaliyeva, N. Kudarova, *Assessment of Students' Metacognitive Skills in the Context of Education 4.0*, *Frontiers in Education*, Vol. 8, 2023, pp. 1182377.
- [20] G. Brooks, M. G. Brooks, *In Search of Understanding: The case for Constructivist Classrooms*, *Ascd*, 1999.
- [21] A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed., Pearson Education, Upper Saddle River, 2014.
- [22] D. Carless, *Learning-oriented Assessment: Conceptual Basis and Practical Implications*, *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 44, No. 1, 2007, pp. 57-66.
- [23] M. Wakid, H. Sofyan, A. Widowati, A. Zaida Ilma, *Learning-oriented Assessment: A Systematic Literature Network Analysis*, *Cogent Education*, Vol. 11, No. 1, 2024, pp. 2366075.
- [24] L. Brown, L. R. Harris, J. Harnett, *Teacher Beliefs about Feedback within an Assessment for Learning Environment: Endorsement of Improved Learning over Student Well-being, Teaching and Teacher Education*, Vol. 36, 2015, pp. 47-56.
- [25] D. Hounsell, R. Xu, M. Tai, *Integrative Assessment: Balancing Assessment of and Assessment for Learning*, *Quality Assurance Agency for Higher Education*, Gloucester, 2007.
- [26] J. Nicol, D. M. Dick, *Formative Assessment and Self-regulated Learning: A model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 2, 2006, pp. 199-218.
- [27] D. Boud, E. Molloy, *Rethinking models of Feedback for Learning: The Challenge of Design*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 38, No. 6, 2013, pp. 698-712.
- [28] J. Biggs, *Constructive Alignment in University Teaching*, *HERDSA Review of Higher Education*, Vol. 1, 2014, pp. 5-22.
- [29] M. Keppell, D. Carless, *Learning-oriented Assessment: A Technology-based case Study*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 13, No. 2, 2006, pp. 179-191.
- [30] F. Tang, K. Chow, *Communicating Feedback in Teaching Practice Supervision in a Learning-oriented Field Experience Assessment Framework*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, No. 7, 2007, pp. 1066-1085.

- [31] M. Ly, Reforms in Assessment Practices in Vietnamese Higher Education: A case Study at a Teacher Training University, Victoria University, Melbourne, 2015.
- [32] Ministry of Education and Training (MOET), Circular No. 04/2025/TT-BGDĐT on Assessment of Learning Outcomes in Higher Education through Competency-Based Approach, Ministry of Education and Training, Hanoi, 2025 (in Vietnamese).
- [33] N. Ho, An Exploratory Investigation of the Practice of Assessment for Learning in Vietnamese Higher Education: Three case Studies of Lecturers' Practice, Queensland University of Technology, 2015.
- [34] Ministry of Education and Training (MOET), Action Plan for Implementation of Vietnam Higher Education Development Strategy to 2030, Ministry of Education and Training, Hanoi, 2020 (in Vietnamese).
- [35] T. Duyen, T. Nghia, Promoting Alternative Assessment in Vietnamese Higher Education: Overcoming Challenges in Language Education, VNUHCM Journal of Science and Technology Development, Vol. 27, 2024, pp. 73-87, <https://doi.org/10.32508/stdj.v27iSI.4417>.
- [36] H. Nguyen, Professional Development for University Lecturers: The case of Assessment Literacy in Vietnam, Higher Education Research and Development, Vol. 39, No. 4, 2020, pp. 670-684.
- [37] H. Nguyen, Challenges to Higher Education Reform - A University Management Perspective, in: Education in Vietnam, 2011, pp. 237-258.
- [38] P. Anh, Classroom-based Assessment in Vietnam: An Investigation into Teachers' Beliefs and Practices, Presented at Vietnam Language Assessment Symposium 2017, British Council, 2017.
- [39] N. Giang, Teachers' Perceptions and Descriptions of Classroom-based Assessment Practices in Vietnam, Presented at Vietnam Language Assessment Symposium 2017, British Council, 2017.
- [40] T. Tran, Exploring Alternative Assessment Practices in Vietnamese Higher Education: Opportunities and Challenges, Vietnamese Educational Review, Vol. 14, No. 2, 2017, pp. 45-58.
- [41] N. Tran, Infrastructure Challenges to Assessment Innovation in Vietnamese Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 46, No. 5, 2021, pp. 823-836.
- [42] T. Le, Digital Divide and Online Assessment in Higher Education: Challenges and Solutions, Vietnam Journal of Education, Vol. 6, No. 2, 2022, pp. 78-92.
- [43] J. Andre, R. Webster, Making Assessment more Authentic in Vietnam, In Leadership and Management in Higher Education in a Globalized World: Innovations and Best Practices, 2018, pp. 14.
- [44] H. Le, F. Bouilheres, Authentic Assessment to Prepare Students for Employability Skills, Presented at Leadership and Management in Higher Education: Challenges, Opportunities and Ways Forward, 2017.
- [45] V. McCune, D. Hounsell, The Development of Students' Ways of Thinking and Practising in Three Final-year Biology Courses, Higher Education, Vol. 49, No. 3, 2005, pp. 255-289.
- [46] N. Thanh, H. Vo, N. Nhat, T. Pham, T. Trung, H. Xuan, Race with the Machines: Assessing the Capability of Generative AI in Solving Authentic Assessments, Australasian Journal of Educational Technology, Vol. 39, No. 5, 2023, pp. 59-81.
- [47] T. Pham, R. Gillies, Designing a Culturally Appropriate Format of Formative Peer Assessment for Asian Students: The Case of Vietnamese Teacher Training, in: M. Levy (Ed.), Proceedings of the 2nd International Conference of Education, Research and Innovation, IATED, Madrid, 2010, pp. 7104-7113.
- [48] OECD, Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Publishing, Paris, 2013.
- [49] P. H. Yen, N. A. Thi, P. T. Thuy, L. T. Thao, H. T. A. Thu, N. H. Tra, Challenges of Implementing Outcome-based Assessment in Vietnamese Higher Education, A Qualitative Inquiry, EIKI Journal of Effective Teaching Methods, Vol. 2, No. 1, 2024.
- [50] W. Tian, H. D. Le, N. T. Nguyen, Vietnamese University EFL Teachers' Practices and Literacy in Classroom Assessment: A Sociocultural Perspective, System, Vol. 116, 2023, pp. 103066.
- [51] T. T. M. Tran, Vietnam's Comprehensive Educational Reform: Reflections After a Decade of Implementation (2013-2024), Conhecimento & Diversidade, Vol. 16, No. 44, 2024, pp. 511-537.