

THÁCH THỨC TRIỂN KHAI ĐÁNH GIÁ DỰA TRÊN CHUẨN ĐẦU RA TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: NGHIÊN CỨU TỔNG QUAN HỆ THỐNG

CHALLENGES IN IMPLEMENTING OUTCOME-BASED ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Nguyễn Thanh Vương^{1,3,*},
Lương Thị Hồng Gấm²,
Cao Thị Châu Thủy¹

¹Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh; ²Trường Đại học Fullbright; ³Trường Đại học Văn Lang
+Tác giả liên hệ • Email: thanhvuonggd@gmail.com

Article history

Received: 14/3/2026

Accepted: 27/3/2026

Published: 05/6/2026

Keywords

Outcome-based education,
outcome-based assessment,
challenges, higher education

ABSTRACT

Outcome-Based Education (OBE) has emerged as a key reform orientation in global higher education, with Outcome-Based Assessment (OBA) serving as a core mechanism for quality assurance and continuous improvement. Nevertheless, many institutions continue to encounter difficulties in implementing OBA effectively, particularly in developing contexts such as Vietnam. This study conducts a systematic review of 30 international journal articles published between 2010 and 2025, following the PRISMA protocol. The analysis identifies seven interrelated groups of challenges: assessment tools and techniques, assessment practices, lecturers' assessment competence, managerial mechanisms, supporting resources, policy frameworks, and cultural - contextual factors. The study discusses the relevance and implications of these challenges for OBA implementation in Vietnamese higher education. The results provide a systematic reference framework to support educational managers and lecturers in developing coherent, substantive, and context-sensitive strategies for OBA implementation.

1. Mở đầu

Giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra (Outcome-based education - OBE) là xu hướng cải cách quan trọng trong giáo dục đại học (GDDH) hơn ba thập kỷ qua (Shaheen, 2019). OBE phản ánh sự chuyển dịch từ tiếp cận lấy người dạy làm trung tâm sang tiếp cận "lấy người học làm trung tâm", với trọng tâm là kết quả học tập (KQHT) có thể đo lường được (Tam, 2014). Khởi nguồn từ đề xuất của Spady (1994), OBE nhấn mạnh việc thiết kế và vận hành hệ thống đào tạo dựa trên các chuẩn đầu ra (CĐR) đã xác định. Trong khuôn khổ này, đánh giá không chỉ xác định mức độ đạt CĐR của người học mà còn cung cấp phản hồi để cải thiện dạy và học, hướng đến việc hình thành năng lực học thuật và triển vọng phát triển bền vững của người học (Abdul Karim và Yin, 2018). Tổng quan của Agir và cộng sự (2023) cho thấy đánh giá dựa trên CĐR (Outcome-Based Assessment - OBA) là trụ cột vận hành của OBE, góp phần bảo đảm và cải tiến chất lượng chương trình đào tạo (CTĐT). Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu thực nghiệm cho thấy triển khai OBA gặp nhiều thách thức, bao gồm hạn chế về năng lực của GV, thiếu nguồn lực, tâm lý kháng cự đổi mới và sự thiếu nhất quán giữa CĐR, hoạt động giảng dạy và đánh giá (Shaheen, 2019; Babu và Roy, 2023).

Mặc dù số lượng nghiên cứu về OBE và OBA ngày càng tăng, các nghiên cứu tổng quan hệ thống tập trung vào những thách thức trong triển khai OBA vẫn còn hạn chế. Một số công trình gần đây cho thấy nghiên cứu về OBE còn phân tán và thiếu các phân tích tổng hợp hệ thống, làm hạn chế cơ sở bằng chứng khi triển khai OBE theo định hướng phát triển năng lực (Mistamiruddin và Nasri, 2024; Mahrishi và cộng sự, 2025). Tương tự, các tổng quan về OBA chủ yếu mô tả xu hướng, phương pháp và thực hành đánh giá (Agir và cộng sự, 2023), trong khi chưa làm rõ đầy đủ các rào cản triển khai OBA trên phạm vi rộng. Từ khoảng trống này, bài báo tổng hợp và phân loại các thách thức chủ yếu trong triển khai OBA trên thế giới, đồng thời đối chiếu với bối cảnh GDDH tại Việt Nam để làm rõ những điểm tương đồng và đặc thù, qua đó gợi mở hàm ý cho việc triển khai OBA tại các cơ sở đào tạo (CSĐT). Nghiên cứu tập trung trả lời các câu hỏi: (1) Những nhóm thách thức chính trong triển khai OBA đã được ghi nhận trong các nghiên cứu quốc tế là gì?; (2) Các thách thức này gợi mở những hàm ý gì đối với việc triển khai OBA tại Việt Nam?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng quan hệ thống nhằm nhận diện và phân loại các thách thức trong triển khai OBA. Quy trình tổng quan được thực hiện theo nguyên tắc của PRISMA (Preferred Reporting Items for

Systematic Reviews and Meta-Analyses) nhằm bảo đảm tính minh bạch và khả năng tái lập (Moher và cộng sự, 2010). Dữ liệu được thu thập từ cơ sở dữ liệu Web of Science với chuỗi tìm kiếm: “OUTCOME-BASED ASSESSMENT” OR “OUTCOME-BASED EDUCATION” AND “CHALLENGE*” OR “BARRIER*” AND “HIGHER EDUCATION”. Kết quả tìm kiếm ngày 26/11/2025 thu được 94 bài báo.

Quy trình sàng lọc gồm nhiều bước. Trước hết, nghiên cứu giới hạn các công bố từ năm 2010 trở đi, khi OBA được triển khai rộng rãi trong nhiều hệ thống GDĐH (Tam, 2014), còn lại 75 bài báo. Sau khi sàng lọc tiêu đề và tóm tắt, 36 tài liệu được xác định phù hợp. Đọc toàn văn cho thấy 18 bài báo đáp ứng đầy đủ tiêu chí lựa chọn để phân tích chuyên sâu. Tìm kiếm thủ công từ Google Scholar và các tài liệu liên quan được thực hiện để bổ sung nguồn dữ liệu. Sau khi loại bỏ trùng lặp, 30 bài báo được sử dụng cho phân tích bằng phương pháp phân tích chủ đề.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Khái niệm về OBA

Dựa trên triết lý OBE, OBA được hiểu là quá trình hiện thực hóa các kì vọng về kết quả học tập thông qua việc xác định mục tiêu và chuẩn mực chất lượng học tập; thu thập và phân tích các minh chứng về mức độ đạt được của người học so với CDR đã xác định; và sử dụng kết quả đánh giá để cải thiện dạy và học (Spady, 1994; Abdul Karim và Yin, 2018). Trong nghiên cứu này, OBA được tiếp cận như một hệ thống đánh giá định hướng CDR, trong đó việc đo lường mức độ đạt được không chỉ nhằm xác nhận kết quả học tập mà còn đóng vai trò như cơ chế phản hồi liên tục, góp phần điều chỉnh hoạt động dạy học và cải tiến CTĐT.

3.2. Nguyên tắc triển khai OBA

Thứ nhất, OBA đòi hỏi tuân thủ nguyên tắc *Liên kết Kiến tạo (Constructive Alignment)* - nguyên tắc trọng tâm của OBE do Biggs (1996) đề xuất - nhấn mạnh sự gắn kết giữa ba thành tố: CDR dự kiến, hoạt động dạy - học và đánh giá. Theo đó, những gì người học cần đạt và cách thức chứng minh mức độ đạt được phải được xác định rõ ngay từ giai đoạn thiết kế, làm cơ sở định hướng cho toàn bộ quá trình tổ chức dạy học. Điều này hàm ý rằng các phương pháp, công cụ đánh giá phải đo lường và phản ánh trực tiếp mức độ đạt được các CDR.

Thứ hai, OBA hướng đến việc *mở rộng cơ hội học tập*, cho phép người học đạt được CDR thông qua các lộ trình linh hoạt (Spady, 1994). Nguyên tắc này thừa nhận sự khác biệt về năng lực, xuất phát điểm và tốc độ học tập của người học, qua đó yêu cầu đa dạng hóa hình thức, phương pháp và thời điểm đánh giá nhằm tạo nhiều cơ hội để người học thể hiện năng lực và cải thiện kết quả học tập (Abdul Karim và Yin, 2018).

Thứ ba, OBA nhấn mạnh nguyên tắc *đánh giá xác thực (Authentic assessment)*, trong đó các nhiệm vụ đánh giá được thiết kế gắn với bối cảnh thực tiễn nghề nghiệp và đời sống nhằm phản ánh năng lực vận dụng của người học (Spady, 1994). Cách tiếp cận này vừa tạo điều kiện để người học phát triển năng lực thực hành, khả năng thích ứng và giải quyết vấn đề, vừa đặt ra yêu cầu trong thiết kế hoạt động học tập, xây dựng tiêu chí đánh giá rõ ràng và triển khai phù hợp với CDR đã xác định (Spady, 1994; Agir và cộng sự, 2023).

3.3. Những thách thức trong triển khai OBA

3.3.1. Thách thức trong thiết kế chuẩn đầu ra và công cụ đánh giá (14/30 nghiên cứu)

Trong nhiều bối cảnh triển khai OBA, CDR vẫn chủ yếu được xây dựng dưới dạng các tuyên bố định hướng khái quát, chưa được cụ thể hoá thành cấu trúc có thể đo lường; đồng thời chưa phản ánh đầy đủ kì vọng của các bên liên quan (Shaheen, 2019; Keo và cộng sự, 2025). Bên cạnh đó, công cụ và phương pháp đánh giá thiếu đa dạng, chưa chú trọng đầy đủ đến đánh giá xác thực và đánh giá quá trình (Filella và cộng sự, 2012; Wudthayagorn, 2015). Những hạn chế này xuất phát từ tính phức tạp trong việc chuyển hóa các mục tiêu đào tạo trừu tượng thành CDR cụ thể và thiếu các công cụ theo dõi sự phát triển năng lực của người học (Saxena và cộng sự, 2015; Filella và cộng sự, 2012); dẫn đến khó khăn trong đo lường các CDR phức hợp (Sharma và Chandna, 2015).

Bảng 1. Thách thức trong thiết kế CDR và công cụ đánh giá theo tiếp cận OBA

TT	Nội dung	Biểu hiện	Các nghiên cứu
1	Thiết kế CDR chưa cụ thể và khó đo lường (4 nghiên cứu)	- CDR còn khái quát, thiếu các chỉ báo để có thể quan sát và đo lường được. - CDR chưa phản ánh đầy đủ yêu cầu các bên liên quan.	Saxena và cộng sự (2015); Shaheen (2019); Awad và Almhoson (2023); Keo và cộng sự (2025)
2	Khó đo lường các CDR phức hợp (4 nghiên cứu)	Các CDR về kĩ năng mềm, tư duy bậc cao, năng lực tổng hợp hoặc giá trị nghề nghiệp khó lượng hóa bằng các thang đo định lượng thông thường.	Crespo và cộng sự (2010); Sharma và Chandna (2015); Bolong và Saad (2022); Babu và Roy (2023)
3	Thiết kế công cụ	- Công cụ đánh giá chưa đo lường chính xác mức độ	Filella và cộng sự (2012);

	đánh giá chưa phù hợp với CĐR (5 nghiên cứu)	đạt CĐR. - Thiếu công cụ theo dõi quá trình phát triển năng lực, đặc biệt với các CĐR về kỹ năng. - Chưa tính đến sự khác biệt về nền tảng và mức độ sẵn sàng của người học.	Vijayalakshmi và cộng sự (2013); Chandna (2014); Katawazai (2021); Mufanti và cộng sự (2024)
4	Phương pháp đánh giá chưa đa dạng (2 nghiên cứu)	- Việc sử dụng nhiều phương pháp làm tăng độ phức tạp trong thiết kế và quản lý đánh giá. - Thiếu các phương pháp đánh giá xác thực và dựa trên năng lực.	Chandna (2014); Wudthayagorn (2015)

3.3.2. Thách thức trong đảm bảo sự Liên kết Kiến tạo (10/30 nghiên cứu)

Các thách thức chủ yếu xoay quanh việc gắn kết giữa CĐR, phương pháp giảng dạy và thực hành đánh giá (Crespo và cộng sự, 2010; Asghar và cộng sự, 2023). Trọng tâm nằm ở quy trình ánh xạ (mapping) CĐR giữa các cấp độ (Awad và Almhosen, 2023; Tiwari và cộng sự, 2019); ngoài ra, việc thiếu cơ sở khoa học và sự mơ hồ trong gán trọng số để định lượng mức độ đóng góp của từng hoạt động đánh giá vào CĐR cũng là thách thức đáng kể (Chandna, 2014; Varghese và cộng sự, 2017).

Bảng 2. Thách thức trong đảm bảo nguyên lý Liên kết Kiến tạo

TT	Nội dung	Biểu hiện	Các nghiên cứu
1	Phức tạp trong ánh xạ CĐR giữa các cấp độ (4 nghiên cứu)	Ánh xạ CĐR giữa CTĐT - học phần - bài học phức tạp và dễ sai lệch.	Vijayalakshmi và cộng sự (2013); Saxena và cộng sự (2015); Tiwari và cộng sự (2019); Awad và Almhosen (2023)
2	Thiếu cơ sở gán trọng số và định lượng đóng góp CĐR (2 nghiên cứu)	- Thiếu cơ sở gán trọng số cho các phương pháp đánh giá. - Việc định lượng mức đóng góp của từng hoạt động còn mơ hồ và chủ quan.	Chandna (2014); Varghese và cộng sự (2017)
3	Thiếu tương thích giữa CĐR, giảng dạy và đánh giá (4 nghiên cứu)	- Thiết kế và triển khai OBA rời rạc, thiếu liên kết hệ thống. - Đánh giá chưa phản ánh đúng những gì SV được kì vọng đạt được theo CĐR.	Crespo và cộng sự (2010); Macayan (2017); Asghar và cộng sự (2023); Keo và cộng sự (2025)

3.3.3. Thách thức trong đảm bảo giá trị, độ tin cậy và tính nhất quán dữ liệu đánh giá (13/30 nghiên cứu)

Các thách thức xuất phát từ tính chủ quan trong quá trình thu thập và phân tích dữ liệu, đặc biệt khi có sự khác biệt về kinh nghiệm và nhận thức sư phạm giữa các GV (Varghese và cộng sự, 2017; Rawlley và Mehra, 2020). Bên cạnh đó, việc thiếu các bảng tiêu chí đánh giá chi tiết (rubrics) và chuẩn hóa các ngưỡng đạt (threshold) dẫn đến sai lệch trong xác nhận năng lực của người học (Kuruganti và cộng sự, 2012). Điều này làm suy giảm độ tin cậy và tính nhất quán của chu trình đánh giá, từ đó ảnh hưởng đến các hoạt động cải tiến sau đánh giá.

Bảng 3. Thách thức trong đảm bảo giá trị, độ tin cậy và tính nhất quán

TT	Nội dung	Biểu hiện	Các nghiên cứu
1	Hạn chế trong đảm bảo giá trị và độ tin cậy của công cụ đánh giá (6 nghiên cứu)	Công cụ đánh giá chưa đo lường đúng và đầy đủ các CĐR.	Crespo và cộng sự (2010); Dawson và cộng sự (2013); Chandna (2014); Wudthayagorn (2015); Hussain và cộng sự (2021); Awad và Almhosen (2023)
2	Thiếu nhất quán trong chấm điểm và diễn giải kết quả (6 nghiên cứu)	- Khác biệt trong cách chấm điểm và diễn giải kết quả giữa các GV. - Tiêu chí đánh giá chưa thống nhất. - Thiếu hướng dẫn hoặc rubrics chi tiết.	Varghese và cộng sự (2017); Shaheen (2019); Rawlley và Mehra (2020); Sun và Lee (2020); Mufanti và cộng sự (2024); Keo và cộng sự (2025)
3	Chủ quan trong xác định mức đạt CĐR (3 nghiên cứu)	Ngưỡng đạt CĐR còn chủ quan, thiếu ngưỡng chuẩn cho các CĐR phức hợp.	Kuruganti và cộng sự (2012); Chandna (2014); Varghese và cộng sự (2017)

3.3.4. Thách thức trong hoạt động phản hồi và cải tiến liên tục (9/30 nghiên cứu)

Trọng tâm của nhóm thách thức này là việc chuyển hóa khối lượng lớn dữ liệu OBA thành các phản hồi mang tính định hướng và hành động sư phạm nhằm nâng cao mức độ đạt CĐR của người học (Sharma và Chandna, 2015;

Tiwari và cộng sự, 2019). Sự thiếu hụt công cụ phân tích dữ liệu, cùng với hạn chế về thời gian và năng lực phân tích của GV làm giảm khả năng cung cấp phản hồi cá nhân hóa và cải thiện hiệu suất học tập (Kuruganti và cộng sự, 2012; Soemantri và cộng sự, 2022). Hệ quả là hoạt động cải tiến thường mang tính hình thức, khi dữ liệu chủ yếu phục vụ báo cáo hơn là điều chỉnh CTĐT và đổi mới giảng dạy (Sun và Lee, 2020; Hussain và cộng sự, 2021).

Bảng 4. Thách thức trong phản hồi và cải tiến liên tục

TT	Nội dung	Biểu hiện	Các nghiên cứu
1	Hạn chế trong cung cấp phản hồi cải tiến (3 nghiên cứu)	- GV thiếu thời gian và năng lực để triển khai phản hồi mang tính cá nhân hóa. - Khó đảm bảo phản hồi kịp thời trong điều kiện lớp học đông.	Filella và cộng sự (2012); Dawson và cộng sự (2013); Soemantri và cộng sự (2022)
2	Thách thức trong quản lý và phân tích dữ liệu đánh giá (6 nghiên cứu)	- Dữ liệu OBA phân tán, khó tổng hợp theo tiến trình. - Thiếu công cụ hỗ trợ phân tích và cung cấp dữ liệu kịp thời.	Kuruganti và cộng sự (2012); Gron và cộng sự (2013); Sharma và Chandna (2015)
3	Khoảng cách giữa dữ liệu đánh giá và hành động sư phạm (4 nghiên cứu)	- Khó chuyển dữ liệu đánh giá thành hành động cải tiến. - Việc nâng cao mức đạt CDR thiếu tính hệ thống và khó duy trì lâu dài.	Sharma và Chandna (2015); Tiwari và cộng sự (2019); Sun và Lee (2020); Hussain và cộng sự (2021)

3.3.5. Thách thức về năng lực giảng viên, khối lượng công việc và gánh nặng hành chính (19/30 nghiên cứu)

Rào cản cốt lõi là sự thiếu hụt năng lực triển khai OBA của GV, từ thiết kế CDR và công cụ đánh giá, thu thập và phân tích dữ liệu, cung cấp phản hồi đến lập kế hoạch cải tiến (Saxena và cộng sự, 2015; Mufanti và cộng sự, 2024). Đồng thời, GV đối mặt với tình trạng quá tải công việc và áp lực hành chính khi phải theo dõi và báo cáo chi tiết mức độ đạt CDR của người học (Rawlley và Mehra, 2020; Mufanti và cộng sự, 2024; Babu và Roy, 2023).

Nguyên nhân sâu xa ở sự chuyển đổi vai trò của GV từ truyền thụ tri thức sang hỗ trợ học tập, trong khi chưa được chuẩn bị đầy đủ về năng lực và kỹ năng phù hợp (Babu và Roy, 2023; Saxena và cộng sự, 2015). Điều này gia tăng nguy cơ đánh giá mang tính hình thức hơn là hỗ trợ học tập và cải tiến chất lượng (Hussain và cộng sự, 2021).

Bảng 5. Thách thức về năng lực, khối lượng công việc và gánh nặng hành chính

TT	Nội dung	Biểu hiện	Các nghiên cứu
1	Hạn chế năng lực đánh giá theo OBA của GV (11 nghiên cứu)	- Thiếu hiểu biết về quy trình và nguyên tắc OBE. - Hạn chế trong thiết kế công cụ, diễn giải dữ liệu và sử dụng đa dạng phương pháp đánh giá. - Thiếu kỹ năng để áp dụng đánh giá chẩn đoán và đánh giá thường xuyên.	Luchoomun và cộng sự (2010); Dawson và cộng sự (2013); Mogashoa (2013); Macayan (2017); Rawlley và Mehra (2020); Sun và Lee (2020); Hussain và cộng sự (2021); Katawazai (2021); Asghar và cộng sự (2023); Mufanti và cộng sự (2024); Trisha và cộng sự (2025)
2	Quá tải khối lượng công việc và gánh nặng hành chính (9 nghiên cứu)	- Khối lượng công việc tăng do yêu cầu theo dõi và báo cáo mức độ đạt CDR của từng SV. - Chậm điểm chi tiết, xây dựng rubrics và quản lý dữ liệu cá nhân hóa tốn nhiều thời gian.	Saxena và cộng sự (2015); Wudthayagorn (2015); Shaheen (2019); Rawlley và Mehra (2020); Sun và Lee (2020); Awad và Almhoson (2023); Babu và Roy (2023); Mufanti và cộng sự (2024); Keo và cộng sự (2025)
3	Khó khăn chuyển đổi vai trò sư phạm của GV (4 nghiên cứu)	- GV chưa thích ứng với vai trò hỗ trợ và hướng dẫn học tập. - Xu hướng duy trì các hình thức đánh giá tổng kết.	Luchoomun và cộng sự (2010); Rawlley và Mehra (2020); Yasmin và Yasmeen (2021); Babu và Roy (2023)

3.3.6. Thách thức về chính sách và nguồn lực hỗ trợ (11/30 nghiên cứu)

Các thách thức được chỉ ra trong việc thiếu khung chính sách rõ ràng, cơ chế tổ chức và giám sát nhất quán, cũng như hệ thống hỗ trợ đồng bộ ở cấp CSĐT (Wudthayagorn, 2015; Katawazai, 2021; Mufanti và cộng sự, 2024; Trisha và cộng sự, 2025). Ngoài ra, sĩ số lớp học lớn là một rào cản mang tính cấu trúc, làm hạn chế khả năng áp dụng các hình thức đánh giá định tính, đánh giá quá trình và cá nhân hóa (Rawlley và Mehra, 2020). Những phát

hiện này cho thấy OBA khó triển khai hiệu quả nếu chỉ dựa vào nỗ lực cá nhân của GV mà cần cam kết chiến lược ở cấp thể chế, bao gồm đầu tư nguồn lực, hạ tầng và cơ chế tổ chức phù hợp.

Bảng 6. Thách thức về chính sách và nguồn lực hỗ trợ

TT	Nội dung	Biểu hiện	Các nghiên cứu
1	Thiếu đồng bộ chính sách, cơ chế tổ chức và quản lý (6 nghiên cứu)	- Thiếu chính sách, quy trình hỗ trợ triển khai OBE. - Giám sát quản lý và chia sẻ chuyên môn giữa GV còn hạn chế. - Thay đổi chính sách làm giảm tính nhất quán trong triển khai.	Mogashoa (2013); Wudthayagorn (2015); Rawlley và Mehra (2020); Katawazai (2021); Mufanti và cộng sự (2024); Keo và cộng sự (2025)
2	Hạn chế về nguồn lực và hạ tầng (7 nghiên cứu)	- Thiếu học liệu và tài liệu hướng dẫn về CDR. - Hạn chế hạ tầng công nghệ trong việc lưu trữ và phân tích dữ liệu đánh giá. - Hỗ trợ hành chính còn hạn chế.	Mogashoa (2013); Shaheen (2019); Rawlley và Mehra (2020); Sun và Lee (2020); Katawazai (2021); Asghar và cộng sự (2023); Mufanti và cộng sự (2024); Keo và cộng sự (2025)
3	Đào tạo và phát triển chuyên môn chưa hiệu quả (5 nghiên cứu)	- Hoạt động đào tạo, bồi dưỡng chưa đầy đủ và thiên về lý thuyết. - Thiếu chương trình phát triển năng lực thiết kế CTĐT và đánh giá theo OBE.	Mogashoa (2013); Shaheen (2019); Rawlley và Mehra (2020); Keo và cộng sự (2025); Trisha và cộng sự (2025)

3.3.7. Thách thức về văn hóa, bối cảnh và chuyển đổi triết lý đánh giá (15/30 nghiên cứu)

Nhóm thách thức phản ánh yêu cầu điều chỉnh các giá trị và niềm tin giáo dục trong nhận thức và thực hành của GV và SV khi triển khai OBA. Các rào cản chính bao gồm tâm lý kháng cự trước thay đổi, sự lúng túng của SV khi chuyển sang học tập tự chủ (Shaheen, 2019; Soemantri và cộng sự, 2022; Keo và cộng sự, 2025) và khó khăn trong việc “địa phương hóa” triết lý OBE vào các bối cảnh đặc thù (Lanford, 2016). Những thách thức này gắn liền với văn hóa phân cấp, tâm lý đề cao sự hòa hợp tập thể và áp lực từ hệ thống thi cử và kiểm định chất lượng vốn thiên về đánh giá chuẩn hoá hơn là đánh giá theo tiêu chí (Soemantri và cộng sự, 2022; Macayan, 2017; Rawlley và Mehra, 2020). Nếu các rào cản văn hóa và triết lý đánh giá không được giải quyết một cách hệ thống, OBA có nguy cơ trở thành lớp vỏ hình thức mà không tạo ra thay đổi thực chất trong đào tạo (Yasmin và Yasmeen, 2021; Bolong và Saad, 2022).

Bảng 7. Thách thức về văn hóa, bối cảnh và chuyển đổi triết lý đánh giá

TT	Nội dung	Biểu hiện	Các nghiên cứu
1	Kháng cự văn hóa và tâm lý trước thay đổi (7 nghiên cứu)	- GV và SV dè dặt trước mô hình đánh giá mới do thiếu hiểu biết và động lực thay đổi. - Văn hóa phân cấp và ưu tiên sự hòa hợp làm hạn chế phản hồi trung thực.	Gron và cộng sự (2013); Shaheen (2019); Katawazai (2021); Yasmin và Yasmeen (2021); Bolong và Saad (2022); Soemantri và cộng sự (2022); Keo và cộng sự (2025)
2	Xung đột triết lý và bối cảnh hóa OBA (6 nghiên cứu)	- Khó chuyển dịch từ đánh giá nội dung sang đánh giá năng lực. - Khó điều chỉnh triết lý OBE phù hợp với bối cảnh văn hóa đặc thù. - Áp lực thi cử và kiểm định chi phối đánh giá.	Mogashoa (2013); Wudthayagorn (2015); Lanford (2016); Macayan (2017); Rawlley và Mehra (2020); Asghar và cộng sự (2023)
3	Chuyển đổi mô hình học tập của SV (3 nghiên cứu)	- SV lúng túng với học tập tự chủ và đánh giá liên tục. - Rào cản kỹ năng trong thực hiện học tập nhóm.	Yasmin và Yasmeen (2021); Babu và Roy (2023); Keo và cộng sự (2025)

Phân tích cho thấy các thách thức trong triển khai OBA có tính liên kết và tác động lẫn nhau. Các thách thức về thiết kế CDR, Liên kết Kiến tạo và độ tin cậy dữ liệu (Nhóm 1-3) tạo nền tảng phương pháp luận của OBA; trong khi hiệu quả vận hành phụ thuộc vào năng lực GV, khối lượng công việc và cơ chế phản hồi, cải tiến (Nhóm 4-5). Ở cấp hệ thống, các rào cản về chính sách, tổ chức và nguồn lực (Nhóm 6), cùng với yếu tố văn hóa và chuyển đổi triết lý đánh giá (Nhóm 7) chi phối tính khả thi và cách thức thực hành OBA. Do đó, triển khai OBA đòi hỏi một chiến lược đồng bộ thay vì các giải pháp đơn lẻ.

3.4. Hàm ý trong triển khai OBA tại Việt Nam

Trước hết, các thách thức liên quan đến khung chính sách, thiết kế CDR, liên kết kiến tạo và độ tin cậy của dữ liệu đánh giá (Nhóm 1, 2, 3, 6) có mức độ tương thích cao với bối cảnh triển khai OBE tại Việt Nam. Từ năm 2009,

Bộ GD-ĐT đã yêu cầu các CSĐT xác định và công bố CDR, đồng thời thúc đẩy liên kết kiến tạo và đo lường CDR; tuy nhiên, việc thiếu một khung triển khai thống nhất (Pham và Nguyen, 2024) và hướng dẫn kỹ thuật cụ thể (Phan và cộng sự, 2023) dẫn đến sự lúng túng trong thiết kế CDR, chuẩn hoá công cụ đánh giá và ảnh xạ CDR các cấp độ. Thực trạng này phản ánh khoảng cách phổ biến giữa định hướng chính sách vĩ mô và năng lực triển khai ở cấp cơ sở (Luong và cộng sự, 2018), đặc điểm thường gặp ở các hệ thống OBE giai đoạn chuyển đổi. Tương tự xu hướng quốc tế, thực hành đánh giá tại Việt Nam vẫn chịu ảnh hưởng mạnh của các hình thức thi cử truyền thống, chậm chuyển đổi sang các phương pháp đánh giá hiện đại (Nhóm 1), làm hạn chế khả năng đo lường năng lực phức hợp và tư duy bậc cao (Luong, 2016). Đồng thời, dữ liệu đánh giá chủ yếu được sử dụng cho mục đích xếp loại và báo cáo, trong khi việc chuyển hóa kết quả thành phản hồi kịp thời và hành động sư phạm còn hạn chế (Nhóm 4). Điều này cho thấy OBA tại Việt Nam mới dừng lại ở mức “đáp ứng yêu cầu”, hơn là trở thành công cụ cải tiến chất lượng học tập (Luong và cộng sự, 2018; Tien và cộng sự, 2020). Các thách thức về năng lực triển khai của GV, áp lực khối lượng công việc và thủ tục hành chính (Nhóm 5) tiếp tục làm suy giảm tính nhất quán và chiều sâu của thực hành OBA. Việc thiếu các hoạt động đào tạo và phát triển năng lực mang tính hệ thống, nguồn lực và hỗ trợ quản lý hạn chế, cùng áp lực báo cáo và thủ tục kiểm định (Phuc và cộng sự, 2020; Yen và cộng sự, 2024) làm gia tăng nguy cơ “hình thức hoá” OBA, một hiện tượng cũng được ghi nhận trong nhiều nghiên cứu quốc tế.

Điểm nổi bật trong triển khai OBA tại Việt Nam nằm ở vai trò chi phối của yếu tố văn hóa - bối cảnh (Nhóm 7). Ảnh hưởng kéo dài của Nho giáo thể hiện qua khoảng cách quyền lực cao, quan hệ thầy trò và văn hoá thi cử đề cao điểm số đã định hình sâu sắc nhận thức và thực hành đánh giá của GV và SV (Luong và cộng sự, 2018). Những yếu tố này làm suy giảm các nguyên lý cốt lõi của OBE như học tập tự chủ, tư duy phản biện và đánh giá theo tiêu chí (Nghia và Tran, 2020). Nói cách khác, khó khăn trong triển khai OBA không xuất phát từ việc thiếu mô hình hay kinh nghiệm quốc tế, mà từ khoảng cách giữa yêu cầu đổi mới của OBA với nền tảng thể chế, văn hóa và thực hành giáo dục truyền thống. Nghiên cứu gợi mở một số định hướng triển khai OBA trong GDĐH Việt Nam. Thứ nhất, OBA cần được đặt trong một khung cải cách đánh giá mang tính hệ thống, trong đó chính sách, cơ chế quản lý và văn hóa tổ chức được thiết kế đồng bộ, coi đánh giá là trụ cột trung tâm của tiếp cận OBE (Keo và cộng sự, 2025; Rawlley và Mehra, 2020). Thứ hai, ở cấp CSĐT, triển khai OBA đòi hỏi vai trò của lãnh đạo chuyển đổi (transformational leadership) nhằm kiến tạo tầm nhìn chung, phân bổ nguồn lực và thúc đẩy động lực đổi mới trong thực hành đánh giá (Luong, 2016; Katawazai, 2021). Đồng thời, phát triển năng lực đánh giá cho GV cần được tiếp cận như một quá trình học tập nghề nghiệp liên tục gắn với thực tiễn giảng dạy và cộng đồng thực hành (Mufanti và cộng sự, 2024; Yen và cộng sự, 2024). Cuối cùng, việc ứng dụng công nghệ và xây dựng hệ thống đo lường CDR có thể góp phần giảm tải hành chính, tăng độ tin cậy dữ liệu và thúc đẩy đánh giá vì học tập (Sun và Lee, 2020; Keo và cộng sự, 2025).

4. Kết luận và bình luận

Kết quả tổng quan 30 nghiên cứu cho thấy các thách thức trong triển khai OBA mang tính hệ thống và đa chiều, phản ánh sự đan xen giữa các yếu tố kỹ thuật, năng lực đội ngũ, cơ chế quản lý, nguồn lực, bối cảnh văn hóa và thể chế. 07 nhóm thách thức cung cấp một khung tham chiếu cho các nhà quản lý và GV trong triển khai OBA, cho thấy OBA cần được tiếp cận như một quá trình chuyển đổi triết lý và thực hành giáo dục, thay vì chỉ điều chỉnh công cụ hay hình thức đánh giá. Trong bối cảnh GDĐH Việt Nam, các thách thức này có nhiều điểm tương đồng với xu hướng quốc tế; tuy nhiên, vai trò chi phối của yếu tố bối cảnh và văn hóa tổ chức là điều kiện quan trọng quyết định hiệu quả triển khai, nếu không dễ dẫn đến hình thức hóa. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng nguồn dữ liệu và kết hợp nghiên cứu thực chứng tại CSĐT để làm rõ mức độ tác động của từng nhóm thách thức trong bối cảnh cụ thể.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Nguyễn Thanh Vương: Lên ý tưởng nghiên cứu; thiết kế phương pháp và công cụ nghiên cứu; phân tích dữ liệu và viết bản thảo; Lương Thị Hồng Gám, Cao Thị Châu Thủy: Giám sát, chỉ đạo quá trình nghiên cứu; góp ý học thuật; chỉnh sửa và hoàn thiện bản thảo.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo, các tác giả đã sử dụng ChatGPT để hỗ trợ rà soát văn phong và lỗi chính tả.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Tài liệu tham khảo

Abdul Karim, N. A.-H., & Yin, K. Y. (2018). Outcome-based education: An approach for teaching and learning development. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 3(1), 26-35.

- Agir, N., Matore, M. E. E. M., Faamanatu-Eteuati, N., & Marquez, N. (2023). Outcome-based assessment in the evaluation of education programs through a systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 2662-2677.
- Asghar, I., Irshad, S., & Abbas, A. (2023). English language teachers' perceptions about outcomes-based approach for developing English language competencies. *Journal of Positive School Psychology*, 7(1), 666-678.
- Awad, W. S., & Almhosen, K. A. (2023). A framework of outcome-based assessment and evaluation for computing programs. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14(1), 371-380.
- Babu, A., & Roy, A. (2023). The outcome-based education versus traditional education: The perspective analysis of teachers. In *Implementation of NEP in higher education institutions* (pp. 140-150). Theresian Publishing House.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Bodaghi, N. B., Cheong, L. S., & Kiong, L. C. (2018). *Transforming classroom practice through robotics education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bolong, N., & Saad, I. (2022). Evaluating the influence and modification for environment and sustainability learning outcomes in an environmental engineering course during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Engineering Education*, 38(5), 1606-1614.
- Crespo, R. M., Najjar, J., Derntl, M., Leony, D., Neumann, S., Oberhuemer, P., Totschnig, M., Simon, B., Gutierrez, I., & Delgado Kloos, C. (2010). Aligning assessment with learning outcomes in outcome-based education. In *Proceedings of the IEEE International Engineering Education Conference*.
- Chandna, V. K. (2014). Innovative methodology for the assessment of programme outcomes. In *Proceedings of the 2014 IEEE International Conference on MOOC, Innovation and Technology in Education* (pp. 27-31). IEEE.
- Dawson, S. D., Miller, T., Goddard, S. F., & Miller, L. M. (2013). Impact of outcome-based assessment on student learning and faculty instructional practices. *Journal of Veterinary Medical Education*, 40(2), 128-138.
- Filella, G., Giné, F., Badia, F., Soldevila, A., Moltó, M., & Del-Arco, I. (2012). Well-being e-portfolio: A methodology to supervise the final year engineering project. *International Journal of Engineering Education*, 28(1), 72.
- Gron, L. U., Bradley, S. B., McKenzie, J. R., Shinn, S. E., & Teague, M. W. (2013). How to recognize success and failure: Practical assessment of an evolving, first-semester laboratory program using simple, outcome-based tools. *Journal of Chemical Education*, 90(6), 694-699.
- Hussain, W., Spady, W. G., Khan, S. Z., Khawaja, B. A., Naqash, T., & Conner, L. (2021). Impact evaluations of engineering programs using ABET student outcomes. *IEEE Access*, 9, 46166-46190.
- Katawazai, R. (2021). Implementing outcome-based education and student-centered learning in Afghan public universities: The current practices and challenges. *Heliyon*, 7(5), e07076.
- Keo, V., Hak, C., Lan, B., Khong, R., Neang, S., & Hoeurn, S. (2025). Implementing OBE in higher education: Challenges and benefits. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(5), 511-530.
- Kuruganti, U., Needham, T., & Zundel, P. (2012). Patterns and rates of learning in two problem-based learning courses using outcome-based assessment and elaboration theory. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), Article 4.
- Lanford, M. (2016). Perceptions of higher education reform in Hong Kong: A glocalisation perspective. *International Journal of Comparative Education and Development*, 18(3), 184-204.
- Luchoomun, D., McLuckie, J., & van Wesel, M. (2010). Collaborative e-learning: E-portfolios for assessment, teaching and learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 8(1), 21-30.
- Luong, T. H. G. (2016). *Achieving change in student assessment in Vietnamese teacher training institutions* (PhD thesis, Southern Cross University).
- Luong, T. H. G., Parry, S., & Hayden, M. (2018). Achieving change in student assessment policies and practices: A pressing challenge for Vietnam's higher education system. *Journal of International and Comparative Education*, 7(2), 83-96.
- Macayan, J. V. (2017). Implementing outcome-based education (OBE) framework: Implications for assessment of students' performance. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 8(1), 1-10.
- Mahrishi, M., Ramakrishna, S., Hosseini, S., Abbas, A. (2025). A systematic literature review of the global trends of outcome-based education (OBE) in higher education with an SDG perspective related to engineering education. *Discover Sustainability*, 6, Article 620.
- Mistamiruddin, E., & Nasri, N. M. (2024). Challenges in integrating OBE in higher education institutions: A systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4).

- Mogashoa, T. I. (2013). The experiences of adult learning centre educators in implementing outcomes-based assessment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 455-462.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, P. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341.
- Mufanti, R., Carter, D., & England, N. (2024). Outcomes-based education in Indonesian higher education: Reporting on the understanding, challenges, and support available to teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100873.
- Nghia, T. L. H., & Tran, L. T. (2020). *Students' experiences of teaching and learning reforms in Vietnamese higher education*. Routledge.
- Pham, H. T., & Nguyen, P. V. (2024). ASEAN quality assurance scheme and Vietnamese higher education: A shift to outcomes-based education? *Quality in Higher Education*, 30(2), 285-312.
- Phan, T. T. T., Pham, H. T., & Vo, X. T. (2023). Building system for measuring the achievement of expected learning outcomes at program level - Application model at Ho Chi Minh City University of Technology and Education. *Journal of Technical Education Science*, 18(Special Issue 02), 1-12.
- Phuc, P., Vinh, N., & Do, Q. (2020). The implementation of outcome-based education: Evidence from master program in economic management at Hanoi universities. *Management Science Letters*, 10(14), 3299-3306.
- Rawlley, A., & Mehra, C. (2020). Challenges in implementation and assessment of outcome based education and curriculum: Global perspective. *Journal of Engineering, Science & Management Education*, 13(1), 17-23.
- Saxena, A., Mittal, U., Pawar, A., & Chandana, V. K. (2015). Limitations and improvement in the assessment of course outcomes. In *2015 IEEE 3rd International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education* (pp. 46-51). IEEE.
- Shaheen, S. (2019). Theoretical perspectives and current challenges of OBE framework. *International Journal English Education*, 1(2), 122-129.
- Sharma, R., & Chandna, V. K. (2015). Innovative approach to inculcate essential management attributes. In *2015 IEEE 3rd International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education* (pp. 63-65). IEEE.
- Soemantri, D., Nurokhmanti, H., Qomariyah, N., & Claramita, M. (2022). The practice of feedback in health professions education in the hierarchical and collectivistic culture: A scoping review. *Medical Science Educator*, 32(5), 1219-1229.
- Spady, W. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. American Association of School Administrators.
- Sun, P. H., & Lee, S. Y. (2020). The importance and challenges of outcome-based education: A case study in a private higher education institution. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 253-278.
- Tam, M. (2014). Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(2), 158-168.
- Tien, N. H., Anh, D. T., Van Luong, M., Ngoc, N. M., & Vuong, N. T. (2020). *Formative assessment in the teacher education in Vietnam*. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 47(8).
- Tiwari, G., Singh, R., Chandna, V. K., Shimi, S. L., & Jain, M. (2018, September). Outcome-based assessment of engineering undergraduate final year projects for TIRE-2 institutes. In *Third International Congress on Information and Communication Technology: ICICT 2018, London* (pp. 211-221). Springer Singapore.
- Trisha, B. J., Rahman, M. H., Al Younus, M. A., & Brishty, F. A. (2025). Exploring teachers' perceptions of the readiness to implement the OBE curriculum: A case study in Bangladesh. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 32(2), 77.
- Varghese, A., Kolamban, S., Sreedhar, J. P., & Nayaki, S. (2017). Outcome based assessment using fuzzy logic. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(1).
- Vijayalakshmi, M., Desai, P. D., & Joshi, G. H. (2013, December). Outcome based education performance evaluation of capstone project using assessment rubrics and matrix. In *2013 IEEE International Conference in MOOC, Innovation and Technology in Education* (pp. 6-10). IEEE.
- Wudthayagorn, J. (2015). Implementing outcome-based assessment: Lessons learned from an English for pharmacy course. In *Innovation in language learning and teaching: The case of Thailand* (pp.126-140). Palgrave Macmillan UK.
- Yasmin, M., & Yasmeen, A. (2021). Viability of outcome-based education in teaching English as second language to chemical engineering learners. *Education for Chemical Engineers*, 36, 100-106.
- Yen, P. H., Thi, N. A., Thuy, P. T., Thao, L. T., Thu, H. T. A., & Tra, N. H. (2024). Challenges of implementing OBA in Vietnamese higher education-A qualitative inquiry. *Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1), 27-35.