

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

CÁC NGUYÊN TẮC KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG GIẢNG DẠY KẾT HỢP MAI THỊ LOAN*

TÓM TẮT: Dạy học kết hợp là thuật ngữ ngày càng được sử dụng phổ biến dùng để mô tả cách tiếp cận trong giáo dục thông qua việc kết hợp các tài liệu trực tuyến và hỗ trợ người học tương tác trực tiếp với các phương pháp dạy học của từng lớp học truyền thống khác nhau. Mô hình này cung cấp cho người học môi trường học tập linh hoạt, với sự hỗ trợ tối đa của công nghệ thông tin tạo cho người học cơ hội có được các nhận xét phản hồi mang tính cá thể hóa cao từ người dạy, giúp người học thấy được giá trị của sự tương tác trong hoạt động học tập. Như vậy, thách thức đặt ra cho người dạy khi tổ chức dạy học kết hợp là làm sao đánh giá người học một cách hiệu quả và khách quan. Bài viết này tập trung nghiên cứu khái niệm dạy học kết hợp, khái niệm kiểm tra đánh giá, phân loại kiểm tra đánh giá và các nguyên tắc kiểm tra đánh giá trong dạy học kết hợp với hi vọng rằng việc kiểm tra đánh giá sẽ hỗ trợ người học và người dạy trong việc nâng cao hiệu quả học tập và giảng dạy khi áp dụng mô hình giảng dạy kết hợp.

TỪ KHOA: dạy học kết hợp; công nghệ thông tin; đánh giá; phản hồi; nguyên tắc.

NHẬN BÀI: 11/10/2022.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 17/12/2022

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, cùng với sự phát triển của giáo dục trên toàn thế giới, phương pháp giảng dạy đã có sự thay đổi mạnh mẽ. Ở Việt Nam, quá trình chuyển đổi phương pháp dạy học cũng diễn ra quyết liệt trong các cơ sở giáo dục. Trong làn sóng đổi mới phương pháp giảng dạy đó, hiện nay, học tập kết hợp được coi là phương pháp tối ưu và mang lại hiệu quả giảng dạy cao nhất với sự kết hợp đồng bộ giữa các mô hình giảng dạy (trực diện và trực tuyến), mang đến cho người học những trải nghiệm học tập hiệu quả và tuyệt vời. Phương thức học này không những tạo ra môi trường học tập tương tác, tích cực và chủ động của người học mà còn phát huy ưu thế của hình thức lớp học truyền thống và lớp học trực tuyến. Có thể nói, đây là một xu hướng học tập mới của nhiều quốc gia trên thế giới để đem lại những bài giảng hiệu quả cho người học, bởi lẽ, việc học tập kết hợp sẽ khuyến khích người học trải nghiệm học trực tuyến bằng cách kết hợp các khía cạnh tốt nhất của việc dạy học trực tiếp với các phương pháp học dựa trên công nghệ. Chính vì lý do đó, dạy học kết hợp đang là một trong những cách tiếp cận phổ biến trong giáo dục đại học. Để triển khai dạy học kết hợp một cách hiệu quả, người dạy cần có những thay đổi về chiến lược giảng dạy và kiểm tra đánh giá. Trong bài viết này, chúng tôi tìm hiểu khái niệm dạy học kết hợp, khái niệm kiểm tra đánh giá, phân loại kiểm tra đánh giá và các nguyên tắc kiểm tra đánh giá trong dạy học kết hợp.

2. Định nghĩa dạy học kết hợp

Khái niệm dạy học kết hợp được bàn luận rộng rãi bởi các nhà nghiên cứu.

Theo Bonk & Graham (2004), học tập kết hợp bao gồm sự kết hợp của các phương thức hướng dẫn hoặc phương tiện và công nghệ giảng bài; sự kết hợp của các phương pháp giảng dạy, lý thuyết học tập và các khía cạnh sư phạm; sự kết hợp giữa học trực tuyến và học trực tiếp; sự kết hợp của các yếu tố khác nhau, cả phương tiện và công nghệ, lý thuyết, chiến lược chiều hướng học tập cũng như học trực tiếp và học trực tuyến cho phép phạm vi của học kết hợp rộng hơn. Vì vậy, giáo viên hoặc nhà thiết kế học tập có thể sáng tạo trong việc lựa chọn sự kết hợp phù hợp nhất với điều kiện của học sinh và môi trường học tập mà họ phải đối mặt. Bersin (2004) định nghĩa học tập kết hợp là sự kết hợp của các phương tiện đào tạo khác nhau (công nghệ, hoạt động và các loại sự kiện) để tạo ra một chương trình đào tạo tối ưu cho một đối tượng cụ thể. Thuật ngữ “kết hợp” có nghĩa là đào tạo đang được bổ sung với các định dạng điện tử khác. Mô hình học tập kết hợp là mô hình học tập kết

* TS; Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội; Email: loandhnn2015@gmail.com

hợp phương pháp giảng dạy trực diện với phương pháp giảng dạy có sự hỗ trợ của máy tính cả ngoại tuyến và trực tuyến để tạo thành một phương pháp học tập tích hợp. Học tập kết hợp có nghĩa là kết hợp bất kỳ hình thức công nghệ giảng dạy nào (ví dụ: băng video, CD-ROM, đào tạo dựa trên web, phim) với đào tạo trực tiếp do giảng viên hướng dẫn. Garrison và Kanuka (2004), Graham (2006) định nghĩa “học tập kết hợp” là sự tích hợp giữa trải nghiệm học tập trực diện trong lớp học với trải nghiệm học tập trực tuyến, và hai nhà nghiên cứu này thống nhất chung rằng các thành phần chính của học tập kết hợp là hướng dẫn hoặc học tập trực tiếp và trực tuyến. Học tập kết hợp được thực hiện trong môi trường dạy và học, nơi có sự tích hợp hiệu quả của các phương thức giảng dạy, các mô hình giảng dạy và phong cách học tập khác nhau do kết quả của việc áp dụng phương pháp tiếp cận có hệ thống và chiến lược đối với việc sử dụng công nghệ kết hợp với các tính năng tốt nhất của dạy học tương tác trực tiếp trên lớp mặt giáp mặt. Việc học kết hợp là một phân đoạn chính của sự liên tục giữa hoàn toàn trực tuyến và các thiết lập trực diện truyền thống. Chương trình học tập kết hợp bao gồm các danh mục sau:

- 1) Chương trình giảng dạy trực tuyến hoàn toàn với tất cả việc học được thực hiện trực tuyến và từ xa và không có thành phần trực tiếp;
- 2) Chương trình giảng dạy trực tuyến hoàn toàn với các tùy chọn hướng dẫn trực tiếp, nhưng không bắt buộc;
- 3) Hầu hết hoặc hoàn toàn chương trình giảng dạy trực tuyến với một số ngày được yêu cầu trong lớp học hoặc phòng máy tính;
- 4) Chương trình giảng dạy trực tuyến chủ yếu hoặc hoàn toàn trong phòng máy hoặc lớp học nơi sinh viên gặp gỡ hàng ngày;
- 5) Hướng dẫn trong lớp với các thành phần trực tuyến quan trọng, bắt buộc giúp mở rộng việc học ngoài lớp học;
- 6) Hướng dẫn trong lớp học tích hợp các tài nguyên trực tuyến, nhưng có giới hạn hoặc không có yêu cầu đối với học sinh trực tuyến.

Garrison và Vaughan (2008) định nghĩa học tập kết hợp là sự tích hợp hữu cơ của các phương pháp và công nghệ trực tiếp và trực tuyến được lựa chọn cẩn thận và bổ sung cho nhau. Nói một cách đơn giản, điều này có nghĩa là một số hình thức kết hợp thời gian và hoạt động trực tiếp trên lớp truyền thống với các hoạt động trực tuyến sẽ diễn ra. Garrison và Vaughan (2008) nhấn mạnh rằng học tập kết hợp không chỉ đơn giản là một phần bổ sung cho các chiến lược giảng dạy truyền thống, mà là việc thiết kế lại cách dạy và học kết hợp công nghệ với các cuộc gặp gỡ trực tiếp tạo ra khả năng học tập. Hai nhà nghiên cứu này đã trình bày ba khái niệm cơ bản về học tập kết hợp: sự tích hợp của học trực tiếp và trực tuyến, thiết kế lại khóa học cơ bản để tối đa hóa sự tham gia của sinh viên, và việc tái cấu trúc và thay thế các giờ học truyền thống trên lớp. Allen và Seaman (2010) định nghĩa một khóa học kết hợp là khóa học kết hợp giữa phân phối trực tuyến và trực tiếp. Một tỉ lệ đáng kể nội dung được phân phối trực tuyến, thường sử dụng các cuộc thảo luận trực tuyến và thường giảm số lượng các cuộc gặp mặt trực tiếp. Định nghĩa này khá giống với định nghĩa được đề xuất bởi Graham (2006). Tuy nhiên, họ lưu ý rằng một tỉ lệ đáng kể nên được gửi trực tuyến và họ cũng đề xuất rằng tỉ lệ nội dung được cung cấp trực tuyến nên là 30 đến 79% trong học tập kết hợp.

Như vậy, có thể thấy rằng, các định nghĩa về dạy học kết hợp ở trên đều xoay quanh các khái niệm tổng hợp, khái niệm chất lượng, khái niệm số lượng và khái niệm đồng bộ hóa. Các khái niệm này cũng được làm sáng tỏ bởi các nhà nghiên cứu Garrison và Kanuka (2004), Graham (2006), Allen và Seaman (2010), Bernard và cộng sự (2014), Bower et al. (2014).

Khái niệm tổng hợp nhấn mạnh rằng học tập kết hợp nên được nhìn nhận một cách toàn diện. Dựa trên một đánh giá tài liệu, ba loại hình học tập kết hợp phổ biến nhất là: kết hợp các phương thức giảng dạy (hoặc phương tiện truyền tải), kết hợp các phương pháp giảng dạy và kết hợp hướng dẫn trực tiếp và trực tuyến (Graham 2006). Graham lập luận rằng, mặc dù hai vị trí đầu tiên phản ánh mối quan tâm đến ảnh hưởng của phương tiện và phương pháp đối với việc học, các vị trí này xác định

học tập kết hợp rộng rãi đến mức chúng sẽ bao gồm ít nhiều tất cả các hệ thống học tập. Ông gợi ý rằng vị trí thứ ba hữu ích hơn khi đưa ra định nghĩa được đề cập ở trên: các hệ thống học tập được hỗ trợ kết hợp hướng dẫn trực diện với hướng dẫn qua trung gian máy tính. Tuy nhiên, định nghĩa này cũng có thể được hiểu khá rộng, vì tất cả các loại hình giáo dục kết hợp một số khía cạnh của hướng dẫn trực tiếp hoặc qua trung gian máy tính đều có thể được dán nhãn là học tập kết hợp.

Khái niệm chất lượng của học tập kết hợp nhấn mạnh đến việc cải thiện chất lượng hoặc các tác động tích cực khác, bằng cách tích hợp các lợi ích của học trực tiếp và trực tuyến. Như đã đề cập ở trên, Garrison và Kanuka (2004) đã định nghĩa học tập kết hợp là sự kết hợp giữa trải nghiệm học tập trực diện trong lớp học với trải nghiệm học tập trực tuyến. Họ phân biệt học tập kết hợp với học tập trong lớp học nâng cao hoặc trải nghiệm học tập trực tuyến hoàn toàn, mặc dù họ nhận ra rằng ranh giới giữa các khái niệm này không rõ ràng.

Khái niệm số lượng của học tập kết hợp nhấn mạnh số lượng của học trực tiếp và trực tuyến. Như đã đề cập trước đây, Allen và Seaman (2010) đã định nghĩa một khóa học kết hợp giữa giao tiếp trực tuyến và mặt đối mặt. Các nhà nghiên cứu này cho rằng một tỉ lệ đáng kể nội dung được phân phối trực tuyến, thường sử dụng các cuộc thảo luận trực tuyến và thường giảm số lượng các cuộc gặp mặt trực tiếp. Họ cũng gợi ý rằng tỉ lệ nội dung được cung cấp trực tuyến nên là 30 đến 79% trong học tập kết hợp.

Khái niệm đồng bộ về học tập kết hợp nhấn mạnh việc dạy và học diễn ra trong thời gian thực và bao gồm cả người học trong khuôn viên trường và người học trực tuyến. Học tập đồng bộ kết hợp được coi là một hình thức học tập và giảng dạy trong đó sinh viên từ xa tham gia vào các lớp học trực tiếp bằng các công nghệ đồng bộ đa phương tiện như hội nghị truyền hình, hội nghị web hoặc thế giới ảo. Nó được đặc trưng bởi việc sử dụng các công nghệ khác nhau để hỗ trợ thảo luận đồng bộ trong lớp, giải quyết vấn đề và cộng tác, cũng như tương tác với học sinh (Bower et al. 2014).

Sau khi xem xét quan điểm của các nhà nghiên cứu trên, chúng tôi cho rằng dạy học kết hợp là việc kết hợp phương thức học tập trực tuyến với phương thức dạy học truyền thống mặt giáp mặt nhằm nâng cao hiệu quả công tác đào tạo và chất lượng giáo dục. Mục tiêu của việc dạy học kết hợp là cung cấp trải nghiệm hướng dẫn hiệu quả bằng cách kết hợp các phương thức giảng dạy. Học tập kết hợp có thể giúp học sinh học tập độc lập, cải thiện kỹ năng tư duy phản biện để các em nhận ra tầm quan trọng của việc học tập suốt đời.

3. Khái niệm kiểm tra đánh giá

Việc chuyển sang học tập kết hợp trong những thập kỉ gần đây đã đặt ra câu hỏi về bản chất của việc đánh giá với các khóa học và chương trình. Quan điểm đánh giá truyền thống xác định vai trò chính của nó là đánh giá sự lĩnh hội kiến thức thực tế của học sinh, trong khi định nghĩa hiện đại hơn coi đánh giá là các hoạt động được thiết kế chủ yếu để thúc đẩy việc học tập của học sinh. Vai trò của giáo viên trong học tập kết hợp là cung cấp các đánh giá liên tục và có ý nghĩa để giúp học sinh phát triển các kỹ năng và chiến lược siêu nhận thức cần thiết để chịu trách nhiệm về việc học mà họ tham gia. Có thể thấy rằng, việc kiểm tra đánh giá vô cùng quan trọng và là một phần để biết được về một hệ thống giáo dục. Do đó, khái niệm về kiểm tra đánh giá đã được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. Theo Angelo và Cross (1993), kiểm tra đánh giá là một quá trình tương tác giữa học sinh và giáo viên để thông báo cho giáo viên mức độ học tập của học sinh đối với những gì họ đang giảng dạy. Thông tin được giảng viên sử dụng để tạo ra những thay đổi trong môi trường học tập, và được chia sẻ với sinh viên để hỗ trợ họ cải thiện thói quen học tập và nghiên cứu của mình. Kiểm tra đánh giá là việc thu thập thông tin một cách có hệ thống về việc học tập của học sinh, sử dụng thời gian, kiến thức, chuyên môn và các nguồn lực sẵn có, để đưa ra các quyết định ảnh hưởng đến việc học tập của học sinh. Kiểm tra đánh giá là một phần của sự hiện diện của giảng dạy, lực lượng hợp nhất tập hợp các quá trình xã hội và nhận thức hướng đến các kết quả có ý nghĩa cá nhân và đáng giá về mặt giáo dục.

Angelo và Cross (1993) cũng cho rằng, kiểm tra và đánh giá là hai khái niệm khác nhau. Kiểm tra diễn ra liên tục, là một quá trình để cải thiện việc học và định hướng việc học sẽ diễn ra như thế nào,

từ đó chẩn đoán và xác định các lĩnh vực cần cải thiện. Trong khi đó, đánh giá là khâu cuối cùng, đánh giá chất lượng và định hướng sản phẩm những gì đã học được thông qua điểm tổng thể. Kiểm tra được hiểu là xem xét tình hình thực tế để đánh giá, nhận xét.

Trong dạy học, người ta thường sử dụng các hình thức kiểm tra thường xuyên, kiểm tra định kỳ, kiểm tra tổng kết. Kiểm tra thường xuyên nhằm mục đích kịp thời điều chỉnh hoạt động dạy học của thầy giáo và học sinh, thúc đẩy học sinh cố gắng tích cực làm việc một cách liên tục, có hệ thống và tạo điều kiện vững chắc để quá trình dạy học chuyển dần sang những bước mới. Kiểm tra định kỳ thường được tiến hành sau khi học xong một số chương, một phần chương trình hay học xong một học kì. Kiểm tra định kỳ giúp thầy trò nhìn nhận lại kết quả hoạt động sau một thời gian nhất định, đánh giá được việc nắm tri thức, kĩ năng, kĩ xảo của học sinh sau một thời hạn nhất định, giúp cho học sinh củng cố, mở rộng tri thức đã học và tạo cơ sở để học sinh tiếp tục học sang những phần mới, chương mới. Kiểm tra tổng kết thường được thực hiện vào cuối giáo trình, cuối môn học hay cuối năm. Kiểm tra tổng kết nhằm đánh giá kết quả chung, củng cố, mở rộng toàn bộ tri thức đã học từ đầu năm, đầu môn học, đầu giáo trình, và tạo điều kiện để học sinh chuyển sang học môn học mới, năm học mới. Đánh giá được hiểu là sự nhận định giá trị. Các kết quả kiểm tra thành tích học tập, rèn luyện của học sinh được thể hiện trong việc đánh giá những thành tích học tập, rèn luyện đó. Đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, phân đoán về kết quả của công việc, dựa vào sự phân tích những thông tin thu được, đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải tạo thực trạng, điều chỉnh nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc.

Theo Gulikers et al. (2004), kết quả đánh giá bao gồm: (a) một sản phẩm chất lượng hoặc hiệu suất mà học sinh sẽ được yêu cầu tạo ra trong cuộc sống thực; (b) minh chứng cho phép đưa ra những suy luận hợp lệ về các năng lực cơ bản; (c) nhiều chỉ số học tập để đưa ra kết luận công bằng và (d) kì vọng rằng học sinh nên bảo vệ công việc của mình trước những người khác để đảm bảo rằng khả năng thành thạo rõ ràng của họ là chân chính. Các tiêu chí và tiêu chuẩn, do đó, trở thành đặc điểm có giá trị của đánh giá, với tiêu chuẩn là mức độ thực hiện dự kiến. Ông cho rằng, để công bằng và hiệu quả, điều quan trọng là giáo viên phải đưa ra các tiêu chí và làm cho chúng rõ ràng và minh bạch đối với người học.

Từ những quan điểm trên, trong bài viết này, chúng tôi hiểu rằng, đánh giá là một quá trình, một khái niệm rộng, còn kiểm tra chỉ là một khâu quan trọng trong quá trình đánh giá, và kiểm tra đánh giá là một khâu quan trọng của giảng dạy kết hợp. Kiểm tra đánh giá nhằm mục đích thúc đẩy việc học tập của học sinh, hỗ trợ người học cải thiện thói quen học tập, và để thông báo cho giáo viên mức độ học tập của học sinh đối với những gì họ đang giảng dạy, từ đó tạo ra những thay đổi và điều chỉnh trong môi trường học tập, giảng dạy. Việc kiểm tra sẽ cung cấp những dữ kiện, những thông tin cần thiết làm cơ sở cho việc đánh giá học sinh. Kiểm tra đánh giá giúp chúng ta biết được hiệu quả của quá trình học tập và mức độ đạt được các mục tiêu đã đề ra, định hướng rất nhiều cho chất lượng học tập và chất lượng giảng dạy. Giáo viên không nên chỉ căn cứ vào kết quả kiểm tra định kỳ, kiểm tra tổng kết để đánh giá học sinh, mà phải kết hợp với việc kiểm tra thường xuyên, phải theo dõi hàng ngày mới giúp cho người giáo viên đánh giá đúng, chính xác và thực chất trình độ của học sinh, kịp thời điều chỉnh cách dạy và học để đi đúng hướng và phát triển bền vững.

4. Phân loại kiểm tra đánh giá

Có nhiều quan điểm khác nhau về cách phân loại kiểm tra đánh giá.

Palloff & Pratt (2009) phân kiểm tra đánh giá thành hai loại, gồm các bài kiểm tra đánh giá trên lớp học trực tiếp mặt giáp mặt và các bài kiểm tra trực tuyến. Ông cho rằng môi trường đánh giá trong học tập kết hợp bao gồm các bài đánh giá thường được thực hiện trong các buổi học trực tiếp, sau đó được bổ sung bằng các bài đánh giá học tập trực tuyến. Các bài kiểm tra trực tuyến giúp người hướng dẫn hoặc trợ lí chấm điểm dễ dàng và nhanh chóng, nhưng tính bảo mật của bài kiểm tra có thể bị giảm đi tùy thuộc vào phần mềm và phương pháp triển khai mà người hướng dẫn sử dụng. Các

giảng viên đánh giá kết quả hoạt động của sinh viên bằng cách sử dụng hỗn hợp các bài kiểm tra, gồm một số bài kiểm tra trực tuyến, một số bài kiểm tra ngoại tuyến để đạt được kết quả khả quan hơn. Học sinh có thể trình bày các giải thích hoặc ví dụ qua video trực tuyến, nơi học sinh có thể xem nhiều lần một đoạn nội dung để có thể củng cố một ý tưởng hoặc khái niệm. Khi thực hiện các bài kiểm tra trực tuyến, việc tích hợp các mô-đun tự đánh giá và ôn tập trực tuyến là không thể thiếu để hiểu sâu hơn về tài liệu. Cần phải thận trọng khi sử dụng các bài kiểm tra trực tuyến trong một khóa học kết hợp. Nếu phương pháp này không bao giờ được thực hành trong bài học hướng dẫn trước đó, học sinh sẽ thấy mình có một chút bất lợi khi được kiểm tra.

Brown (2005) phân ra ba loại kiểm tra đánh giá là đánh giá bản thân, đánh giá đồng đẳng và đánh giá từ giáo viên. Mô hình tam giác này phù hợp với lĩnh vực học tập trong việc thực hiện đánh giá học tập kết hợp, trong đó, tự đánh giá là khả năng học sinh theo dõi, phân tích và đánh giá kết quả hoạt động của mình dựa trên các tiêu chí và để xác định cách họ có thể cải thiện kết quả đó. Tự đánh giá là một quá trình quan trọng để giúp học sinh phản ánh, hiểu, hành động và chịu trách nhiệm về việc học hoặc hoạt động mà họ đã thực hiện. Đánh giá đồng đẳng là một loại đánh giá cho phép một học sinh đánh giá một học sinh khác trong một bài học. Theo cách này, tất cả học sinh trở thành người học và nhà giáo dục. Theo Garrison và Vaughan (2008), nên tích hợp đánh giá bản thân, đánh giá đồng đẳng và đánh giá từ giáo viên để giúp sinh viên phát triển các kỹ năng và chiến lược siêu nhận thức của riêng họ. Học sinh nên tự phản ánh để kiểm tra việc học của họ và đảm bảo rằng họ có mọi thứ họ cần. Họ sử dụng đánh giá đồng đẳng để có một góc nhìn khác về việc học tập của họ, và họ sử dụng phản hồi của người hướng dẫn để hiểu cách họ có thể cải thiện công việc của mình. Tự phản ánh cho sinh viên thấy họ thích gì ở việc học tập của mình và cần cải thiện điều gì, phản hồi của bạn đưa ra nhận xét về những gì có thể làm tốt hơn và sau đó phản hồi của giáo viên đưa ra ý kiến về cách sửa bài tập để đạt điểm cao hơn.

Angelo và Cross (1993) phân kiểm tra đánh giá thành hai loại là quá trình và tổng hợp. Đánh giá quá trình được định nghĩa là một quá trình được giáo viên sử dụng để cung cấp phản hồi mà họ có thể điều chỉnh việc giảng dạy và học tập liên tục để cải thiện thành tích trong quá trình giảng dạy. Quá trình thường được hiểu là sự tương tác và phản hồi diễn ra liên tục và góp phần vào việc học tập chuyên môn. Các bài đánh giá quá trình cho phép học sinh thể hiện bản thân và phát triển cảm giác hiệu quả của bản thân, một yêu cầu quan trọng để phát triển các chiến lược học tập tự chủ. Tất cả những điều không mong muốn được tìm thấy trong đánh giá quá trình, sau đó sẽ được sửa chữa và tinh chỉnh để quá trình học tiếp theo có thể diễn ra tối ưu hơn. Đánh giá tổng hợp cung cấp thông tin sau thực tế, cho người dạy biết những gì sinh viên đã làm hoặc chưa nắm vững, nhưng không cung cấp thông tin cần thiết để thực hiện các thay đổi trong chiến lược giảng dạy hoặc học tập trong khi quá trình học đang diễn ra. Đánh giá quá trình hiệu quả hơn nhiều nếu nó được tách ra khỏi việc chấm điểm và được sử dụng chủ yếu như một biện pháp hỗ trợ giảng dạy”. Đánh giá quá trình góp phần vào những thay đổi của một cái gì đó theo một cách nào đó. Những cải tiến trong việc phát triển và sử dụng đánh giá theo quá trình thực sự cấu thành một công cụ phát triển nghề nghiệp để hỗ trợ giáo viên nâng cao hiệu suất giảng dạy của họ. Trong một môi trường học tập kết hợp, người hướng dẫn nên áp dụng đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết cho sinh viên. Ví dụ, người hướng dẫn có thể sử dụng các công cụ viết hợp tác để cung cấp phản hồi đánh giá hình thành tại các điểm kiểm tra hoặc các mốc quan trọng cho các dự án cá nhân hoặc nhóm. Điều này cho phép sinh viên nhận được phản hồi của người hướng dẫn trong suốt quá trình xây dựng dự án hơn là chỉ tập trung vào phản hồi đánh giá tổng kết cho sản phẩm cuối cùng.

Watson, George, and James Sottile (2010) lại cho rằng có hai loại kiểm tra đánh giá là kiểm tra đánh giá chính thức và không chính thức. Môi trường trực tuyến cung cấp cho những người hướng dẫn học tập kết hợp cơ hội thực hiện nhiều cách đánh giá học tập bằng cách sử dụng các công cụ mới và sáng tạo. Hai loại kiểm tra đánh giá chính thức và không chính thức có thể giúp định hình cách người dạy đánh giá học sinh của mình trong các khóa học kết hợp. Đánh giá chính thức cung cấp một

cách có hệ thống để đo lường sự tiến bộ của học sinh. Các loại đánh giá này cũng góp phần vào điểm cuối cùng, cho biết mức độ thành thạo của học sinh đối với môn học, ví dụ như các bài kiểm tra giữa kì và cuối kì. Đánh giá chính thức gồm các loại bài như Quizzes/Tests, Essays/Academic Prompts, Dự án/ Nhiệm vụ thực tế. Đánh giá không chính thức thường cung cấp cho giảng viên khả năng đánh giá mức độ hiểu tài liệu khóa học của sinh viên. Nó không liên quan đến việc ấn định điểm. Hơn nữa, chúng có thể được sử dụng để cho phép học sinh thực hành tài liệu trước khi đánh giá chính thức, ví dụ, tự kiểm tra. Đánh giá không chính thức là một phần không thể thiếu của bất kì khóa học chất lượng nào. Nhiều giảng viên kết hợp các loại đánh giá này vào các khóa học của họ để tăng sự hiện diện của họ trong môi trường trực tuyến và để theo dõi việc học tập của sinh viên bằng các công cụ trong hệ thống quản lí học tập (LMS) hoặc các lựa chọn thay thế công khai nếu cần. Các cách tiếp cận để đánh giá không chính thức khác nhau. Ví dụ: một số LMS (hoặc các công cụ trực tuyến miễn phí) cho phép giảng viên tạo các bài kiểm tra thực hành/ bài kiểm tra tự kiểm tra để sinh viên hoàn thành. Những đánh giá không chính thức này thường cung cấp dữ liệu để người hướng dẫn xem xét như một chỉ số đánh giá việc học tập của sinh viên.

Sau khi tham khảo ý kiến của các nhà nghiên cứu, trong bài viết này, chúng tôi cho rằng có hai hình thức kiểm tra đánh giá là đánh giá liên tục và đánh giá tổng kết, và nên kết hợp hai loại kiểm tra đánh giá này một cách linh hoạt. Đánh giá liên tục xác định những lỗ hổng trong kiến thức của học sinh và có thể được sử dụng bởi giáo viên và học sinh để điều chỉnh nhằm cải thiện việc học tập của học sinh, cung cấp cho giáo viên và học sinh phản hồi kịp thời về sự tiến bộ. Học sinh tham gia vào các bài đánh giá quá trình một cách thường xuyên và đa dạng, không chỉ như một phương tiện đo lường sự tiến bộ mà còn để tự học. Việc kiểm tra đánh giá liên tục sẽ tạo cơ hội cho học sinh hợp tác với các bạn học và giáo viên, đồng thời thể hiện khả năng học tập của mình theo nhiều cách. Đánh giá tổng kết cung cấp động lực mạnh mẽ cho việc học tập của học sinh, cho người dạy biết những gì sinh viên đã làm hoặc chưa nắm vững, nhưng không cung cấp thông tin cần thiết để thực hiện các thay đổi trong chiến lược giảng dạy hoặc học tập trong khi quá trình học đang diễn ra, và do đó không cho phép người hướng dẫn và học sinh thay đổi cách tiếp cận của họ kịp thời để tối ưu hóa môi trường học tập.

5. Nguyên tắc kiểm tra đánh giá trong dạy học kết hợp

Học tập kết hợp đòi hỏi phải tái tạo lại vai trò và mối quan hệ của người hướng dẫn và người học ở nhiều khía cạnh. Đánh giá trở thành một vấn đề quan trọng trong môi trường học tập phi truyền thống, và hiểu được các nguyên tắc kiểm tra đánh giá là rất quan trọng đối với cả người hướng dẫn và học sinh trong việc tạo ra các môi trường kết hợp có hiệu quả cho việc dạy và học. Người hướng dẫn cần xác định và thực hiện các chiến lược và phương pháp đánh giá phù hợp với học tập kết hợp. Đánh giá tốt có thể cho học sinh thấy điều gì là quan trọng để học và cách họ nên tiếp cận việc học. Mục đích của các nguyên tắc kiểm tra đánh giá trong môi trường học tập kết hợp là để tạo ra các hoạt động đánh giá có ý nghĩa cho sinh viên trong giáo dục đại học. Có nhiều quan điểm khác nhau về nguyên tắc kiểm tra đánh giá.

Gulikers, Bastiaens and Kirschner (2004) cũng có quan điểm tương tự rằng khi kiểm tra đánh giá trong học tập kết hợp, cần cân nhắc các yếu tố như tính minh bạch, tính công bằng, tính hiệu quả, sự quen thuộc, tính thường xuyên, tính đa dạng, tính linh hoạt. Tính minh bạch có nghĩa là kiểm tra đánh giá cần có mục đích rõ ràng và thông báo kịp thời từ đầu khóa học đến học viên. Các quy trình và công cụ đánh giá phải cung cấp cho tất cả những người học các cơ hội như nhau để họ có thể chứng minh năng lực của mình và hiểu rõ hơn về sự tiến bộ và nhu cầu của họ. Tính hiệu quả có nghĩa là việc người học tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân và bạn của họ có thể góp phần tăng động lực, tinh thần trách nhiệm và quyền tự chủ trong quá trình học tập. Việc người học tự đánh giá là một phần của đánh giá liên tục có thể giúp giáo viên hiểu được những gì đã đạt được từ các nhiệm vụ ban đầu và thiết kế các giai đoạn tiếp theo. Sự quen thuộc có nghĩa là các phương pháp đánh giá mới nên dần dần được đưa vào các trường học và hệ thống để xây dựng sự tự tin và năng lực của tất cả những

người có liên quan, nhưng không ngăn cản sự thay đổi cần thiết ngay lập tức. Tính thường xuyên có nghĩa là không nên chỉ có một bài kiểm tra cuối kì duy nhất mà chương trình giảng dạy có thể được chia thành các học phần và được đánh giá khi mỗi học phần kết thúc. Tính đa dạng có nghĩa là giảng viên sử dụng đa dạng các loại bài kiểm tra đánh giá, vì một chiến lược dài hạn cho việc học tập kết hợp đòi hỏi sự đánh giá phát triển năng lực, không chỉ là khả năng nhớ lại kiến thức. Giảng viên có thể sử dụng nhật kí học tập của học sinh hoặc kế hoạch phát triển cá nhân để theo dõi sự tiến bộ của cá nhân trong cả môi trường học ở trường và từ xa, đồng thời thông báo về phương pháp tiếp cận được cá nhân hóa trong tương lai. Đánh giá dựa trên máy tính (câu đố, trò chơi, ePortfolios) cung cấp các cách hiểu và chứng minh sự tiến bộ của người học có thể được sử dụng ở cả hai môi trường. Danh mục đầu tư điện tử cũng cho phép một loạt các năng lực được đánh giá và mức độ lựa chọn để người học xây dựng nó theo cách thúc đẩy họ và thể hiện điểm mạnh của họ. Bên cạnh đó, học tập kết hợp đòi hỏi một chiến lược xác định để đánh giá các kĩ năng thực hành. Các video (trực tiếp và được ghi lại) và mô phỏng trực tuyến có thể cho phép một số đánh giá ở khoảng cách xa, cùng với các cơ hội linh hoạt ở trường. Tính linh hoạt có nghĩa là việc đánh giá diễn ra trong một số ngày (đánh giá mờ), hoặc kết hợp đánh giá nhóm cũng như cá nhân, trong trường hợp làm việc theo dự án hợp tác. Sinh viên có thể được đưa ra một số lựa chọn về hình thức đánh giá thích hợp nhất cho chủ đề và bối cảnh của riêng họ. Việc sử dụng một số công cụ kĩ thuật số (cho cả đánh giá tại trường và đánh giá từ xa) cũng có thể giảm bớt gánh nặng cho việc chấm điểm của giáo viên và giải phóng thời gian cho các nhiệm vụ học tập khác.

Palloff & Pratt (2009) cho rằng cần phải xem xét các nguyên tắc sau để thực hiện đánh giá học tập trực tuyến, cụ thể là: thiết kế đánh giá lấy người học làm trung tâm bao gồm tự phản ánh; thiết kế và phạm vi của các cấp độ đánh giá để thực hiện đánh giá góp phần vào thảo luận, bài tập, dự án và sự hợp tác của tất cả; đánh giá hợp tác thông qua các bài tập đã làm cùng với nhận xét từ các sinh viên khác; khuyến khích sinh viên phát triển các kĩ năng và cung cấp phản hồi bằng cách hướng dẫn phương pháp đưa ra phản hồi tốt; sử dụng các kĩ thuật đánh giá phù hợp với bối cảnh và điều chỉnh chúng với các mục tiêu học tập; thiết kế đánh giá phải rõ ràng, dễ hiểu và cho phép thực hiện trong môi trường trực tuyến, đồng thời, hỏi ý kiến của học sinh lúc ban đầu về cách đánh giá nên được thực hiện. Công cụ thu thập dữ liệu về kết quả học tập được cấp cho học sinh phải có giá trị và độ tin cậy trong việc đo lường kết quả học tập mà học sinh đạt được.

Theo Nicol và Macfarlane-Dick (2006), có bảy nguyên tắc đánh giá trong giảng dạy kết hợp, và tác giả bài viết này có chung quan điểm, đó là: 1. giúp làm rõ kết quả học tập của sinh viên về mục tiêu, tiêu chí và tiêu chuẩn; 2. tạo điều kiện phát triển khả năng tự đánh giá và phản xạ trong học tập; 3. cung cấp thông tin cho sinh viên về việc học của họ; 4. khuyến khích đối thoại giữa giáo viên và học sinh xung quanh việc học; 5. khuyến khích niềm tin động lực tích cực và lòng tự trọng; 6. cung cấp cơ hội để thu hẹp khoảng cách giữa hiệu suất hiện tại và mong muốn; 7. cung cấp thông tin cho người hướng dẫn để sử dụng định hướng cho việc giảng dạy.

5.1. Làm rõ hiệu suất học tập

Làm rõ hiệu suất học tập có nghĩa là giáo viên cần cho sinh viên hiểu các tiêu chí đánh giá mà họ sử dụng, các tiêu chuẩn cần thiết để đạt được một điểm cụ thể cho từng tiêu chí hoặc tổng thể trước khóa học. Để làm rõ các tiêu chí, tiêu chuẩn và mục tiêu của môn học, giáo viên có thể cung cấp các bảng tiêu chí chấm điểm và quy định mức độ thực hiện các tiêu chí đó, cung cấp cho học sinh các bài tập điển hình với phản hồi đính kèm, tăng cường thảo luận và phản ánh về các tiêu chí và tiêu chuẩn trong lớp, cho học sinh tham gia vào các bài tập đánh giá trong đó học sinh cho điểm hoặc nhận xét về bài làm của học sinh khác liên quan đến các tiêu chí và tiêu chuẩn đã xác định, tổ chức các chuyên đề để học sinh phối hợp với giáo viên đưa ra các tiêu chí đánh giá của riêng họ cho một bài tập. Để đảm bảo tốt nhất rằng người học đang nắm được các tiêu chí, giáo viên nên tham dự khi người học đánh giá gương mẫu hoặc đánh giá đồng đẳng bài tập của nhau để kịp thời giải thích cho người học hiểu đúng đắn các tiêu chí và các nhiệm vụ. Một cách để làm rõ các yêu cầu nhiệm vụ về mục tiêu,

tiêu chí, tiêu chuẩn là cung cấp cho học sinh tài liệu bằng văn bản mô tả các tiêu chí đánh giá, các tiêu chuẩn xác định các mức độ thành tích khác nhau. Bên cạnh các tài liệu bằng văn bản ngắn gọn, rõ ràng, giáo viên có thể giải thích bằng lời nói đơn giản, cung cấp các video hướng dẫn và các ví dụ điển hình. Các gương mẫu có hiệu quả vì trình bày rõ ràng những gì được yêu cầu và xác định một tiêu chuẩn hợp lệ để học sinh có thể so sánh bài làm của mình.

Như vậy, nguyên tắc này nhấn mạnh rằng sinh viên chỉ có thể đạt được mục tiêu học tập nếu họ hiểu nó, làm chủ và có thể đánh giá sự tiến bộ của mình. Sadler (1989) và Black & Wiliam (1998) cũng cho rằng học sinh chỉ có thể đạt được mục tiêu học tập nếu họ hiểu mục tiêu đó, có quyền sở hữu đối với mục tiêu đó và có thể đánh giá sự tiến bộ của họ đối với mục tiêu đó. Nói cách khác, khi cho học sinh biết trước tiêu chí đánh giá và chấm điểm, học sinh sẽ chủ động hơn trong phương pháp học tập và kế hoạch học tập của họ.

5.2. Tạo điều kiện thuận lợi cho việc tự đánh giá

Trong thập kỷ qua, việc tự đánh giá trong giáo dục đại học ngày càng được quan tâm. Theo Boud (1995), khi được tổ chức phù hợp, việc tự đánh giá có thể dẫn đến những cải thiện đáng kể trong học tập và thành tích của học sinh. Trong việc phát triển các kỹ năng tự đánh giá, điều quan trọng là phải thu hút học sinh vào cả việc xác định các tiêu chuẩn, tiêu chí sẽ áp dụng cho nhiệm vụ của họ và đưa ra đánh giá về cách công việc của họ liên quan đến các tiêu chuẩn này. Bên cạnh cung cấp cho học sinh các cơ hội có cấu trúc để đào tạo về tự đánh giá, giáo viên có thể cung cấp cho sinh viên cơ hội để đánh giá và cung cấp phản hồi giữa các sinh viên. Các quy trình đồng đẳng như vậy giúp phát triển các kỹ năng cần thiết để đưa ra các đánh giá khách quan đối với các tiêu chuẩn, các kỹ năng được chuyển giao khi học sinh chuyển sang tự làm và tự điều chỉnh công việc của chính họ. Một cách tiếp cận khác là tạo cơ hội thường xuyên để học sinh phản ánh trong quá trình học của họ. Một cách hiệu quả để phát triển khả năng tự điều chỉnh ở sinh viên là cung cấp cho họ cơ hội để thực hành điều chỉnh các khía cạnh trong quá trình học tập của chính họ và phản ánh về thực tiễn đó.

Sadler (1989) cũng cho rằng đánh giá hình thành nên trang bị dần cho học sinh các kỹ năng đánh giá mà giáo viên có. Ông phát biểu rằng các ví dụ về phản ánh có cấu trúc và tự đánh giá rất đa dạng và có thể bao gồm học sinh: (1) Yêu cầu các loại phản hồi mà họ muốn khi thực hiện một nhiệm vụ; (2) Xác định những điểm mạnh và điểm yếu trong dự án của họ liên quan đến các tiêu chí hoặc tiêu chuẩn trước khi đưa nó cho giáo viên phản hồi; (3) Phản ánh những thành tựu của họ và lựa chọn công việc để lập hồ sơ cá nhân; (4) Đặt các mốc thành tích cho một nhiệm vụ và phản ánh lại tiến trình và chuyển sang giai đoạn hành động tiếp theo. Việc để học sinh đưa ra phản hồi về công việc của nhau (phản hồi đồng đẳng) cũng giúp hỗ trợ sự phát triển của các kỹ năng tự đánh giá.

Như vậy, để xây dựng và phát triển một cách có hệ thống năng lực tự điều chỉnh của người học, giáo viên cần tạo ra nhiều cơ hội có cấu trúc hơn để người học tự giám sát và đánh giá tiến trình đạt được các mục tiêu. Trong việc phát triển các kỹ năng tự đánh giá, điều quan trọng là phải thu hút học sinh xác định các tiêu chuẩn, tiêu chí sẽ áp dụng cho nhiệm vụ của họ và đưa ra đánh giá về nhiệm vụ của họ liên quan đến các tiêu chuẩn này như thế nào. Giáo viên cần cung cấp cho học sinh cơ hội để thực hành và phản ánh về việc thực hành đó thông qua quy trình phản hồi đồng đẳng và quy trình tự phản hồi. Nguyên tắc này tập trung vào ý tưởng rằng người học cần tập trung nhiều hơn vào khoảng cách giữa thành tích hiện tại và mục tiêu cá nhân của họ. Chương trình giảng dạy nên cung cấp cho sinh viên cơ hội để phản ánh có cấu trúc, tự giám sát và đánh giá sự tiến bộ hướng đến các mục tiêu. Sự tham gia trực tiếp của học sinh vào việc đánh giá công việc của chính họ sẽ giúp nâng cao khả năng học tập và thành tích học tập. Bên cạnh đó, giáo viên có thể áp dụng một số cách tăng cường phản hồi phù hợp với nguyên tắc này như cho phép học sinh yêu cầu loại phản hồi mà họ muốn nhận được khi thực hiện nhiệm vụ như nhận phản hồi bằng văn bản, bằng lời nói hay bằng âm thanh; học sinh xác định điểm mạnh, điểm yếu trong nhiệm vụ của mình liên quan đến các tiêu chí trước khi nộp bài cho giáo viên để nhận phản hồi từ giáo viên; học sinh kết hợp phản hồi đồng đẳng để hỗ trợ phát triển các kỹ năng tự đánh giá; học sinh phản ánh những thành tích học tập và lựa chọn nhiệm vụ để

biên soạn hồ sơ cá nhân. Khi nhận xét bài làm của học sinh, giáo viên nên nêu bật rằng các phản hồi và nhận xét này nhằm để người học nhận ra những điểm tốt, rút kinh nghiệm để làm tốt hơn và phản ánh sự tiến bộ trong học tập của người học.

5.3. Cung cấp thông tin phản hồi

Phản hồi từ giáo viên là một nguồn để học sinh có thể đánh giá sự tiến bộ và kiểm tra lại mục tiêu, tiêu chí và tiêu chuẩn học tập của chính họ. Nói cách khác, phản hồi từ giáo viên có thể giúp học sinh tự điều chỉnh việc học của mình. Thực tế chỉ ra rằng nếu học sinh nhận được phản hồi thường xuyên và đều đặn, học sinh theo dõi và tự điều chỉnh sự tiến bộ tốt hơn. Phản hồi cần được cung cấp kịp thời và không chỉ tập trung vào điểm mạnh và điểm yếu mà còn đưa ra lời khuyên sửa chữa, giúp sinh viên sắp xếp các mục tiêu học tập. Điều này có nghĩa là phản hồi chất lượng cao là phản hồi giúp sinh viên khắc phục sự cố về hiệu suất học tập của chính họ và tự cải thiện. Mọi nhận xét đánh giá nên tập trung vào lời khuyên sửa chữa hơn là chỉ điểm mạnh và điểm yếu. Không nên đưa ra nhiều hơn ba nhận xét phức tạp cho mỗi nhiệm vụ, vì nếu không học sinh sẽ rất khó xử lý tất cả các nhận xét đó. Ba nhận xét phản hồi được đưa ra cho mỗi bài luận là điều tối ưu nếu kì vọng là học sinh sẽ hành động theo những nhận xét này. Quan trọng hơn, những nhận xét này nên cho học sinh biết giáo viên đã trải nghiệm bài luận như thế nào khi đọc nó, hơn là đưa ra những nhận xét mang tính phán xét. Những nhận xét như vậy sẽ giúp học sinh nắm được sự khác biệt giữa ý định, mục tiêu của mình và tác dụng của bài viết. Ông cũng khuyên rằng các nhận xét phải luôn được viết với giọng điệu không có thẩm quyền và nếu có thể, giáo viên nên đưa ra lời khuyên khắc phục cả về quá trình viết cũng như về nội dung thay vì chỉ thông tin về điểm mạnh và điểm yếu. Giáo viên cần đảm bảo rằng phản hồi được cung cấp liên quan đến các tiêu chí xác định trước nhưng đặc biệt chú ý đến số lượng tiêu chí và giới hạn số lượng phản hồi để chúng thực sự được sử dụng. Giáo viên cũng cần cung cấp phản hồi kịp thời trước khi sinh viên nộp bài để sinh viên có đủ thời gian điều chỉnh bài làm của họ; đưa ra lời khuyên khắc phục, không chỉ phản hồi về điểm mạnh, điểm yếu của người học.

Như vậy, phản hồi có chất lượng tốt là thông tin giúp sinh viên xử lý sự cố hiệu suất của chính họ và thực hiện hành động để thu hẹp khoảng cách giữa ý định và kết quả. Thông tin phản hồi cần phải liên quan đến nhiệm vụ đang giao và nhu cầu của học sinh.

5.4. Khuyến khích đối thoại giữa giáo viên và học sinh xung quanh việc học

Để sinh viên hiểu thông tin được cung cấp, phản hồi cần giống như đối thoại hơn là truyền tải thông tin. Phản hồi dưới dạng đối thoại có nghĩa là học sinh không chỉ nhận được thông tin phản hồi ban đầu mà còn có cơ hội để tham gia thảo luận cùng giáo viên về phản hồi đó. Đối thoại giữa giáo viên và học sinh là điều cần thiết nếu phản hồi muốn có hiệu quả trong giáo dục đại học. Khi học sinh không hiểu phản hồi giáo viên đưa ra, sinh viên có thể không biết phải làm gì để điều chỉnh bài làm của họ trở nên tốt hơn. Trong mô hình tự điều chỉnh, để phản hồi có hiệu quả, nó phải được học sinh hiểu và nội bộ hóa trước khi nó có thể được sử dụng để thực hiện các cải tiến hiệu quả. Giáo viên nên cố gắng kích thích phản hồi và tiếp tục đối thoại với học sinh về những phản hồi này để học sinh có cơ hội hiểu rõ và chỉnh sửa bài làm của họ. Các cuộc thảo luận với giáo viên giúp học sinh phát triển sự hiểu biết của họ về các kì vọng và tiêu chuẩn, để xem lại và điều chỉnh những hiểu lầm và để có được những giải đáp tức thì cho những khó khăn họ gặp phải.

Tuy nhiên, một vấn đề đặt ra là, với quy mô lớp học lớn, giáo viên có thể khó tham gia đối thoại với học sinh. Giải pháp để giáo viên có thể tăng cường đối thoại phản hồi ngay cả trong những tình huống này là thảo luận đồng đẳng về phản hồi, nơi sinh viên trao đổi với các sinh viên khác về phản hồi mà họ đã nhận được. Giáo viên có thể thành lập các cuộc thảo luận nhóm nhỏ về phản hồi trong lớp sau khi học sinh đã nhận được nhận xét bằng văn bản về bài tập cá nhân của họ. Một cách tiếp cận khác là sử dụng công nghệ lớp học. Những công nghệ này giúp đối chiếu câu trả lời của học sinh với các câu hỏi trong lớp (thường là các câu hỏi trắc nghiệm) bằng thiết bị cầm tay. Kết quả được đưa trở lại lớp một cách trực quan dưới dạng biểu đồ. Angelo và Cross (1993) đề xuất một số chiến lược phản hồi đối thoại hỗ trợ tự điều chỉnh như cung cấp phản hồi bằng cách sử dụng các bài báo dài một

phút trong lớp; xem xét phản hồi trong các bài hướng dẫn, nơi học sinh được yêu cầu đọc các nhận xét phản hồi mà họ đã nhận được trước đó về một bài tập và thảo luận về những điều này với các bạn; yêu cầu học sinh tìm một hoặc hai ví dụ về phản hồi nhận xét mà họ thấy hữu ích và để giải thích những nhận xét này đã giúp đỡ họ như thế nào; yêu cầu sinh viên đưa ra phản hồi mô tả cho nhau về bài tập của họ dựa trên các tiêu chí đã công bố trước khi học nộp bài cho giáo viên; sinh viên tham gia các dự án nhóm để thảo luận về các tiêu chí và tiêu chuẩn trước khi làm bài tập.

Từ những quan điểm trên, có thể khẳng định rằng phản hồi không nên được coi là một quá trình một chiều, mà là một cuộc đối thoại, trong đó học sinh có cơ hội tham gia với giáo viên trong cuộc thảo luận về phản hồi. Nói cách khác, phản hồi nên được coi là một cuộc thảo luận hơn là một kênh thông tin một chiều từ giáo viên đến học sinh. Phản hồi dưới dạng đối thoại có nghĩa là học sinh không chỉ nhận được thông tin phản hồi ban đầu mà còn có cơ hội để giáo viên tham gia thảo luận về phản hồi đó. Đối thoại ngang hàng xung quanh phản hồi cũng có thể rất hữu ích, mang lại cho sinh viên những quan điểm, chiến lược và cách tiếp cận khác nhau.

5.5. Khuyến khích niềm tin động lực tích cực và lòng tự trọng

Động lực và lòng tự trọng đóng một vai trò rất quan trọng trong học tập và kiểm tra đánh giá, và giáo viên có thể có tác động tích cực hoặc tiêu cực đến động lực và lòng tự trọng đó. Điều này có thể ảnh hưởng đến cả mục tiêu học tập và hiệu suất học tập mà học sinh đặt ra. Giáo viên cần làm cho học sinh hiểu rằng phản hồi là một đánh giá về kết quả học tập của học sinh để từ đó, học sinh xem lại mục tiêu học, phương pháp, hiệu suất học tập và cải thiện việc học tập của mình, xây dựng động cơ của riêng mình dựa trên đánh giá của họ về bối cảnh giảng dạy, học tập và kiểm tra đánh giá. Điều này ảnh hưởng đến các mục tiêu mà sinh viên đặt ra cũng như cam kết của họ đối với các mục tiêu này. Những phản hồi bên ngoài có thể có tác động tích cực hoặc tiêu cực đến niềm tin động lực và lòng tự trọng. Nó ảnh hưởng đến cách sinh viên cảm nhận về bản thân, từ đó ảnh hưởng đến những gì họ học và phương pháp học tập. Niềm tin về động lực một phần phụ thuộc vào cách giáo viên cung cấp phản hồi. Giáo viên nên khen ngợi nỗ lực, các hành vi chiến lược và tập trung học sinh vào các mục tiêu học tập dẫn đến thành tích cao hơn.

Để khuyến khích mức độ động lực và lòng tự trọng cao của học sinh, giáo viên chỉ cung cấp các điểm đánh giá sau khi sinh viên đã trả lời các nhận xét phản hồi. Giáo viên cũng cần phân bổ thời gian hợp lý để học sinh có thời gian chỉnh sửa và viết lại các bài tập đã được nhận xét. Động lực và lòng tự trọng có nhiều khả năng được nâng cao hơn khi một chương trình giảng dạy có nhiều nhiệm vụ đánh giá như giáo viên cung cấp phản hồi nhận xét về bài làm của học sinh, cho họ có cơ hội và thời gian sửa bài làm của mình. Điều này cũng giúp học sinh tự điều chỉnh việc học của mình.

Như vậy, kiểm tra đánh giá có tác dụng nhất định đối với việc khuyến khích niềm tin động lực tích cực và lòng tự trọng của sinh viên đối với việc tự điều chỉnh kế hoạch và mục tiêu học tập. Việc kiểm tra đánh giá không chỉ nên là cho điểm vì như vậy sinh viên sẽ học vì mục đích đối phó để vượt qua các kì thi hơn là học để thu nhận và tích lũy kiến thức cho bản thân. Trước khi cho điểm, giáo viên nên đưa ra các nhận xét phản hồi, đảm bảo rằng những phản hồi này là hỗ trợ tích cực giúp cho người học tự điều chỉnh để trở nên tốt hơn, và cho phép người học một khoảng thời gian hợp lý để có thể hoàn thiện lại bài tập được giao dựa trên các phản hồi của giáo viên. Những phản hồi của giáo viên rất quan trọng vì chúng ảnh hưởng đến cách sinh viên cảm nhận về khóa học, hiệu suất học tập của họ và bản thân họ. Do đó, những phản hồi của giáo viên cần có tác dụng duy trì hoặc tăng động lực của học sinh và khuyến khích học sinh tập trung vào các mục tiêu học tập hơn là mục tiêu vượt qua bài kiểm tra để hoàn thành môn học.

5.6. Cung cấp cơ hội để thu hẹp khoảng cách giữa hiệu suất hiện tại và mong muốn

Việc thu hẹp khoảng cách hiệu suất có thể được xem xét theo hai cách. Đầu tiên, thu hẹp khoảng cách là việc hỗ trợ sinh viên trong khi làm một bài luận hoặc bài thuyết trình. Thứ hai, đó là việc cung cấp các cơ hội để lặp lại cùng một chu kỳ: giáo viên giao nhiệm vụ - sinh viên thực hiện - chu kì phản hồi bên ngoài. Việc phản hồi bên ngoài giúp sinh viên nhận ra các bước tiếp theo trong học

tập và cách thực hiện chúng, cả trong quá trình làm bài tập hiện tại và bài tập trong tương lai. Việc hỗ trợ sinh viên trong khi làm bài đòi hỏi phải tạo ra phản hồi đồng thời hoặc nội tại mà học sinh có thể tương tác trong khi tham gia vào một nhiệm vụ đánh giá. Phản hồi này về cơ bản sẽ được tích hợp vào nhiệm vụ (ví dụ: nhiệm vụ nhóm với tương tác đồng đẳng hoặc mô phỏng máy tính) hoặc nhiệm vụ có thể được chia thành các thành phần, mỗi thành phần liên quan với phản hồi riêng của nó. Thông tin phản hồi về bài tập mà sinh viên nhận được từ giáo viên giúp thu hẹp khoảng cách hiệu suất, đặc biệt là trong trường hợp các bài tập theo kế hoạch. Ngoài ra, có thể cần phải nhấn mạnh nhiều hơn đến việc giáo viên cung cấp phản hồi về quá trình làm việc của sinh viên như về cấu trúc cho bài tiểu luận, kế hoạch cho báo cáo, bản phác thảo và khuyến khích sinh viên lập kế hoạch các chiến lược mà họ có thể sử dụng để cải thiện công việc tiếp theo.

Có một số chiến lược giúp sinh viên sử dụng phản hồi bên ngoài để điều chỉnh và thu hẹp khoảng cách hiệu suất như: cung cấp phản hồi về công việc đang thực hiện và tăng cơ hội nộp lại; chia bài tập cần thực hiện thành hai giai đoạn trong đó phản hồi ở giai đoạn một giúp cải thiện giai đoạn hai; giáo viên có thể mô hình hóa các chiến lược mà họ sẽ sử dụng để thu hẹp khoảng cách hiệu suất trong lớp như mô hình hóa cách cấu trúc một bài luận khi được đưa ra một câu hỏi mới; cho học sinh tham gia vào các nhóm để xác định các điểm hành động của riêng họ trong lớp sau khi họ đã đọc phản hồi về bài tập của họ.

Như vậy, kiểm tra đánh giá phải tạo được những phản hồi từ bên ngoài và những phản hồi này giúp thu hẹp khoảng cách giữa thành tích học tập hiện tại của học sinh và mục tiêu mà giáo viên đặt ra. Nếu thông tin phản hồi của giáo viên không được học sinh nghiên cứu và thực hiện lại thì việc kiểm tra đánh giá sẽ không có tác dụng trong cải thiện hiệu suất học tập và không thu được kết quả học tập mong muốn. Thông tin phản hồi sẽ giúp sinh viên nhận ra các bước tiếp theo trong học tập và cách thực hiện chúng, cả trong quá trình làm bài và việc thực hiện các nhiệm vụ tiếp theo.

5.7. Cung cấp thông tin cho người hướng dẫn để sử dụng định hướng cho việc giảng dạy

Phản hồi về bài làm của học sinh không những cung cấp thông tin cho học sinh về việc học và sự tiến bộ của họ mà còn cung cấp thông tin cho giáo viên để điều chỉnh việc giảng dạy. Các nhiệm vụ đánh giá thường xuyên, đặc biệt là các bài kiểm tra chẩn đoán, có thể giúp giáo viên tạo ra thông tin tích lũy về mức độ hiểu biết và kỹ năng của học sinh để họ có thể điều chỉnh việc giảng dạy của mình cho phù hợp. Hành động đánh giá có ảnh hưởng đến người đánh giá cũng như học sinh. Người đánh giá tìm hiểu về mức độ mà sinh viên đã tiếp thu được và có thể điều chỉnh cách giảng dạy của họ cho phù hợp. Giáo viên có thể sử dụng nhiều chiến lược khác nhau để đưa phản hồi và nhận xét về chất lượng học của học sinh. Theo mô hình tự điều chỉnh, giáo viên chỉ có thể có được phản hồi về kết quả học tập của học sinh khi kết quả học tập đó được chuyển thành các buổi biểu diễn và sản phẩm trước công chúng. Giáo viên giúp tạo ra các cơ hội cho học sinh thể hiện kiến thức đã thu nhận được thông qua nhiều phương pháp như đặt ra các nhiệm vụ đánh giá, đặt câu hỏi đối với học sinh trong lớp hay giáo viên có thể cách quan sát học sinh thông qua các bài thuyết trình của họ. Bên cạnh đó, có thể kể ra một số phương pháp như sau bài giảng, giáo viên yêu cầu sinh viên viết vắn tắt trong vòng một phút về những kiến thức lĩnh hội được sau bài giảng và học sinh ấn tượng nhất về nội dung gì, lý do tại sao. Một cách khác là sau khi giao bài tập cho sinh viên, giáo viên yêu cầu sinh viên viết vắn tắt về nội dung phản hồi mà sinh viên muốn nhận được từ giáo viên hướng dẫn và nêu rõ khó khăn họ gặp phải khi thực hiện bài tập. Điều này giúp giáo viên phát hiện ra những khó khăn của học sinh đối với việc lĩnh hội kiến thức và với phương pháp học tập học sinh áp dụng. Các cách tiếp cận này cũng cho phép giáo viên và học sinh chia sẻ thường xuyên quan niệm của họ về cả mục tiêu và quá trình học tập, do đó hỗ trợ người học trong việc tự điều chỉnh học tập của họ, và giúp giáo viên biết được học sinh cần bổ sung nội dung giảng dạy gì để khắc phục điểm yếu của người học.

Tóm lại, trong giảng dạy kết hợp, ngoài việc xem xét lại học liệu, chương trình, phương pháp giảng dạy, việc điều chỉnh kiểm tra đánh giá là một khâu không thể thiếu. Trong những năm gần đây, học sinh không những được trao nhiều trách nhiệm hơn trong việc học tập, mà còn đối với các quy

trình kiểm tra đánh giá. Hi vọng rằng, các nguyên tắc kiểm tra đánh giá trong giảng dạy kết hợp được trình bày ở trên sẽ tạo cơ hội cho người học phát triển năng lực tự điều chỉnh việc học của họ và đây cũng là những kênh hữu ích để người dạy điều chỉnh nội dung giảng dạy, phương pháp giảng dạy để phù hợp nhất và hiệu quả nhất cho người học.

6. Kết luận

Khi việc học trực tuyến ngày càng được phổ biến rộng rãi, việc tích hợp phương thức học trực tiếp truyền thống với học trực tuyến dường như là điều tất yếu. Trong số các hình thức học trực tuyến, học kết hợp ngày càng trở nên được quan tâm trong những năm gần đây. Đặc trưng của dạy học kết hợp là sự kết hợp giữa phương pháp học truyền thống và học trực tuyến, vì vậy cần có sự sắp xếp, phân chia từ nội dung đến thời lượng môn học để giúp học sinh học tập hiệu quả hơn. Bài viết này đã tập trung nghiên cứu khái niệm dạy học kết hợp, khái niệm kiểm tra đánh giá, phân loại kiểm tra đánh giá và các nguyên tắc kiểm tra đánh giá trong dạy học kết hợp. Theo đó, học tập kết hợp có thể giúp học sinh học tập độc lập, cải thiện kỹ năng tư duy phản biện để các em nhận ra tầm quan trọng của việc học tập suốt đời. Bên cạnh đó, kiểm tra đánh giá trong dạy học kết hợp cung cấp những thông tin cần thiết giúp chúng ta biết được hiệu quả của quá trình học tập và mức độ đạt được các mục tiêu đã đề ra, định hướng rất nhiều cho chất lượng học tập và chất lượng giảng dạy. Chúng tôi cũng cho rằng nên kết hợp cả đánh giá liên tục và đánh giá tổng kết vì đánh giá liên tục cung cấp thông tin cần thiết để thực hiện các thay đổi trong chiến lược giảng dạy hoặc học tập trong khi quá trình học đang diễn ra, và cho phép người hướng dẫn và học sinh thay đổi cách tiếp cận của họ kịp thời để tối ưu hóa môi trường học tập; trong khi đó, đánh giá tổng kết cung cấp động lực mạnh mẽ cho việc học tập của học sinh, cho người dạy biết những gì sinh viên đã làm hoặc chưa nắm vững. Cuối cùng, để việc kiểm tra đánh giá trong dạy học kết hợp phát huy hiệu quả, cần tuân theo bảy nguyên tắc đánh giá trong giảng dạy kết hợp, đó là: làm rõ kết quả học tập của sinh viên về mục tiêu, tiêu chí và tiêu chuẩn; tạo điều kiện phát triển khả năng tự đánh giá và phản xạ trong học tập; cung cấp thông tin cho sinh viên về việc học của họ; khuyến khích đối thoại giữa giáo viên và học sinh xung quanh việc học; khuyến khích niềm tin động lực tích cực và lòng tự trọng; cung cấp cơ hội để thu hẹp khoảng cách giữa hiệu suất hiện tại và mong muốn; và cung cấp thông tin cho người hướng dẫn để sử dụng định hướng cho việc giảng dạy. Chúng tôi hi vọng rằng, các nội dung đã trình bày ở trên sẽ hỗ trợ người học và người dạy trong việc nâng cao hiệu quả học tập và giảng dạy khi áp dụng mô hình giảng dạy kết hợp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Angelo, A. T. & Cross, P. K. (1993), *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. CA: Jossey-Bass.
2. Allen, I., & Seaman, J. (2010), *Class Differences: Online Education in the United States*. Needham, MA: The Sloan Consortium, 1-26, extracted from http://sloanconsortium.org/publications/survey/class_differences
3. Bersin, J. (2004), *The Blended Learning Book*. Pfeiffer, San Francisco.
4. Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (2004), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
5. Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M. J. W., & Kenney, J. (2014), *Blended synchronous learning: A handbook for educators*. Office for Learning and Teaching, Department of Education.
6. Boud, D. (1995), *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page.

7. Brown, M.E. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Elsevier*.
8. Garrison and Kanuka. (2004), *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education*. The Internet and Higher Education 7(2):95-105. *Extracted from* <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
9. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008), *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
10. Graham, C.R. (2006), Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions, In: Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer Publishing, San Francisco, 3-21.
11. Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004), A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
12. Nicol, D. and 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.
13. Palloff, R., & Pratt, K. (2009), *Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
14. Sadler, D. R. (1989), Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*. 18, 119-144.
15. Watson, George, and James Sottile (2010), Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses?. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Marshall Digital Scholar extracted from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring131/watson131.html>.

The principles of assessment in blended learning

Abstract: Blended learning is an increasingly popular term used to describe an approach in education that combines online materials and enables learners to interact face-to-face with teaching methods of different traditional classes. This model provides learners with a flexible learning environment, with the maximum support of information technology, giving learners the opportunity to receive highly personalized feedback from the teachers, helping learners see the value of interaction in learning activities. Thus, the challenge for teachers when organizing blended learning is how to effectively and objectively assess learners. This article will focus on studying the concept of blended teaching, the concept of assessment, classification of assessment and assessment principles in blended learning with the hope that the assessment will support learners and teachers in improving learning and teaching effectiveness when applying the blended teaching model.

Key words: Blended learning; information technology; assessment; feedback; principles.