

Kiểm tra trực tuyến: Góc nhìn của sinh viên đại học

Lê Điền Châu Anh, Nguyễn Thái Bảo Trân, Đặng Thị Tuyết Trang,
Nguyễn Thị Thanh Hà

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Hiến

Email: ledienchauanh@gmail.com

Ngày nhận bài: 08/5/2023; Ngày sửa bài: 24/6/2023; Ngày duyệt đăng: 30/6/2023

Tóm tắt

Kiểm tra trực tuyến ngày càng trở nên phổ biến ở Việt Nam và trên thế giới, nhưng số lượng các nghiên cứu về chất lượng của phương thức kiểm tra này ở Việt Nam còn hạn chế. Vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu nhận thức của sinh viên về một số yếu tố chính quyết định chất lượng của các bài kiểm tra trực tuyến. Phương pháp khảo sát trực tuyến qua Google form được sử dụng nhằm thu thập dữ liệu của sinh viên thuộc khoa Ngoại ngữ của bốn trường đại học tư thục ở Thành phố Hồ Chí Minh và nhận được 721 phiếu trả lời hợp lệ, trong đó lựa chọn 10 sinh viên tiếp tục tham gia phỏng vấn chuyên sâu qua điện thoại. Dữ liệu thu được cho thấy mặc dù hầu hết người tham gia nghiên cứu đánh giá cao tính thực tế của kiểm tra trực tuyến, đa số không cho rằng kiểm tra trực tuyến có độ tin cậy và tính giá trị cao. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy kiểm tra trực tuyến có tác động tiêu cực tới phương pháp học tập và ôn thi của sinh viên.

Từ khóa: độ tin cậy, kiểm tra trực tuyến, tác động ngược, tính giá trị, tính thực tế

Online testing: University students' perspectives

Le Dien Chau Anh, Nguyen Thai Bao Tran, Dang Thi Tuyen Trang,
Nguyen Thi Thanh Ha

Faculty of Foreign Language, Van Hien University

Correspondence: ledienchauanh@gmail.com

Received: 08/5/2023; Revised: 24/6/2023; Accepted: 30/6/2023

Abstract

Online testing is becoming increasingly common in Vietnam and the world, but the number of studies on the quality of this testing mode in Vietnam is still limited. Therefore, the current research was conducted in order to examine university students' perceptions of some main factors determining the quality of online testing. The online survey method via Google form was employed to collect data from students of the Faculty of Foreign Languages of four private universities in Ho Chi Minh City and received 721 valid answer sheets, of which selecting ten students continued to participate in in-depth interviews via telephone. The results showed that the majority of participants highly evaluated the practicality of online testing, but they did not consider this testing mode very reliable and valid. In addition, the research results also demonstrated that online testing negatively affects students' learning and exam preparation.

Key words: Online testing, practicality, reliability, validity, washback

1. Đặt vấn đề

Đánh giá là một hoạt động quan trọng và bắt buộc trong suốt quá trình dạy và học (Rath và cộng sự, 2021). Các chuyên gia định nghĩa đánh giá là quá trình thu thập thông tin về tình hình học tập của người học qua nhiều hình thức, phương pháp và cách tiếp cận nhằm thúc đẩy việc học tập của người học (Meccawy và cộng sự, 2021).

Bên cạnh đánh giá trực tiếp, đánh giá trực tuyến đã và đang được quan tâm áp dụng không chỉ trong thời kỳ đại dịch Covid-19. Từ những năm 1990, sự xuất hiện của Internet đã làm cho các hệ thống đánh giá dựa trên nền tảng web trở thành hiện thực (Llamas-Nistal và cộng sự, 2013). Tuy vậy, kiểm tra đánh giá trực tuyến vẫn gây ra nhiều tranh luận về độ tin cậy và tính giá trị. Dù không thể bác bỏ các ưu điểm của phương thức kiểm tra trực tuyến như sự thuận tiện trong sử dụng, tốc độ phản hồi nhanh chóng, hệ thống chấm điểm tự động (Padayachee và cộng sự, 2018; Kelly và cộng sự, 2010), kiểm tra trực tuyến cũng mang lại không ít bài toán cần giải quyết liên quan đến gian lận thi cử (Nguyen và cộng sự, 2020), mức độ tin cậy chưa đảm bảo của các nền tảng được sử dụng để thực hiện loại đánh giá này (Warburton, 2009), sự đòi hỏi kỹ năng tin học cao đối với người học (Goertler và Gacs, 2018) và hiện tượng nghẽn mạng thường xuyên do quá tải.

Tại Việt Nam, trong giai đoạn đại dịch Covid-19, các trường đại học phải vội vã triển khai dạy học trực tuyến mà không có một bộ tiêu chuẩn chất lượng đào tạo trực tuyến nói chung và kiểm tra đánh giá trực tuyến nói riêng để định hướng cho hoạt động này, do đó đã có nhiều ý kiến trái

chiều về chất lượng dạy học trực tuyến, trong đó có kiểm tra trực tuyến (Nguyễn Tấn Đại, 2020). Vì những lý do trên, việc hiểu rõ độ hữu dụng của kiểm tra trực tuyến nhằm cải thiện chất lượng của phương thức kiểm tra này là vô cùng cấp thiết. Nghiên cứu này được thực hiện nhằm khảo sát nhận thức và đánh giá của sinh viên khoa ngoại ngữ của một số trường đại học tư thục về tính hữu dụng của kiểm tra trực tuyến, qua đó kỳ vọng đóng góp những cơ sở và dữ liệu thực tế để các trường đại học nói chung và Khoa ngoại ngữ nói riêng có những cải thiện và nâng cao chất lượng phương thức kiểm tra trực tuyến.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Đánh giá trực tuyến

Đánh giá trực tuyến là việc sử dụng các công cụ điện tử (thông qua công nghệ) để kiểm tra hoặc đo lường kết quả học tập trong môi trường học tập trực tiếp hoặc trực tuyến. Định nghĩa này nhấn mạnh đặc điểm trực tuyến của các công cụ đánh giá như phần mềm máy tính, hệ thống hội nghị hoặc các ứng dụng dựa trên nền tảng Internet (Bartley, 2005).

Đánh giá trực tuyến trong môi trường học tập trực tuyến có thể dưới dạng không đồng bộ hoặc đồng bộ. Trong đánh giá trực tuyến không đồng bộ, việc đánh giá được thực hiện theo phương thức thời gian trễ (delayed time) khi không có mặt người dạy. Người học có thể nộp các bài tập, các dự án nghiên cứu, các bài kiểm tra trắc nghiệm, hồ sơ học tập, nhật ký học tập v.v. Đánh giá trực tuyến đồng bộ là khi người dạy và người học tương tác theo thời gian thực trong khi đánh giá. Việc này có thể được thực hiện qua các hệ thống hội nghị tương tác hai chiều bằng điện thoại, video, phòng

chat, hoặc các công cụ nhắn tin thông qua modem và kết nối mạng (Bartley, 2005).

2.2. Các đặc tính của một bài kiểm tra tốt

Để đảm bảo việc đánh giá kết quả học tập của người học đạt hiệu quả cao, bài kiểm tra dù là kiểm tra trực tiếp hay trực tuyến phải bao gồm các đặc tính hữu dụng sau: độ tin cậy, tính giá trị, tính thực tế, tính xác thực, tính tương tác và tác động (Alderson và Wall, 1993; Bachman và Palmer, 1996; Brown, 2004; Hickman và cộng sự, 2005).

Độ tin cậy, theo Hickman và cộng sự (2005), là mức độ nhất quán của các câu trả lời. Khi cùng một người học hoặc những người học có cùng trình độ với người đó thực hiện một bài kiểm tra ở những thời điểm khác nhau mà có kết quả gần giống nhau thì bài kiểm tra được coi là đáng tin cậy (Brown, 2004; Bradley, 2005). Ngoài ra bài kiểm tra sẽ bị giảm độ tin cậy tùy thuộc vào những thay đổi trong người học, trong quá trình chấm điểm, công tác gác thi hay thậm chí là bản thân của bài thi (Brown, 2004).

Tính giá trị là mức độ mà một bài kiểm tra đo lường được những kiến thức và kỹ năng mà bài kiểm tra đó được thiết kế ra để đo (Hickman và cộng sự, 2005). Tính giá trị được chia thành ba loại cơ bản: tính giá trị về nội dung nói về sự nhất quán giữa kiến thức sinh viên được học và được kiểm tra; tính giá trị về tiêu chí nói về mối tương quan giữa điểm bài kiểm tra của các nhóm hay cá nhân với điểm của chính họ ở một bài kiểm tra hay phương thức kiểm tra khác; và tính giá trị về năng lực đề cập đến mức độ mà bài kiểm tra có thể đo lường được năng lực đã được định nghĩa trong lý thuyết (Bradley, 2005; Brown, 2004).

Một bài kiểm tra được xem là có tính

thực tế khi khi nó không quá tốn kém, có thời gian làm bài thích hợp, tương đối dễ quản lý, có quy trình chấm điểm/ đánh giá cụ thể và hiệu quả về mặt thời gian (Brown, 2004). Ví dụ hình thức kiểm tra một đối một sẽ không hiệu quả đối với buổi thi có ít giám khảo và nhưng số lượng người học tham gia quá lớn. Tuy nhiên, trong thực tế các bài kiểm tra thực sự có tính giá trị cao thì lại tốn kém và tốn thời gian (Hickman và cộng sự, 2005).

Tính xác thực được Brown (2004) cho là một trong những yếu tố thiết yếu của một bài kiểm tra có hiệu quả cao. Ông cho rằng một bài kiểm tra có tính xác thực khi có đủ năm đặc điểm sau: ngôn ngữ tự nhiên nhất có thể; các câu hỏi được đặt trong ngữ cảnh; các chủ đề phải có ý nghĩa, thú vị và liên quan đến người học; các câu hỏi được sắp xếp theo chủ đề; và các tác vụ trong bài kiểm tra phải đại diện cho các tác vụ thực.

Tính tương tác là mức độ và cách thức mà các đặc tính của cá nhân thí sinh tham gia vào việc hoàn thành một tác vụ trong bài thi. Các đặc tính có liên quan nhất trong đánh giá ngôn ngữ là khả năng ngôn ngữ, kiến thức về chủ đề và cảm xúc. Ví dụ, nếu một tác vụ trong bài thi đòi hỏi thí sinh phải liên hệ nội dung về chủ đề trong đề bài với kiến thức về chủ đề đó của thí sinh thì nó sẽ có tính tương tác cao hơn những tác vụ không đòi hỏi điều này (Bachman và Palmer, 1996).

Tác động của một bài kiểm tra, theo một số tác giả, là bất kỳ ảnh hưởng nào của nó đến các cá nhân, chính sách, thực tiễn, lớp học, trường học, hệ thống giáo dục hay toàn xã hội (Tsagari, 2007). Tuy nhiên, khi nói về tác động của kiểm tra đánh giá lên quá trình dạy - học thì nó thường được gọi

là tác động dội ngược (Alderson và Wall, 1993). Tác động này có thể tích cực hay tiêu cực và giáo viên cần cân nhắc các tác động của kiểm tra đánh giá lên quá trình, thói quen, nội dung và thái độ học tập của người học.

Qua các định nghĩa trên có thể thấy trong số sáu đặc tính hữu dụng của một bài kiểm tra thì tính xác thực và tính tương tác phụ thuộc nhiều vào đặc điểm của từng bài kiểm tra cụ thể và không bị ảnh hưởng trực tiếp bởi việc chuyển đổi từ phương thức trực tiếp sang trực tuyến. Vì vậy, nhóm nghiên cứu chỉ tập trung vào bốn đặc tính còn lại, những đặc tính có thể bị ảnh hưởng trực tiếp bởi phương thức kiểm tra (trực tiếp hay trực tuyến) và cách thức ảnh hưởng là như nhau với các bài kiểm tra khác nhau.

2.3. Các nghiên cứu liên quan về kiểm tra trực tuyến

Ở Việt Nam và trên thế giới đã có các nghiên cứu liên quan đến các đặc tính hữu dụng của kiểm tra trực tuyến. Dưới đây là một số kết quả nghiên cứu về bốn đặc tính thuộc đối tượng của nhóm nghiên cứu.

2.3.1. Độ tin cậy

Các nghiên cứu trước cho thấy các yếu tố ngoại cảnh như công nghệ, đường truyền Internet và sự gian lận từ sinh viên sẽ gây ảnh hưởng đến độ tin cậy của bài kiểm tra trực tuyến. Hewson và cộng sự (2007), Warburton (2009) và Zhang và cộng sự (2021) cho rằng khác với quy trình kiểm tra truyền thống, một số vấn đề phát sinh liên quan đến lỗi máy chủ, các lỗi phần cứng và phần mềm, đường truyền Internet không tốt có thể gây ảnh hưởng đến quá trình tham gia kiểm tra trực tuyến và làm giảm độ tin cậy của nó.

Ngoài ra, một nghiên cứu của Larkin và

cộng sự (2017) cho thấy phần lớn người học đồng tình rằng gian lận trực tuyến có phần đơn giản hơn so với kiểm tra trực tiếp, nên khá phổ biến và do đó ảnh hưởng tới độ tin cậy của phương thức kiểm tra trực tuyến. Đồng thời, nghiên cứu lưu ý rằng hiện tượng gian lận xảy ra nhiều hơn trong kiểm tra trực tuyến vì một số người học đang có khuynh hướng hiểu sai về đạo văn. Lorenzetti (2008), Nguyen và cộng sự (2020) cũng cho thấy người học không cho rằng việc sao chép hay tải về các hướng dẫn khi làm bài kiểm tra trực tuyến là hành động đạo văn hay gian lận.

2.3.2. Tính giá trị

Kết quả nghiên cứu về tính giá trị của kiểm tra trực tuyến không nhất quán. Nhiều nghiên cứu cho thấy phương thức kiểm tra trực tuyến dù có giám sát hay không có giám sát cũng không ảnh hưởng (Cassady và Gridley, 2005; Escudier và cộng sự, 2011; Hewson và cộng sự, 2007) hoặc ảnh hưởng rất ít (Kingston, 2008) đến kết quả làm bài của người học so với kiểm tra trực tiếp. Tuy nhiên, cũng có nghiên cứu cho kết quả ngược lại khi nhóm thí sinh quen với việc sử dụng máy tính ở mức độ cao thực hiện bài kiểm tra tốt hơn so với nhóm mức độ trung bình và thấp (Goldberg và Pedulla, 2002). Ricketts và Wilks (2002) cho thấy việc phải cuộn lên xuống các câu hỏi trong một bài thi trắc nghiệm trên lớp đã dẫn đến kết quả kém hơn so với làm bài trên giấy. Điều này chứng tỏ tính giá trị của kiểm tra trực tuyến có thể bị ảnh hưởng bởi trình độ tin học của thí sinh. Tuy nhiên, vẫn còn có ít nghiên cứu về tính giá trị của kiểm tra trực tuyến.

2.3.3. Tính thực tế

So với bài kiểm tra truyền thống bằng

giấy bút, một bài kiểm tra trực tuyến tiết kiệm được chi phí và thời gian hơn, nhờ chức năng tự động phát bài, chấm điểm, phản hồi tức thì, và lưu trữ các câu trả lời (Hewson, 2012). Tuy nhiên, phương thức đánh giá này còn một số bất cập cần xem xét như chi phí đầu tư cho các thiết bị (Clark và cộng sự, 2006; Walsh, 2015) và đầu tư chống gian lận (Nguyen và cộng sự, 2020) khá tốn kém.

2.3.4. Tác động

Thay đổi phương thức kiểm tra từ truyền thống sang trực tuyến đã tác động đến cả người dạy và người học. Theo Walsh (2015), đánh giá trực tuyến làm thay đổi cách giáo viên xây dựng nội dung kiểm tra: thay vì tạo và lưu trữ câu hỏi theo cách truyền thống, nay họ đã thực hiện những bước này trên các hệ thống trực tuyến. Các hệ thống như vậy sẽ cho phép người dạy tạo câu hỏi, sau đó lưu trữ ngay lập tức trên một hệ thống trực tuyến dùng chung và được chọn lọc, kiểm tra lại trước khi các câu hỏi đó được dùng cho kỳ thi. Đối với người học, việc có quá nhiều thay đổi trong phương thức kiểm tra đánh giá có thể sẽ gây ra căng thẳng cho sinh viên, nhất là khi họ vấp phải nhiều khó khăn trong học tập ở thời kỳ đại dịch (Zhang và cộng sự, 2021).

Cho tới nay ở Việt nam chưa có nhiều nghiên cứu về độ hữu dụng của kiểm tra trực tuyến, do đó nhóm nghiên cứu đã thực hiện khảo sát nhận thức của sinh viên về bốn đặc tính hữu dụng của kiểm tra trực tuyến có thể bị ảnh hưởng trực tiếp bởi sự chuyển đổi phương thức kiểm tra từ trực tiếp sang trực tuyến là độ tin cậy, tính giá trị, tính thực tế và các tác động với những câu hỏi nghiên cứu sau:

- Sinh viên nhận thức thế nào về độ tin

cậy của kiểm tra trực tuyến?

- Sinh viên nhận thức thế nào về tính giá trị của kiểm tra trực tuyến?

- Sinh viên nhận thức thế nào về tính thực tế của kiểm tra trực tuyến?

- Sinh viên nhận thức thế nào về tác động của kiểm tra trực tuyến đến học tập của họ?

Khảo sát tập trung vào phương thức kiểm tra trực tuyến để đánh giá kết quả học tập tổng kết như thi cuối kỳ có giám thị giám sát hình ảnh từ camera của thí sinh, được thực hiện phổ biến tại các trường đại học ở Việt nam trong thời gian học tập online do đại dịch Covid-19.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phương pháp thu thập dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp với việc thu thập dữ liệu định lượng thông qua bảng câu hỏi trên Google form, và phỏng vấn chuyên sâu một số sinh viên nhằm bổ sung và giải thích thêm thông tin thu được từ bảng hỏi.

Nhóm nghiên cứu xây dựng bảng hỏi trên Google form và chia sẻ link khảo sát trên các diễn đàn mạng xã hội của các khoa Ngoại ngữ thuộc bốn trường Đại học tư thục tại Thành phố Hồ Chí Minh (Tp. HCM), Việt Nam, tạm gọi là trường A, trường B, trường C, và trường D. Cuộc khảo sát tiến hành trong năm ngày và thu về 721 phiếu trả lời hợp lệ của đáp viên, trong đó 10 sinh viên được lựa chọn ngẫu nhiên để tiếp tục tham gia phỏng vấn chuyên sâu qua điện thoại. Theo Fraenkal và Wallen (2008), số lượng mẫu nên được thu thập nhiều nhất có thể, tùy theo khả năng và thời gian cho phép, nhưng cỡ mẫu tối thiểu cho các nghiên cứu mô tả nên là 100 mẫu, do đó với số lượng 721 sinh viên tham gia trả lời có thể đáp ứng

về tính đại diện của mẫu nghiên cứu.

Bảng câu hỏi được xây dựng dựa trên tham khảo các lý thuyết và kết quả các nghiên cứu trước đó về bốn đặc tính hữu dụng của kiểm tra trực tuyến, đồng thời chỉnh sửa bổ sung theo góp ý của chuyên gia và được thử nghiệm với năm người tham gia trước khi gửi khảo sát trực tuyến. Nội dung bảng hỏi bao gồm: độ tin cậy với 7 câu hỏi (Hewson và cộng sự, 2007; Larkin và cộng sự, 2017; Warburton, 2009; Zhang và cộng sự, 2021;), tính giá trị với 4 câu hỏi (Goldberg và Pedulla, 2002; Hewson và cộng sự, 2019), tính thực tế là 6 câu hỏi (Hewson, 2012) và tác động đến học tập của sinh viên gồm 4 câu hỏi (Alderson và Wall, 1993).

Phương pháp phỏng vấn sâu được sử dụng để làm sáng tỏ các xu hướng trong nhận thức của sinh viên về kiểm tra trực tuyến thể hiện qua dữ liệu thu thập từ bảng hỏi. Tương tự như bảng hỏi, danh sách các câu hỏi phỏng vấn gồm bốn phần tập trung vào nhận thức của sinh viên về bốn đặc tính hữu dụng của kiểm tra trực tuyến mà nghiên cứu đang tìm hiểu. Ngoài các câu hỏi chính còn có các câu hỏi thăm dò để làm sáng tỏ câu trả lời hoặc lấy thêm thông tin. Để đảm bảo tính giá trị và độ tin cậy của thông tin thu được từ phỏng vấn, nhóm nghiên cứu đã sử dụng một số biện pháp như kiểm tra những người tham gia có hiểu các câu hỏi một cách giống nhau hay không, ghi âm lại các cuộc phỏng vấn để có thông tin chính xác và không bỏ sót ý kiến nào.

3.2. Phương pháp phân tích dữ liệu

Phần mềm IBM® SPSS® Statistics Version 22 (SPSS) được sử dụng để thực hiện thống kê mô tả đặc điểm mẫu nghiên cứu, xác định độ tin cậy, phân tích giá trị

trung bình và độ lệch chuẩn của mỗi thang đo, nhằm tìm hiểu xu hướng chung trong nhận thức của sinh viên ở bốn trường đại học tư thục tham gia khảo sát về các tính chất của kiểm tra đánh giá trực tuyến.

Thang đo Likert với 5 mức độ (five-point Likert scale) được sử dụng để đo lường các câu hỏi (1: Hoàn toàn không đồng ý, 2: Không đồng ý, 3: Trung lập, 4: Đồng ý, 5: Hoàn toàn đồng ý).

Độ tin cậy của bảng câu hỏi được xác định bằng chỉ số Cronbach's alpha. Theo Cohen và cộng sự (2007) chỉ số alpha > 0,90 là thang đo có độ tin cậy rất cao; 0,80 - 0,90 là độ tin cậy cao và 0,70 - 0,79 là đáng tin cậy.

Đối với phỏng vấn chuyên sâu, nhóm nghiên cứu đã mã hóa 10 sinh viên bằng ký tự P và đánh số lần lượt từ 1 đến 10. Dữ liệu thu thập được từ các cuộc phỏng vấn được phân tích bằng phương pháp phân tích nội dung. Để đảm bảo tính chính xác và khách quan trong việc phân tích dữ liệu, cả nhóm nghiên cứu cùng thảo luận và phân tích các bản ghi nội dung phỏng vấn.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả phân tích dữ liệu

4.1.1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu và độ tin cậy bảng câu hỏi

Kết quả thống kê cho thấy không có sự chênh lệch đáng kể về số lượng sinh viên tham gia giữa các trường (trường A: 177 sinh viên; trường B: 176 sinh viên; trường C: 180 sinh viên; trường D: 188 sinh viên). Tuy nhiên, số lượng sinh viên nữ ở mỗi trường cao hơn nhiều lần so với số lượng sinh viên nam, chiếm 86,55% tổng số sinh viên. Ngoài ra, sinh viên theo học đại học ở năm đầu và năm thứ hai có số lượng nhiều nhất với tỷ lệ lần lượt là 45% và 25,8% (Bảng 1).

Bảng 1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Tiêu chí	Số lượng	Tỷ lệ %	Tổng	
Trường	A	177	24,55	721
	B	176	24,41	
	C	180	24,97	
	D	188	26,07	
Giới tính	Nam	97	13,45	721
	Nữ	624	86,55	
ăm học	Năm 1	330	45,77	721
	Năm 2	186	25,8	
	Năm 3	104	14,42	
	Năm 4	101	14,01	

Có thể thấy tất cả các thang đo trong bảng hỏi đều từ 0,70 trở lên và đạt yêu cầu về độ tin cậy, trong đó thang đo Nhận thức của sinh viên đại học về độ tin cậy của kiểm

tra trực tuyến đạt mức cao ($\alpha = 0,82$) và ba thang đo còn lại đạt mức độ đáng tin cậy với chỉ số Cronbach's alpha lần lượt là 0,70, 0,77 và 0,72 (Bảng 2).

Bảng 2. Độ tin cậy của bảng hỏi

STT	Nhận thức các đặc tính	Cronbach's Alpha (α)	Số lượng câu hỏi
1	Nhận thức của sinh viên đại học về độ tin cậy của kiểm tra trực tuyến	0,82	7
2	Nhận thức của sinh viên đại học về tính giá trị của kiểm tra trực tuyến	0,70	3
3	Nhận thức của sinh viên đại học về tính thực tế của kiểm tra trực tuyến.	0,77	4
4	Nhận thức của sinh viên đại học về tác động của kiểm tra trực tuyến đến học tập	0,72	3

4.1.2. Kết quả nhận thức của sinh viên viên về độ tin cậy của kiểm tra trực tuyến

Phần lớn sinh viên cho rằng kiểm tra trực tuyến có độ tin cậy không cao với giá trị trung bình của biến tổng nhỏ hơn 2 ($M = 1,92$; $SD = 0,67$). Trong đó, các yếu tố có

giá trị trung bình nhỏ hơn 2 như sự không ổn định của đường truyền Internet, các lỗi kỹ thuật và khả năng tiếp cận các nguồn tài liệu trên Internet một cách dễ dàng đều là nguyên nhân khiến sinh viên cho rằng kiểm tra trực tuyến có độ tin cậy thấp (Bảng 3).

Bảng 3. Nhận thức của sinh viên về độ tin cậy của kiểm tra trực tuyến (N=721)

	Giá trị trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
Biến tổng (thang đo)	1,92	0,67
Các biến thành phần trong thang đo		
1 Kết quả làm bài của sinh viên thường bị ảnh hưởng bởi đường truyền Internet không ổn định.	1,79	0,89
2 Gian lận khi kiểm tra trực tuyến xảy ra nhiều hơn so với kiểm tra trực tiếp.	1,87	1,01
3 Sinh viên gian lận nhiều hơn vì có thể tự do sử dụng các nguồn tài liệu công khai trên Internet.	1,95	1,04
4 Việc chuyển đổi hình thức kiểm tra từ tự luận sang trắc nghiệm khi kiểm tra trực tuyến khiến sinh viên gian lận nhiều hơn.	2,27	1,11
5 Kết quả làm bài của sinh viên thường bị ảnh hưởng bởi tốc độ truy cập Internet của các thiết bị hỗ trợ (máy tính, điện thoại, máy tính bảng).	1,79	0,90
6 Kết quả làm bài của sinh viên thường bị ảnh hưởng bởi các lỗi kỹ thuật.	1,91	0,92
7 Kết quả làm bài của sinh viên bị ảnh hưởng bởi tốc độ xử lý của các thiết bị hỗ trợ (máy tính, điện thoại, máy tính bảng).	1,87	0,90

*Ghi chú: Tất cả các biến thành phần đã được mã hóa bằng các giá trị đảo ngược.

Kết quả phân tích dữ liệu định tính cũng đồng nhất với kết quả phân tích dữ liệu định lượng. Đa số các câu trả lời thể hiện quan điểm rằng vấn nạn gian lận là một trong các yếu tố làm giảm độ tin cậy của bài kiểm tra. Có hai yếu tố làm gian lận trở nên dễ dàng hơn: Thứ nhất, trong quá trình làm

bài, sinh viên có thể sử dụng các thiết bị khác để tra cứu tài liệu hoặc hỏi đáp án người khác; Thứ hai, không có sự giám sát trực tiếp chặt chẽ từ giảng viên. Hệ quả của tình trạng gian lận là có “*sự chênh lệch giữa điểm số khi kiểm tra trực tuyến và kiến thức thực tế mà sinh viên có*” (P10). Tuy nhiên,

có ba trong số 10 sinh viên tham gia phỏng vấn có ý kiến trung lập về việc này bởi vì theo họ những người có ý thức thì dù là kiểm tra trực tuyến hay trực tiếp cũng không ảnh hưởng đến tính trung thực trong thi cử của họ. Khi được hỏi về nguyên nhân sinh viên gian lận trong kiểm tra trực tuyến, những người tham gia phỏng vấn đều đồng ý rằng nhận định sai lầm là việc sử dụng tài liệu công khai trên Internet là chấp nhận được khiến sinh viên gian lận nhiều hơn so với khi kiểm tra trực tiếp.

Yếu tố thứ hai làm giảm độ tin cậy của bài kiểm tra trực tuyến là yếu tố kỹ thuật. Hầu hết người tham gia phỏng vấn cũng cho rằng kết quả làm bài thi kiểm tra trực tuyến thường bị tác động tiêu cực từ lỗi kỹ thuật. Tuy nhiên, có số ít ý kiến cho rằng, “*đa phần các thiết bị bây giờ đã có độ xử lý khá cao*” (P3) nên lỗi kỹ thuật không là nguyên nhân chính yếu làm ảnh hưởng đến kết quả

bài thi.

Một số người khác còn nêu ra nhiều nguyên nhân khác điển hình là tác động ngoại cảnh do môi trường xung quanh gây ra như tiếng ồn (P1 và P8).

4.1.3. Kết quả nhận thức của sinh viên viên về tính giá trị của kiểm tra trực tuyến

Kết quả phân tích dữ liệu định lượng cho thấy sinh viên cũng không cho rằng kiểm tra trực tuyến có tính giá trị cao với giá trị trung bình của biến tổng cũng như của các biến thành phần đều chỉ lớn hơn 2 không đáng kể (Bảng 4). Kỹ năng đánh máy và kinh nghiệm sử dụng phần mềm có ảnh hưởng tương đối tới kết quả kiểm tra của sinh viên, trong khi kỹ năng công nghệ của người học được cho là ít ảnh hưởng nhất đến kết quả làm bài của sinh viên với giá trị trung bình lớn nhất ($M=2,53$). Tuy nhiên, ý kiến về yếu tố này cũng có nhiều sự bất đồng khi có độ lệch chuẩn cao nhất ($SD=1,13$).

Bảng 4. Nhận thức của sinh viên về tính giá trị của kiểm tra trực tuyến (N=721)

	Giá trị trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
Biến tổng (thang đo)	2,21	0,83
Các biến quan sát		
1 Kỹ năng đánh máy có ảnh hưởng đến kết quả làm bài của sinh viên.	2,02	0,99
2 Kinh nghiệm sử dụng phần mềm đánh giá trực tuyến có ảnh hưởng đến kết quả làm bài của sinh viên.	2,08	1,02
3 Đánh giá trực tuyến đòi hỏi sinh viên phải có kỹ năng công nghệ tốt.	2,53	1,13

***Ghi chú:** Tất cả các biến thành phần đã được mã hóa bằng các giá trị đảo ngược.

Kết quả phỏng vấn cho thấy tất cả người tham gia phỏng vấn đều đồng ý rằng

kinh nghiệm sử dụng phần mềm kiểm tra trực tuyến sẽ ảnh hưởng tới tiến trình và kết

quả làm bài tuy nhiên chỉ ảnh hưởng khi làm bài lần đầu “*Kinh nghiệm sử dụng phần mềm kiểm tra trực tuyến ảnh hưởng đến kết quả trong lần đầu kiểm tra, về sau vì đã quen nên không ảnh hưởng mấy*” (P1).

Nhìn chung, những người tham gia phỏng vấn cũng phản hồi rằng kiểm tra trực tuyến không đòi hỏi kỹ năng công nghệ vì phần lớn các phần mềm kiểm tra trực tuyến đều thân thiện với người dùng và trực quan. Ngoài ra, sinh viên cũng đã có các kỹ năng tin học cơ bản và được nhà trường hỗ trợ khi làm bài kiểm tra.

“*Không hẳn. Vì các phần mềm kiểm tra trực tuyến cung cấp thao tác khá đơn giản và thân thiện với người dùng*” (P3).

“*Không hẳn. Vì sinh viên nào cũng có kỹ năng cơ bản và nhà trường cũng sẽ có hỗ trợ một phần*” (P5).

Điều đáng chú ý là mặc dù người tham gia phỏng vấn cho rằng kinh nghiệm hay kỹ năng sử dụng công nghệ của họ không ảnh hưởng nhiều đến kết quả kiểm tra, nhưng họ

vẫn không đánh giá cao tính giá trị của kiểm tra trực tuyến do tình trạng gian lận phổ biến trong thi cử. Rõ ràng, gian lận ảnh hưởng trực tiếp đến độ tin cậy của kiểm tra trực tuyến và do đó làm giảm tính giá trị của nó “*Không phản ánh đúng năng lực của sinh viên. Đối với các sinh viên nghiêm túc với việc học hành và thi cử thì kiểm tra trực tuyến là một sự bất công vì không đảm bảo tính trung thực*” (P1).

Có thể thấy, tính giá trị của một bài kiểm tra trực tuyến bị ảnh hưởng nhiều bởi vấn nạn gian lận, hay tính công bằng trong kiểm tra đánh giá, chứ không phải do các phần mềm kiểm tra hay kinh nghiệm sử dụng.

4.1.4. Kết quả nhận thức của sinh viên về tính thực tế của bài kiểm tra trực tuyến

Đa số sinh viên đồng ý rằng kiểm tra trực tuyến có tính thực tế cao với các biến thành phần có giá trị trung bình biến thiên từ 4,21 đến 4,60, giá trị trung bình của biến tổng là 4,40, và độ lệch chuẩn chỉ là 0,69 (Bảng 5).

Bảng 5. Nhận thức của sinh viên về tính thực tế của kiểm tra trực tuyến

	Giá trị trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
Biến tổng (thang đo)	4,40	0,69
Biến thành phần		
1 Kiểm tra trực tuyến giúp sinh viên tiết kiệm chi phí đi lại.	4,60	0,79
2 Kiểm tra trực tuyến giúp sinh viên tiết kiệm thời gian đi lại.	4,50	0,85
3 Kiểm tra trực tuyến linh hoạt hơn kiểm tra trực tiếp vì có thể tham gia kiểm tra ở bất kỳ đâu.	4,30	0,93
4 Thời gian nhận kết quả bài kiểm tra trực tuyến nhanh hơn bài kiểm tra trực tiếp.	4,21	0,99

Kết quả phỏng vấn cho thấy sự thuận tiện cho thí sinh là một trong những yếu tố

được nhắc tới đầu tiên. Đa số người tham gia phỏng vấn đều đồng ý rằng kiểm tra trực tuyến giúp tiết kiệm thời gian và chi phí di chuyển, không gian không bị giới hạn và áp lực phòng thi được giải tỏa.

Tuy nhiên, phỏng vấn cũng cho thấy kiểm tra trực tuyến cũng có những bất tiện liên quan đến tình trạng đường truyền mạng không ổn định. Ngoài ra, người tham gia phỏng vấn cũng đề cập đến một số bất lợi khác như chi phí phải bỏ ra để đầu tư vào các trang thiết bị (P1, P8 và P10) vì họ sẽ phải chuẩn bị đến hai hoặc ba thiết bị để đáp ứng yêu cầu từ nhà trường hoặc thiết bị sẵn có của họ đã xuống cấp nên cần phải thay thiết bị mới. Mặc dù vậy, người tham gia phỏng vấn cũng cho rằng dù rằng có tồn kém nhưng điều đó không đồng nghĩa với phí phạm vì đó là một sự đầu tư cho nhiều mục đích khác nhau (P5 và P7).

Liên quan đến chi phí kết nối Internet

để phục vụ cho kiểm tra trực tuyến, chỉ có duy nhất một người tham gia phỏng vấn quan ngại vì “*cần nâng cấp đường truyền mạng do có nhiều thiết bị kết nối cùng lúc*” (P1). Trái lại, đa số người khác đều không xem chi phí kết nối Internet là vấn đề quá lớn vì họ cho rằng Internet vốn đã và đang được sử dụng trong đời sống hằng ngày, không phải chỉ khi kiểm tra trực tuyến “*Với tôi, chi phí kết nối Internet không là nỗi lo ngại vì việc kết nối Internet đã quá phổ biến và nó cũng phục vụ cho nhiều mục đích khác nhau trong cuộc sống hằng ngày*” (P5).
4.1.5. Kết quả nhận thức của sinh viên về tác động của bài kiểm tra trực tuyến

Kết quả khảo sát cho thấy nhìn chung sinh viên cho rằng kiểm tra trực tuyến có tác động tiêu cực đến việc học tập của họ với biến tổng có giá trị trung bình là 2,21 ($SD=0,84$) và các biến 1 và 2 cũng có giá trị tương đương (lần lượt là 2,31 và 2,3) (Bảng 6).

Bảng 6. Nhận thức của sinh viên về tính tác động của kiểm tra trực tuyến

	Giá trị trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
Biến tổng	2,21	0,84
Các biến thành phần		
1 Sinh viên ít ôn tập hơn khi kiểm tra trực tuyến do có thể gian lận khi thi cử hơn so với khi kiểm tra trực tiếp.	2,31	1,15
2 Khi chuyển sang thi trực tuyến, sinh viên có xu hướng chỉ ôn thi bằng cách ghi nhớ kiến thức.	2,3	1,05
3 Nhìn chung, thay đổi hình thức kiểm tra từ trực tiếp sang trực tuyến làm thay đổi phương pháp học tập của sinh viên.	2,03	0,97

***Ghi chú:** Các biến số 1 và 2 đã được mã hóa bằng các giá trị đảo ngược.

Hầu hết những người được phỏng vấn đều cho rằng phương pháp học tập bị thay

đôi khi chuyển sang phương thức đánh giá trực tuyến. Theo chiều hướng tích cực, một số ít sinh viên có xu hướng ôn bài kỹ hơn, không chủ quan khi kiểm tra trực tuyến vì họ cho rằng dù là kiểm tra dưới phương thức nào cũng nên có trách nhiệm và tinh thần tự giác để đánh giá đúng thực lực của bản thân nhất (P1, P3 và P7). Ngược lại, một số khác cho rằng chỉ cần đối với kiểm tra trực tuyến, sinh viên chỉ cần xem lại bài giảng hoặc tài liệu đã được ghi lại, tập trung vào ý chính của bài học khi gần đến kỳ thi và không cần ôn bài kỹ (P4, P6, P8), hoặc chỉ cần học thuộc đáp án để làm trắc nghiệm nhanh hơn:

“Có thay đổi. Việc ôn bài khi kiểm tra trực tuyến sẽ không nghiêm túc bằng như khi kiểm tra trực tiếp. Vì phương thức chủ yếu của kiểm tra trực tuyến là thi trắc nghiệm nên sinh viên không cần phải ôn kỹ bài học, chỉ cần nhớ sơ bộ vì mang tâm thế ỷ lại, chủ quan và đôi khi họ có thể dễ dàng gian lận hơn” (P2).

“Có. Thay vì ôn tất cả các kiến thức trong sách thì chỉ cần học đáp án để làm trắc nghiệm hoặc học ý chính” (P5).

4.2. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy đa số người tham gia nghiên cứu cho rằng kiểm tra trực tuyến kém tin cậy hơn so với kiểm tra trực tiếp. Nguyên nhân chính là do vấn nạn gian lận trong thi cử. Điều này phù hợp với kết quả của các nghiên cứu trước đây của Larkin và cộng sự (2017). Nguyên nhân thứ hai là các lỗi kỹ thuật trong kiểm tra trực tuyến nhưng điều này ít nghiêm trọng hơn. Kết quả này cũng phù hợp với kết quả của Warburton (2009).

Về tính giá trị của phương thức kiểm tra trực tuyến, đa số người tham gia nghiên

cứu cho rằng phương thức này không có tính giá trị cao. Kết quả này trái ngược với các kết luận của Hewson và cộng sự (2007) và Escudier và cộng sự (2011), những người cho rằng phương thức kiểm tra trực tuyến không ảnh hưởng đến kết quả làm bài của thí sinh. Ngoài ra, theo những người tham gia nghiên cứu, tính giá trị của kiểm tra trực tuyến thấp không hoàn toàn là do phương thức kiểm tra này đòi hỏi thí sinh phải có kỹ năng tin học hoặc kinh nghiệm sử dụng phần mềm kiểm tra trực tuyến như trong nghiên cứu của Goldberg và Pedulla (2002). Có thể sự khác biệt này là do sự khác biệt trong thời điểm nghiên cứu. Các phần mềm kiểm tra trực tuyến ngày nay đã thân thiện với người dùng hơn trước và phần lớn các bài kiểm tra trực tuyến tại Việt Nam có hình thức trắc nghiệm, không đòi hỏi nhiều kỹ năng dùng máy tính. Nguyên nhân chính, được nhận định là vì hiện tượng gian lận trong thi cử xảy ra dễ dàng hơn và thường xuyên hơn, do đó kết quả kiểm tra chưa đánh giá chính xác năng lực thực sự của sinh viên. Kết quả này phù hợp với nghiên cứu của Larkin và cộng sự (2017).

Đa số sinh viên đánh giá cao tính thực tế của kiểm tra trực tuyến do phương thức kiểm tra này giúp tiết kiệm thời gian và chi phí đi lại, tương tự với kết quả nghiên cứu của Hewson (2012) và Pearson (2022). Bên cạnh đó, cũng không có nhiều người phàn nàn về chi phí đầu tư cho các trang thiết bị để tham gia kiểm tra trực tuyến. Kết quả này khác với các kết luận của Clark và cộng sự (2006) và Walsh (2015) rằng chi phí ban đầu dành cho các thiết bị hỗ trợ tham gia kiểm tra trực tuyến khá cao. Nguyên nhân của sự khác biệt có thể do ngày nay chi phí cho Internet ở Việt Nam đã rẻ hơn trước rất

hiều và cũng rẻ hơn ở nhiều nước Âu Mỹ. Về thiết bị, cũng có nhiều lựa chọn có chất lượng nhưng vẫn phù hợp với khả năng tài chính của sinh viên.

Về tác động của kiểm tra trực tuyến, nhiều sinh viên nhận thấy tác động tiêu cực của kiểm tra trực tuyến đến học tập của họ, cụ thể là việc họ chỉ dùng từ khóa để ghi nhớ kiến thức cơ bản nhằm vượt qua bài thi trắc nghiệm. Thực tế, khi chuyển sang phương thức thi trực tuyến, hầu hết các trường đều chọn hình thức trắc nghiệm khách quan vì sự tiện lợi của nó. Vì vậy, sinh viên có thể đạt được kết quả tốt hơn chỉ đơn giản bằng cách xem lại các bài học theo từ khóa. Tình trạng này có nghĩa là sinh viên có thể đạt được điểm cao hơn một cách phi thực tế so với điểm thi truyền thống. Tất nhiên, sự thay đổi này về lâu dài sẽ ảnh hưởng không tốt đến thái độ học tập của sinh viên. Tuy nhiên, nghiên cứu không phát hiện những tác động tiêu cực đến cảm xúc của thí sinh khi thi cử như trong nghiên cứu của Zhang và cộng sự (2021).

5. Kết luận và đề xuất

Nghiên cứu đã đóng góp thêm những hiểu biết về các vấn đề liên quan đến kiểm tra trực tuyến, đặc biệt là kiểm tra trực tuyến ở Việt Nam từ góc nhìn của sinh viên. Qua việc khảo sát nhận thức của sinh viên chuyên ngữ ở một số trường Đại học tư thục tại Thành phố Hồ Chí Minh, có thể nhận thấy mặc dù sinh viên cho rằng hình thức kiểm tra trực tuyến đem lại hiệu quả về chi phí và thời gian, tuy nhiên độ tin cậy và tính giá trị của hình thức này không được đánh giá cao vì khả năng gian lận dễ dàng và các lỗi về kỹ thuật. Bên cạnh đó nghiên cứu cũng chỉ ra việc có sự tác động theo hướng tiêu cực tới phương pháp học tập và ôn thi của sinh viên

khi áp dụng hình thức thi trực tuyến.

Nghiên cứu vẫn còn tồn tại một số hạn chế do mẫu khảo sát mới thực hiện cho các khoa ngoại ngữ của một số trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh và chỉ phỏng vấn sâu với 10 đáp viên. Do đó, kết quả nghiên cứu chưa thể ghi nhận bao quát sự nhận thức về các đặc tính hữu dụng của kiểm tra trực tuyến ở các lĩnh vực, bối cảnh và đối tượng người học khác nhau. Ngoài ra, cần có các nghiên cứu chuyên sâu hơn về việc đánh giá tính hữu dụng của hình thức kiểm tra này từ góc độ người giảng dạy để có sự đánh giá toàn diện hơn.

Đạo đức công bố

Tác giả đảm bảo các chuẩn mực chung về đạo đức nghiên cứu và công bố khoa học.

Tài liệu tham khảo

- Alderson, J. C., and Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied linguistics*, 14(2): 115-129. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Bachman, L. F., and Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bradley, B. D. (2005). Legal Implications of Online Assessment: Issues for Educators. In S. L. Howell and M. Hricko. (Eds), *Online Assessment and Measurement: Foundations and Challenges*. IGI Global: 182-199. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-720-1.ch009>
- Bartley, J. M. (2005). Assessment is as Assessment Does: A Conceptual Framework for Understanding Online Assessment and Measurement. In M.

- Hricko and S. L. Howell, (Eds.), *Online assessment and measurement: Foundations and challenges*. IGI Global: 1-45. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-720-1.ch001>
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York, Longman.
- Cassady, J. C., and Gridley, B. E. (2005). The Effects of Online Formative and Summative Assessment on Test Anxiety and Performance. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(1). <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1648>
- Clark, S. J., Reiner, C. M., and Johnson, T. D. (2006). Online Course-Ratings and the Personnel Evaluation Standards. In D. Williams, M. Hricko and S. L. Howell, (Eds.), *Online Assessment, Measurement and Evaluation: Emerging Practices*. IGI Global: 61-75. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-747-8.ch005>
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Escudier, M. P., Newton, T. J., Cox, M. J., Reynolds, P. A., and Odell, E. W. (2011). University students' attainment and perceptions of computer delivered assessment; a comparison between computer-based and traditional tests in a 'high-stakes' examination: Student online assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5): 440-447. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00409.x>
- Fraenkel, J. và Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed). McGraw-Hill
- Goertler, S., and Gacs, A. (2018). Assessment in Online German: Assessment Methods and Results. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 51(2): 156-174. <https://doi.org/10.1111/tger.12071>
- Goldberg, A. L., and Pedulla, J. J. (2002). Performance Differences According to Test Mode and Computer Familiarity on a Practice Graduate Record Exam. *Educational and Psychological Measurement*, 62(6): 1053-1067. <https://doi.org/10.1177/0013164402238092>
- Hewson, C. (2012). Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5): 488-498. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00473.x>
- Hewson, C., Charlton, J., and Brosnan, M. (2007). Comparing online and offline administration of multiple choice question assessments to psychology undergraduates: Do assessment modality or computer attitudes influence performance? *Psychology Learning and Teaching*, 6(1): 37-46. <https://doi.org/10.2304/plat.2007.6.1.37>
- Hewson, C., and Charlton, J. P. (2019). An investigation of the validity of course-based online assessment methods: The

- role of computer-related attitudes and assessment mode preferences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(1): 51-60.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12310>
- Hickman, C. J., Bielema, C., and Gunderson, M. (2005). Challenges in the design, development, and delivery of online assessment and evaluation. In M. Hricko and S. L. Howell, (Eds.), *Online assessment and measurement: Foundations and challenges*. IGI Global: 132-164.
- Kelly, D. and Baxter, J. and Anderson, T. (2010). Engaging first-year students through online collaborative assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6): 535 - 548.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00361.x>
- Kingston, N. M. (2008). Comparability of Computer- and Paper-Administered Multiple-Choice Tests for K–12 Populations: A Synthesis. *Applied Measurement in Education*, 22(1): 22-37.
<https://doi.org/10.1080/08957340802558326>
- Larkin, C., Szabo, S., and Mintu-Wimsatt, A. (2017). Academic integrity of graduate online students in a curriculum and instruction program. *International Research in Higher Education*, 2(4): 1-8.
<https://doi.org/10.5430/irhe.v2n4p1>
- Llamas-Nistal, M., Fernández-Iglesias, M. J., González-Tato, J., and Mikic-Fonte, F. A. (2013). Blended e-assessment: Migrating classical exams to the digital world. *Computers and Education*, 62(1): 72-87.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.021>
- Lorenzetti, J. P. (2008). *Combating online dishonesty with communities of integrity*. In C. Hill (Ed), *Promoting Academic Integrity in Online Education*. Distance Education Report, Magna Publications.
https://my.mhu.edu/pluginfile.php/17347/mod_resource/content/0/promoting-academic-integrity-in-online-edu%20copy.pdf
- Meccawy, Z., Meccawy, M., and Alsobhi, A. (2021). Assessment in ‘survival mode’: student and faculty perceptions of online assessment practices in HE during Covid-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1): 1-24.
<https://doi.org/10.1007/s40979-021-00083-9>
- Nguyen, J. G., Keuseman, K. J., and Humston, J. J. (2020). Minimize online cheating for online assessments during the COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9): 3429-3435.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00790>
- Nguyễn Tấn Đại (2020). Đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến: Đề xuất cách tiếp cận mới tại Việt Nam. Hội thảo “*Cải tiến chất lượng trong quản trị đại học*”, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- Padayachee, P., Wagner-Welsh, S., and Johannes, H. (2018). Online assessment in Moodle: A framework for supporting our students. *South*

- African Journal of Higher Education*, 32(5): 211-235.
<https://doi.org/10.20853/32-5-2599>
- Pearson (2022, January 18). *5 Advantages of Using Online Assessment Tools to Evaluate Students*.
<https://in.pearson.com/content/region-growth/india/pearson-india/en/blog/2022/01/5-advantages-of-using-online-assessment-tools-to-evaluate-studen.html>
- Rath, A., Wong, M. L., and Pannuti, C. M. (2021). Blackboard-based online assessment during COVID-19 era: A new leaf to an old tree. *Journal of Dental Education, Advancing Through Innovation*, 86(S1): 804-807.
<https://doi.org/10.1002/jdd.12737>
- Ricketts, C., and Wilks, S. J. (2002). Improving student performance through computer-based assessment: Insights from recent research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5): 475-479.
<https://doi.org/10.1080/026029302200009348>
- Tsagari, D. (2007). *Review of washback in language testing: How has been done? What more needs doing?* Institute of Education Sciences.
<https://eric.ed.gov/?q=review+of+was+hback+in+language+testing%3a+how+has+been+done%3f+what+more+needs+doing%3f&ft=on&id=ED497709>
- Walsh, K. (2015). Point Of View: Online Assessment in Medical Education – Current Trends and Future Directions. *Malawi Medical Journal*, 27(2): 71.
<https://doi.org/10.4314/mmj.v27i2.8>
- Warburton, B. (2009). Quick win or slow burn: modelling UK HE CAA uptake. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(3): 257-272.
<https://doi.org/10.1080/02602930802071080>
- Zhang, C., Yan, X., and Wang, J. (2021). EFL Teachers' Online Assessment Practices During the COVID-19 Pandemic: Changes and Mediating Factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6): 499-507.
<https://doi.org/10.1007/s40299-021-00589-3>