



Bài báo nghiên cứu

ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC VÀ MỘT SỐ VẤN ĐỀ CẦN LƯU Ý KHI VẬN DỤNG TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

Bùi Thị Ngọc Linh, Khuu Thuận Vũ, Lê Thị Lành, Châu Minh Hùng, Nguyễn Phi Hùng**

Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

**Tác giả liên hệ: Bùi Thị Ngọc Linh – Email: buithingoclinh@qnu.edu.vn*

Ngày nhận bài: 10-02-2022; ngày nhận bài sửa: 09-5-2022; ngày duyệt đăng: 30-5-2022

TÓM TẮT

Vấn đề triển khai đánh giá (ĐG) năng lực người học (NLNH) là yêu cầu cấp thiết để việc vận dụng dạy học phát triển năng lực tại Trường Đại học Quy Nhơn đạt hiệu quả hơn. Dựa trên phân tích các vấn đề lý thuyết liên quan, bài viết chỉ ra ba điểm cần lưu ý khi Trường Đại học Quy Nhơn tiếp cận cách ĐG dựa trên NLNH. Thứ nhất, cần có sự thay đổi thực chất và toàn diện trong nhận thức của giảng viên (GV) về dạy – học – ĐG theo quan điểm giáo dục mới. Thứ hai, hoạt động ĐG nhất thiết phải thống nhất và đồng bộ trong nhận thức và hành động của các lực lượng tham gia quá trình giáo dục. Cuối cùng, cần có sự hợp tác giữa các đơn vị chức năng, khoa chủ quản và GV trong việc đảm bảo chất lượng của hoạt động ĐG.

Từ khóa: đánh giá; đánh giá năng lực người học; Trường Đại học Quy Nhơn

1. Mở đầu

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã lựa chọn triển khai dạy học định hướng phát triển NLNH nhằm tạo ra thế hệ người lao động mới phù hợp với sự phát triển của xã hội hiện nay (Central Committee of the Communist Party of Vietnam, 2013). Việc vận dụng và triển khai thành công dạy học phát triển năng lực đòi hỏi sự thay đổi đồng bộ về chương trình đào tạo, phương pháp dạy học và ĐG. Tuy nhiên, thực tế tại Trường Đại học Quy Nhơn cho thấy công tác đổi mới chỉ dừng lại ở việc phát triển chương trình đào tạo và đổi mới phương pháp dạy học trong khi hoạt động ĐG năng lực vẫn còn để ngỏ. Harris và Kellers (1976) đã từng nhận định “phần lớn nỗ lực triển khai dạy học phát triển năng lực không nằm ở việc thiết kế các tài liệu dạy học mà nằm ở chỗ thiết kế các phương pháp ĐG khả năng vận dụng của người học. Các cơ sở giáo dục không thể theo đuổi cách tiếp cận dạy học này nếu họ không có công cụ ĐG phù hợp” (tr.247). Điều này đồng nghĩa để triển khai thành công quan điểm giáo dục mới, ngoài việc phát triển chương trình đào tạo và đổi mới phương pháp dạy học, Trường Đại học Quy Nhơn cần đảm bảo công tác ĐG cũng được đổi mới đồng bộ. Bài viết này tập

Cite this article as: Bui Thi Ngoc Linh, Khuu Thuan Vu, Le Thi Lanh, Chau Minh Hung, & Nguyen Phi Hung (2022). Competency-based assessment and its challenges as implemented at Quy Nhon University. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 19(5), 769-782.

trung nghiên cứu một số vấn đề lí thuyết về ĐG theo định hướng phát triển NLNH ở bậc đại học, qua đó chỉ ra những vấn đề mà giảng viên (GV) và lãnh đạo trường cần chú ý khi chuyển sang cách tiếp cận dạy học mới này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đánh giá trong giáo dục đại học

Đánh giá trong giáo dục thường được hiểu là quá trình thu thập, tổng hợp và diễn giải thông tin về đối tượng cần ĐG (như kiến thức, kĩ năng, năng lực của học sinh, kế hoạch dạy học, chính sách giáo dục), qua đó hiểu biết và đưa ra các quyết định cần thiết về đối tượng (James, 2010).

Với khái niệm trên, ĐG trong giáo dục có nhiều mục đích khác nhau. Đó có thể là những hoạt động ĐG sự tiến bộ của người học trong suốt quá trình dạy học bộ môn; ĐG tính hiệu quả của cách tiếp cận/phương pháp/kĩ thuật dạy học đối với người học. ĐG cũng có thể là quá trình xem xét và đưa ra nhận định về kết quả đạt được của người học về kiến thức, kĩ năng, thái độ hoặc năng lực; hoặc ĐG tính hiệu quả của chương trình đào tạo, các chính sách giáo dục. Dựa trên kết quả ĐG, chủ thể của hoạt động ĐG đưa ra các quyết định phù hợp để nâng cao chất lượng giáo dục.

ĐG trong giáo dục đại học có thể xảy ra ở bốn cấp độ (Angelo & Cross, 1993):

- ĐG lớp học: Được tiến hành trong phạm vi đối tượng là sinh viên (SV) trong một lớp học nhằm thu thập thông tin về mức độ đạt được các mục tiêu kiến thức, kĩ năng, thái độ qua từng bài, từng chủ đề trong suốt học kì. ĐG lớp học thường đơn giản, không chú trọng cho điểm, không ĐG cá nhân người học mà chú trọng cung cấp thông tin phản hồi về việc học để điều chỉnh hoạt động dạy nhằm giúp SV học tập đạt hiệu quả và năng suất cao hơn.
- ĐG học phần: Nhằm kiểm tra mức độ tương thích giữa các thành tố của học phần và mức độ định hướng người học đạt được các mục tiêu của học phần. Hoạt động ĐG này giúp GV phát hiện ra những nội dung mà SV đã phát triển hoàn thiện và những nội dung còn gặp khó khăn trong việc lĩnh hội. Từ đó, phân phối lại thời gian cho hợp lí, thiết kế các hoạt động hướng dẫn và hỗ trợ người học. Việc ĐG lặp lại qua vài học kì giúp GV xác định được cách thức thiết kế học phần hợp lí, thúc đẩy sự tiến bộ của SV. ĐG học phần bao gồm ĐG quá trình và ĐG tổng kết.
- ĐG chương trình đào tạo: Là quá trình thu thập, phân tích và sử dụng thông tin từ các nguồn khác nhau về chương trình đào tạo và đo lường đầu ra của chương trình nhằm hoàn thiện chương trình đào tạo với mục đích cuối cùng là nâng cao hiệu quả học tập.
- ĐG cơ sở giáo dục: Là quá trình thu thập, xem xét và sử dụng thông tin về chất lượng giáo dục nhằm mục đích cải tiến chương trình đào tạo, dịch vụ giáo dục, việc học và sự phát triển của người học.

Có thể thấy ở bậc đại học, ĐG lớp học và ĐG học phần là hai mức độ ĐG có mối liên hệ chặt chẽ và phổ biến nhất đối với GV và sinh viên (SV). Đây cũng là hai mức độ đòi hỏi sự vận dụng đa dạng và linh hoạt các hình thức ĐG khác nhau. Việc nhận thức rõ các mức độ và vai trò của chúng đối với hoạt động giáo dục sẽ giúp GV có cái nhìn tổng quát về hoạt động ĐG ở bậc đại học, mối liên hệ giữa các cấp độ ĐG và vai trò của các hình thức ĐG

trong từng mức độ ĐG. Vì lí do này, những nội dung tiếp theo trong bài viết này sẽ tập trung vào hai mức độ ĐG trên.

2.2. *Đánh giá theo quan điểm dạy học phát triển năng lực người học*

2.2.1. *Đặc điểm của đánh giá năng lực người học*

Watson (1994), dựa trên khái niệm về ĐG của Hội đồng Quốc gia về đào tạo nghề Anh quốc, đã định nghĩa *đánh giá năng lực người học* (ĐGNLNH) là quá trình thu thập bằng chứng về thành tích học tập của người học bằng một hoặc nhiều công cụ ĐG khác nhau nhằm đưa ra nhận định về năng lực của người đó so với yêu cầu cần đạt của môn học hoặc chương trình đào tạo (p.156).

Dựa trên cách định nghĩa này của Watson và đối chiếu với khái niệm năng lực được sử dụng bởi Bộ Giáo dục và Đào tạo (Ministry of Education and Training, 2018) có thể thấy bằng chứng mà quá trình ĐG cần thu thập chính là việc SV vận dụng kiến thức, kĩ năng và thái độ vào giải quyết các vấn đề liên quan đến nghề nghiệp trong tương lai một cách hiệu quả. Điểm này thể hiện sự khác biệt bản chất giữa ĐGNLNH và ĐG truyền thống: ĐGNLNH không đơn thuần là ĐG kiến thức và kĩ năng SV hình thành được, mà hướng đến ĐG khả năng vận dụng kiến thức, kĩ năng và thái độ của họ vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Điều này cũng đồng nghĩa ĐGNLNH cho phép GV ĐG các kĩ năng tư duy bậc cao của người học (vận dụng, phân tích, ĐG và sáng tạo) thay vì giới hạn ở kĩ năng tư duy bậc thấp (ghi nhớ và hiểu) như các phương pháp ĐG truyền thống vẫn làm.

ĐGNLNH ở bậc đại học không hạn chế ở việc ĐG năng lực trí tuệ mà mở rộng ra các năng lực chung và năng lực đặc thù. Có thể là năng lực chung được sử dụng trong một lĩnh vực nghề nghiệp (năng lực giao tiếp và hợp tác trong nhà trường hoặc ngân hàng) và năng lực đặc thù của một nghề nghiệp nhất định (năng lực dạy học, quản lí kinh doanh, toán học...). Ngoài ra, ĐGNLNH cần phải được tiến hành trong bối cảnh gắn liền với hoạt động nghề nghiệp sau này để SV có thể bộc lộ hết khả năng liên quan đến năng lực cần ĐG. Đó là các bối cảnh mô phỏng môi trường làm việc thực tế hoặc chính là môi trường thực tế mà SV sẽ tham gia.

Sự khác biệt về đối tượng ĐG và bối cảnh của hoạt động ĐG đặt ra yêu cầu mới cho GV khi tiếp cận và triển khai ĐGNLNH. Họ cần lựa chọn, xây dựng và sử dụng một hệ thống các phương pháp và kĩ thuật ĐG phù hợp nhằm đưa ra các nhận định đầy đủ và chính xác về năng lực cần đo. Các nhà nghiên cứu kiến nghị GV nên sử dụng ĐG thực tế hay ĐG sự thực hiện. Cách ĐG này yêu cầu người học vận dụng kiến thức và kĩ năng đã học để giải quyết các vấn đề thực tế. Nét đặc trưng của nó là (1) người học sẽ tạo ra sản phẩm nhất định thay vì viết ra câu trả lời đúng; (2) quá trình giải quyết vấn đề và sản phẩm tạo ra đều được đo lường để ĐGNLNH; (3) vấn đề cần giải quyết phải xuất phát từ thực tế cuộc sống và nghề nghiệp; và (4) cho phép người học bộc lộ tư duy và thái độ trong suốt quá trình thực hiện bài thi (Nguyen, 2008).

Điều đó không có nghĩa là khi sử dụng ĐGNLNLH, GV sẽ không sử dụng các phương pháp ĐG truyền thống. Ngược lại, cần có sự kết hợp đa dạng các phương pháp và kỹ thuật ĐG khi nhận định về năng lực của người học. Bài kiểm tra viết hoặc vấn đáp chỉ có thể giúp GV đưa ra nhận định về kiến thức và kỹ năng mà SV đã lĩnh hội và phát triển. Trong khi đó phương pháp ĐG sự thực hiện cho phép GV thu thập được bằng chứng về khả năng vận dụng các kiến thức, kỹ năng và thái độ của SV (Davis, & Harden, 2003; Watson, 1994).

2.2.2. Nguyên tắc đánh giá năng lực người học

Thực tế cho thấy không phải tất cả SV đều đáp ứng được yêu cầu cần đạt của các môn học sau khi kết thúc học phần. Do vậy, GV cần ĐG mức độ hình thành và phát triển năng lực mà môn học hướng tới trong suốt quá trình dạy học để kịp thời phát hiện những khó khăn, vướng mắc, hoặc sai lầm trong nhận thức của SV. Qua đó, cung cấp thông tin phản hồi để SV hiểu và cải thiện cách học, giúp họ phát triển khả năng tự ĐG, tự điều chỉnh để học tập hiệu quả hơn. Để đảm bảo hoạt động ĐG diễn ra chính xác và đạt hiệu quả cao, Angelo và Cross (1993) gợi ý GV cần quán triệt các nguyên tắc sau:

Mục tiêu môn học phải rõ ràng và hỗ trợ hoạt động ĐG của GV: Khi xác định mục tiêu môn học, các năng lực cần phải được định nghĩa rõ ràng và thống nhất giữa các học phần, trong chương trình đào tạo, và trong giao tiếp giữa GV và SV. Mục tiêu môn học phải chỉ ra được các tiêu chí cụ thể về các thành tố của năng lực hoặc về các năng lực cần phát triển, và mức độ đạt được của năng lực trong các tiêu chí đó (Jones, 1999). Chỉ có như thế GV mới có thể xác định và sử dụng kỹ thuật ĐG hợp lý; hơn nữa SV cũng có cơ sở để tự ĐG và theo dõi quá trình hình thành và phát triển năng lực theo yêu cầu của bộ môn.

Sử dụng đa dạng các phương pháp và kỹ thuật ĐG: Không có một phương pháp ĐG riêng biệt nào có thể giúp GV ĐG được hết tất cả mục tiêu dạy học (Rasmden, 2004). Mục tiêu của giáo dục đại học rất đa dạng, từ việc giúp người học kiến tạo kiến thức, phát triển các năng lực tư duy và năng lực nghề nghiệp nhất định tới việc giúp họ hình thành khả năng học tập tự điều chỉnh, chiêm nghiệm và khả năng siêu nhận thức. Với sự đa dạng trong mục tiêu dạy học, ĐG cũng cần sử dụng đa dạng các phương pháp và kỹ thuật để cung cấp cho GV thông tin đầy đủ và chính xác về mức độ đạt được các mục tiêu dạy học này.

Bên cạnh đó, các phương pháp và kỹ thuật ĐG mà GV sử dụng cũng có ảnh hưởng tới SV (Entwistle & Entwistle, 1997; Scouller & Prosser, 1998; Scouller, 1998). Phương pháp ĐG sử dụng portfolio, dự án, mô phỏng hoặc ĐG nhóm có tiềm năng phát triển khả năng tự chủ, tinh thần trách nhiệm và chiêm nghiệm của SV (Struyven, Dochy & Janssens 2005; Tang, Lai, Authur & Leung, 1999; Almond, 2009). ĐG thông qua thuyết trình và các dự án phục vụ cộng đồng giúp tăng cường thông tin phản hồi, hợp tác giữa SV, và sự kết nối giữa SV và Khoa chủ quản (Webber, 2012). Hoạt động ĐG cần được thực hiện dưới nhiều phương pháp và hình thức đa dạng.

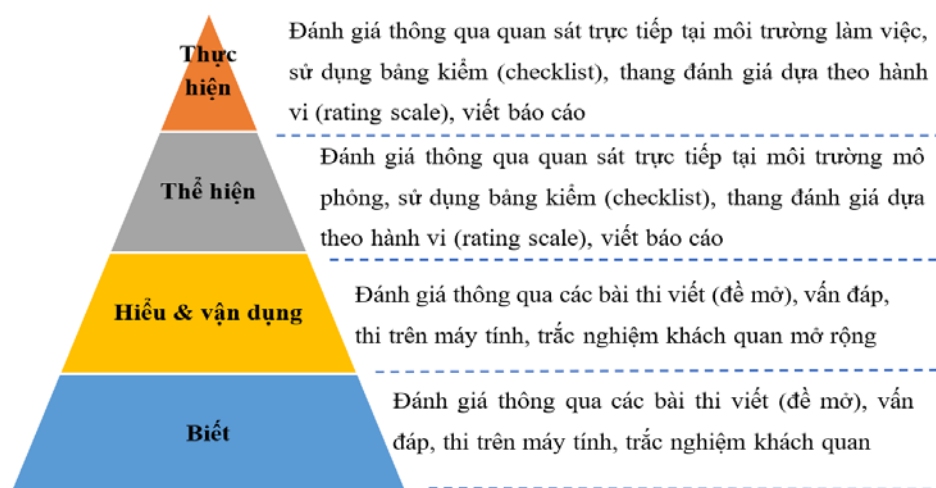
Đảm bảo tính hiệu quả của thông tin phản hồi: Thông tin phản hồi là yếu tố trọng yếu của ĐG vì nó thúc đẩy sự tham gia tích cực và hợp tác của người học, thúc đẩy sự tiến bộ và

khả năng học tập tự điều khiển của họ (Flores, Simão, Baros & Pereira, 2015). GV cần cung cấp thông tin phản hồi đúng lúc và có tính định hướng để SV có thể dùng để điều chỉnh hoạt động học ở cả hiện tại và tương lai. Các thông tin phản hồi phải được trình bày ở dạng giúp SV có thể tự nhận xét mức độ đạt được mục tiêu học tập; chỉ ra cho họ cách nâng cao hiệu quả học tập; và khuyến khích họ phân tích, ĐG những thông tin được cung cấp (Wiggins, 2016). Nicol và Macfarlane-Dick (2006) đã hệ thống lại cách làm tăng chất lượng của thông tin phản hồi như sau: (1) thông tin phản hồi phải được trình bày theo tương quan các tiêu chí ĐG; (2) cung cấp thông tin phản hồi kịp thời (ngay sau khi ĐG); (3) đưa ra lời khuyên định hướng người học sửa sai bên cạnh những nhận xét và ưu, nhược điểm; (4) chỉ cung cấp số lượng thông tin phản hồi vừa đủ; (5) ưu tiên nhận xét về những nội dung người học cần cải thiện; (6) nên sử dụng ĐG online để người học có thể xem thông tin phản hồi mọi lúc, mọi nơi; và (7) lưu tâm đối với người học gặp khó khăn về mặt nhận thức.

2.2.3. Đánh giá kết quả học tập

- **Bằng chứng về NLNH và phương pháp thu thập**

Như đã đề cập, bằng chứng về NLNH mà quá trình ĐG cần thu thập là khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. George Miller (1990) trong nỗ lực ĐG năng lực lâm sàng cho sinh viên Y khoa đã xây dựng tháp năng lực của người học (Van der Vleuten, Sluijsmans, Desiree, Brinke, 2017). Theo đó, năng lực của người học phát triển theo bốn cấp độ từ thấp đến cao gồm: Biết, Hiểu và vận dụng, Thể hiện (vận dụng được kiến thức, kỹ năng vào giải quyết hiệu quả các vấn đề thực tiễn trong bối cảnh mô phỏng), và Thực hiện (vận dụng được kiến thức, kỹ năng vào giải quyết hiệu quả các vấn đề trong môi trường làm việc thực tế). Trong các mức phát triển của năng lực, hai mức thấp nhất là các thành tố thuộc về mặt nhận thức của năng lực, hai mức cao nhất của tháp thể hiện mặt hành vi.



Hình 1. Tháp năng lực Miller và các phương pháp ĐG năng lực (Van der Vleuten, Sluijsmans, & Brinke, 2017)

Mặc dù, mô hình tháp năng lực được xây dựng cho Y khoa nhưng đây có thể là gợi ý cho GV trong việc xác định loại bằng chứng cần thu thập và đề xuất phương pháp thu thập tương ứng. Giảng viên có thể sử dụng các phương pháp trắc nghiệm khách quan, viết luận, thuyết trình, thi viết (đề mở)... để ĐG hai mức năng lực thấp hơn trong tháp năng lực. Tuy có sự giống nhau về phương pháp ĐG, nội dung ĐG của mức Hiểu và vận dụng chủ yếu thiết kế dưới dạng các tình huống, vấn đề thực tế, hoặc nghiên cứu trường hợp; và do đó đòi hỏi người học sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao để giải quyết so với mức Biết. Đối với hai mức năng lực cao hơn, các hoạt động ĐG sẽ diễn ra trong bối cảnh mô phỏng môi trường làm việc (mức Thể hiện) hoặc môi trường làm việc thực tế (mức Thực hiện). Phương pháp ĐG chủ yếu là ĐG sự thực hiện kết hợp quan sát trực tiếp tại bối cảnh ĐG; sử dụng bảng kiểm (checklist), thang ĐG dựa theo hành vi (rating scale); hoặc viết báo cáo.

Như vậy, khi ĐGNLNH, GV có thể sử dụng cả hai hình thức ĐG khách quan (ĐGKQ) và ĐG sự thực hiện (ĐGSTH). Hình thức ĐGKQ bao gồm câu hỏi nhiều lựa chọn, câu hỏi trả lời đúng/sai, câu ghép nối, câu trả lời ngắn... thường được sử dụng trong các bài Test chuẩn hóa. Hình thức ĐG này phù hợp để ĐG kiến thức lí thuyết và các kỹ năng tư duy cần thiết của năng lực cần đạt. Bên cạnh đó, ĐGKQ giúp cung cấp thông tin phản hồi kịp thời cho người học do thời gian chấm bài nhanh, đảm bảo tính khách quan của bài thi, dễ chấm và cho điểm.

Ngược lại, ĐGSTH bao gồm viết luận, giải quyết vấn đề, thực hiện đồ án/dự án, thuyết trình, làm portfolio, nghiên cứu trường hợp, viết journal... Hình thức ĐG này cho phép GV nhận định chính xác về khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Tuy vậy việc thiết kế các bài ĐGNL dựa vào sự thực hiện có độ khó cao, đặc biệt khi ĐGNL nghề nghiệp, vì nó đòi hỏi phải tạo ra bối cảnh tương tự như môi trường làm việc tương lai và các vấn đề phát sinh trong thực tế có tính phức tạp cao, phải xác định được các mức độ thực hiện và dấu hiệu nhận biết của các năng lực cần đo.

Sau khi đo lường, năng lực của người học sẽ được ĐG theo nguyên tắc nhị nguyên (Meyers, 2018). Nếu người học giải quyết được vấn đề theo yêu cầu ĐG thì kết luận họ có năng lực. Ngược lại, nếu người học không giải quyết thành công vấn đề đặt ra thì kết luận là họ không có năng lực. Hơn nữa, người học chỉ được ĐG là có năng lực khi họ đáp ứng *tất cả* các yêu cầu về năng lực thành phần (Meyers, 2018). Tuy vậy, cũng có tác giả tranh luận rằng kết quả ĐGNLNH không nhất thiết tuân theo nguyên tắc nhị nguyên. Về mặt bản chất, năng lực được thể hiện theo nhiều mức độ khác nhau. GV có thể xây dựng các mức độ của năng lực, tên của các mức độ thực hiện cùng định nghĩa chung về từng mức độ, và các dấu hiệu nhận biết các mức độ thực hiện để sử dụng khi ĐGNLNH.

Zieky và Perie (2006) đề xuất số lượng mức độ thực hiện của năng lực không nên vượt quá ba hoặc bốn vì sẽ gây khó khăn khi phân biệt các mức độ đó. Ví dụ, Trung tâm ĐG quốc gia về tiến bộ của học sinh Hoa Kỳ (National Assessment of Educational Progress – NAEP) đề xuất sử dụng khung 3 mức độ thuần thực về năng lực của người học như sau (NAEP, n.d):

- Cơ bản (basic level): Với mức độ này người học nắm vững một phần kiến thức và kỹ năng tiên quyết cần thiết để thực hiện thành thạo năng lực cần ĐG.
- Thành thạo (proficient level): Người học nắm chắc các vấn đề lí thuyết và có khả năng sử dụng năng lực cần ĐG để giải quyết các vấn đề khó trong quá trình học.
- Nâng cao (advanced level): Người học thực hiện được các nhiệm vụ đòi hỏi năng lực cần ĐG một cách hiệu quả, sáng tạo.

Trên cơ sở các mức độ thực hiện của năng lực, GV sẽ xác định các dấu hiệu về kiến thức, kỹ năng và khả năng mà người học cần đạt của mỗi mức độ khi hoàn thành các môn học. Cần lưu ý, dù sử dụng nguyên tắc nhị nguyên hay mức độ thực hiện trong ĐGNLNLH, GV đều phải xác định ngưỡng khác biệt giữa có/không có năng lực hoặc giữa các mức độ đạt được của năng lực đó.

Việc xác định các ngưỡng khác biệt cho bài ĐGNL không đơn giản, yêu cầu phải có sự phối hợp giữa các GV, chuyên gia ĐG và đội ngũ xây dựng chương trình để thống nhất các ngưỡng khác biệt phù hợp với mục tiêu giáo dục và mục đích ĐG. Khó khăn nhất phải kể đến là việc xác định giới hạn giữa các mức năng lực đạt được hoặc giữa có – không có năng lực. Cần xác định điểm khác biệt giữa biểu hiện thấp nhất của việc người có năng lực với biểu hiện cao nhất của việc người học không có năng lực. Nếu việc xác định ngưỡng khác biệt không cẩn thận GV có thể sẽ đưa ra nhận định sai lầm ảnh hưởng nghiêm trọng đến người học. Tương tự, sự khác biệt về hành vi biểu hiện của năng lực cần ĐG giữa các mức năng lực đạt cần được chỉ ra rõ ràng.

Như vậy, ĐGNLNLH có thể sử dụng nhiều phương pháp và kỹ thuật khác nhau. Tùy vào mục đích ĐG và đối tượng ĐG mà GV kết hợp đa dạng ĐG truyền thống và ĐGSTH. Quan trọng là GV phải nhất quán trong việc lựa chọn cách ĐG, từ đó xây dựng các mức độ cần ĐG, tiêu chí ĐG và đưa ra nhận định/quyết định phù hợp với các bằng chứng thu thập được.

- **Tiêu chuẩn chất lượng của ĐG NLNH**

Chất lượng của hoạt động ĐG luôn là vấn đề được quan tâm hàng đầu nhằm đảm bảo mục đích ĐG. Đối với ĐG truyền thống, độ tin cậy và độ chuẩn xác là hai tiêu chí quan trọng. Độ tin cậy thường được hiểu là mức ổn định của kết quả thi trong nhiều lần lặp lại với cùng một người chấm hoặc là mối quan hệ giữa mỗi item đối với cả bài test (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2006). Trong khi đó, độ chuẩn xác phản ánh mức độ đầy đủ và chính xác của các nhận định và hành động tương ứng được rút ra từ điểm thi hoặc kết quả thi đo bằng các công cụ khác dưới sự hỗ trợ của các bằng chứng thu được từ quá trình ĐG và các lí thuyết học tập (Messick, 1994). Khi giáo dục chuyển sang cách tiếp cận năng lực, tiêu chí ĐG chất lượng của hoạt động ĐG cũng thay đổi. Theo đó, mặc dù độ tin cậy và độ chuẩn xác theo quan niệm truyền thống không sai nhưng khi vận dụng vào ĐGNL cần được hiểu khác và xét chung với các tiêu chí phù hợp với quan điểm mới.

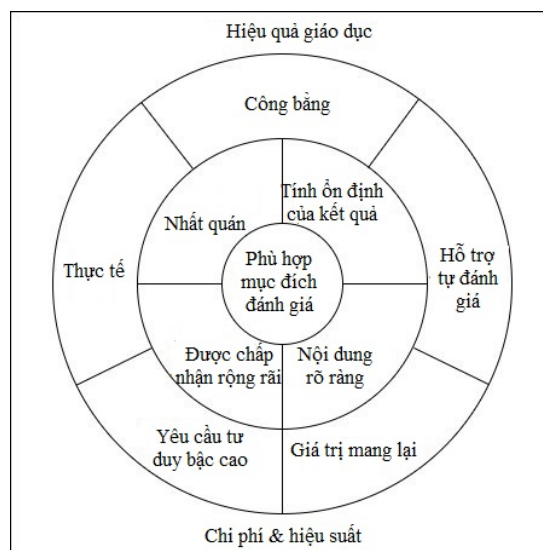
Về độ tin cậy của bài thi, một số người còn nhầm lẫn tiêu chí này với tính khách quan của hoạt động ĐG. Mặc dù ĐGKQ thường được sử dụng để tăng độ tin cậy của hoạt động ĐG nhưng độ tin cậy của hoạt động ĐG không hoàn toàn phụ thuộc vào tính khách quan. Bài thi vẫn có thể đạt độ tin cậy cao khi sử dụng hình thức ĐG chủ quan (ĐGCQ) nếu số lượng hành vi biểu hiện của năng lực cần ĐG đủ lớn (Baartman et al., 2006). Nói cách khác, độ tin cậy của hoạt động ĐG không phụ thuộc vào phương pháp ĐG mà phụ thuộc vào số lượng hành vi của năng lực cần ĐG. ĐGKQ sẽ có độ tin cậy thấp nếu số lượng item của bài thi ít; ngược lại, ĐGCQ sẽ có độ tin cậy cao nếu bài thi sử dụng đủ số lượng hành vi biểu hiện và số lượng GV tham gia ĐG mỗi hành vi đó (Van der Vleuten et al., 2017). Thông thường, khi sử dụng ĐGCQ, mỗi hành vi biểu hiện của năng lực (ứng với một bối cảnh ĐG/tình huống ĐG/năng lực thành phần) sẽ được thực hiện bởi 1 GV.

Việc sử dụng “đủ” số lượng hành vi biểu hiện trong bài thi do tính đặc thù của năng lực quy định. Hành vi biểu hiện của năng lực luôn gắn liền với bối cảnh ĐG nhất định bất kể sử dụng phương pháp ĐG nào. Nếu GV ĐGNLNL chỉ dựa vào một hành vi biểu hiện bất kỳ (mã hóa trong một item, câu hỏi, tình huống, hoặc một kịch bản), thì kết quả thu được sẽ không giống như kết quả ĐGNLNL dựa trên một hành vi biểu hiện khác. Để nhận định chính xác về khả năng của người học, GV cần dựa trên kết quả ĐG nhiều hành vi biểu hiện của năng lực đó. Ví dụ, trong mô hình trung tâm ĐG (assessment centre) người học tham gia nhiều tình huống ĐG để họ có thể bộc lộ hết các hành vi biểu hiện của năng lực.

Độ tin cậy trong ĐGNLNL còn được thể hiện qua tính ổn định của kết quả ĐG và tính nhất quán trong ĐG (Baartman et al., 2006). Tính ổn định của kết quả ĐG được hiểu tương tự cách định nghĩa truyền thống về độ tin cậy. Tính nhất quán yêu cầu sự thống nhất và trách nhiệm trong quá trình ĐG. Nó bao gồm việc người học được ĐG trong các điều kiện giống nhau, cùng sử dụng một cách chấm điểm và có cùng các tiêu chí ĐG.

Khi bàn về độ chuẩn xác, Messick (1994) cho rằng đây không phải là tính chất của hoạt động ĐG mà là ý nghĩa của điểm thi. Điểm thi nên được hiểu theo nghĩa rộng bao hàm điểm số đạt được hoặc kết quả quan sát các hành vi biểu hiện của các đặc điểm, khả năng hoặc năng lực cần ĐG. Cách nhìn nhận này của Messick về độ chuẩn xác hoàn toàn phù hợp với quan điểm dạy học phát triển NLNL. Độ chuẩn xác thực chất là ĐG các bằng chứng thu thập được và những ảnh hưởng tiềm ẩn hoặc tất yếu của kết luận về kết quả thi có thể mang tới, do vậy khi xem xét độ chuẩn xác GV cần xem xét cả sáu khía cạnh sau: nội dung ĐG, hình thức và số lượng bằng chứng cần thu thập, công cụ đo lường, sự phù hợp giữa công cụ đo lường và năng lực cần ĐG, khả năng khái quát hóa của kết quả ĐG, và ảnh hưởng của kết quả ĐG.

Baart và cộng sự (2006) cũng cho rằng không thể chỉ dùng hai tiêu chí độ tin cậy và độ chuẩn xác để xem xét chất lượng của hoạt động ĐGNLNH. Nhóm nghiên cứu của ông đã xây dựng khung tiêu chí của ĐGNLNH, trong đó độ tin cậy và độ chuẩn xác được xem xét cùng nhiều tiêu chí chất lượng khác. Khung tiêu chí chất lượng của hoạt động ĐGNLNH bao gồm 12 tiêu chí được chia thành 3 vòng tròn đồng tâm. Tâm của vòng tròn là tiêu chí Phù hợp với mục đích, tức hệ thống các phương pháp ĐG phải phù hợp với mục đích của quá trình dạy học và với các phương pháp dạy học đã lựa chọn. Ở vòng tròn tiếp theo là các tiêu chí: Nhất quán trong ĐG, Tính ổn định của kết quả ĐG, Được chấp nhận rộng rãi, Nội dung rõ ràng, Yêu cầu tư duy bậc cao, và Giá trị mang lại. Vòng ngoài cùng bao gồm các tiêu chí: Công bằng, Thực tế, Yêu cầu tư duy bậc cao, Giá trị mang lại cho người học và dạy và Phù hợp với tự ĐG (xem Hình 2).



Hình 2. Khung tiêu chí đánh giá năng lực

Được chấp nhận rộng rãi, và nội dung rõ ràng. Vòng ngoài cùng bao gồm các tiêu chí: Công bằng, Thực tế, Yêu cầu tư duy bậc cao, Giá trị mang lại cho người học và dạy và Phù hợp với tự ĐG (xem Hình 2).

Các tiêu chí trong các lớp của vòng tròn đồng tâm đều có liên hệ qua lại với nhau; tiêu chí của lớp bên trong là điều kiện tiên quyết của các tiêu chí ở lớp bên ngoài. Điều này có nghĩa là khi xây dựng hệ thống các phương pháp ĐG cho chương trình đào tạo, GV cần phải đảm bảo được các tiêu chí của lớp bên trong trước khi xem xét các tiêu chí thuộc lớp ngoài. Ngoài ra, các tiêu chí này đều chịu sự chi phối của hai tiêu chí điều kiện là Chi phí và Hiệu suất và hiệu quả đối với hoạt động dạy và học.

2.3. Những vấn đề cần lưu ý khi đổi mới đánh giá tại Trường Đại học Quy Nhơn

Từ các vấn đề lí thuyết đã đề cập ở những phần trước, thách thức lớn nhất đối với lãnh đạo và GV Trường Đại học Quy Nhơn khi tiếp cận ĐGNLNH là sự thay đổi từ văn hóa kiểm tra sang văn hóa ĐG. Nếu văn hóa kiểm tra chú trọng điểm số và xếp hạng người học, xem ĐG là mục tiêu cuối cùng của việc dạy và học thì văn hóa ĐG chú trọng đến việc hỗ trợ quá trình học và sự phát triển của người học. ĐG trở thành một phần tích hợp của quá trình dạy – học hơn là một quá trình riêng biệt diễn ra sau khi việc dạy và học kết thúc. Đồng thời, ĐG theo định hướng phát triển NLNH đòi hỏi GV phải sử dụng các phương pháp và công cụ ĐG “mới” nhằm đưa ra những nhận định chính xác, kịp thời và hiệu quả, đảm bảo việc học hướng đến các mục tiêu đã đề ra của chương trình đào tạo.

Sự thay đổi trong cách tiếp cận ĐG này đòi hỏi phải có sự thay đổi *thực chất* và *toàn diện* của GV. Các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng quan điểm về dạy – học của GV chi phối quan điểm của họ về ĐG và cách họ thực hiện hoạt động này. Nếu GV xem dạy học là quá trình truyền thụ kiến thức, ĐG theo đó là quá trình kiểm tra khả năng tái hiện kiến thức. Ngược lại, nếu họ cho rằng dạy học là quá trình rèn luyện khả năng nhất định cho người học, GV sẽ xem ĐG là một phần tích hợp của quá trình dạy học để đảm bảo thực hiện được mục tiêu đã đề ra (Rahman & Ahmad, 2014). Hơn nữa, hiểu biết về quá trình ĐG cũng sẽ ảnh

hưởng đến khả năng ĐG của GV. Jones (1999) xác định việc thiếu kiến thức về ĐG và khó khăn khi nhận định về kết quả ĐG là vấn đề lớn nhất đối với các GV khi thay đổi phương pháp ĐG. Kết quả là họ không đủ tự tin để nhận định về mức độ lĩnh hội kiến thức và kỹ năng khi ĐG bài thực hành của người học. Hoặc khi các tiêu chí ĐG không được trình bày rõ ràng và cụ thể trong chương trình đào tạo, GV sẽ không thể ĐG được liệu người học đã đạt được năng lực cần ĐG hay chưa.

Ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan và khách quan đến khả năng và cách thức tiến hành đổi mới của GV đòi hỏi lãnh đạo của Trường Đại học Quy Nhơn cần đảm bảo trước khi vận dụng rộng rãi quan điểm dạy học phát triển năng lực GV phải nhận thức được sự khác biệt với ĐGNLNH và ĐG truyền thống; thấy được tính cấp thiết cần phải thay đổi hoạt động ĐG trong bối cảnh mới; nắm vững cách thức thực hiện ĐGNLNH và cách vận dụng các tiêu chuẩn chất lượng khi tiến hành ĐG. Giảng viên chỉ thực sự thay đổi khi họ nhận thức được thay đổi là cần thiết và có ý nghĩa cho sinh viên và bản thân họ (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993). Họ tự tin và kiên định để thay đổi khi và chỉ khi họ thấy rằng họ có đủ khả năng thực hiện sự thay đổi đó (Bandura, 1994, 1997).

Lãnh đạo Trường cũng cần đảm bảo hoạt động ĐG được tiến hành đồng bộ và thống nhất trong toàn hệ thống. Điều quan trọng là cần đảm bảo lãnh đạo, GV và SV nhận thức giống nhau về các thuật ngữ, ý nghĩa, và cách thức thực hiện ĐGNLNH. Liên quan đến vấn đề này, Barber và Phillips (2000) và Ellis, Marston, Lightfoot, Sexton, Brynes, Heng-Yu, và Black (2015) đã thống kê một số việc cần làm để đảm bảo chất lượng của ĐGNL trong các cơ sở đào tạo như sau:

- Xem xét các năng lực và chương trình đào tạo để đảm bảo ĐGNL được thực hiện một cách nhất quán;
- Xác định quy trình, thuật ngữ, thông số về ĐGNL trong các chương trình đào tạo;
- Tìm kiếm sự hỗ trợ của các chuyên gia trong việc xây dựng các nhiệm vụ và dự án ĐG có giá trị;
- Thống nhất về các rubric sử dụng trong ĐG sự thực hiện;
- Lựa chọn các tiêu chí có ý nghĩa để ĐG và cho phản hồi.

Ngoài ra, ĐGNLNH đòi hỏi GV phải tăng cường sử dụng ĐG sự thực hiện. Điều này đặt ra nhiều thách thức cho GV Trường Đại học Quy Nhơn vì họ:

- Phải tích hợp được miền nhận thức, tâm vận động và xúc cảm để ĐG được sự vận dụng chúng trong một hoàn cảnh cụ thể;
- Phải nắm vững được tình huống phức hợp thực tế để ĐG sự thực hiện chính xác. Các tình huống này cần phải được hiểu cặn kẽ để xác định các dấu hiệu nhận biết khi quan sát, ĐG. Điều này đặc biệt quan trọng khi tình huống/vấn đề cần giải quyết đòi hỏi tích hợp các kiến thức liên ngành;
- Phải định nghĩa rõ ràng các mức độ đạt được của người học. Xác định sự khác biệt chất lượng giữa các mức độ đạt được của năng lực để định hướng cho việc xác định các dấu hiệu nhận biết trong từng mức độ.

Mặc dù, GV là người chịu trách nhiệm chính khi thực hiện các hoạt động trên, nhưng để vận dụng thành công ĐGNLNH đòi hỏi sự phối hợp giữa họ và đội ngũ xây dựng chương

trình đào tạo, người hoạch định chính sách của Trường. Các bên cần thống nhất trong việc lựa chọn, xây dựng khung năng lực; xác định tiêu chí ĐG; lựa chọn và xây dựng hệ thống các phương pháp dạy học và phương pháp ĐG phù hợp... Hơn nữa, ĐGNLNH yêu cầu sự hỗ trợ từ công nghệ thông tin để có thể theo dõi, lưu trữ các bằng chứng về các năng lực mà người học đã hình thành và phát triển được trong quá trình học (Watson, 1994). Chỉ khi các bên cùng xây dựng chương trình ĐG (hệ thống các hình thức, phương pháp và kỹ thuật đo lường và ĐG kết quả học tập của người học cho một ngành học hoặc khối ngành nhất định) cho các ngành đào tạo thì mới đạt được sự đồng thuận và thống nhất trong các khâu của quá trình ĐG cũng như khắc phục được những khó khăn và vướng mắc mà GV có thể gặp phải trong quá trình triển khai ĐGNL trong lớp của họ.

Liên quan đến bối cảnh ĐG, triển khai ĐGNLNH còn đòi hỏi các khoa và Trường phải đảm bảo môi trường được môi trường làm việc đặc thù của các ngành nghề trong các chương trình đào tạo. Do vậy, số lượng và chất lượng của cơ sở vật chất là điều quan trọng, góp phần đảm bảo chất lượng của hoạt động ĐG. Thiết lập quan hệ với các đơn vị ngoài trường để tăng cường cơ hội cho SV thường xuyên thâm nhập thực tế và thể hiện năng lực của bản thân cũng là một thách thức không nhỏ đối với các cơ sở giáo dục đào tạo (Watson, 1994).

3. Kết luận

ĐGNLNH đã trở thành một cách tiếp cận góp phần quyết định sự thành bại của các cơ sở giáo dục đại học trong việc đảm bảo SV sau khi ra trường đáp ứng đầy đủ yêu cầu mới của thị trường lao động. So với ĐG truyền thống, ĐGNLNH tập trung vào sự tiến bộ của người học (sự hình thành và phát triển các năng lực) thông qua việc tăng cường ĐG quá trình và cung cấp phản hồi. Nếu so sánh ĐGNLNH giữa giáo dục đại học và giáo dục phổ thông, có thể thấy ĐG ở bậc đại học bao gồm ĐG năng lực trí tuệ và năng lực nghề bên cạnh các năng lực thiết yếu cho công dân của thế kỉ XXI. Sự khác biệt này thể hiện rõ thông qua sự đa dạng và phức tạp của các công cụ đo lường và phương pháp ĐG kết quả người học. Điều này cũng cho thấy thực hiện ĐGNLNH không chỉ yêu cầu cơ sở đào tạo và GV phải thay đổi quan điểm về ĐG, vai trò của nó đối với quá trình dạy – học và sự phát triển của cá nhân người học, mà còn đòi hỏi họ thay đổi cách thức ĐG, sự phối hợp giữa các bên và đảm bảo cơ sở vật chất để cách tiếp cận mới trong ĐG có thể thành công. Đổi mới trong ĐG đồng nghĩa với việc đổi đầu và khắc phục khó khăn, thách thức của bản thân GV nói riêng và cơ sở đào tạo đại học nói chung. Việc phân tích các vấn đề lí thuyết liên quan phần nào xác định các khó khăn và thách thức mà lãnh đạo và GV Trường Đại học Quy Nhơn có thể gặp phải trong quá trình tiếp cận và vận dụng cách thức ĐG mới, đồng thời đưa ra cách nhìn chung về công cuộc đổi mới mà họ sẽ dẫn thân, và từng bước tìm kiếm cách giải quyết cho các vấn đề vướng mắc.

- ❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.
- ❖ **Lời cảm ơn:** Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2020.696.44.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 141-48.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment. Presenting quality criteria for competency assessment programmes. *Studies in Educational Evaluations*, 32(2), 153-170.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (4), 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barber, M., & Phillips, V. (2000). Big change questions: Should large-scale assessment be used for accountability? *Journal of Educational Change*, 1(3), 277-281.
- Davis, M. H., & Harden, R. M. (2003). Competency-based assessment: making it a reality. *Medical teacher*, 25(6), 565-568.
- Ellis, L., Marston, C., Lightfoot, J., Sexton, J., Brynes, J., Heng-Yu, K., & Black, K. (2015). Faculty professional development in student learning assessment: The Assessment Leadership Institute. *Research & Practice in Assessment*, 10.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, A. C. (1997). Revision and the experience of understanding. In *The experience of learning*, ed. F. Marton, D. J. Hounsell, and N.J. Entwistle, 145-58. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Flores, M. A., Veiga Simao, A. M., Barros, A. & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534.
- Harris, J., & Keller, S. (1976). Assessment Measures Needed for Competency-Based Higher Education. *Peabody Journal of Education*, 53(4), 241-47.
- James, M. (2010). Educational assessment: overview. *International Encyclopedia of Education*, 3(1), 161-171.
- Jones, A. (1999). The place of judgement in competency-based assessment. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(1), 145-160.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, 65(9), S63-7.

- Ministry of Education and Training (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể* [General Education curriculum – The Curriculum Framework] issued with the Circular 32/2018/TT-BGDĐT on 26th December, 2018 by Vietnamese Minister for Education and Training.
- Messick, S. (1994). Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *ETS Research Report Series, 1994*(2), i-28.
- Meyers, J. L. (2018). Scoring models in competency-based educational assessment. *The Journal of Competency-Based Education, 3*(3), e01173.
- National Assessment of Educational Progress (n.d). Achievement Levels. Retrieved from https://nces.ed.gov/nationsreportcard/ndehelp/webhelp/achievement_levels.htm
- Central Committee of the Communist Party of Vietnam (2013). *Nghi quyết về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế* [Resolutions for comprehensive educational reform to respond to the requirements of industrialisation and modernisation processes in the context of socialist-oriented market economy and global integration]. Retrieved from <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-dao-tao-hoi-nhap-quoc-te-212441.aspx>
- Nguyen, D. C. (2008). *Danh gia ket qua hoc tap trong giao duc dai hoc va dao tao nguon nhan luc* [Assessment in higher education and human source training and development]. VNH3. TB14.586. Vietnam National University, Hanoi.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.
- Rahman, A., Hanafi, N., Mukhtar, M., & Ahmad. J. (2014). Assessment practices for competencybased education and training in vocational college, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112*, 1070-1076.
- Ramsden, P. (2004). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education, 35*, 453–72.
- Scouller, K.M., & Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education, 19*, 267-79.
- Struyven, K., Dochy. F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(4), 331-47.
- Tang, C., Lai, P., Arthur, D., & Leung, S. F. (1999). How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? In Themes and Variations in PBL: Refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial PBL Conference, 1, ed. J. Conway and A. Williams, 206-17). Australia: Australia Problem-Based Learning Network.
- Van der Vleuten, C., Sluijsmans, D., & Brinke, D. J. (2017). Competence assessment as learner support in education. In *Competence-based vocational and professional education*. Springer, Cham, 607-630.

- Watson, A. (1994). Strategies for the Assessment of Competence. *The Vocational Aspect of Education*, 46(2), 155-165.
- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53, 201-28.
- Wiggins, G. (2016). Seven keys to effective feedback. In M. Scherer (Ed.). *On formative assessment: Readings from educational leadership (EL Essentials)*, 24-35. Alexandria, VA: ASCD.
- Zieky, M., & Perie, M. (2006). *A Primer on Setting Cut Scores on Tests of Educational Achievement [Excerpts from Passing Scores: A manual for setting standards of performance on educational and occupational Tests]*. Educational Testing Service.

**COMPETENCY-BASED ASSESSMENT AND ITS CHALLENGES AS IMPLEMENTED
AT QUY NHON UNIVERSITY**

Bui Thi Ngoc Linh*, Khuu Thuan Vu, Le Thi Lanh, Chau Minh Hung, Nguyen Phi Hung

Quy Nhon University, Vietnam

**Corresponding author: Bui Thi Ngoc Linh – Email: buithingoclinh@qnu.edu.vn*

Received: February 10, 2022; Revised: May 09, 2022; Accepted: May 30, 2022

ABSTRACT

Competency-based assessment has become a crucial factor in ensuring the successful implementation of competency-based education at Quy Nhon University. By studying competency-based assessment characteristics, this paper reveals three potential challenges that leaders and lecturers in this tertiary institution would face as moving forward with this assessment approach. Firstly, implementing competency-based assessment means lecturers' perceptions of teaching, learning, and assessment must be aligned and compatible with this paradigm. Secondly, assessment needs to be perceived and operated consistently among stakeholders. Last but not least, the successful implementation of competency-based assessment requires collaboration between institutional leaders and lecturers to secure the quality of student assessment.

Keywords: assessment; competency-based assessment; Quy Nhon University