VJE Tạp chí Giáo dục (2026), 26(21), 53-60 ISSN: 2354-0753

ĐỔI MỚI HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC DƯỚI TÁC ĐỘNG CỦA AI TẠO SINH

INNOVATING LEARNING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GENERATIVE AI

Nguyễn Thị Hồng[+], **Nguyễn Đức Huân**

Trường Đại học Thủ Dầu Một

+Tác giả liên hệ ●Email: hongnt@tdmu.edu.vn

Article history
Received: 10/9/2026
Accepted: 28/9/2026
Published: 05/11/2026

Keywords
Learning assessment, higher education, generative AI, process-oriented assessment, authentic assessment, academic integrity

ABSTRACT

Generative AI challenges the authenticity and integrity of assessment in higher education. This study employs a structured theoretical review to analyze research on the impact of generative AI on academic assessment in higher education, comprising an analysis of 13 recent studies and 8 foundational documents. The synthesis identifies five themes and consolidates them into three shifts: from final products to product-process-justification evidence; from knowledge reproduction to application, critique, and verification; and from AI control to transparency, accountability, and student agency. The proposed conceptual framework combines process evidence, authentic tasks, critical evaluation of AI outputs, and transparent use. As it has not been empirically validated, applications should be adapted to learning outcomes, task types, disciplines, class size, technology access, and privacy requirements.

1. Mở đầu

Sự phát triển nhanh chóng của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh đang làm thay đổi môi trường giáo dục đại học (GDDH), đặc biệt là cách sinh viên (SV) tiếp cận tri thức, thực hiện nhiệm vụ và tạo lập sản phẩm học thuật. Với khả năng tạo văn bản, hình ảnh, mã lập trình, tóm tắt tài liệu, đề xuất ý tưởng và phản hồi bản nháp, AI tạo sinh mở ra nhiều cơ hội hỗ trợ học tập, nhưng đồng thời đặt ra những thách thức đối với chất lượng đào tạo, tính xác thực của sản phẩm và liêm chính học thuật. Các nghiên cứu cho thấy tác động của AI tạo sinh không chỉ giới hạn ở việc cung cấp công cụ mới mà còn làm thay đổi hoạt động dạy học, đánh giá và vai trò của các chủ thể trong GDĐH (Chiu, 2024; Lo, 2023).

Tác động của AI tạo sinh thể hiện rõ trong hoạt động đánh giá học tập. Những nhiệm vụ phổ biến như bài luận, báo cáo, bài tập cá nhân, thuyết trình hoặc sản phẩm dự án có thể được AI hỗ trợ ở nhiều mức độ, thậm chí tạo lập gần như hoàn chỉnh. Nếu giảng viên chỉ căn cứ vào sản phẩm cuối cùng, kết quả đánh giá có nguy cơ không phản ánh đầy đủ quá trình tư duy, mức độ tham gia và năng lực thực chất của SV. Bên cạnh đó, AI tạo sinh còn làm cho ranh giới giữa hỗ trợ học tập hợp lệ và gian lận học thuật trở nên khó xác định, nhất là khi SV sử dụng AI để gợi ý ý tưởng, lập dàn ý, chỉnh sửa ngôn ngữ hoặc tạo bản nháp mà không khai báo mức độ sử dụng (Cotton và cộng sự, 2024; Kizilcec và cộng sự, 2024).

Trước những thách thức đó, nhiều nghiên cứu đã đặt ra yêu cầu đổi mới đánh giá trong GDĐH. Xia và cộng sự (2024) cho rằng đánh giá cần hướng đến phát triển năng lực tự điều chỉnh, tinh thần trách nhiệm và liêm chính của SV, đồng thời đòi hỏi các cơ sở GDĐH điều chỉnh chính sách và nâng cao năng lực đánh giá của giảng viên. Các hướng tiếp cận như đánh giá quá trình, đánh giá xác thực, kết hợp nhiều hình thức đánh giá và xác định rõ mức độ được phép sử dụng AI cũng đã được đề xuất. Trong đó, AI Assessment Scale của Furze và cộng sự (2024) góp phần xác lập giới hạn sử dụng AI trong từng nhiệm vụ, khuyến khích giảng viên thiết kế hoạt động đánh giá chú trọng tư duy phản biện và sự tham gia thực chất của SV.

Các nghiên cứu hiện có thường tập trung riêng vào nguy cơ gian lận, liêm chính học thuật, chính sách sử dụng AI hoặc một số hình thức đánh giá cụ thể. Khoảng trống đặt ra là cần kết nối các hướng tiếp cận này trong một logic thống nhất, lấy quá trình hình thành sản phẩm và khả năng giải trình của SV làm cơ sở xác nhận năng lực. Theo đó, đổi mới đánh giá không chỉ nhằm phát hiện hoặc ngăn chặn việc sử dụng AI, mà còn phải tái thiết kế nhiệm vụ và tiêu chí đánh giá để bảo đảm vai trò chủ thể của SV trong quá trình học tập.

Xuất phát từ khoảng trống trên, bài báo phân tích những biến đổi và giới hạn của đánh giá học tập trong GDĐH dưới tác động của AI tạo sinh; từ đó đề xuất một khung đổi mới thống nhất theo ba sự dịch chuyển: từ sản phẩm sang

quá trình, từ nhiệm vụ tái hiện sang nhiệm vụ xác thực và từ kiểm soát việc sử dụng AI sang đánh giá năng lực sử dụng AI minh bạch, phản biện và có trách nhiệm. Khung đề xuất hướng đến bảo đảm tính xác thực của đánh giá và nhận diện đúng năng lực thực chất của SV.

Bài báo trả lời ba câu hỏi nghiên cứu: Thứ nhất, AI tạo sinh làm thay đổi hoạt động đánh giá học tập trong GDĐH như thế nào? Thứ hai, những hạn chế nào của các hình thức đánh giá hiện hành được bộc lộ dưới tác động của AI tạo sinh? Thứ ba, Những định hướng đổi mới nào được các bằng chứng nghiên cứu hỗ trợ nhằm bảo đảm tính xác thực của đánh giá và phát triển năng lực thực chất của SV?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng tổng quan lí luận có cấu trúc để phân tích các nghiên cứu về tác động của AI tạo sinh đối với đánh giá học tập trong GDĐH. Cách tiếp cận này cho phép kết nối các công trình có thiết kế khác nhau, nhận diện những vấn đề chung và hình thành khung khái niệm đề xuất, nhưng không được xem là một tổng quan hệ thống có khả năng bao quát toàn bộ tài liệu liên quan (Torraco, 2005; Snyder, 2019).

Việc tìm kiếm và rà soát tài liệu được cập nhật lần cuối vào ngày 22/6/2026 trên Scopus, Web of Science và Google Scholar. Chuỗi truy vấn được hình thành từ các nhóm từ khóa: (“generative AI” OR ChatGPT) AND (“higher education”) AND (assessment OR “assessment redesign” OR “authentic assessment” OR “academic integrity” OR “AI literacy”), kết hợp với các từ khóa tương ứng bằng tiếng Việt. Tiêu chí đưa vào gồm: tài liệu bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt; công bố khoa học có bình duyệt hoặc báo cáo của tổ chức uy tín; tập trung vào AI tạo sinh và đánh giá trong GDĐH; có toàn văn và thông tin xuất bản rõ ràng. Các tài liệu trùng lặp, không thuộc GDĐH, chỉ mô tả kĩ thuật AI, không cung cấp căn cứ học thuật rõ ràng hoặc không liên quan trực tiếp đến câu hỏi nghiên cứu được loại trừ.

Do được xác định là tổng quan lí luận có cấu trúc, nghiên cứu không áp dụng quy trình PRISMA để thống kê số bản ghi ban đầu, số tài liệu trùng lặp và số tài liệu bị loại qua từng vòng. Sau khi đối chiếu phạm vi và tiêu chí lựa chọn, bộ dữ liệu phân tích trực tiếp gồm 13 tài liệu công bố trong giai đoạn 2021-2024 về AI tạo sinh, đánh giá và liêm chính học thuật trong GDĐH. Tám công trình công bố giai đoạn 1989-2019 chỉ được sử dụng làm nền tảng về đánh giá, đánh giá xác thực, phân tích chủ đề và phương pháp tổng quan; không thuộc bộ dữ liệu dùng để rút ra các phát hiện về AI tạo sinh.

Việc phân tích được thực hiện theo quy trình phân tích chủ đề của Braun và Clarke (2006). Tác giả đọc toàn văn, mã hóa các nội dung liên quan đến câu hỏi nghiên cứu, đối chiếu các mã và nhóm chúng thành năm chủ đề: giới hạn của đánh giá thiên về sản phẩm cuối cùng; sự dịch chuyển sang đánh giá quá trình; vai trò của đánh giá xác thực; năng lực phản biện và kiểm chứng sản phẩm AI; tính minh bạch, trách nhiệm giải trình và liêm chính học thuật. Các mã chưa thống nhất được kiểm tra lại trong văn bản nguồn và điều chỉnh theo phạm vi khái niệm của từng chủ đề. Từ năm chủ đề này, bài báo tổng hợp ba trục dịch chuyển để hình thành khung đổi mới đánh giá đề xuất.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lí luận

3.1.1. Khái niệm “đánh giá học tập”

Black và Wiliam (1998, 2009) xem đánh giá, đặc biệt là đánh giá hình thành, là quá trình thu thập, diễn giải và sử dụng minh chứng về việc học để đưa ra quyết định về các bước tiếp theo của dạy và học. Sadler (1989) nhấn mạnh vai trò của người học trong việc hiểu tiêu chuẩn, nhận diện khoảng cách giữa kết quả hiện tại và chuẩn cần đạt, từ đó điều chỉnh việc học; Boud và Falchikov (2007) mở rộng cách tiếp cận này theo hướng xem đánh giá như một bộ phận của quá trình học tập lâu dài. Trên cơ sở đó, trong bài báo này, “đánh giá học tập” được hiểu là quá trình thu thập, diễn giải và sử dụng minh chứng về việc học nhằm đưa ra phán đoán và quyết định về kết quả cũng như bước tiếp theo của quá trình học tập, trong đó người học tham gia vào việc hiểu tiêu chuẩn và điều chỉnh việc học (Black và Wiliam, 1998, 2009; Boud và Falchikov, 2007; Sadler, 1989). Cách hiểu này là cơ sở để xem xét đồng thời chất lượng sản phẩm và minh chứng về quá trình thực hiện nhiệm vụ khi SV sử dụng AI tạo sinh (Xia và cộng sự, 2024).

3.1.2. AI tạo sinh và những biến đổi trong hoạt động học tập

AI tạo sinh là nhóm công nghệ AI có khả năng tạo ra nội dung mới từ dữ liệu và yêu cầu đầu vào của người sử dụng. Trong GDĐH, công nghệ này có thể hỗ trợ SV gợi ý ý tưởng, giải thích khái niệm, lập kế hoạch học tập, luyện viết, dịch thuật và phản hồi bản nháp (Chiu, 2024; Lo, 2023).

Sự tham gia của AI tạo sinh làm thay đổi quan hệ giữa SV, tri thức và công cụ. AI có thể trở thành tác nhân trung gian trong quá trình tiếp nhận, xử lí và biểu đạt tri thức, nhưng sản phẩm của AI vẫn có thể chứa thông tin sai lệch, thiên kiến, trích dẫn không chính xác hoặc lập luận có vẻ hợp lí nhưng thiếu căn cứ khoa học (Lo, 2023).

Do đó, năng lực học tập trong môi trường có AI không chỉ là khả năng tiếp nhận và tái hiện tri thức mà còn bao gồm khả năng đặt câu hỏi, lựa chọn công cụ, kiểm chứng thông tin, đánh giá nguồn và chuyển hóa kết quả hỗ trợ thành hiểu biết cá nhân. SV không chỉ cần biết sử dụng AI mà còn phải biết kiểm soát, phản biện và chịu trách nhiệm đối với nội dung được tạo lập với sự hỗ trợ của AI (Foung và cộng sự, 2024).

3.1.3. Tác động của AI tạo sinh đối với đánh giá học tập

AI tạo sinh có thể làm suy giảm độ tin cậy của những nhiệm vụ chỉ dựa vào sản phẩm cuối cùng, đặc biệt là bài luận, báo cáo và câu trả lời tái hiện kiến thức được thực hiện ngoài lớp học. Mức độ tác động phụ thuộc vào mục tiêu, loại nhiệm vụ và phạm vi AI được phép sử dụng. Khi AI có thể tạo ra văn bản tương đối hoàn chỉnh, giảng viên khó xác định mức độ đóng góp thực sự của SV nếu không có minh chứng về quá trình thực hiện nhiệm vụ (Farazouli và cộng sự, 2024; Kizilcec và cộng sự, 2024).

AI tạo sinh cũng làm phức tạp hóa vấn đề liêm chính học thuật vì ranh giới giữa hỗ trợ hợp lệ và gian lận phụ thuộc vào mục tiêu, yêu cầu và quy định của từng nhiệm vụ. Vì vậy, thay cho cách phân chia đơn giản giữa cấm và cho phép, cơ sở GDĐH cần xác lập tiêu chí minh bạch về phạm vi sử dụng AI (Cotton và cộng sự, 2024; Moorhouse và cộng sự, 2023).

Bên cạnh kiến thức chuyên môn, đánh giá trong môi trường có AI cần chú ý đến năng lực đọc phản biện, kiểm chứng thông tin, giải trình quá trình học tập và sử dụng công nghệ có trách nhiệm. Đây là những năng lực giúp SV duy trì vai trò chủ thể khi thông tin có thể được tạo lập và tái cấu trúc với tốc độ nhanh (Xia và cộng sự, 2024).

3.1.4. Liêm chính học thuật trong bối cảnh AI tạo sinh

Liêm chính học thuật trong bối cảnh AI tạo sinh không chỉ là tránh đạo văn hoặc gian lận mà còn bao gồm sự minh bạch trong sử dụng công cụ, trung thực trong quá trình tạo lập sản phẩm và khả năng giải trình vai trò của SV. Một sản phẩm có AI hỗ trợ chỉ phù hợp về mặt học thuật khi SV kiểm chứng nội dung, bổ sung căn cứ, công khai phạm vi sử dụng và chịu trách nhiệm về kết quả cuối cùng (Cotton và cộng sự, 2024; Nguyen và Goto, 2024).

Do đó, giáo dục liêm chính học thuật cần chuyển từ tiếp cận chủ yếu dựa trên trừng phạt sang hướng dẫn và phát triển năng lực. SV cần được cung cấp quy định rõ ràng về trường hợp được phép hoặc không được phép sử dụng AI, cách khai báo và tiêu chí xác định vai trò cá nhân trong sản phẩm học tập (Furze và cộng sự, 2024; Moorhouse và cộng sự, 2023).

3.1.5. Đánh giá quá trình, đánh giá xác thực và đánh giá năng lực

Đánh giá quá trình chú trọng các bước SV hình thành ý tưởng, lựa chọn tài liệu, xử lí thông tin, chỉnh sửa sản phẩm và phản hồi sau góp ý. Cách tiếp cận này mở rộng căn cứ đánh giá, hỗ trợ tự điều chỉnh và giảm sự lệ thuộc vào sản phẩm cuối cùng như minh chứng duy nhất về năng lực (Black và Wiliam, 1998; Sadler, 1989).

Đánh giá xác thực yêu cầu SV vận dụng kiến thức, kĩ năng và thái độ vào những nhiệm vụ có ý nghĩa thực tiễn hoặc gần với bối cảnh nghề nghiệp. Nhiệm vụ mở, dữ liệu cụ thể và yêu cầu bảo vệ lựa chọn giúp đánh giá năng lực vận dụng, giải quyết vấn đề và các kĩ năng nghề nghiệp thay vì chỉ kiểm tra ghi nhớ (Sokhanvar và cộng sự, 2021; Vlachopoulos và Makri, 2024; Wiggins, 1990).

Đánh giá năng lực trong môi trường có AI cần tích hợp năng lực chuyên môn, năng lực số và năng lực học thuật. Rubric vì thế có thể bổ sung các tiêu chí về tính độc lập của lập luận, khả năng kiểm chứng nguồn, mức độ minh bạch, năng lực phản biện sản phẩm AI và khả năng phát triển ý tưởng cá nhân (Furze và cộng sự, 2024).

3.1.6. Đánh giá việc sử dụng AI như một năng lực học tập mới

Việc sử dụng AI cần được nhìn nhận như một năng lực học tập mới cần được hướng dẫn và đánh giá. Năng lực này bao gồm xác định mục đích sử dụng, đặt yêu cầu phù hợp, kiểm tra độ chính xác, nhận diện giới hạn của công cụ và chuyển hóa kết quả hỗ trợ thành tri thức cá nhân (Foung và cộng sự, 2024; Xia và cộng sự, 2024).

Giảng viên có thể thiết kế nhiệm vụ yêu cầu SV phân tích câu trả lời do AI tạo ra, phát hiện sai lệch, bổ sung nguồn học thuật, so sánh với tài liệu chính thống và giải trình những phần đã chỉnh sửa. Cách tiếp cận này chuyển AI từ công cụ làm thay thành đối tượng học tập và phản biện (Foung và cộng sự, 2024).

Như vậy, cơ sở lí luận của việc đổi mới đánh giá học tập trong bối cảnh AI tạo sinh nằm ở sự thay đổi quan niệm về đánh giá, về năng lực học tập và về liêm chính học thuật. Đánh giá không còn chỉ là hoạt động xác nhận kết quả, mà là quá trình hỗ trợ SV phát triển năng lực trong môi trường học tập có sự tham gia của công nghệ. Từ nền tảng này, việc đổi mới đánh giá cần hướng đến các nguyên tắc cơ bản: minh bạch trong sử dụng AI, chú trọng quá trình học tập, tăng cường nhiệm vụ xác thực, phát triển năng lực phản biện và bảo đảm trách nhiệm học thuật của SV.

3.2. Kết quả tổng hợp theo năm chủ đề phân tích

Mục này trình bày các phát hiện tổng hợp từ 13 tài liệu thuộc bộ dữ liệu phân tích. Các nhận định gắn với nghiên cứu nguồn là bằng chứng tổng hợp; những kết luận rút ra sau đó là phần diễn giải của tác giả để hình thành khung khái niệm đề xuất.

3.2.1. AI tạo sinh làm bộc lộ giới hạn của đánh giá thiên về sản phẩm cuối cùng

Kết quả tổng hợp tài liệu cho thấy AI tạo sinh tác động rõ đến tính xác thực của một số hình thức đánh giá trong GDĐH, nhất là các nhiệm vụ thực hiện ngoài lớp học và thiên về sản phẩm văn bản. Bài luận, báo cáo, bài tập về nhà, câu trả lời lí thuyết hoặc dàn ý có thể được AI hỗ trợ ở mức độ cao. Trong những trường hợp này, nếu thiếu quy định về phạm vi sử dụng AI và minh chứng quá trình, sản phẩm cuối cùng khó phản ánh đầy đủ cách SV tư duy, lựa chọn thông tin và vận dụng kiến thức. Mức độ ảnh hưởng vì thế phụ thuộc vào mục tiêu, loại nhiệm vụ và mức AI được cho phép.

Nghiên cứu của Farazouli và cộng sự (2024) cho thấy các chatbot AI có thể tạo ra câu trả lời đạt yêu cầu đối với một số bài thi làm tại nhà, khiến giảng viên gặp khó khăn khi phân biệt sản phẩm của SV với sản phẩm do AI tạo ra. Kết quả này cho thấy những nhiệm vụ đánh giá dựa vào việc tái hiện, tổng hợp hoặc diễn đạt kiến thức có nguy cơ suy giảm khả năng xác nhận năng lực cá nhân. Khảo sát của Kizilcec và cộng sự (2024) cũng ghi nhận sự tương đồng trong nhận thức của giảng viên và SV về mức độ tác động của AI đối với nhiều hình thức đánh giá, dù hai nhóm có thể khác nhau trong cách nhìn nhận lợi ích và rủi ro của công nghệ.

AI tạo sinh còn làm gia tăng sự phụ thuộc vào những dấu hiệu bề mặt của sản phẩm như tính mạch lạc, độ trôi chảy và hình thức trình bày. Một văn bản được diễn đạt tốt chưa chắc phản ánh hiểu biết sâu hoặc khả năng lập luận độc lập của SV. Vì vậy, nếu rubric chỉ tập trung vào độ đầy đủ của nội dung, cấu trúc và ngôn ngữ, giảng viên có thể đánh giá cao sản phẩm được AI hoàn thiện nhưng chưa nhận diện đúng mức độ đóng góp của SV.

Từ các bằng chứng trên, tác giả cho rằng giới hạn không nằm ở bản thân bài luận, báo cáo hay bài tập về nhà, mà ở cách thiết kế nhiệm vụ và việc sử dụng sản phẩm cuối cùng như minh chứng duy nhất cho năng lực. Nhận định này không áp dụng cho mọi hình thức đánh giá, mà chủ yếu liên quan đến những nhiệm vụ AI có thể hỗ trợ đáng kể nhưng thiếu cơ chế xác nhận quá trình và vai trò cá nhân của SV.

3.2.2. Minh chứng đánh giá dịch chuyển từ sản phẩm sang quá trình học tập

Kết quả phân tích cho thấy sự tham gia của AI tạo sinh làm thay đổi căn cứ của đánh giá học tập. Khi sản phẩm cuối cùng có thể được tạo lập với sự hỗ trợ đáng kể của công nghệ, quá trình hình thành sản phẩm trở thành nguồn minh chứng quan trọng để nhận diện vai trò chủ thể của SV. Những minh chứng như bản đề xuất ban đầu, ghi chú đọc tài liệu, các phiên bản bản thảo, phản hồi sau chỉnh sửa, lịch sử phát triển sản phẩm, tự đánh giá và phần giải trình việc sử dụng AI có thể cung cấp thông tin về cách SV tư duy và ra quyết định.

Tổng quan của Xia và cộng sự (2024) cho thấy đổi mới đánh giá trong GDĐH cần hướng đến phát triển khả năng tự điều chỉnh, tinh thần trách nhiệm và sự tham gia thực chất của SV. Điều này đòi hỏi đánh giá không chỉ xác nhận SV đã tạo ra sản phẩm gì mà còn xem xét cách SV xác định vấn đề, lựa chọn công cụ, kiểm chứng thông tin và điều chỉnh kết quả trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Đánh giá quá trình vì thế có ý nghĩa cả về xác nhận năng lực lẫn hỗ trợ học tập.

Tuy nhiên, chuyển sang đánh giá quá trình không đồng nghĩa với việc thu thập càng nhiều minh chứng càng tốt. Bản nháp, nhật kí học tập hoặc lịch sử chỉnh sửa cũng có thể được tạo lập hoặc bổ sung bằng AI. Giá trị của minh chứng chỉ được bảo đảm khi các thành phần có sự liên kết và có thể đối chiếu với khả năng giải trình của SV. Chẳng hạn, bản thảo cần phù hợp với sản phẩm cuối cùng; nguồn tài liệu phải gắn với lập luận; phần tự đánh giá phải chỉ ra được những thay đổi cụ thể; SV phải giải thích được lí do lựa chọn, điều chỉnh hoặc bác bỏ nội dung do AI cung cấp.

Do đó, sự dịch chuyển từ sản phẩm sang quá trình không phải là loại bỏ đánh giá sản phẩm mà là mở rộng hệ thống minh chứng. Sản phẩm cuối cùng vẫn cần được đánh giá, nhưng phải được đặt trong mối quan hệ với quá trình thực hiện và khả năng giải trình. Đây là cơ sở để đánh giá chính xác hơn mức độ hiểu biết, năng lực tư duy và sự tiến bộ của SV.

3.2.3. Đánh giá xác thực làm tăng khả năng nhận diện năng lực vận dụng của sinh viên

Kết quả nghiên cứu cho thấy đánh giá xác thực là một hướng tiếp cận phù hợp trong bối cảnh AI tạo sinh. Đánh giá xác thực yêu cầu SV vận dụng kiến thức, kĩ năng và thái độ để giải quyết những nhiệm vụ gần với tình huống thực tiễn hoặc bối cảnh nghề nghiệp. Tổng quan của Sokhanvar và cộng sự (2021) cho thấy đánh giá xác thực có khả năng nâng cao trải nghiệm học tập, mức độ tham gia và các kĩ năng liên quan đến khả năng nghề nghiệp của SV. Vlachopoulos và Makri (2024) cũng khẳng định giá trị của những nhiệm vụ gắn với thực tiễn trong việc phát triển tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, hợp tác và các năng lực của thế kỉ XXI.

Trong môi trường có AI, tính xác thực của nhiệm vụ không thể chỉ được hiểu là đưa vào một tình huống thực tế. Nếu nhiệm vụ vẫn yêu cầu câu trả lời chung, thiếu dữ liệu cụ thể và không đòi hỏi SV bảo vệ lựa chọn, AI vẫn có thể tạo ra sản phẩm phù hợp về hình thức. Giá trị của đánh giá xác thực nằm ở việc yêu cầu SV kết nối kiến thức với bối cảnh, phân tích dữ liệu, cân nhắc các phương án, đưa ra quyết định và chịu trách nhiệm về giải pháp. Những yêu cầu này tạo điều kiện để giảng viên quan sát cách SV vận dụng tri thức thay vì chỉ kiểm tra khả năng trình bày lại kiến thức.

Tuy vậy, không nên xem đánh giá xác thực là phương thức hoàn toàn "kháng AI". AI vẫn có thể hỗ trợ phân tích tình huống, đề xuất giải pháp hoặc xây dựng sản phẩm. Vấn đề cốt lõi là nhiệm vụ phải làm rõ phần việc AI được phép hỗ trợ và phần năng lực SV phải trực tiếp thể hiện. Alkouk và Khlaif (2024) cho rằng thiết kế đánh giá trong môi trường có AI cần tập trung vào tư duy phản biện, sáng tạo, hợp tác và sự đóng góp đặc thù của SV, thay vì chỉ tìm cách tạo ra những nhiệm vụ mà AI không thể thực hiện.

Như vậy, đánh giá xác thực không loại bỏ AI mà đặt AI vào một quy trình học tập có kiểm soát. Năng lực của SV được thể hiện qua khả năng vận dụng, lựa chọn, phản biện và bảo vệ giải pháp trong một bối cảnh cụ thể. Đây là điểm khác biệt căn bản giữa việc sử dụng AI để thay thế hoạt động học tập và sử dụng AI như một công cụ hỗ trợ phát triển năng lực.

3.2.4. Phản biện và kiểm chứng sản phẩm AI trở thành nội dung mới của đánh giá

Một kết quả quan trọng của nghiên cứu là sự mở rộng nội dung năng lực cần đánh giá. Trong môi trường học tập có AI tạo sinh, SV không chỉ cần biết sử dụng công cụ mà còn phải đánh giá được chất lượng nội dung do công cụ tạo ra. Khả năng đặt câu hỏi, phát hiện sai lệch, kiểm chứng nguồn, bổ sung bằng chứng, chỉnh sửa lập luận và chuyển hóa kết quả hỗ trợ thành hiểu biết cá nhân trở thành những biểu hiện mới của năng lực học tập.

Foung và cộng sự (2024) cho rằng AI tạo sinh mở ra khả năng tổ chức những nhiệm vụ trong đó SV phân tích, đánh giá và cải thiện nội dung do AI cung cấp. Cách tiếp cận này chuyển AI từ vị trí công cụ "làm thay" thành đối tượng của hoạt động nhận thức. Thay vì chỉ yêu cầu SV tạo ra câu trả lời, giảng viên có thể đánh giá cách SV nhận diện điểm mạnh, hạn chế, thông tin thiếu căn cứ hoặc thiên lệch trong phản hồi của AI.

Phản biện sản phẩm AI đồng thời giúp phân biệt khả năng thao tác công cụ với năng lực học thuật. Việc tạo được một câu lệnh phù hợp chưa đủ để chứng minh SV hiểu vấn đề. SV cần giải thích vì sao chấp nhận hoặc bác bỏ một gợi ý, sử dụng nguồn nào để kiểm chứng, đã điều chỉnh lập luận như thế nào và chịu trách nhiệm ra sao đối với sản phẩm cuối cùng. Vì vậy, kết quả đánh giá phải phản ánh cả kiến thức chuyên môn, năng lực số và khả năng phán đoán học thuật.

Kết quả này cho thấy nội dung đánh giá trong GDĐH cần được mở rộng từ "SV biết gì và làm được gì" sang "SV sử dụng, kiểm soát và chịu trách nhiệm đối với công nghệ như thế nào". Năng lực phản biện AI không tách rời năng lực chuyên môn; ngược lại, SV chỉ có thể phát hiện sai lệch và đánh giá độ tin cậy của phản hồi khi có kiến thức nền và tiêu chuẩn học thuật phù hợp.

3.2.5. Minh bạch và trách nhiệm giải trình trở thành thành tố của liêm chính học thuật

AI tạo sinh làm cho ranh giới giữa sử dụng công cụ hợp lệ và gian lận trở nên phức tạp hơn. Việc sử dụng AI để chỉnh sửa ngôn ngữ, gợi ý ý tưởng, tạo dàn ý hoặc phản hồi bản nháp có thể được chấp nhận trong nhiệm vụ này nhưng không được phép trong nhiệm vụ khác. Vì vậy, liêm chính học thuật trong bối cảnh AI không thể chỉ được xác định bằng việc SV có sử dụng công cụ hay không, mà phải dựa trên mục tiêu đánh giá, phạm vi được phép và mức độ minh bạch của người sử dụng.

Cotton và cộng sự (2024) cho rằng AI tạo sinh vừa tạo ra cơ hội hỗ trợ học tập vừa đặt ra những thách thức mới đối với liêm chính học thuật. Trong bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu của Nguyen và Goto (2024) cho thấy hành vi sử dụng AI phục vụ gian lận có thể bị đánh giá thấp nếu chỉ dựa vào câu hỏi trực tiếp, qua đó phản ánh khó khăn trong nhận diện hành vi và sự cần thiết phải xây dựng môi trường liêm chính thay vì chỉ phụ thuộc vào biện pháp phát hiện.

Kết quả triển khai Thang đánh giá AI (AI Assessment Scale - AIAS) của Furze và cộng sự (2024) cho thấy việc quy định rõ mức độ sử dụng AI có thể giúp giảng viên và SV thống nhất yêu cầu của từng nhiệm vụ. Thang gồm năm mức: (1) không sử dụng AI; (2) AI hỗ trợ hình thành ý tưởng và cấu trúc; (3) AI hỗ trợ biên tập; (4) AI hoàn thành nhiệm vụ, con người đánh giá; và (5) sử dụng AI đầy đủ. Cách phân mức này cho thấy minh bạch không chỉ là trách nhiệm khai báo của SV mà cần được bảo đảm ngay từ khâu thiết kế đánh giá.

Trách nhiệm giải trình gắn liền với khả năng SV chứng minh quyền làm chủ đối với sản phẩm. Một sản phẩm có AI hỗ trợ vẫn có thể đáp ứng yêu cầu liêm chính nếu SV công khai phạm vi sử dụng, kiểm chứng nội dung, chỉnh sửa theo mục tiêu học tập và bảo vệ được lập luận của mình. Ngược lại, việc nộp nội dung do AI tạo ra mà không hiểu, không kiểm chứng hoặc che giấu mức độ sử dụng làm sai lệch kết quả đánh giá, ngay cả khi sản phẩm không trùng lặp với nguồn đã công bố.

3.3. Bàn luận và đề xuất khung khái niệm đổi mới đánh giá học tập

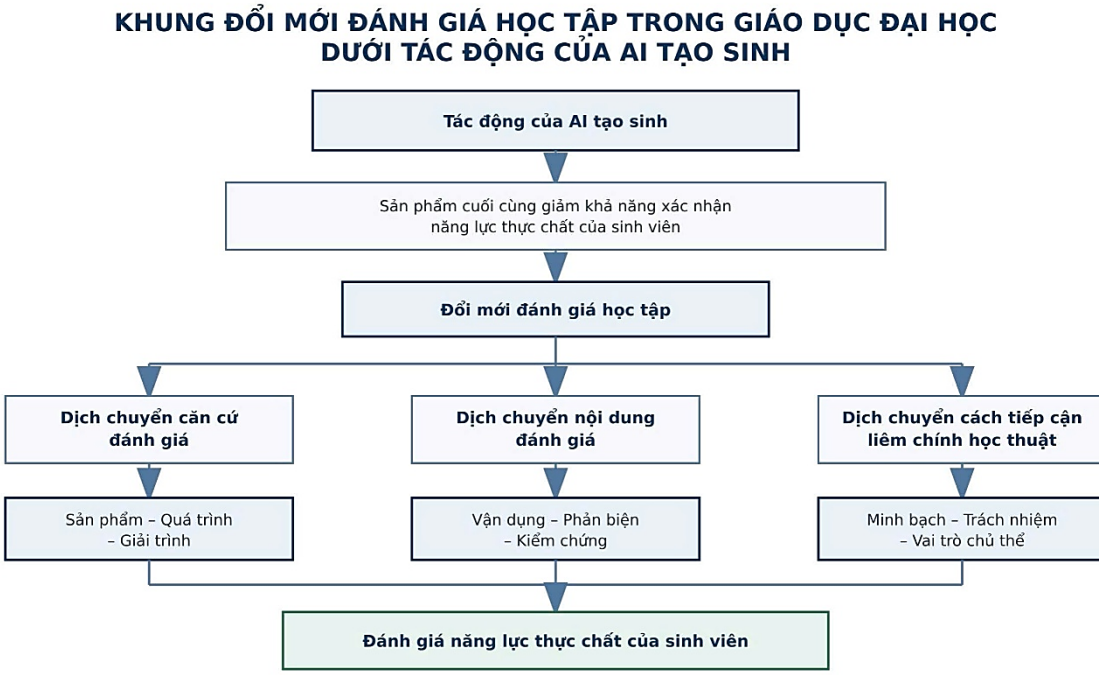
Kết quả nghiên cứu cho thấy AI tạo sinh không chỉ làm xuất hiện thêm một phương tiện có thể được sử dụng để gian lận mà còn đặt ra yêu cầu xem xét lại tính xác thực và giá trị của đánh giá học tập trong GDĐH. Khi AI có khả năng tạo ra những sản phẩm tương đối hoàn chỉnh, vấn đề trọng tâm không còn là xác định văn bản do con người hay công nghệ tạo ra, mà là hoạt động đánh giá có đo lường đúng năng lực cần hình thành ở SV hay không. Do đó,

cách tiếp cận tập trung vào phát hiện và ngăn chặn AI khó có thể giải quyết đầy đủ những thay đổi đang diễn ra. Đổi mới đánh giá cần hướng đến việc thiết kế nhiệm vụ có khả năng nhận diện quá trình tư duy, mức độ vận dụng kiến thức và trách nhiệm học thuật của SV (Cotton và cộng sự, 2024; Xia và cộng sự, 2024).

Năm chủ đề được tổng hợp bậc hai thành ba trục của khung: giới hạn của đánh giá sản phẩm và đánh giá quá trình hình thành trục "sản phẩm - quá trình - giải trình"; đánh giá xác thực cùng phản biện, kiểm chứng sản phẩm AI tạo thành trục "tái hiện - vận dụng, phản biện và kiểm chứng"; minh bạch, trách nhiệm giải trình, liêm chính học thuật và AIAS hình thành trục "kiểm soát - minh bạch, trách nhiệm và vai trò chủ thể". Đây là diễn giải của tác giả từ các phát hiện tổng hợp, chưa phải mô hình đã được kiểm định.

Tuy nhiên, việc mở rộng đánh giá từ sản phẩm sang quá trình không mặc nhiên bảo đảm tính xác thực của kết quả. Những minh chứng như bản nháp, nhật kí học tập, ghi chú hoặc lịch sử chỉnh sửa cũng có thể được tạo lập với sự hỗ trợ của AI. Vì vậy, giá trị của đánh giá quá trình không nằm ở số lượng minh chứng được thu thập mà ở khả năng đối chiếu giữa các minh chứng với sản phẩm cuối cùng và năng lực giải trình của SV. Vấn đáp, phản hồi trực tiếp hoặc bảo vệ sản phẩm vẫn cần thiết để giảng viên xác định mức độ hiểu biết, khả năng lập luận và sự tham gia thực chất của SV. Nói cách khác, đánh giá quá trình chỉ phát huy giá trị khi các minh chứng có tính liên kết và được kiểm tra thông qua sự tương tác học thuật.

Đánh giá xác thực cũng không nên được đồng nhất với đánh giá hoàn toàn "kháng AI". Trong những nhiệm vụ gắn với thực tiễn, AI vẫn có thể hỗ trợ SV phân tích dữ liệu, đề xuất phương án và hoàn thiện cách trình bày. Giá trị của đánh giá xác thực nằm ở việc yêu cầu SV kết nối kiến thức với bối cảnh cụ thể, cân nhắc các phương án, đưa ra quyết định và bảo vệ lựa chọn của mình. Do đó, thay vì cố gắng thiết kế nhiệm vụ mà AI không thể thực hiện, giảng viên cần làm rõ phần việc AI được phép hỗ trợ và phần năng lực SV phải trực tiếp thể hiện. Quan điểm này phù hợp với hướng chuyển từ đánh giá "kháng AI" sang đánh giá có khả năng thích ứng và sử dụng AI có định hướng (Furze và cộng sự, 2024; Alkouk và Khlaif, 2024).



Hình 1. Khung khái niệm đề xuất về đổi mới đánh giá học tập trong GDĐH dưới tác động của AI tạo sinh
Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất trên cơ sở nghiên cứu của Cotton và cộng sự (2024), Furze và cộng sự (2024), Kizilcec và cộng sự (2024), Vlachopoulos và Makri (2024), Xia và cộng sự (2024).

Việc triển khai những định hướng trên còn đặt ra một số thách thức. Đánh giá quá trình, vấn đáp và bảo vệ sản phẩm có thể làm tăng khối lượng công việc của giảng viên, nhất là ở những lớp học có quy mô lớn. Sự khác biệt về điều kiện tiếp cận công nghệ, năng lực số của SV và đặc thù của từng ngành đào tạo cũng có thể ảnh hưởng đến tính công bằng của đánh giá. Bên cạnh đó, việc yêu cầu cung cấp lịch sử chỉnh sửa hoặc nội dung tương tác với AI cần chú ý đến quyền riêng tư, bảo vệ dữ liệu và sở hữu trí tuệ. Vì vậy, đổi mới đánh giá cần được thực hiện linh hoạt theo

mục tiêu của học phần, chuẩn đầu ra và điều kiện của từng cơ sở GDĐH, thay vì áp dụng một hình thức thống nhất cho mọi ngành học.

Như vậy, chất lượng đánh giá trong môi trường có AI không phụ thuộc vào việc loại bỏ hoàn toàn công nghệ, mà phụ thuộc vào khả năng liên kết giữa mục tiêu học tập, nhiệm vụ đánh giá, hệ thống minh chứng và tiêu chí đánh giá. AI tạo sinh không làm mất đi vai trò của giảng viên, nhưng chuyển vai trò ấy từ người chấm điểm sản phẩm cuối cùng sang người thiết kế nhiệm vụ, tổ chức phản hồi và xác nhận năng lực. SV cũng không chỉ là người tạo lập sản phẩm mà phải trở thành chủ thể có khả năng lựa chọn, kiểm chứng, giải trình và chịu trách nhiệm về việc sử dụng AI trong học tập. Đây là cơ sở để đề xuất các giải pháp đổi mới đánh giá học tập trong GDĐH dưới tác động của AI tạo sinh.

Từ kết quả tổng hợp, tác giả đề xuất khung khái niệm gồm ba sự dịch chuyển: từ sản phẩm đơn lẻ sang sản phẩm, quá trình và giải trình; từ tái hiện sang vận dụng, phản biện và kiểm chứng; từ kiểm soát AI sang minh bạch, trách nhiệm và vai trò chủ thể. Khung này cần tiếp tục được kiểm nghiệm trong thực tiễn và được trình bày trong hình 1 (trang trước).

4. Kết luận và bình luận

Đối với câu hỏi nghiên cứu thứ nhất, kết quả cho thấy AI tạo sinh làm thay đổi cách SV tiếp cận tri thức, thực hiện nhiệm vụ và tạo lập sản phẩm, đồng thời làm phức tạp ranh giới giữa hỗ trợ hợp lệ và gian lận. Ở những nhiệm vụ AI có thể tham gia sâu, nhất là khi thực hiện ngoài lớp học, sản phẩm cuối cùng khó phản ánh đầy đủ quá trình tư duy và mức độ đóng góp của SV (Cotton và cộng sự, 2024; Xia và cộng sự, 2024).

Đối với câu hỏi nghiên cứu thứ hai, hạn chế không nằm ở bản thân bài luận hay báo cáo, mà ở việc sử dụng sản phẩm cuối cùng như minh chứng duy nhất. Khi mục tiêu, loại nhiệm vụ và phạm vi sử dụng AI chưa rõ, kết quả đánh giá có thể chưa phản ánh đúng năng lực vận dụng, phản biện, kiểm chứng và trách nhiệm học thuật của SV.

Đối với câu hỏi nghiên cứu thứ ba, bài báo đề xuất ba sự dịch chuyển: từ sản phẩm sang sản phẩm - quá trình - giải trình; từ tái hiện sang vận dụng - phản biện - kiểm chứng; và từ kiểm soát sang minh bạch - trách nhiệm - vai trò chủ thể. Khung định hướng việc kết hợp đánh giá quá trình, nhiệm vụ xác thực, phản biện sản phẩm AI và bảo vệ sản phẩm. Đây chưa phải mô hình đã được kiểm định và không nên áp dụng đồng loạt; việc vận dụng cần căn cứ vào chuẩn đầu ra, loại nhiệm vụ, quy mô lớp, khả năng tiếp cận công nghệ, khối lượng công việc và quyền riêng tư.

Nghiên cứu còn một số giới hạn. Phạm vi cơ sở dữ liệu và tiêu chí lựa chọn có thể làm bỏ sót công trình liên quan; chất lượng phương pháp của từng nghiên cứu nguồn chưa được đánh giá riêng. Bộ dữ liệu còn hạn chế và khung chưa được kiểm nghiệm trong học phần hoặc nhóm SV cụ thể. Nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng nguồn tìm kiếm, đánh giá chất lượng bằng chứng, thử nghiệm khung ở các ngành học khác nhau và kiểm định rubric về năng lực sử dụng AI có trách nhiệm.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Nguyễn Thị Hồng: xây dựng ý tưởng nghiên cứu, xác định phương pháp nghiên cứu, thu thập và phân tích dữ liệu, viết bản thảo ban đầu, chữa bản thảo. Nguyễn Đức Huân: giám sát thực hiện nghiên cứu, chỉnh sửa và hoàn thiện bản thảo.*

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: *Trong quá trình hoàn thiện bản thảo này, các tác giả đã sử dụng ChatGPT để hỗ trợ rà soát cấu trúc, diễn đạt và định dạng theo góp ý phản biện. Các tác giả đã kiểm tra, hiệu chỉnh, xác minh tài liệu tham khảo và chịu hoàn toàn trách nhiệm về nội dung học thuật của bản thảo.*

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

Thông tin tài trợ: *Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.*

Tài liệu tham khảo

Alkouk, W. A., & Khlaif, Z. N. (2024). AI-resistant assessments in higher education: Practical insights from faculty training workshops. *Frontiers in Education*, *9*, Article 1499495. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1499495

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203964309

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chiu, T. K. F. (2024). The impact of generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 6187-6203. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(2), 228-239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots' impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *49*(3), 363-375. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676

Foung, D., Lin, H. F., & Chen, S. W. J. (2024). Reinventing assessments with ChatGPT and other online tools: Opportunities for GenAI-empowered assessment practices. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, Article 100250. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100250

Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, *40*(4), 38-55. https://doi.org/10.14742/ajet.9434

Kizilcec, R. F., Huber, E., Papanastasiou, E. C., Cram, A., Makridis, C. A., Smolansky, A., Zeivots, S., & Raduescu, C. (2024). Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*, Article 100269. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100269

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, *13*(4), Article 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Moorhouse, B. L., Yeo, M. A., & Wan, Y. (2023). Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities. *Computers and Education Open*, *5*, Article 100151. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100151

Nguyen, H. M., & Goto, D. (2024). Unmasking academic cheating behavior in the artificial intelligence era: Evidence from Vietnamese undergraduates. *Education and Information Technologies*, *29*, 15999-16025. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12495-4

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119-144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, Article 101030. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, *4*(3), 356-367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, *83*, Article 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *2*(1), Article 2. https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*, Article 40. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z