

NGHIÊN CỨU

SINH VIÊN ĐÁNH GIÁ GIẢNG VIÊN: LIỆU CÓ TRÁI VỚI THUẦN PHONG MỸ TỤC VIỆT?

Trần Thị Tuyết*

Đại học RMIT, 124 La Trobe Street, Melbourne VIC 3000

Nhận bài ngày 29 tháng 10 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 11 năm 2018; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 11 năm 2018

Tóm tắt: Trên thế giới, hoạt động đánh giá giảng viên của sinh viên đã trở thành công cụ quen thuộc trong công tác bồi dưỡng chuyên môn và đánh giá chất lượng giảng dạy. Các trường đại học ở Việt Nam cũng đã bắt đầu tiến hành hoạt động tương tự trong thập niên vừa qua. Tuy nhiên, công tác này ở Việt Nam gặp nhiều khó khăn, đặc biệt là những khó khăn trong quan niệm về văn hóa và suy nghĩ truyền thống: trò không được nhận xét, đánh giá thầy. Dựa trên kết quả một nghiên cứu định lượng, bài viết này phản ánh sự thay đổi quan niệm của giảng viên ở một trường đại học đối với hoạt động vẫn được coi là trái với truyền thống tôn sư trọng đạo này. Kết quả nghiên cứu cho thấy những phản ứng tiêu cực của giảng viên gần như đã không còn sau khi hoạt động lấy ý kiến phản hồi được 'làm mới' dựa trên những nhận xét, đánh giá và nhu cầu của giảng viên, cũng như dựa trên điều kiện giảng dạy thực tế và đặc điểm văn hóa Nho giáo. Nghiên cứu chứng tỏ rằng khi những yếu tố này được quan tâm thấu đáo, việc sinh viên nhận xét, đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên sẽ không còn bị coi là một hoạt động trái với thuần phong mỹ tục Việt.

Từ khóa: sinh viên đánh giá giảng viên, thuần phong mỹ tục, Việt Nam, bồi dưỡng chuyên môn, đảm bảo chất lượng.

1. Đặt vấn đề

Sinh viên đánh giá giảng viên/giáo viên (students' evaluation of teachers) (SET) đã trở thành một trong những công cụ phổ biến nhất trong công tác tăng cường trách nhiệm giải trình (accountability) của các trường đại học trên toàn cầu (Witte & Rogge, 2011; Zabaleta, 2007). Với loại hình đánh giá này, người học được phép đưa ra ý kiến và đánh giá của mình đối với các hoạt động giảng dạy của người thầy. Đây cũng là loại hình phổ biến nhất được dùng để đánh giá chất lượng và hiệu quả giảng dạy của giảng viên/giáo viên (GV) các trường đại học trên thế giới.

Mặc dù đã trở nên phổ biến và được thực hiện rộng rãi, SET vẫn là một chủ đề gây tranh cãi trong giới học thuật. Một mặt, SET được

coi là một phương tiện hữu hiệu giúp người thầy nhìn nhận lại hoạt động giảng dạy của mình và có những điều chỉnh hợp lý để nâng cao chất lượng giảng dạy cá nhân. Mặt khác, các chỉ số định lượng của SET thường được coi là công cụ của cơ quan quản lý dùng để áp các yêu cầu về đảm bảo chất lượng giảng dạy. Các chỉ số này thường dưới dạng qui ra điểm số và có thể dùng để phân thứ bậc chất lượng giảng dạy của người thầy. Vì vậy, có quá nhiều câu hỏi về các vấn đề như độ tin cậy (reliability) hay tính xác thực (validity) của các bảng hỏi cũng như của các đánh giá từ phía người học. Sự khó ăn nhập của hai mục đích: cung cấp kênh thông tin phản hồi hiệu quả và công cụ áp các chỉ số đảm bảo chất lượng khiến SET luôn là một chủ đề gây tranh cãi ở bất kỳ môi trường giáo dục nào.

* Email: june.tran@rmit.edu.au

Ở Việt Nam, dưới áp lực của quá trình xã hội hóa giáo dục và yêu cầu nâng cao trách nhiệm của các trường đại học đối với hoạt động giảng dạy và đào tạo của mình, SET đã trở thành một trong những yêu cầu bắt buộc từ phía Bộ Giáo dục và Đào tạo đối với hoạt động giảng dạy của giảng viên đại học trong 10 năm trở lại đây. Tuy nhiên, ở Việt Nam, SET không chỉ bị chỉ trích là công cụ áp đặt các chỉ số kiểm định của các nhà quản lý đối với hoạt động giảng dạy của giảng viên, nó còn bị coi là hành động trái với thuần phong mỹ tục Việt. Ở một nước có nền văn hóa thứ bậc và truyền thống “tôn sư trọng đạo” (nhất tự vi sư, bán tự vi sư) như ở Việt Nam, việc con cái phải nghe lời cha mẹ, học trò tuân thủ sự sắp đặt và dạy dỗ của người thầy đã trở thành những chuẩn mực văn hóa được ngợi ca. Việc cho phép người trò có những ý kiến trái chiều, nhận xét về hoạt động giảng dạy của người thầy vấp phải nhiều phản ứng là điều khó tránh khỏi. Vì vậy, việc SET được tiến hành dè dặt và mang nặng tính hình thức ở nhiều trường đại học trong những năm gần đây là điều không khó hiểu.

Tuy nhiên, bài viết này hy vọng sẽ mang tới một thông điệp mới. Bài viết dựa vào kết quả một nghiên cứu định lượng nhằm phản ánh ý kiến và nhìn nhận của chính người thầy ở Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN) sau sáu năm nhận các phiếu ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động giảng dạy của họ. Kết quả nghiên cứu cho thấy SET vẫn có thể là một công cụ hữu hiệu trong việc cung cấp thông tin phản hồi cho chính người thầy Việt, và nếu được tiến hành khéo léo, có cân nhắc tới các yếu tố văn hóa, SET sẽ được chấp nhận rộng rãi bởi chính người thầy.

Trước khi đề cập tới phương pháp và kết quả nghiên cứu, bài viết sẽ bàn tới các vấn đề về tầm quan trọng của SET trong việc nâng cao chất lượng đào tạo và các điều kiện để SET được tiến hành hiệu quả. Các điều kiện này cũng

là các điều kiện được cân nhắc để điều chỉnh việc tiến hành SET trong điều kiện thực hiện cụ thể ở ĐHNN, giúp nâng cao tính phù hợp, thiết thực, và hiệu quả cũng như làm giảm ác cảm của người thầy đối với hoạt động trái chiều này.

2. Tầm quan trọng của SET trong việc nâng cao chất lượng đào tạo đại học

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng GV và phương pháp sư phạm của họ là những yếu tố đóng vai trò chủ đạo trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, đặc biệt trong việc nâng cao chất lượng và kết quả học tập của người học (Creemers & Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Papay, 2012; Reynolds et al., 2002; Scheerens et al., 2007). Vì vậy, việc nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo trong nhà trường phụ thuộc rất lớn vào trình độ và kỹ năng giảng dạy của GV. Nói một cách khác, muốn nâng cao chất lượng giảng dạy, một trong những điều tiên quyết là phải đảm bảo người dạy là người có kỹ năng nghề nghiệp tốt, được hỗ trợ tối đa các điều kiện nghiên cứu và giảng dạy và có động lực nội tại mong muốn được dạy với tất cả kỹ năng và tâm huyết của mình (Hameed et al., 2015). Nâng cao chất lượng giảng dạy được coi như một yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo và chất lượng học tập của sinh viên.

Trong bài viết này, đánh giá GV (SET) được coi là một trong những công cụ dùng để nâng cao chất lượng đào tạo, bằng việc cung cấp thông tin phản hồi cho cả GV và các nhà quản lý và đưa ra những kỳ vọng từ phía người học. Từ đó, SET góp phần kiến tạo một nền giáo dục lấy người học làm trung tâm. SET có thể dùng để thực hiện nhiều mục đích khác nhau như: đưa ra các quyết định về nhân sự, lương, thưởng, cung cấp thông tin phản hồi cho GV để điều chỉnh hoạt động giảng dạy theo hướng *vi sinh viên*, phát huy những điểm mạnh, phù hợp và điều chỉnh những điểm còn hạn chế, giúp đưa ra các quyết định điều chỉnh các nguồn lực giúp nâng cao chất lượng đào

tạo, hay cụ thể hóa các yêu cầu về chất lượng giảng dạy (Hallinger et al., 2014; Harvey 2003; Kember et al., 2002). Bài viết này đề cập tới hai mục đích lớn nhất của SET, đó là:

SET cung cấp thông tin phản hồi cho GV, giúp họ điều chỉnh, nâng cao chất lượng giảng dạy: Một trong những mục đích lớn nhất của việc lấy phản hồi từ người học là để giúp nâng cao chất lượng giảng dạy (Marsh et al., 1993; Reid, 2010). GV, thông qua những phản hồi của sinh viên, tự định vị mình trong môi trường giảng dạy của tổ, của khoa, nhận ra những điểm mạnh và điểm hạn chế của mình trong việc đáp ứng nguyện vọng của sinh viên, từ đó, họ có thể định hình và điều chỉnh hoạt động giảng dạy để dần tiệm cận với nhu cầu học tập của trò. Chính vì vậy, SET thường được coi là công cụ giúp GV tự nhìn nhận lại hoạt động giảng dạy của mình (self reflection) (Winchester & Winchester, 2011). Đây là yếu tố có tính quyết định rất lớn liên quan tới tính chủ động và sự tự nguyện mong muốn thay đổi để hoàn thiện hơn của mỗi GV. SET không những được coi là công cụ giúp nâng cao chất lượng giảng dạy, nó còn hỗ trợ cho công tác bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho GV (teacher professional development), như Ramsden (2003: 209) đã nhấn mạnh:

SET giúp chúng ta hiểu được hiệu quả của hoạt động giảng dạy của chúng ta đối với việc học tập của sinh viên. Nó bao hàm những thông tin tổng hợp về công việc, diễn giải thông tin và đưa ra những nhận định về các hành động chúng ta nên tiến hành để nâng cao chất lượng giảng dạy. (Evaluation is a way of understanding the effects of our teaching on students' learning. It implies collecting information about our work, interpreting the information and making judgements about which actions we should take to improve practice.)

SET được sử dụng như một công cụ đánh giá ngoài nhằm đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên: Những năm gần đây SET được sử dụng ngày càng rộng rãi như một công cụ đánh giá ngoài cho trách nhiệm giải trình của các trường đại học trong bối cảnh nhấn mạnh chất lượng đầu ra của sinh viên (Murphy et al., 2013). Phương pháp sư phạm của thầy cũng như những kiến thức thầy truyền tải cho trò được coi là những yếu tố liên quan trực tiếp tới chất lượng đầu ra của sinh viên. Vì vậy, SET được coi như công cụ của nhà quản lý, nhằm đánh giá chất lượng giảng dạy của GV theo những tiêu chuẩn họ đặt ra (Gunter et al., 2016). Ở đó, tiếng nói của GV không lớn và những thông tin về họ được các nhà quản lý thu thập để buộc họ có trách nhiệm hơn với việc dạy của mình. Ở một số nước như Mỹ, Úc và Anh, kết quả của SET còn được sử dụng để khen thưởng những GV được sinh viên đánh giá cao, và sa thải những GV không đạt chuẩn theo những yêu cầu của nhà quản lý đặt ra (Papay, 2012).

SET là công cụ giúp GV nâng cao chất lượng giảng dạy nhưng cũng là công cụ kiểm soát họ và lấy đi ít nhiều quyền tự chủ trong giảng dạy của chính họ. Đây là hai mục đích không dễ dung hòa trong một bảng điều tra. Chính vì vậy, để nâng cao tính thiết thực, hiệu quả cũng như dung hòa được các mục đích tương như đối lập này, việc xây dựng bảng hỏi điều tra ý kiến phản hồi của sinh viên cần đáp ứng những yêu cầu cụ thể. Các yêu cầu này sẽ được bàn tới ở phần sau.

3. Điều kiện để SET được thực hiện hiệu quả

3.1. SET phải được thiết kế để có thể cung cấp thông tin đa dạng cho GV

SET có thể được thu thập theo nhiều cách khác nhau nhưng phổ biến nhất vẫn là việc thu thập ý kiến của sinh viên thông qua các bảng hỏi. Các câu hỏi thường đa chiều xoay quanh các vấn đề mà sinh viên đã được trải nghiệm

trong việc học với GV của mình như: kiến thức, kỹ năng của GV, việc chuẩn bị bài giảng, nội dung giảng, cách dạy, cách giao tiếp với trò, hay cách sử dụng các phương tiện hỗ trợ... Các thông tin này được hỏi nhằm “provide a broad picture of students’ experiences of learning, and therefore inform teachers about the effectiveness and quality of both teaching and learning” (Stein et al., 2012: 2) (Cung cấp một bức tranh bao quát về trải nghiệm trong học tập của sinh viên, và vì vậy giúp GV nhìn nhận được chất lượng và hiệu quả của cả quá trình dạy và học). SET được kỳ vọng giúp GV nhìn nhận lại hoạt động giảng dạy của mình cũng như những tương tác giữa mình và sinh viên, biết được những điểm mạnh, điểm yếu và tìm hướng để khắc phục và hoàn thiện. Để có thể làm được điều đó, SET cần cung cấp thông tin đa dạng cho GV. Ngoài các câu hỏi được lượng hóa theo thang điểm Likert, cần có các câu hỏi mở, tăng tính giao tiếp và tương tác. Chính các câu hỏi mở sẽ giúp GV hiểu kỹ hơn cách nhìn nhận của sinh viên về hoạt động giảng dạy của họ. Càng nhiều thông tin được cung cấp từ các câu hỏi mở, càng nhiều gợi ý từ sinh viên, SET càng giúp GV biết hướng thay đổi và hoàn thiện hơn (Penny, 2004).

3.2. SET cần phản ánh tiếng nói của GV

SET thường được thiết kế bởi các nhà quản lý giáo dục. Tuy nhiên, để SET thực sự trở thành công cụ giúp GV nhìn nhận lại hoạt động giảng dạy của mình, thay đổi và hoàn thiện, việc xây dựng bảng hỏi và thu thập dữ liệu SET cần có tiếng nói của GV để có thể đưa vào các nội dung phục vụ nhu cầu hoàn thiện và tự hoàn thiện của GV. Các bảng hỏi SET có đề cập tới nhu cầu của GV trong việc trưng dụng các phản hồi của sinh viên đều tạo động lực giúp thay đổi và nâng cao chất lượng giảng dạy. Thực tế cho thấy những phản hồi đề cập tới những vấn đề dạy – học cụ thể thường dẫn tới những sự thay đổi cụ thể theo

hướng tốt đẹp hơn (Marsh & Roche, 1993), và GV đón nhận các ý kiến phản hồi mang tính chất xây dựng từ phía sinh viên dễ dàng hơn cho dù các ý kiến đó có thể đi ngược lại với cách nghĩ trước đây của họ (Burden, 2010). Ngược lại, nếu tiếng nói của GV không được đề cập tới và SET chỉ bao gồm những câu hỏi mang tính quản lý hoặc những câu hỏi mà GV ít quan tâm tới, giá trị hỗ trợ giúp nâng cao chất lượng giảng dạy của SET sẽ rất hạn chế (Stronge & Tucker, 1999).

3.3. Các phương tiện trợ giúp hỗ trợ GV trong việc sử dụng kết quả của SET để nâng cao chất lượng giảng dạy cần được tăng cường

Nhiều nghiên cứu cho thấy rất nhiều GV không sử dụng SET để nâng cao chuyên môn nghiệp vụ của họ dù họ cho rằng các kết quả mà SET đem lại là hữu ích (Beran et al., 2005; Spencer, 1992; Yao & Grandy, 2005). Việc sử dụng kết quả của SET để cải thiện chất lượng giảng dạy của từng giáo viên phụ thuộc vào cả các yếu tố khách quan như yêu cầu, đòi hỏi cũng như sự hỗ trợ từ phía cơ quan quản lý và các yếu tố chủ quan như trình độ và kinh nghiệm giảng dạy của từng GV, quan niệm của họ về quá trình dạy học và về các ý kiến phản hồi của sinh viên và thái độ nghề nghiệp của họ (Yao & Grandy, 2005). Chính vì có nhiều yếu tố tác động như vậy nên để SET thực sự trở thành công cụ nâng cao chất lượng giảng dạy, các hình thức tư vấn hỗ trợ định hướng thay đổi và các phương tiện hỗ trợ, giám sát sự thay đổi cần phải được xây dựng và thực thi (Cashin, 1995; Nguyen, 2016).

3.4. Cần đảm bảo độ xác thực và tính tin cậy của kết quả bảng hỏi SET

Độ xác thực (validity) và tính tin cậy (reliability) là hai thuộc tính quan trọng của bất kỳ một thang đánh giá nào. Độ xác thực của thang đo thể hiện ở chỗ nó đo được những gì cần đo, cụ thể với SET, GV tốt sẽ được

đánh giá cao và GV không tốt sẽ được sinh viên đánh giá thấp. Tính tin cậy của thang đo SET thể hiện ở tính đồng bộ trong kết quả đo được cho mỗi GV ở các thời điểm khác nhau và các đối tượng sinh viên khác nhau. Nhìn chung, các nghiên cứu thường chỉ ra rằng các ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động giảng dạy của GV thường có tính tin cậy và độ xác thực cao, ít chứa đựng thành kiến cá nhân (Greenwald & Gillmore, 1997).

3.5. Việc thiết kế nội dung bảng hỏi SET phải phù hợp với đặc điểm văn hóa và điều kiện môi trường, quan niệm của GV

Ở phương Tây, nơi quan niệm thầy - trò khá bình đẳng, việc cân nhắc nội dung phản ánh thứ bậc thầy - trò không quá quan trọng. Tuy nhiên, ở những nước có nền văn hóa Nho giáo khá lâu đời như Việt Nam, Trung Quốc, Nhật Bản hay Hàn Quốc, việc thiết kế bảng hỏi cần sự khéo léo, uyển chuyển để không đi ngược lại các giá trị truyền thống. Từ việc sử dụng câu chữ tới việc đưa ra những câu hỏi cần phải được chọn lọc để không tạo ra những bảng hỏi phản cảm, đi ngược lại giá trị của truyền thống “tôn sư trọng đạo”. Trên thực tế, nhiều GV quan niệm rằng học trò chưa đủ chín chắn và không được phép nhận xét thầy, vì vậy, nếu hoạt động này xảy ra, họ có thể cảm thấy tổn thương nếu nhận được những nhận xét trái chiều và có những phản ứng tiêu cực (Dung & Mcinnis, 2002). Quan niệm về thứ bậc trong xã hội và vị thế trọng vọng mà GV được xã hội công nhận là những cản trở không hề nhỏ trong việc tiến hành khảo sát lấy kết quả cho SET.

Nói tóm lại, SET có thể có những tác dụng lớn trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy, giúp nhà trường kịp thời khen thưởng động viên các GV dạy tốt và định hướng thay đổi để cải thiện chất lượng cho các GV còn lại. Tuy nhiên, để đạt được các mục đích trên, việc thiết kế nội dung và thu thập thông tin

vào thời điểm hợp lý có một tầm quan trọng rất lớn. Bảng hỏi cần được thiết kế để có thể phản ánh được nhu cầu về thông tin phản hồi của GV, cung cấp cho GV những thông tin giàu nội dung và đa chiều, giúp họ nhận ra những điểm mạnh - yếu trong giảng dạy, có những hoạt động và phương tiện trợ giúp cũng nhưng giám sát để giúp GV thay đổi, hoàn thiện. Bảng hỏi được thực hiện ở giữa kỳ (formative SET) thường được đánh giá cao hơn bảng hỏi cuối kỳ (summative SET) bởi đó là thời điểm GV có thể kịp thời đón nhận phản hồi của sinh viên, nhìn nhận được sự khác biệt (nếu có) giữa quan niệm của họ và quan niệm của người học về hoạt động giảng dạy và có những chỉnh sửa hợp lý trong cùng học kỳ đó (Penny, 2004; Ramsden, 2003). Các bảng hỏi được thu thập ở cuối kỳ thường không mang lại nhiều tác dụng trong việc điều chỉnh hoạt động giảng dạy để phù hợp với sinh viên khi đó, và vì vậy, tác dụng của nó bị bó hẹp lại (Brown, 2008; Ramsden, 2003).

4. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện trong bối cảnh việc tiến hành SET trở thành một yêu cầu bắt buộc trong hoạt động tự đánh giá (khâu quan trọng trong công tác kiểm định ở ĐHNH). Những năm đầu thực hiện đánh giá SET, mặc dù đã tập trung nhân lực và vật lực cho công tác này, kết quả thu được rất khiêm tốn. Kết quả sau khi bỏ nhiều công thu thập ý kiến phản hồi, nhập số liệu, phân tích và chiết xuất để gửi về cho từng GV không được đón nhận. Nhiều GV không nhận và chưa từng mở các bản thông tin phản hồi của sinh viên cho hoạt động giảng dạy của mình.

Năm 2013, ĐHNH nhận thấy cần phải có những sự thay đổi để thiết thực hóa hoạt động SET, không gây lãng phí và được GV đón nhận. Các cuộc họp với đại diện các khoa và các phòng ban liên quan đã được tiến hành nhằm tìm kiếm nguyên nhân tồn tại và đưa ra

các biện pháp cụ thể để khắc phục các nguyên nhân đó. Các cuộc tiếp xúc với GV các khoa để lấy ý kiến phản hồi về hoạt động này cũng được tiến hành. Sau khi rà soát các nguồn tin và nhìn nhận lại hoạt động thực tế, một số nguyên nhân nổi cộm cho công tác SET ở trường được xác định như sau:

- Phản ứng của GV về việc sinh viên được ‘nhận xét’ mình, một số GV coi đây là hoạt động ‘không chấp nhận được’.

- Nhiều câu hỏi trong bảng SET chỉ phục vụ mục đích của nhà quản lý, không có ý nghĩa nhiều với GV.

- Có một số câu hỏi GV quan tâm, tuy nhiên, khi kết quả gửi về chỉ là một con số trung bình chung (TBC) qui ra điểm từ phản hồi của sinh viên, không có giải thích, không trong mối tương quan nào. Nhiều GV đã từng nhận bản kết quả nhưng không thấy có giá trị tham khảo gì nên bỏ qua.

- Hoài nghi của GV về độ tin cậy và tính xác thực của kết quả khảo sát. Quy trình lấy phản hồi từ sinh viên, vào số liệu, tổng hợp và cho ra kết quả không được thông báo cụ thể cho GV. Điều này tạo nên sự hoài nghi của GV, đặc biệt trong bối cảnh ‘văn hóa trả lời bằng hỏi’, đặc biệt là bằng hỏi giấy ở Việt Nam chưa có, đa phần chọn đại khái câu trả lời cho xong chuyện.

Để khắc phục các nhược điểm nêu trên, nhóm phụ trách SET đã phải tìm tòi, nghiên cứu phương pháp tiến hành SET, đặc biệt lưu ý tới các điều kiện để SET có thể tiến hành thành công (như đã đề cập ở phần 3). Nhóm đã tiến hành các công việc cụ thể sau:

- Thay đổi nội dung bảng hỏi: Mặc dù bảng hỏi phải tuân thủ theo những qui định khá chặt chẽ của ĐHQGHN, không phải không có những khoảng trống để trường có thể biến nó trở thành công cụ hữu hiệu phục vụ hoạt động giảng dạy và đào tạo của trường. Để làm được điều đó, nhiều cuộc

họp đã được tiến hành với đại diện các khoa đào tạo, đã có nhiều cuộc tranh luận về việc chỉnh sửa, thêm bớt các câu hỏi để phù hợp với tình hình giảng dạy thực tế. Sau khi trưng cầu ý kiến các khoa – tổ chuyên môn, bảng điều tra SET được chốt lại với danh mục 14 câu hỏi định lượng và 01 câu hỏi định tính.

- Việc đưa thêm câu hỏi định tính, dù còn nhiều tranh cãi, hứa hẹn sẽ cung cấp thêm cho GV những thông tin thiết thực và cụ thể hơn để hiểu thêm những cảm nhận của sinh viên về hoạt động giảng dạy của mình.

- Để tăng tính khách quan và độ tin cậy của SET, việc thu thập ý kiến phản hồi của sinh viên được tiến hành hoàn toàn thông qua mạng nội bộ và email của sinh viên. Sinh viên có thể trả lời bằng hỏi trong thời gian và điều kiện thuận tiện, không bị chi phối bởi các yếu tố bên ngoài. Kết quả các phiếu điều tra được thu thập bởi phần mềm Google Docs, quá trình xử lý và phân tích, tổng hợp dữ liệu đều có sự hỗ trợ của các phần mềm chuyên dụng như Google Docs, Excel và SPSS.

- Để có thể cung cấp một bản kết quả giàu tính thông tin hơn cho GV, kết quả của các câu hỏi định lượng trong bảng hỏi SET được gửi tới cho GV với nhiều chỉ số hơn. Ngoài điểm TBC họ có được, họ còn biết được điểm TBC môn họ dạy (TBC của tổ), điểm TBC của khoa họ và điểm TBC của trường. Đây là các chỉ số giúp GV có thể biết vị trí mình được đánh giá trong tổ, khoa và trường.

- Kết quả của SET được bảo mật cho từng GV. Mỗi GV được nhận riêng một bản kết quả cho mỗi môn mình dạy. Để phục vụ mục đích quản lý, Chủ nhiệm bộ môn và Chủ nhiệm khoa sẽ nhận được một bản tổng kết cùng với kết quả của tất cả GV ở bộ môn/ khoa mình.

5. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này không có tham vọng nhìn nhận lại toàn bộ hoạt động lấy ý kiến phản

hỏi của người học về hoạt động giảng dạy của GV ở trường. Trong khuôn khổ của bài viết này, tác giả chỉ muốn đề cập tới hai câu hỏi nghiên cứu trọng tâm, đó là:

1. Thái độ của GV đối với việc được sinh viên đánh giá như thế nào?

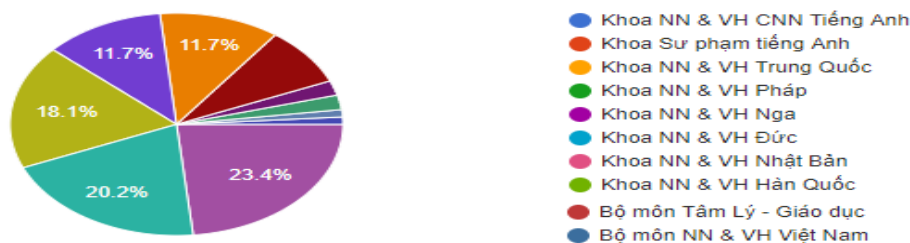
2. Việc sinh viên đánh giá GV có bị coi là trái với thuần phong mỹ tục Việt?

(Thuần phong mỹ tục Việt ở đây chỉ nên được hiểu là truyền thống “tôn sư trọng đạo” của người Việt như đã đề cập ở phần 1).

Bài viết muốn tìm kiếm câu trả lời cho các câu hỏi này thông qua lăng kính của chính GV – những người vốn được coi là có thành kiến với hoạt động này trong một nền văn hóa chịu ảnh hưởng của Nho giáo ưa tôn ti, thứ bậc.

Quá trình thu thập dữ liệu được tiến hành qua phương pháp nghiên cứu định lượng. Bảng hỏi được thiết kế sau khi cân nhắc kỹ các nguồn tài liệu liên quan và tình hình điều tra SET cụ thể ở trường. Bảng hỏi cũng được tiến hành điều tra thử với một số GV để lấy ý kiến phản hồi, thay đổi, chỉnh sửa trước khi gửi rộng rãi để lấy ý kiến của GV trong trường.

Việc tiến hành lấy số liệu được thực hiện từ tháng 5 tới tháng 9 năm 2018. Đối tượng



Hình 1. Tỷ lệ GV trả lời bảng hỏi theo khoa/bộ môn

Đa phần GV tham gia trả lời bảng hỏi là những GV có bề dày kinh nghiệm giảng dạy, hơn một nửa trong số họ (57,4%) đã trực tiếp đứng lớp trên 10 năm, số GV đứng lớp từ 6 tới 10 năm là 17%. GV trẻ, ít kinh nghiệm chiếm thiểu số: 13,8% GV có kinh

lấy số liệu cho đợt khảo sát là GV đã nhận được kết quả SET trong 4 năm vừa qua. Việc tiến hành lấy số liệu được thực hiện với sự hỗ trợ của Google Docs. Kết quả điều tra được chiết xuất dưới dạng file Excel và được phân tích với phần mềm SPSS. Mỗi GV sẽ được nhận một phiếu kết quả SET với điểm TBC của từng câu hỏi theo thang đo Likert 5 điểm, điểm TBC của tất cả các câu hỏi trong tương quan tổ/khối, khoa và trường (xem phụ lục).

6. Kết quả nghiên cứu

6.1. Thông tin về đối tượng nghiên cứu

Bảng hỏi nhận được 94 phiếu trả lời hợp lệ. Tuy kết quả nghiên cứu có tiếng nói của đại diện tất cả các khoa và bộ môn trong trường, số lượng và tỷ lệ GV trả lời bảng hỏi ở các khoa là khác nhau, chủ yếu tới từ các khoa lớn như Khoa Sư phạm tiếng Anh (22 phiếu), Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa (NN & VH) Nga (19 phiếu), Khoa NN & VH Trung Quốc (17 phiếu), Khoa NN & VH các nước nói tiếng Anh và Khoa NN & VH Nhật Bản (mỗi khoa 11 phiếu), và Khoa NN & VH Pháp (8 phiếu) :

nhệm giảng dạy dưới 2 năm và 11,7% có kinh nghiệm giảng dạy từ 2 năm tới 5 năm. Việc đa phần GV tham gia phản hồi có tuổi nghề cao cũng tương đương với việc tuổi đời của họ không còn trẻ, định kiến nghề (nếu có), đặc biệt những định kiến bị chi

phối bởi yếu tố văn hóa như việc cho phép sinh viên nhận xét, đánh giá mình có thể sẽ nặng nề hơn so với các GV trẻ.

Trong số 94 GV tham gia khảo sát, có 40 GV đã nhận được kết quả SET từ sinh viên năm thứ nhất, 43 GV – từ năm thứ 2, 40 GV – từ năm thứ 3 và 33 GV có phiếu phản hồi của sinh viên năm thứ 4. Điều này cho thấy việc một GV dạy nhiều lứa sinh viên khác nhau là khá phổ biến ở trường.

6.2. Thái độ của GV đối với việc được sinh viên đánh giá

Bảng 1 đưa ra số liệu tổng hợp đánh giá của GV về bảng hỏi SET được tiến hành trong trường bốn năm vừa qua. Nhìn chung nhận xét của GV khá tích cực, với điểm trung bình (Mean) dao động từ 3,44 tới 4,49 (theo thang đánh giá Likert 5 điểm). Điều thú vị tìm thấy trong bảng kết quả nghiên cứu là những mục phiếu SET được đánh giá cao nhất lại là những mục đi ngược lại với những trở ngại và lo lắng ban đầu trước khi đổi mới quá trình đánh giá SET ở trường bốn năm về trước (như tính xác thực và độ tin cậy của bảng hỏi, tính hữu ích, giá trị tham khảo của kết quả bảng hỏi, hay những định kiến của GV về hoạt động này – như đã đề cập trong phần 4-Bối cảnh nghiên cứu). Cụ thể, đa số GV (75/94 ~ 80%) đồng ý cho rằng tương quan điểm số nhận xét về họ trong phạm vi đơn vị là hợp lý, chỉ có một ý kiến trái chiều, còn lại là cái ý kiến đồng ý một phần (mục 6, bảng 1). Điều này gián tiếp khẳng định tính xác thực và hợp lý của kết quả mà các bảng điều tra SET mang lại.

Nội dung bảng hỏi đề cập tới, nhìn chung, được GV đánh giá là hợp lý. Đa phần GV cho rằng các nội dung được đề cập trong phiếu là phù hợp với yêu cầu và thực tế giảng dạy tại trường (Mean = 3,98, mục 1 Bảng 1) với số

lượng câu hỏi vừa phải (Mean = 3,95, mục 2 Bảng 1). Đánh giá của sinh viên cũng được đón nhận một cách khá tích cực từ phía GV. Độ hợp lý (Mean = 3,89, mục 3 Bảng 1), tính khách quan (Mean = 3,77, mục 5, Bảng 1) cũng như tính hữu ích của các nhận xét từ phía sinh viên cho công tác phát triển nghề nghiệp (professional development) của GV (mục 4, 7, 8, 9) cũng nhận được những đánh giá khá tích cực. Đa phần GV cho rằng kết quả bảng hỏi SET giúp họ chiêm nghiệm lại hoạt động giảng dạy của mình (Mean = 3,99, mục 9, Bảng 1). Sinh viên đã có được các gợi ý về những cách để nâng cao hơn nữa chất lượng và hiệu quả hoạt động giảng dạy của GV (Mean = 3,93, mục 8, Bảng 1). Những gợi ý này cũng giúp GV xác định được các điểm cần khắc phục để nâng cao chất lượng giảng dạy (Mean = 3,91, mục 7, Bảng 1).

Tuy nhiên, việc dùng các nhận xét của sinh viên để nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy của GV lại nhận được những phản hồi khá khiêm tốn (Mean = 3,44, mục 10, Bảng 1). Đây là chỉ số nhận được điểm đánh giá thấp nhất từ phía GV (xếp hạng đánh giá 11).

Trái lại, chỉ số cao nhất trong bảng xếp hạng đánh giá từ phía GV lại nằm ở mục 11 – mục nhằm vào định kiến của GV đối với hoạt động SET. 83/94 GV cho rằng phiếu phản hồi ý kiến của sinh viên về hoạt động giảng dạy của GV không gây phản cảm (không đi ngược lại các giá trị văn hóa truyền thống về tôn sư trọng đạo ở Việt Nam). Mười GV có ý kiến trung lập, chỉ có 1 GV không đồng tình với việc lấy ý kiến phản hồi về hoạt động giảng dạy của GV từ sinh viên. Nói tóm lại, tuyệt đại đa số GV tham gia trả lời không cho rằng việc sinh viên nhận xét, đánh giá GV là trái với thuần phong mỹ tục Việt.

Bảng 1. Thái độ của GV đối với SET

GV đánh giá	Hoàn toàn không đồng ý = 1	Không đồng ý = 2	Đồng ý 1 phần = 3	Đồng ý = 4	Hoàn toàn đồng ý = 5	Mean	Xếp hạng đánh giá
1. Các nội dung được đề cập trong phiếu là phù hợp với yêu cầu và thực tế giảng dạy tại trường	1	7	15	41	30	3,98	4
2. Bảng hỏi có số lượng các câu hỏi được đề cập hợp lý (không quá dài và không quá ngắn)	0	5	23	38	28	3,95	5
3. Những đánh giá của sinh viên về hoạt động giảng dạy của thầy cô là hợp lý	1	3	23	45	22	3,89	8
4. Sinh viên nêu được các điểm mạnh các điểm yếu của thầy cô trong giảng dạy	1	7	29	42	15	3,67	10
5. Các nhận xét về hoạt động giảng dạy của thầy cô có tính khách quan	1	4	28	44	17	3,77	9
6. Tương quan điểm số nhận xét của thầy cô trong phạm vi đơn vị là hợp lý	0	1	18	53	22	4,02	2
7. Các nhận xét của sinh viên giúp thầy cô xác định được các điểm cần khắc phục để nâng cao chất lượng giảng dạy	1	3	22	45	23	3,91	7
8. Sinh viên đã có được những gợi ý về những cách để nâng cao hơn nữa chất lượng và hiệu quả hoạt động giảng dạy của thầy cô	2	4	21	39	28	3,93	6
9. Việc nhận các phiếu phản hồi giúp thầy cô chiêm nghiệm lại hoạt động giảng dạy của mình	1	3	24	34	32	3,99	3
10. Thầy cô đã dùng các nhận xét đó để giúp nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy của mình	4	14	28	33	15	3,44	11
11. Phiếu phản hồi ý kiến của sinh viên về hoạt động giảng dạy của GV không gây phản cảm (không đi ngược lại các giá trị văn hóa truyền thống về tôn sư trọng đạo ở Việt Nam)	0	1	10	25	58	4,49	1

Đúng như nhận định ban đầu, nhìn chung, số GV có tuổi nghề ít hơn thường có đánh giá rộng rãi hơn GV lâu năm về độ phản cảm (xem Bảng 2). Đa phần GV có kinh nghiệm dạy dưới 2 năm đều cho rằng phiếu đánh giá

SET không hề phản cảm (Mean = 4,92), trong khi đó, điểm TBC ở mục này của GV có bề dày kinh nghiệm giảng dạy (từ 6 tới 10 năm và trên 10 năm) thấp hơn khá đáng kể (Mean = 4,31 và 4,41).

Bảng 2. Độ phản cảm dưới cái nhìn của GV với thâm niên giảng dạy khác nhau

Kinh nghiệm giảng dạy	N	Mean	SD
Dưới 2 năm	13	4,92	0,277
Từ 2 tới 5 năm	11	4,62	0,674
Từ 6 tới 10 năm	16	4,31	1,014
Trên 10 năm	54	4,41	0,687

Bảng 3 cho thấy không có sự khác biệt đáng kể trong đánh giá về độ phản cảm của bảng hỏi SET giữa GV các khoa khác nhau. Với những khoa và tổ bộ môn có ít GV tham gia trả lời bảng hỏi (Khoa Đức, Hàn Quốc, Bộ môn Tâm lý - Giáo dục và Bộ môn Ngôn ngữ - Văn hóa Việt Nam), tất cả đều cho rằng việc lấy ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động giảng dạy của giảng viên là không hề

phản cảm. Ở các khoa còn lại, mặc dù các ý kiến có độ phân tán nhất định nhưng đều có trên 70% GV đồng ý với nhận định là bảng hỏi SET không gây phản cảm và các nội dung câu hỏi không đi ngược lại thuần phong mỹ tục Việt. Phân tích ANOVA cũng không cho thấy sự khác biệt đáng kể về các thông số này (not statistically significant) giữa GV các khoa trong trường.

Bảng 3. Độ phản cảm dưới lăng kính của GV các khoa khác nhau

GV khoa	Hoàn toàn không đồng ý = 1	Không đồng ý = 2	Đồng ý 1 phần = 3	Đồng ý = 4	Hoàn toàn đồng ý = 5	Tổng
Khoa NN & VH CNN tiếng Anh	0	0	2 18,2%	3 27,3%	6 54,5%	11 100%
Khoa Sư phạm tiếng Anh	0	1 4,5%	2 9,1%	6 27,3%	13 59,1%	22 100%
Khoa NN & VH Trung Quốc	0	0	4 23,5%	3 17,6%	10 58,8%	17 100%
Khoa NN & VH Pháp	0	0	1 12,5%	3 37,5%	4 50%	8 100%
Khoa NN & VH Nga	0	0	1 5,3%	7 36,8%	11 57,9%	19 100%
Khoa NN & VH Đức	0	0	0	0	2 100%	2 100%
Khoa NN & VH Nhật Bản	0	0	0	3 27,3%	8 72,7%	11 100%

Khoa NN & VH Hàn Quốc	0	0	0	0	2 100%	2 100%
Bộ môn Tâm lý - Giáo dục	0	0	0	0	1 100%	1 100%
Bộ môn NN & VH Việt Nam	0	0	0	0	1 100%	1 100%
Tổng	0	1 1,1%	10	25	58	94

Trong phần nhận xét mở từ phía GV về bảng hỏi, chỉ có một ý kiến liên quan đến vấn đề độ phản cảm của bảng hỏi SET, tuy nhiên, đó là ý kiến khá gay gắt:

Phiếu phản hồi hiện nay không dùng để tính điểm thi đua, chỉ để phản hồi nên nó cũng ôn vì có phần mở cho sinh viên nhận xét; tuy nhiên, cá nhân tôi rất không ưa hoạt động này ... Tự nhiên đến thời tự bản lên ngôi mới sinh ra cái phiếu phản hồi ẩn danh rồi cho sinh viên đánh mấy con số, tự nó là một hoạt động vô cùng phản cảm (dù có thiết kế ra phiếu kiểu gì mà theo mô hình ẩn danh và đánh số thì vẫn phản cảm) vì nó khuyến khích sự tự cao tự đại và cầu thả. Giảng viên cũng chưa bao giờ có quyền đánh giá sinh viên chung chung, mà chỉ là đánh giá bài làm cụ thể của sinh viên với các chỉ dẫn, tiêu chí chấm điểm khá rõ ràng, được thông báo trước cho sinh viên. Việc giảng dạy của giảng viên phức tạp hơn rất nhiều lần, sự đánh giá một cách dễ dàng rất vô đạo đức. Đây không phải là vấn đề sinh viên không có quyền đánh giá giảng viên, mà là đánh giá thì họ vẫn luôn luôn đánh giá, nhưng thể hiện bằng cái công cụ là cái phiếu đánh giá thì nó rất vớ vẩn, mất công bao

nhiều người... Nên bỏ hẳn loại hình này chứ không phải là nâng cao hiệu quả.

Việc sử dụng những cụm từ khá nặng nề như ‘vô cùng phản cảm’ hay ‘rất vô đạo đức’ cho thấy định kiến về hoạt động này trong GV đầu đó vẫn còn và việc nói không với SET, dù nó được thiết kế cầu toàn tới mức nào, vẫn tồn tại trong một bộ phận GV ở nền văn hóa Việt.

Sự nhìn nhận của GV về tính hữu ích của các thông tin họ được nhận phản hồi cũng có đưa đến một kết quả khá thú vị. Trong khi tất cả các kết quả định lượng chỉ mang lại cảm giác hữu ích cho từ 22,34% (điểm TBC môn của trường) tới 41,49% (điểm TBC môn của cá nhân) GV, thì các nhận xét mở của sinh viên được 82,89% GV cho rằng hữu ích đối với họ.

Bảng 4. Phần nội dung nào của bảng hỏi thầy cô thấy hữu ích

	N	Xếp hạng đánh giá
Điểm Trung bình chung môn học của cá nhân	39 41,49%	2
Điểm Trung bình chung môn học của tổ/khoa	29 30,85%	3
Điểm Trung bình chung môn học của trường	21 22,34%	4
Phần các nhận xét mở của sinh viên	78 82,98%	1

7. Kết luận, kiến nghị và đề xuất

Kết quả của nghiên cứu này cho thấy nếu được thiết kế cẩn thận, có tính đến các yếu tố nội dung, kỹ thuật và văn hóa, bảng hỏi SET sẽ được GV đón nhận. Cụ thể trong nghiên cứu này, các kết quả khá tích cực từ chính GV, đối tượng ‘bị đánh giá’ đã minh chứng cho điều đó. 80% GV cho rằng tương quan điểm số nhận xét về họ trong phạm vi đơn vị là hợp lý, các chỉ số Mean về độ phù hợp của nội dung đề cập trong bảng hỏi SET, tính hữu ích và tính khách quan của SET đều cao. Điều này khẳng định tính chính xác và độ tin cậy của nội dung bảng hỏi được dùng trong trường.

Tuy nhiên, giống như khuyến cáo của Beran et al. (2005), Spencer (1992) và Yao và Grandy (2005), việc dùng kết quả từ SET để nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy của GV còn là một dấu hỏi lớn khi chỉ số Mean của mục này chỉ dừng ở mức trên trung bình (Mean =3,44). Cần tiến hành thêm các nghiên cứu chuyên sâu để tìm hiểu nguyên nhân cho sự tồn tại này. Nhà trường cũng nên cung cấp các điều kiện và phương tiện hỗ trợ GV sử dụng hiệu quả hơn kết quả của SET để nâng cao chất lượng giảng dạy.

Nghiên cứu này đưa ra một kết quả khá tích cực về cái nhìn của GV đối với hoạt động SET trong trường đại học. Đa đa số GV không quan niệm đây là hoạt động đi ngược lại thuần phong mỹ tục Việt. Đây là kết quả nghiên cứu không gây ngạc nhiên trong tổng thể nghiên cứu của đề tài này. Khi GV nhận thấy những lợi ích mà SET mang lại cho họ trong việc nhìn nhận và chiêm nghiệm lại hoạt động giảng dạy của mình, khi việc tiến hành khảo sát được thực hiện một cách khách quan, nghiêm túc, khi những phản hồi giữ được tính bảo mật cần thiết, ác cảm của GV với hoạt động này, dù ở môi trường văn hóa vẫn chịu ảnh hưởng của Nho giáo, cũng dần suy giảm và được thay thế bởi các cảm nhận tích cực hơn.

Tuy nhiên, cũng cần lưu ý thêm rằng, đề tài này được thực hiện ở một trường chuyên dạy ngoại ngữ - nơi GV ít nhiều có những tư tưởng phóng khoáng hơn do được tiếp xúc với nhiều nền văn hóa trên thế giới. Để có một kết luận bao quát hơn cho hoạt động SET trong cả hệ thống giáo dục đại học Việt Nam, cần thêm những nghiên cứu ở các môi trường giảng dạy khác. Hơn nữa, ngay cả ở ĐHN, ý kiến trái chiều, dù ít, cũng không phải là không có. Vì vậy, việc tiến hành SET luôn cần được thực hiện một cách cẩn thận, có tính đến các yếu tố văn hóa và đặc thù giảng dạy ở từng cơ sở. Nếu làm được như vậy, việc đón nhận hoạt động này của GV sẽ dần cải thiện.

Tài liệu tham khảo

- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The utility of student ratings of instruction for students, faculty, and administrators: A “consequential validity” study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 49-70.
- Brown, M. J. (2008). Student perceptions of teaching evaluations. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 177-181.
- Burden, P. (2010). Creating confusion or creative evaluation? The use of student evaluation of teaching surveys in Japanese tertiary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 97-117.
- Cashin, W. E. (1995). *Student Ratings of Teaching: The Research Revisited*. IDEA Paper No. 32.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Dung, N. K., & Mcinnis, C. (2002). The possibility of using student evaluations in Vietnamese higher education. *Quality in Higher Education*, 8(2), 151-158.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52(11), 1209-1217.
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). NPM and educational reform in Europe. In H. M. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall, & R. Serpieri (Eds.), *New public management and the reform of education. European lessons for policy and practice*. London: Routledge.
- Hallinger, P., Heck, R., & Murphy, J. (2014). Teacher

- evaluation and school improvement: an analysis of the evidence. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28.
- Hameed, F., Ali, A., Hameed, A., Saleem, Z., & Javed, Y. (2015). Teacher evaluation: the role of gender. *Quality & Quantity*, 49(5), 1779-1789.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-426.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30(1), 217-251.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: the case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349–354.
- Nguyen, P. (2016). *Case Examination of Teacher-Tailored Student Evaluation of Teaching Augmented with Peer Observation of Teaching in a Vietnamese University*. Doctor of Philosophy in Education Thesis. Victoria University of Wellington.
- Papay, J. P. (2012). Refocusing the debate: assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123–141.
- Penny, A. R. (2004). Responding to students' views about university teaching: the experience of teachers in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 667-676.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Reid, K. (2010). An evaluation of an internal audit on student feedback within a British university: A quality enhancement process. *Quality Assurance in Education*, 18(1), 47-63.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, G. (2002). *World class schools: international perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Department of Educational Organisation and Management, University of Twente.
- Spencer, P. A., & Flyr, M. L. (1992). *The formal evaluation as an impetus to classroom change: Myth or reality?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 053). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED349053>
- Stein, S., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2012). *Unlocking the impact of tertiary teachers' perceptions of student evaluations of teaching*. Wellington.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1999). The politics of teacher evaluation: A case study of new system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339-359.
- Winchester, T. M., & Winchester, M. (2011). Exploring the impact of faculty reflection on weekly student evaluations of teaching. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 119-131.
- Witte, K., & Rogge, N. (2011). Accounting for exogenous influences in performance evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 30(4), 641-653.
- Yao, Y., & Grady, M. L. (2005). How do faculty make formative use of student evaluation feedback? A multiple case study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2), 107-126.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12, 55-76.

STUDENTS' EVALUATION OF TEACHERS: IS IT AGAINST THE VIETNAMESE CULTURAL NORM?

Tran Thi Tuyet

RMIT University, 124 La Trobe Street, Melbourne VIC 3000

Abstract: Students' evaluation of teachers has become a popular activity in professional development and teaching evaluation in the higher education systems worldwide. In Vietnam, this activity has been carried out in universities in the last 10 years, however, the implementation of this activity faces many difficulties as it is considered against the cultural norm in a Confucian Heritage Culture where students are not often allowed to comment on their teachers' teaching. This article, based on the findings of a quantitative research study, reports the change in attitude of teachers in a university towards this against-the-cultural-norm-movement. The findings indicate that the negative attitude toward this activity has virtually disappeared when this activity was redesigned taking into account teachers' comments and needs, local university characteristics and cultural thinking. It is clear from the findings that if the above factors are taken into account, student's evaluation of teachers is not considered to be against the cultural norm of respecting teachers in Vietnam.

Keywords: students' evaluation of teachers, Vietnam, cultural norms, quality assurance, professional development

PHỤ LỤC MẪU PHIẾU KẾT QUẢ SET GỬI CHO GV

Giảng viên:

Môn:

Số lượng sinh viên tham gia đưa ý kiến:

1. Nội dung giảng dạy của GV bám sát đề cương môn học	2. GV mở rộng kiến thức so với nội dung cơ bản trong giáo trình/ tài liệu giảng dạy	3. Phương pháp giảng dạy của GV có hiệu quả, phát huy được tính độc lập và tư duy sáng tạo của sinh viên	4. GV sử dụng hiệu quả phương tiện dạy học	5. GV đảm bảo đủ thời lượng giảng dạy (số giờ quy định cho môn học và thời gian mỗi buổi dạy)	6. Tài liệu phục vụ môn học (tài liệu chính và tài liệu tham khảo) được GV giới thiệu đầy đủ và cập nhật	7. GV thực hiện việc kiểm tra thường xuyên và kiểm tra định kỳ theo đúng đề cương môn học	8. Nội dung kiểm tra bám sát tiến độ môn học	9. GV nhìn nhận và đánh giá kết quả học tập của sinh viên công bằng và chính xác	10. GV có trách nhiệm, nhiệt tình giảng dạy	11. GV có tác phong sư phạm phù hợp (hình thức, thái độ, quan hệ...)	12. GV có năng lực tổ chức, hướng dẫn và tư vấn hoạt động cho SV	13. GV tạo được môi trường giảng dạy thân thiện, gần gũi với sinh viên	14. SV thỏa mãn sự kỳ vọng vào hoạt động giảng dạy của GV	
TBC														
TB khối														
TB khoa														
TB trường														

Các ý kiến khác: