

NGHIÊN CỨU VỀ ĐÁNH GIÁ GIẢNG VIÊN THEO VỊ TRÍ VIỆC LÀM TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: TỔNG QUAN MÔ TẢ CÓ CẤU TRÚC VÀ ĐỊNH HƯỚNG NGHIÊN CỨU

TRẦN THỊ TỐ UYÊN
NGUYỄN VĂN TƯỜNG

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn,
Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Nhận bài ngày 16/6/2026. Sửa chữa xong 20/7/2026. Duyệt đăng 24/7/2026.

Abstract

Drawing on relevant studies and legal documents, this structured narrative review examines position-based faculty evaluation in the context of university autonomy and increasing accountability. It synthesizes evidence concerning theoretical foundations, evaluation criteria, sources of evidence, and management arrangements. The findings suggest that an effective evaluation system should be grounded in job analysis, position descriptions, and competency frameworks; combine general standards with role-specific criteria and weights; draw on multiple sources of evidence; integrate quantitative indicators with qualitative judgments; and balance summative evaluation with developmental feedback. Faculty evaluation should operate as a continuous performance-management cycle. Major research gaps concern construct validity, inter-rater reliability, procedural fairness, stakeholder coordination, the unintended consequences of key performance indicators, and the use of evaluation results. The article proposes a five-layer framework for Vietnamese higher education comprising strategy and institutional arrangements, position architecture, measurement and evidence, process governance, and result utilization and improvement.

Keywords: faculty evaluation, higher education governance, job position, multi-source evaluation, performance management.

1. Đặt vấn đề

Tự chủ đại học, quốc tế hóa, chuyển đổi số và yêu cầu giải trình ngày càng cao khiến chất lượng đội ngũ giảng viên trở thành yếu tố then chốt đối với sự phát triển của cơ sở giáo dục đại học. Lao động học thuật bao quát giảng dạy, nghiên cứu, hỗ trợ người học, phục vụ cộng đồng, chuyển giao tri thức và quản trị học thuật. Thời gian dành cho từng nhiệm vụ thay đổi theo ngành, giai đoạn nghề nghiệp và chiến lược của nhà trường (Bentley & Kyvik, 2012). Bởi vậy, áp dụng cùng một bộ tiêu chí và trọng số cho mọi giảng viên khó phản ánh đúng đóng góp, dễ gây cảm nhận bất công và khuyến khích chạy theo những sản phẩm thuận tiện cho việc đếm.

Đánh giá kết quả thực hiện công việc (performance appraisal) thường đo lường và nhận định mức độ hoàn thành tại một thời điểm. Quản trị hiệu suất (performance management) rộng hơn: đó là chu trình xác lập mục tiêu, theo dõi, phản hồi, phát triển và sử dụng kết quả (Aguinis, 2013; DeNisi & Murphy, 2017). Tiếp cận theo vị trí việc làm nổi hai cấp độ này. Phân tích công việc làm rõ nhiệm vụ, trách nhiệm, đầu ra và điều kiện thực hiện; khung năng lực xác định kiến thức, kỹ năng và hành vi cần có (Campion và cộng sự, 2011; Sanchez & Levine, 2012). Theo cách hiểu trên, vị trí việc làm không chỉ là tên chức danh mà là hồ sơ công việc thực tế, gắn với định hướng giảng dạy, nghiên cứu, phục vụ và mức trách nhiệm.

Email: ttuyen@vnuhcm.edu.vn

Ở Việt Nam, Nghị định số 106/2020/NĐ-CP đặt nền tảng quản lý vị trí việc làm trong đơn vị sự nghiệp công lập; Thông tư số 04/2024/TT-BGDĐT quy định danh mục, bản mô tả vị trí và khung cấp độ năng lực. Luật Giáo dục đại học số 125/2025/QH15, Luật Nhà giáo số 73/2025/QH15 cùng Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT tiếp tục nhấn mạnh chuẩn nghề nghiệp, tự chủ và trách nhiệm giải trình (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2024, 2026; Chính phủ, 2020; Quốc hội, 2025a, 2025b). Khung pháp lý tạo mặt bằng chung, nhưng chất lượng đánh giá vẫn tùy thuộc vào cách từng trường phân tích vị trí, chọn minh chứng, tổ chức phản hồi và sử dụng kết quả.

Các công trình trong nước đã bàn đến tiêu chí gắn với vị trí, khung năng lực và biện pháp quản lý hoạt động đánh giá (Bùi Hà Phương và cộng sự, 2022; Nguyễn Thị Ngọc Thu, 2019; Phạm Văn Thuận & Nghiễm Thị Thanh, 2015). Dù vậy, nghiên cứu về cấu trúc vị trí, đo lường, đánh giá giảng dạy, quản lý quá trình và văn hóa tổ chức vẫn phân tán. Ít công trình xem xét trong cùng một khung phân tích vai trò của chủ thể quản lý, chất lượng minh chứng, công bằng thủ tục và cách sử dụng kết quả. Bài viết hệ thống hóa xu hướng đánh giá giảng viên theo vị trí việc làm, phân tích kiến trúc đo lường và cơ chế quản lý, nhận diện khoảng trống, qua đó đề xuất khung nghiên cứu tích hợp cho giáo dục đại học Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết lựa chọn tổng quan mô tả có cấu trúc (structured narrative review). Phương pháp này phù hợp khi cần kết nối nhiều dòng lý thuyết, làm rõ khái niệm và phát triển khung nghiên cứu, thay vì ước lượng một hiệu ứng thống kê duy nhất (Snyder, 2019). Do đó, đây không phải là tổng quan hệ thống theo PRISMA. Tuy vậy, phạm vi tìm kiếm, tiêu chí lựa chọn và cách mã hóa vẫn được trình bày để người đọc có thể theo dõi và kiểm tra.

Tài liệu được tìm và đối chiếu trên Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar, thư viện số Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, các tạp chí khoa học Việt Nam và cổng văn bản chính thức; thời điểm cập nhật đến tháng 7/2026. Từ khóa gồm faculty evaluation (đánh giá giảng viên), performance management (quản lý hiệu suất), job analysis/job position (phân tích công việc/vị trí việc làm), competency framework (khung năng lực), student evaluation of teaching (đánh giá của sinh viên về giảng dạy), peer review (đánh giá đồng đẳng), 360-degree feedback (phản hồi 360 độ) và higher education (giáo dục đại học). Các công trình công bố trong giai đoạn 2010–2026 được ưu tiên, cùng một số nghiên cứu nền tảng trước năm 2010. Tài liệu phải liên quan trực tiếp đến vị trí, tiêu chí, minh chứng, quản lý quá trình hoặc điều kiện triển khai. Nguồn trùng lặp, không rõ xuất xứ hoặc không thuộc giáo dục đại học bị loại. Danh mục cuối có 31 nguồn được trích dẫn trong bài.

Tài liệu được mã hóa theo năm chiều: quan niệm về vị trí và đối tượng đánh giá; nội dung, chỉ báo và trọng số; nguồn minh chứng cùng yêu cầu về tính giá trị, độ tin cậy; chu trình và chủ thể quản lý; điều kiện bối cảnh và hệ quả sử dụng kết quả. Phân tích chủ đề kết hợp so sánh liên tục được dùng để nhận diện các điểm đồng thuận, khác biệt và mâu thuẫn. Nghiên cứu không lượng hóa nguy cơ sai lệch công bố và không cho phép suy luận nhân quả; vì vậy, khung đề xuất cần được kiểm định bằng dữ liệu thực nghiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Từ đánh giá con người sang đánh giá mức độ đáp ứng vị trí việc làm

Đánh giá theo vị trí việc làm đòi hỏi chuyển đơn vị phân tích từ đặc điểm chung của người giữ chức danh sang yêu cầu công việc và mức độ đáp ứng yêu cầu đó. Bản mô tả vị trí cho biết giảng viên phải làm gì, tạo dấu ra nào và chịu trách nhiệm đến đâu; khung năng lực làm rõ cách công việc cần được thực hiện (Campion và cộng sự, 2011; Sanchez & Levine, 2012). Nếu bỏ qua bước phân tích này, KPI dễ trở thành danh sách chỉ tiêu áp đặt, ít liên quan đến công việc thực tế và không xét nguồn lực hay hoàn cảnh thực hiện (Lohman, 2021).

Lao động học thuật có mức phân hóa cao. Khảo sát quốc tế của Bentley và Kyvik (2012) cho thấy phân bổ thời gian cho giảng dạy, nghiên cứu và quản trị khác nhau rõ giữa các quốc gia và nhóm giảng viên. Chức danh nghề nghiệp vì thế chỉ cung cấp một phần thông tin. Hồ sơ vị trí còn phải thể hiện định hướng vai trò, ngành đào tạo, giai đoạn nghề nghiệp và nhiệm vụ được giao. Các vị trí thiên về

giảng dạy, nghiên cứu hoặc thực hành–nghề nghiệp cần tiêu chí và trọng số riêng nhưng vẫn chia sẻ chuẩn chung về đạo đức, trách nhiệm, hợp tác và đóng góp cho đơn vị.

Ở Việt Nam, Phạm Văn Thuần và Nghiêm Thị Thanh (2015) đề xuất gắn năng lực và kết quả thực hiện nhiệm vụ với vị trí; Bùi Hà Phương và cộng sự (2022) chỉ ra quy trình chuyển phân tích công việc thành khung năng lực. Một cấu trúc hợp lý có ba lớp: chuẩn chung toàn trường; mô-đun theo nhóm vị trí; mục tiêu cá nhân được thỏa thuận trong biên độ cho phép. Cách này tránh cả một khuôn cho tất cả lẫn cá nhân hóa tùy nghi làm mất khả năng so sánh.

3.2. Nội dung và chỉ báo đánh giá: từ đếm sản phẩm đến xem xét chất lượng và tác động

Nội dung đánh giá thường gồm bốn lĩnh vực: giảng dạy và hỗ trợ học tập; nghiên cứu, đổi mới và chuyển giao; phục vụ cộng đồng và đóng góp học thuật; phát triển chuyên môn và trách nhiệm tổ chức. Mỗi lĩnh vực cần ba lớp chỉ báo: kết quả-khối lượng, chất lượng-tác động và năng lực-hành vi. Chỉ đếm số giờ, số bài hay số nhiệm vụ có thể tạo cảm giác chính xác, nhưng bỏ qua chất lượng, độ khó và giá trị đối với mục tiêu của trường.

Với giảng dạy, minh chứng nên phản ánh thiết kế học phần, mức đạt chuẩn đầu ra, cải tiến dựa trên dữ liệu, hỗ trợ người học và phản biện chuyên môn. Đối với nghiên cứu, các nguyên tắc của Leiden Manifesto yêu cầu chỉ số định lượng hỗ trợ chứ không thay thế đánh giá chuyên gia, đồng thời phải xét khác biệt giữa các ngành (Hicks và cộng sự, 2015). Cadez và cộng sự (2017) cho thấy việc nhấn quá mạnh số lượng có thể làm lệch ưu tiên. Hoạt động phục vụ và quản trị cần được xem xét qua phạm vi trách nhiệm, chất lượng thực hiện và giá trị tạo ra, không chỉ sự có mặt.

Trọng số phải đi theo nhiệm vụ được giao, không theo chỉ báo dễ thu thập. KPI hữu ích để theo dõi tiến độ nhưng chỉ là một phần của hệ thống. Các phương pháp fuzzy AHP và fuzzy TOPSIS có thể hỗ trợ xác định trọng số; kết quả vẫn phụ thuộc vào giả định và phán đoán đầu vào (Do và cộng sự, 2024). Nhà trường cần công khai logic trọng số, kiểm tra độ nhạy và tránh bù trừ cơ học giữa các lĩnh vực. Vì phạm đạo đức hoặc không đạt ngưỡng chất lượng tối thiểu không thể được “bù” bằng số lượng sản phẩm ở lĩnh vực khác.

3.3. Kiến trúc minh chứng đa nguồn và yêu cầu về tính giá trị, độ tin cậy, công bằng

Không nguồn dữ liệu đơn lẻ nào phản ánh đầy đủ công việc của giảng viên. Berk (2005) gợi ý xem xét hiệu quả giảng dạy qua phản hồi người học, đồng nghiệp, tự đánh giá, hồ sơ, kết quả học tập và dữ liệu hành chính. Giá trị của đánh giá đa nguồn không nằm ở số người chấm mà ở sự phù hợp giữa tiêu chí và khả năng quan sát của từng nguồn. Mỗi nhóm tiêu chí cần một ma trận minh chứng quy định nguồn chính, nguồn bổ trợ, chu kỳ thu thập và cách xử lý dữ liệu không thống nhất.

Phản hồi sinh viên hữu ích khi xem xét tổ chức lớp học, giao tiếp và trải nghiệm học tập nhưng không thể là thước đo duy nhất của chất lượng giảng dạy. Các tổng quan ghi nhận vấn đề về cấu trúc thang đo, ảnh hưởng của bối cảnh và thiên lệch liên quan đến công bằng (Kreitzer & Sweet-Cushman, 2022; Quansah và cộng sự, 2024; Spooren và cộng sự, 2013); phân tích gộp của Uttl và cộng sự (2017) không tìm thấy quan hệ đáng tin cậy giữa điểm phản hồi và mức học tập. Dữ liệu này nên được đọc theo xu hướng qua nhiều học kỳ, tập trung vào hành vi có thể quan sát, có điều chỉnh theo bối cảnh và kết hợp với minh chứng khác, nhất là khi dùng cho quyết định có hệ quả cao.

Đánh giá đồng nghiệp và hồ sơ giảng dạy bổ sung chiều sâu chuyên môn. Quan sát đồng nghiệp có thể hỗ trợ phát triển nhưng dễ bị cản trở khi thiếu tin cậy và kỹ năng phản hồi (Thomas và cộng sự, 2014). Hồ sơ giảng dạy khuyến khích phản tư, song cần rubric rõ để tránh hình thức (Miller & Seldin, 2014). Tự đánh giá phù hợp cho đối thoại phát triển hơn là bằng chứng độc lập; dữ liệu hành chính để xác minh nhưng chỉ phản ánh những gì hệ thống ghi nhận.

Nền tảng điện tử 360° có thể mở rộng nguồn tham gia và giảm chi phí xử lý (Tatari và cộng sự, 2025) nhưng trọng số phải dựa vào khả năng quan sát, độ tin cậy và mục đích sử dụng của từng nguồn. Công bằng thủ tục đòi hỏi tiêu chí được công bố trước chu kỳ, người tham gia có cơ hội xác lập mục tiêu, người đánh giá được đào tạo và hiệu chỉnh, dữ liệu được bảo vệ, kết quả được giải thích và có cơ chế

hiếu nại. Cảm nhận về tính nhất quán, quyền trình bày ý kiến và chất lượng giải thích ảnh hưởng lớn đến sự chấp nhận quyết định (Colquitt, 2001). Thuật toán không thể thay thế các bảo đảm này.

3.4. Quản lý hoạt động đánh giá: chu trình, chủ thể và điều kiện thực hiện

Dưới góc độ quản lý giáo dục, đối tượng quản lý là toàn bộ hoạt động đánh giá, không phải riêng biểu mẫu hay điểm số. Các chức năng lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra có thể kết hợp với quản trị hiệu suất thành chu trình năm khâu: thiết kế mục tiêu–tiêu chí; tổ chức nguồn lực và phân quyền; thu thập–xử lý minh chứng; phản hồi–sử dụng kết quả; kiểm tra và cải tiến (Aguinis, 2013; DeNisi & Murphy, 2017; Trần Kiêm, 2011). Tách rời một khâu vẫn có thể tạo ra điểm số nhưng khó tạo ra học tập và thay đổi tích cực.

Ở bước lập kế hoạch, nhà trường cần nổi sứ mạng, chiến lược nhân sự với cấu trúc vị trí và công bố trước chu kỳ mục đích, tiêu chí, trọng số, lịch trình, nguồn dữ liệu, cách dùng kết quả. Khi tổ chức thực hiện, thẩm quyền, tiêu chuẩn người đánh giá, quy trình bảo mật và cơ chế chuẩn hóa giữa các đơn vị phải rõ. Số hóa chỉ có ý nghĩa khi dữ liệu đào tạo, nghiên cứu, nhân sự và bảo đảm chất lượng dùng định nghĩa thống nhất, có thể kiểm tra và không buộc giảng viên kê khai lặp lại.

Theo dõi giữa kỳ và phản hồi đúng lúc có ý nghĩa hơn việc dồn đánh giá vào cuối năm. Nghiên cứu của Hallinger (2010) cho thấy đánh giá có thể cải thiện giảng dạy khi gắn với phản hồi và phát triển nghề nghiệp. Kết quả phải được sử dụng tương xứng với chất lượng dữ liệu: bằng chứng đủ tin cậy mới phục vụ quyết định có hệ quả cao; khi kết quả chưa chắc chắn, nên ưu tiên đối thoại, hỗ trợ và thu thập thêm minh chứng. Nổi điểm số trực tiếp với thưởng-phạt trước khi công cụ được kiểm định để làm gia tăng chạy chỉ tiêu và suy giảm hợp tác.

Trách nhiệm cần được phân tầng. Hiệu trưởng phê duyệt chính sách, bảo đảm nguồn lực, giám sát công bằng và chịu trách nhiệm giải trình. Khoa/bộ môn cụ thể hóa mục tiêu, theo dõi công việc, phản hồi và hỗ trợ phát triển. Đơn vị tổ chức–cán bộ quản lý kiến trúc vị trí và dữ liệu nhân sự; đơn vị bảo đảm chất lượng chuẩn hóa công cụ, phân tích độ tin cậy và sai lệch; bộ phận công nghệ bảo đảm hạ tầng và quyền truy cập. Giảng viên là đồng chủ thể qua tự đánh giá, cung cấp minh chứng và tham gia xây dựng tiêu chí; sinh viên, đồng nghiệp, đối tác chỉ nhận xét nội dung họ có thể quan sát. Hiệu quả hệ thống còn phụ thuộc vào năng lực lãnh đạo cấp khoa, văn hóa tin cậy, năng lực dữ liệu và mức nhất quán của chính sách (Bryman, 2007; Nguyễn Thị Lan Anh, 2022; Nguyễn Thị Ngọc Thu, 2019).

4. Bàn luận và kết luận

4.1. Bàn luận và khung tích hợp để xuất

Ba chuyển dịch nổi bật đi cùng nhau: từ đánh giá đặc điểm cá nhân sang mức độ đáp ứng công việc đã phân tích; từ một thang điểm hoặc một nguồn sang kiến trúc minh chứng đa nguồn; từ xếp loại cuối kỳ sang quản trị hiệu suất liên tục. Chỉ thêm KPI hay số hóa biểu mẫu vẫn chưa đủ. Hệ thống phải liên kết cấu trúc vị trí, nội dung đo lường, quy trình, chủ thể và mục đích sử dụng kết quả. Chất lượng của nó được xem xét qua tính giá trị, độ tin cậy, công bằng và tác động thực tế, chứ không phải độ phức tạp của công thức.

Khung để xuất gồm 5 tầng: chiến lược–thể chế; kiến trúc vị trí; đo lường–minh chứng; quản trị quá trình; sử dụng–cải tiến. Công bằng thủ tục, văn hóa tổ chức, năng lực lãnh đạo và quản trị dữ liệu là điều kiện xuyên suốt. Điểm tổng hợp không phải sản phẩm cuối cùng; điều cần đạt là quyết định quản lý có căn cứ và kế hoạch phát triển khả thi. Mạch logic đi từ sứ mạng đến vị trí, từ vị trí đến tiêu chí–minh chứng rồi từ kết quả đến phản hồi, hỗ trợ và rà soát hệ thống.

Bảng 1: Khung tích hợp quản lý hoạt động đánh giá giảng viên theo vị trí việc làm

Tầng	Câu hỏi	Nội dung cốt lõi	Rủi ro
1. Chiến lược–thể chế	Đánh giá để làm gì?	Mục tiêu; pháp lý; nguyên tắc; trách nhiệm.	Thi đua hóa; mục tiêu xung đột.
2. Kiến trúc vị trí	Vị trí phải làm gì?	Nhiệm vụ; đầu ra; năng lực; nguồn lực.	Lấy chức danh thay công việc; cào bằng.
3. Đo lường–minh chứng	Đo gì, bằng nguồn nào?	Chuẩn chung; mô–dun vai trò; chỉ báo; trọng số; ma trận minh chứng.	Đếm sản phẩm; lệ thuộc một nguồn.

4. Quản trị quá trình	Ai thực hiện và kiểm soát?	Kế hoạch; phân quyền; hiệu chỉnh; phản hồi; khiếu nại.	Nề nang; thiếu nhất quán; rõ ràng dữ liệu.
5. Sử dụng-cải tiến	Kết quả dẫn tới gì?	Phát triển; điều chỉnh tái; ghi nhận; rà soát hệ thống.	Thường-phạt cơ học; chạy chỉ tiêu.

Các quy định hiện hành tạo cơ sở để thử nghiệm mô hình trên. Thông tư số 04/2024/TT-BGDĐT cung cấp bản mô tả vị trí và cấp độ năng lực; Luật Giáo dục đại học, Luật Nhà giáo năm 2025 cùng Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT bổ sung yêu cầu về tự chủ, trách nhiệm giải trình và chuẩn nghề nghiệp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2024, 2026; Quốc hội, 2025a, 2025b). Dù vậy, chuẩn quốc gia nên là ngưỡng và ngôn ngữ chung, không phải bộ điểm cố định. Mỗi trường cần chuyển hóa các quy định này thành hồ sơ vị trí, tiêu chí và minh chứng phù hợp với loại hình, ngành đào tạo và chiến lược riêng.

Đánh giá “theo vị trí việc làm” không có nghĩa là cá nhân hóa tuyệt đối. Kết hợp chuẩn chung, mô-đun vai trò và mục tiêu được thỏa thuận trong một biên độ nhất định giúp duy trì khả năng so sánh mà vẫn tôn trọng khác biệt nhiệm vụ. Đánh giá 360° cũng không phải công thức mặc định: mỗi nguồn chỉ nên dùng cho nội dung có thể quan sát, dữ liệu phải được hiệu chỉnh và mục đích sử dụng phải rõ. Quyết định về bổ nhiệm, thu nhập hoặc kỷ luật cần dựa trên nhiều chu kỳ và đánh giá chuyên môn, thay vì một điểm tổng hợp duy nhất.

4.2. Khoảng trống và định hướng nghiên cứu

Khoảng trống trước hết nằm ở tính giá trị của cấu trúc vị trí và hệ tiêu chí. Nhiều bộ tiêu chí được xây dựng từ tài liệu hoặc ý kiến chuyên gia nhưng thiếu phân tích công việc trực tiếp và ít được kiểm định theo ngành. Nghiên cứu tiếp theo cần phân loại các nhóm vị trí giảng viên ở trường đại học Việt Nam, đối chiếu với nhật ký nhiệm vụ, khối lượng công việc và đầu ra; sau đó kiểm định cấu trúc thang đo và độ bất biến giữa ngành, giới, giai đoạn nghề nghiệp, loại hình trường. Đây là điều kiện để tách biệt khác biệt thực về hiệu suất với sai lệch do công cụ.

Tiêu chí, phản hồi sinh viên, thuật toán trọng số và biện pháp quản lý thường được nghiên cứu riêng lẻ. Vì thế, vẫn thiếu mô hình quản lý tích hợp, trong đó các chức năng quản lý, chủ thể, luồng dữ liệu và cách sử dụng kết quả được xem xét cùng nhau. Nghiên cứu tới đây cần kiểm định quan hệ giữa quản trị cấp trường, vận hành tại khoa/bộ môn, hỗ trợ của đơn vị chức năng và sự tham gia của giảng viên. Thiết kế trường hợp so sánh hoặc nghiên cứu triển khai nhiều giai đoạn có thể làm rõ cơ chế tạo ra sự nhất quán mà không làm tổn hại tự chủ học thuật.

Bằng chứng tại Việt Nam về độ tin cậy, sai lệch và công bằng thủ tục vẫn hạn chế. Cần xác định mức biến thiên theo người chấm, học phần, thời điểm và đơn vị; nhận diện nhóm có nguy cơ bất lợi; đánh giá hiệu quả của hiệu chỉnh chuẩn chấm, giải trình và khiếu nại. Phương pháp đa mức, lý thuyết khái quát hóa, phân tích sai lệch mục hỏi nên được kết hợp với dữ liệu định tính về trải nghiệm công bằng. Quyền truy cập, thời hạn lưu trữ, bảo mật và khả năng giải thích thuật toán cũng cần trở thành biến nghiên cứu, thay vì chỉ là yêu cầu kỹ thuật.

Cuối cùng, bằng chứng về hệ quả và điều kiện triển khai còn thiếu. Nghiên cứu dọc hoặc bán thực nghiệm cần so sánh đánh giá phục vụ phát triển với đánh giá chỉ để xếp loại, đồng thời theo dõi tác động đến năng lực, động lực, hợp tác, giảng dạy, nghiên cứu và hành vi chạy chỉ tiêu. Cần thử nghiệm các gói can thiệp về đồng kiến tạo tiêu chí, đào tạo phản hồi, chuẩn hóa người chấm, đối thoại và quản trị dữ liệu trong những văn hóa tổ chức khác nhau. Một chương trình nghiên cứu luận án có thể tập trung vào bốn quan hệ: cấu trúc vị trí-trọng số; phối hợp chủ thể; vai trò điều tiết của công bằng, văn hóa và năng lực dữ liệu; tác động của sử dụng kết quả đến phát triển nghề nghiệp.

4.3. Kết luận

Kết quả tổng quan trong và ngoài nước cho thấy đánh giá giảng viên theo vị trí việc làm phù hợp với yêu cầu tự chủ, trách nhiệm giải trình và phát triển đội ngũ của giáo dục đại học. Tuy nhiên, đây không phải là việc chia một bộ KPI cố định cho từng chức danh, càng không phải nỗ lực quy đổi toàn bộ lao động học thuật thành các chỉ số đầu ra. Trọng tâm của cách tiếp cận này là xác định giảng viên đáp ứng đến đâu các nhiệm vụ, trách nhiệm, chuẩn năng lực và kết quả kỳ vọng của vị trí đang đảm

nhiệm; mục tiêu cá nhân cũng phải được nối với mục tiêu đơn vị và chiến lược phát triển của trường. Theo đó, đánh giá cần được đặt trong quản trị hiệu suất, thay vì chỉ xuất hiện như một đợt đo lường và xếp loại vào cuối năm học (Aguinis, 2013; DeNisi & Murphy, 2017). Điểm khởi đầu của hệ thống là phân tích công việc, bản mô tả vị trí và khung năng lực. Từ nền tảng đó, cơ sở giáo dục đại học cần kết hợp chuẩn chung với mô-đun vai trò và trọng số phù hợp cho giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng và quản trị học thuật. Cấu trúc đánh giá cần phản ánh đúng cơ cấu nhiệm vụ, mức trách nhiệm và định hướng nghề nghiệp của từng nhóm vị trí, không áp một khuôn đồng nhất lên mọi giảng viên. Việc đo lường cũng phải giữ được sự cân bằng giữa số lượng và chất lượng, giữa kết quả với quá trình thực hiện, giữa thành tích trước mắt với năng lực phát triển lâu dài. Đây là cách hạn chế xu hướng chạy theo chỉ tiêu, ưu tiên sản phẩm để lượng hóa hoặc thu hẹp lao động học thuật vào một vài đầu ra riêng lẻ, qua đó bảo vệ tính phù hợp và công bằng của đánh giá.

Hệ thống còn phải dựa trên minh chứng đa nguồn, trong đó dữ liệu định lượng được đọc cùng nhận định định tính. Phản hồi của người học, đánh giá đồng nghiệp, tự đánh giá, hồ sơ chuyên môn, sản phẩm nghiên cứu và dữ liệu thực hiện nhiệm vụ chỉ có giá trị khi được sử dụng đúng mục đích, dựa trên tiêu chí rõ và được kiểm soát về độ tin cậy. Không một nguồn riêng lẻ nào phản ánh trọn vẹn chất lượng lao động học thuật; việc phối hợp các nguồn là điều kiện để tăng tính khách quan và hạn chế sai lệch (Lohman, 2021; Phạm Văn Thuận & Nghiêmi Thị Thanh, 2015). Hoạt động đánh giá cũng không nên dừng ở kỳ xếp loại cuối năm. Nó cần vận hành qua chu trình xác lập mục tiêu, tổ chức thực hiện, theo dõi, đối thoại, phản hồi, sử dụng kết quả và cải tiến. Khi đánh giá tổng kết được kết hợp với đánh giá quá trình, nhà trường vừa đáp ứng yêu cầu giải trình, vừa giúp giảng viên nhận diện nhu cầu bồi dưỡng và xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp.

Về tổ chức quản lý, hiệu trưởng chịu trách nhiệm ở cấp chiến lược: ban hành chính sách, phân cấp, bố trí nguồn lực, giám sát chất lượng và chỉ đạo cải tiến. Khoa hoặc bộ môn là cấp gần nhất với hoạt động chuyên môn, nên có trách nhiệm cụ thể hóa mục tiêu, tổ chức thu thập và thẩm định minh chứng, trao đổi kết quả và hỗ trợ giảng viên cải thiện năng lực. Các đơn vị chức năng bảo đảm kiến trúc vị trí việc làm, công cụ đo lường, dữ liệu và nền tảng số vận hành thống nhất; kết quả đánh giá đồng thời được nối với phân công nhiệm vụ, đào tạo, bồi dưỡng, ghi nhận, đãi ngộ và phát triển nghề nghiệp. Sự phân công ấy cho thấy chất lượng hệ thống không chỉ nằm ở bộ tiêu chí, nó còn phụ thuộc vào năng lực quản lý, cơ chế phối hợp, văn hóa đối thoại, mức tham gia của giảng viên và tính minh bạch của quy trình (Bryman, 2007).

Trên cơ sở tổng hợp, bài viết đề xuất khung 5 tầng gồm chiến lược–thể chế, kiến trúc vị trí, đo lường–minh chứng, quản trị quá trình và sử dụng–cải tiến. Khung này cung cấp cơ sở lý luận cho việc phát triển và kiểm định mô hình quản lý hoạt động đánh giá giảng viên theo vị trí việc làm trong giáo dục đại học Việt Nam. Nghiên cứu tiếp theo cần xem xét tính giá trị của cấu trúc đánh giá, độ tin cậy giữa các chủ thể, công bằng thủ tục, cơ chế phối hợp liên đơn vị và tác động của cách sử dụng kết quả đến động lực, hiệu suất cũng như phát triển nghề nghiệp của giảng viên. Thiết kế hỗn hợp, so sánh giữa các nhóm vị trí và thí điểm theo chu kỳ tại nhiều loại hình cơ sở giáo dục đại học sẽ giúp xác định rõ hơn mức độ phù hợp, tính khả thi và khả năng duy trì của mô hình trong thực tế.

Lời cảm ơn

(*) Tác giả trân trọng cảm ơn Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh và các nhà khoa học đã đóng góp ý kiến cho quá trình hoàn thiện bài viết.

Tài liệu tham khảo

- Aguinis, H. (2013). *Performance management* (3rd ed.). Pearson.
- Bentley, P. J., & Kyvik, S. (2012). Academic work from a comparative perspective: A survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education*, 63(4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9457-4>.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62.

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2024). *Thông tư số 04/2024/TT-BGDĐT, ngày 29/3/2024 hướng dẫn về vị trí việc làm lãnh đạo, quản lý và vị trí việc làm chức danh nghề nghiệp chuyên ngành giáo dục và đào tạo trong các cơ sở giáo dục đại học và các trường cao đẳng sư phạm công lập*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026). *Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT, ngày 09/4/2026 quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên đại học*.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>.
- Bùi Hà Phương, Dương Minh Quang, Bùi Ngọc Quang, Bùi Thị Thanh Diệu (2022). Đề xuất quy trình xây dựng khung năng lực của giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục*, 22(20), 54-59.
- Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: The salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659>.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>.
- Chính phủ (2020). *Nghị định số 106/2020/NĐ-CP, ngày 10/9/2020 về vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong đơn vị sự nghiệp công lập*.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>.
- DeNisi, A. S., & Murphy, K. R. (2017). Performance appraisal and performance management: 100 years of progress? *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 421-433. <https://doi.org/10.1037/apl0000085>.
- Do, Q. H., Tran, V. T., & Tran, T. T. (2024). Evaluating lecturer performance in Vietnam: An application of fuzzy AHP and fuzzy TOPSIS methods. *Heliyon*, 10(11), Article e30772. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30772>.
- Hallinger, P. (2010). Using faculty evaluation to improve teaching quality: A longitudinal case study of higher education in Southeast Asia. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 253-274. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9108-9>.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429-431. <https://doi.org/10.1038/520429a>.
- Kreitzer, R. J., & Sweet-Cushman, J. (2022). Evaluating student evaluations of teaching: A review of measurement and equity bias in SETs and recommendations for ethical reform. *Journal of Academic Ethics*, 20, 73-84. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09400-w>.
- Lohman, L. (2021). Evaluation of university teaching as sound performance appraisal. *Studies in Educational Evaluation*, 70, Article 101008. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101008>.
- Miller, J. E., & Seldin, P. (2014). Changing practices in faculty evaluation: Can better evaluation make a difference? *Academe*, 100(3), 35-38.
- Nguyễn Thị Lan Anh. (2022). *Faculty evaluation in higher education: A theory-of-action case study in Vietnam* [Doctoral dissertation, The University of Auckland].
- Nguyễn Thị Ngọc Thu. (2019). Biện pháp quản lý công tác đánh giá đội ngũ giảng viên Trường Đại học Đồng Tháp. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 40, 8-18. <https://doi.org/10.52714/dthu.40.10.2019.727>.
- Phạm Văn Thuận, Nghiêm Thị Thanh. (2015). Đánh giá giảng viên theo năng lực làm việc và kết quả thực hiện nhiệm vụ phù hợp với vị trí việc làm trong các trường đại học công lập Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục*, 31(2), 40-49.
- Quansah, F., Cobbinah, A., Asamoah-Gyimah, K., & Hagan, J. E., Jr. (2024). Validity of student evaluation of teaching in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1329734. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1329734>.
- Quốc hội. (2025a). *Luật Giáo dục đại học*. Luật số 125/2025/QH15, ngày 10/12/2025.
- Quốc hội. (2025b). *Luật Nhà giáo*. Luật số 73/2025/QH15, ngày 16/6/2025.
- Sanchez, J. I., & Levine, E. L. (2012). The rise and fall of job analysis and the future of work analysis. *Annual Review of Psychology*, 63, 397-425. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100401>.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>.
- Tatari, F., Ebrahimi, M., & Tadayon, H. (2025). Design, implementation, and evaluation of faculty member evaluation process using electronic 360-degree method. *BMC Medical Education*, 25, Article 941. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07384-4>.
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S., & Beh, L.-S. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education: An application of the SWOT framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112-159. <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>.
- Trần Kiểm (2011). *Những vấn đề cơ bản của khoa học quản lý giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm.
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>.