



HAL
open science

Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá

Đại Nguyễn Tấn

► To cite this version:

Đại Nguyễn Tấn. Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá. Hội thảo “Phương pháp giảng dạy trực tuyến hiệu quả”, Đại học Quốc gia TP. HCM, Oct 2020, TP. HCM, Vietnam. hal-03123377

HAL Id: hal-03123377

<https://hal.science/hal-03123377v1>

Submitted on 27 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá

Nguyễn Tấn Đại*

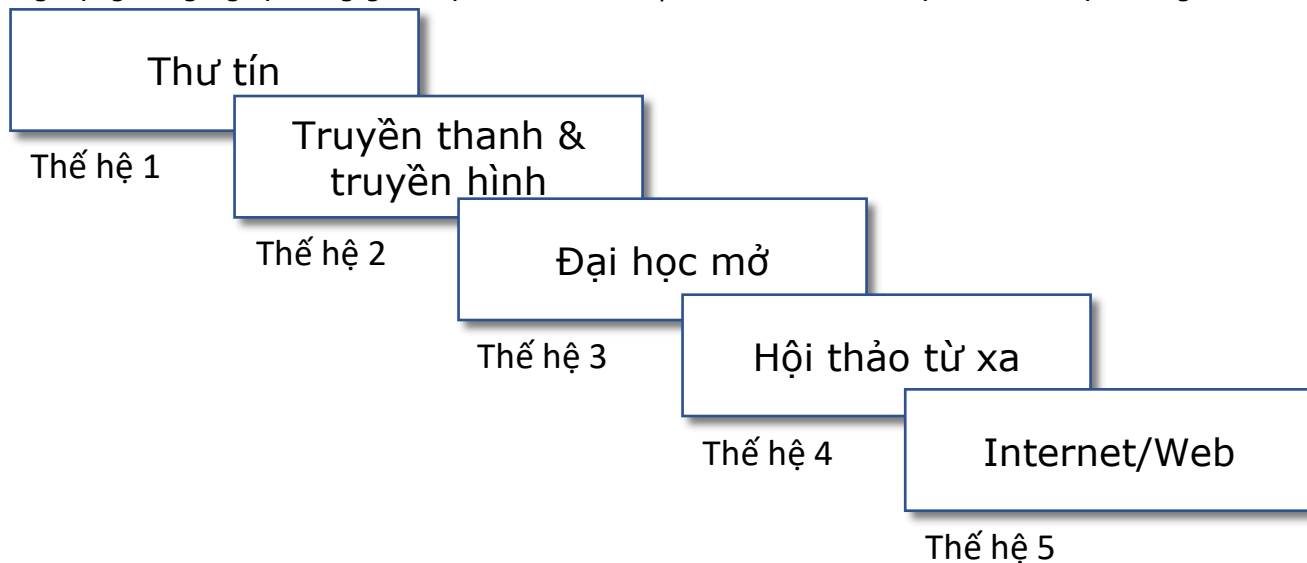
Tham luận Hội thảo "Phương pháp giảng dạy trực tuyến hiệu quả", Đại học Quốc gia TP. HCM, ngày 02/10/2020

Mở đầu

Trong suốt tiến trình lịch sử giáo dục, con người luôn tìm mọi cách để đưa các thành tựu phát triển công nghệ của xã hội vào trường học nhằm giải quyết các vấn đề giáo dục, giảng dạy, học tập, đánh giá. Đặc biệt là trong thế kỉ XX, đã có bao kì vọng về những công nghệ được xem là tiến bộ vượt bậc (lần lượt gồm điện ảnh, truyền thanh, truyền hình và Internet) để thay thế "công nghệ" bảng đen phấn trắng trong dạy học truyền thống, rất tiếc là cho đến nay chưa có gì trở thành hiện thực (Blais, 2009). Điều đó cho thấy sự cần thiết phải xem xét lại một số vấn đề cơ bản, mang tính nguyên tắc trong quá trình phát triển, tổ chức ứng dụng công nghệ trong giáo dục, từ đó xác định các phương pháp đo lường, đánh giá phù hợp, đảm bảo chất lượng, đặc biệt khi kết hợp với phương thức dạy học truyền thống.

Lịch sử ứng dụng công nghệ trong giáo dục và các khái niệm liên quan

Một trong những lĩnh vực ứng dụng công nghệ giáo dục được quan tâm nhất là giáo dục từ xa (*distance education*), thường chịu áp lực thay đổi theo đà phát triển công nghệ và kinh tế-xã hội với chu kì khoảng 10-15 năm (hoặc có khi kéo dài đến 20 năm). Trong khi đó, các mô hình và phương pháp giáo dục truyền thống lại tương đối ổn định, ít thay đổi theo thời gian dù cho các trào lưu ứng dụng công nghệ lần lượt tiếp nối (Deschênes & Maltais, 2006, p. 1). Cho đến nay, lịch sử ứng dụng công nghệ trong giáo dục từ xa có thể phân thành 5 thế hệ như thể hiện trong hình 1.



Hình 1. Năm thế hệ ứng dụng công nghệ trong giáo dục từ xa.

Nguồn: Moore & Kearsley (2012, p. 24).

Tiến trình thay đổi này không chỉ diễn ra về mặt khái niệm, mà cả về các phương pháp dạy và học liên quan đến các phương tiện công nghệ ứng dụng trong giáo dục. Theo Moore và Kearsley (2012, pp. 23-44), có thể khái lược các giai đoạn phát triển ứng dụng công nghệ giáo dục như sau:

* Nhà nghiên cứu độc lập về khoa học giáo dục. Nghiên cứu viên liên kết, Phòng thí nghiệm liên đại học về khoa học giáo dục và truyền thông (LISEC), Đại học Strasbourg, Pháp.

- Cuối thế kỉ XX: trong bối cảnh công nghệ hơi nước phát triển thúc đẩy ngành đường sắt và bưu chính phát triển mạnh mẽ, phương thức dạy học qua thư tín (*correspondance*) nảy sinh từ nhu cầu học tại nhà (*home study*) của nhiều người trưởng thành mà không có điều kiện đến trường đến lớp. Phương thức này chủ yếu dựa vào khả năng học tập tự chủ của người học theo hướng dẫn hoàn toàn từ xa của giáo viên mà không hề có sự gặp mặt hay tiếp xúc.
- Những năm 1920-1930: công nghệ truyền thanh (*broadcast radio*) ra đời khiến các nhà giáo dục hứng khởi và lạc quan trước viễn cảnh thay đổi hoàn toàn bộ mặt của trường học. Hàng loạt các chương trình giáo dục được xây dựng và phát sóng thông qua các đài truyền thanh, nhưng rốt cục kết quả không được như mong đợi.
- Những năm 1950-1960: sự bùng nổ của công nghệ truyền hình (*broadcast television*) lại tạo ra một kì vọng mới, cho phép tạo ra các "môn học từ xa" (*telecourse*), kết hợp giữa các buổi phát sóng truyền hình bài giảng với sách in và tài liệu hướng dẫn gửi qua thư tín.
- Những năm 1960-1970: mô hình "đại học mở" (*open university*) ra đời tại Anh. Mô hình này dựa trên kết quả thực nghiệm của Charles Wedemeyer trước đó tại Mỹ, với kết luận rằng để ứng dụng công nghệ trong giáo dục từ xa đạt hiệu quả thì không chỉ cần phương tiện (*medium/media*) trình bày nội dung tốt hơn, mà còn cần cho phép người học với những phong cách học tập (*learning style*) khác nhau được lựa chọn hình thức kết hợp các phương tiện nào phù hợp với nhu cầu của mình nhất.
- Những năm 1970-1980: công nghệ hội thảo từ xa (*teleconferencing*) phát triển lần lượt từ dạng hội thảo truyền thanh (*audio-conferencing*) đến truyền hình trực tiếp qua vệ tinh (*direct broadcast satellite*), hội thảo truyền hình tương tác (*interactive video-conferencing*) và hội thảo truyền hình hai chiều/đa điểm (*two-way/multipoint video-conferencing*). Các hình thức giao tiếp từ xa mới mẻ và hiện đại này cho phép hình dung các hoạt động đào tạo từ xa một cách gần gũi hơn với những gì diễn ra trong lớp học truyền thống, nhất là khi người học có thể tương tác trực tiếp với người dạy từ xa theo thời gian thực. Cũng trong thời gian này bắt đầu hình thành mô hình hiệp đoàn (*consortium*) các trường đại học cùng chia sẻ các nguyên tắc, quy trình, nội dung và kể cả chi phí để tổ chức, xây dựng và điều hành các chương trình giáo dục từ xa.
- Từ những năm 1990: sự phổ biến của các mạng máy tính (*computer network*) và Mạng toàn cầu (*World Wide Web*) tiếp tục tạo ra nhiều kì vọng về khả năng thay đổi diện mạo giáo dục một cách kì diệu bằng các chương trình dạy học trên Web (*Web-based*), trực tuyến (*online*) hay lớp học ảo (*virtual classe*). Các phương tiện giao tiếp thông qua Internet có thể cho phép đa dạng hoá các phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động dạy học, đặc biệt là theo thuyết kiến tạo (*constructivist*). Đồng thời, các phương tiện trình bày nội dung dạy học cũng có khả năng được tích hợp trong một nền tảng giao tiếp (*communication platform*) duy nhất, giúp theo dõi và quản lí quá trình dạy học một cách đầy đủ và chặt chẽ hơn.

Trong tiếng Anh ở các nước phương Tây, hai khái niệm "*online education*" và "*distance education*" có phạm vi rất rộng, có thể bao gồm cả giáo dục phổ thông. Bên cạnh đó, nền giáo dục phương Tây chú trọng vai trò người học nên trong các ấn bản tiếng Anh thường gặp từ "*learning*" thay cho "*education*" (giáo dục). Trong thời kì đầu của Internet và Web, việc sử dụng các phương tiện giao tiếp điện tử thường, được gắn với tiếp đầu ngữ "*electronic*", để đa dạng hoá các hoạt động học tập từ xa dẫn đến sự ra đời của các khái niệm "*e-learning*" (học tập điện tử). Hiện nay, rất nhiều khái niệm đề cập ở trên được sử dụng một cách lẫn lộn tùy mỗi tác giả và đơn vị xuất bản, với sự phân biệt đôi khi rất mơ hồ (J. L. Moore et al., 2011). Nhằm tạo sự thống nhất trong bài này, tác giả sử dụng khái niệm "dạy học trực tuyến" (DHTT) để bao gồm tất cả các hoạt động dạy và học (không thể tách rời) bằng các phương tiện giao tiếp trên nền tảng Internet/Web, có thể áp dụng cho mọi bậc học (từ phổ thông đến đại học) và hình thức học (hoàn toàn từ xa hay kết hợp với tập trung trực diện).

Yếu tố cốt lõi của hệ thống đảm bảo chất lượng dạy học trực tuyến

Cũng theo Moore và Kearsley (2012, p. 185), mỗi tổ chức giáo dục đều có nhiều nhân tố với vai trò khác nhau trong việc đảm bảo chất lượng DHTT. Tuy nhiên, nhà quản lí là người có trách nhiệm lớn

nhất trong việc xác định cách thức đo lường, thu thập và khai thác dữ liệu nhằm đưa ra các biện pháp cải tiến chất lượng liên tục. Dù tổ chức bằng cách này hay cách khác, điều then chốt vẫn là các dữ liệu liên quan đến đánh giá chất lượng. Trong đó, các yếu tố cốt lõi bao gồm:

- Số lượng và chất lượng ứng tuyển và trúng tuyển;
- Kết quả của người học;
- Mức độ hài lòng của người học;
- Mức độ hài lòng của giáo viên;
- Danh tiếng của trường hay chương trình;
- Chất lượng học liệu.

Đánh giá chất lượng trong giáo dục nói chung, DHTT nói riêng, cho đến nay là một khái niệm chưa có sự đồng thuận và rất dễ bị sử dụng nhầm lẫn. Một cách tổng quát, Scriven (1991, theo D. D. Williams, 2006) định nghĩa ba khái niệm liên quan như sau:

- Đo lường (*measurement*): là phép đo cụ thể theo một tiêu chí định lượng hay thang đo có nhiều bậc liên tục;
- Lượng giá (*assessment*): là sự đánh giá, phán quyết về một đối tượng trong một bối cảnh nhất định dựa trên các kết quả đo lường cụ thể;
- Đánh giá (*evaluation*): là quá trình xác định mức độ đạt các tiêu chí chất lượng quy định, hoặc kết quả của quá trình đó, có thể bao gồm các hành động: lượng giá, đo lường, kiểm tra, chấm điểm, nhận xét, phân tích, phê bình, thanh tra, bình chọn, xếp hạng, v.v.

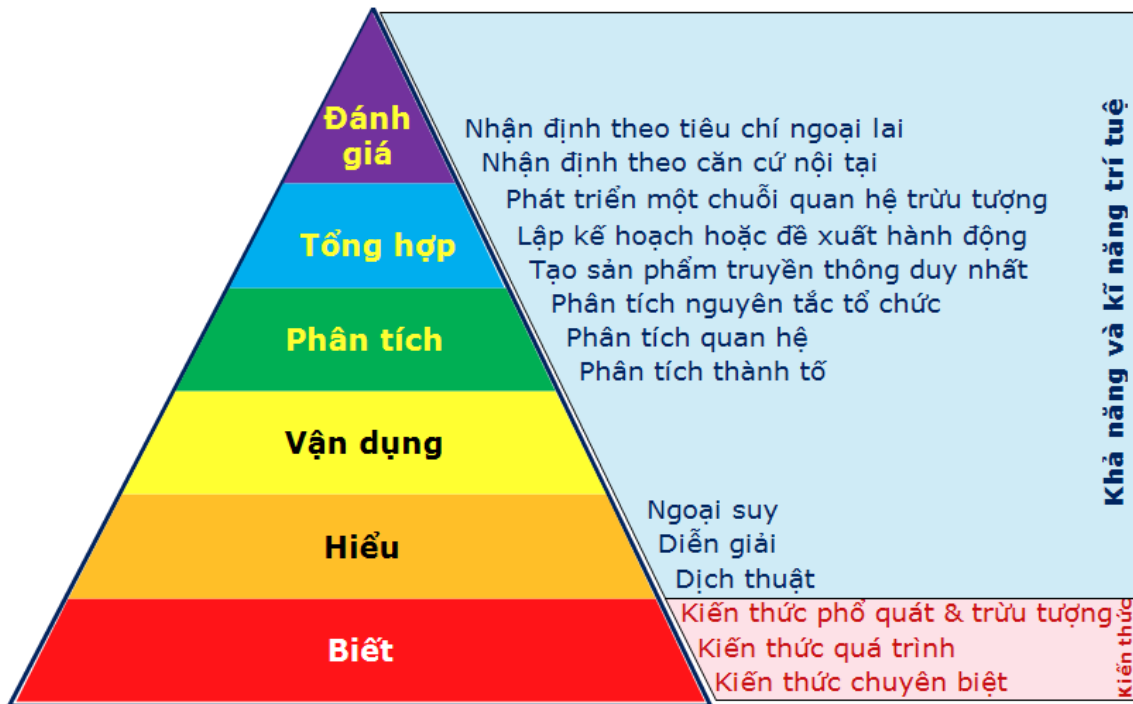
Trong DHTT, hay trong giáo dục từ xa nói chung, do thiếu vắng một môi trường thực sự dành riêng cho các hoạt động giáo dục đúng nghĩa, người học phải đối diện với năm loại rào cản về: không gian, thời gian, công nghệ, tâm lý và kinh tế-xã hội. Một hệ thống DHTT có chất lượng phải được thiết kế để giúp người học vượt qua được tất cả các rào cản ấy nhằm tiếp cận được những kiến thức cần thiết cho việc học tập của mình (Jacquinot, 1993). Do người học cách xa người dạy, còn người dạy cách xa nhà quản lý, để đảm bảo chất lượng thì hệ thống quản lý, giám sát và đánh giá DHTT phải có ba đặc tính chủ yếu sau đây (M. G. Moore & Kearsley, 2012, pp. 115–118):

- Giúp người học dễ dàng hiểu rõ mục tiêu học tập của mình;
- Giúp người học thường xuyên thực hiện bài tập hay các hoạt động học tập, với khả năng theo dõi kết quả, phản hồi, nhận xét kịp thời. Nhịp điệu làm bài, nộp bài và nhận xét phản hồi tiêu chuẩn là một lần mỗi tuần;
- Cho phép thu thập và báo cáo dữ liệu một cách đầy đủ, tập trung, phục vụ nhu cầu đánh giá và cải tiến liên tục chất lượng.

Mục tiêu học tập trong dạy học trực tuyến

Thật vậy, so với dạy học truyền thống thì sự thay đổi căn bản nhất trong DHTT chính là vai trò của mục tiêu học tập. Trong phương thức dạy học trực diện, dù các phương pháp dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm luôn được khuyến khích thì nếu vì những lí do nhất định nào đó, cả chủ quan lẫn khách quan, các phương pháp với người dạy giữ vai trò chủ đạo vẫn còn có thể áp dụng, kể cả lối dạy truyền thụ kiến thức một chiều vẫn phổ biến cho đến giữa thế kỉ XX. Ngược lại, trong DHTT vốn khởi đầu từ phương thức đào tạo từ xa, người học cần có một khả năng học tập tự chủ cao độ để tự điều tiết quá trình học tập của mình mà không quá phụ thuộc vào sự chỉ dẫn, động viên, phản hồi của người dạy (M. G. Moore & Kearsley, 2012, p. 115).

Để làm chủ được quá trình học tập trong DHTT, một điều kiện tiên quyết là người học phải hiểu rõ mục tiêu học tập. Đồng thời họ cần được tạo điều kiện thích hợp để đạt được mục tiêu thông qua việc lựa chọn các phương tiện và phương pháp hiệu quả nhất đối với mình, vừa lĩnh hội kiến thức thông qua trải nghiệm và vận dụng thực tế vừa “học cách học” (Sparkes, 1993). Một trong những cách xác định mục tiêu học tập có tác dụng cao đối với việc tổ chức kiểm tra đánh giá trong dạy học nói chung, DHTT nói riêng, đó là sử dụng thang đo năng lực nhận thức của Bloom (1956), gồm 6 bậc (hình 2): biết (*knowledge*); hiểu (*comprehension*); vận dụng (*application*); phân tích (*analysis*); tổng hợp (*synthesis*); đánh giá (*evaluation*).



Hình 2. Mô hình tháp năng lực nhận thức của Bloom.

Nguồn: Bloom (1956), Bloom et al. (1981).

Vào đầu những năm 2000, mô hình Bloom được cải tiến (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002), chuyển từ dạng tháp sang dạng bảng hai chiều (bảng 1), trong đó phân biệt hai phương diện: kiến thức (*knowledge*) và tiến trình nhận thức (*cognitive process*). Phương diện kiến thức bao gồm bốn nhóm: A. Kiến thức sự việc (*factual knowledge*); B. Kiến thức khái niệm (*conceptual knowledge*); C. Kiến thức quy trình (*procedural knowledge*); D. Kiến thức siêu nhận thức (*meta-cognitive knowledge*). Phương diện tiến trình nhận thức bao gồm sáu bậc: 1. Nhớ (*remember*); 2. Hiểu (*understand*); 3. Vận dụng (*apply*); 4. Phân tích (*analyze*); 5. Đánh giá (*Evaluate*); 6. Tạo tác (*Create*).

Bảng 1. Mô hình Bloom cải tiến và ví dụ minh họa.

| Phương diện kiến thức | Phương diện tiến trình nhận thức | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---------------------------------|--------------------|--|---|
| | 1. Nhớ | 2. Hiểu | 3. Vận dụng | 4. Phân tích | 5. Đánh giá | 6. Tạo tác |
| A. Kiến thức sự việc | Mục tiêu 1 Hoạt động ngày 2, 3 & 5 Lượng giá B | | | | | Mục tiêu 3 Hoạt động ngày 8-10 Lượng giá C |
| B. Kiến thức khái niệm | | Mục tiêu 2 Hoạt động ngày 1, 4-7 Lượng giá A | | Hoạt động ngày 6-7 | Mục tiêu 4 Hoạt động ngày 8-10 | Mục tiêu 3 Hoạt động ngày 8-10 Lượng giá C |
| C. Kiến thức quy trình | | | Hoạt động ngày 4 Lượng giá C | | | |
| D. Kiến thức siêu nhận thức | | | | | | |

Nguồn: Anderson & Krathwohl (2001), Krathwohl (2002).

Chú thích:

- **Mục tiêu 1:** Ghi nhớ các thành phần của Đạo luật Quốc hội
- **Mục tiêu 2:** Giải thích hệ quả của Đạo luật Quốc hội đối với các nhóm thuộc địa
- **Mục tiêu 3:** Viết một bài xã luận nêu quan điểm về Đạo luật đối với một nhóm thuộc địa cụ thể

- **Mục tiêu 4:** Biên tập bài xã luận của bản thân và của bạn cùng nhóm
- *Lượng giá A:* Hỏi đáp trên lớp và quan sát
- *Lượng giá B:* Bài tập trắc nghiệm khách quan
- *Lượng giá C:* chấm bài xã luận theo thang điểm gồm 10 tiêu chí

Liên hệ giữa mục tiêu và hoạt động học tập trong dạy học trực tuyến

Sau khi đã xác định được mục tiêu học tập lấy người học làm trung tâm, một trong những điều kiện tiên quyết để đạt được chất lượng đầu ra, đó là chiến lược tổ chức hoạt động học tập phải phù hợp với các mục tiêu ấy, cho phép đa dạng hoá các thể thức lĩnh hội tri thức và kĩ năng của người học (K. Williams et al., 2012, p. 28). Đặc biệt, cần lưu ý đến phong cách học tập của người học, được Pask (1976) chia thành ba nhóm: phong cách tổng thể (*holist*); phong cách trình tự (*serialist*); và phong cách đa năng (*versatile*), tức có thể linh hoạt ứng biến theo cả hai phong cách. Trong đó, hai phong cách tổng thể và trình tự có những đặc trưng trái ngược nhau, rất cần lưu ý trong DHTT (Sparkes, 1993):

- Người học có phong cách tổng thể thường nhìn bao quát một vấn đề phức tạp, trước khi đi vào tìm hiểu chi tiết theo cách riêng của mình. Ngược lại, người học có phong cách trình tự lại thích tiếp cận từng bước theo diễn tiến của mỗi chủ đề.
- Với tài nguyên học tập trực tuyến, ví dụ sách chuyên khảo, do bản chất đã có tính trình tự nên rất cần được trình bày theo một cấu trúc cho phép người học có phong cách tổng thể khai thác dễ dàng các phần khác nhau theo phương pháp riêng của mình.
- Ngược lại, với các phương pháp học tập có bản chất yêu cầu tổng thể như học theo dự án, học tập giải quyết vấn đề,... người học có phong cách trình tự rất cần được hướng dẫn cẩn kẽ, kĩ lưỡng từng bước thực hiện, lặp đi lặp lại nhiều lần cho đến khi thành thục.

Các yêu cầu về sự đa dạng hoá các hoạt động học tập thích ứng với các mục tiêu học tập lấy người học làm trung tâm, phù hợp với các phong cách học tập khác nhau, đã được chứng minh trong thực tiễn nghiên cứu về công nghệ giáo dục. Một trong những sai lầm phổ biến nhất trong DHTT, dẫn đến kém hiệu quả, không thể có kết quả kiểm tra đánh giá tốt, đó cố gắng mô phỏng tối đa lớp học trực diện khi DHTT bằng các công cụ hội thảo truyền hình. Rất nhiều kết quả nghiên cứu (Bernard et al., 2004) đã chỉ ra rằng với các hoạt động đồng bộ (*synchronous*) thì dạy học trên lớp tỏ ra chiếm ưu thế, còn dạy học từ xa thì có hiệu quả cao hơn trong các hoạt động không đồng bộ (*asynchronous*). Do đó, khi thực hành DHTT, rất cần tinh táo để tránh nhầm lẫn giữa phương tiện và phương pháp (Clark, 1994), đồng thời quan tâm thấu đáo đến trải nghiệm học tập thực tế của học viên sẽ để tạo ra tác dụng ngược (Carroll, 2013).

Sự phân biệt các loại kiến thức trong mô hình Bloom cải tiến có ý nghĩa quan trọng trong việc lựa chọn mức độ kết hợp giữa hai phương thức DHTT và trực diện. Cụ thể, dạy học thể loại kiến thức trần thuật (*declarative knowledge*) thông qua Web có hiệu quả cao hơn so với dạy học trên lớp, đặc biệt rõ nét khi được áp dụng có kiểm soát chặt chẽ trong thời gian dài và khi giáo viên tích cực nhận xét phản hồi trong suốt quá trình học (Sitzmann et al., 2006). Trong khi đó, cũng theo các tác giả này thì cả hai phương thức đều có mức độ hiệu quả ngang nhau đối với thể loại kiến thức quy trình (*procedural knowledge*). Hoặc một nghiên cứu khác (Means et al., 2010) cho thấy:

- khi giáo viên kết hợp DHTT với dạy học trên lớp thì hiệu quả cao hơn là chỉ áp dụng một phương thức DHTT;
- khi DHTT có giáo viên hướng dẫn, áp dụng phương pháp phối hợp nhóm sẽ đạt hiệu quả cao hơn so với chỉ áp dụng phương pháp học tập cá nhân;
- khi DHTT với nội dung học liệu và phương pháp sư phạm càng khác biệt, độ chênh lệch hiệu quả giữa so với dạy học trên lớp càng biểu hiện rõ.

Các hình thức kiểm tra đánh giá trong dạy học trực tuyến

Với các mục tiêu học tập xác định rõ ràng và phương pháp dạy học phù hợp, hệ thống công cụ tổ chức, giám sát và theo dõi kết quả kiểm tra đánh giá sẽ quyết định chất lượng đầu ra của hoạt động dạy học trực tuyến. Bất cứ trường học nào khi triển khai dạy học trực tuyến cũng đều có mong muốn chứng minh được kết quả có chất lượng ít nhất là ngang bằng với phương thức dạy học truyền

thống, xét về hiệu lực và tính trung thực. Theo (K. Williams et al., 2012, p. 28), một hệ thống giám sát và theo dõi các hoạt động kiểm tra đánh giá đạt chất lượng cần đảm bảo cho phép thực hiện cả hai hình thức lượng giá tiến trình (*formative assessment*) và lượng giá tổng kết (*summative assessment*).

Như trên đã nói, trong DHTT người học cần được tạo điều kiện thường xuyên làm bài tập, kèm theo nhận xét phản hồi của giáo viên với nhịp điệu tiêu chuẩn là một lần mỗi tuần (M. G. Moore & Kearsley, 2012, pp. 115–118). Các bài tập ấy chính là biểu hiện cụ thể của phương pháp lượng giá tiến trình. Hình thức đánh giá này có vai trò then chốt trong việc quyết định mức độ cam kết và khả năng duy trì động lực người học nhằm giúp họ vượt qua mọi khó khăn do các rào cản gặp phải trong DHTT (K. Williams et al., 2012, p. 28). Tương tự như phương pháp DHTT, lượng giá tiến trình cũng cần có sự đa dạng nhằm đánh giá được nhiều mặt, dựa trên nhiều tiêu chí, gắn bó chặt chẽ với các mục tiêu học tập đã xác định cho môn học: bài tập trắc nghiệm tự đánh giá, bài tập tự luận cá nhân, bài tập hợp tác nhóm, đánh giá chéo, v.v.

Trong lượng giá tiến trình, có hai cách tiếp cận chủ yếu là: né tránh sai sót (*error avoiding*) và quản trị sai sót (*error management*). Quản trị sai sót là một hướng tiếp cận được Frese và cộng sự (1988, 1991) phát triển dựa trên nguyên tắc chủ đạo là người ta ghi nhớ sâu hơn khi mắc sai lầm, do tác dụng kích ứng các thao tác phân tích chiều sâu trong não bộ (Craik & Lockhart, 1972), có lợi cho tiến trình học tập chiều sâu (*deep-level processing*) vốn rất cần thiết đối với việc xác định mục tiêu học tập (Marton & Säljö, 1976). Qua 30 năm nghiên cứu và phát triển, hướng tiếp cận này được chứng minh là có tác dụng tích cực hơn so với cách dạy học né tránh sai sót, giúp cải thiện đáng kể khả năng tự điều tiết cảm xúc (*emotional self-regulation*) và năng lực siêu nhận thức (*metacognitive*), tức nhận thức về quá trình nhận thức của người học (Keith & Frese, 2005, 2008).

Trong DHTT, cách tiếp cận quản trị sai sót đặc biệt hiệu quả đối với những người học có tính nhút nhát, rụt rè, vì được giải toả tâm lí sợ sai trước giáo viên và bạn bè. Khi được tạo điều kiện, họ sẽ cảm thấy thoải mái để thực hành bài tập mà không sợ sai (ví dụ bài tập trắc nghiệm tương tác, không giới hạn số lượt làm bài), và có nhiều cơ hội để sửa sai và tiến bộ từng bước trong quá trình học tập (McGrath, 2012). Nhờ đó, DHTT sẽ giúp khắc phục một nhược điểm thường gặp của phương thức dạy học truyền thống là không có đủ thời gian cho mọi người học làm bài tập cá nhân thường xuyên, trong khi các bài kiểm tra chính thức cố định lại không cho phép mắc sai sót vì chỉ được làm một lần duy nhất.

Đối với lượng giá tổng kết, nhằm mục đích xác thực kết quả học tập sau cùng của mỗi môn học, về cơ bản không có sự khác biệt lớn giữa DHTT so với phương thức dạy học truyền thống. Tuy nhiên, có một số tiêu chí cụ thể cần lưu ý khi tổ chức các bài kiểm tra để lượng giá tổng kết như sau (K. Williams et al., 2012, pp. 29–30):

- rõ ràng: nêu rõ mức độ yêu cầu cần đạt và thang điểm đánh giá;
- công bằng: không ưu ái cho một nhóm đối tượng này hay gây thiệt thòi cho một nhóm đối tượng khác;
- xác thực: bài kiểm tra đảm bảo xác thực mức độ đạt được một kĩ năng hay yêu cầu đặt ra trong mục tiêu học tập;
- tin cậy: diễn tiến bài kiểm tra đảm bảo có độ tin cậy nội tại cao (về thời lượng thực hiện, địa điểm thực hiện và người tham gia chấm điểm);
- đa dạng: không quá thiên lệch về một hình thức đánh giá riêng biệt nào.

Nhìn chung, cách thức tổ chức đánh giá tổng kết có ảnh hưởng rất lớn đến cách tổ chức các hoạt động dạy, học và quản lí môn học trong cả hai phương thức trực tuyến và trực diện. Điều quan trọng nhất là toàn bộ các quy định liên quan đến cả lượng giá tổng kết và lượng giá tiến trình phải được công bố rõ ràng, rộng rãi cho tất cả các bên liên quan ngay từ đầu, sao cho đảm bảo có sự đồng thuận cao, phù hợp với bối cảnh tổ chức DHTT, áp dụng đồng bộ và phát huy tối đa hiệu quả của từng hình thức đánh giá (Matuga, 2006). Và điều đó một lần nữa cho thấy vai trò quan trọng của việc mỗi trường học cần xây dựng một hệ thống quản lí theo dõi và đánh giá kết quả học tập thống nhất, chặt chẽ (K. Williams et al., 2012, p. 30).

Kiểm tra đánh giá trong DHTT tại Việt Nam

Tại Việt Nam, các văn bản pháp lí có giá trị cao nhất đối với việc tổ chức và quản lí các hoạt động dạy học trực tuyến là Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT Quy định Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lí, tổ chức đào tạo qua mạng (TT 12/2016) và Thông tư số 10/2017/TT-BGDĐT Ban hành Quy chế đào tạo từ xa [ĐTTX] trình độ đại học (TT 10/2017). Tuy nhiên, TT 12/2016 không có quy định gì về vấn đề thi cử, kiểm tra, đánh giá. Trong khi đó, TT 10/2017 lại giao cho “*Thủ trưởng cơ sở giáo dục đại học quy định về việc đánh giá quá trình học tập, tổ chức thi hoặc kiểm tra giữa kỳ trên cơ sở quy định của hình thức giáo dục chính quy và phù hợp với hình thức ĐTTX*” và “*tổ chức các kỳ thi kết thúc học phần, cách tính điểm và xếp hạng tốt nghiệp trên cơ sở quy định của hình thức giáo dục chính quy*”. Điều đó có nghĩa là, mọi quy định dành cho việc kiểm tra đánh giá trong DHTT đều dựa vào các quy định của phương thức giáo dục truyền thống.

Tham chiếu các quy định hiện hành, đối với đào tạo đại học chính quy hiện nay có hai văn bản chính thức là Quyết định số 25/2006/QĐ-BGDĐT Ban hành Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy (QĐ 25/2006) và Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT Ban hành Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ (QĐ 43/2007) cùng các văn bản điều chỉnh kèm theo. Ngoài ra còn có Dự thảo Thông tư Ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học mà Bộ GD&ĐT đã lấy ý kiến đóng góp công khai từ 24/04 đến 24/06/2020. Trong đó, đối với việc đánh giá các môn học hay học phần, cả hai QĐ 25/2006 và QĐ 43/2007 đều cho phép giáo viên phụ trách đề xuất cách tính điểm tổng hợp để hiệu trưởng phê duyệt và quy định rõ trong đề cương chi tiết của học phần các điểm đánh giá bộ phận, bao gồm:

- điểm kiểm tra thường xuyên trong quá trình học tập;
- điểm đánh giá nhận thức và thái độ tham gia thảo luận;
- điểm đánh giá phần thực hành;
- điểm chuyên cần;
- điểm thi giữa học phần;
- điểm tiểu luận;
- điểm thi kết thúc học phần (bắt buộc cho mọi trường hợp và có trọng số không dưới 50%).

Trong Dự thảo Thông tư mới của Bộ GD&ĐT, nội dung liên quan đến đánh giá kết thúc học phần cơ bản vẫn giữ nguyên, nhưng không còn bắt buộc trọng số 50 % và cho phép tổ chức dưới dạng tiểu luận thay cho bài thi.

Như vậy có thể thấy, điều kiện để các trường ban hành các quy định cụ thể về kiểm tra đánh giá trong DHTT sao cho phù hợp với các chuẩn mực và thông lệ trên thế giới như đã nêu trên là hoàn toàn thuận lợi. Tuy nhiên, điểm mấu chốt nằm ở chỗ, những đặc thù của hoạt động DHTT vốn rất cần được quan tâm thấu đáo với một cách tiếp cận hoàn toàn thay đổi, từ quy chế tổ chức, điều hành đến mục tiêu học tập, phương pháp dạy học và hình thức kiểm tra đánh giá cũng như hệ thống giám sát và quản lí dữ liệu tập trung. Rất nhiều những quy định hay thói quen hiện hành trong phương thức giáo dục truyền thống chỉ áp dụng được trong khuôn khổ ràng buộc chặt chẽ về không gian và thời gian, mà nếu máy móc áp dụng trong một bối cảnh có nhiều rào cản không chỉ về không gian, thời gian mà cả về kĩ thuật-công nghệ, tâm lí và kinh tế-xã hội của mọi nhân tố tham gia, thì kinh nghiệm trên thế giới cho thấy sẽ khó đạt được thành công (Layte & Ravet, 2006).

Tài liệu tham khảo

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Abridged edition). Longman.
2. Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wai, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379–439. <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
3. Blais, J.-G. (2009). Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication: Un long chemin parcouru et encore beaucoup à accomplir. In J.-G. Blais

- (Ed.), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication: Enjeux, applications et modes de mesure* (pp. 1–9). Presses de l'Université Laval.
4. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company, Inc.
 5. Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1981). *Evaluation to improve learning*. McGraw-Hill.
 6. Carroll, N. (2013). E-learning – the McDonaldization of education. *European Journal of Higher Education*, 3(4), 342–356.
 7. Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21–29.
 8. Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
 9. Deschênes, A.-J., & Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université, Université du Québec à Montréal.
 10. Frese, M., Albrecht, K., Altmann, A., Lang, J., Papstein, P. V., Peyerl, R., Prümper, J., Schulte-Göcking, H., Wankmüller, I., & Wendel, R. (1988). The effects of an active development of the mental model in the training process: Experimental results in a word processing system. *Behaviour & Information Technology*, 7(3), 295–304.
 11. Frese, M., Brodbeck, F., Heinbokel, T., Mooser, C., Schleiffenbaum, E., & Thiemann, P. (1991). Errors in training computer skills: On the positive function of errors. *Human-Computer Interaction*, 6(1), 77–93.
 12. Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 55–67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
 13. Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677–691.
 14. Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59–69.
 15. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
 16. Layte, M., & Ravet, S. (2006). Rethinking quality for building a learning society. In U.-D. Ehlers & J. M. Pawlowski (Eds.), *Handbook on quality and standardisation in e-learning* (pp. 347–366). Springer.
 17. Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning—II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
 18. Matuga, J. M. (2006). The role of assessment and evaluation in context: Pedagogical alignment, constraints, and affordances in online courses. In D. D. Williams, S. L. Howell, & M. Hricko (Eds.), *Online assessment, measurement and evaluation: Emerging practices* (pp. 316–330). Information Science Publishing.
 19. McGrath, C. (2012, October 9). What is elearning? The good, bad, and the ugly. *Digitec Interactive Knowledge Direct*. <https://www.kdplatform.com/elearning-good-bad-ugly/>
 20. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies* (p. 66 + vi). U.S. Department of Education.
 21. Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.
 22. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed). Wadsworth Cengage Learning.
 23. Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 128–148.

24. Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 59*(3), 623–664. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00049.x>
25. Sparkes, J. J. (1993). Matching teaching methods to educational aims in distance education. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 119–132). Routledge.
26. Williams, D. D. (2006). Measurement and assessment supporting evaluation in online settings. In D. D. Williams, S. L. Howell, & M. Hricko (Eds.), *Online assessment, measurement and evaluation: Emerging practices* (pp. 1–9). Information Science Publishing.
27. Williams, K., Kear, K., & Rosewell, J. (2012). *Quality assessment for e-learning: A benchmarking approach* (2nd ed.). European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).