

Hoạt động đánh giá giảng viên tại các trường đại học khối kinh tế ở Hà Nội - Thực trạng và một số gợi ý điều chỉnh

Đặng Tuấn Anh*

Ngày nhận: 29/9/2015

Ngày nhận bản sửa: 30/10/2015

Ngày duyệt đăng: 25/11/2015

Tóm tắt:

Dựa trên phương pháp tiếp cận định tính trong nghiên cứu xã hội học, bài viết góp phần tìm hiểu thực trạng hoạt động đánh giá giảng viên trên các góc độ giảng dạy và nghiên cứu tại các trường đại học khối kinh tế tại Hà Nội hiện nay. Trên cơ sở đó, kết hợp với những phân tích của các nghiên cứu liên quan đến đánh giá giảng viên và ý kiến của các đối tượng tham gia phỏng vấn, tác giả đưa ra một số gợi ý nhằm điều chỉnh hệ thống tiêu chí và quy trình đánh giá giảng viên tại các trường đại học khối kinh tế.

Từ khóa: tiêu chí đánh giá, đánh giá hoạt động, giảng viên, giảng dạy, nghiên cứu, đại học khối kinh tế

Assessment of lecturers' performance in the economics and business universities in Hanoi – The current situation and some suggestions

This article examines the current situation of assessing lecturers' teaching and research performance in the economics and business universities in Hanoi. The qualitative approach is employed for this study. On the basis of the research findings, the author provides some suggestions pertaining to adjusting the criteria and procedures in assessment of lecturers' performance in the economics and business universities.

Keywords: assessment criteria, performance assessment, teaching, research, economics and business universities

1. Đặt vấn đề

Dù dưới góc độ quản trị tổ chức – nhân lực hay quản lý giáo dục, các trường đại học trên thế giới luôn coi trọng việc đánh giá giảng viên trong hệ thống các giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động và chất lượng giáo dục - đào tạo. Các nghiên cứu trên thế giới về đánh giá giảng viên thường nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đặt ra các nhóm tiêu chí phù hợp, liên quan đến các mặt hoạt động của giảng viên, đặc biệt trên hai nhiệm vụ cơ bản: giảng dạy và nghiên cứu khoa học (Boyer, 1990; Braskamp & Ory, 1994...). Tuy vậy, hoạt động đánh giá giảng viên luôn tiềm ẩn là vấn đề gây tranh cãi, khi tồn tại

quá nhiều bộ tiêu chí đánh giá khác nhau ở các trường đại học trên thế giới (Trần Xuân Bách, 2009; Nguyễn Thị Thu Hiền, 2011). Hình thức đánh giá giảng viên mà các trường thường sử dụng cũng khá đa dạng, như sinh viên đánh giá, giảng viên tự đánh giá, đồng nghiệp đánh giá, người quản lý đánh giá... (Johnson và Ryan, 2000; Lê Xuân Tùng, 2013).

Giáo dục Việt Nam nói chung và giáo dục đại học nói riêng trước nay cũng có các hoạt động đánh giá giảng viên theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo (MOET). Tuy nhiên theo một số nghiên cứu đã công bố trong nước (Ngô Tú Thành, 2007; Trần Xuân Bách, 2009; Nguyễn Thị Thu Hiền, 2011),

hoạt động đánh giá giảng viên còn mang tính hình thức và đôi khi để lại những dấu ấn tiêu cực như sự không hài lòng về tính khách quan của việc đánh giá, sự thờ ơ với các danh hiệu thi đua khen thưởng... Thực trạng này tồn tại nhiều năm qua ở các trường đại học trong cả nước nhưng hầu như không được cải thiện, những vấn đề được đề cập trong các nghiên cứu nêu trên vẫn đang hiện hữu trong hoạt động đánh giá giảng viên hiện nay. Một số nghiên cứu đề xuất bộ tiêu chí và quy trình đánh giá mới cho các trường đại học (Trần Xuân Bách, 2009; Phạm Văn Hùng, 2010; Nguyễn Ngọc Hòa, 2010) nhưng không được áp dụng trên thực tế.

Để tìm hiểu sâu hơn về thực trạng này, tác giả đã tiến hành một nghiên cứu định tính tại các trường đại học khối kinh tế tại Hà Nội, với đối tượng được phỏng vấn bao gồm tất cả các bên có liên quan đến hoạt động đánh giá giảng viên. Mục tiêu của nghiên cứu là phát hiện ra những hạn chế trong hoạt động đánh giá giảng viên và gợi ý một số giải pháp khả thi nhằm khắc phục tình trạng này.

2. Phương pháp nghiên cứu

Do những điều kiện khách quan, tác giả sử dụng phương pháp định tính cho nghiên cứu này. Thông tin được thu thập qua việc tổ chức 15 cuộc phỏng vấn trực tiếp (in-depth interview), được kiểm chứng và phân tích kết hợp với nghiên cứu tổng quan của tác giả đối với các công trình đã công bố liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu. Tác giả lựa chọn phương pháp chọn mẫu nghiên cứu có chủ đích, nghĩa là chọn các trường hợp chứa nhiều thông tin cho nghiên cứu sâu với số lượng và trường hợp cụ thể phụ thuộc vào mục đích nghiên cứu.

Phạm vi tiến hành phỏng vấn là tại sáu trường công lập trong khối kinh tế tại Hà Nội, bao gồm (1) một trường đại học đầu ngành, trọng điểm quốc gia (gọi là trường A); (2) một trường đại học ban đầu tách từ trường A nhưng đã trở nên lớn mạnh và tạo dựng uy tín đặc biệt trong lĩnh vực đào tạo đại học (gọi là trường B), (3) một trường được thành lập từ những năm 1960 với nhiều cựu học viên, sinh viên nổi tiếng (gọi là trường C), (4) một học viện trực thuộc ngành ngân hàng (gọi là trường D), (5) một học viện trực thuộc ngành tài chính (gọi là trường E); và (6) một trường đại học định hướng nghiên cứu trực thuộc Đại học Quốc gia (gọi là trường F).

Đối tượng được phỏng vấn chủ yếu là các giảng viên tại sáu trường đại học nêu trên, trong đó có 2 người phụ trách khoa, 4 người phụ trách bộ môn và

một số giảng viên khác không phải là cán bộ quản lý trong khoa, bộ môn. Các giảng viên được hỏi về (1) cách nhìn của bản thân đối với thực trạng hoạt động đánh giá giảng viên tại trường đại học/học viện (dưới đây gọi tắt là trường đại học) nơi họ đang công tác và (2) suy nghĩ cá nhân về tầm quan trọng của các tiêu chí đánh giá giảng viên cũng như những gợi ý nhằm đổi mới quy trình đánh giá giảng viên.

Đồng thời, do tầm ảnh hưởng của trường đại học A trong ngành, cũng như tính chất điển hình trong công tác quản lý và đánh giá giảng viên tại trường này trong khối kinh tế, nên tác giả đã tiến hành phỏng vấn sâu đối với đại diện Ban giám hiệu, lãnh đạo Phòng Tổ chức cán bộ và lãnh đạo Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng giáo dục của trường A, nhằm khai thác góc nhìn từ các nhà quản lý, với các câu hỏi xoay quanh ý nghĩa của hệ thống đánh giá và phương hướng đổi mới hệ thống này. Cuối cùng, để có được ý kiến từ mọi nguồn có liên quan, tác giả tiến hành phỏng vấn sâu 3 sinh viên của trường A, nhằm tìm hiểu suy nghĩ của một trong những đối tượng đánh giá quan trọng đối với hoạt động giảng dạy của giảng viên ở các trường hiện nay.

Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng một giờ đồng hồ, trong đó phần lớn tác giả sử dụng các câu hỏi mở và câu hỏi bán cấu trúc. Nội dung phỏng vấn có cấu trúc được tác giả chuẩn bị trước (lưới phỏng vấn), nhưng đó chỉ là các câu hỏi mang tính chất gợi ý dựa trên các nội dung cơ bản cần trao đổi, quá trình phỏng vấn có thể linh hoạt mở rộng và phát triển thêm. Tất cả các cuộc phỏng vấn được tác giả tiến hành trong thời gian từ tháng 7 đến tháng 8/2015. Nội dung phỏng vấn được ghi âm lại và sau đó được gỡ băng, xử lý, mã hóa và diễn giải kết quả nghiên cứu. Những trích dẫn quan trọng gỡ băng từ các cuộc phỏng vấn được tác giả sử dụng nhằm minh họa rõ hơn quan điểm của người được phỏng vấn về các nội dung tác giả đang nghiên cứu.

3. Thực trạng hoạt động đánh giá giảng viên tại các trường đại học khối kinh tế của Hà Nội

Kết quả phỏng vấn sâu có rất nhiều điểm thống nhất về thực trạng hoạt động đánh giá giảng viên tại sáu trường đại học khối kinh tế hiện nay. Trừ trường đại học còn lại dường như đều chưa xây dựng hệ thống đánh giá giảng viên một cách chuẩn mực. Tại các trường này, đánh giá giảng viên thông qua hai hình thức theo quy định của MOET. Một là lấy ý kiến phản hồi của người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên. Hai là giảng

viên tự điền mẫu đánh giá về hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học trong năm, được đồng nghiệp góp ý tại buổi tổng kết năm học, được chủ nhiệm khoa ghi thêm nhận xét vào mẫu tự đánh giá của giảng viên. Cả hai hình thức này đều có tác dụng nhất định, nhưng cũng bộc lộ những hạn chế rất lớn.

3.1. Về đánh giá của sinh viên qua hoạt động lấy ý kiến phản hồi của người học

Hoạt động lấy ý kiến phản hồi của người học tại các trường được thực hiện độc lập bởi Phòng/Ban/Trung tâm Khảo thí của trường, với quy mô và mức độ áp dụng khác nhau. Theo nhìn nhận của các giảng viên được phỏng vấn, hình thức đánh giá này có một số ý nghĩa đối với cả người dạy và người học: “bản thân người học cảm nhận thấy người ta được có ý kiến đánh giá, được thể hiện mong muốn, như vậy người ta sẽ tích cực hơn trong quá trình tham gia đánh giá. giảng viên cũng cảm nhận được chuyện này, cán bộ quản lý cũng cảm nhận được kết quả này, cũng là cái làm người ta thay đổi” (giảng viên trường A). Tuy vậy, các giảng viên được phỏng vấn cho rằng đánh giá của sinh viên tại các trường đại học hiện không hiệu quả, thể hiện trên các mặt sau:

Hình thức thu thập thông tin chủ yếu là phát phiếu, chỉ riêng trường A và trường B có kênh đánh giá qua mạng. Hình thức đánh giá qua phát phiếu khiến các trường phải nhập liệu thủ công, hoặc phải “bỏ quá nhiều công sức, có một kế hoạch, phát giấy, chạy phần mềm, quét tự động, mã vạch...” (giảng viên trường D). Hình thức đánh giá qua mạng giúp việc thu thập, thống kê dữ liệu rất nhanh chóng, tuy nhiên nhược điểm chính là hiện không có chế tài bắt buộc sinh viên phải đánh giá, điều này có thể dẫn đến kết quả đánh giá sai lệch vì “sự quan tâm của sinh viên ít dẫn đến tần suất đánh giá chưa tốt” (giảng viên trường A). Nhận định trên cũng rất có cơ sở nếu so sánh với kết quả phỏng vấn sinh viên. Tất cả các sinh viên trả lời phỏng vấn theo hướng “không đánh giá cũng không sao”, kết quả là “lượng bài đánh giá Nhà trường nhận được nhiều chủ yếu là của sinh viên năm nhất”.

Thời gian lấy ý kiến sinh viên khá đa dạng do mỗi trường có quan điểm riêng về đánh giá, ví dụ nơi muốn đánh giá khi sinh viên vẫn nhớ/ấn tượng về giảng viên, nơi lại muốn sinh viên không bị áp lực của thi cử đối với đánh giá. Tuy nhiên, mỗi hình thức đều có điểm hạn chế, ví dụ đánh giá trước khi

thi thì kết quả đánh giá “bị nhiễu vì chuyện đảm bảo thi cử” (giảng viên trường A), còn đánh giá sau khi thi lại dẫn đến “hiện tượng lấy phiếu muộn, nhớ nhớ quên quên” (giảng viên trường D). Nhưng nói chung, các sinh viên được phỏng vấn đồng thuận ở việc nên lấy phiếu trước khi thi vì nếu để đến sau kỳ thi, các em cho rằng “có nhiều môn có thể không nhớ”, hoặc “đánh giá sẽ không được khách quan vì đã nhìn thấy điểm”.

Việc sử dụng kết quả đánh giá của sinh viên cũng là mối băn khoăn của những người được phỏng vấn. Từ góc độ nhà quản lý, tất cả các trường chỉ coi kết quả này mang tính chất tham khảo, không sử dụng kết quả này để có các biện pháp khuyến khích, động viên, khen thưởng với giảng viên được đánh giá tốt, hoặc gây áp lực điều chỉnh với những người có khiếm khuyết. Từ góc độ người được đánh giá, đa phần giảng viên cho rằng kết quả đánh giá không hợp lý, do vậy “ít giảng viên sử dụng để điều chỉnh bản thân” (giảng viên trường B).

Lý do cho việc này nằm ở những hạn chế của hình thức đánh giá dựa trên ý kiến phản hồi của sinh viên. Bên cạnh một số yếu tố gây ra bởi thời gian và hình thức đánh giá nêu trên, các giảng viên đồng thuận ở một số vấn đề sau:

(1) Kết quả đánh giá phụ thuộc mức độ quan tâm và tư duy đánh giá của sinh viên

Các ý kiến được phỏng vấn cho rằng, thường năm đầu sinh viên còn quan tâm đến việc đánh giá, về sau mức độ giảm dần, bởi lẽ “sinh viên đa phần chưa có ý thức với chuyện đánh giá, chưa xác định đây là một quyền lợi của họ” (giảng viên trường A). Hơn thế, như nhận xét của giảng viên trường F, “Người Việt Nam tư duy về đánh giá chưa ổn. Nếu dạy quá khắt khe lại khiến sinh viên không quý trọng”. Những khía cạnh này có thể “tạo nhiễu” trong kết quả đánh giá của sinh viên.

Một lần nữa, kết quả phỏng vấn sinh viên chứng minh băn khoăn của giảng viên là có cơ sở. Một mặt, các sinh viên đều chưa thực sự nắm rõ mục đích của việc trả lời phiếu, lại không được cung cấp thông tin về kết quả đánh giá, thậm chí có sinh viên cho rằng “em cũng không chắc bằng đánh giá đó có được chuyển tới giảng viên hay không”. Khi bản thân người đánh giá hoài nghi về mục đích và hiệu quả của việc đánh giá, thì sự quan tâm và nghiêm túc trong đánh giá không thể cao. Mặt khác, yếu tố cảm xúc khiến việc đánh giá của sinh viên chưa thực sự khách quan, như một sinh viên thổ lộ, có

trường hợp “thầy cô giảng rất hăng say nhưng không tạo được cảm tình cho mình nên cũng không biết đánh giá thế nào”.

(2) Các tiêu chí đánh giá chưa hợp lý

Mặc dù mẫu phiếu đánh giá của sinh viên ở mỗi trường khác nhau, với những tiêu chí khác nhau, tuy nhiên theo nhìn nhận của các giảng viên, những phiếu hỏi này vẫn chỉ mang tính chất thủ tục, chưa nêu bật được những tiêu chí để có thể đánh giá được sự lao động, đóng góp của mỗi giảng viên. Lý do một phần là các phiếu hỏi mới dừng ở đánh giá phong cách giảng dạy và sự tuân thủ quy định, trong khi đây “chỉ là mức cơ bản, mức tối thiểu, nó không đánh giá được nhiều” (giảng viên trường A). Bên cạnh đó, có bảng hỏi đưa ra những câu chắc chắn khiến sinh viên “tích bừa” vì quá trừu tượng, ví dụ như câu hỏi đánh giá việc “giảng viên giúp sinh viên vượt qua sự e ngại và có niềm tin trong học tập” (giảng viên trường D).

(3) Cách đánh giá chưa hợp lý

Một số giảng viên cho rằng các phiếu hỏi định lượng thực chất chưa phản ánh được vấn đề, đánh giá không sâu. Có hai quan điểm được phản ánh ở đây. Một là, muốn đánh giá hiệu quả thì phải qua phỏng vấn sâu, có thể không phải cả lớp mà một số sinh viên đại diện, để tìm rõ ưu nhược điểm trong hoạt động giảng dạy của giảng viên và nguyên nhân của chúng. Hai là, việc đánh giá phải trực tiếp giữa thầy và trò ngay trong quá trình học, để giảng viên nhận thức điểm chưa ổn trong hoạt động giảng dạy của bản thân, để có sự điều chỉnh ngay đối với lớp học đó. Nhưng tất nhiên, các giảng viên cũng nhìn nhận khó khăn của cả hai cách tiếp cận này trong điều kiện quy mô đào tạo lớn ở đa số các trường đại học khối kinh tế hiện nay.

Bởi những lý do nêu trên, tất cả các giảng viên được phỏng vấn cho rằng, nếu không cải thiện được các tiêu chí đánh giá và tăng tính trách nhiệm của người học đối với việc trả lời phiếu, thì đây chỉ nên là một kênh tham khảo. Và theo đó, sự lãng phí thời gian, công sức của sinh viên và trường trong việc trả lời phiếu, thu thập dữ liệu, xử lý, gửi kết quả đánh giá... là rất lớn.

3.2. Về các hình thức đánh giá khác

Bên cạnh việc lấy ý kiến phản hồi của người học, tất cả các trường đại học khối kinh tế đều tiến hành hình thức đánh giá thứ hai với mục đích xét danh hiệu thi đua, khen thưởng hàng năm. Theo ý kiến

của các giảng viên tham gia phỏng vấn, đánh giá thi đua cũng góp phần làm chất lượng công việc tăng. Bên cạnh đó, đánh giá một giảng viên rõ ràng không thể dừng lại ở hoạt động giảng dạy. Tuy nhiên, tất cả các giảng viên tham gia phỏng vấn đều cho rằng cách đánh giá hiện nay mang tính chất hình thức, thể hiện trên các khía cạnh sau:

Tự giảng viên đánh giá qua mẫu phiếu là cần thiết, giúp giảng viên nhìn nhận lại toàn bộ hoạt động giảng dạy, nghiên cứu của bản thân trong năm học. Tuy nhiên, nếu dựa trên những tiêu chí dù mang tính chất định lượng (số giờ giảng, số giờ nghiên cứu khoa học) hay định tính (ý thức tuân thủ quy định, tiêu chuẩn đạo đức nghề nghiệp, tinh thần trách nhiệm...), để xét thi đua khen thưởng, thì tự đánh giá dễ trở nên mang tính đối phó, hình thức. Những nội dung tự đánh giá hiện nay chưa thể hiện được mặt chất lượng của hoạt động giảng dạy và nghiên cứu, mà cũng “không thật đầy đủ về kết quả” hoạt động của giảng viên trong một năm học. Những câu hỏi định tính thì “rõ ràng chẳng có ai ghi là không tuân thủ, không thi hành...” (giảng viên trường A), nên không có nhiều ý nghĩa.

Bên cạnh đó, hình thức *đồng nghiệp đánh giá* cũng có nhiều điểm hạn chế. Hình thức này có được triển khai đúng và đủ hay không, dường như phụ thuộc chủ yếu vào mong muốn chủ quan của lãnh đạo khoa/bộ môn. Đặc biệt, khi đồng nghiệp không dự giờ giảng hoặc không cùng tham gia sinh hoạt khoa học, thì khó có căn cứ đánh giá giảng viên, vì việc đánh giá đòi hỏi “phải có môi trường để họ chia sẻ tri thức của họ, nghĩa là phải có văn hóa giao lưu, có sự va chạm giữa các giảng viên” (giảng viên trường A). Trong trường hợp đó, đánh giá của đồng nghiệp tại cuộc họp xét cuối năm cũng chỉ được sử dụng với mục đích tham khảo.

Đối với hình thức *người quản lý đánh giá*, hầu hết các trường đặt trách nhiệm này cho trường khoa, nhưng đa số giảng viên được phỏng vấn cho rằng như vậy là “hành chính cho đủ hồ sơ, không có ý nghĩa thực tiễn về quản lý chất lượng giảng viên” (giảng viên trường B), bởi vì bộ môn mới là đơn vị phụ trách về chuyên môn, gần gũi với giảng viên nhất.

Việc sử dụng kết quả đánh giá cũng là một vấn đề. Giảng viên trường A bộc bạch “người ta chưa thấy nó ảnh hưởng trực tiếp đến quyền lợi, nên đánh giá không sâu sát”. Tất cả các giảng viên, từ bản thân tự đánh giá, đánh giá đồng nghiệp, đến người

quản lý đánh giá, đều với suy nghĩ như vậy, thì hậu quả cuối cùng là hình thức đánh giá này khó có thể phục vụ các mục tiêu quản lý khác như lập kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng giảng viên, xét nâng lương...

Trong các trường đại học khối kinh tế tại Hà Nội, duy nhất trường F có bảng phân loại hoạt động nghiên cứu quy đổi trên các tiêu chí, như bài báo quốc tế nhiều điểm nhất, theo các bảng xếp hạng thế giới ISI, Scopus... Trường cũng dựa trên cơ sở này để xét nâng lương, hoặc tạo áp lực đối với những giảng viên chưa đủ giờ nghiên cứu khoa học. Tuy nhiên, theo đánh giá từ giảng viên trường E, trường F làm được như vậy là vì “họ không mở rộng đại trà nên có điều kiện chuyên sâu”, trong khi “các trường truyền thống bị áp lực bởi mở rộng quy mô” nên đặt ra những yêu cầu như vậy về nghiên cứu khoa học đối với giảng viên là điều khó khả thi.

Tất cả những nhận định được rút ra từ kết quả phỏng vấn định tính trên đây góp phần khẳng định thêm những phân tích của một số nghiên cứu về thực trạng hoạt động đánh giá giảng viên tại Việt Nam. Qua phỏng vấn các giảng viên, kết hợp nghiên cứu tổng quan, tác giả nhận thấy hoạt động đánh giá giảng viên ở Việt Nam nói chung và tại các trường đại học khối kinh tế nói riêng đang vướng mắc ở hai điểm cơ bản: (1) Hệ thống tiêu chí đánh giá chưa chuẩn xác và (2) Quy trình đánh giá chưa đảm bảo sự tham gia có trách nhiệm của các bên liên quan.

4. Gợi ý về hệ thống tiêu chí và quy trình đánh giá giảng viên các trường đại học khối kinh tế

4.1. Hệ thống tiêu chí đánh giá giảng viên

Như tất cả các giảng viên được phỏng vấn đều thừa nhận, tiêu chí đánh giá là yếu tố cơ bản nhất của hệ thống đánh giá. Trên cơ sở các nghiên cứu của Trần Xuân Bách (2009), Phạm Văn Hùng (2010),... tác giả đề xuất đánh giá giảng viên phải trên hai khía cạnh: (1) Đánh giá dựa trên khung năng lực KSA (kiến thức – kỹ năng – thái độ) của giảng viên trong hoạt động giảng dạy và nghiên cứu; và (2) Đánh giá kết quả hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên. Tất cả các giảng viên được phỏng vấn ủng hộ hướng xây dựng này, nhưng nhấn mạnh tiêu chí phải đi song song với chuẩn đánh giá, khung năng lực phải kèm theo chuẩn năng lực.

Trong số các khía cạnh *KSA liên quan đến hoạt động giảng dạy*, các giảng viên đặc biệt quan tâm đến mặt thái độ. Kết quả phỏng vấn chỉ ra rằng, thái

độ của giảng viên trong hoạt động giảng dạy có thể nhìn nhận từ hai góc độ: (1) thái độ đối với sinh viên và việc giảng dạy trên lớp (trách nhiệm, tận tâm, nghiêm túc, tôn trọng người học, công bằng trong đánh giá...); và (2) thái độ đối với bản thân và đồng nghiệp (tinh thần học hỏi, đoàn kết, phối hợp, chia sẻ với đồng nghiệp trong giảng dạy...). Tất cả các giảng viên đồng thuận ở việc đánh giá thái độ phải thông qua hành vi, và những hành vi nào có thể coi là biểu hiện cho các thái độ nêu trên.

Đối với các tiêu chí đánh giá *kết quả hoạt động giảng dạy*, theo ý kiến của đa số các giảng viên được phỏng vấn, cơ sở đào tạo chỉ nên đánh giá về mặt hoàn thành nhiệm vụ, không nên sử dụng số lượng giờ giảng để làm tiêu chí đánh giá bởi số giờ không thể hiện chất lượng của công việc. Hơn nữa, thực tế là số giờ giảng của mỗi giảng viên do Bộ môn phân công, nếu cả Bộ môn ít giờ giảng thì không thể nói là giảng viên không hoàn thành nhiệm vụ.

Trong mảng hoạt động nghiên cứu, các khía cạnh *KSA trong nghiên cứu khoa học* được đa số các giảng viên nhất trí, nhưng không có sự đồng thuận giữa những người được phỏng vấn về việc xếp hạng các công trình nghiên cứu khoa học khi đánh giá *kết quả hoạt động nghiên cứu* của giảng viên. Mặc dù, đánh giá qua sản phẩm nghiên cứu thường được cho là đơn giản và ít cảm tính hơn so với đánh giá qua khung năng lực, nhưng các giảng viên được phỏng vấn không thống nhất về tầm quan trọng đối với từng loại hình công bố. Ví dụ, giảng viên trẻ được đào tạo bài bản tại nước ngoài để có sự đánh giá tiêu cực về các sản phẩm công bố trong nước, giảng viên có thâm niên thì thường tuân thủ các bảng xếp hạng truyền thống trong nước về quy đổi giờ nghiên cứu của mỗi loại hình công bố. Trong bối cảnh hiện tại, tác giả cho rằng nên có sự dung hòa cả hai luồng quan điểm, một mặt khẳng định danh thứ hạng cao nhất cho các bài báo công bố trên tạp chí thuộc danh mục ISI, thứ hai đến danh mục Scopus, nhằm khuyến khích giảng viên công bố quốc tế, mặt khác vẫn công nhận các sản phẩm công bố trong nước dựa trên bảng quy đổi tính giờ nghiên cứu khoa học đang được áp dụng tại các trường đại học, nhưng ở mức thấp hơn công bố quốc tế.

4.2. Quy trình đánh giá giảng viên các trường đại học khối kinh tế

Các kết quả nghiên cứu tổng quan cho thấy, quan điểm “đánh giá 360°” có thể áp dụng trong đánh giá

giảng viên đại học. Tuy nhiên, khi hỏi ý kiến các giảng viên về cách tiếp cận này, nhận định chung có thể rút ra là hình thức này trên thực tế đã áp dụng tại các trường hiện nay, nhưng không theo đúng ý nghĩa của cách đánh giá 360°. Hơn nữa, lý do khó áp dụng nằm ở đặc thù hoạt động giảng dạy và nghiên cứu tại trường đại học so với công việc trong khối doanh nghiệp. Mặc dù vậy, khi các trường vẫn đang áp dụng việc lấy ý kiến phản hồi của sinh viên, giảng viên tự đánh giá, đồng nghiệp đánh giá, người quản lý đánh giá theo quy định của MOET, nghĩa là thực tế đã phải sử dụng cách tiếp cận đánh giá 360°, thì điều cần quan tâm là làm thế nào để việc đánh giá được tiến hành theo đúng tinh thần của cách tiếp cận này.

4.2.1. Hình thức sinh viên đánh giá

Do nhìn nhận ý nghĩa tích cực của hình thức này, các giảng viên đã gợi ý một số hướng có thể khắc phục những hạn chế đã nêu ở phần trước. Ví dụ, mẫu phiếu đánh giá của sinh viên nên ngắn gọn, nhưng vẫn phải đầy đủ về hoạt động giảng dạy của giảng viên, phải đưa ra những tiêu chí mà sinh viên có thể nhận xét, và từ những tiêu chí ấy, giảng viên và người quản lý nắm bắt được hoạt động của giảng viên đang ở mức độ nào. Việc đánh giá qua mạng vừa tiết kiệm công sức thu thập, xử lý dữ liệu cho trường, vừa khách quan hơn, do vậy bài toán đặt ra là cách thức tích hợp hệ thống đánh giá với trang cá nhân của sinh viên trên hệ thống đăng ký học tín chỉ để tăng tần suất đánh giá. Đặc biệt, để việc đánh giá hiệu quả thì các trường cần chú trọng đến khách hàng của mình hơn trong công tác giáo dục tư tưởng, quảng bá ý nghĩa của việc đánh giá. Cũng theo thổ lộ của một sinh viên, dù đánh giá trên giấy hay trên mạng thì điều quan trọng là ở cách thức gửi phiếu đến sinh viên. Nếu sinh viên cảm nhận được sự gần gũi, tôn trọng từ những việc nhỏ như vậy, thì kết quả đánh giá sẽ chính xác và nghiêm túc hơn rất nhiều.

Về thời gian đánh giá, quan điểm chung của các giảng viên là nên lấy ý kiến của sinh viên ngay sau khi giảng xong. Trước bản thảo rằng việc đánh giá ngay sau khi học có thể khiến sinh viên lo ngại về việc ảnh hưởng đến kết quả thi, gợi ý ở đây là Phòng Khảo thí tiến hành đánh giá một cách độc lập, chỉ công bố kết quả đánh giá sau khi sinh viên đã có kết quả thi, và đương nhiên quy trình này được thông báo rõ ràng để sinh viên hiểu và yên tâm khi đánh giá.

4.2.2. Về các hình thức đánh giá khác

Đối với hình thức đồng nghiệp đánh giá, tác giả đã đưa ra gợi ý dựa trên nghiên cứu của Trần Xuân Bách (2009), trong đó có ít nhất hai người đánh giá thông qua dự giờ giảng của giảng viên, một người do người quản lý chỉ định, một người do chính giảng viên đề cử. Đa phần các giảng viên nhìn nhận việc này là khả thi bởi việc đánh giá rất mất thời gian, nhiều hơn hai người đánh giá sẽ tạo gánh nặng cho cả hệ thống. Điều quan trọng mà các giảng viên nhấn mạnh ở đây là tiêu chí chọn người đánh giá phải rõ ràng và giảng viên phải thực sự dự giờ giảng của người được đánh giá.

Bên cạnh đó, với hình thức đánh giá của người quản lý, như nhận xét của giảng viên trường B, Bộ môn gần nhất về chuyên môn nên cần đánh giá thường xuyên về chuyên môn; Khoa chỉ đánh giá về việc tuân thủ quy định của Trường và Khoa. Theo quan điểm chung của các giảng viên được phỏng vấn, càng lên cấp cao thì càng khó đánh giá vì xa hoạt động của giảng viên, do vậy người quản lý chỉ dừng ở mức đánh giá mức độ giải quyết nhiệm vụ đặt ra đối với giảng viên và đóng góp của giảng viên.

Về thời gian đánh giá, có hai quan điểm khác nhau, một là đánh giá theo kỳ nhằm có phản hồi ngay trở lại cho giảng viên để điều chỉnh, hai là theo năm học vì theo học kỳ thì không toàn diện, có thể môn mà giảng viên phụ trách chỉ có ở một kỳ. Mỗi quan điểm đều đứng trên quyền lợi của giảng viên, hoặc để hỗ trợ tích cực hơn, hoặc để đánh giá xác thực hơn. Tuy nhiên, đánh giá theo kỳ có thể khiến hoạt động đánh giá trở thành gánh nặng với những người tham gia, tạo áp lực lớn về thời gian, tâm lý nếu việc đánh giá diễn ra với tần suất dày. Thậm chí, theo đề xuất của một số nghiên cứu, đánh giá sâu chỉ nên tiến hành 3 năm một lần (Trần Xuân Bách, 2009; Phạm Văn Hùng, 2010).

Cuối cùng, như các giảng viên đã nhận định trên đây, việc kết quả đánh giá được sử dụng như thế nào là một động cơ để người đánh giá thực hiện nghiêm túc hay cho qua chuyện. Do vậy, tác giả cho rằng, dù một hệ thống đánh giá được xây dựng trên cơ sở bộ tiêu chí đúng đắn kết hợp với một quy trình có thể được coi là chuẩn mực, nhưng nếu không đi kèm với những chính sách sử dụng kết quả đánh giá phù hợp, đáp ứng mong muốn của các bên có liên quan, thì hệ thống đánh giá ấy khó thể được duy trì. □

Tài liệu tham khảo

- Boyer, E.L. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, N.J.
- Braskamp, L.A. & Ory, J.C. (1994), *Assessing faculty work*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Johnson, T.D. & Ryan, K.E. (2000), “A comprehensive approach to the evaluation of college teaching”, in Ryan, K.E. (Ed), *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Lê Xuân Tùng (2013), ‘Giải pháp phát huy và nâng cao năng lực sư phạm của giảng viên Đại học Kinh tế Quốc dân qua công tác lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên’, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở trọng điểm, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Ngô Tứ Thành (2007), ‘Xây dựng quy trình lấy ý kiến đánh giá của sinh viên và giảng viên đồng nghiệp về quá trình dạy của giảng viên’, *Thông tin Khoa học kỹ thuật và kinh tế bưu điện*, số 10, trang 56-60.
- Nguyễn Ngọc Hòa (2010), ‘Nghiên cứu xây dựng bộ tiêu chuẩn và quy trình đánh giá hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên Trường Đại học Luật Hà Nội’, Đề tài khoa học cấp Bộ, Viện Nghiên cứu khoa học pháp lý, Bộ Tư pháp.
- Nguyễn Thị Thu Hiền (2011), ‘Xây dựng hệ thống chỉ tiêu đánh giá giảng viên trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học tại Trường đại học Kinh tế Quốc dân’, Đề tài cấp cơ sở, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- Phạm Văn Hùng (2010), ‘Nghiên cứu xây dựng bộ công cụ và phương pháp điều tra cho công tác đánh giá hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học Thái Nguyên’, Đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ, Đại học Thái Nguyên.
- Trần Xuân Bách (2009), ‘Đánh giá giảng viên đại học theo hướng chuẩn hoá trong giai đoạn hiện nay’, Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Đại học Đà Nẵng.

Thông tin tác giả:

***Đặng Tuấn Anh**, Thạc sĩ

- Tổ chức tác giả công tác: Viện Đào tạo Sau đại học, Trường đại học Kinh tế Quốc dân

- Lĩnh vực nghiên cứu chính của tác giả: Toán – Tin – Thống kê

- Một số tạp chí tiêu biểu mà tác giả đã từng đăng tải công trình nghiên cứu: Tạp chí Kinh tế và Phát triển

- Địa chỉ Email: anhdt0410@gmail.com