

CÁC MÔ HÌNH ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ GIẢNG DẠY TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VÀ ĐỊNH HƯỚNG ỨNG DỤNG CHO VIỆT NAM

Phạm Thị Thanh Hương^{1,2},
Tuần Thu Trang^{1,3,+},
Nguyễn Hải Yến¹,
Trần Thị Thu Hương¹

¹Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội;

²Trường Đại học VinUni;

³Viện Đào tạo số và Khảo thí - Đại học Quốc gia Hà Nội

+Tác giả liên hệ • Email: tuanthutrang@vnu.edu.vn

Article history

Received: 06/3/2025

Accepted: 26/4/2025

Published: 05/7/2025

Keywords

Teaching quality, teaching effectiveness, evaluation model, higher education

ABSTRACT

Teaching effectiveness is a fundamental factor determining the quality of education, requiring multi-faceted attention from stakeholders. However, it is a difficult concept to measure independently as it is composed of numerous interconnected factors. This paper studies the approaches and analyzes models for evaluating teaching effectiveness in higher education, including: the HILVE model by Rindermann and Amelang (1994), the principles of excellent teaching by Kember và Mcnaught (2007), and the two-dimensional matrix by Chan and Chen (2024), thereby providing comments and recommendations to improve teaching effectiveness in higher education institutions. All models have elements related to the connection between students and faculty, or between students and the learning environment. The active interactions between the model components create an effective and engaging learning environment. The models can be applied to varied educational contexts with different subject matter, teaching methods, and classroom structures. The research results only have theoretical significance in testing and assessment but also yield practical values in ensuring education quality at higher education institutions.

1. Mở đầu

Giảng dạy là một trong những trọng tâm của giáo dục đại học. Một trong các yếu tố nền tảng giúp sinh viên (SV) đạt được mục tiêu học tập là nâng cao chất lượng giảng dạy. Giảng dạy xuất sắc đã trở thành một chủ đề thảo luận chính trong giáo dục đại học toàn cầu và trở thành nỗ lực từ cấp trường tới cấp quốc gia ghi nhận và thúc đẩy. Đây cũng là đề tài được quan tâm trong các chính sách và sáng kiến đảm bảo chất lượng nhằm truyền tải sự xuất sắc của GD-ĐT tới các bên liên quan (Chan & Chen, 2024). Vì vậy, các cơ sở giáo dục luôn không ngừng yêu cầu hoặc khuyến khích các cơ chế, chính sách và phương pháp để nâng cao hiệu quả giảng dạy (HQGD). Các mô hình giảng dạy tốt được bắt nguồn từ những lý thuyết trong giáo dục. Quan điểm về sự xuất sắc trong giảng dạy rất đa dạng, phụ thuộc vào bối cảnh và được hình thành từ các mục tiêu, mục đích khác nhau, đồng thời bị ảnh hưởng bởi các yếu tố kinh tế, chính trị và văn hóa xã hội (Skelton, 2007). Bài báo trình bày một số các nghiên cứu tiêu biểu trong nước cũng như quốc tế về đánh giá HQGD và các mô hình đánh giá liên quan trong giáo dục đại học nhằm đề xuất ứng dụng cho Việt Nam. Để cung cấp “bức tranh” tổng quan về các cách tiếp cận trong đánh giá HQGD, ba mô hình được lựa chọn đề cập bao gồm: (1) Mô hình HILVE của Rindermann và Amelang (1994); (2) Các nguyên tắc giảng dạy xuất sắc của Kember và Mcnaught (2007); (3) Ma trận hai chiều của Chan và Chen (2024). Nghiên cứu có ý nghĩa trong thực tiễn công tác đảm bảo chất lượng giáo dục bậc đại học và ý nghĩa lý luận trong nghiên cứu đo lường đánh giá giáo dục nói chung.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Các quan điểm về hiệu quả giảng dạy trong giáo dục đại học

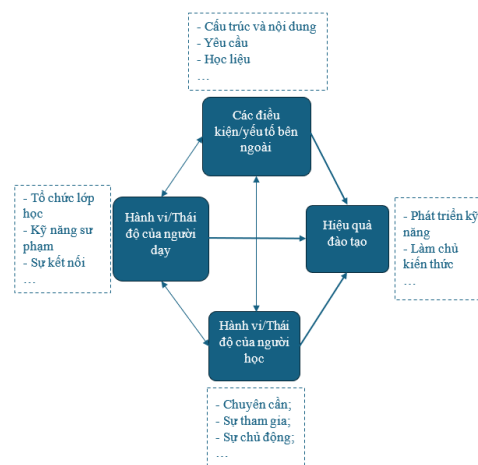
Có nhiều định nghĩa khác nhau về hoạt động giảng dạy có chất lượng hay giảng dạy xuất sắc. Một số học giả cho rằng, “giảng dạy xuất sắc” là giảng dạy tốt, một số khác lại đánh giá “xuất sắc” khác với “tốt” hay “có năng lực” khác với trình độ “chuyên gia” (Chan & Chen, 2024). Để phân biệt sự xuất sắc trong giảng dạy với hoạt động giảng dạy thông thường, chất lượng giảng dạy có thể được hiểu chính xác hơn là một chuỗi liên tục, trong đó sự xuất sắc là chất lượng cao nhất (Wood & Su, 2017). Theo Kreber (2002), giảng dạy hiệu quả không chỉ dừng lại ở khả năng truyền tải kiến thức mà còn bao gồm năng lực truyền cảm hứng, thiết kế và điều chỉnh nội dung học tập nhằm tối ưu

hóa trải nghiệm của SV; bao gồm các đặc điểm như khả năng, năng lực và các hành vi mà GV có thể sử dụng để đạt được mục tiêu giảng dạy (Ajmal et al., 2021). HQGD là thể hiện sự thành công mà người dạy nhằm mang lại sự thay đổi mong muốn trong nhận thức, kiến thức và kỹ năng của người học. HQGD cũng là sự hoàn hảo trong công việc, mức độ hiệu quả và năng suất của GV. Dash và Barman (2016) cho rằng hiệu quả của việc giảng dạy làm cho việc học trở nên có ý nghĩa, hiệu quả và dễ hiểu hơn. Những khái niệm về sự xuất sắc trong giảng dạy này khiến nó trở thành một khái niệm khó đo lường (Chan & Chen, 2024). Đánh giá hiệu quả trong giảng dạy thường dựa trên các số liệu định lượng như xếp hạng mức độ hài lòng của SV và dữ liệu về khả năng tuyển dụng của SV sau khi tốt nghiệp. Robinson và Hilli (2016) lập luận rằng, các số liệu này phản ánh kết quả chứ không phải quá trình giảng dạy và học tập, trong khi những phẩm chất chung của sự xuất sắc trong giảng dạy như đam mê và đổi mới lại khó đo lường.

2.2. Các mô hình đánh giá hiệu quả giảng dạy

2.2.1. Mô hình đa nhân tố HILVE của Rindermann và Amelang (1994)

Mô hình đa nhân tố Heidelberg Inventory (HILVE) trong đánh giá HQGD lần đầu tiên được giới thiệu bởi Rindermann và Amelang (1994) qua phương pháp phân tích nhân tố. Đây là một bộ công cụ đa chiều nhấn mạnh vào sự tương tác giữa giảng viên (GgV), SV và các điều kiện bên ngoài được sử dụng rộng rãi ở các trường đại học tại Đức để đánh giá hoạt động giảng dạy (Rindermann & Schofield, 2001). Qua phân tích nhân tố, nhóm tác giả đã tìm ra các yếu tố ảnh hưởng tới HQGD và học tập bao gồm 3 nhóm: (1) Hành vi/thái độ của người dạy (cấu trúc, năng lực giảng dạy, sự nhiệt tình); (2) Hành vi/thái độ của người học (tham gia, thảo luận, chất lượng bài tập); (3) Các điều kiện bên ngoài (yêu cầu khóa học, mức độ hấp dẫn của nội dung). Tiếp đó, nhóm tác giả tiến hành nhiều nghiên cứu để phân tích mức độ ổn định và giá trị của các thang đo trong mô hình HILVE, đặc biệt khi áp dụng trong các khóa học khác nhau và với các GgV khác nhau. Tiêu biểu là công trình được thu thập từ 24.996 phiếu khảo sát tại 692 khóa học thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau tại các đại học Đức (Đại học Heidelberg, Munich, Leipzig, Berlin...) (Rindermann & Schofield, 2001). Dữ liệu được phân tích thông qua 04 mô hình chính: (1) Cùng GgV - cùng nội dung giảng dạy; (2) Cùng GgV - nội dung giảng dạy khác nhau; (3) GgV khác nhau - cùng nội dung và GgV khác nhau - nội dung khác nhau. Kết quả cho thấy, độ tin cậy cao nhất nằm ở các thang đo liên quan đến GgV, với hệ số tương quan $r = 0,72$ trong các khóa học giống nhau và $r = 0,46$ trong các khóa học khác nhau. Trong khi đó, các thang đo về SV và điều kiện bên ngoài có mức độ ổn định thấp hơn, phụ thuộc nhiều vào nội dung và điều kiện cụ thể của khóa học. Hiệu quả khóa học có mức độ ổn định trung bình ($r = 0,29$). Độ tin cậy của thang đo (Cronbach's α) trung bình đạt $r = 0,80$ và cần ít nhất 5 khóa học để đạt mức tin cậy cao ($r \geq 0,80$). Các tác giả lập luận rằng, chất lượng khóa học không thể được đánh giá dựa vào một yếu tố duy nhất mà là sự kết hợp của nhiều yếu tố, bao gồm GgV, SV và các điều kiện bên ngoài. Mô hình đa nhân tố cho thấy sự tương tác mạnh mẽ giữa các thành phần này. Trong đó, GgV đóng vai trò quan trọng nhất, ảnh hưởng trực tiếp đến SV và hiệu quả khóa học. SV tham gia tích cực và thảo luận sẽ nâng cao hiệu quả học tập, trong khi các điều kiện bên ngoài như yêu cầu khóa học hay mức độ hấp dẫn của nội dung cũng ảnh hưởng lớn đến kết quả học tập. Những tương tác này chứng minh chất lượng khóa học không thể tách rời và cần được đánh giá một cách tổng thể.



Hình 1. Các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động giảng dạy (Rindermann & Schofield, 2001)

2.2.2. Mô hình của Kember và Mcnaught (2007)

Kember và cộng sự đã có nhiều phân tích và thử nghiệm bộ câu hỏi đánh giá môi trường học tập và giảng dạy. Một trong các phương pháp nhóm nghiên cứu đã thực hiện là phỏng vấn một nhóm GV điển hình đạt danh hiệu xuất sắc trong nhiều năm liền. Sử dụng phương pháp thiết kế lý thuyết cơ sở (ground theory design), nhóm nghiên cứu đã phân tích nội dung trao đổi trong các buổi phỏng vấn và áp dụng phương pháp so sánh liên tục, từ đó tập hợp được các nguyên lý chung về những gì cấu thành nên sự xuất sắc trong giảng dạy. Để xây dựng mô hình, họ đã tiến hành phỏng vấn 62 GV đoạt giải thưởng giảng dạy xuất sắc tại các trường đại học ở Úc và Hồng Kông, từ đó Kember và Mcnaught (2007) rút ra 10 nguyên tắc giảng dạy xuất sắc. Sự xuất sắc trong giảng dạy đến từ: (1) Chương trình học được thiết kế giúp người học phát triển năng lực; (2) Người học nắm bắt được các khái niệm cơ bản; (3) Nội dung

học tập gắn liền với thực tiễn; (4) Khuyến khích tư duy mở và đa chiều; (5) Môi trường học tập chủ động; (6) Cá nhân hóa; (7) Tạo động lực học tập; (8) Tương thích kiến tạo trong cấu trúc chương trình; (9) Linh hoạt trong giảng dạy; (10) Kiểm tra, đánh giá đúng trọng tâm. Trong những nghiên cứu sau, 9 trong 10 yếu tố đã được truyền tải thành bảng câu hỏi khảo sát chất lượng giảng dạy của học phần, nhằm kiểm chứng độ tin cậy và độ giá trị của bộ công cụ (Kember & Leung, 2009). Yếu tố về thiết kế chương trình không được khảo sát bởi nó liên quan tới cấp toàn chương trình hơn là một học phần.

2.2.3. Mô hình của Chan và Chen (2024)

Trong một nghiên cứu mới đây của nhóm học giả tới từ Đại học Hồng Kông, Chan và Chen (2024) đã tổng hợp các khái niệm và tiêu chí đánh giá sự xuất sắc trong giảng dạy từ 95 tài liệu của các trường trên thế giới. Phạm vi nghiên cứu bao gồm các khung đánh giá cấp quốc gia như Úc, Nam Phi, Anh, Newzealand, Hồng Kông và cấp trường, bao gồm các trường định hướng nghiên cứu và các trường không định hướng nghiên cứu. Các trường được lựa chọn nghiên cứu trải dài trên nhiều khu vực như Anh, Úc, Mỹ, Canada, Hồng Kông, Ấn Độ, châu Âu,... Mục đích nhằm trả lời câu hỏi - Những hoạt động nào tạo nên việc giảng dạy xuất sắc và điều gì làm cho việc giảng dạy trở nên xuất sắc? Thông qua nghiên cứu các tài liệu đã được công bố, nhóm tác giả đã rút ra được một ma trận hai chiều gồm 6 hoạt động và 5 tiêu chí. 6 hoạt động tạo nên giảng dạy xuất sắc bao gồm: khả năng sư phạm (pedagogy); thiết kế và phát triển chương trình dạy học (curriculum planning and design); kiểm tra, đánh giá (assessment); hỗ trợ SV (student support); phục vụ cộng đồng (service to communities); tự phát triển bản thân (professional development). 5 tiêu chí phổ biến được đề cập trong các tài liệu về giảng dạy xuất sắc, bao gồm: tầm ảnh hưởng (impact); sự đổi mới (innovation); sự bao gồm (inclusivity); không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập (scholarship of teaching and learning); lấy người học làm trung tâm (student-centredness). Các tiêu chí này được gắn với 6 hoạt động nói trên.

Theo Chan và Chen (2024), giảng dạy xuất sắc bao gồm nhiều hoạt động trong và ngoài lớp học. Trong khi 6 hoạt động cấu thành nên một GgV xuất sắc được hiểu như là những nhiệm vụ và trách nhiệm mà người GgV được nhà trường kì vọng thực hiện trong vai trò của mình, thì 5 khía cạnh của mô hình giải thích mức độ xuất sắc cần có của mỗi hoạt động, thể hiện như những tuyên ngôn và mang ý nghĩa lí tưởng hóa trong giáo dục (Chan & Chen, 2024). Sự bao gồm (inclusivity) thể hiện tính toàn cầu hóa và dân chủ hóa trong giáo dục, đây là yếu tố cần có trong một cộng đồng SV ngày càng có sự đa dạng cao. Trong khi khía cạnh lấy người học làm trung tâm (student-centredness) là một quan điểm tự do xem người học như khách hàng trong môi trường kinh doanh. Khía cạnh tầm ảnh hưởng (impact) thể hiện trách nhiệm giải trình của giáo dục và sự phù hợp các tiêu chuẩn. Yếu tố không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy (scholarship of teaching and learning) nhấn mạnh vào sự không ngừng học hỏi và cải tiến của GgV. GgV được kì vọng nghiên cứu các phương pháp giảng dạy mới, tìm kiếm, thử nghiệm cách thức phù hợp nhất với người học. Họ cũng nghiên cứu và ứng dụng các chiến lược giảng dạy và chia sẻ những kinh nghiệm giảng dạy của mình với đồng nghiệp. Trong khi đó, yếu tố sự đổi mới (innovation) lại mang thiên hướng đề cao chủ nghĩa cá nhân và sáng tạo. Sự đổi mới được thể hiện trong việc áp dụng cách tiếp cận mới trong phương pháp giảng dạy, xây dựng và thiết kế chương trình, các hoạt động kiểm tra, đánh giá và hỗ trợ SV nhằm giúp SV đạt được kết quả học tập như mong đợi.

Bảng 1. Ma trận giảng dạy xuất sắc (Chan & Chen, 2024)

	Sự đổi mới	Tầm ảnh hưởng	Sự bao gồm	Không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy	Lấy người học làm trung tâm
Khả năng sư phạm	Đổi mới trong việc sử dụng công nghệ, phương pháp sư phạm	Thiết kế một phương pháp giảng dạy được thực hiện rộng rãi trong ngành học (hoặc được mở rộng ra những ngành khác)	Tạo ra một môi trường học tập công bằng	Áp dụng kiến thức dựa trên nghiên cứu và kiểm chứng để nâng cao chiến lược giảng dạy	Chiến lược học tập chủ động
Xây dựng và thiết kế chương trình	Nội dung giảng dạy tích hợp những phát triển mới nhất trong lĩnh vực liên quan	Ý tưởng được áp dụng ở những chương trình khác	Tài liệu học tập tới từ nhiều học giả khác nhau	Sử dụng dữ liệu làm cơ sở để thiết kế lại chương trình	Đồng thiết kế chương trình cùng SV
Kiểm tra, đánh giá	Phương pháp kiểm tra, đánh giá mới khuyến	Phương pháp kiểm tra, đánh giá giúp	Phương pháp kiểm tra, đánh	Tích hợp kiến thức hiện tại trong ngành	Hoạt động kiểm tra, đánh giá

	khích tư duy phản biện và suy nghĩ độc lập	SV đạt được mục tiêu học tập tốt hơn	giá được thiết kế cho các phong cách học tập khác nhau	vào các phương pháp kiểm tra, đánh giá	khuyến khích phát triển các kỹ năng có thể chuyển đổi được
Hỗ trợ SV	Đổi mới trong cách tiếp cận hỗ trợ SV	Sự thành công của SV được thể hiện ở kết quả thi, vị trí thực tập và việc làm	Tiếp cận tất cả SV, tôn trọng từng cá nhân	Phát triển dịch vụ SV phản ánh những yêu cầu của ngành	Tất cả các hoạt động trong khía cạnh này đều lấy SV làm trung tâm
Phục vụ cộng đồng	Cách tiếp cận đổi mới có ảnh hưởng tới hoạt động giảng dạy của đồng nghiệp	Cải thiện chất lượng giảng dạy trong cộng đồng học thuật qua việc chia sẻ và đào tạo		Tham gia nghiên cứu và công bố kết quả thông qua xuất bản và workshop	
Phát triển cá nhân		Cải thiện các phương pháp sư phạm		Là nhà nghiên cứu luôn cập nhật những kiến thức mới nhất trong ngành	

2.3. Bàn luận

HQGD là một cấu trúc phức tạp khó có thể đo lường bằng một thành tố (Kember & Mcnaught, 2007), bởi vậy ba mô hình đánh giá HQGD có những hướng tiếp cận khác nhau. Trong khi mô hình thứ nhất (Rindermann & Amelang, 1994) và mô hình thứ ba (Chan & Chen, 2024) đề cập tới đa yếu tố tạo nên hiệu quả của hoạt động giảng dạy mà trong đó người GgV chỉ là một nhân tố, thì mô hình thứ hai (Kember & Mcnaught, 2007) tập trung vào những hoạt động giảng dạy và tương tác với người học mà GgV nên thực hiện để nâng cao chất lượng giảng dạy. Mô hình HILVE được Rindermann và Amelang (1994) nghiên cứu nằm trong dự án của Viện Tâm lý học tại Heidelberg nhằm cải tiến chất lượng bộ câu hỏi đánh giá giảng dạy tại các trường tại Đức. Mô hình đưa ra ba nhóm yếu tố chính liên quan tới chất lượng giảng dạy là hành vi của GgV, sự tương tác của SV và các yếu tố bên ngoài khác liên quan tới môn học như cấu trúc môn học. Nghiên cứu cũng nhấn mạnh rằng việc đánh giá GgV thông qua khảo sát mức độ hài lòng của SV không nên chỉ dựa vào hành vi và năng lực của GgV (Rindermann & Schofiel, 2001) bởi còn các yếu tố còn lại đều có tác động qua lại. Ở một hướng tiếp cận khác, mô hình của Kember và Mcnaught (2007) được xây dựng trực tiếp từ việc phỏng vấn lấy ý kiến những GgV được giải thưởng giảng dạy xuất sắc tại các trường đại học để đưa ra các yếu tố tương đối cụ thể đánh giá HQGD. Các yếu tố của mô hình hướng trực tiếp vào những tương tác giữa người học và người dạy hoặc xoay quanh người học. Cách tiếp cận của mô hình được sử dụng như là cơ sở cho các chương trình phát triển và đào tạo GgV, hay xây dựng bộ câu hỏi khảo sát đánh giá học phần. Trong khi đó, mô hình của Chan và Chen (2024) mang tính toàn diện khi xây dựng được một ma trận hai chiều các khía cạnh chung của hoạt động giảng dạy và đào tạo. Mô hình cũng thể hiện yếu tố thời đại như lấy người học làm trung tâm, sự bao gồm và tầm ảnh hưởng. Đồng thời, đề cập tới sự phát triển của GgV thông qua tự nghiên cứu, tự học tập nâng cao nghiệp vụ và chuyên môn, đây là yếu tố chưa được thể hiện ở các mô hình trước. Ứng dụng của mô hình phù hợp cho việc xây dựng chính sách và phát triển đội ngũ.

Nhìn chung, ba mô hình đánh giá HQGD đều được ứng dụng trong đào tạo, nghiên cứu, nâng cao trải nghiệm HQGD và học tập. Các mô hình đều có điểm chung trong việc nhấn mạnh vai trò của GgV, cấu trúc chương trình và yếu tố môi trường học tập. Bảng 2 thể hiện những tiêu chuẩn chung của của ba mô hình. Các yếu tố trong từng mô hình có tác động qua lại lẫn nhau và việc giảng dạy là hiệu quả khi tạo được một môi trường học tập tích cực, gắn kết. Các mô hình đã được khái quát hóa và đều áp dụng được cho nội dung chuyên ngành đa dạng, phương pháp giảng dạy và cấu trúc lớp học khác nhau.

Bảng 2. Tổng hợp khung lý thuyết chung của ba mô hình

STT	Yếu tố	Tiêu chí
1	Môi trường học tập	Khuyến khích sự chủ động, tạo động lực, cá nhân hóa, công bằng và tôn trọng
2	Cấu trúc và nội dung chương trình	Tương thích kiến tạo, gắn với thực tiễn và cập nhật xu thế
3	GgV	Có khả năng sư phạm, khuyến khích tư duy mở và đa chiều, linh hoạt và kết nối, sáng tạo và không ngừng học hỏi

3. Kết luận

HQGD là yếu tố nền tảng quyết định chất lượng giáo dục, đòi hỏi sự quan tâm đa chiều từ cá nhân đến hệ thống. Việc đánh giá HQGD là một yếu tố quan trọng trong đảm bảo chất lượng giáo dục đại học. Ba mô hình đánh giá trong bài viết cung cấp nguồn tham khảo hữu ích, đa dạng hướng tiếp cận, phù hợp với từng cấp trong hệ thống giáo dục. Ở cấp độ người dạy, GgV có thể tham khảo mô hình của Kember và Mcnaught (2007) để chủ động điều chỉnh phương pháp giảng dạy, kiểm tra, đánh giá và tương tác với SV để nâng cao chất lượng. Cơ sở giáo dục có thể tham khảo mô hình của Chan và Chen (2024) để xây dựng chương trình đào tạo, nâng cao năng lực giảng dạy, thiết kế bài giảng, hay xây dựng tiêu chí khen thưởng, đánh giá đội ngũ. Ở cấp độ quốc gia, có thể ứng dụng cả ba mô hình, đưa ra những đối sánh thực tiễn góp phần hoàn thiện khung năng lực giảng dạy và các chính sách giáo dục. Đối với cấp độ các trường đại học, việc lựa chọn mô hình nào để áp dụng có thể cân nhắc trên hai yếu tố chính: mức độ tương đồng của mô hình với bối cảnh và hệ thống của trường; và định hướng ưu tiên trong từng giai đoạn phát triển. Phương pháp tiếp cận, nghiên cứu của ba mô hình cũng là nguồn tham khảo hữu ích để xây dựng một khung đánh giá HQGD cho Việt Nam. Trong các mô hình trên, mô hình đa nhân tố HILVE về chất lượng khóa học có tính toàn diện và thực tiễn cao, nhiều khía cạnh tương đồng với bối cảnh giáo dục và cách tiếp cận trong nước. Trong khi đó, hai mô hình sau có những yếu tố mang tính thời đại và đổi mới hơn. Để ứng dụng các mô hình, cấp cơ sở giáo dục và các nhà chính sách có thể thích ứng bộ công cụ đánh giá HQGD, kết hợp từ mô hình HILVE và các yếu tố cập nhật của hai mô hình còn lại. Thực hiện chuẩn hóa và áp dụng rộng rãi công cụ đánh giá này trên toàn hệ thống đại học nhằm đảm bảo tính thống nhất và tạo dựng cơ sở dữ liệu tin cậy cho cải cách giáo dục lâu dài. Bên cạnh đó, cần thúc đẩy, khuyến khích tương tác giữa GgV và SV qua việc đào tạo tập huấn hay cơ chế đánh giá và phản hồi thường xuyên, bởi đây là yếu tố then chốt nâng cao trải nghiệm học tập. Đầu tư đồng đều vào cơ sở vật chất, hệ thống hỗ trợ như các chương trình nâng cao năng lực GgV và hoàn thiện công cụ đo lường cũng là một trong các yếu tố quan trọng cần được hệ thống giáo dục trong nước quan tâm đầu tư. Nếu các hoạt động được diễn ra đồng thời sẽ bổ trợ lẫn nhau, thúc đẩy nâng cao HQGD một cách mạnh mẽ.

Tài liệu tham khảo

- Ajmal, F., Durrani, R., & Mohammad, N. (2021). Teaching effectiveness: A university students's perspective. *Pakistan Journal of Educational Research*, 4(4). <https://doi.org/10.52337/pjer.v4i4.332>
- Chan, C. K. Y., & Chen, S. W. (2024). Conceptualisation of teaching excellence schemes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2271188>
- Dash, U., & Barman, P. (2016). Teaching effectiveness of secondary school teachers in the district of Purba Medinipur, West Bengal. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 21(7), 50-63. <https://doi.org/10.9790/0837-2107075063>
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12(1), 15-29.
- Kember, D., & McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching: Lessons from research into award-winning teachers*. Routledge.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27, 5-23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Rindermann, H., & Schofield, N. (2001). Generalizability of Multidimensional Student Ratings of University Instruction Across Courses and Teachers. *Research in Higher Education*, 42, 377-399. <https://doi.org/10.1023/A:1011050724796>
- Rindermann, H., & Amelang, M. (1994). *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Handanweisung* [The Heidelberg Inventory on Teaching Evaluation]. Heidelberg: Asanger.
- Robinson, W., & Hilli, A. (2016). The English "teaching excellence framework" and professionalising teaching and learning in research-intensive universities: An exploration of opportunities, challenges, rewards and values from a recent empirical study. *Foro de Educación*, 14(21), 151-165. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.008>
- Skelton, A. (2007). *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education*. Routledge.
- Wood, M., & Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academics' perspectives on the discourse of 'teaching excellence' in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 451-466. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301911>