

Một vài Góp ý về Nội dung Phiếu Đánh giá Môn học và những Vấn đề có Liên quan khác

Nguyễn Hoài Bảo*

05/02/2010

Tóm tắt nội dung

Thực hiện chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo, trường Đại học Kinh tế TP. HCM đã tiến hành thu thập ý kiến từ sinh viên để đánh giá hiệu quả giảng dạy của giảng viên từ năm 2009. Bài viết này góp ý cho phiếu đánh giá môn học của Trường đã sử dụng để điều tra và một số vấn đề có liên quan. Dựa trên khung lý thuyết của Marsh về đo lường hiệu quả giảng dạy, nhận xét chính của bài góp ý này là phiếu điều tra có tính chất lưỡng thể giữa mục tiêu đo lường hiệu quả giảng dạy và sự thoả mãn của sinh viên trong các môn học ở Trường. Chỉ có 12 trong tổng số 38 câu hỏi chính của phiếu có thể phục vụ cho mục tiêu đánh giá hiệu quả giảng dạy, những câu còn lại hoặc cần sửa đổi về ý nghĩa hoặc để phục vụ cho mục tiêu hành chính khác. Do vậy, để thông tin thu thập được có ý nghĩa và chất lượng thì phiếu cần phải điều chỉnh lại, nếu không sẽ tạo ra những khuyến khích lệch lạc.

*Bộ môn Kinh tế học, Khoa Kinh tế Phát triển, Đại học Kinh Tế TP.HCM. Email: nguyenhoaibao@gmail.com. Tác giả xin chân thành cảm ơn Cuong D. Le và Nguyễn Huy Vũ đã cung cấp thông tin hoặc góp ý cho bài viết. Những sai sót còn lại là của chính tác giả.

1 Giới thiệu

Bộ Giáo dục và Đào tạo có khẩu hiệu "nói không với đào tạo không đạt chuẩn, không đáp ứng nhu cầu xã hội". Để thực hiện điều này thì một trong những hành động là yêu cầu là các cơ sở giáo dục lấy ý kiến phản hồi từ người học. Việc lấy ý kiến này (bao gồm thiết kế điều tra, xử lý thông tin và sử dụng kết quả) là do mỗi cơ sở giáo dục tự quyết định. Rõ ràng đây là một phần việc tốn kém và khá mới cho hầu hết các trường ở Việt Nam, đặc biệt là hệ thống các trường công lập. Trong lĩnh vực này cũng chưa thấy các nghiên cứu cụ thể cho Việt Nam, vì vậy nó cần có nhiều đóng góp hơn nữa từ những người chuyên môn lẫn những người có liên quan như người dạy và người học.

Thực hiện chủ trương của Bộ, bắt đầu từ năm 2009, trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh đã tiến hành lấy ý kiến phản hồi của sinh viên thông qua *Phiếu đánh giá môn học*. Kết quả tổng hợp các ý kiến này phản hồi lại cho giáo viên dưới dạng giá trị trung bình của từng tiêu chí. Giá trị trung bình của các tiêu chí này trong bộ môn và khoa mà giáo viên đang làm việc cũng được cung cấp để tham khảo. Nhằm tiếp tục hoàn chỉnh phiếu đánh giá, Trường tiến hành lấy ý kiến đóng góp của giảng viên và bài góp ý này được viết ra trên tinh thần đó. Chuyên môn của tác giả không phải là nghiên cứu đánh giá chất lượng giáo dục, do vậy những góp ý ở đây mang tính chủ quan và thiện ý của một giảng viên–sinh viên.

Nhận xét đầu tiên là phiếu điều tra cần phải rõ ràng hơn nữa giữa các mục tiêu, hoặc là đánh giá hiệu quả giảng dạy (teaching effectiveness) của giảng viên hoặc là đánh giá sự thoả mãn của sinh viên (student satisfaction) trong học tập đối với từng môn học tại Trường. Sự lưỡng thể này đã dẫn đến kết quả là có rất nhiều câu hỏi được nêu ra nhưng rất ít câu hỏi đáp ứng được cho nhu cầu đánh giá hiệu quả giảng dạy. Nhận xét thứ hai là nhiều câu hỏi cần được thiết kế chuẩn mực hơn giữa ý nghĩa câu hỏi và thang giá trị lựa chọn, nhiều câu hỏi có thể gây hiểu lầm cho sinh viên hoặc kết quả đánh giá của sinh viên ít có giá trị tham khảo. Nhận xét thứ ba là nhiều câu hỏi trong phiếu đánh giá dường như nhằm mục đích kiểm tra hành chính công việc giảng dạy của giảng viên và hoạt động nội bộ của Trường hơn là hướng đến mục tiêu giảng dạy hiệu quả. Nhận xét cuối cùng mang tính kỹ thuật là phiếu đánh giá được xây dựng nhằm đánh giá cho tất cả môn học và những cấp độ khác nhau, do vậy sẽ có thể có những tiêu chí không phù hợp cho từng môn học cụ thể. Tuy nhiên, ngay cả khi các vấn đề trên được điều chỉnh bởi những người có chuyên môn trong lĩnh vực này thì chất lượng của thông tin cũng có thể bị ảnh hưởng bởi phương pháp thu thập ý kiến và điều này ảnh hưởng đến toàn bộ qui trình về xử lý và sử dụng kết quả đánh giá trở về sau.

Mặc dù việc đánh giá giảng dạy đã trở nên phổ biến song giá trị hữu ích của nó cho đến nay vẫn là một chủ đề tranh cãi trên thực tế lẫn trong các nghiên cứu thực nghiệm. Ở hầu hết các tổ chức giáo dục bậc cao ở Mỹ và gần đây là ở châu Âu lẫn châu Á đều tiến hành thường xuyên hoạt động đánh giá giảng dạy sau từng môn học. Mục tiêu của đánh giá giảng dạy tùy thuộc vào mục tiêu sử dụng kết quả đánh giá. Mục tiêu thứ nhất gọi là "formative" là nhằm mong muốn giảng viên nỗ lực cao nhất để thúc đẩy việc học tập của sinh viên có hiệu quả, mặt khác cũng là một kênh thông tin để giảng viên nhận ra những điểm mạnh và điểm yếu của mình nhằm phát triển nghề nghiệp. Mục tiêu sử dụng thứ hai gọi là "summative" liên quan đến hành chính. Theo mục tiêu sử dụng này, kết quả đánh giá của sinh viên sẽ là cơ sở để ra những quyết định liên quan đến tuyển dụng, lương bổng hay bổ nhiệm chức vụ... Cả hai mục tiêu trên thường được sử dụng song song với giả định là thông tin đánh giá của sinh viên là có giá trị và chính xác. Trên thực tế không ít các trường hoặc quốc gia từ chối sử dụng công cụ đánh giá này với lý do cho rằng kết quả đánh giá từ sinh viên là ít có ý nghĩa và thiên lệch (bias). Rất khó để trả lời cho câu hỏi "thế nào là một giảng viên tốt?", nhất là khi nó được trả lời bởi những người đang đào tạo hay không có chuyên môn như sinh viên (Newport, 1996)[13]; hay một câu hỏi khác "thế nào là giảng dạy có hiệu quả?", nếu chúng ta chưa thể thống nhất câu trả lời thì lấy gì để mà sinh viên đánh giá nó? (Lucal et al, 2003; Davidson and Price, 2009)[3, 7].

Nhiều công cụ khác nhau đang được phát triển để bổ sung nhằm cố gắng đánh giá đúng hiệu quả giảng dạy của giảng viên, ví dụ phỏng vấn nhóm, đánh giá từ đồng nghiệp (peer evaluation), đánh giá thông qua Internet, thu thập thông tin sinh viên sau khi ra trường (portfolio evaluation)...(Fenwick, 2001; Saroyan and Amundsen, 2001)[23, 1] và mỗi phương pháp đều có điểm mạnh và điểm yếu của riêng nó (Yao and Grady, 2005)[25]. Việc sử dụng công cụ nào cần phải cân nhắc về nguồn lực (tiền bạc, thời gian và con người) và kết quả được sử dụng một cách thận trọng cho các mục tiêu thích hợp khác nhau. Điều này ngụ ý rằng, những câu hỏi nghi ngờ cơ bản về tính hữu ích của việc đánh giá giảng viên không phải là cá biệt cho Trường hay cho Việt Nam nói chung, nó phụ thuộc chủ yếu vào con người tiếp nhận và sử dụng công cụ. Chẳng hạn như, một phần lớn các bảng câu hỏi sử dụng hiện nay là dựa vào chín nhóm nhân tố (sẽ trình bày ở phần bên dưới) phát triển bởi Marsh và đồng nghiệp (Marsh, 1983, 1987; Marsh and Dunkin, 1992)[8, 10, 11]. Có những câu hỏi mở được diễn dịch từ những nhân tố này nhằm phù hợp cho nhu cầu của từng trường, nhưng nếu nó được thảo ra bởi những người không chuyên về các vấn đề sư phạm thì cũng có thể trở thành một bảng câu hỏi tồi và sử dụng (Newport, 1996; Senior, 2000)[13, 4].

Phần còn lại của bài viết này được bố cục như sau: Mục 2 sẽ trình bày rõ hơn những tranh luận cơ bản liên quan đến vấn đề đánh giá giảng viên trong các nghiên cứu gần đây để làm cơ sở cho

nhận xét và góp ý. Mục 3 sẽ là những góp ý chi tiết cho *Phiếu đánh giá môn học* của Trường. Mục 4 sẽ là kết luận.

2 Những tranh luận liên quan đến vấn đề đánh giá của sinh viên

Theo Algozzine và đồng nghiệp (2004)[2], việc sinh viên phản hồi hiệu quả giảng dạy của giảng viên hoặc giá trị của môn học đã được tác giả H. H. Remmers nghiên cứu và áp dụng từ những năm đầu của thế kỷ 20 tại trường đại học Purdue ở Mỹ.¹ Cho đến những năm 1960s thì việc sử dụng phiếu đánh giá là tự nguyện của các tổ chức giáo dục nhưng bắt đầu sau thập niên 1970s thì trở nên phổ biến và dần dần trở thành bắt buộc (trong nội bộ của trường chứ không phải là bắt buộc từ chính phủ). Giờ đây, đánh giá giảng viên hầu như được thực hiện ở khắp nơi cho dù vẫn còn nhiều tranh luận giữa các nghiên cứu trong chủ đề này. Nội dung bên dưới sẽ trình bày lại những thảo luận quan trọng có liên quan đến chủ đề đánh giá giảng viên.

2.1 Thế nào là giảng dạy có hiệu quả?

Ngay từ khái niệm then chốt ban đầu là *giảng dạy có hiệu quả* (teaching effectiveness) đã không được sự thống nhất. Nó được hiểu với nghĩa rất đa dạng vì tùy thuộc vào mục tiêu và sứ mệnh của từng tổ chức giáo dục cụ thể. Tinh thần trách nhiệm và mục tiêu giảng dạy của giảng viên thường được định nghĩa dựa trên mối quan hệ với việc học của sinh viên. Tuy nhiên, nếu dựa trên việc học của sinh viên để đánh giá hiệu quả giảng dạy thì tạo ra một khó khăn khác. Bởi lẽ, việc học của sinh viên bao trùm nhiều khía cạnh khác rộng hơn, ví dụ như sự phát triển cá nhân, định hướng nghề nghiệp, kiến thức tích lũy, ý thức tự giác... chứ không chỉ phụ thuộc vào vai trò của giảng viên (Hobson and Talbot, 2001)[21].

Tuy nhiên, trong nỗ lực xây dựng thang đo, có một số nghiên cứu cũng tạo ra được sự ủng hộ. Trong số đó, những nghiên cứu lý thuyết và thực nghiệm của Herbert Marsh có ảnh hưởng quan trọng. Marsh (1983, 1987)[8, 10] đã đưa ra chín nhóm nhân tố làm cơ sở cho đo lường hiệu quả giảng dạy trong nhiều phương diện, nó bao gồm: (1) kiến thức/giá trị của khoá học (learning/value); (2) sự nhiệt tình của giảng viên (instructor enthusiasm); (3) tổ chức môn học (organization); (4) quan hệ/thân thiện giữa giảng viên với sinh viên (individual rapport); (5) tương tác nhóm (group interaction); (6) breadth of coverage (giảng viên giới thiệu những kiến thức nền tảng, những khái niệm, ý tưởng cơ bản trong lớp); (7) thi và chấm điểm (Examinations/grading); (8) bài tập và bài đọc(assignments/reading); và (9) khối lượng/độ khó của môn

¹Nghiên cứu mang tính tiên phong trong lĩnh vực này là "The Purdue Rating Scale for Instructors" của Remmers viết năm 1927[19]

học (workload/difficulty). Chín nhóm cơ bản này là cơ sở để hình thành ba mươi lăm câu hỏi trong *The Student's Evaluation of Education Quality (SEEQ)*, một trong những mẫu đánh giá được sử dụng phổ biến ngày nay.

Theo Hobson và Talbot (2001)[21] thì hiện nay có ba mẫu đánh giá giảng viên được sử dụng phổ biến nhất: thứ nhất là SEEQ do Marsh thiết kế ban đầu vào năm 1976 (có điều chỉnh lại vào năm 1991) ở Úc và sau đó được sử dụng rộng rãi ở Mỹ và nhiều nước. Marsh khuyến cáo nên cẩn thận trong việc sử dụng SEEQ cho mục đích "summative"; thứ hai là *The Instructional Development and Effective Assessment (IDEA)* do Hoyt và Cashin xây dựng vào năm 1977 và lần sửa lại gần đây nhất là 1998 ở đại học Kansas State. Mẫu IDEA có bốn mươi sáu câu hỏi bao gồm những câu hỏi tổng quát (global) lẫn những câu đặc biệt (specific) để đo lường nhận thức của sinh viên về năng lực giảng dạy và thiết kế môn học của giảng viên; và thứ ba là mẫu *Student Instructional Report (SIR)* xây dựng bởi Educational Testing Service vào năm 1971 và sửa đổi vào năm 1989. SIR có ba mươi chín câu hỏi và một số câu hỏi mở để điều chỉnh cho những môn học khác nhau. Những câu hỏi trong SIR có liên quan đến năng lực, thái độ của giảng viên và những câu hỏi tổng quát liên quan đến giá trị của khoá học. Ngoài ra còn có một số mẫu khác, ví dụ như ngân hàng mẫu ở Đại học Illinois ở Urbana (dùng cho máy tính), mẫu của Đại học bang Michigan hay Đại học Washington... Hầu hết các mẫu này đều là "mở" và thường khuyến khích sử dụng cho mục đích "formative" hơn là "summative". Nhìn chung, các công cụ và phương pháp luận khác nhau vẫn đang tiếp tục phát triển nhằm nỗ lực đo lường "chính xác" hiệu quả giảng dạy trong khi cuộc tranh luận về khái niệm vẫn chưa chấm dứt, việc sử dụng công cụ nào chỉ là một sự lựa chọn.

2.2 Sinh viên nhìn nhận về chuyện đánh giá giảng viên như thế nào?

Nghiên cứu thực nghiệm cho thấy sinh viên có khuynh hướng nghiêm túc trong việc trả lời phiếu đánh giá hơn là giảng viên và giáo vụ thường nghĩ. Sinh viên cũng sẽ sẵn sàng tham dự và cung cấp những phản hồi có giá trị nếu họ tin và họ thấy sự phản hồi của họ được giảng viên và nhà trường quan tâm sử dụng (Chen and Hoshower, 2003)[24].

Nghiên cứu gần đây của Beran và cộng sự (Beran et al, 2009)[22] về cảm nhận sự hữu ích của sinh viên đối với thông tin trong phiếu đánh giá giảng viên. Có ba nhóm thông tin mà sinh viên cho là hữu ích: đặc điểm của giảng viên, tài liệu môn học và kinh nghiệm giảng dạy cũng như những đánh giá về giảng viên của sinh viên khoá trước. Tuy vậy, phần lớn thông tin của kết quả đánh giá sinh viên không nhận được và sự thay đổi (nếu có) chỉ ảnh hưởng đến sinh viên của năm sau, trừ khi việc đánh giá được diễn ra vào thời gian giữa môn học. Họ nghĩ mục tiêu của việc đánh giá giảng viên là "summative" hơn là "formative". Davidson và Price (2009)[7]

dùng thông tin trên trang "ratemyprofessors.com" cho thấy những thông tin ở đây là hữu ích đối với sinh viên trong học tập và chọn môn học, nhưng trang web này gặp một vấn đề lớn là thông tin đánh giá ở đây không được kiểm soát và không phải là kênh chính thức.

Liên quan đến khía cạnh giảng dạy hiệu quả, nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên định nghĩa một giảng viên hiệu quả khác với định nghĩa trong chuyên môn. Một giảng viên trong dễ thương (nice), quan tâm, hữu ích, nhiệt tình, và vui vẻ (entertaining) thì được đánh giá cao (Basow, 2000; Delucchi, 2000)[20, 15]. Nhưng rõ ràng những tính chất này không phải là những yếu tố để tiên liệu cho hiệu quả học tập/giảng dạy. Hậu quả là, có nhiều phiếu đánh giá giảng viên ở các trường tựa như đánh giá sự thoả mãn của người tiêu dùng (consumer) (Fries and McMinch, 2003)[6].

2.3 Giảng viên nhìn nhận về việc sinh viên đánh giá mình như thế nào?

Ngược lại với sinh viên, giảng viên thường có thái độ nghi ngờ và phản đối chuyện sinh viên đánh giá giảng viên. Họ nghĩ rằng sinh viên thực hiện việc đánh giá là không nghiêm túc và chuyện đánh giá này khuyến khích giảng viên cho điểm "nhẹ tay" hơn. Thật vậy, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra mối quan hệ chặt chẽ giữa đánh giá của sinh viên và lạm phát về điểm (Eiszler, 2002; Sojka et al, 2002)[5, 12].

Hầu hết giảng viên có quan tâm đến vấn đề sinh viên đánh giá hoạt động giảng dạy của mình, tuy nhiên nghiên cứu của Spencer và Flyr (1992)[18] cho rằng chỉ có khoảng 23 phần trăm giảng viên thay đổi việc giảng dạy của họ dựa trên kết quả đánh giá này. Những thay đổi phần lớn là bề ngoài, ví dụ như đảo các bài giảng, thay đổi số lượng bài tập, cách chấm điểm. Không có bằng chứng cho thấy phản hồi của sinh viên làm cho họ thay đổi nhiều về những triết lý căn bản của giáo dục (Yao, 2005)[25].

Nghiên cứu của Ryal và cộng sự (1980)[14] cho thấy rằng việc bắt buộc sinh viên đánh giá giảng viên cũng làm giảm tinh thần và sự thoả mãn nghề nghiệp của họ. Như Baker và Copp (1974)[16] giải thích "đánh giá môn học dựa trên giả định rằng giảng viên "kiểm soát" được lớp học và điều này cũng giống như kiểm soát được những gì đang diễn ra trong đầu của sinh viên."

2.4 Đánh giá giảng viên có đáng tin và có giá trị?

Nhiều nghiên cứu tập trung vào mức độ đáng tin (reliability) và giá trị (validity) của đánh giá giảng dạy. Mức độ đáng tin của kết quả đánh giá dựa trên câu hỏi rằng "liệu kết quả đánh giá có nhất quán theo thời gian và các thế hệ sinh viên hay không?". Liên quan đến giá trị, câu hỏi thường đưa ra là "liệu đánh giá của sinh viên có thực sự là thước đo của hiệu quả giảng dạy?"

và "liệu đánh giá của sinh viên có bị chệch (bias)?", nghĩa là có khả năng loại trừ những nhân tố tác động khác vào kết quả hay không. Ngoài những vấn đề về phương pháp luận, nhìn chung có sự đồng ý rằng nếu có những phiếu đánh giá thích hợp thì thông tin thu thập được là có giá trị, nó có thể giúp ích để cải thiện một vài khía cạnh cụ thể nào đó của công việc giảng dạy (Marsh, 1984; Chen, 2003)[9, 24]. Tuy nhiên, bên cạnh những thông tin hữu ích có được từ mẫu câu hỏi được thiết kế thích hợp thì nhiều nghiên cứu cũng nghi ngờ rằng sinh viên không đủ kiến thức cơ bản và kinh nghiệm để "thẩm định" giảng viên và do vậy kết quả cuối cùng cũng không có nhiều ý nghĩa (Seldin, 1993)[17].

Nhìn chung, giá trị hay mức độ tin cậy của kết quả đánh giá giảng viên tùy thuộc vào toàn bộ quá trình, từ bảng câu hỏi được xây dựng, cách thức tiến hành thu thập thông tin (thời gian, địa điểm, tư vấn ...) và phương pháp xử lý dữ liệu. Do vậy, kết quả thực nghiệm thường tranh luận ở những phạm vi cụ thể (mẫu, thời đoạn nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu). Hay nói cách khác, đánh giá giảng viên cũng chỉ là một công cụ để lựa chọn nhằm đánh giá một phần nào đó của hiệu quả giảng dạy, chứ không phải tất cả, vì thế nó được sử dụng với một thái độ thận trọng.

3 Góp ý về Phiếu đánh giá môn học của Trường

Bộ Giáo dục và Đào tạo đề nghị các cơ sở giáo dục lấy ý kiến từ người học cho cả hai mục đích sử dụng "formative" lẫn "summative". Việc xây dựng phiếu đánh giá môn học là do mỗi trường tự thiết kế dựa trên một số nội dung hướng dẫn cơ bản của Bộ.² Phiếu đánh giá môn học của Trường có tổng cộng 49 câu hỏi, trong đó có 38 câu liên quan đến giảng viên, môn học, cơ sở vật chất và số còn lại là thông tin kiểm soát (xem phụ lục bên dưới). Dưới đây là một số góp ý.

3.1 Đánh giá sự thoả mãn của sinh viên hay hiệu quả giảng dạy?

Phiếu đánh giá môn học của Trường có nội dung nhiều hơn là yêu cầu của Bộ (tôi không có ý xem hướng dẫn của Bộ là chuẩn mực) nhưng nằm ở một trạng thái lưỡng thể giữa đánh giá sự thoả mãn của sinh viên và đánh giá hiệu quả giảng dạy. Điều này cũng kéo theo là lượng thông tin đòi hỏi quá nhiều nhưng lại không thể đủ để đáp ứng cho một nhu cầu riêng biệt, hoặc là đo lường mức độ thoả mãn hoặc là hiệu quả giảng dạy. Cụ thể, nếu chỉ nhắm đến mục tiêu chất lượng giảng dạy thì phần lớn các câu hỏi phải tập trung vào môn học và giảng viên. Điều này có nghĩa là những thông tin về cơ sở vật chất phục vụ học tập sẽ không có mặt ở bảng câu hỏi này. Còn nếu như đặt mục tiêu đo lường sự thoả mãn của sinh viên thì cần có một bảng câu hỏi phức tạp hơn

²Có thể tham khảo chi tiết hướng dẫn của Bộ từ thông báo của Trường ở đây: <http://www.ktkd.ueh.edu.vn/tb/dbcl-103.php>

(và lúc này không những cần đến những câu hỏi về cơ sở vật chất mà còn cần cả những dịch vụ học đường khác cũng như nội dung chương trình (curriculum)...), nhưng đây là một chủ đề khác.

Tôi giả định rằng bảng câu hỏi này được thiết kế cho mục tiêu đánh giá giảng dạy (như là Bộ yêu cầu) và vì thế tôi sử dụng khung gợi ý của Marsh để kiểm tra sự thích hợp của các câu hỏi. Tôi sẽ làm công việc đơn giản này bằng cách tóm tắt ý nghĩa từng nhóm nội dung của Marsh (thông qua SEEQ) và đối chiếu xem câu hỏi nào trong phiếu đánh giá của Trường là thích hợp. Kết quả cho thấy có tổng số 12/38 câu hỏi trong phần chính của phiếu đánh giá là thích hợp. Điều này cũng không có nghĩa là những câu hỏi còn lại là không xác đáng, nó có thể dựa vào một cơ sở lý thuyết nào khác và với mục đích khác với giả định của tôi. Tuy nhiên vẫn với giả định rằng mục đích sử dụng của kết quả đánh giá giảng viên là "formative", nghĩa là giúp giảng viên nhận ra điểm mạnh/điểm yếu của mình để hướng đến mục tiêu của giảng dạy hiệu quả thì phiếu đánh giá của Trường cần phải điều chỉnh.

[1] **Giá trị của môn học (learning/value):** Những câu hỏi của nhóm thứ nhất này nhằm đo lường sự cảm nhận của người học về giá trị của môn học mà họ đang đánh giá. Chẳng hạn như một câu hỏi đo mức độ đồng ý của người học trong nhóm này của SEEQ là "*Bạn đã học được điều gì đó trong khoá học mà bạn cho là có giá trị*". Cũng cùng ý nghĩa với nhóm này thì câu hỏi trong SIR là "*Môn học đã giúp tôi suy nghĩ độc lập về vấn đề ...*". Trong phiếu đánh giá môn học của Trường thì câu hỏi 32, 33 và 34 có thể nằm trong chức năng của nhóm thứ nhất này, tuy rằng ý nghĩa của câu 32 (*Môn học cung cấp cho bạn những kiến thức cần thiết*) và 33 (*Môn học giúp bạn nâng cao tư duy, nhận thức*) là như nhau hoặc không phải để sinh viên phân biệt, và câu 34 thì đi vào quá chi tiết.

[2] **Quan hệ/sự thân thiện (Individual rapport):** Mục tiêu của nhóm câu hỏi thứ hai này sẽ đo lường mức độ cảm nhận của người học về cách đối xử và thái độ của giảng viên trong quá trình học. Câu hỏi thường thấy trong nhóm này là đo lường mức độ đồng ý khi cho rằng "*Giảng viên có thân thiện đối với tất cả sinh viên*" hay "*Giảng viên đã làm cho sinh viên cảm thấy tự nhiên (welcome) khi cần sự giúp đỡ, tư vấn trong hoặc ngoài lớp học*". Trong phiếu đánh giá môn học của Trường thì câu 14 và 15 đáp ứng được mục tiêu của nhóm thứ hai này. Câu 37 cũng có mục đích tương tự nhưng lại xếp vào nhóm đặc biệt cho những môn học có sử dụng máy tính.

[3] **Sự nhiệt tình (enthusiasm):** Sự nhiệt tình ở đây phải hiểu là sự nhiệt tình của giảng viên đối với quá trình truyền đạt và đối với môn học. Hay nói cách khác, nhóm thứ ba này muốn đo lường cảm nhận của người học về "nhiệt huyết" của giảng viên đối với môn học mà họ đảm

nhận, nó thể hiện sự nhiệt tình và nỗ lực của giảng viên để đạt được mục tiêu của môn học. Chẳng hạn như một câu hỏi của SEEQ cho phần này là (mức độ đồng ý của bạn như thế nào khi cho rằng) "*Giảng viên đã sôi nổi và nhiệt huyết (energetic) khi giảng bài* " hay "*Phong cách trình bày của giảng viên đã làm cho sinh viên thích thú trong quá trình học*". Câu số 8 là câu duy nhất trong phiếu đánh giá của Trường có thể xếp vào nhóm 3 này.

[4] **Thi và Chấm điểm (Examinations/Grading):** Nhóm câu hỏi thứ tư này muốn đo lường cảm nhận của người học về sự nhất quán giữa nội dung học và thi cũng như tính công bằng trong chấm điểm và những vấn đề có liên quan khác như phương pháp thi, phản hồi. Câu hỏi thường thấy trong nhóm này là (mức độ đồng ý của bạn như thế nào khi cho rằng) "*Phương pháp chấm điểm là công bằng và thích hợp*". Theo ý nghĩa của nhóm này thì trong phiếu đánh giá có câu 17 và 19.

[5] **Tổ chức môn học (Organization):** Sự nhiệt tình ở nhóm 3 liên quan đến những gì mà giảng viên "biểu diễn" trên lớp thì sự tổ chức môn học trong nhóm 5 này lại liên quan đến những gì mà giảng viên đã chuẩn bị cho lớp học. Chẳng hạn như (mức độ đồng ý của bạn như thế nào khi cho rằng) "*Giảng viên có chuẩn bị tài liệu chu đáo và giải thích cẩn thận*" hay "*bài giảng mà giảng viên phát giúp bạn dễ dàng ghi chú*". Câu 22 là câu có thể xếp được vào nhóm này.

[6] **Breadth of Coverage ("Bao quát"?):** Nhóm câu hỏi thứ sáu này muốn đo lường cảm nhận của người học rằng giảng viên có cung cấp kiến thức một cách có nền tảng, bao quát/không phiến diện trong chủ đề được học. Những câu hỏi thường thấy trong nhóm này là (mức độ đồng ý của bạn như thế nào khi cho rằng) "*Giảng viên đã trình bày những nền tảng cơ bản hoặc nguồn gốc của các khái niệm, ý tưởng trong lớp học* " hay "*Giảng viên đã cung cấp những quan điểm khác nhau hơn là quan điểm của chính họ* ", hoặc là "*Giảng viên đã thảo luận một cách thoải mái về sự phát triển hiện thời trong lĩnh vực mà bạn đang/vừa học* ". Không thấy câu hỏi nào trong phiếu đánh giá thoả mãn mục tiêu của nhóm 6 này.

[7] **Tương tác (Group Interaction):** Mục đích của nhóm thứ bảy này liên quan đến câu hỏi liệu rằng giảng viên đã tạo một môi trường khích lệ cho người học đặt câu hỏi, chia sẻ ý kiến, ý tưởng với giảng viên và giữa những người học với nhau như thế nào. Câu hỏi thường thấy nhằm đo lường cảm nhận của người học trong nhóm này là (mức độ đồng ý của bạn như thế nào khi cho rằng) "*Sinh viên được khuyến khích thảo luận trong lớp*" hay "*Sinh viên được khuyến khích bày tỏ quan điểm riêng và/hay đặt câu hỏi với giảng viên*". Câu 11 và 12 trong phiếu đánh giá của Trường có thể đạt được mục tiêu của nhóm này.

[8] **Bài tập và Bài đọc (Assignment/Reading):** Nhóm này muốn đo lường cảm nhận của người học và mức độ hữu ích của bài tập và bài đọc được sử dụng trong khoá học. Câu hỏi thường thấy là (mức độ đồng ý của bạn như thế nào khi cho rằng) "*Những bài đọc bắt buộc là có ích*" hay "*Những bài đọc, bài tập, thực hành ...giúp cho bạn hiểu được các vấn đề của môn học*". Không có câu hỏi nào trong phiếu đánh giá của Trường đáp ứng được mục đích của nhóm 8 này.

[9] **Cảm nhận về khối lượng/độ khó của môn học (Workload/difficulty):** Những câu hỏi trong nhóm này nhằm biết được sinh viên cảm nhận như thế nào về mức độ khó/dễ và mức độ làm việc nặng/nhẹ của môn học. Có những thang đo thích hợp khác nhau để áp dụng cho nhóm câu hỏi này. Chẳng hạn như "*Lớp học đã diễn ra với tốc độ như thế nào*" và câu trả lời nằm trong thang đo từ "rất chậm" cho đến "rất nhanh". Hoặc với thang lựa chọn "rất khó-rất dễ" cho câu hỏi "*Mức độ khó của môn học này (so với các môn khác) như thế nào?*" Không có câu hỏi nào trong phiếu đánh giá thật sự phù hợp cho mục tiêu của nhóm này. Có hai câu (câu 5 và 18) "có vẻ" có liên quan nhưng thật sự chúng không mang ý nghĩa chính xác như mục đích của nhóm 9.

Như vậy, mặc dù số lượng câu hỏi từ phiếu đánh giá môn học của Trường khá nhiều nhưng số câu hỏi đạt được mục đích đánh giá giảng viên theo khung lý thuyết của Marsh thì chưa đủ, đặc biệt có những nhóm không có câu hỏi nào được đặt ra (nhóm 6, 8 và 9). Một phiếu đánh giá như vậy sẽ rất khó để sử dụng cho mục đích "formative" và nguy hiểm cho mục đích "summative" bởi không phản ánh đầy đủ những khía cạnh khác nhau về hiệu quả giảng dạy. Kết quả của nó sẽ không giúp nhiều cho giảng viên trong phát triển nghề nghiệp, hoặc có chăng là những vấn đề hành chính (đảm bảo giờ lên lớp?). Một phiếu đánh giá được soạn thảo cẩn thận (và phù hợp với nhu cầu của môn học) sẽ làm cho sinh viên tin rằng phản hồi của họ là quan trọng và họ sẽ có khuynh hướng cung cấp thông tin có trách nhiệm hơn. Việc sử dụng nhiều lần phiếu điều tra quá phức tạp (nhằm thu thập nhiều thông tin cho nhiều mục đích khác nhau) cũng sẽ làm giảm sự nhiệt tình đánh giá của sinh viên và cuối cùng là giảng viên sẽ xem việc đánh giá chỉ là hình thức như vốn dĩ họ từng nghĩ. Nguy hiểm hơn, nếu dựa vào kết quả đánh giá này cho mục tiêu hành chính (summative) thì nó sẽ tạo ra những khuyến khích (incentive) lệch lạc.

3.2 Câu hỏi và ý nghĩa lựa chọn

Trong phần này sẽ không tập trung và sự hợp lý của câu hỏi mà bàn về ý nghĩa của cách đặt câu hỏi và thang giá trị cung cấp cho sinh viên lựa chọn. Những câu hỏi trong phiếu điều tra thường nhằm mục đích đo lường mức độ cảm nhận của người học đối với một giá trị nào đó. Để trả lời cho cảm nhận đó thì câu hỏi đặt ra phải là "như thế nào?" và để đo lường mức độ

này thì thường dựa vào thang đo. Thang đo này có thể là một thang đo so sánh với giá trị kỳ vọng của người học hoặc giá trị tham chiếu. Giá trị tham chiếu này có thể được định sẵn bởi ý nghĩa của câu hỏi (chẳng hạn như diễn biến của lớp học là nhanh-chậm) hoặc gợi ý (chẳng hạn như mức độ khó của môn học này so với môn học khác). Như vậy, những câu hỏi thiết kế không phải là câu hỏi trả lời có/không-đúng/sai. Chẳng hạn như câu hỏi "*Giáo trình chính do đội ngũ giảng viên của trường/khoa biên soạn*" với những lựa chọn được cung cấp là "Hoàn toàn không đồng ý", "Không đồng ý", "Không ý kiến", "Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý". Làm sao có thể phân biệt được ý nghĩa giữa một lựa chọn "đồng ý" và "hoàn toàn đồng ý" với câu hỏi này bởi vì đây là câu hỏi đúng/sai³. Nhiều câu hỏi trong phiếu điều tra của Trường lại rơi vào tình huống này, ví dụ như các câu 1,3,4 20, 21 và 23. Những câu hỏi này nếu nó nhằm cho mục tiêu đánh giá giảng dạy thì cần phải điều chỉnh hoặc là nội dung câu hỏi hoặc là lựa chọn trả lời, nếu không thì thông tin thu thập được ít có giá trị và có thể làm ảnh hưởng sự suy nghĩ của sinh viên đến các câu hỏi khác về mặt logic trong hệ thống bảng câu hỏi.

3.3 Phiếu đánh giá và Phiếu kiểm tra

Có nhiều thông tin trong phiếu đánh giá môn học dường như là "nhờ" sinh viên để kiểm tra chéo các vấn đề hành chính của Trường và giảng viên hơn là các khía cạnh về mục hiệu quả giảng dạy. Chẳng hạn như nhóm câu hỏi về giờ giấc, giáo trình và thông tin của môn học. Những thông tin này là nội bộ giữa giảng viên và nhà trường và đó là trách nhiệm của người quản lý chuyên môn và hành chính. Đề cương môn học (trong đó chứa đựng thời lượng, cấu trúc chương trình, tài liệu đọc, giáo trình ...) thường phải được thông qua bộ phận chuyên môn (trưởng bộ môn chẳng hạn). Sinh viên chỉ phản hồi rằng chúng có giá trị cho việc học của họ như thế nào (như trong nhóm 8) chứ không phải thông báo cho giáo vụ biết rằng những tài liệu đó có hay không. Những câu hỏi này sẽ ít có giá trị để cải thiện chất lượng giảng dạy mà nó có thể tạo ra một cảm giác thiếu tin cậy giữa các bộ phận trong nội bộ của một trường, hoặc rằng sự quản lý chưa hiệu quả.

3.4 Cần một phiếu đánh giá "mở"

Phiếu đánh giá môn học cần phải có tính "mở" để phù hợp cho từng môn học, cấp học khác nhau và đây chỉ là vấn đề kỹ thuật. Thông thường sẽ có những phần chung và những phần đặc biệt. Những câu hỏi đặc biệt này có thể được giảng viên/bộ môn lựa chọn cho phù hợp với đặc điểm của môn học được đánh giá. Phiếu đánh giá của Trường hiện nay là một phiếu duy nhất để áp dụng cho tất cả, điều này sẽ có thể không đáp ứng trọn vẹn nhu cầu của sinh viên lẫn giảng viên. Bởi lẽ, có những thông tin sẽ trở nên thừa và thiếu những thông tin đặc biệt cho

³Chẳng lẽ sinh viên chọn "đồng ý" thì cho rằng giáo trình này thật ra là giảng viên chỉ tự soạn 80% còn sinh viên chọn "hoàn toàn đồng ý" thì cho rằng: "Ồ không, giáo trình này là do giảng viên tự soạn 100% đấy chứ!"

từng môn học. Chẳng hạn như không phải môn học nào cũng cần dùng đến máy tính và câu hỏi về chuyện này trở nên thừa, trong khi có môn học lại cần đánh giá hiệu quả của chuyến đi giả ngoại thì phiếu không đáp ứng được. Sự không trọn vẹn này cũng sẽ gây khó khăn cho phân tích và làm chệch các kết quả sau này.

3.5 Những góp ý khác

Việc thiết kế phiếu điều tra sao cho thích hợp chỉ là một công việc ban đầu của quá trình đánh giá hiệu quả giảng dạy. Mục tiêu cuối cùng của công việc này là làm sao có được kết quả tin cậy và có giá trị cho người sử dụng, hay nói cách khác kết quả đánh giá giảng viên phải được loại trừ tối đa nhân tố "vô tình tham dự" khác trong cuộc điều tra mà nó có thể làm sai lệch kết quả. Việc loại trừ những nhân tố này một phần phụ thuộc vào quá trình thu thập thông tin và phần còn lại là phương pháp phân tích. Rất nhiều nghiên cứu tập trung vào chủ đề này, tuy nhiên kết quả thực nghiệm có được giữa các nghiên cứu là không nhất quán về chiều hướng ảnh hưởng (Algozzine, 2004)[2]. Những nhân tố thường tác động đến kết quả đánh giá là *đặc điểm lớp học* (qui mô lớp, môn học bắt buộc hay tự chọn, cấp học nào...), *đặc điểm sinh viên* (giới tính, lĩnh vực yêu thích, sinh viên đã biết giảng viên đó trước khi học hay không..), *đặc điểm của giảng viên* (giới tính, kinh nghiệm giảng dạy, ấn tượng hay danh tiếng...), *điểm* (điểm kỳ vọng và điểm thực) và *qui trình điều tra* (phiếu điều tra ẩn danh/ghi danh, hướng dẫn, sự có mặt hay không của giảng viên lúc điều tra...). Trong phiếu đánh giá môn học của Trường đã có mặt một số câu hỏi phục vụ cho việc phân tích này (nằm trong mục "Ý kiến khác"), tuy nhiên cũng còn những nhân tố "ẩn danh" khác khó lòng có thể cho vào phiếu điều tra. Một trong những nhân tố quan trọng cần phải kiểm soát nằm ngoài phiếu này là hướng dẫn cũng như kiểm soát qui trình điều tra của cán bộ chuyên trách. Đây là một điều cần quan tâm để đảm bảo sinh viên bộc lộ đúng sự thật mà họ cảm nhận.⁴

4 Kết luận

Phân tích ở trên cho thấy rằng, nếu để đạt được mục tiêu đánh giá hiệu quả giảng dạy của giảng viên thì phiếu đánh giá của Trường cần phải điều chỉnh. Điều chỉnh đầu tiên là loại trừ những câu hỏi không phục vụ cho mục tiêu và bổ sung những câu hỏi còn thiếu. Có quá nhiều câu hỏi không thu thập thông tin cho mục tiêu đánh giá hiệu quả giảng dạy đã làm cho phiếu đánh giá trở nên phức tạp và dài dòng. Điều này không những sẽ đánh giá giảng viên một cách phiến diện mà còn ảnh hưởng đến chất lượng trả lời của sinh viên và gây khó khăn cho quá

⁴Ở những trường mà tôi có dịp tham dự, qui trình này hết sức cẩn thận (các phiếu đánh giá được niêm phong như một bài thi!) và được hướng dẫn, giải thích rõ ràng mục đích đánh giá từ cán bộ chuyên trách và cả người đứng đầu của khoa/trường. Sinh viên được tư vấn chỉ nhận xét những gì mà mình thật sự thấy có ích và thật sự nhận thức rõ, chứ không phải bắt buộc hoàn thành toàn bộ. Nó hoàn toàn tự nguyện.

trình xử lý và sử dụng kết quả sau này. Điều chỉnh kế tiếp là cấu trúc lại một cách cân đối giữa các phần nhằm thu thập được nhiều khía cạnh khác nhau của khái niệm giảng dạy hiệu quả. Nó cũng sẽ cải thiện chất lượng nếu các câu hỏi được rà soát cẩn thận giữa ý nghĩa câu hỏi và lựa chọn trả lời để tránh những bối rối mà sinh viên có thể gặp phải. Bên cạnh phiếu đánh giá, qui trình đánh giá cũng cần phải kiểm soát để chất lượng thông tin thu thập được chính xác hơn.

Phân tích ở trên cũng cho thấy rằng, sử dụng thông tin phản hồi từ sinh viên để đánh giá hiệu quả giảng dạy cũng chỉ là một sự lựa chọn nhằm hướng tới mục cải thiện chất lượng đào tạo. Mỗi lựa chọn chắc chắn sẽ tạo ra kết quả/hậu quả và hao tổn nguồn lực. Hiệu quả của việc yêu cầu các tổ chức giáo dục lấy ý kiến phản hồi từ người học của Bộ nhằm phục vụ cho khẩu hiệu "nói không với đào tạo không đạt chuẩn, không đáp ứng nhu cầu xã hội" có lẽ sẽ không rõ ràng như là chi phí nó đang tiêu tốn của xã hội, bởi nó gần như đang được tiến hành mà chưa có sự chuẩn bị trên một cơ sở khoa học. Và như vậy, nó sẽ tạo ra hệ thống khuyến khích sai lệch và kết quả nhận được sẽ khác với mục tiêu ban đầu, khi đó việc sửa chữa sẽ khó khăn và tốn kém. Góp ý cho phiếu đánh giá này cũng là một ví dụ cho thấy cần nhiều nỗ lực thật sự và trách nhiệm hơn nữa để thu hẹp khoảng cách từ ước mơ của một khẩu hiệu (chủ trương) đến hiệu quả thực tế.

Tài liệu

- [1] Saroyan A. and C Amundsen. Evaluating university teaching: Time to take stock. *Assessment & Evaluation in Higher Education.*, 26:341–353, 2001.
- [2] Algozzine B. and C Howley-L Beattie J Spooner F Mohanty G Bray M Gretes, J Flowers. Student evaluation of college teaching: A practice in search of principles. *College Teaching.*, 52:134–144, 2004.
- [3] Lucal B. and J Burmeister-May J Chin J Dettmer S Larson S Albers, C Ballantine. Faculty assessment and the scholarship of teaching and learning: Knowledge available/knowledge needed. *Teaching Sociology*, 31:146–161, 2003.
- [4] Senior Bolivar A. Student teaching evaluations: Options and concerns. *Construction Education.*, 5:20–29, 2000.
- [5] Eiszler CF. College students’ evaluations of teaching and grade inflation. *Research in Higher Education.*, 43:483–501, 2002.
- [6] Fries CJ. and RJ McNinch. Signed versus unsigned student evaluations of teaching: A comparison. *Teaching Sociology.*, 31:333–344, 2003.
- [7] Davison E. and J Price. How do we rate? an evaluation of online student evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education.*, 34:51–65, 2009.
- [8] Marsh HW. Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology.*, 75:150–166, 1983.
- [9] Marsh HW. Students’ evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology.*, 76:707–754, 1984.
- [10] Marsh HW. Students’ evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and direction for future research. *International Journal of Educational Research.*, 11, 1997.
- [11] Marsh. HW. and MJ Dunkin. Students’ evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. jc smart. *Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Atherton.*, 8:143–234, 1992.
- [12] Sojka J. and DR Gupta, AK Deeter-Schmelz. Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching: A study of similarities and differences. *College Teaching.*, 50:44–49, 2001.

- [13] Newport J.F. Rating teaching in the usa: Probing the qualifications of student raters and novice teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education.*, 21:17–21, 1996.
- [14] Ryan JJ. and AB Anderson, JA Birchler. Student evaluation: The faculty responds. *Research in Higher Education.*, 12:317–333, 1980.
- [15] Delucchi M. Don't worry, be happy: Instructor likability, student perceptions of learning, and teacher ratings in upper-level sociology courses. *Teaching Sociology.*, 28:220–231, 2000.
- [16] Baker P. and M Copp. Gender matters most: The interaction of gendered expectations, feminist course content, and pregnancy in student course evaluations. *Teaching Sociology.*, 25:29–43, 1997.
- [17] Seldin P. The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education.*, 39:40, 1993.
- [18] Spencer PA. and ML Flyr. *The Formal Evaluation as an Impetus to Classroom Change: Myth or Reality?* Research/Technical Report. CA: Riverside, 1992.
- [19] H. H. Remmers. The purdue rating scale for instructors. *Educational Administration and Supervision*, 6:399–406, 1927.
- [20] Basow SA. Best and worst professors: Gender patterns in students' choices. *Sex roles.*, 43:407–417, 2000.
- [21] Hobson SM. and DM Talbot. Understanding student evaluations: What all faculty should know. *College Teaching.*, 49.
- [22] Beran T. and D Frideres-J Violato, C Kline. What do students consider useful about student ratings? *Assessment & Evaluation in Higher Education.*, 34:519–527, 2009.
- [23] Fenwick TJ. Using student outcomes to evaluate teaching: A cautious exploration. *New Directions for Teaching and Learning.*, 2001.
- [24] Chen Y. and LB Hoshower. Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education.*, 28:71–88, 2003.
- [25] Yao Y. and ML Grady. How do faculty make formative use of student evaluation feedback?: A multiple case study. *Journal of Personnel Evaluation in Education.*, 18:107–126, 2005.



**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ TP.HCM**

PHIẾU ĐÁNH GIÁ MÔN HỌC

Nhằm thu thập được ý kiến đóng góp và phản hồi về kiến thức và kỹ năng mà sinh viên có được trong quá trình học, đồng thời nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập tại trường Đại học Kinh tế TP.HCM, chúng tôi gửi phiếu này đến bạn. Mong bạn vui lòng trả lời các câu hỏi dưới đây bằng cách **tô kín ô trả lời hoặc ghi vào chỗ chừa sẵn**.

Chúng tôi xin đảm bảo các câu trả lời sẽ được giữ kín, chúng tôi chỉ công bố kết quả tổng hợp trong bản báo cáo của nhà trường. **(Chú ý: Bạn không cần ghi tên mình vào phiếu này)**

Tên môn học: Tên Giảng viên:

MỨC ĐỘ ĐỒNG Ý CỦA BẠN ĐƯỢC CHỌN THEO THANG ĐIỂM TỪ 1 ĐẾN 5		1	2	3	4	5
1. Hoàn toàn không đồng ý 2. Không đồng ý 3. Không ý kiến 4. Đồng ý 5. Hoàn toàn đồng ý						
I	THÔNG TIN VỀ MÔN HỌC	1	2	3	4	5
1	Bạn được cung cấp đề cương môn học ngay từ đầu môn học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Bạn hiểu rõ mục tiêu, nội dung và yêu cầu của môn học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Bạn có thông tin về tài liệu học tập (giáo trình, tài liệu đọc thêm, trang web,..)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Bạn có thông tin về các tiêu chí đánh giá kết quả học tập	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Thời lượng (số tiết) dành cho môn học là phù hợp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II	HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY	1	2	3	4	5
6	GV đảm bảo giờ lên lớp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	GV sử dụng thời gian trong lớp có hiệu quả	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	GV có phương pháp truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	GV có sự liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	GV dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho bạn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	GV tổ chức các buổi thuyết trình hoặc thảo luận theo nhóm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	GV thường nêu các vấn đề để bạn suy nghĩ và trao đổi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	GV trả lời các câu hỏi liên quan đến môn học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Thắc mắc về môn học có thể trao đổi với GV tại lớp, qua mail, điện thoại...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	GV tạo cho bạn cảm giác thoải mái (không khí học tập vui vẻ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	GV sử dụng tốt các thiết bị công nghệ thông tin hỗ trợ cho việc giảng dạy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	GV đưa ra các hình thức đánh giá kết quả học tập của bạn để tăng độ chính xác trong việc đánh giá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	GV đánh giá kết quả học tập qua các đợt thi phù hợp với năng lực của bạn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Đề thi sát với chương trình học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III	GIÁO TRÌNH, TÀI LIỆU:	1	2	3	4	5
20	Có một giáo trình chính	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Giáo trình chính được đội ngũ GV của trường/khoa biên soạn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Nội dung giáo trình chính trình bày dễ đọc, dễ hiểu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	GV giới thiệu tài liệu tham khảo mới cập nhật khác	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Thư viện đáp ứng được nhu cầu tra cứu, tham khảo tài liệu đối với môn học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV	CƠ SỞ VẬT CHẤT PHỤC VỤ DẠY VÀ HỌC	1	2	3	4	5
25	Phòng học đảm bảo yêu cầu về chỗ ngồi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Phòng học đảm bảo về ánh sáng và độ thông thoáng.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Phòng học có đủ thiết bị hỗ trợ cho việc giảng dạy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Hệ thống công nghệ thông tin của trường đáp ứng nhu cầu học tập	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Phòng đọc của thư viện đảm bảo về chỗ ngồi tự học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Thời gian mượn và trả sách, tài liệu phù hợp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V	CẢM NHẬN CHUNG VỀ MÔN HỌC	1	2	3	4	5
31	Bạn hài lòng về môn học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Môn học cung cấp cho bạn những kiến thức cần thiết	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Môn học giúp bạn nâng cao tư duy, nhận thức	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Môn học giúp bạn phát triển những kỹ năng:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- Kỹ năng tự phát triển, tự học, tự nghiên cứu, suy nghĩ sáng tạo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- Kỹ năng làm việc theo nhóm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- Kỹ năng giải quyết vấn đề, xử lý thông tin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	- Kỹ năng giao tiếp, sử dụng ngoại ngữ và tin học	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VI	NHỮNG MÔN HỌC YÊU CẦU KẾT HỢP THỰC HÀNH TRÊN MÁY NHƯ TIN HỌC, LẬP TRÌNH, EVIEWS, SPSS...	1	2	3	4	5
35	Bạn được tổ chức thực hành trên máy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Chất lượng máy vi tính đáp ứng được yêu cầu sử dụng	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	GV hướng dẫn nhiệt tình	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Bạn ứng dụng được vào việc học tập và nghiên cứu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ý KIẾN KHÁC

39. Tỷ lệ thời gian tham gia các buổi học trên lớp

- Dưới 50% 50% - 65% 65% - 80% 80% - 90% Trên 90%

40. Bình quân hàng tuần, bạn dành thời gian tự học là:

- Dưới 1 giờ 1-2 giờ 3-4 giờ 4-5 giờ Trên 5 giờ

41. Mức độ yêu thích môn học này của bạn là

- Hoàn toàn không Không thích lắm Bình thường Thích Rất thích

Lý do vì sao:

Nếu được chọn, bạn có chọn học môn này không? Có Không

42.Theo bạn để nâng cao hơn nữa chất lượng môn học thì GV; các khoa; nhà trường cần làm những gì?

.....

43. Xếp loại học lực của bạn trong học kỳ qua:

44. Chuyên ngành bạn đang học:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="radio"/> KINH TẾ HỌC | <input type="radio"/> QUẢN TRỊ KINH DOANH TỔNG HỢP | <input type="radio"/> MARKETING |
| <input type="radio"/> KINH TẾ KẾ HOẠCH VÀ ĐẦU TƯ | <input type="radio"/> QUẢN TRỊ CHẤT LƯỢNG | <input type="radio"/> KẾ TOÁN |
| <input type="radio"/> KINH TẾ LD & QL NNL | <input type="radio"/> THƯƠNG MẠI | <input type="radio"/> TÀI CHÍNH NHÀ NƯỚC |
| <input type="radio"/> KINH TẾ NN & PT NÔNG THÔN | <input type="radio"/> KINH DOANH QUỐC TẾ | <input type="radio"/> TÀI CHÍNH DOANH NGHIỆP |
| <input type="radio"/> KINH TẾ QUẢN LÝ CÔNG CÔNG | <input type="radio"/> NGOẠI THƯƠNG | <input type="radio"/> KINH DOANH BẢO HIỂM |
| <input type="radio"/> KINH TẾ THẨM ĐỊNH GIÁ | <input type="radio"/> DU LỊCH | <input type="radio"/> NGÂN HÀNG |
| <input type="radio"/> KINH TẾ CHÍNH TRỊ | <input type="radio"/> TOÁN KINH TẾ | <input type="radio"/> TIN HỌC QUẢN LÝ |
| <input type="radio"/> THỐNG KÊ | <input type="radio"/> LUẬT KINH DOANH | |

45.Mức độ yêu thích ngành mà bạn đang học

- Hoàn toàn không thích Không thích Không ý kiến Thích Rất thích

46.Trong thời gian học tại trường, bạn có là thành viên trong

- Ban cán sự lớp Ban chấp hành chi Đoàn, Hội Là Đảng viên/tham gia lớp cảm tình Đảng

47. Giới tính: Nam Nữ

48. Khoa Khóa Lớp:.....

49. Email: Điện thoại:

Xin chân thành cảm ơn sự đóng góp ý kiến nhiệt tình của các bạn!

❖ Mọi ý kiến đóng góp xin vui lòng liên hệ: **Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng**
279 Nguyễn Tri Phương Q.10 TP.HCM
Điện thoại: 08.8532247 (10) - 08.9572935 (10)
Fax: 08.9572933
E-mail: uehqao@ueh.edu.vn