

## LỜI NÓI ĐẦU

Trước xu thế hội nhập quốc tế trong lĩnh vực giáo dục ngày càng phổ biến, các trường đại học trên thế giới coi hoạt động đảm bảo và kiểm định chất lượng là công cụ để kiểm soát và cải thiện chất lượng để nâng cao năng lực cạnh tranh. Tại Việt Nam, các cơ sở giáo dục đại học cũng đã bắt đầu quan tâm và đẩy nhanh công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng hướng tới mục tiêu cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu xã hội. Bên cạnh đó, ở cấp độ quốc gia, nhiều văn bản pháp quy được ban hành đã góp phần tích cực trong việc định hướng các hoạt động đảm bảo chất lượng trong cả nước.

Hội thảo này được tổ chức trong bối cảnh các trường đại học của Việt Nam đang đứng trước yêu cầu phải đẩy nhanh quá trình đảm bảo và kiểm định chất lượng, không chỉ với mục tiêu nâng cao chất lượng mà còn góp phần khẳng định vị thế của mình trong khu vực, nhất là khi Cộng đồng ASEAN được hình thành vào năm 2015. Với sự tham gia của nhiều chuyên gia trong và ngoài nước, Hội thảo sẽ là diễn đàn để chia sẻ các kết quả nghiên cứu và kinh nghiệm thực tiễn trong công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng.

Tài liệu Hội thảo gồm 02 phần:

*Phần 1: Đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học: Kinh nghiệm và xu thế phát triển* sẽ giới thiệu các xu hướng đảm bảo chất lượng trên thế giới, kinh nghiệm thực tiễn tại ĐHQG-HCM và các trường đại học khác trong cả nước.

*Phần 2: Kiểm định chất lượng giáo dục: con đường hội nhập quốc tế* đề cập đến định hướng hoạt động kiểm định chất lượng và kinh nghiệm triển khai đánh giá chất lượng cấp cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo tại Việt Nam và tại một số quốc gia trên thế giới.

Ban tổ chức xin trân trọng cảm ơn các chuyên gia và nhà quản lý giáo dục đã tham gia và đóng góp nhiều bài viết có giá trị cho Hội thảo. Hi vọng rằng với những nỗ lực không ngừng của ĐHQG-HCM trong việc tiếp cận và áp dụng các xu thế mới nhất trên thế giới trong lĩnh vực đảm bảo và kiểm định chất lượng, sẽ góp phần thúc đẩy toàn diện quá trình hội nhập ngày càng sâu rộng của giáo dục đại học Việt Nam.

Trong quá trình chuẩn bị tài liệu, khó có thể tránh khỏi những sai sót, Ban tổ chức rất mong nhận được ý kiến đóng góp của quý vị đại biểu.

**BAN TỔ CHỨC**

## MỤC LỤC

Trang

### **Phần I. Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học: kinh nghiệm và xu thế phát triển**

1. Đảm bảo chất lượng giáo dục tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh: hội nhập và phát triển 6

*Trung tâm Khảo thí và Đánh giá Chất lượng Đào tạo, ĐHQG-HCM*

2. Regulation and Quality Assurance of Higher Education in Australia (Quản lý và đảm bảo chất lượng giáo dục đại học Úc) 15

*Kim Cleary*

3. Higher Education and Quality Assurance: Some Observations (*Giáo dục đại học và đảm bảo chất lượng: Một vài quan sát*) 24

*John N. Hawkins*

4. Nâng tầm văn hóa tổ chức: yếu tố then chốt để phát triển bền vững hoạt động đảm bảo chất lượng trường đại học 43

*TS. Lê Văn Hào*

5. Xây dựng và phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong – kinh nghiệm từ trường Đại học Kinh tế - Luật 54

*ThS. Nguyễn Thanh Trọng, CN. Nguyễn Minh Trí*

6. Công tác đảm bảo chất lượng tại trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Tp.HCM 63

*TS. Đặng Trường Sơn, Phan Thị Thu Thủy*

7. Đổi mới hệ thống lấy ý kiến phản hồi từ người học góp phần nâng cao hiệu quả công tác đảm bảo chất lượng đào tạo-kinh nghiệm thực tiễn từ trường Đại học Kinh tế Quốc dân 72

*Th.S Lê Xuân Tùng, Th.S Vũ Thị Thu Hòa*

8. Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trong giai đoạn Việt Nam hội nhập cộng đồng kinh tế ASEAN 82

*TS. Đỗ Hữu Tài, TS. Nguyễn Thanh Lâm, TS. Diệp Cẩm Thu*

<b>MỤC LỤC</b>	<b>Trang</b>
9. Kinh nghiệm triển khai công tác đảm bảo chất lượng giáo dục tại trường Đại học Đồng Tháp	97
<i>ThS. Huỳnh Thị Hồng Vinh, ThS. Nguyễn Quốc Vũ</i>	
10. Quá trình xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong tại trường Đại học Tài chính –Marketing và những bài học kinh nghiệm	103
<i>ThS. Phạm Thế Vinh, ThS.Luu Khánh Linh, CN.Phan Thị Hương</i>	
11. Xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong nhằm từng bước định hình văn hóa chất lượng trong đào tạo tín chỉ tại trường Cao đẳng Công thương Tp. Hồ Chí Minh	110
<i>ThS. Hoàng Thái Hà</i>	
<b>Phần II. Kiểm định chất lượng giáo dục: con đường hội nhập quốc tế</b>	
12. Kiểm định chất lượng cấp chương trình theo tiêu chuẩn AUN-QA và vai trò của hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ tại trường Đại học Bách Khoa – Đại học Quốc gia Tp.HCM.	119
<i>TS. Vũ Thế Dũng</i>	
13. Kiểm định chất lượng cấp cơ sở giáo dục tại một số khu vực và các quốc gia trên thế giới	130
<i>ThS. Nguyễn Thị Mỹ Ngọc, ThS. Nguyễn Tiến Công</i>	
14. Kiểm định cấp cơ sở giáo dục tại hoa kỳ: các kiến nghị dành cho Việt Nam	145
<i>TS. Nguyễn Thị Thanh Phương, TS. Diane E. Oliver, TS. Nguyễn Kim Dung</i>	
15. Analysis of AUN-QA Assesments at programme level in Viet Nam and recommendations for improvement (Phân tích kết quả đánh giá cấp chương trình tại Việt Nam theo AUN-QA và các đề xuất cải thiện)	171
<i>Johnson Ong Cheebin</i>	
16. Thiết kế chương trình đào tạo đại học theo các chuẩn mực quốc tế: một số vấn đề cần cải tiến	180
<i>TS. Nguyễn Thanh Thủy</i>	

<b>MỤC LỤC</b>	<b>Trang</b>
17. Kiểm định theo tiêu chuẩn ABET tại trường Đại học Bách Khoa – ĐHQG Tp.HCM: kết quả triển khai	191
<i><b>Ban Đảm bảo chất lượng, trường Đại học Bách Khoa, ĐHQG-HCM</b></i>	
18. Áp dụng bộ tiêu chuẩn AUN-QA cấp chương trình đào tạo tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM: thực tiễn và kinh nghiệm	198
<i><b>ThS. Nguyễn Duy Mộng Hà, ThS. Nguyễn Thị Thi Thu, ThS. Bùi Ngọc Quang</b></i>	
19. Phân tích mối quan hệ biện chứng giữa đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng để Việt Nam hội nhập hiệu quả thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu	208
<i><b>PGS.TS. Nguyễn Thường Lạng</b></i>	
20. Kiểm định chất lượng cấp chương trình và các vấn đề cải thiện	223
<i><b>Nguyễn Khánh Sơn</b></i>	
21. Nâng cao chất lượng giảng viên- một trong những yếu tố cơ bản để đánh giá chất lượng chương trình đào tạo cử nhân Công tác Xã hội.	232
<i><b>TS. Đỗ Hạnh Nga, ThS. Tạ Thị Thanh Thủy</b></i>	
22. Đề xuất quản lý chương trình đào tạo theo cách tiếp cận đảm bảo chất lượng của AUN	242
<i><b>TS. Sái Công Hồng</b></i>	
23. Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo và xếp hạng trong thời kỳ hội nhập quốc tế	256
<i><b>Th.S Đinh Tuấn Dũng, CN Đinh Thanh Hà</b></i>	
24. Đảm bảo chất lượng dạy và học theo tiếp cận giáo dục dựa trên đầu ra	266
<i><b>Vũ Văn Thái</b></i>	
25. Kinh nghiệm triển khai công tác đảm bảo chất lượng trong đánh giá chương trình đào tạo	278
<i><b>ThS. Đặng Hữu Liêm</b></i>	

**PHẦN 1**

**ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC:  
KINH NGHIỆM VÀ XU THẾ PHÁT TRIỂN**

# **ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA TP. HỒ CHÍ MINH: PHÁT TRIỂN VÀ HỘI NHẬP**

**Trung tâm Khảo thí và Đánh giá Chất lượng Đào tạo, ĐHQG-HCM**

## **Mở đầu**

Toàn cầu hóa đang tác động mạnh mẽ và sâu sắc đến sự phát triển kinh tế, xã hội và giáo dục của tất cả các quốc gia trên thế giới. Những khái niệm như giáo dục xuyên biên giới, liên kết đào tạo, chuyển đổi tín chỉ... dần trở nên phổ biến. Cạnh tranh trong giáo dục ngày càng gay gắt hơn với sự phát triển và mở rộng phạm vi hoạt động ở tầm quốc tế của nhiều cơ sở giáo dục đại học, đặc biệt là các tập đoàn giáo dục đa quốc gia. Bên cạnh áp lực cạnh tranh, các trường đại học nói chung và các trường đại học công nói riêng phải chịu trách nhiệm giải trình trước xã hội về chất lượng đào tạo của mình. Chính điều này đã thúc đẩy các trường đại học trên thế giới dành sự quan tâm đặc biệt đối với công tác đảm bảo chất lượng (ĐBCL) trong giáo dục.

Tại khu vực Đông Nam Á, các cơ sở giáo dục đại học đang có sự quan tâm sâu sắc tới vấn đề ĐBCL, đặc biệt là trong bối cảnh Cộng đồng kinh tế ASEAN (The ASEAN Economic Community - AEC) sẽ dần hình thành vào năm 2015, thúc đẩy dòng chu chuyển tự do của hàng hóa, dịch vụ, đầu tư và nguồn nhân lực trình độ cao trong khu vực. Đẩy mạnh đầu tư cho công tác ĐBCL, hướng đến việc cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, có thể tìm được việc làm phù hợp, nhận được sự công nhận về trình độ và bằng cấp khi tham gia thị trường nhân lực toàn khối là giải pháp được chính phủ và nhiều cơ sở giáo dục đại học áp dụng. So với một số quốc gia trong khu vực, phong trào ĐBCL giáo dục đại học tại Việt Nam ra đời muộn hơn, đang trong quá trình xây dựng và phát triển. Vì vậy, nếu không có các chiến lược phù hợp thì các trường đại học trong nước khó có thể đáp ứng được yêu cầu hội nhập.

Với tầm nhìn trở thành một hệ thống đại học trong топ đầu Châu Á, nơi hội tụ của khoa học, công nghệ, văn hóa và tri thức Việt Nam, trong thời gian qua, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (ĐHQG-HCM) đã không ngừng nỗ lực để nâng cao uy tín, giá trị, đặc biệt là chất lượng đào tạo. Trong chiến lược ĐHQG-HCM giai đoạn 2011-2015 và 2016-2020, ĐBCL được xác định là một trong những mối quan tâm hàng đầu. Sau 20 năm xây dựng và phát triển, công tác ĐBCL tại ĐHQG-HCM đã đạt được những thành quả nhất định, tiếp tục khẳng định vị trí tiên phong trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Trong thời gian tới công tác

ĐBCL tại ĐHQG-HCM sẽ tiếp tục được định hướng theo tinh thần cải tiến liên tục, hướng tới hội nhập quốc tế.

Bài viết này sẽ trình bày những định hướng chính của ĐHQG-HCM trong công tác ĐBCL giáo dục; tiếp đến là sự phát triển và hội nhập quốc tế về ĐBCL thông qua hoạt động ĐBCL bên trong và Kiểm định chất lượng. Bên cạnh đó, kế hoạch ĐBCL giai đoạn 2016-2020 sẽ được đề cập đến tại phần cuối bài viết.

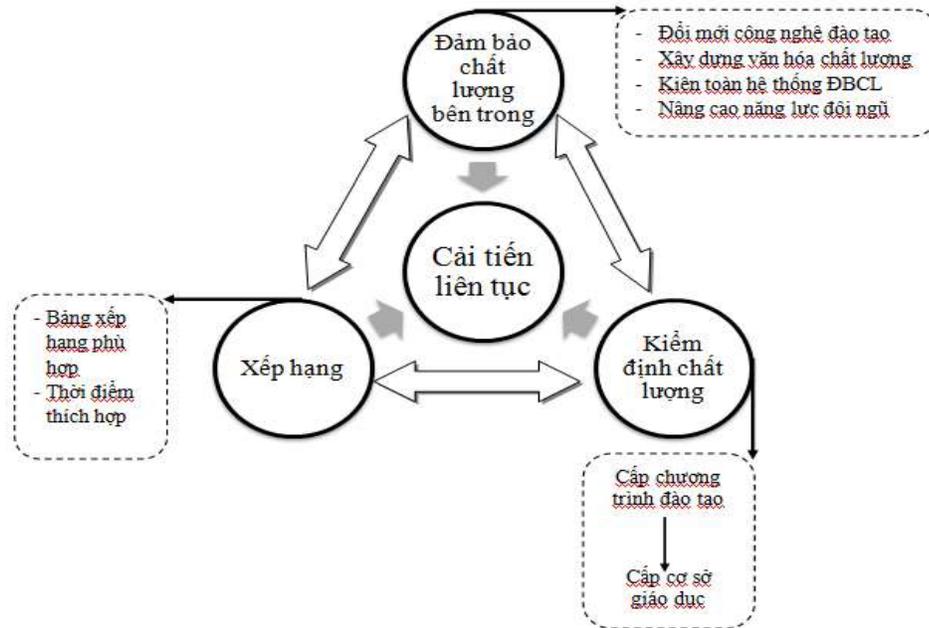
## **1. Những định hướng chính của ĐHQG-HCM về công tác ĐBCL giáo dục**

Với nỗ lực khẳng định vị thế của một hệ thống đại học nghiên cứu đa ngành hàng đầu Việt Nam, vươn tầm khu vực và thế giới, ĐHQG-HCM không chỉ phấn đấu cho sự phát triển của chính mình, mà còn thực hiện nhiệm vụ với xã hội: là trung tâm khoa học và đào tạo, nơi lưu trữ, sáng tạo và truyền bá tri thức; đào tạo không chỉ những người lao động chất lượng cao mà còn là nơi chuẩn bị đội ngũ lãnh đạo tương lai cho đất nước. Do vậy, bên cạnh chiến lược tổng thể, ĐHQG-HCM cũng xây dựng chiến lược dành riêng cho ĐBCL, chiến lược này đóng vai trò là kim chỉ nam cho nỗ lực nâng cao chất lượng đào tạo và các hoạt động của toàn hệ thống.

Trong mô hình ĐBCL thì ĐBCL bên trong đối với một cơ sở giáo dục có vai trò rất quan trọng, nó được ví như nền móng của căn nhà giáo dục CHẤT LƯỢNG. Móng có vững thì nhà mới xây cao, vững chắc được. Không giống như kiểm định – hoạt động chỉ diễn ra trong một giai đoạn hay theo chu kỳ, ĐBCL bên trong là hoạt động được triển khai thường xuyên trong nội bộ một cơ sở giáo dục, với sự tham gia của tất cả các bên liên quan và đem lại những giá trị lâu dài, bền vững. Do vậy, ĐHQG-HCM coi ĐBCL bên trong là hoạt động tiên quyết, được triển khai liên tục và xuyên suốt trong mọi hoạt động.

Chiến lược ĐBCL ĐHQG-HCM được thực hiện theo lộ trình xuất phát từ việc xây dựng một hệ thống ĐBCL bên trong vững chắc, trong đó ưu tiên đổi mới công nghệ đào tạo, kiện toàn hệ thống ĐBCL và nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ; sau đó triển khai kiểm định theo các bộ tiêu chuẩn khu vực và quốc tế trước khi tham gia xếp hạng vào thời điểm thích hợp. Tất cả mọi hoạt động đều được triển khai trên tinh thần CẢI TIẾN LIÊN TỤC, không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu.

Hình 1. Những định hướng chính cho công tác ĐBCL tại ĐHQG-HCM



Song song với việc triển khai liên tục và thường xuyên công tác ĐBCL bên trong, hoạt động kiểm định chất lượng tại ĐHQG-HCM cũng rất được quan tâm. Hoạt động này được thực hiện với nhiều mục tiêu, trong đó có giám sát chất lượng, đảm bảo trách nhiệm giải trình với xã hội, tạo niềm tin với các đối tác và đạt được sự công nhận quốc tế về chất lượng. Trong kiểm định chất lượng, ĐHQG-HCM ưu tiên kiểm định cấp chương trình đào tạo vì hoạt động này đi vào thực chất, khi triển khai cần tương đối ít nguồn lực, quy mô không quá lớn nhưng lại có tác động mạnh mẽ đến hoạt động dạy và học (hai vấn đề cốt lõi của cơ sở giáo dục đại học) và có thể thực hiện cải tiến nhanh chóng. Tiếp sau cấp chương trình đào tạo, ĐHQG-HCM triển khai kiểm định cấp cơ sở giáo dục theo bộ tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo và các bộ tiêu chuẩn trong khu vực và quốc tế. Các kết quả kiểm định được ĐHQG-HCM sử dụng để xây dựng kế hoạch và triển khai các hoạt động cải thiện.

Với việc triển khai hiệu quả các hoạt động ĐBCL bên trong và kiểm định chất lượng (trên tinh thần cải tiến liên tục) sẽ góp phần tạo tiền đề và xây dựng nền tảng vững chắc để ĐHQG-HCM tiến đến việc tham gia xếp hạng trong thời gian thích hợp.

## **2. ĐBCL bên trong tại ĐHQG-HCM: Vấn đề sớm được quan tâm**

Đi theo những định hướng nêu trên, từ năm 2009, ĐHQG-HCM đã đi tiên phong trong việc nghiên cứu và triển khai phương thức đào tạo hiện đại theo công nghệ CDIO – một phương pháp mà trong đó chương trình đào tạo được xây dựng tích hợp các kiến thức kỹ thuật với các kỹ năng cá nhân, kỹ năng giao tiếp và kỹ năng kiến tạo ra các sản phẩm, quy trình và hệ thống. Sinh viên theo học các chương trình này sẽ có những trải nghiệm phong phú trong môi trường học tập hiện đại. Đặc trưng nổi bật của các chương trình học này là phương pháp học chủ động, học trải nghiệm và được cải tiến liên tục thông qua quá trình đánh giá chất lượng chặt chẽ. Đây là một trong những giải pháp quan trọng góp phần chuẩn hóa công tác xây dựng và phát triển chương trình đào tạo tại ĐHQG-HCM; tạo điều kiện thuận lợi cho việc trao đổi sinh viên, liên thông, liên kết đào tạo với các trường đại học trong khu vực và trên thế giới. Nếu như vào năm 2009, ĐHQG-HCM bắt đầu thí điểm cho một số chương trình đào tạo, thì đến năm 2014, hoạt động này đã được triển khai rộng rãi cho các các chương trình đào tạo của các trường thành viên, góp phần lan tỏa, chia sẻ kinh nghiệm đến các trường đại học khác trong cả nước.

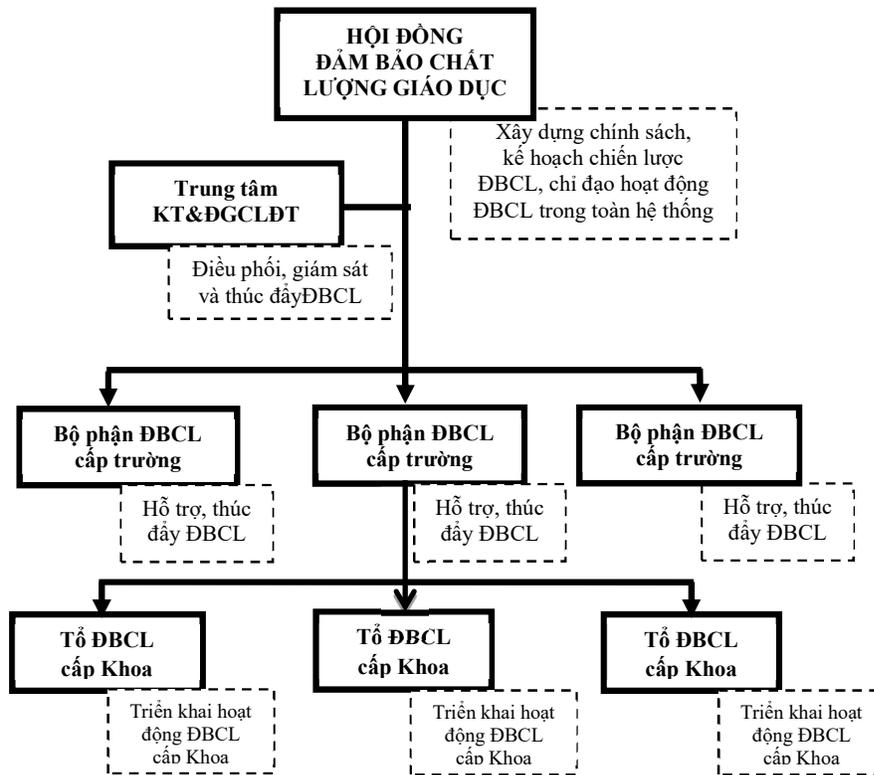
Riêng đối với công tác ĐBCL giáo dục, trong bối cảnh phong trào ĐBCL lúc đó vẫn còn rất mới mẻ ở Việt Nam, ngay từ năm 1999, ĐHQG-HCM đã thành lập Trung tâm Khảo thí và Đánh giá Chất lượng Đào tạo. Đây là một trong 2 đơn vị đầu tiên của cả nước chuyên trách về ĐBCL giáo dục đại học, điều này thể hiện tầm nhìn chiến lược và chính sách ưu tiên của ĐHQG-HCM về chất lượng, góp phần khẳng định vị thế hàng đầu của ĐHQG-HCM trong hệ thống giáo dục đại học. Tiếp ngay sau đó, lần lượt các bộ phận ĐBCL tại từng đơn vị được hình thành và đi vào hoạt động.

Vấn đề đặt ra là làm sao gắn kết được bộ phận ĐBCL cấp ĐHQG-HCM với cấp đơn vị thành viên và trực thuộc. Đây là một trong những lý do cho sự hình thành hệ thống ĐBCL của ĐHQG-HCM. Hệ thống này đã được hình thành với cơ cấu tương đối hoàn chỉnh và đồng bộ ở cả cấp ĐHQG-HCM và cấp trường thành viên với sự phân cấp rõ ràng về chức năng và nhiệm vụ. Trong đó, ở cấp ĐHQG-HCM, Hội đồng ĐBCLGD có chức năng ra quyết định và xây dựng kế hoạch, chiến lược ĐBCL. Trung tâm Khảo thí và Đánh giá Chất lượng Đào tạo là bộ phận nòng cốt và là đơn vị thường trực của Hội đồng. Trung tâm có chức năng tư vấn cho lãnh đạo ĐHQG-HCM và Hội đồng ĐBCLGD về mục tiêu, chính sách, thủ tục, quy định và kế hoạch cụ thể liên quan đến việc thực hiện công tác ĐBCL;

giám sát và hỗ trợ các cơ sở đào tạo các hoạt động chuyên môn; xây dựng và thực hiện kế hoạch hợp tác với các tổ chức có liên quan trong và ngoài nước.

Cấp trường gồm phòng ĐBCL chuyên trách của trường và tổ ĐBCL tại các khoa/bộ môn. Các bộ phận này hoạt động theo quy định của cơ sở giáo dục, có trách nhiệm phối hợp với các đơn vị chức năng khác trong việc giúp lãnh đạo đơn vị xây dựng cơ chế ĐBCL và thực hiện thu thập, lưu trữ thông tin phản hồi về chủ trương, chính sách, quy định, cơ chế quản lý, điều kiện nguồn lực, quy trình triển khai và kết quả đạt được về các mặt hoạt động của đơn vị theo các tiêu chuẩn hiện hành; tư vấn cho lãnh đạo đơn vị các biện pháp và kế hoạch cải tiến hoạt động và nâng cao chất lượng đào tạo,...

Hình 2. Hệ thống ĐBCL ĐHQG-HCM



Song song với việc hoàn thiện hệ thống ĐBCL, hàng loạt các văn bản, công cụ quản lý chất lượng và các tài liệu hướng dẫn cũng đã được xây dựng và ban hành với sự tham gia của các chuyên gia hàng đầu về ĐBCL trong và ngoài nước như GS. Ton Vroeijensstijn (chuyên gia hàng đầu về ĐBCL trên thế giới) hỗ trợ xây dựng cảm nang ĐBCL ĐHQG-HCM.

Công tác nâng cao năng lực đội ngũ cán bộ ĐBCL, xây dựng đội ngũ kiểm định viên tại ĐHQG-HCM cũng rất được quan tâm. Từ năm 2005 đến nay, ĐHQG-

HCM đã tổ chức trên 50 hội thảo, tập huấn về ĐBCL với sự tham gia của các chuyên gia hàng đầu khu vực và thế giới. Hiện nay ĐHQG-HCM đã có 47 cán bộ hoàn thành khóa đào tạo kiểm định viên của Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (ASEAN University Network – AUN), 12 cán bộ được Bộ Giáo dục và Đào tạo cấp thẻ kiểm định viên.

Hoạt động đánh giá ngoài cấp ĐHQG-HCM được tổ chức thường niên ở cấp chương trình đào tạo lẫn cơ sở giáo dục. Tính đến tháng 10/2014, có tổng số 28 chương trình và tất cả các cơ sở đã được đánh giá, góp phần hình thành văn hóa chất lượng tại các đơn vị nói riêng và trong toàn hệ thống nói chung.

Đặc biệt, năm 2013 là một dấu mốc quan trọng khi ĐHQG-HCM là một trong hai đơn vị được Bộ Giáo dục và Đào tạo tin nhiệm giao trách nhiệm thành lập Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục. Điều này chứng tỏ vị thế của ĐHQG-HCM trong hoạt động ĐBCL và kiểm định chất lượng trên cả nước.

Nhằm mục tiêu nâng cao chất lượng và khẳng định uy tín, ĐHQG-HCM đã thiết lập mối quan hệ chặt chẽ với các cơ sở giáo dục đại học uy tín trên thế giới như UC Los Angeles, UC Berkley, Duke University, Rutgers University, EPFL, .... Các tổ chức đảm bảo và kiểm định chất lượng mà ĐHQG-HCM là thành viên như AUN, Mạng lưới chất lượng Châu Á – Thái Bình Dương (Asia-Pacific Quality Network – APQN), Mạng lưới quốc tế các tổ chức đảm bảo chất lượng giáo dục đại học (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE), Chương trình hợp tác nghiên cứu GDDH khu vực Châu Á – Thái Bình Dương do Trung tâm Đông Tây chủ trì (Asia Pacific Higher Education Research Partnership - APHERP)... Các mối quan hệ này đã và đang hỗ trợ rất hiệu quả cho sự phát triển của công tác ĐBCL tại ĐHQG-HCM thông qua việc học hỏi mô hình và kinh nghiệm tốt trên thế giới, phát triển mạng lưới quan hệ với các chuyên gia hàng đầu về ĐBCL, nâng cao năng lực cán bộ thông qua các hội thảo, tập huấn... Bên cạnh đó, ĐHQG-HCM cũng có những đóng góp đáng kể cho sự phát triển của các tổ chức, có thể kể đến như sự tham gia xây dựng bộ tiêu chuẩn AUN-QA từ những ngày AUN mới thành lập, cử các cán bộ tham gia đoàn đánh giá chương trình đào tạo tại các trường đại học khác trong khu vực Đông Nam Á, tham gia các nhóm nghiên cứu về đảm bảo và kiểm định chất lượng trong khu vực và trên thế giới.

Có thể nói, việc triển khai hiệu quả đổi mới công nghệ giáo dục và ĐBCL bên trong thời gian qua không chỉ góp phần hình thành văn hóa chất lượng tại

ĐHQG-HCM mà còn giúp các đơn vị dễ dàng hơn trong việc tiếp cận với các chuẩn trong khu vực và trên thế giới.

### **3. Kiểm định chất lượng: bước đi hiệu quả để hội nhập quốc tế**

Phát huy thế mạnh và nền tảng chất lượng cùng với định hướng chuẩn hóa chương trình đào tạo theo bộ tiêu chuẩn khu vực và quốc tế, ĐHQG-HCM đẩy mạnh công tác đánh giá và kiểm định chất lượng, đi từ cấp chương trình đào tạo đến cấp cơ sở giáo dục, từ các chuẩn khu vực đến các chuẩn nghề nghiệp quốc tế. Hoạt động kiểm định chất lượng theo các bộ tiêu chuẩn khu vực và quốc tế là một trong những con đường ngắn và hiệu quả để đạt được sự công nhận của quốc tế, tạo tiền đề cho việc thực hiện chuyển đổi tín chỉ, qua đó đẩy nhanh tiến trình hội nhập của ĐHQG-HCM.

Hoạt động đánh giá chất lượng đã được đề cập từ năm 2007 trong kế hoạch ĐBCL ĐHQG-HCM giai đoạn 2007-2010, trong đó đặt ra mục tiêu đánh giá chất lượng các chương trình đào tạo theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA. Đây là quyết định được đưa ra ngay sau khi AUN có kế hoạch triển khai hoạt động đánh giá ngoài cấp chương trình cho các trường thành viên. Đến cuối năm 2009, ba chương trình đầu tiên của ĐHQG-HCM đã được AUN đánh giá ngoài chính thức. Hoạt động này là tiền đề và là bước đi quan trọng đầu tiên của ĐHQG-HCM trong quá trình tiếp cận chất lượng khu vực, được đánh giá cao về sự chủ động cũng như tư duy dám nhìn nhận thực trạng chất lượng đào tạo. Kết quả đánh giá là khả quan và ngoài mong đợi khi cả ba chương trình đều đạt chuẩn với điểm trung bình trên 4/ thang 7 điểm. Trong đó, chương trình Công nghệ Thông tin của trường ĐH Khoa học Tự nhiên đạt mức điểm cao nhất cả nước vào thời điểm đó (4.94 điểm).

Thành công của đợt đánh giá đầu tiên đã tiếp thêm động lực để ĐHQG-HCM tiếp tục đẩy mạnh hoạt động kiểm định theo các bộ tiêu chuẩn quốc tế. Tính đến tháng 12/2013, ĐHQG-HCM dẫn đầu cả nước với 11 chương trình đạt chuẩn chất lượng AUN-QA, và trong năm 2014, có thêm 5 chương trình nữa được đánh giá. Trong số các chương trình đạt chuẩn AUN-QA, có một chương trình được đánh giá bởi các chuyên gia Châu Âu và trong khu vực, theo dự án hợp tác giữa AUN và DAAD (Cơ quan Trao đổi Hàn lâm Đức).

Bên cạnh các chương trình đạt chuẩn AUN-QA, năm 2014, lần đầu tiên tại Việt Nam, 02 chương trình của trường ĐH Bách Khoa là Chương trình Khoa học máy tính và Chương trình Kỹ thuật máy tính đã đạt chuẩn kiểm định ABET

(Accreditation Board for Engineering and Technology - Hoa Kỳ). Đây là chuẩn nghề nghiệp uy tín trên thế giới cho khối ngành kỹ thuật, công nghệ và những chương trình đạt chuẩn ABET đều nhận được sự công nhận về chất lượng trên toàn cầu. Việc 02 chương trình của trường ĐHQG-Bách khoa đạt chuẩn kiểm định ABET đã mở ra một hướng đi mới trong công tác kiểm định chất lượng tại ĐHQG-HCM theo bộ tiêu chuẩn quốc tế.

Tất cả 13 chương trình đạt chuẩn khu vực và quốc tế gần như đã bao phủ tất cả các lĩnh vực đào tạo của ĐHQG-HCM, đó là: khoa học xã hội nhân văn, khoa học kỹ thuật, kinh tế và công nghệ. Kết quả này là thành quả của một quá trình chuẩn bị nghiêm túc với sự tham gia của tất cả các bên liên quan, từ cấp lãnh đạo cao nhất của ĐHQG-HCM tới lãnh đạo các đơn vị thành viên và cả các cán bộ quản lý, giảng viên, sinh viên, nhân viên hỗ trợ. Điều này tiếp tục khẳng định bước đi đúng đắn của ĐHQG-HCM trong các định hướng về đánh giá chất lượng cấp chương trình, bắt đầu từ các bộ tiêu chuẩn khu vực, tiến tới tiếp cận các bộ chuẩn kiểm định quốc tế.

#### **4. Kế hoạch ĐBCL tại ĐHQG-HCM giai đoạn 2016-2020**

Như vậy, nhìn vào cả 3 thành tố của chiến lược ĐBCL tại ĐHQG-HCM, chúng ta có thể thấy hội nhập quốc tế được lồng ghép vào các hoạt động. Trong đó, đối với hoạt động ĐBCL bên trong, yếu tố hội nhập quốc tế được thể hiện qua công tác đổi mới công nghệ đào tạo tham khảo các công nghệ tiên tiến trên thế giới, kiện toàn hệ thống ĐBCL trên tinh thần học hỏi mô hình, kinh nghiệm thực tiễn tốt và nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ với sự hỗ trợ của các đối tác uy tín trong khu vực và quốc tế... Các hoạt động kiểm định chất lượng được triển khai hướng đến mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo đạt chuẩn quốc tế, từ đó tiến đến việc tham gia xếp hạng bởi các tổ chức uy tín trên thế giới.

Trên cơ sở phát huy những thành quả đã đạt được và bám sát định hướng ĐBCL, trong thời gian tới, ĐHQG-HCM sẽ tiếp tục hoàn thiện bộ máy ĐBCL bên trong, đẩy mạnh hoạt động đánh giá, kiểm định chất lượng cấp chương trình theo các chuẩn quốc tế. Song song với việc tiếp tục nhân rộng hoạt động đánh giá cấp chương trình theo AUN-QA, tập trung hoạt động cải tiến chất lượng sau đánh giá, ĐHQG-HCM không ngừng tạo điều kiện và khuyến khích các đơn vị tham gia kiểm định theo các bộ tiêu chuẩn tiên tiến khác trên thế giới. Một lộ trình cụ thể cho hoạt động kiểm định theo các chuẩn nghề nghiệp quốc tế như ABET, AACSB đã được xây dựng. Theo đó, trong giai đoạn 2016-2020, bên cạnh việc duy trì và

cải thiện chất lượng của 2 chương trình đạt chuẩn ABET, ĐHQG-HCM sẽ mở rộng hoạt động kiểm định này cho các chương trình khác thuộc khối ngành công nghệ thông tin và máy tính. Sau giai đoạn này, hoạt động kiểm định ABET sẽ được triển khai ở những khối ngành khác. Ngoài ra, hoạt động kiểm định chất lượng cấp cơ sở giáo dục theo bộ tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng như của khu vực cũng sẽ được quan tâm và triển khai trong thời gian tới.

Việc triển khai có hiệu quả tất cả các hoạt động đảm bảo và kiểm định chất lượng với tinh thần cải tiến liên tục sẽ góp phần xây dựng nền tảng chất lượng vững chắc, tạo tiền đề cho ĐHQG-HCM tiến đến việc tham gia xếp hạng các trường đại học trong thời gian thích hợp. Với chính sách chất lượng phù hợp, chiến lược đúng đắn, lộ trình rõ ràng, sự quan tâm xuyên suốt của các cấp lãnh đạo, cùng với sự quyết tâm cao của toàn hệ thống, công tác ĐBCL tại ĐHQG-HCM sẽ tiếp tục đạt được những thành quả cao hơn nữa trong thời gian tới, góp phần đưa toàn hệ thống nói chung và các đơn vị nói riêng hội nhập quốc tế sâu rộng.

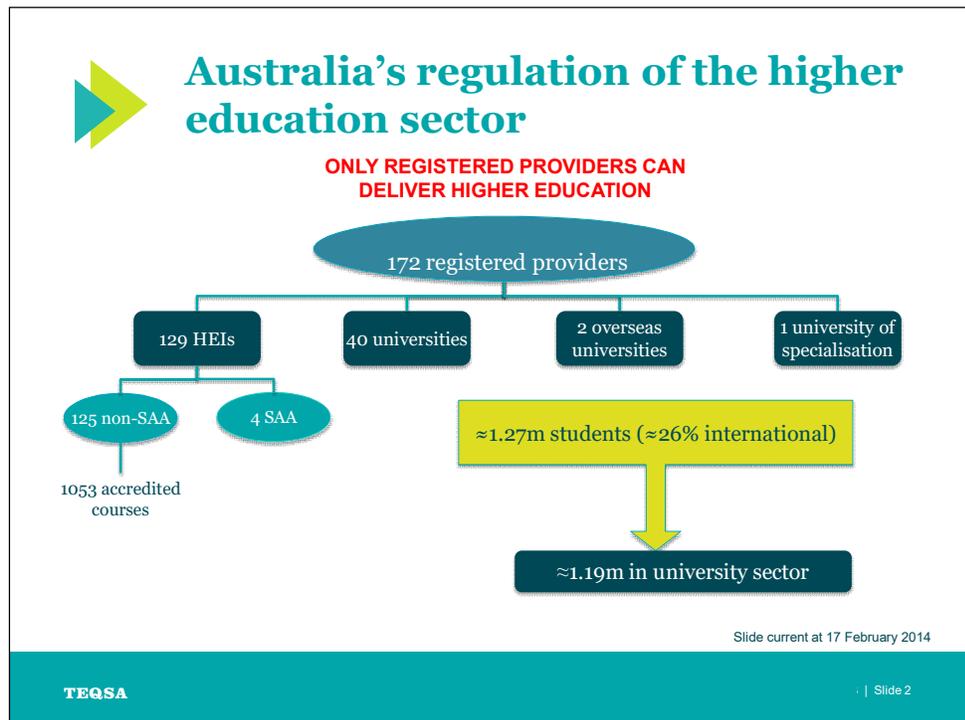
#### **Tài liệu tham khảo**

1. Chiến lược trung hạn ĐHQG-HCM giai đoạn 2011-2015, 2016-2020;
2. Kế hoạch ĐBCL ĐHQG-HCM giai đoạn 2007-2010, 2011-2015, 2016-2020;
3. Cẩm nang ĐBCL ĐHQG-HCM;
4. Trung tâm Khảo thí và Đánh giá Chất lượng Đào tạo (10/2013), “*Hoạt động ĐBCL bên trong tại ĐHQG-HCM*”, báo cáo đăng trong kỷ yếu Hội thảo quốc tế và hội nghị bàn tròn của mạng lưới ĐBCL Asean – AQAN;
5. Trung tâm Khảo thí và Đánh giá Chất lượng Đào tạo (7/2013), “*Tổng kết quá trình tham gia đánh giá các chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn AUN-QA tại ĐHQG-HCM*”, báo cáo tại Hội nghị tổng kết đánh giá chất lượng giáo dục theo tiêu chuẩn AUN-QA tại ĐHQG-HCM giai đoạn 2009-2013;
6. <http://cete.vnuhcm.edu.vn/>

# REGULATION AND QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION IN AUSTRALIA



**Regulation and Quality Assurance of Higher Education in Australia**  
**Kim Cleary**  
**Counsellor Education and Science**





## Regulation and Quality Assurance of Higher Education in Australia

The operating context:

- ▶ TEQSA Act
- ▶ ESOS Act
- ▶ Higher Education Threshold Standards
- ▶ Australian Qualifications Framework (AQF)
- ▶ The National Register



## Regulation and Quality Assurance of Higher Education in Australia (2)

- ▶ All higher education providers must be registered by TEQSA and have their courses accredited
- ▶ Registration is for a period of up to 7 years
- ▶ Regulatory decisions are based on evidence
- ▶ Continuous monitoring during the regulatory cycle
- ▶ All regulatory decisions are reviewable



- ▶ TEQSA regulates a provider's:
  - ▶ domestic delivery in Australia
  - ▶ delivery to international students in Australia
  - ▶ offshore delivery, either by the provider or through third parties
- ▶ a 'whole of provider' approach to regulation.



## The TEQSA Act

- ▶ Nationally consistent regulation of HE
- ▶ Standards-based quality framework
- ▶ excellence, diversity and innovation
- ▶ Meeting Australia's social and economic needs
- ▶ Student focus
- ▶ Australia's reputation for quality and international competitiveness



## 3 Regulatory Principles

- ▶ **Regulatory necessity**
  - ▶ does not burden provider more than is reasonably necessary
- ▶ **Reflecting risk**
  - ▶ Have regard to the history of the entity
  - ▶ risk of not complying with the Standards
- ▶ **Proportionality**
  - ▶ Penalties are proportionate to non-compliance



## The Threshold Standards

- ▶ The Higher Education Standards Panel (HESP):
  - ▶ develops and reviews the Threshold Standards
  - ▶ is independent from TEQSA
- ▶ Education Minister approves Standards
- ▶ Standards are Law
- ▶ TEQSA regulates against the Standards



## Standards Framework

### The Threshold Standards

- ▶ **Provider Standards**
  - ▶ *Provider Registration Standards*
  - ▶ *Provider Category Standards*
  - ▶ *Course Accreditation Standards #*
  
- ▶ **Qualifications Standards ##**

# includes criteria for self-accrediting authority

## includes compliance with the AQF



## Provider Registration Standards

*There are 7 Provider Registration Standards:*

1. provider standing
2. financial viability & safeguards
3. corporate & academic governance
4. primacy of academic quality & integrity
5. management & human resources
6. responsibilities to students
7. physical & electronic resources & infrastructure



## Provider Category Standards

*There are 6 Categories of Providers*

1. Higher Education Provider
2. Australian University
3. Australian University College
4. Australian University of Specialisation
5. Overseas University
6. Overseas University of Specialisation



## Provider Course Accreditation Standards

*There are 6 Course Accreditation Standards:*

1. Course design is appropriate & meets the Qualification Standards
2. Course resourcing is appropriate
3. Admission criteria are appropriate
4. Teaching and learning are of high quality
5. Assessment effective and student learning outcomes met
6. Course monitoring and review



## Self- accrediting authority

- ▶ no history of significant compliance problems
- ▶ highly effective academic governance
- ▶ demonstrates sustained scholarship
- ▶ systematic, mature internal processes for course quality assurance and the maintenance of academic standards and academic integrity
- ▶ At least 3 cohorts of students have graduated and substantial evidence of successful graduate outcomes



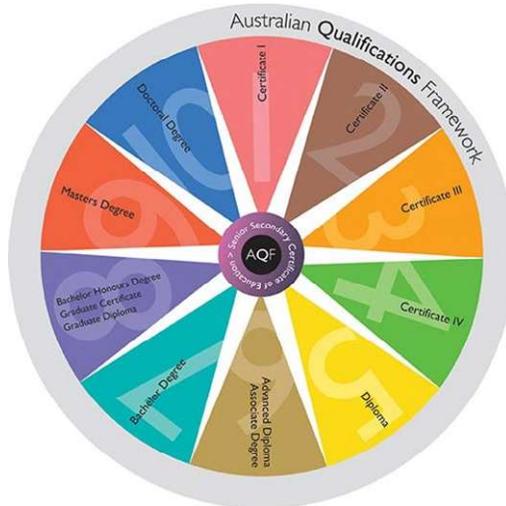
## Qualification Standards

*Qualification Standards are based on the AQF and apply to all courses:*

1. Higher education awards delivered meet the appropriate criteria
2. Certification documentation issued is accurate and protects against fraudulent use
3. Articulation, recognition of prior learning and credit arrangements



## Australian Qualifications Framework



Sets out for each qualification level :

- ▶ knowledge and skills
- ▶ volume of learning
- ▶ learning outcomes



## Publicly Available Registers (transparency)

- ▶ **National Register** - the public statement by TEQSA about all registered higher education providers and courses accredited by TEQSA

[www.teqsa.gov.au/national-register](http://www.teqsa.gov.au/national-register)

- ▶ **CRICOS** – the public statement by the Australian Government of providers of overseas courses for international students and their courses, as registered by TEQSA (and other regulatory agencies)

[www.cricos.gov.au](http://www.cricos.gov.au)



## **TEQSA's Approach**

### **1. Risk-Based Assessment**

- ▶ The Risk Assessment Framework underpins TEQSA's regulatory and quality assurance activities.
- ▶ It focuses on four priority risk areas for a provider:
  - ▶ regulatory history and standing
  - ▶ students (load, experience and outcomes)
  - ▶ academic staff profile
  - ▶ financial viability and sustainability
- ▶ The risk assessment guides regulatory action
- ▶ Provider risk profiles are developed annually

# HIGHER EDUCATION AND QUALITY ASSURANCE: SOME OBSERVATIONS

John N. Hawkins\*

## Tóm tắt

*Dựa trên việc quan sát những xu hướng phát triển và tình hình đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trong khu vực Châu Á, bài viết phân tích tính đa dạng và phức tạp trong việc chọn lựa các hướng tiếp cận đối với vấn đề đảm bảo chất lượng giáo dục của một số quốc gia. Chính các yếu tố như sự đa dạng, tính dễ tiếp cận, quốc tế hóa, sự bùng nổ của các tổ chức tư nhân trong giáo dục đại học đã đòi hỏi nhà trường phải hoạt động minh bạch và do đó vai trò của đảm bảo chất lượng được đề cao.*

*Theo tác giả, rõ ràng có một sự chuyển hóa trong công tác đảm bảo chất lượng giáo dục đại học từ phương thức vận hành theo mô hình “từ dưới lên trên” (bottom up) sang phương thức ngày càng có sự tham gia của các tác nhân bên ngoài, là giai đoạn các trường đại học ngày càng chịu nhiều sự quản lý của các bên liên quan. Bên cạnh đó, việc tập trung nhiều vào đánh giá dựa trên dữ liệu dẫn đến tình trạng các trường đại học có xu thế quan tâm đến trách nhiệm giải trình hơn là các hoạt động thực chất của một trường đại học.*

*Các vấn đề liên quan đến mối quan hệ giữa nhà nước và các trường đại học, tác động của ĐBCL đến việc tái cấu trúc hệ thống giáo dục, thay đổi chính sách và văn hóa GDDH được tác giả nêu ra và phân tích dưới nhiều góc độ từ phía chính phủ và trường đại học thông qua các ví dụ điển hình về mô hình, cách tổ chức hoạt động đảm bảo chất lượng ở các quốc gia có các mức độ phát triển khác nhau. Theo tác giả trong khi hiện nay Singapore, Trung Quốc, Nhật Bản và Đài Loan đang đặt vấn đề toàn cầu hóa và cạnh tranh khu vực trong giáo dục đại học là ưu tiên hàng đầu, thì Hong Kong nhấn mạnh tính hiệu quả trong quản lý chất lượng. Ở một khía cạnh khác liên quan đến phương thức quản lý GDDH, hiện nay Campuchia, Việt Nam, Thái Lan vẫn theo mô hình quản lý tập trung cao. Ngoài ra, bên cạnh việc Nhật, Trung Quốc, Đài Loan có những dấu hiệu phân quyền cơ*

---

\* Professor Emeritus

Co-Director Asia Pacific Higher Education Research Partnership  
Graduate School of Education and Information Studies, UCLA  
Education Program, East West Center  
Dịch tóm tắt: Nguyễn Thị Mỹ Ngọc

*bản thì Ấn Độ, Singapore, Hong Kong, Pakistan theo khuynh hướng kết hợp giữa tập trung và phân quyền và cuối cùng là đã có nhiều hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học mang tính khu vực và quốc tế diễn ra trong phạm vi Châu Á.*

## **Introduction**

A variety of meetings have been held in the Asia Pacific region with titles such as: "Towards an Asia-Pacific Quality Assurance and Accreditation in Higher Education". Participating members discuss such issues as quality assurance, quality indicators, quality registers, pan-Asia accreditation as well as other topics related to the desire of universities and colleges in the Asian region to achieve higher standards. These meetings are symbolic of the pre-occupation that higher educational leaders in the region have with "quality assurance" (QA hereafter). Although there is general agreement along these lines of the importance of QA there are a variety of differential approaches to the process and differing views of the value of such exercises. Asian participation in meetings held in Europe and the US has also been strong testifying to the widespread interest in QA and all that it implies. Finally, as a concrete expression of how tense this issue can be, in countries that have experienced a rapid expansion of higher education capacity, students have expressed their concern in more activist ways by demonstrating in the streets about the poor quality of many of the new HEIs.

The context in which the heightened interest in QA occurs in Asia is worth noting. Just as we watched the "happy anarchy" of HE change in the United States in the 1970's and 1980's, universities in Asia are also experiencing a somewhat different shift in emphasis between themselves and their host societies. While HE decentralization is occurring on the one hand, a contradictory "central" (i.e. MOE or other state body) obsession with QA is occurring on the other; resulting in what some scholars are referring to as "centralized decentralization." This ambiguity has prompted both enthusiasm and cynicism for QA. The rise of QA in Asia is coincident with a number of forces and factors including the philosophies of neo-liberalism, managerialism, corporatization, among others, all of which has contributed to the establishment of national QA or accreditation agencies, societies, associations, and other schemes to measure HE quality. QA it seems is all the rage, it is ubiquitous. There are of course good reasons why HE stakeholders are concerned with how their HEIs are performing. Massification plus diversity

in HE in Asia has resulted in an increased demand for more information regarding the myriad of universities and colleges that represent the higher education landscape in the region. For their part, colleges and universities can use QA for branding purposes, to find their niche in the tangle of institutions that represent the region. At the state level, governments find QA useful to increase their control and leverage over HE and increasingly, continued state funding (albeit often diminished as a result of decentralization) is often conditional, based on the results of various reviews.

What is clearly observable is that there has been a shift from a “bottom up” HE QA process to an increase in external influences, a shift on the continuum of control from less to more. For most nations in the region, QA occurred on the front end, during the process by which the HEI was established, and apart from periodic demands by the MOE for quantitative data, and for approval of certain changes (such as curriculum) in the institution, there was little in the way of formal, regular evaluation. And as the locus of review moves toward national agencies, it has been argued that there is now more of an interest in accountability than in performance. One consequence of this movement is that “quality management” has replaced a more loosely coupled, and perhaps more academic, management style to assure that the ideas spawned from QA permeate the organization, that the data that is collected and the internal assessments that occur comply with external demands. An evaluative culture has emerged in the region for better or worse.

### **Some Contextual Considerations**

It is worthwhile to briefly look at some illustrative national examples of QA trends and issues but first it is useful to provide a brief outline of the context in which this is occurring. Throughout the region a number of factors influence the QA movement. HE has become more diverse, it is more available, more international, there is less money to go around, the private sector has expanded, governance has undergone dramatic changes, and all of this result in more competition. The net consequence has been a demand for more accountability. QA has in some instances replaced external controls by the state, yet the state remains very much involved in the QA process.

When one examines QA policies in the region a variety of rationales emerge to justify the high level of interest in QA. Often first on the list is accountability of public funds. Although in many nations in the region, neo-liberalism and decentralization have resulted in a withdrawal of state support for public

institutions such as national universities (and for some portion of the private university sector as well), nevertheless, increased accountability for the remaining allocated funds has not lessened. Related to this concern but more focused inside HEIs is the goal of better planning and funding decisions for the funds that are allocated. This has resulted in internal competition between the different HE segments and divisions. On a more ideal level, a stated goal of QA is to improve the quality of HE provision in general; and similarly, to better inform students, parents and employers of the differential quality of HEIs in their region (the various “ranking” or league tables are related to this goal). Because of the precipitous rise in new private institutions, there is a pervasive interest in controlling for the quality of these new efforts as well. Other concerns have to do with assisting the mobility of students between institutions and of course, for the general transfer of authority between the state and the institutions themselves.

Whatever the rationales, most nations in the region have been searching for a general model of QA that often includes but is not limited to: some form of national coordinating body (often linked directly or indirectly with the MOE), some form of institutional self-evaluation, external evaluation by peers, published reports, and some form of follow-up. The impact of new QA processes may occur on one or all of four levels: system, institutional, basic unit, or individual. And, QA may function through one or all of three basic mechanisms: rewards, changing policies or structures, changing HE cultures. In Asia, there appears to be more of a focus on QA at the system and institutional level and less interest in basic units such as departments, colleges, and schools (although there are important exceptions).

With respect to the reward mechanisms a fundamental question being asked throughout the region is to what degree QA results should be linked to funding (a focus more concerned with persuading than with learning)<sup>†</sup>. One motivation to engage in a more formal QA assessment is the promise of increased funding in a climate of general reductions. Another kind of reward associated with QA is the region-wide concern with formal status allocation or some form of accreditation. State sponsored accreditation efforts are competing with independent agencies as well as trans-national accrediting associations. Finally, there is considerable interest, and consternation, in the region with league tables, or rankings. Most

---

†

agree that rankings are useful and many nations in the region have as a national goal to see at least one of their universities among the top 100. However, there is disagreement on methodology and which rankings have credibility and value.

An obvious goal of QA is to provide the rationale for changing HE policies and structures. As Clark (1998) and others have argued, the more the state is involved in QA the more the changes will be “fundamental” as opposed to the more familiar “incremental” changes that most HEIs are comfortable with. Fundamental policy changes can have far-reaching affects such as the merging or termination of basic units within a university, or the merger or closure of the university itself. However, some argue that institutional policy changes hardly matter as entrenched interests often find ways to subvert or go around policy directives giving credence to the notion that there are weak relationships between policies and what actually happens at an institution. Sometimes it is difficult to determine what causes what. Did the policy change because of the evaluation or was the policy environment ripe for change anyway because of existing internal forces?

Perhaps the most problematic issue that QA sometimes addresses is the culture of HEIs. All social organizations have a dominant internal culture, a symbolic side, that can either facilitate change or impede it, and universities are no exception. The shared beliefs that faculty and administrators hold help them define who they are, what they believe in and why they behave as they do. Lyman’s characterization of universities as “happy anarchies” is apt, and despite strong MOE controls in most of Asia, has been true in past history in that region as well. QA is often meant to change that. QA seeks to change the boundaries, realign the landscape between institutions and the state, institutions and their faculties, administrators and faculty and faculty and students. QA can attempt to strengthen one factor over another, research over teaching for example, or the converse. Whatever the focus, QA often is meant to replace a more tribal culture with one focused on system-wide accountability measures regardless of institutions or the “small worlds” within those institutions.

Formal QA, especially of the external variety, is a relatively new phenomenon in Asia. About two-thirds of the QA systems and mechanisms in the region have been established in the last fifteen years (Antony 2006). In some systems QA is as simple as recognition of a HEI as part of the national system; in others, it requires a procedure above and beyond regular regulatory measures and

MOE approvals. Sometimes, the entire process is rather routine with little at stake; other times, continued or increased funding or even institutional survival is at risk. It is not at all clear that there is a unified view of what constitutes QA although the conferences referred to above are seeking to move in that direction. A workable definition has not been agreed upon but one has been proffered by the International Network of QA Agencies in Higher Education (INQAAHE): “. . . .quality assurance may be related to a program, an institution or a whole higher education system. In each case, quality assurance is all of those attitudes, objects, actions and procedures which through their existence and use, and together with the quality control activities, ensure that appropriate academic standards are being maintained and enhanced in and by each program” (Antony, 2006: p. 1). Of course the key phrase here is “appropriate academic standards”. As the settings vary, so do the understandings of what constitute “appropriate academic standards.”

In the pages that follow, recent QA policies in the region (with the exception of Japan which is dealt with in depth in the remaining chapters in the book) will briefly be noted to provide some of the flavor of this diversity in specific national and regional settings. Inasmuch as QA policies are being formed and changed as this is being written, what follows will be a snapshot in time and will undoubtedly be dated by the time this is read. But an effort has been made to select policy issues that are relevant and are likely to continue to be addressed even as QA policies become more specifically formulated and matured.

### **Regional Case Examples**

Two of the largest HE systems in the region are China and India. Yet, despite similarity in scale and complexity, their approaches to HE QA are quite distinct. In China, the Ministry of Education (MOE) has played a central role in creating a regulatory responsibility system centered in one locale rather than spread among a variety of ministries as in the past. This centralization has allowed for a more unified system of qualification standards to be applied in the areas of learning, accreditation and degree granting. This has become particularly challenging and important because of the rise of the non-governmental sector (*minban* colleges and universities such as Huang He University in Zhanzhou, Xi’an Fanyi University in Xi’an, and Sanda College in Shanghai), which has developed impressive educational capacities and challenges the notion of academic excellence (OECD 2003).

The financial self-responsibility movement has also had an impact on QA development, as HEIs now must generate around 50% of funds needed to cover recurrent costs and research. A question raised here is the degree to which this has helped or hindered QA. OECD noted that the movement toward the market has had mixed results and has not necessarily improved learning outcomes. It was reported that the MOE was aware of this and was taking action to: “initiate further quality monitoring and assurance reforms, including providing more information to consumers,” (OECD, p. 23). The general QA system that has evolved since 2002 consists of a variety of levels of review. A five-year cycle was put in place in 2002 whereby every HEIs is to be evaluated every 5- 6 years. The Academic Degrees Committee (ADC) of the State Council is responsible for defining the differentiated standards for degrees including the BA, MA, and Doctorate, in both HEIs and research institutes. The Higher Education Department of the MOE has a disciplinary guidance committee for curricula and content. And a Committee of Accreditation staffed by the Education Development and Planning Division of the MOE defines qualification procedures for assessing educational capacities for individual HEIs. Period assessments of HEIs can result in the institutions being approved, put on probation, receiving warnings, and suspension. While the ADC is responsible for overall degree standards, a division of responsibility exists for accreditation, whereby doctoral programs are accredited by the MOE, and BA and MA degree programs by local provincial and in some case, urban settings.

While central, bureaucratic authorities have major responsibility for QA and accreditation in general, since 1994 there has been a movement toward independent assessment bodies such as the NGO National Evaluation Institute for Degree Granting Education (NEIDGE). However, this approach did not yield expected results and the MOE has more recently become interested both in the US model of accreditation and agencies such as the European Foundation for Quality Management. By 2003 three basic types of institutional assessment have emerged: qualification assessment, excellence assessment (*xuan yu ping gu*), and random assessment (Wang 2007). The first mechanism is focused on HEIs with recognized weak institutional capacities. Excellence assessment is reserved for HEIs with generally recognized strong institutional capacities and random assessment for those that fall in between these two categories. Most of the focus has been on evaluating teaching. Some provincial and urban settings have developed their own systems (e.g. Shannxi and Shanghai) and HEIs in general have been encouraged to establish their own self-assessment systems. In general,

OECD concludes that this multi-level approach has increased transparency, competition, and generally functioned quite well. There is a heightened awareness of the educational market and an overall drive for innovation in teaching and research. The guidelines that were stated in the “Educational Vitalization Action Project 2003-2007” appear to be at the core of current QA efforts in China:

- Building an instructional quality assurance system
- Establishing agencies for assessment and assistance in college instruction
- Developing a system of periodic review of instructional quality
- Building links between program assessment and professional qualifications and certificates
- Formulating assessment standards and indicators
- Building data bank on college instruction
- Developing an analyzing and reporting system (Wang 2007, p. 3)

All of this will require an even more differentiated QA approach. OECD recommends that an expanded QA system be implemented, one that focuses on educational objectives, teaching curricula and courses, pedagogic approaches and educational methods. The emphasis should be on educational outcomes, not just inputs and outputs (e.g. do graduates find jobs, what kind of jobs, etc.?). They recommend third party accreditation and the use of “international standards”, specifically ISO 10015 (International Organization of Standards, a Geneva based organization, originally focused on engineering education. Section 10015 of their set of standards specifies measures for higher education quality.).

In response to current needs and recommendations such as those by OECD China’s external QA MOE policies focused on:

- Making policy to require all professors teach undergraduate courses and encouraging star professors to teach core curriculum courses and freshman courses
- Establishing special grants for learning resource renovation
- Establishing special grants for development of courses of excellence
- Establishing special grants for compiling textbooks of excellence
- Selecting “national outstanding professors of teaching”
- Establishing a national college instruction assessment center (Wang 2007)

The focus on teaching and learning is very evident. With respect to internal (provincial and institutional) assessment, teaching and learning is also a strong component although more institutional specific foci are also present:

- Establishment of institutional instructional assessment centers
- Formalization and implementation of student's evaluation of teaching
- Peer review both in terms of classroom supervision and faculty hiring and promotion procedures
- In-service training for teaching
- Institutional self-study procedures (Wang 2007)

Overall assessment procedures continue to consist of the three elements common to many procedures in the region: 1. Self study and report; 2. On-site visits by specialists; 3. Correction and improvement of practices. There are both first-level indicators (such as those associated with educational philosophy, faculty, learning resources, teaching and learning, etc.), and second-level indicators (such as basic learning facilities, quantity and structure of the teaching force, majors, thesis and design, morals and values, etc.) that are considered in the overall assessment process. The system appears to be moving more toward qualitative measures than quantitative measures (e.g. written tests that were previously required for the campus site visits are no longer part of the process) and assessment indicators are more focused on "soft" themes such as institutional philosophy, faculty issues, course development, and so on (Wang 2007).

Several areas have been identified for improvement in QA in Chinese higher education (Li 2010):

- Emphasis on self-regulation, self-planning, self-evaluation, and the support of institutional infrastructures.
- Government agencies should confine themselves to their role at the macro level of planning and supervision, with an emphasis on improvement and feedback from stakeholders, instead of working as an intrusion into HEIs and leaving them confused after costly evaluations.
- There is a need to transform quality management from senior management-based to teacher- and student-based. In the current higher education quality management system, managers are the decision makers of quality policies in most institutions, which is in conflict with the location of quality generation. Teachers

and students should be involved, and should engage themselves in the quality development of their own teaching and learning.

- Universities are learning organisations, and their quality management should be knowledge-based. Every university, with its own knowledge repertoire and knowledge map, may achieve better quality management and improvement through managing its knowledge repertoire and optimising its quality-generation processes.
- There should be more pressure on higher education institutions to publicly articulate what they are doing and to measure the achievement of objectives.
- Universities should adopt a more learning-oriented approach, focusing on learning and course quality. Quality management in education should focus overall on the empowerment of the course team across all of the boundaries to facilitate a dialogue centered on learning (Srikanthan & Dalrymple, 2005).
- Pedagogical research, the scholarship of learning and teaching, and research-informed teaching in higher education should be encouraged, identified and disseminated with the aim of empowering students to acquire knowledge, skills and the will to learn.

China's QA system is a work in progress currently consisting of a mix of levels (central government, MOE, local provincial and institutional, and continued interest in the involvement of external, international agencies) and facing a number of challenges and questions (should QA be formative or terminal, how much emphasis on rankings, what should be the relationship between governmental QA and other "buffer" agencies; is there too much emphasis on competition; and how should the QA assessment be used?). What seems clear is a strong policy interest in using QA to build a core of first class HEIs.

India is the other large HE system in Asia, of which recently, the government has been harshly critical. Indian HE has a long history of British regulatory mechanisms. The University Grants Commission (UGC) established in 1994, the National Assessment and Accreditation Council (NAAC), which employed a familiar QA mechanism of self-evaluations, peer review (based on pre-determined criteria for assessment), and the application of a voluntary, graded five point scale (Stella 2002). The primary problem India has faced has been the tradition of affiliation whereby one college takes the lead in undergraduate education and is loosely connected to other colleges and universities. As Stella (2002) notes:

“Most Indian universities are of the affiliating type where the affiliation university legislates on courses of study, holds examinations centrally on common syllabi for its affiliates, and awards degrees of successful candidates” (Stella, p. 2). Some affiliating universities have over 400 affiliated colleges thus rendering QA a problematic exercise. Many of the affiliates are known to be substandard. An increase in private initiatives has also created difficulties for India. About 70% of all HEIs are run by private trusts (even though many receive substantial levels of state funding through “grant-in-aid college funds”).

The scale of the “quality” problem of Indian HE was recently divulged by the leaking of a confidential report by the National Assessment and Accreditation Council, a division of the UGC. The report indicated that 123 universities and 2,956 affiliated colleges across India had been evaluated and that 68% of the universities, and 90% of the colleges were found to be of “poor quality” (Neelakantan 2007b, p. 2). Additional QA issues were that enrollments were down, faculty positions were unfilled, teachers lacked credentials, and IT was lacking. Prime Minister M. Singh stated, “The country’s university system is in a state of disrepair, we need better facilities, more and better teachers, a flexible approach to curriculum development to make it more relevant, more effective pedagogical and learning methods and more meaningful evaluation systems... (we have) a dysfunctional education system which can only produce dysfunctional future citizens. There are complaints of favoritism and corruption... we should free university appointments from unnecessary interventions on the part of governments and must promote autonomy and accountability” (Neelakantan 2007b, pp. 3-4).

The challenges for QA in India, thus, are rather substantial. In an effort to address the issue, “affiliated non-degree granting institutions” that make up the bulk of the colleges in India, the Prime Minister further proposed that new degree granting central universities be established in each of the 16 states that lack one. Each of these new institutions are meant to be symbols of academic excellence, run to the highest academic standards, and models of efficiency. The PM directed India’s higher educational regulatory bodies and Planning Commission to prepare a strategy for the establishment of these new institutions (Neelakantan 2007a). Thus a major HE development effort seems to be the primary strategy to begin a more rigorous QA effort in India. The current QA mechanisms are also being questioned but the focus is on re-defining HE in India through the establishment of new institutions that meet world standards.

India has many advantages to make progress toward high quality HE but the disadvantages which the current QA system highlights, but seems unable to influence, are substantial. There are high quality HEIs such as the Indian Institutes of Technology, the All India Institute of Medical Sciences, and the Tata Institute of Fundamental Research, but these institutions enroll well under 1% of the student population (Altbach 2005, p. 1). India's proposed course of action to create a new set of globally competitive institutions thereby raising the QA level for all of Indian HE is both bold and risky (and expensive). But as Altbach (2005, p. 6) notes, "without these universities India is destined to remain a scientific backwater."

In summary, Indian higher education faces a number of QA challenges in the years ahead. The latest five year plan, 2012-2017 lists several areas for improvement in quality:

- Merit based student financing
- Internationalization of higher education
- Enabling a better research environment
- Recruitment and retention of high quality faculty
- Improving technology for education delivery
- Alignment with employment needs

(<http://www.ey.com/IN/en/Industries/India-sectors/Education/Higher-Education-in-India--Twelfth-Five-Year-Plan--2012-2017--and-beyond>, 2013).

A similar search for QA alternatives is taking place in Taiwan. Since 1966, Taiwan's HE system has expanded from 21 HEIs to 162 in 2005 (Chen 2006). The expansion, combined with the international competitive forces of globalization, have put QA on the front burner for educational leaders and analysts. The MOE has put pressure on Taiwan's HEIs to compete internationally and be able to enter the "rankings" along with high quality institutions in other Asian settings (Cheng 2006). Three basic mechanisms have been utilized to spur the QA movement forward: 1. Offering HEIs more basic autonomy; 2. Offering increased funding as an incentive for change; 3. At the same time developing a new and better QA system to perform period evaluations of both institutions and programs. The institutional accreditation methods familiar in the United States influenced Taiwan early in its QA development beginning in 1975 up to the 1990's. The process was always centralized, with the MOE playing a central role. In 2005 the MOE commissioned a new organization called the Taiwan Assessment and Evaluation

Association (TWAEA) and authorized it to conduct both programmatic and institutional evaluations. In addition, the Higher Education Evaluation and Accreditation Council (HEEACT) was established to conduct a nation-wide university program evaluation and lay the groundwork for the ranking of research performance. TWAEA is a non-profit organization founded by academics and individuals from the business sector. HEEACT is a MOE body. The latest national HE evaluation involved a joint effort by the two bodies with the MOE in the lead (Li 2005a). This is an on-going process viewed by some scholars as focused more on international rankings and league tables than on improving teaching, research and learning (Chen 2006).

The methods used are also a mix of the U.S. accreditation approach and the experiences derived from the Bologna process in Europe. This means more fully involving the HEIs themselves, involving students in the evaluation process, focusing on the quality and employability of graduates and becoming competitive internationally (Li 2005b). The QA process remains highly centralized with the MOE and its agencies playing lead roles and external agencies increasingly being involved in specific aspects of QA review (Chen 2006, Hou 2013). At least one scholar of QA in Taiwan suggests a preferred future where the MOE would retreat to a position of assuring the integrity of the process while relying on external, more independent agencies to conduct the actual audits and evaluations (Hou 2013). And finally, specialized professional school accreditation associations have recommended the admission of more international students, more courses taught in English and more alignment with the business community in Taiwan (Hou 2013).

Singapore and Hong Kong offer further examples of a QA process whereby general decentralization and increased autonomy of HEIs is coupled with a continued strong presence of the state with respect to QA. Mok (2000) refers to a “re” regulation of HE in the context of QA at the same time as the state loosens its controls of HE in general. Hong Kong may have been the first HE system in the region to systematize QA when in 1997 the Executive Council empowered the UGC to begin a QA process for all HEIs: “The UGC in its mission statement pledges to up hold the academic freedom and institutional autonomy of institutions while at the same time seeking to assure the *quality* and *cost-effectiveness* of their education provision, and *being publicly accountable* for the sums of public money devoted to higher education. . . . by the term quality assurance (the UGC means) the maintenance of the highest standards both in teaching and learning and in

research and services commensurate with an institutions' agreed role and mission. . . . such terms as 'fitness for purpose', 'doing the right thing right the first time', 'value added', performance indicators', and so on, proliferate" (Mok 2000, p. 158). The focus at the central level in Hong Kong then is, determining that the HEIs in Hong Kong have the appropriate mechanisms for QA in place, rather than assessing quality itself.

Quality Assurance Committees and Performance, Planning, Appraisal and Development offices were established within universities to focus on four meta areas of evaluation: the quality program framework (mission statements, vision, goals, etc.), formal quality program activities, quality program support, values and incentives (what is the reward structure for carrying out QA?). Hong Kong initiated (and Japan and Taiwan followed) a "center of excellence" scheme to encourage strong programs to develop and conversely identify weak programs. Mok concludes that "All these changes illustrate how the ideas and practices of managerialism have affected the university sector in Hong Kong. Without a doubt, university governance in Hong Kong has shifted from the traditional collegial approach to management-oriented and market models" (Mok 2005, p. 163).

Singapore in some ways offers a contrasting approach to QA. Whereas in Hong Kong the emphasis has been on cost cutting and efficiency, in Singapore the focus is on maintaining global competitiveness. About the same time QA began in earnest in Hong Kong (1997), Singapore's Prime Minister Goh stated, "We have to prepare ourselves for a bracing future—a future of intense (global) competition and shifting competitive advantages, a future where technologies and concepts are replaced at an increasing pace, and a future of changing values. Education and training are central to how nations will fare in this future" (Mok 2000, p. 163). To prepare for this competition, Singapore's two universities (National University of Singapore—NUS and Nanyang Technical University--NTU) put in place internal QA mechanisms with the goal to transform both institutions into "world class" universities. The MOE adopted a novel approach by forming an international QA team of eleven prominent academics from highly ranked American, European and Asian universities to conduct an external QA analysis of the two universities. The goal: to provide recommendations that would transform them into the Harvard (NUS) and MIT (NTU) of Asia. The reviews were conducted at the institutional level and the MOE buttressed these efforts by introducing policies that tightened up tenure rules, provided financial incentives for good teaching and research, promoted a more favorable faculty-student ratio and so on. In both the Hong Kong

and Singapore cases, QA is very much a presence, and while occurring during a period of the hollowing out of the state, the state, through the respective MOEs is very much involved; another two cases of the centralization of decentralization.

QA policy change is not limited to East Asia but is occurring throughout the region. Efforts in Indonesia and Pakistan, Cambodia, Vietnam, and Thailand to name just a few nations in the region, are occurring apace and as was suggested in the introduction to this paper, amid both enthusiasm and cynicism. Tadjudin (2001) chair of the National Accreditation Board for Higher Education in Indonesia notes that although accreditation policies date back to 1994, many stakeholders believe that more programmatic or institutional approaches to QA are not helpful. Because the HE market is not well developed in Indonesia students are more interested in simply obtaining the degree than identifying the best academic programs. Many view QA through accreditation as a somewhat foreign concept and therefore the challenge for the immediate future is to establish a “paradigm of accreditation management (that) will also change to professionalism, transparency, accountability, and cooperation with other national and international accreditation agencies and professional organizations for better quality assurance and accuracy” (Tadjudin 2001, p. 3).

In Pakistan it was not until recently that the MOE established the Higher Education Commission (HEC) which in turn established a QA arm to get inside Pakistani HEIs with the express purpose of encouraging QA and bringing Pakistani institutions up to world standards. Quality Enhancement Cells (QEC) were established inside the universities to assist in creating general awareness of modern theories and practices of QA, develop procedures to inspire quality among academics, and introduce quality measurements for continued improvement. The QECs in turn have an advisory body of university vice chancellors, policy makers, and scholars to consult with the HEIs under review. HEC does both institutional and programmatic accreditation. In the Pakistani case, a novel feature is the significant international involvement from the Asia Pacific Quality Network out of Australia, the International Network of Quality Assurance Agencies out of Berlin, and the National Accreditation and Assessment Council of India. The goal and challenge for Pakistani educational policy makers is to find a way to legitimate QA and find accreditation mechanisms that fit Pakistani national and cultural circumstances while aligning HEIs with international standards.

Finally, there are a number of settings where a centralized approach is the only approach to QA. In Cambodia, despite a large World Bank loan with preconditions that an independent accreditation system be established, the proposed Accreditation Committee of Cambodia (ACC) was launched but has not been an active participant in QA, and instead a new agency lodged within the Ministry of Education, Youth and Sports has been charged with maintaining QA (Ford 2003). A similar situation prevails in Vietnam and Thailand where a centralized structure for QA prevails. As Ford notes: “the notion of an independent (accreditation committee) challenged some well-established traditions of hierarchy and power” (2005: p 2). The decentralization policies urged by the World Bank (and other globalization forces) have been experimented with, but the urge to re-centralize seems powerful, especially when it comes to QA for higher education. In the case of Cambodia, Ford suggest that:

It remains to be seen how the new ACC will function. Due to chronic shortages of human resources, people with the necessary expertise are not available locally and without external funding, it seems unlikely that they will be easily recruited. Most of the original draft law remains unchanged. The requirements for accreditation are still in place—including definitions of institutions, minimum standards, and the necessity for a foundation year, credit transfer, and transparent financial procedures. If they are applied fairly, then the new law may still achieve its intended purpose of providing a regulatory framework for the sector. But if the ACC simply becomes a paper tiger—or worse, a toll gate—then official accreditation may have little effect on improving the quality of the higher education sector.” (Ford, 2003: p. 2).

## **Discussion**

The foregoing comments have been meant to provide some of the flavor of the complexity, diversity of issues and motives of QA in the Asia region. A few observations seem warranted and may provide some topics for further discussion. QA in Asia seems to arise from a variety of impulses and motives. There are examples where the goal of becoming globally or regionally competitive in HE seems to be the priority (Singapore, China, Japan, Taiwan) and there are those where more local/national interests prevail (Indonesia, Cambodia, Vietnam, Thailand). There are examples where developing “world class” model institutions seems to be the primary goal of QA (India) and where “efficiency” prevails (Hong

Kong). While the motives are mixed, QA is naturally assumed to be part of the new HE landscape.

On another axis, the mechanisms of QA are as diverse as the motives. There are those examples of highly centralized approaches (Cambodia, Vietnam, Thailand, perhaps Indonesia), a basically centralized approach with some decentralization gestures (Japan, China, Taiwan), those with a mixture of decentralization and centralization (India, Singapore, Hong Kong, Pakistan) and some where the novelty of involving international QA agencies is beginning to take hold.

Finally, little has been said thus far about the issue of cross-border QA. Globalized HE is still in its initial stages but it will not be long before many nations in the region will have to contend with weighing national HE interests against entrepreneurial global interests. The Asian Pacific Quality Network survey found that while many nations have developed an internal QA capacity, only a few nations in the region have the capacity to ensure QA of imported educational services (Antony 2006). The future of QA, both conceptually and practically, will likely be characterized by a lively discussion as educational policy makers, academics, students, and other stakeholders attempt to determine what higher education means and how to conceptualize the university, and how to determine what is meant by that illusive concept, “quality.”

### **Bibliography**

Antony, S. (2006) “Globalization in higher education: ensuring quality across borders,” *UNESCO Bangkok Newsletter*, Issue no. 4, August 2005.

Batool, Zia (2006). “Quality assurance in higher education: a shifting paradigm,” paper published in Higher Education Council, Islamabad.

Burke J. E. (ed.) *Achieving Accountability in Higher Education: Balancing Public, Academic and Market Demands*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004

Chen I.R. (2006) “Pursuing excellence: quality assurance in Taiwanese higher education,” paper presented at Clifton House, Bristol, UK, July 12.

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.

Ford, D. "Cambodian accreditation; an uncertain beginning," IHE, Fall, 2003.

Hokama, Hiroshi (2005). "Transformation of quality assurance system of higher education Japan," paper delivered at International Conference on QA, Athens, Greece.

Hou, Angela yung-chi (2013) "Impact of external QA on Asian higher education," <http://inqaah.heeact.edu.tw>

<http://www.ey.com/IN/en/Industries/India-sectors/Education/Higher-Education-in-India--Twelfth-Five-Year-Plan--2012-2017--and-beyond> 2013

IMHE Info, July 2006, "Higher education: quality, equity, and efficiency," OECD, July 2006.

Li Shiaau-Rurng (2005a), "Learning from the European higher education area," paper presented at the Third Conference on Knowledge and Politics, *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies*, Bergen, May 18-20.

2005b). "The latest higher education evaluation in Taiwan," paper presented at the Higher Education and Research and Development Society of Australasia.

Li Yuan (2010), "Quality assurance in Chinese higher education," *Research in Comparative and International Education*. Vol. 5, No. 1.

Messick, Samuel J., ed. (1999) *Assessment in Higher Education: Issues of Access, Quality, Student Development and Public Policy*. Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Mok K.H. (2000) "Impact of globalization: a study of quality assurance systems of higher education in Hong Kong and Singapore." *Comparative Education Review*, vol. 44, no. 2, pp. 148-174.

"OECD review of financing and quality assurance reforms in higher education in the PRC," (September, 2003) Centre for Co-Operation with Non-Members Directorate for Education. Geneva.

Shavelson, R., and L. Huang. (2003). Responding responsibly to the frenzy to assess learning in higher education. *Change*, 35(1), 10-19.

Stella, A. 2002. "Institutional accreditation in India," IHE Spring 2002.

Tadjudin, M.K. (2001). "Establishing a quality assurance system in Indonesia," IHE, 25/9.

Wang Yingjie, (2007), "Building Quality Assurance system in Chinese higher Education: Recent Progress," paper presented at *Quality Assurance of Higher Education in China and Switzerland*. April 17-18, 2007.

Yonezawa, A. (2005). "The reintroduction of accreditation in Japan: a government initiative," IHE no. 40, Summer 2005.

# NÂNG TÂM VĂN HÓA TỔ CHỨC: YẾU TỐ THEN CHỐT ĐỂ PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG HOẠT ĐỘNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG TRƯỜNG ĐẠI HỌC

TS. Lê Văn Hảo<sup>‡</sup>

## Tóm tắt

*Xây dựng và phát triển Văn hóa tổ chức là một hoạt động được quan tâm rất lớn trong nghiên cứu lẫn ứng dụng tại nhiều quốc gia bởi tầm quan trọng của nó đối với sự phát triển của bất kỳ một tổ chức nào. Bài viết này nhằm giới thiệu một cách tiếp cận phổ biến trên thế giới trong việc nhận diện và phát triển Văn hóa tổ chức, từ đó liên hệ với hoạt động đảm bảo và kiểm định chất lượng trường đại học tại Việt Nam. Trên cơ sở đó, tác giả đề xuất một số giải pháp thuộc góc độ Văn hóa tổ chức nhằm góp phần phát triển hoạt động đảm bảo chất lượng của trường đại học theo hướng bền vững.*

## 1. Văn hóa và văn hóa tổ chức

“Văn hóa” là một trong số các khái niệm phức tạp nhất trong các ngôn ngữ của loài người. Gần như không thể tìm thấy một định nghĩa thống nhất giữa các quốc gia và xuyên suốt theo thời gian ở một quốc gia nào đó đối với khái niệm này. Trong tiếng Anh, từ “Culture” xuất hiện lần đầu tiên tại Từ điển Oxford vào khoảng năm 1430, với nghĩa “cultivation” hoặc “tending the soil”. Đến thế kỷ 19, từ điển này đưa ra định nghĩa mới của Culture là: “refinement of mind, taste, and manners”. Đến giữa thế kỷ 20, Từ điển American Heritage giới thiệu một định nghĩa được giữ nguyên cho đến hiện nay: “Văn hóa là tổng thể các khuôn mẫu về hành vi, nghệ thuật, niềm tin, qui tắc, cũng như tất cả các sản phẩm tư duy và lao động khác của con người” (Tharp, 2009).

Trong số các định nghĩa về Văn hóa, định nghĩa của Wood (1998) cũng thường được trích dẫn bởi tính ngắn gọn và khái quát cao: “Văn hóa là tập hợp những niềm tin, giá trị, thái độ, định chế, qui tắc về hành vi giúp mô tả các thành viên của một cộng đồng hoặc tổ chức”.

---

<sup>‡</sup> Trưởng phòng ĐBCL và Khảo thí, Trường Đại học Nha Trang

Khái quát về những định nghĩa khác nhau trong các ngôn ngữ về thuật ngữ này trong giai đoạn hiện nay, có thể nói Văn hóa là một diễn đạt ngắn gọn về ba sản phẩm cơ bản trong hoạt động của con người: những điều được suy nghĩ, những điều được làm, và những gì được làm ra (Tharp, 2009). Văn hóa vừa đóng vai trò là chất kết dính đối với các thành viên trong một cộng đồng, tổ chức; vừa tham gia định hướng cho các hoạt động của những thành viên trong cộng đồng, tổ chức đó.

Từ đầu những năm 1930, khoa học quản lý đã bắt đầu sử dụng thuật ngữ “Văn hóa” khi đề cập về tác động của các hành vi trong tổ chức (organizational behavior) đến hoạt động và tính hiệu quả của các hoạt động trong một tổ chức (Tharp, 2009). Năm 1982, xuất bản phẩm “In Search of Excellence” của Peters và Wasserman đã lần đầu tiên tạo ra sự quan tâm lớn của công chúng cũng như các nhà chuyên môn với nhận định rằng một tổ chức sẽ hoạt động hiệu quả nếu tổ chức đó có “văn hóa” tốt. Kể từ đây, ngày càng có nhiều nghiên cứu về “Văn hóa tổ chức” ở góc độ hàn lâm cũng như tác động của nó đến hoạt động của các loại hình tổ chức khác nhau.

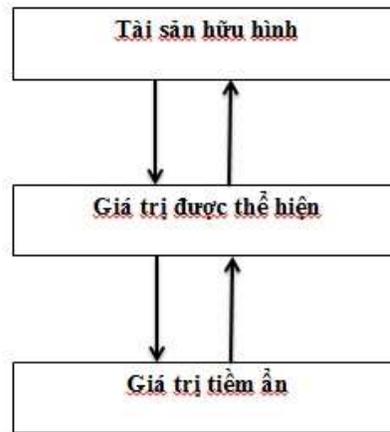
Trong số các định nghĩa về Văn hóa tổ chức, định nghĩa sau đây của Edgar Schein (Schein, 2004), một lý thuyết gia hàng đầu trong lĩnh vực khoa học quản lý, được thống kê là đã được trích dẫn nhiều nhất trên thế giới (tuy rằng thuật ngữ gốc mà Schein dùng là *Văn hóa của một tập thể - culture of a group*):

“Văn hóa tổ chức là một tập hợp các nguyên tắc được chia sẻ chung giữa những thành viên của một tập thể, được hình thành trong quá trình tập thể ấy giải quyết các vấn đề nhằm thích ứng với môi trường bên ngoài cũng như các vấn đề liên quan đến sự kết nối bên trong. Đó là những nguyên tắc đã tỏ ra có hiệu quả tốt để mọi người đều công nhận giá trị của chúng, và vì vậy, chúng được truyền đạt đến những thành viên mới nhằm giúp họ hình thành cách lĩnh hội, tư duy và cảm nhận khi đối diện với các vấn đề của tập thể”.

## **2. Các cấp độ văn hóa tổ chức**

Schein (2004) cho rằng văn hóa của một tổ chức có thể được nhận diện theo ba cấp độ (Hình 1), với ý nghĩa cấp độ càng cao thì càng khó nhận diện hơn:

Hình 1: Các cấp độ Văn hóa tổ chức



### **Cấp độ I: Tài sản hữu hình (Artifacts):**

Là tất cả những gì mà người bên ngoài tổ chức có thể dễ dàng nhận ra được khi tiếp cận (quan sát, đọc, nghe, cảm nhận) tổ chức đó:

- Kiến trúc, cách bài trí nơi làm việc
- Logo, khẩu hiệu, các tài liệu quảng cáo, giới thiệu về tổ chức
- Triết lý hoạt động, hệ thống giá trị cốt lõi và chiến lược phát triển
- Cơ cấu tổ chức, bộ máy, chức năng nhiệm vụ của cơ quan và các đơn vị
- Các qui định và nguyên tắc hoạt động
- Trang phục, cách giao tiếp; qui tắc ứng xử, giải quyết công việc
- Các câu chuyện truyền khẩu về tổ chức
- Các nghi lễ phổ biến, các lễ hội định kỳ
- Công nghệ, mẫu mã sản phẩm

### **Cấp độ II: Giá trị được thể hiện (Espoused beliefs and values):**

Là những niềm tin và giá trị được một tổ chức thể hiện, đặc biệt ở các cấp lãnh đạo, khi điều hành tổ chức, giải quyết công việc, khi ứng xử với các vấn đề bên trong và bên ngoài tổ chức.

### **Cấp độ III: Giá trị tiềm ẩn (Underlying assumptions):**

Là những niềm tin, nhận thức và cảm nhận đã ăn sâu vào trong tiềm thức của mỗi thành viên, và được mỗi thành viên thể hiện mang tính bản năng, thói quen

hàng ngày. Những giá trị này đã trở thành quan niệm chung của tổ chức, được mọi người trong tổ chức thừa nhận, khó bị thay đổi, và họ sẽ phản ứng một cách tự nhiên với những gì không phù hợp.

Ba cấp độ nêu trên không chỉ diễn ra theo chiều thuận (từ trên xuống như trên Hình 1) mà còn theo chiều ngược lại, khi mà các giá trị tiềm ẩn mới hình thành cần được thể hiện thành các giá trị hoặc tài sản hữu hình.

### 3. Văn hóa tổ chức của trường đại học

Trường đại học cũng là một tổ chức, và nó có nhiều đặc trưng tương đồng với doanh nghiệp. Mỗi quan tâm nghiên cứu về sự hình thành và vai trò của văn hóa đối với sự phát triển của trường đại học được cho là đã bắt đầu nở rộ từ đầu những năm 1960 với các nghiên cứu ban đầu về văn hóa trong cộng đồng sinh viên, cho tới gần đây là các nghiên cứu về văn hóa đối với cả một hệ thống đại học (Tierney, 2011).

Những kết quả nghiên cứu, khảo sát về văn hóa tổ chức, mà đặc biệt là văn hóa doanh nghiệp, đã cho thấy vai trò quan trọng của văn hóa đối với sự phát triển của các tổ chức/doanh nghiệp. Những kết quả này khiến người ta bắt đầu nhận ra rằng, có những nhân tố vô hình tạo nên sự phát triển/thành công, mà tầm quan trọng của nó còn lớn hơn nhiều so với nguồn lực tài chính, đất đai, cơ sở vật chất, trang thiết bị. Đối với một trường đại học, nguồn nhân lực chuyên môn thường được coi là đóng vai trò quyết định đối với sự phát triển của nhà trường. Nhưng vấn đề là, “cũng là những con người ấy, với bấy nhiêu phẩm chất và năng lực, nhưng họ có thể làm việc một cách rất khác và đạt được những kết quả rất khác trong những môi trường làm việc khác nhau” (Phạm Thị Ly). Chính Văn hóa tổ chức đã tạo ra sự khác biệt trong những môi trường làm việc khác nhau như vậy.

Có hai điều tạo ra sự khác biệt cơ bản giữa một trường đại học và một doanh nghiệp nói chung: *Sứ mạng* và *Sản phẩm*:

Trong khi sứ mạng của doanh nghiệp chủ yếu quan tâm đến hiện tại và tương lai gần, thì sứ mạng của trường đại học còn phải thể hiện trách nhiệm với quá khứ và tương lai xa (của người học và của cả xã hội). Điều này đã được thể hiện một cách xuất sắc bởi GS. Drew Faust trong bài diễn văn nhậm chức Hiệu trưởng thứ 26 của Trường Đại học Harvard:

*“Bản chất của một trường đại học gắn với trách nhiệm độc nhất vô nhị của nó với quá khứ và tương lai, chứ không đơn giản chỉ với hay thậm chí chủ yếu với*

hiện tại. Một trường đại học hoạt động không vì những kết quả của tháng tới hay năm tới, thậm chí cũng không vì việc sinh viên tốt nghiệp sẽ trở thành con người như thế nào. Nó hoạt động vì những kiến thức sẽ định hình cả một đời người, những kiến thức truyền tải di sản của nhiều thiên niên kỷ, những kiến thức quyết định tương lai. Một trường đại học phải vừa nhìn lại quá khứ, cả về tương lai phía trước theo những cách đôi khi bắt buộc phải mâu thuẫn với những mối bận tâm hoặc đòi hỏi nhất thời của công chúng. Trường đại học gắn bó với sự vô thời hạn, và chúng ta không thể tiên đoán cũng như đo lường được hết những mà nó sẽ mang lại”<sup>§</sup>

Sản phẩm chính của một trường đại học là sinh viên/học viên tốt nghiệp (bên cạnh các sản phẩm khác: các khóa học, các kết quả nghiên cứu khoa học). Sản phẩm này không giống như các sản phẩm của doanh nghiệp (sử dụng càng lâu thì nhìn chung chất lượng càng giảm) ở chỗ sinh viên/học viên tốt nghiệp có thể tự phát triển dựa trên những nền tảng họ đã được trang bị trong quá trình học.

Hai khác biệt cơ bản trên đây góp phần tạo nên những sắc thái riêng của văn hóa tổ chức trường đại học, chẳng hạn: sự quan tâm gìn giữ và phát triển những giá trị bảo tồn về văn học, nghệ thuật, khoa học, ... (lý do tại sao nhiều trường đại học thành lập các viện bảo tàng chuyên ngành); sự tham gia của người học vào hoạt động quản trị của nhà trường với tư cách là *người cộng sự* (partner) chứ không đơn thuần là *khách hàng* (Lê Văn Hảo, 2007).

#### **4. Văn hóa tổ chức và hoạt động đảm bảo chất lượng trường đại học**

##### **4.1 Văn hóa tổ chức và Văn hóa chất lượng**

Khi đề cập đến Văn hóa của trường đại học trong bối cảnh hoạt động đảm bảo chất lượng đang từng bước nhận được sự quan tâm rộng rãi của các hệ thống giáo dục đại học trên thế giới, người ta thường hay đề cập đến khái niệm Văn hóa chất lượng, chẳng hạn trong các nguyên tắc Chiba về đảm bảo chất lượng bên trong (APQN, 2008):

- Xây dựng và phát triển Văn hóa chất lượng;
- Tổ chức các hoạt động đảm bảo chất lượng phù hợp với các mục tiêu của nhà trường;

---

<sup>§</sup> <http://harvardmagazine.com/breaking-news/installation-address>

- Phát triển hệ thống (bộ máy, chính sách, qui trình) quản lý chất lượng bên trong;
- Định kỳ rà soát, nâng cấp các chương trình đào tạo;
- Xây dựng chiến lược không ngừng nâng cao chất lượng toàn diện;
- Không ngừng nâng cao chất lượng đội ngũ học thuật;
- Luôn cập nhật và công khai các thông tin cần thiết về nhà trường, các chương trình đào tạo, bằng cấp và các thành tựu.

Một số định nghĩa về Văn hóa chất lượng nói chung và trong nhà trường:

“Văn hóa chất lượng là hệ thống giá trị của một tổ chức thể hiện thông qua môi trường khuyến khích sự hình thành và không ngừng phát triển của chất lượng” (Ahmed, S. M., 2008).

“Văn hóa chất lượng là hệ thống các giá trị, chuẩn mực và thói quen làm việc có chất lượng đã định hình của mọi thành viên trong một tổ chức nhằm thực hiện công việc được giao một cách tốt nhất” (Phạm Trọng Quát, 2011).

“Văn hóa chất lượng của một cơ sở đào tạo được hiểu là: mọi thành viên (từ người học đến cán bộ quản lý), mọi tổ chức (từ các phòng, ban đến các tổ chức đoàn thể) đều biết công việc của mình thế nào là có chất lượng và đều làm theo yêu cầu chất lượng ấy” (Lê Đức Ngọc & CTV, 2008).

Nếu so sánh các định nghĩa về Văn hóa tổ chức và Văn hóa chất lượng, có thể thấy:

- Văn hóa chất lượng là một phần của Văn hóa tổ chức, liên quan đến phạm trù *chất lượng* trong hoạt động của tổ chức đó.
- Trong khi Văn hóa tổ chức có thể đóng vai trò thúc đẩy hoặc kìm hãm sự phát triển của một tổ chức (phụ thuộc vào tính tích cực của kiểu Văn hóa tổ chức cụ thể), thì Văn hóa chất lượng luôn hàm ý tích cực (góp phần thúc đẩy sự phát triển của tổ chức).

#### **4.2 Cấp độ văn hóa tổ chức và các tiêu chuẩn kiểm định chất lượng trường đại học**

Nếu lấy cách phân chia cấp độ văn hóa tổ chức của Edgar Schein (được mô tả ở phần trên) làm cơ sở để đánh giá phạm vi được đề cập đến đối với Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng trường đại học của Bộ GD&ĐT (theo QĐ 65/2007 của Bộ GD&ĐT), có thể xây dựng mối liên hệ như trên bảng sau:

STT	Tiêu chuẩn kiểm định chất lượng trường đại học (Theo QĐ 65/2007 của Bộ GD&ĐT)	Cấp độ văn hóa tổ chức
1	Sứ mạng và mục tiêu của trường đại học	I
2	Tổ chức và quản lý	I, II
3	Chương trình giáo dục	I
4	Hoạt động đào tạo	I, II
5	Đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên	I, II
6	Người học	I, II
7	Nghiên cứu khoa học, ứng dụng, phát triển và chuyển giao công nghệ	I
8	Hoạt động hợp tác quốc tế	I, II
9	Thư viện, trang thiết bị học tập và cơ sở vật chất khác	I
10	Tài chính và quản lý tài chính	I

Bảng 1 – Mối liên hệ giữa cấp độ văn hóa tổ chức và Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng trường đại học của Bộ GD&ĐT

Kết quả trên cho thấy hoạt động kiểm định chất lượng trường đại học có 5 tiêu chuẩn (1, 3, 7, 9, 10) đánh giá ở cấp độ I, và 5 tiêu chuẩn (2, 4, 5, 6, 8) đánh giá được đến cấp độ II theo cách phân loại của Edgar Schein. Điều này có nghĩa, một trường đại học được đánh giá cao ở tất cả 10 tiêu chuẩn nói trên có thể chưa nói lên được tính bền vững của hoạt động đảm bảo chất lượng tại nhà trường. Hay nói cách khác, làm thế nào để một trường đại học có thể nâng tầm cấp độ văn hóa tổ chức đến mức “Giá trị tiềm ẩn” (theo cách phân loại của Edgar Schein) nhằm xây dựng một nền tảng đảm bảo chất lượng có tính thực chất và bền vững là điều cần được quan tâm.

## 5. Làm gì để nâng tầm văn hóa tổ chức của trường đại học trong bối cảnh Việt Nam?

## 5.1 Điều chỉnh cách tiếp cận văn hóa tổ chức và mô hình quản lý nhà trường

Theo Cameron và Quinn (1999), có 4 kiểu Văn hóa tổ chức đặc trưng:

- Gia đình (Clan): quan hệ trên dưới như trong một gia đình, mỗi thành viên được quan tâm chăm sóc
- Thứ bậc (Hierarchy): đề cao mối quan hệ thứ bậc, các nguyên tắc của tổ chức
- Linh hoạt (Adhocracy): năng động và dễ thích nghi với môi trường bên ngoài, với yêu cầu phát triển
- Thị trường (Market): đề cao tính cạnh tranh với môi trường bên ngoài và năng suất làm việc, chất lượng sản phẩm

Nghiên cứu hệ thống giáo dục đại học của Việt Nam, không khó để nhận ra rằng dấu ấn của thời bao cấp vẫn còn khá rõ nét trên các mặt hoạt động, đặc biệt đối với các trường công lập, ở đó kiểu Văn hóa thứ bậc là rất phổ biến. Bên cạnh đó, văn hóa của người Việt cũng góp phần không nhỏ vào việc hình thành đặc trưng này. Văn hóa thứ bậc có thể tạo ra một môi trường làm việc “tôn ti trật tự” và có tính ổn định cao, nhưng mặt khác nó có thể hạn chế tính sáng tạo và tính kết nối giữa các thành viên. Mối quan hệ Thầy – Trò trong Văn hóa thứ bậc có thể tạo ra một môi trường sư phạm tốt theo quan niệm truyền thống nhưng đồng thời có thể gây cản trở đối với việc phát triển các kỹ năng tư duy của người học một khi tính bình đẳng trong tranh luận khoa học không thể có được một cách trọn vẹn. Trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hóa, giáo dục đại học thế giới đã và đang không ngừng chuyển dịch từ kiểu Văn hóa thứ bậc sang kiểu Văn hóa linh hoạt và Văn hóa thị trường nhằm phát huy tính năng động của đội ngũ làm công tác chuyên môn, nâng cao tính cạnh tranh trong việc cung cấp các dịch vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học.

Để thực hiện việc dịch chuyển trên, một trong số các giải pháp về mặt tổ chức nhà trường là áp dụng mô hình phân quyền trong việc tiếp cận với thị trường bên ngoài, với xã hội như trên Hình 2b (Quản lý hình tháp kiểu mới), ở đó các bộ môn/tổ công tác được tiếp cận trực tiếp với thị trường/xã hội mà không phải thông qua cấp quản lý cao hơn như trên Hình 2a (Quản lý hình tháp kiểu cũ); hoặc theo mô hình kiểu phân tử như trên Hình 3 với chỉ 2 cấp quản lý, trong đó các đơn vị trực thuộc (khoa, viện, trường, trung tâm, bộ môn, nhóm nghiên cứu, ...) được xem như các nguyên tử liên kết với nguyên tử trung tâm (là Ban giám hiệu, Ban

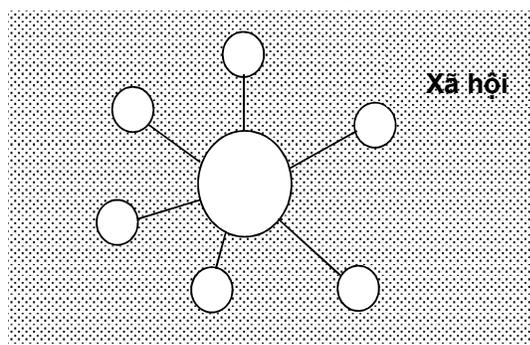
giám đốc, Hội đồng quản trị) và được phân cấp đầy đủ trong các hoạt động tiếp cận với thị trường/xã hội (mô hình này được xem là thích hợp với các trường đại học có qui mô nhỏ) (Alfred & Rosevear, 2000).

Hình 2a: QL hình tháp kiểu cũ

Hình 2b: QL hình tháp kiểu mới



Hình 3: Mô hình kiểu phân tử



## 5.2 Hoàn thiện các “Tài sản hữu hình”

Bất kỳ trường đại học nào cũng đang sở hữu những “tài sản hữu hình” riêng giúp vận hành nhà trường. Tuy nhiên, trong bối cảnh của giáo dục đại học Việt Nam, có một số loại “tài sản” chưa thật sự được chú ý phát triển, chẳng hạn: triết lý hoạt động, hệ thống giá trị cốt lõi, các quy tắc ứng xử trong nhà trường và với bên ngoài. Những “tài sản” này là rất cần thiết bởi chúng đóng vai trò định hướng cho sự phát triển của nhà trường và hoạt động của mỗi cá nhân (giảng viên, nhân viên, người học).

## 5.3 Nuôi dưỡng, phát triển các “Giá trị tiềm ẩn”

Hoạt động kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học ở mọi quốc gia, cho dù ở cấp trường hay cấp chương trình đào tạo, gần như chỉ có thể đánh giá được hai cấp độ văn hóa đầu tiên (theo cách phân loại của Edgar Schein). Vì vậy, nếu một trường đại học không phát triển được các “Giá trị tiềm ẩn” cần thiết, đến một lúc nào đó các thành tựu đạt được sẽ không còn được như trước đó.

Để phát triển các “giá trị tiềm ẩn”, vai trò của người lãnh đạo là rất quan trọng, đôi khi mang tính quyết định. Xuất phát từ một triết lý quản trị đại học phù hợp, người lãnh đạo xây dựng tầm nhìn, các ý tưởng và kế hoạch hành động, rồi chia sẻ chúng với các thành viên để mọi người cùng quyết tâm thực hiện. Một khi những ý tưởng này được chứng minh là đúng và thật sự mang lại hiệu quả, thì những giá trị mang lại từ ý tưởng đó sẽ từng bước được khẳng định ở mỗi thành viên và mang tính bền vững. Khi đó, một sự thay đổi về nhân sự cấp cao trong nhà trường sẽ không tạo ra những xáo trộn trong hoạt động chung.

Xây dựng chuẩn mực chất lượng đối với các hoạt động trong nhà trường (giảng dạy, nghiên cứu khoa học, học tập, phục vụ) và kiên trì thực hiện để từng bước xác lập một nền *Văn hóa chất lượng* cũng là một giải pháp quan trọng, góp phần hình thành các giá trị bền vững ở mỗi thành viên trong nhà trường.

## **Kết luận**

Hoạt động đảm bảo chất lượng của giáo dục đại học Việt Nam mới chỉ được phát triển trong vòng một thập kỷ qua, và vì vậy chúng ta chưa có điều kiện quan tâm nhiều đến những yếu tố làm nên sự phát triển bền vững của hoạt động này. Xây dựng và phát triển Văn hóa tổ chức trong môi trường giáo dục đại học của Việt Nam cũng đang là vấn đề chưa được quan tâm nghiên cứu nhiều. Sự thành công của nhiều doanh nghiệp cũng như trường đại học trên thế giới trên cơ sở thiết lập nền Văn hóa tổ chức phù hợp để từ đó hình thành các giá trị, chuẩn mực ăn sâu vào cách nghĩ, cách làm của mỗi thành viên là điều rất đáng để chúng ta quan tâm nghiên cứu và ứng dụng. Trong số các cơ sở lý luận về Văn hóa tổ chức, mô hình phân loại cấp độ của Edgar Schein có thể được xem là một công cụ tốt để nhận diện và định hướng cho việc phát triển Văn hóa tổ chức ở các trường đại học, góp phần đáng kể cho việc phát triển bền vững hoạt động đảm bảo chất lượng ở mỗi nhà trường.

## **Tài liệu tham khảo**

1. Ahmed, S. M. (2008). Quality Culture. College of Engineering & Computing, Florida International University, Miami, Florida.
2. Alfred, R.& Rosevear, S. (2000). Organizational structure, management, and leadership for the future. In Managing colleges and universities by A. M. Hoffman and R. W. Summers (Eds). London: Bergin & Garvey.

3. APQN (2008). Higher Education Quality Assurance Principles for the Asia Pacific Region. ([www.aei.gov.au/AboutAEI/Policy/Documents/Brisbane%20Communique/Quality\\_Assurance\\_Principles\\_pdf.pdf](http://www.aei.gov.au/AboutAEI/Policy/Documents/Brisbane%20Communique/Quality_Assurance_Principles_pdf.pdf)).
4. Cameron, K.S., & Quinn, R.E., (1999). Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values framework. Addison-Wesley Publishing Company Inc., New York.
5. Lê Đức Ngọc & CTV (2008). Xây dựng Văn hoá chất lượng tạo nội lực cho cơ sở đào tạo đáp ứng yêu cầu của thời đại chất lượng, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 36.
6. Lê Văn Hào (2007). Vai trò của sinh viên đối với hoạt động quản trị và đảm bảo chất lượng ở đại học trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Kỷ yếu Hội thảo quốc gia của VUN (lần 1/2007): “Giáo dục đại học – Cơ hội và thách thức trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập”. Đà Lạt, 13-15/4/2007.
7. Phạm Thị Ly (N.D.). Văn hóa tổ chức của nhà trường. (<http://aitech.edu.vn>)
8. Phạm Trọng Quát (2011). Đẩy mạnh xây dựng văn hóa chất lượng. (<http://www.vnu.edu.vn/btdhqghn/?C2149/N10834/day-manh-xay-dung-van-hoa-chat-luong.htm>).
9. Tharp, B. M. (2009). Defining “Culture” and “Organizational culture”: From anthropology to the office. Haworth. ([http://haworth.com/docs/default-source/white-papers/defining-culture-and-organizational-culture\\_51-pdf-28527.pdf?sfvrsn=6](http://haworth.com/docs/default-source/white-papers/defining-culture-and-organizational-culture_51-pdf-28527.pdf?sfvrsn=6))
10. Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. In The Journal of Higher Education, Vol. 59, No. 1, pp. 2-21. (<http://edah5143edleadership.wikispaces.com/file/view/Organizational+Culture+in+Higher+Education.pdf>)
11. Woods, J. A. (1998). The six values of a quality culture. (<http://my.execpc.com/~jwoods/6values.htm>).

# XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG: KINH NGHIỆM TỪ TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ - LUẬT

ThS. Nguyễn Thanh Trọng\*\*  
CN. Nguyễn Minh Trí††

## 1. Đặt vấn đề

Trường đại học phải có một chủ trương rõ ràng về chất lượng. Chủ trương đó phải được thể hiện bằng những phương châm cụ thể, bởi lẽ chất lượng không tự nhiên xuất hiện, mà phải có kế hoạch chiến lược và tổ chức thực hiện theo một cách thức phù hợp, có tính hệ thống. Đảm bảo chất lượng được xác định như các hệ thống, chính sách, thủ tục, qui trình, hành động và thái độ được xác định từ trước nhằm đạt được, duy trì, giám sát và củng cố chất lượng (Woodhouse, 1998).

Trong bối cảnh hội nhập về giáo dục, xu thế liên kết, trao đổi sinh viên, giảng viên, công nhận tín chỉ của nhau giữa các trường đại học trong nước và quốc tế, công tác đảm bảo chất lượng, kiểm định và xếp hạng trường đại học đang trở thành một trong những mối quan tâm hàng đầu của giáo dục đại học Việt Nam. Đảm bảo chất lượng luôn là yếu tố sống còn để khẳng định uy tín, vị thế và hội nhập vào nền giáo dục đại học toàn cầu. Nhưng muốn đảm bảo chất lượng đòi hỏi trường đại học phải xây dựng một hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong (IQA), là: *“tổng thể các hệ thống, nguồn lực và thông tin dành cho việc thiết lập, duy trì và cải thiện chất lượng và tiêu chuẩn của hoạt động giảng dạy, học tập, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng. Đó là một hệ thống mà dưới sự tác động của nó, các nhà quản lý và nhân viên hài lòng với cơ chế kiểm soát đang hoạt động để duy trì và nâng cao chất lượng trong giáo dục đại học”* (AUN, 2011, p.9).

---

\*\* Trưởng phòng KT&ĐBCL, Trường ĐH Kinh tế - Luật, ĐHQG-HCM

†† Phó trưởng phòng KT&ĐBCL, Trường ĐH Kinh tế - Luật, ĐHQG-HCM

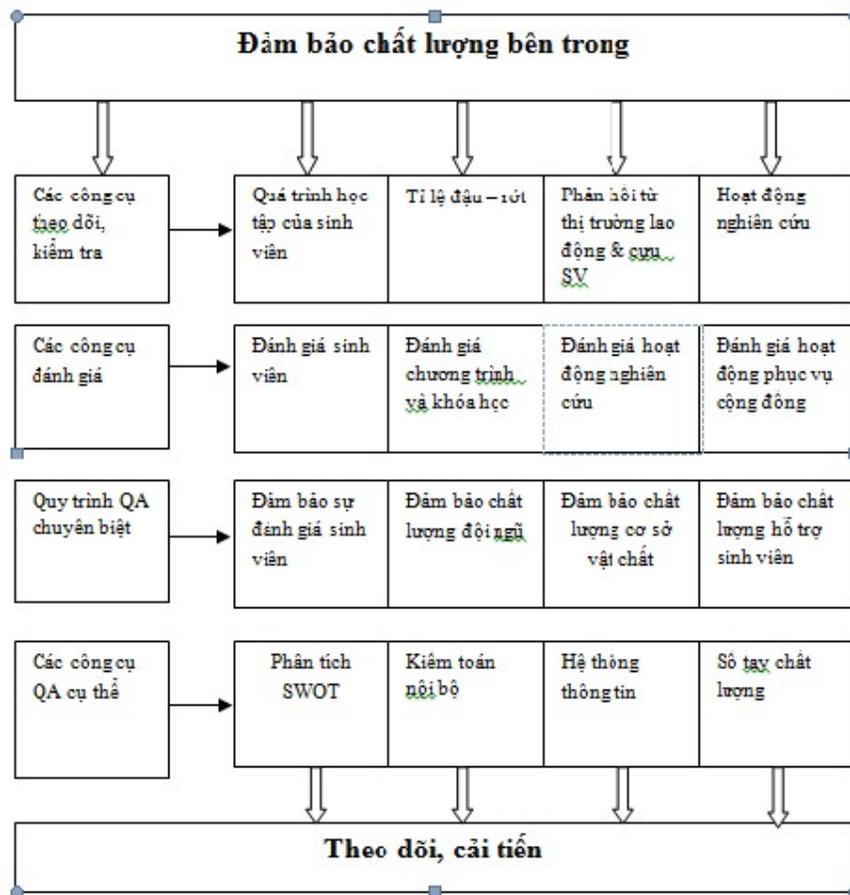
## 2. Hệ thống ĐBCL bên trong của Trường Đại học Kinh tế - Luật

### 2.1. Quan điểm tiếp cận và lịch sử hình thành

Nhận thức được tầm quan trọng của hệ thống IQA, Trường Đại học Kinh tế - Luật đã nghiên cứu, tham khảo mô hình IQA của một số trường đại học và các tổ chức giáo dục có uy tín trong khu vực và quốc tế để xây dựng hệ thống IQA phù hợp nhằm đảm bảo sự vận hành hiệu quả, đạt được các mục tiêu chất lượng tương xứng với vị thế là đơn vị thành viên ĐHQG – HCM và đáp ứng yêu cầu hội nhập về giáo dục đại học.

Năm 2006, hệ thống IQA của Trường Đại học Kinh tế - Luật (IQA – UEL) được bắt đầu xây dựng dựa trên cơ sở tiếp cận hệ thống IQA của AUN.

Hình 1- Mô hình AUN-QA về hệ thống IQA (Nguồn: ASEAN University Network)



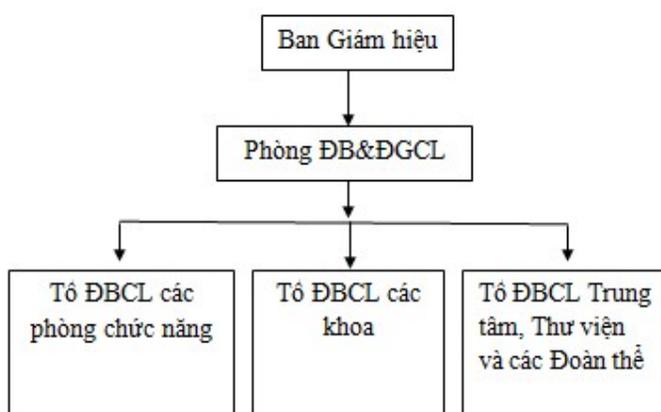
Thời gian đầu, nhân sự tham gia vận hành hệ thống IQA đều là cán bộ, giảng viên kiêm nhiệm và hoạt động chủ yếu dựa vào Tổ Kiểm định chất lượng. Cùng với sự phát triển của Nhà trường, Phòng Đảm bảo và Đánh giá chất lượng được thành lập vào năm 2010 để “tham mưu cho Hiệu trưởng về công tác đảm bảo và

nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và các dịch vụ của Trường ĐH Kinh tế - Luật nhằm đạt được các mục tiêu và sứ mệnh của Nhà trường” (Trường ĐH Kinh tế - Luật, 2011). Việc thành lập Phòng Đảm bảo và Đánh giá chất lượng vào năm 2010 (nay là Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng) ngay sau khi Khoa Kinh tế trực thuộc ĐHQG-HCM trở thành Trường ĐH Kinh tế - Luật là bước ngoặt quan trọng để hệ thống IQA của Trường hình thành và dần được hoàn thiện.

## 2.2. Tổ chức vận hành hệ thống IQA - UEL

Việc tổ chức vận hành hệ thống IQA có ý nghĩa rất quan trọng để đảm bảo hệ thống được vận hành thông suốt và đạt được các mục tiêu đề ra. Vì vậy, Trường Đại học Kinh tế - Luật đã pháp quy hóa hệ thống IQA thông qua các quy định của Trường và đảm bảo sự chỉ đạo nhất quán về các mục tiêu chất lượng mà lãnh đạo Nhà trường hướng đến.

Hình 2- Sơ đồ tổ chức vận hành hệ thống IQA – UEL



Trong hệ thống này:

+ Ban Giám hiệu (BGH) tổ chức xây dựng chiến lược, định hướng phát triển, ban hành chính sách, mục tiêu chất lượng, phê duyệt các kế hoạch, chương trình và phân bổ nguồn lực, chỉ đạo thực hiện các kế hoạch, chương trình nhằm đạt được các mục tiêu đề ra.

+ Phòng KT&ĐBCL: tham mưu cho BGH trong việc xây dựng các cơ chế, chính sách, kế hoạch, chương trình, nguồn lực, công cụ thực hiện, kiểm tra, đánh giá... nhằm vận hành hệ thống ĐBCL và tổ chức triển khai các chính sách, chương trình, kế hoạch công tác ĐBCL trong toàn Trường. Đồng thời theo dõi, giám sát, đôn đốc và hỗ trợ các đơn vị trong Trường thực hiện các chương trình, kế hoạch đã được BGH phê duyệt; hướng dẫn, phối hợp với các khoa trong công tác đánh giá chất lượng cấp chương trình và với các phòng chức năng, trung tâm, thư viện

và các đoàn thể tự đánh giá chất lượng theo tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng giáo dục của Bộ GD&ĐT; tổ chức triển khai khắc phục những hạn chế, cải tiến chất lượng quản lý và phục vụ. Với nhiệm vụ này, Phòng KT&ĐBCL là đơn vị chịu trách nhiệm chính trong công tác ĐBCL cấp Trường.

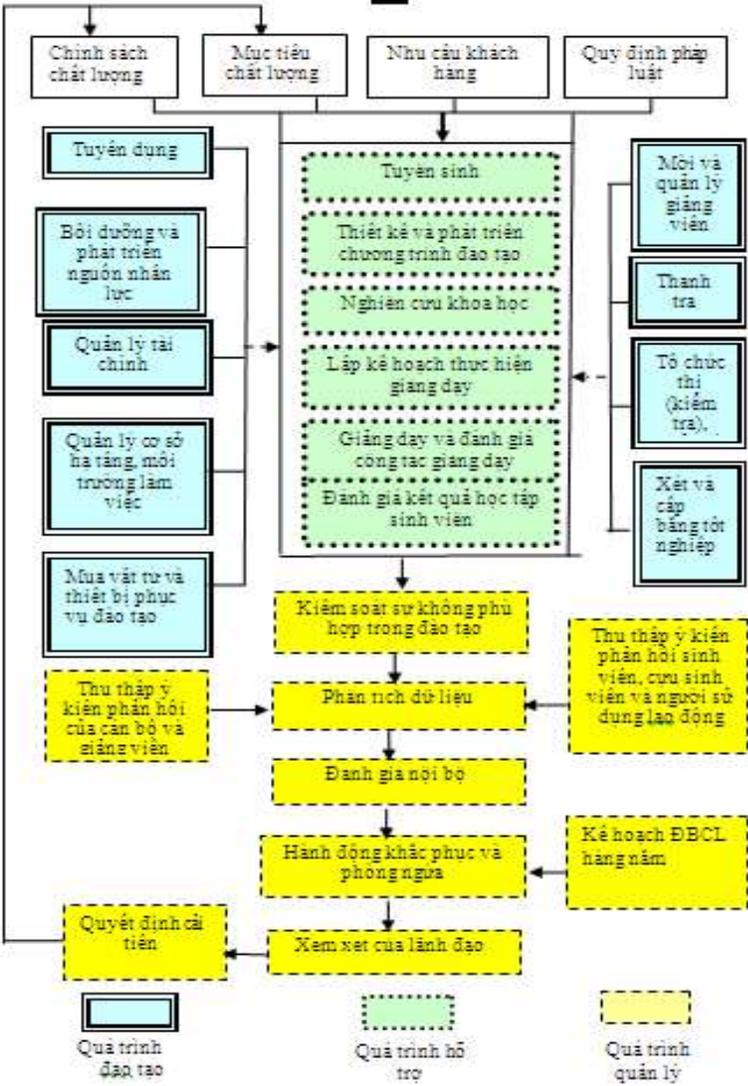
+ Các khoa thành lập các tổ ĐBCL có nhiệm vụ giúp ban chủ nhiệm khoa triển khai các hoạt động ĐBCL ở khoa. Trong đó, nhiệm vụ trọng tâm của Tổ ĐBCL các khoa là tự đánh giá cấp chương trình theo bộ tiêu chuẩn AUN – QA, triển khai các hoạt động khắc phục sau đánh giá và phối hợp với Phòng KT&ĐBCL thực hiện các công việc khác theo quy định, quy trình về các hoạt động ĐBCL của Trường. Các khoa chịu trách nhiệm chính trong công tác ĐBCL cấp chương trình.

Hình 3- Mối quan hệ và trách nhiệm của các bộ phận trong hệ thống ĐBCL



Đồng thời, sự vận hành của hệ thống IQA đòi hỏi cần phải có các chính sách, quy trình, quy định được ban hành tương ứng với những nội dung hoạt động và mục tiêu mà hệ thống đang hướng đến. Trong những năm qua, Trường ĐH Kinh tế - Luật cũng đã xây dựng hệ thống các chính sách như: các quy định về hệ thống quản lý chất lượng (ban hành Sổ tay chất lượng); quy trình đánh giá nội bộ các chương trình; các quy định khảo sát ý kiến người học về môn học, về khóa học; quy định khảo sát ý kiến các đối tượng có liên quan về chương trình; quy định khảo sát ý kiến sinh viên và cán bộ về chất lượng phục vụ và quản lý chương trình; quy trình kiểm tra hồ sơ chất lượng;... Những chính sách, quy định, quy trình này được xây dựng nhằm cụ thể hóa mối quan hệ giữa các quá trình tương tác chính trong việc đảm bảo chất lượng đào tạo, những hoạt động thường được ưu tiên thực hiện trong quá trình vận hành hệ thống IQA.

Hình 4- Sơ đồ tương tác các quá trình chính trong công tác ĐBCL đào tạo của UEL (Nguồn: Sổ tay chất lượng Trường ĐH Kinh tế - Luật)



### 3. Kết quả đạt được

Sự vận hành của hệ thống IQA-UEL những năm qua đã mang lại nhiều hiệu quả, đóng góp tích cực cho sự phát triển của Trường. Những kết quả nổi bật đó là:

- Nhận thức về yêu cầu đảm bảo chất lượng trong đội ngũ cán bộ, viên chức của Trường đã có những chuyển biến rất tích cực. Các hoạt động của Trường luôn hướng đến mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo và cũng chính mục tiêu này đã thúc đẩy

sự phát triển của công tác ĐBCL. Sự thay đổi nhận thức đã tạo ra những thuận lợi cho quá trình triển khai thực hiện các kế hoạch đánh giá, giám sát chất lượng nội bộ, nâng cao tính chuyên nghiệp, hiệu quả các hoạt động của nhà trường. Vì vậy, có thể nói sự vận hành của hệ thống IQA đã góp phần hình thành văn hóa chất lượng ở Trường ĐH Kinh tế - Luật.

- Hệ thống văn bản, quy trình, quy định tạo cơ sở cho các hoạt động ĐBCL trong Trường được vận hành có hiệu quả đã được xây dựng và ban hành. Việc ban hành, xuất bản Sổ tay chất lượng với nội dung gồm 8 chương nêu rõ các cam kết chất lượng giáo dục của Trường, hệ thống quản lý chất lượng, quy định trách nhiệm lãnh đạo, quản lý nguồn lực, quản lý quá trình giảng dạy, học tập và NCKH, quy định đo lường, phân tích và cải tiến và các tài liệu, văn bản hướng dẫn thực hiện công tác ĐBCL trong Trường đã trở thành một tài liệu quan trọng cho hoạt động ĐBCL của Trường ĐH Kinh tế - Luật và sự vận hành của hệ thống IQA.

- Cán bộ tham gia trong hệ thống IQA đã được cử tham dự các khóa đào tạo, bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng, nghiệp vụ về công tác ĐBCL với các chủ đề như: ASEAN – QA Training Workshop On Internal and External Quality Assurance; Xây dựng hệ thống ĐBCL và văn hóa chất lượng bên trong trường đại học; Chuẩn đầu ra giáo dục đại học và đánh giá theo chuẩn đầu ra; Tự đánh giá chương trình theo tiêu chuẩn AUN; khóa đào tạo đánh giá viên;... vì vậy trình độ nhận thức và năng lực tổ chức triển khai các hoạt động ĐBCL được nâng cao, đáp ứng tốt các yêu cầu đặt ra trong công tác.

- Công tác tự đánh giá cơ sở đã triển khai thực hiện có hiệu quả. Trường đã thực hiện đánh giá ngoài nội bộ ĐHQG-HCM theo bộ tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT vào năm 2011, tiếp theo là quá trình cải thiện không ngừng để tiếp tục đánh giá ngoài nội bộ ĐHQG -HCM vào năm 2015 và đánh giá chính thức bởi cơ quan kiểm định do Bộ GD-ĐT chỉ định vào năm 2016.

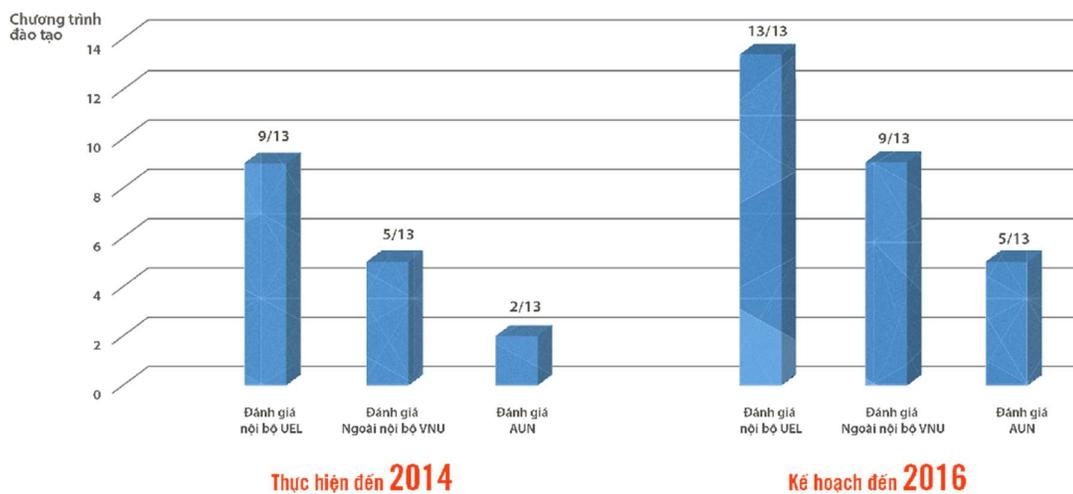
Hình 5- Lộ trình đánh giá cơ sở đào tạo của UEL



- Công tác đánh giá cấp chương trình theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA đã được đẩy mạnh và tác động tích cực trong việc không ngừng cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo. Trong giai đoạn 2010-2014, Trường đã triển khai tự đánh giá 9 chương trình giáo dục, đánh giá ngoài nội bộ ĐHQH-HCM 5 chương trình và đánh giá ngoài chính thức 2 chương trình Kinh tế đối ngoại và Tài chính ngân hàng

(theo lịch đánh giá chính thức của AUN là ngày 10-12/12/2014). Nếu như tự đánh giá cơ sở đào tạo chú trọng đến cách điều hành hoạt động của toàn trường thì đánh giá chất lượng chương trình đã đi sâu vào việc đào tạo chuyên môn của một ngành học và công tác tổ chức vận hành một chương trình giáo dục sao cho có chất lượng tối ưu. Tự đánh giá và đánh giá nội bộ chương trình đã đóng góp quan trọng trong việc nâng cao chất lượng người tốt nghiệp, đáp ứng được mục đích sử dụng của xã hội đối với các chương trình giáo dục tại trường Đại học Kinh tế - Luật.

Hình 6- Số lượng các chương trình được đánh giá theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA



- Công tác rà soát, điều chỉnh chương trình đào tạo được thực hiện dựa trên cơ sở áp dụng các chuẩn mực của khu vực và quốc tế. Trường đã áp dụng cách tiếp cận CDIO trong việc thiết kế chương trình đào tạo và sử dụng bộ tiêu chuẩn AUN-QA trong quá trình vận hành chương trình.

- Song song với những hoạt động trên, các hoạt động đánh giá chất lượng thông qua khảo sát ý kiến các bên liên quan được thực hiện định kỳ, thường xuyên: công tác lấy ý kiến sinh viên về môn học được thực hiện theo từng học kỳ; khảo sát ý kiến sinh viên năm cuối về khóa học, khảo sát thu thập ý kiến cựu sinh viên và nhà tuyển dụng về chất lượng đào tạo của các chương trình, khảo sát ý kiến sinh viên, cán bộ, giảng viên về chất lượng quản lý và phục vụ được thực hiện theo định kỳ hằng năm. Những hoạt động này đã cung cấp cho lãnh đạo Trường, lãnh đạo các đơn vị, giảng viên những thông tin, dữ liệu, những ý kiến đóng góp có giá trị của của cán bộ, giảng viên, sinh viên, cựu sinh viên và nhà tuyển dụng, làm cơ sở cho việc đưa ra những giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy, chất lượng đào tạo và chất lượng phục vụ trong Trường Đại học Kinh tế - Luật.

#### 4. Tiếp tục cải tiến và định hướng hoạt động

Bên cạnh những kết quả đạt được, sự vận hành của hệ thống IQA-UEL vẫn cần tiếp tục cải tiến, hoàn thiện và nâng cao chất lượng hoạt động. Sự am hiểu về công tác ĐBCL, khoa học giáo dục của đội ngũ cán bộ tham gia trong hệ thống IQA vẫn chưa sâu, không được đào tạo chuyên nghiệp; vai trò của tổ ĐBCL một số đơn vị chưa phát huy hiệu quả; sự gắn kết của một vài đơn vị trong công tác cải tiến chất lượng chưa chặt chẽ, một số khâu chưa vận hành theo hệ thống; đồng thời, nguồn tài chính để đầu tư cho những hoạt động cải thiện chất lượng và khắc phục những hạn chế còn hạn hẹp.

Đồng thời, để hệ thống IQA hoạt động ngày càng hiệu quả hơn, trước hết các hoạt động ĐBCL phải đi vào chiều sâu. Trong đó việc nghiên cứu, đánh giá chất lượng không phải chỉ là kiểm tra, đánh giá việc thực hiện theo quy trình, quy định, đánh giá việc đạt được các mục tiêu đã định ra trong quá khứ (chiến lược, kế hoạch, chuẩn đầu ra,...) mà cần phải quan tâm đến tính phù hợp với bối cảnh hiện tại và tính hiệu quả của quá trình triển khai. Công tác ĐBCL phải gắn kết chặt chẽ với các hoạt động:

- Triển khai, theo dõi tiến độ, đánh giá kết quả thực hiện các chiến lược, mục tiêu phát triển của Trường qua từng năm và từng giai đoạn.

- Phát triển mối quan hệ với cựu sinh viên và nhà tuyển dụng; thiết lập hệ thống tiếp nhận ý kiến phản hồi từ các bên có liên quan một cách nhanh chóng, đa phương tiện, xử lý và có ý kiến phản hồi ngay cho các bên có liên quan.

- Phát triển các chính sách và cơ chế tổ chức, quản lý Trường theo hướng chuyên nghiệp, tinh giản, hiện đại và chú trọng hiệu lực, hiệu quả; phát triển cơ chế tự chủ và trách nhiệm giải trình của giảng viên; nâng cao quyền và năng lực tự chịu trách nhiệm của người học.

- Nghiên cứu khoa học và cung cấp các dịch vụ tư vấn cho doanh nghiệp, các hiệp hội nghề nghiệp.

## **5. Kết luận**

Trường đại học theo đuổi mục tiêu chất lượng đòi hỏi phải xây dựng một hệ thống IQA phù hợp. Hoạt động của IQA là nền tảng cho việc đảm bảo chất lượng trên thực tế, chất lượng thật. Hệ thống IQA-UEL đã được xây dựng và ngày càng hoàn thiện. Quá trình xây dựng và vận hành hệ thống IQA đã góp phần quan trọng để hình thành văn hóa chất lượng ở Trường ĐH Kinh tế - Luật; góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác quản lý và đào tạo của Trường. Các chính sách, quy định, quy trình để đảm bảo sự vận hành thông suốt của hệ thống IQA đã được

Trường xây dựng và ban hành, đảm bảo sự chỉ đạo nhất quán từ Ban Giám hiệu và luôn hướng đến thực hiện có hiệu quả các cam kết chất lượng và mục tiêu phát triển của Nhà trường. Nhân lực và các nguồn lực để đảm bảo vận hành hệ thống IQA và thực hiện các chính sách, kế hoạch ĐBCL đáp ứng các yêu cầu đặt ra hiện nay.

Tuy vậy, tiếp tục hoàn thiện và nâng cao hiệu quả hoạt động của hệ thống IQA vẫn được coi là một trong những mục tiêu ưu tiên trong công tác ĐBCL của Nhà trường. Đồng thời, các hoạt động được triển khai trong hệ thống IQA đòi hỏi phải ngày càng đi vào chiều sâu, đề cao tính hiệu quả và gắn kết chặt chẽ với các hoạt động cơ bản của một trường đại học, bao gồm cả hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học và cung cấp dịch vụ cho cộng đồng.

#### **Tài liệu tham khảo**

1. AUN Secretariat (2011), Guide to AUN Actual Quality Assessment At Programme Level – Version No. 2.0.
2. Trường ĐH Kinh tế - Luật (2012), Sổ tay Đảm bảo chất lượng, Lưu hành nội bộ.
3. Trường ĐH Kinh tế - Luật (2011), Quy định về chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và mối quan hệ công tác trong Trường ĐH Kinh tế - Luật, ban hành theo Quyết định số 14/QĐ-ĐHKTL ngày 11/1/2011.
4. Woodhouse, D (1998), Audit Manual: Handbook for institutions and members of audit panels, 3<sup>rd</sup> edn, New Zealand Universities Academic Audit Unit, Wellington

# CÔNG TÁC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP.HCM

TS. Đặng Trường Sơn,  
ThS. Phan Thị Thu Thủy<sup>\*\*</sup>

*Bài viết trình bày ngắn gọn về một số hoạt động trong công tác đảm bảo chất lượng tại trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM trên các mặt duy trì hệ thống quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn ISO, hệ thống đánh giá CBVC theo năng lực thực hiện KPIs và công việc chuẩn bị cho đánh giá ngoài CTĐT theo chuẩn AUN-QA.*

## 1. Dẫn nhập

Giáo dục đại học Việt Nam hiện nay đang trong thời kỳ hội nhập mạnh mẽ với khu vực và quốc tế. Với cơ hội và thách thức mới, trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật (ĐHSPKT) TP.HCM bước vào giai đoạn 2013-2018 với tầm nhìn: “Phát triển toàn diện, bền vững và hội nhập quốc tế”. Hướng đến mục tiêu vào năm 2018, trường ĐHSPKT TP.HCM sẽ trở thành trường ĐH Sư phạm kỹ thuật trọng điểm quốc gia về đào tạo và nghiên cứu khoa học, ngang tầm với các trường đại học lớn trong nước, tiếp cận với các trường đại học tiên tiến trong khu vực. Đến năm 2018, trường phấn đấu có 30% chương trình đào tạo (CTĐT) được đánh giá ngoài theo các tiêu chuẩn của các tổ chức kiểm định quốc tế hoặc khu vực.

Nhằm từng bước hiện thực hóa các mục tiêu đề ra, nhà trường đã thực hiện đẩy mạnh công tác đảm bảo chất lượng, song hành với việc củng cố, đầu tư và tập trung phát triển nguồn nhân lực cũng như các nguồn lực khác. Tháng 12/2013, trường đã quyết định lựa chọn 3 CTĐT tốt nhất để thực hiện đánh giá ngoài theo tiêu chuẩn AUN-QA vào năm 2015. Nhà trường cũng đã tự đánh giá hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong theo mô hình của AUN-QA trên tinh thần tự phê phán. Từ kết quả phân tích SWOT, nhà trường đã xây dựng và triển khai chiến lược liên tục cải tiến chất lượng với các nội dung như sau:

- Duy trì hệ thống quản lý chất lượng ISO 9001:2000, đảm bảo mọi hoạt động của trường đều được thực hiện theo Mục tiêu chất lượng và các quy trình ISO đã được thông qua.

---

<sup>\*\*</sup> Phòng Đảm bảo chất lượng, Trường Đại học Sư Phạm Kỹ thuật TP.HCM

- Xây dựng và áp dụng thí điểm hệ thống đánh giá năng lực thực hiện KPIs (Key Performance Indicators) để đánh giá đội ngũ CBVC.
- Triển khai đánh giá ngoài 3 CTĐT theo chuẩn AUN-QA.

## **2. Duy trì hệ thống quản lý chất lượng ISO 9001:2000**

Nhằm mục đích xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ, quản lý, định hướng và kiểm soát nhà trường về chất lượng đào tạo, thỏa mãn yêu cầu và mong đợi của các bên liên quan, trường ĐHSPKT TP.HCM đã lựa chọn và áp dụng Hệ thống quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn ISO 9001:2000 như là phương tiện hỗ trợ cho hoạt động của nhà trường.

Trong năm 2006 – 2007, 12 khoa và các phòng ban chức năng của nhà trường đã được tổ chức Intertek cấp giấy chứng nhận hệ thống quản lý chất lượng phù hợp với tiêu chuẩn ISO 9001:2000 trong lĩnh vực đào tạo đại học chính quy.

Từ năm 2008, nhà trường đã xây dựng được hệ thống tổ chức đảm bảo chất lượng ở cấp trường và cấp đơn vị: Phòng Quản lý chất lượng (từ năm 2013 đổi tên là Phòng Đảm bảo chất lượng – P.ĐBCL) và các tổ phụ trách chất lượng đơn vị (mỗi tổ gồm 2 thành viên: 1 lãnh đạo đơn vị làm tổ trưởng và 1 nhân viên phụ trách các hồ sơ, tài liệu về đảm bảo chất lượng).

Từ tháng 8/2010 các giấy chứng nhận ISO đã hết thời hạn có hiệu lực. Nhà trường tiếp tục duy trì hệ thống quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn ISO nhưng không thực hiện việc tái chứng nhận từ các tổ chức bên ngoài.

Tháng 6/2009, trường đã mời tổ chức Intertek Hoa Kỳ và tháng 3/2014 mời Trung tâm Kỹ thuật Tiêu chuẩn Đo lường Chất lượng 3 tập huấn cho CBVC về Hệ thống quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn ISO 9001:2008 (Updating the Quality system conformable to ISO 9001:2008 criteria).

Hiện tại, đã có 44 quy trình được thiết lập và thực hiện ở tất cả các đơn vị trong toàn trường. Hàng năm, Phòng Đảm bảo chất lượng rà soát, điều chỉnh các qui trình hiện hành nhằm tinh gọn những phần nội dung chồng chéo đồng thời cập nhật, bổ sung mới, tiêu chuẩn hóa, văn bản hóa các quy trình, hướng dẫn thực hiện công việc theo qui trình, nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng quản lý; tổ chức sắp xếp, lưu trữ hồ sơ tại các đơn vị trong toàn trường.

Bản Mục tiêu chất lượng (MTCL) cấp trường và cấp đơn vị hàng năm được xây dựng phù hợp dựa trên chủ đề của năm học. Công việc được thực hiện theo chu trình PDCA (Plan – Do – Check – Act) và được chi tiết hóa với các mốc thời

gian hoàn thành và minh chứng dự kiến nhằm dễ dàng quản lý và giám sát kết quả thực hiện.

Việc đánh giá nội bộ đã được thực hiện với hai hình thức:

- Đánh giá nội bộ thường xuyên: do chuyên viên P.ĐBCL thực hiện hàng tháng; nhằm đôn đốc, giám sát việc thực hiện các quy trình, MTCL và kế hoạch thực hiện MTCL của các đơn vị.

- Đánh giá nội bộ định kỳ: đánh giá chéo giữa các đơn vị do các đánh giá viên nội bộ các đơn vị thực hiện vào cuối mỗi học kỳ; nhằm kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các quy trình, MTCL và kế hoạch thực hiện MTCL năm học của các đơn vị.

❖ **Những điểm đạt được:**

- Công khai thông tin giáo dục đã được thực hiện trên trang web của trường, của khoa và trong Sổ tay sinh viên.

- Các thông tin, quy trình, biểu mẫu trong hệ thống quản lý chất lượng đã được cập nhật đầy đủ lên trang web phòng Đảm bảo chất lượng.

- Nhà trường có MTCL, kế hoạch thực hiện MTCL cụ thể, rõ ràng, phù hợp để nâng cao hiệu quả công việc, giúp điều hành nội bộ và kiểm soát công việc tốt hơn. Việc lưu trữ hồ sơ, tài liệu, nhất là các tài liệu dưới dạng điện tử được thực hiện một cách thống nhất và khoa học.

- Văn hóa chất lượng trong nhà trường đang được hình thành. CBVC đã nhận thức được yêu cầu đảm bảo chất lượng trong hoạt động giảng dạy và hỗ trợ giảng dạy. Hầu hết CBVC có hiểu biết về nội dung MTCL và kế hoạch thực hiện MTCL năm học của đơn vị, về trách nhiệm - quyền hạn của chức danh đang đảm nhận.

- Đối với đa số các CBVC tuân thủ đúng các quy trình có liên quan trong ISO.

Mặc dù hệ thống quản lý chất lượng theo ISO chưa hoàn toàn áp dụng đồng bộ và hiệu quả tại tất cả các đơn vị, ISO vẫn là công cụ quản lý hữu hiệu trong công việc. Từ khi áp dụng ISO, hiệu quả công việc của các đơn vị được cải thiện rõ rệt.

❖ **Những điểm tồn tại:**

- Chưa có sự đồng thuận và tham gia tích cực của tất cả mọi người. Một số cá nhân thực hiện công việc còn mang tính chất đối phó, không tự giác.

- Vai trò của Tổ quản lý chất lượng của các đơn vị còn mờ nhạt. Hoạt động của các thành viên còn thụ động.

- Mức độ hiểu biết và tuân thủ của CBVC đối với các quy trình ISO quan trọng như quy trình Xem xét của lãnh đạo, quy trình Khắc phục – phòng ngừa,... mà đơn vị phải áp dụng là chưa cao.

❖ **Các biện pháp cải tiến chất lượng:**

Để nâng cao hiệu quả công tác quản lý, trong thời gian tới nhà trường sẽ thực hiện các công việc sau:

- Tổ chức đào tạo, bồi dưỡng kiến thức, nghiệp vụ cho CBVC theo nhu cầu công việc để cán bộ lãnh đạo và CBVC có đầy đủ kiến thức và năng lực thực hiện mô hình đảm bảo chất lượng toàn diện trong nhà trường.

- Cải tiến hoạt động kiểm soát và đánh giá việc thực hiện mục tiêu chất lượng và các quy trình bám sát vào các minh chứng thực hiện.

- Kiện toàn các tổ đảm bảo chất lượng ở cấp đơn vị. Có các biện pháp động viên, khen thưởng, chế tài phù hợp.

- Rà soát, chỉnh sửa và ban hành các quy định, hướng dẫn, quy trình phù hợp với thực tế phát triển của trường.

### **3. Xây dựng và áp dụng thí điểm hệ thống đánh giá năng lực thực hiện KPIs**

Trong những năm gần đây, nhà trường luôn quan tâm và chú trọng việc đáp ứng sự thỏa mãn yêu cầu của các bên liên quan. Để đạt được mục tiêu này, giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ nhân lực bao gồm cán bộ giảng dạy, cán bộ hỗ trợ và cán bộ quản lý đã được đề ra và chúng tôi coi đây là điểm nhấn cho các đổi mới khác.

Chúng tôi chú trọng đến việc bảo đảm đánh giá chính xác và công bằng kết quả làm việc của đội ngũ cán bộ viên chức cũng như cán bộ quản lý. Việc này sẽ tạo được động lực cho mọi người hoàn thành tốt nhiệm vụ, tạo động lực cho họ phấn đấu và cống hiến cho công việc chung của tập thể. Theo chúng tôi, đó chính là một trong những thành tố quan trọng của đảm bảo chất lượng bên trong cho Trường.

Từ năm 2013, nhà trường đề ra mục tiêu tăng cường chất lượng đội ngũ. Chúng tôi đang tiến hành xây dựng và đưa vào thử nghiệm hệ thống chi trả thù lao theo năng lực thực hiện công việc (Key Performance Indicators). Bản chất của Hệ thống đánh giá năng lực thực hiện (KPIs) là một công cụ đáp ứng mô hình Quản lý theo mục tiêu (Management by Objectives - MBO). Mô hình này thực ra đã được áp dụng tại Trường khi triển khai áp dụng hệ thống ISO thông qua hình thức xây dựng Mục tiêu chất lượng của trường và các đơn vị. Mặc dù trong bản Mục

tiêu chất lượng cũng đã xây dựng các chỉ số đánh giá nhưng đây là chỉ số đánh giá cho các đơn vị, chưa đi tới từng cán bộ viên chức. Do đó, chưa có cơ sở để đánh giá đầy đủ năng lực thực hiện của từng cá nhân/đơn vị và chưa có chế độ thù lao, khen thưởng, ... phù hợp. Vì vậy, hệ thống đánh giá năng lực thực hiện (KPIs) được xây dựng nhằm góp phần giải quyết được những vấn đề nêu trên và bảo đảm tính công bằng trong việc đánh giá CBVC.

Cụ thể hơn, mục tiêu của hệ thống đánh giá năng lực thực hiện (KPIs) tại Trường là đánh giá năng lực thực hiện công việc của từng cá nhân/đơn vị. Từ đó, làm cơ sở phân bổ thù lao, thi đua, khen thưởng, bổ nhiệm, luân chuyển, kỷ luật cán bộ viên chức. Hệ thống này hướng tới việc hỗ trợ Trường trong việc phát triển nguồn nhân lực. Các thành phần của hệ thống được mô tả trong sơ đồ sau:

Hình 1 - Hệ thống đánh giá năng lực thực hiện công việc



Xuất phát từ tầm nhìn và sứ mạng của nhà trường, chúng tôi xây dựng kế hoạch chiến lược dài hạn, trung hạn. Từ đó, sẽ hình thành MTCL và kế hoạch thực hiện MTCL theo từng năm học. Tiếp theo, từng đơn vị sẽ xây dựng MTCL và kế hoạch thực hiện MTCL của đơn vị. Cán bộ viên chức cũng sẽ có những bản kế hoạch thực hiện công việc tương ứng của từng người theo cả năm, học kỳ hay từng tháng.

Thông thường, trong các trường đại học, mỗi tập thể và mỗi chức danh sẽ có bản mô tả công việc hoặc kế hoạch làm việc hàng tháng hay từng học kỳ. Phân công việc gì và khối lượng bao nhiêu, ... phụ thuộc vào vị trí, chức năng của từng cá nhân/đơn vị. Việc xây dựng bản mô tả công việc do lãnh đạo trực tiếp của các cá nhân/đơn vị, phối hợp với phòng Tổ chức cán bộ thực hiện. Nhà quản lý các cấp sẽ áp dụng các chỉ số để đánh giá hiệu quả làm việc định kỳ của đơn vị/chức danh đó. Dựa trên việc hoàn thành KPIs, tổ chức sẽ có các chế độ thưởng phạt cho từng đơn vị/cá nhân vào cuối mỗi kỳ đánh giá.

KPIs là hệ thống được thiết lập để đánh giá năng lực thực hiện các kế hoạch hoạt động cá nhân/kế hoạch mục tiêu chất lượng của các cá nhân/đơn vị. Tất cả CBVC trong trường đều là đối tượng phải thực hiện bản đánh giá. Kết quả đánh giá KPIs của CBVC và các đơn vị sẽ được bộ phận nhân sự tổng hợp, phân tích. Đây cũng là cơ sở cho việc phân bổ tiền thù lao tăng thêm hàng tháng, khen thưởng, luân chuyển, đề bạt, thậm chí cho nghỉ việc CBVC.

Tất cả công việc vận hành theo quy trình này đều được thực hiện trên các biểu mẫu chuẩn, theo quy định. Chúng tôi đã xây dựng các bản hướng dẫn chi tiết kèm theo biểu mẫu liên quan dùng để lập bản kế hoạch và đánh giá kết quả thực hiện kế hoạch. Mỗi đối tượng CBVC khác nhau cũng sẽ có những biểu mẫu và hướng dẫn đánh giá khác nhau.

Trong học kỳ II, năm học 2013-2014, chúng tôi đã thử nghiệm thí điểm cho 5 đơn vị trong Trường bao gồm 3 Khoa và 2 phòng ban chức năng. Học kỳ I, năm học 2014-2015, chúng tôi tiến hành cải tiến hệ thống, xây dựng và hoàn thiện phần mềm quản lý, mở rộng các lớp tập huấn cho các CBVC trong toàn trường. Sang học kỳ II, năm học 2014-2015, chúng tôi dự kiến sẽ triển khai đại trà cho tất cả các đơn vị và cá nhân trong toàn trường.

#### **4. Triển khai đánh giá ngoài chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn AUN-QA**

Cũng như nhiều trường đại học khác trong nước và khu vực Đông Nam Á, trường chúng tôi đang hòa nhập xu thế hướng tới chuẩn chất lượng AUN-QA với mục tiêu đạt được sự công nhận quốc tế. Từ đó, sinh viên tốt nghiệp sẽ có cơ hội tiếp cận việc làm rộng hơn, sinh viên có thể chuyển đổi tín chỉ học tập giữa các chương trình đào tạo được kiểm định.

Trong quá trình thực hiện tự đánh giá và đánh giá ngoài nhà trường theo các tiêu chí của Bộ GD&ĐT trước kia, chúng tôi đã nhìn nhận rõ được những điểm

yếu, những mảng hoạt động còn thiếu, những lỗ hổng về mặt quản lý và công bố thông tin v.v. Từ đó, cùng các phòng ban chức năng và các đơn vị đào tạo đang lập các kế hoạch cải tiến và tổ chức triển khai trong năm học 2014-2015, thông qua việc lập MTCL và triển khai thực hiện MTCL của từng đơn vị. Các hoạt động chính bao gồm:

- *Chương trình đào tạo (CTĐT)*: lập kế hoạch rà soát và định kỳ đánh giá hiệu quả của CTĐT, hiệu chỉnh CTĐT thông qua việc lấy ý kiến phản hồi của sinh viên, giảng viên và doanh nghiệp. Bắt đầu triển khai các lớp thí điểm theo mô hình Online learning và Mobile learning.

- *Phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá*: Tiếp tục cải tiến, hoàn thiện đề cương chi tiết và hồ sơ môn học. Chú trọng đến việc áp dụng đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy tích cực hóa người học, trang bị cho sinh viên những kỹ năng mềm cần thiết. Vận động toàn bộ giảng viên thực hiện nghiêm túc chủ đề năm học 2014-2015: “Đổi mới kiểm tra đánh giá nhằm phát triển năng lực người học”. Tập trung vào vấn đề đa dạng hóa các hình thức kiểm tra đánh giá quá trình, diễn ra trong suốt 15 tuần học; đảm bảo đề thi và bài kiểm tra phải bao trùm được các mục tiêu của môn học, của từng phần, chương bài và các nội dung này được kiểm soát chặt chẽ bởi các tổ chuyên môn ở từng bộ môn. Ngoài ra, nhà trường đã bắt đầu triển khai đánh giá điểm rèn luyện online để có kết quả chính xác và khách quan nhất về các hoạt động ngoại khóa, rèn luyện đạo đức, kỹ năng của sinh viên.

- *Phát triển đội ngũ giảng viên*: nhà trường đã tổ chức “Hội nghị cán bộ trẻ 2014” với mục đích lắng nghe ý kiến, nguyện vọng của các tiến sĩ trẻ, nhằm tạo điều kiện để đội ngũ này nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học, nâng cao chất lượng dạy và học, gắn liền nghiên cứu khoa học với chuyển giao công nghệ và thương mại hóa sản phẩm. Ngoài ra, nhà trường đã đặt ra tiêu chí hướng tới chuẩn ngoại ngữ IELTS 6.0 cho đội ngũ cán bộ giảng dạy để có thể đảm nhiệm việc thực hiện giảng dạy 50% các môn học chuyên ngành bằng tiếng Anh vào năm 2018; thực hiện việc kiểm tra năng lực ngoại ngữ của giảng viên, mở các lớp bồi dưỡng nâng cao năng lực ngoại ngữ cho đội ngũ này.

- *Phát triển đội ngũ cán bộ hỗ trợ*: Xây dựng kế hoạch mở các lớp bồi dưỡng ngoại ngữ, tin học và nghiệp vụ chuyên môn để trang bị cho đội ngũ hỗ trợ những kiến thức và kỹ năng cần thiết nhằm hoàn thành tốt các nhiệm vụ được giao.

- *Hoạt động hỗ trợ sinh viên*: Đưa vào sử dụng ký túc xá mới có 233 phòng ở với sức chứa 1.776 Sinh viên. Thành lập mới Trung tâm Dịch vụ Sinh viên nhằm hỗ trợ cho SV có các điều kiện tốt hơn để học tập, tìm kiếm việc làm thêm trang trải cuộc sống, tổ chức các câu lạc bộ kỹ năng và hướng tới các hoạt động từ thiện,

phục vụ cộng đồng... Nhà trường cũng đã có các hoạt động hỗ trợ sinh viên tìm kiếm các công việc phù hợp sau khi ra trường.

- *Cơ sở vật chất*: Khai thác hiệu quả phòng học, thư viện, phòng thí nghiệm, xây dựng các kế hoạch để tiếp tục trang bị và nâng cấp các thiết bị, máy móc phục vụ học tập.

- *Đáp ứng sự hài lòng của các bên liên quan*: Hệ thống khảo sát online được đưa vào áp dụng để lấy ý kiến sinh viên về chất lượng giảng dạy của giảng viên, khảo sát ý kiến cựu sinh viên về các hoạt động đào tạo của trường. P.ĐBCL đang triển khai lấy ý kiến phản hồi của CBVC về các công tác trong nhà trường, ý kiến phản hồi của doanh nghiệp về khả năng đáp ứng công việc của cựu sinh viên các ngành trong trường. Trong thời gian tới, các loại hình khảo sát khác sẽ tiếp tục được triển khai để nhà trường có thể kịp thời có những điều chỉnh, đáp ứng cho phù hợp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ cung cấp, tăng sự thỏa mãn, hài lòng của các bên liên quan về tất cả các mảng hoạt động và dịch vụ trong nhà trường, dần dần tạo thói quen hình thành văn hóa chất lượng trong trường.

Đi cùng với các hoạt động phục vụ cho đánh giá ngoài, chúng tôi đang thu thập các minh chứng để viết báo cáo tự đánh giá cho 3 chương trình đào tạo. Công việc khá khó khăn bởi CBVC của trường chưa có thói quen lưu trữ minh chứng khi thực hiện công việc và hệ thống lưu trữ hồ sơ, văn bản còn chưa được mọi người tuân thủ nghiêm túc. Tuy nhiên, qua các hoạt động này, chúng tôi cũng chấn chỉnh lại các hoạt động của trường liên quan đến lưu trữ hồ sơ, tài liệu trong trường.

Công tác chuẩn bị cho đánh giá ngoài các chương trình đào tạo theo chuẩn AUN-QA mới được chúng tôi bắt đầu chưa lâu. Chúng tôi mong muốn sẽ tiếp tục nhận được sự tư vấn, góp ý của các chuyên gia, các thầy cô từ các trường đã có các chương trình đánh giá thành công để quá trình đánh giá ngoài của chúng tôi được thực hiện một cách suôn sẻ, đạt kết quả tốt.

## **5. Kết luận**

Đảm bảo chất lượng là công tác quan trọng nhưng còn khá mới đối với nhiều trường đại học, cao đẳng, trong đó có trường ĐHSPKT TP.HCM. Hiện nay, tại nước ta, các trường đại học sẽ dần dần được tự chủ trong hoạt động. Do vậy, đảm bảo chất lượng và kiểm định nhà trường theo các tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT và quốc tế là các hoạt động bắt buộc, nhằm nâng cao vị thế và sự giải trình của nhà trường với xã hội. Việc chia sẻ thông tin liên quan đến đảm bảo chất lượng giữa các trường đại học và các đơn vị quản lý, kiểm định chất lượng giáo dục là một

việc làm cần được duy trì thường xuyên. Hoạt động này sẽ góp phần không nhỏ giúp các trường cải tiến và hoàn thiện công tác đảm bảo chất lượng của mình.

# **ĐỔI MỚI HỆ THỐNG LẤY Ý KIẾN PHẢN HỒI TỪ NGƯỜI HỌC GÓP PHẦN NÂNG CAO HIỆU QUẢ CÔNG TÁC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO-KINH NGHIỆM THỰC TIỄN TỪ TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ QUỐC DÂN**

**Th.S Lê Xuân Tùng<sup>§§</sup>**

**Th.S Vũ Thị Thu Hòa<sup>\*\*\*</sup>**

Xu thế quốc tế hóa đòi hỏi nền giáo dục Việt Nam phải được đổi mới quản lý gắn liền với nâng cao chất lượng đào tạo. Chất lượng luôn là vấn đề quan trọng nhất của mọi cơ sở đào tạo ở các cấp và việc phấn đấu nâng cao chất lượng đào tạo ở thời điểm nào cũng được xem là nhiệm vụ quan trọng nhất của bất kỳ cơ sở đào tạo. Đánh giá, đo lường chất lượng đào tạo có thể sử dụng nhiều thước đo, nhiều phương thức và được thực hiện từ nhiều nguồn khác nhau. Việc đánh giá chất lượng của một cơ sở đào tạo có thể được tiến hành bởi chính đội ngũ giảng viên, người học của cơ sở đào tạo đó nhằm mục đích tự đánh giá các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo và một trong những nội dung quan trọng để xem xét các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo đó là chất lượng đội ngũ giảng viên. Từ đó, đánh giá chất lượng đội ngũ giảng viên là một tiêu chí không thể thiếu trong kiểm định chất lượng trường đại học.

Đổi mới quản lý giáo dục là quá trình diễn ra liên tục và phải hướng đến người học. Ngày nay, giáo dục đào tạo lấy người học làm trọng tâm, người học là người sử dụng dịch vụ đào tạo do đó hơn ai hết người học là tấm gương phản ánh xác thực nhất chất lượng giảng dạy của giảng viên. Người học là người hưởng thụ toàn bộ quá trình đào tạo và là nhân chứng của suốt quá trình đào tạo do các giảng viên thực hiện. Do đó, người học sẽ có những đánh giá rất có giá trị cho chất lượng đội ngũ giảng viên của một cơ sở đào tạo.

Công tác lấy ý kiến người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên đã được thực hiện từ khá sớm tại các trường đại học tiên tiến ở Châu Âu và Hoa Kỳ từ giữa thế kỷ XX. Một trong những động cơ chính khiến các trường tiến hành lấy ý kiến phản hồi từ người học là nhằm thu nhận thông tin ngược giúp giảng viên điều chỉnh, cải thiện hoạt động giảng dạy, tạo ra sự công bằng và minh bạch trong quá trình dạy học, phù hợp theo mô hình dạy học tích cực, đa chiều mà nhiều trường

---

<sup>§§</sup> Trưởng phòng Khảo thí và ĐBCLGD, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

<sup>\*\*\*</sup> Chuyên viên phòng Khảo thí và ĐBCLGD, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

đại học trên thế giới hiện đang áp dụng, đồng thời tăng cường tính chủ động của sinh viên trong quá trình học tập. Việt Nam, sau khi tham gia vào tổ chức thương mại thế giới WTO, ngày càng quan tâm nhiều đến vấn đề chất lượng giáo dục đại học, trong đó chủ đề lấy ý kiến sinh viên về hoạt động giảng dạy của giảng viên luôn được đề cập đến trong các quy định, chính sách, chủ trương và văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo trong thời gian gần đây.

Trường Đại học Kinh tế quốc dân (ĐHKTQD) với chủ trương của Đảng ủy, Ban Giám hiệu, từ nhiều năm qua coi việc dạy và học là nhiệm vụ trọng tâm của nhà trường. Từ đó, toàn thể các cán bộ, giảng viên... luôn coi việc dạy và học, lấy người học làm trung tâm. Đối với việc dạy, nhà trường chú trọng cải tiến chất lượng giảng dạy, nâng cao tác phong sư phạm của đội ngũ giảng viên, cải tiến phương pháp giảng dạy để người học có thể tham gia hoàn thiện quá trình đào tạo cũng như tham gia cải tiến chất lượng giảng viên thông qua lấy ý kiến phản hồi. Đảng ủy, Ban Giám hiệu đã thành lập Bộ phận chuyên trách từ năm 2005 với tên gọi là Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục, nay là Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng giáo dục.

Nhận thức được tầm quan trọng và ý nghĩa của công tác, Nhà trường xác định: Lấy ý kiến người học là công cụ thường xuyên, cần thiết để giám sát, nâng cao chất lượng giảng dạy. Công tác này giúp nhà trường thực hiện chức năng định hướng, gắn kết các quá trình phát triển môi trường học tập và làm việc. Nhà trường đã không ngừng tuyên truyền về công tác lấy ý kiến thông qua các dịp hội nghị, tập huấn, giúp giảng viên quen dần với văn hóa đánh giá. Năm học 2007-2008, công tác lấy ý kiến người học bắt đầu được đưa vào thực hiện thí điểm. Hàng năm, công tác này đã được nhân rộng hơn với qui mô và qui trình thực hiện linh hoạt. Các hoạt động đánh giá được tổ chức thường xuyên, vừa nhằm mục đích báo cáo kết quả với Bộ Giáo dục và Đào tạo, vừa đánh giá, đúc kết được những mặt còn tồn tại trong công tác giảng dạy. Tới nay, việc triển khai công tác này đã có những thay đổi mang tính đột phá đáng kể, hoạt động đi vào nề nếp với chất lượng, hiệu quả được nâng lên, có ý nghĩa không nhỏ giúp Nhà trường nhìn nhận năng lực, chất lượng giảng dạy của giảng viên. Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi xin chia sẻ những kinh nghiệm qua gần 7 năm thực hiện công tác lấy ý kiến người học.

## 1. Công tác lấy ý kiến người học của ĐHKQTĐ từ năm 2008 tới năm 2011

### ❖ *Năm học 2007-2008 và 2008-2009:*

Nhà trường thí điểm thực hiện tổ chức lấy ý kiến của sinh viên đại học chính qui về giảng dạy học phần của giảng viên nhằm phục vụ tích cực cho công tác kiểm định và nâng cao chất lượng đào tạo. Năm học 2007-2008, công tác khảo sát được triển khai với trên 400 sinh viên khóa 48, ở một số môn học. Năm học 2008-2009, lấy ý kiến ở 24 môn học, với ý kiến phản hồi từ hơn 2000 sinh viên.

Về công cụ, công tác lấy ý kiến được triển khai qua việc phát Phiếu lấy ý kiến trực tiếp tới từng sinh viên với qui trình, hình thức và nội dung đơn giản. Công tác lấy ý kiến ở giai đoạn này được tập trung vào một số khía cạnh như: giới thiệu đề cương môn học, lịch trình giảng dạy, học liệu, phương pháp giảng dạy,... Ngoài các tiêu chí trên, sinh viên có thể nêu thêm những ý kiến, phản ánh và đề xuất khác liên quan đến hoạt động giảng dạy của giảng viên. Các phiếu hỏi thu về được nhập liệu vào chương trình Epidata thủ công trên máy tính và xử lý phân tích dữ liệu lấy kết quả bằng SPSS. Kết quả của công tác giúp sử dụng để rút kinh nghiệm xây dựng quy trình chuẩn, hiệu quả hơn. Bên cạnh đó giai đoạn này là giai đoạn làm công tác tư tưởng và truyền thông để bình thường hóa quan điểm trò đánh giá thầy dân tiến tới hình thành văn hóa đánh giá và được đánh giá.

### ❖ *Năm học 2010-2011*

Qua thời gian thí điểm và đã có nhiều kinh nghiệm trong triển khai, công tác lấy ý kiến người học được thực hiện một cách quy mô hơn trong năm học 2010-2011. Việc điều tra chọn mẫu qua phiếu hỏi được thực hiện đối với tất cả các lớp học phần theo lịch giảng từ đầu học kỳ và toàn bộ các sinh viên, học viên tham gia môn học của giáo viên đó. Năm học này Nhà trường đã tiến hành lấy ý kiến phản hồi không những với sinh viên hệ đại học chính qui mà còn với hệ sau đại học. Đối với sinh viên hệ chính quy: số lượng phiếu lấy ý kiến phản hồi là 4055 phiếu ở 18 học phần, 50 giảng viên giảng dạy khối kiến thức đại cương thuộc 15 Bộ môn được sinh viên cho ý kiến. Đối với học viên hệ đào tạo sau đại học khóa 19 số lượng phiếu là 2.328. Số lượt giảng viên được đánh giá là 41 giảng viên giảng 22 học phần thuộc 14 Bộ môn.

Về nội dung, công tác lấy ý kiến người học trong năm học này cũng thay đổi hoàn toàn với số lượng câu hỏi rút xuống còn 16 tiêu chí được tập trung vào 3 nhóm vấn đề : Nội dung giảng dạy, phương pháp giảng dạy, tổ chức quản lý giảng dạy, mỗi tiêu chí được đánh giá theo 4 mức độ khác nhau: **Mức 1: Chưa đạt, mức**

**2: Trung bình, mức 3: Khá, mức 4: Tốt.** Các tiêu chí được sử dụng trong phiếu vừa ngắn gọn, rõ ràng, dễ lựa chọn các mức đánh giá, lại hội tụ đầy đủ những vấn đề Nhà trường đã và đang quan tâm. Ngoài nội dung giảng dạy, phương pháp giảng dạy, triển khai lấy ý kiến sinh viên để đánh giá chất lượng đội ngũ giảng viên của năm học này, Nhà trường còn quan tâm hơn đến tính khách quan, minh bạch trong kiểm tra đánh giá, nhằm đem lại môi trường học tập tích cực cho sinh viên. Đối với phiếu lấy ý kiến học viên cao học, nội dung không chỉ dừng lại ở công tác giảng dạy, mà còn mở rộng ở công tác quản lý đào tạo của các cán bộ quản lý. Công tác nhập liệu từ phiếu hỏi vẫn được tiến hành thủ công vào phần mềm Epidata để chạy SPSS cho kết quả cuối cùng. Đây là công tác khó khăn đối với tổ công tác bởi lẽ, việc nhập liệu kết quả mất nhiều thời gian, công sức.

## **2. Công tác lấy ý kiến người học của ĐHKQTĐ năm học 2011- 2012**

Năm học 2011- 2012, Ban Giám hiệu Trường Đại học Kinh tế quốc dân chủ trương lấy ý kiến phản hồi của người học về hoạt động giảng dạy đối với sinh viên và học viên các hệ, bậc đào tạo, các loại hình đào tạo, các khóa cao học ở tất cả các địa điểm tại Hà Nội cũng như tại các đơn vị liên kết. Đảng ủy, Ban Giám hiệu nhận thấy mở rộng qui mô công tác là thực sự cần thiết giúp nắm bắt hiệu quả của công tác đào tạo, giảng dạy trong nhà trường. Tuy nhiên, để triển khai trên qui mô lớn như vậy thực sự là vấn đề khó khăn không nhỏ đối với bộ phận thường trực. Bên cạnh việc phát phiếu hỏi tới các lớp học tại các giảng đường của trường thuận tiện, thì việc lấy phiếu hỏi tới các lớp tại các cơ sở liên kết đào tạo ở các địa phương trong cả nước thực sự là việc làm mới mẻ, dễ gây tâm lý “ngại” đối với người trực tiếp phát phiếu. Từ công tác chuẩn bị như in sao phiếu, túi đựng phiếu, đến phát phiếu... đòi hỏi bộ phận thường trực phải lên kế hoạch thật chi tiết. Thời gian đầu khi mới triển khai, bộ phận thường trực nhận được những phản hồi từ phía giảng viên: một số e ngại về việc bị sinh viên/học viên “chăm điểm” mình bởi từ trước đến nay, công tác giảng dạy là “toàn quyền” của giảng viên; một số khác lại tích cực muốn “soi gương”, đánh giá những điểm còn tồn tại để nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy. Mặc dù vậy, với chủ trương của Đảng ủy, Ban Giám hiệu Nhà trường, công tác đã được triển khai đồng loạt trong năm học ở các lớp, các địa điểm đào tạo.

Quy trình và công cụ nhà trường sử dụng cho công tác lấy ý kiến phản hồi từ người học năm 2011-2012 có những ưu điểm nổi bật so với các năm trước: công

cụ thực hiện là lấy phiếu giấy với việc sử dụng máy quét đảm bảo được độ chính xác của dữ liệu.

Phiếu hỏi năm học 2011-2012 được thiết kế ngắn gọn với 12 tiêu chí và 5 mức đánh giá, tổng thang điểm là 5, sau khi tổ công tác tổng hợp và gửi kết quả cho giảng viên, điểm đánh giá được quy đổi ra thang điểm 10. Các Bộ môn được so sánh với nhau trên cơ sở điểm trung bình chung của các giảng viên trong bộ môn. Với công cụ phiếu hỏi giấy có số câu ngắn gọn, người học có thể góp ý thêm ngoài nội dung phiếu hỏi các vấn đề như: có hay không tiêu cực trong kiểm tra đánh giá, ra đề thi, coi thi; tác phong sư phạm của giảng viên có phù hợp với lĩnh vực giảng dạy, sự đồng đều trong việc lựa chọn giảng viên giảng các môn học, nội dung giáo trình học liệu hoặc công tác hỗ trợ giảng dạy.... Bởi lẽ, nếu như chỉ xem xét trên các kết quả đánh giá theo từng mức độ, chúng ta chỉ có thể nắm được điểm số dù cụ thể; nhưng những vấn đề “tế nhị” thì giảng viên hoàn toàn không biết “yếu điểm” của mình để từ đó điều chỉnh.

Năm học này, riêng đối với 01 kỳ học, Nhà trường đã lấy được gần 20.000 lượt phiếu hỏi của sinh viên đại học chính qui, ở gần 500 giảng viên. Tuy nhiên, với số lượng khá lớn, cộng với phần mềm tích hợp kết quả chưa thực sự tiện ích, nên việc sử dụng máy quét mới chỉ giải quyết được khó khăn thay cho nhập liệu bằng tay nhưng lại không tích hợp được dữ liệu đánh giá một cách tổng hợp. Tổ công tác đã gặp khó khăn về nhân lực phát phiếu, kinh phí thực hiện công tác còn ít ỏi làm cho người thực hiện công tác chưa thực sự nhiệt tình, tích cực. Chỉ với 01 máy quét và 03 cán bộ chuyên trách, thì thời gian quét và xử lý dữ liệu cho hệ đại học chính qui với khoảng gần 20.000 phiếu mất khoảng 4 tuần làm việc. Sau khi xử lý dữ liệu, tổ công tác phải soạn và gửi các báo cáo cho từng đối tượng khác nhau: Ban Giám hiệu, Trường Khoa, Trường Bộ môn, đặc biệt là gửi báo cáo chi tiết tới từng giảng viên. Với số lượng giảng viên tương đối lớn (khoảng gần 700 giảng viên) thì việc tách và gửi báo cáo chi tiết tới từng cá nhân là thách thức vô cùng lớn đối với tổ công tác... Đây là một số vấn đề trong công tác năm 2011-2012 mà tổ công tác vẫn còn băn khoăn, trăn trở để tìm ra hướng giải quyết tốt nhất cho bài toán khó này.

### **3. Công tác lấy ý kiến người học của ĐHKQTĐ từ năm 2013 tới nay**

Năm học 2012-2013, ngoài mục tiêu thực hiện lấy ý kiến người học để đánh giá đội ngũ giảng viên, Đảng ủy, Ban Giám hiệu trường Đại học Kinh tế quốc dân còn có chủ trương mới đó là hướng tới việc sử dụng kết quả lấy ý kiến người học là kênh thông tin giúp nhà trường đánh giá, xếp loại thi đua khen thưởng hàng năm cũng như để xem xét mức chi trả thu nhập tăng thêm cho giảng viên.

Trên cơ sở những kinh nghiệm đã đạt được, để có thể thực hiện được chủ trương mới, đạt hiệu quả tốt nhất trong triển khai công tác lấy ý kiến người học qua việc phát huy ưu điểm, khắc phục nhược điểm của những đợt triển khai các năm qua, Nhà trường đã tiến hành phân tích, lấy ý kiến góp ý từ các Giáo sư, tiến sỹ, các lãnh đạo Khoa, Bộ môn về những ưu điểm, nhược điểm đối với từng công cụ, thời điểm và cách thức xử lý để thực hiện công tác này.

Từ việc tổng hợp các ý kiến đóng góp và qua kinh nghiệm thực tiễn, một quy trình mới với công cụ và thời điểm triển khai công tác lấy ý kiến người học được ban hành, đồng thời với một Quy định chính thức và cụ thể về tổ chức lấy ý kiến người học tại trường Đại học Kinh tế quốc dân. Quy định này nêu rõ mục đích, yêu cầu, nội dung, công cụ, thời điểm thực hiện, cách thức triển khai, việc công khai kết quả và trách nhiệm của các bên liên quan. Quy định có tính chất quan trọng trong việc triển khai hoạt động lấy ý kiến người học do công tác này được thực hiện trên quy mô toàn trường.

#### *Về công cụ:*

Đối với các hệ đào tạo tổ chức học tại Trường ĐH Kinh tế quốc dân, và các cơ sở đào tạo của trường tại Hà Nội, việc lấy ý kiến người học sẽ được triển khai với công cụ lấy ý kiến online (các lớp học có hệ thống quản lý học tập online).

Đối với các hệ đào tạo tổ chức học tại các cơ sở liên kết đào tạo sẽ sử dụng công cụ truyền thống là Phiếu góp ý trên giấy được gửi tới người học qua hệ thống giáo viên chủ nhiệm hoặc giảng viên.

Đối với cả hai công cụ này đều được sử dụng chung 1 mẫu phiếu với 12 tiêu chí và 5 mức đánh giá.

#### *Về thời điểm:*

Đối với công cụ online, thời điểm thực hiện là trong thời gian 2 tuần trước khi kết thúc mỗi học phần của kỳ học.

Đối với công cụ phiếu giấy, thời điểm thực hiện là vào đầu giờ thi kết thúc học phần.

Để đưa Quy định, Quy trình mới vào thực tiễn triển khai Ban Giám hiệu nhà trường đã giao cho Phòng Khảo thí & ĐBCLGD thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học trọng điểm cấp trường để xây dựng phần mềm thực hiện cho công tác lấy ý kiến qua kênh online.

Phần mềm lấy ý kiến online được đưa vào thực hiện, có chế độ đóng mở hệ thống theo thời gian quy định: 2 tuần trước đợt thi kết thúc học phần của các hệ đào tạo. Sinh viên sẽ tự động truy cập vào website của trường để cho ý kiến về giảng viên. Phần mềm có chức năng xác thực người đăng nhập bằng các thông tin như: mã sinh viên, lớp học phần, địa điểm học, tên giảng viên giảng... Ý kiến của sinh viên sau khi đánh giá sẽ được lưu trữ trực tiếp trên phần mềm và cho phép nhà quản trị có thể trích xuất dữ liệu theo nhiều tiêu chí khác nhau: tên giảng viên, lớp học phần, tên bộ môn... Phần mềm còn có modul phân tích và tổng hợp kết quả đồng nhất về nội dung lấy ý kiến và nội dung báo cáo tổng hợp.

Việc tổng hợp, phân tích dữ liệu được xử lý theo phương thức mới đó là đưa ra Chỉ số đánh giá đối với cá nhân từng giảng viên và Chỉ số đánh giá trung bình của bộ môn. Mỗi giảng viên giảng các hệ khác nhau, sẽ có Chỉ số đánh giá theo từng hệ khác nhau. Với các bước phân tích, tổng hợp dữ liệu sau khi triển khai công tác lấy ý kiến người học được thực hiện như sau:

**Bước 1: Tính tỷ lệ % từng mức đánh giá của mỗi tiêu chí:** Thống kê số lượt nhập từng mức đánh giá (M1, M2,...M5) của mỗi tiêu chí trên tổng số phiếu từ đó quy đổi ra tỷ lệ % để xác định tỷ lệ giữa các mức đánh giá trong cùng 1 tiêu chí. Tỷ lệ các mức đánh giá của mỗi tiêu chí được tính theo công thức dưới đây:

$$\frac{\sum \text{Số lượt nhập mức M1/M2/...M5}}{\sum \text{Số phiếu}} \times 100\%$$

**Bước 2: Tính điểm trung bình mỗi tiêu chí:** Mỗi mức của tiêu chí được gán một điểm số theo thứ tự tăng dần (M1 = 1 điểm, M2 = 2 điểm,...M5 = 5 điểm). Tổng số điểm các mức và tổng số phiếu, tính điểm trung bình cho từng tiêu chí. Công thức tính điểm trung bình của từng tiêu chí như sau:

$$\frac{(\sum \text{Số lượt nhập M1} \times 1) + (\sum \text{Số lượt nhập M2} \times 2) + \dots + (\sum \text{Số lượt nhập M5} \times 5)}{\sum \text{Số phiếu}}$$

**Bước 3: Tính điểm đánh giá chung:** Sau khi có kết quả phân tích chi tiết điểm đánh giá của từng tiêu chí tương ứng với từng nội dung cần đánh giá, tính điểm đánh giá chung bao gồm:

+ Chỉ số đánh giá cá nhân: là giá trị trung bình của 12 tiêu chí của giảng viên bộ môn trong cùng hệ đào tạo, được tính:

$$\frac{\sum \text{Điểm trung bình của từng tiêu chí}}{\sum \text{Số phiếu}}$$

+ Chỉ số đánh giá trung bình của Bộ môn: Từ chỉ số đánh giá của từng cá nhân, tính điểm trung bình trên tổng số cá nhân của từng Bộ môn để so sánh chất lượng giảng viên giữa các Bộ môn.

Về kết quả xử lý dữ liệu: Sau khi phân tích và tổng hợp dữ liệu thu được, sẽ có các báo cáo khác nhau:

- *Báo cáo kết quả đánh giá cá nhân*: Giảng viên sẽ biết được tỷ lệ % của từng tiêu chí đánh giá, điểm trung bình từng tiêu chí và Chỉ số đánh giá cá nhân của mình đối với học phần mình giảng dạy ở hệ đào tạo tương ứng.

- *Báo cáo kết quả theo đơn vị đào tạo* (xét theo Bộ môn): Cung cấp Chỉ số đánh giá cá nhân của từng giảng viên cùng giảng một học phần của Bộ môn đồng thời cung cấp Chỉ số đánh giá trung bình của Bộ môn.

- *Báo cáo tổng hợp*: Đưa thông tin chung về tình hình triển khai công tác lấy ý kiến của kỳ học và đưa ra các số liệu thống kê chung về thực trạng công tác giảng dạy của toàn bộ giảng viên thuộc trường. Đồng thời, báo cáo phân tích chi tiết kết quả nội dung đánh giá và đề xuất giải pháp cụ thể nhằm cải thiện năng lực và tác phong sư phạm của giảng viên trong kỳ học tiếp theo.

Sau khi triển khai thực hiện đổi mới cơ bản và toàn diện hệ thống lấy ý kiến phản hồi từ người học qua việc áp dụng Quy định, Quy trình, nội dung, phương thức mới công tác tổ chức lấy ý kiến người học đã thu được những kết quả rất đáng ghi nhận vì kết quả đánh giá vừa nhanh, chính xác, vừa khắc phục được rất nhiều khó khăn trước kia các thành viên tổ công tác đã gặp phải. Kết quả đánh giá đã chỉ ra những khẳng định đáng tin cậy của giảng viên so với mục tiêu, tìm ra nguyên nhân các sai lệch và có biện pháp khắc phục. Không chỉ giảng viên mà hiện nay lãnh đạo Bộ môn đã có kết quả công tác đánh giá, thấy được những điểm yếu của đội ngũ giảng viên thuộc đơn vị mình nên kịp thời khắc phục. Giảng viên tự thay đổi tác phong sư phạm, tỷ lệ bỏ giảng, đi muộn về sớm giảm; nội dung bài giảng được giảng viên cải tiến nhiều hơn; Khoa, Bộ môn chú trọng tới phát triển năng lực của giảng viên nhiều hơn qua việc tổ chức các seminaire, cử giảng viên tham gia các lớp học chuyên đề nâng cao trình độ chuyên môn; phân công giảng viên phù hợp hơn với các hệ đào tạo.

Ngoài ra, thông qua công tác lấy ý kiến, lãnh đạo nhà trường có các kế hoạch cụ thể hơn để cải thiện, nâng cao chất lượng đào tạo của trường như: mở các lớp đào tạo ngắn hạn, có đề án xây dựng, hình thành môi trường văn hóa đặc trưng của Trường: Văn hóa ĐHKQTĐ. Công tác lấy ý kiến phản hồi trong trường không chỉ giúp người được đánh giá nhận ra hiện trạng cái mình đạt được, mà còn có niềm tin, động lực để phấn đấu khắc phục những điểm chưa phù hợp để đạt tới trình độ cao hơn (đảm bảo tính xác nhận và phát triển).

Từ thực tế triển khai, cải tiến, đổi mới công tác lấy ý kiến người học của Trường Đại học kinh tế Quốc dân trong thời gian qua, chúng ta có thể đúc kết lại một số kinh nghiệm như sau: Để thực sự sử dụng kết quả công tác lấy ý kiến người học vào mục tiêu góp phần cải thiện, nâng cao hiệu quả công tác đảm bảo chất lượng giáo dục của một cơ sở giáo dục cần:

1. Đề ra mục tiêu chiến lược và có sự quan tâm chỉ đạo sát sao của lãnh đạo trường về các nguồn lực cho đổi mới;

2. Tiến hành nghiên cứu, đánh giá nghiêm túc kết quả đạt được trong những năm trước để tìm ra những tồn tại, nguyên nhân và đưa ra những giải pháp khắc phục;

3. Mạnh dạn cải tiến, đổi mới hoặc sẵn sàng loại bỏ những phương thức cũ để đưa vào sử dụng phương thức mới, hiện đại hơn và hiệu quả hơn dù vấp phải những phản đối, những bất đồng từ phía những người “bảo thủ”;

4. Bên cạnh công tác NCKH nghiêm túc và quan điểm “dám nghĩ, dám làm/đổi mới để phát triển” cần chú trọng công tác truyền thông để đạt được sự ủng hộ, đồng thuận cao.

Một số hướng phát triển trong tương lai của công tác lấy ý kiến người học nhằm nâng cao hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục:

1. Tổ chức lấy ý kiến về các dịch vụ phục vụ đào tạo, nghiên cứu khoa học của trường như: công tác hành chính, công tác thư viện, ký túc xá, cố vấn học tập...

2. Hoàn thiện Quy định về công tác lấy ý kiến người học kèm theo các chế tài cụ thể liên quan tới kết quả lấy ý kiến (khen thưởng, kỷ luật hoặc các chế độ đãi ngộ kèm theo...)

3. Nhân rộng mô hình online tới toàn bộ các hệ đào tạo của trường...

## **Tài liệu tham khảo**

1. Quyết định số: 349/QĐ-ĐHKTQD, ngày 11/5/2012 của Hiệu trưởng trường ĐH Kinh tế quốc dân về việc tổ chức lấy ý kiến người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên trường ĐH Kinh tế quốc dân
2. Báo cáo tổng kết công các lấy ý kiến người học, Trường Đại học Kinh tế quốc dân, từ năm 2008 đến năm 2013.
3. Đề tài nghiên cứu khoa học: Giải pháp phát huy và nâng cao năng lực sư phạm của giảng viên ĐHKTQD qua công tác lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên, 12/2013.

# ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG GIAI ĐOẠN VIỆT NAM HỘI NHẬP CỘNG ĐỒNG KINH TẾ ASEAN

TS. Đỗ Hữu Tài  
TS. Nguyễn Thanh Lâm  
TS. Diệp Cẩm Thu<sup>†††</sup>

## *Tóm tắt*

*Toàn cầu hóa mang lại rất nhiều lợi ích về mặt kinh tế, văn hóa, xã hội nhưng cũng đồng thời đặt ra nhiều thách thức cho các lĩnh vực khác nhau, trong đó có giáo dục đại học bởi vì nó có ảnh hưởng mạnh đến mức độ toàn cầu hóa. Trong lĩnh vực giáo dục đại học, hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đóng vai trò vô cùng quan trọng và được xem là một công cụ nhằm duy trì các chuẩn mực chất lượng và không ngừng cải thiện chất lượng. Mặc dù Việt Nam đã nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động này và cũng đã đạt được những kết quả quan trọng trong thời gian qua, song chất lượng giáo dục đại học Việt Nam vẫn chưa có sự phát triển đáng kể, chưa theo kịp nhiều nước trong khu vực. Do đó, trong giai đoạn Việt Nam hội nhập quốc tế ngày càng sâu và rộng như hiện nay, đặc biệt là sự hình thành Cộng đồng Kinh tế ASEAN vào năm 2015, để giáo dục đại học Việt Nam không bị “thất thế”, mô hình đảm bảo chất lượng giáo dục cần phải được nghiên cứu một cách cấp bách và nghiêm túc để có thể hoàn thiện theo các chuẩn mực chung của khu vực.*

## **1. Đặt vấn đề**

Mặc dù Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á (Association of Southeast Asian Nations - ASEAN) đã được thành lập từ năm 1967 và nhiều Hiệp định thương mại song phương và đa phương đã được ký kết, song các quốc gia thành viên phát triển khá độc lập nhau và hoạt động thương mại trong Khối ASEAN trong gần bốn thập kỷ qua chỉ tăng khoảng 15-25%, rất thấp so với tốc độ tăng khoảng 54% của Liên minh Châu Âu hay 48% của khối tham gia Hiệp định thương mại tự do Bắc Mỹ (Song, 2013). Nguyên nhân sâu sa dẫn đến tình trạng đó là do sự khác biệt đáng kể về văn hóa và chính trị cũng như khoảng cách phát triển giữa các quốc gia thành viên (Song, 2013). Chính vì vậy mà các thành viên thuộc Khối ASEAN thống nhất thành lập Cộng đồng Kinh tế ASEAN (AEC) vào năm 2015 nhằm tạo ra một thị

---

<sup>†††</sup> Trường Đại học Lạc Hồng ([www.lhu.edu.vn](http://www.lhu.edu.vn)); Email: lamnt@lhu.edu.vn

trường khu vực duy nhất trong việc sản xuất và tiêu thụ hàng hóa – dịch vụ với sự lưu chuyển tự do của hàng hóa, dịch vụ, vốn đầu tư và lao động có tay nghề nhằm hình thành một khu vực kinh tế có sức cạnh tranh cao, thu hẹp khoảng cách phát triển giữa các quốc gia thành viên cũng như hội nhập sâu rộng vào nền kinh tế toàn cầu (Trung tâm WTO, 2014).

Dĩ nhiên, một Cộng đồng Kinh tế ASEAN như vậy sẽ đem đến nhiều cơ hội và thách thức cho các doanh nghiệp Việt Nam nói chung và cho ngành giáo dục Việt Nam nói riêng bởi lẽ nhu cầu nguồn nhân lực chất lượng cao của ASEAN sẽ rất lớn và sự cạnh tranh gay gắt trên thị trường lao động sẽ đòi hỏi các cơ sở giáo dục đào tạo phải đáp ứng những chuẩn mực chung về chất lượng trong một “sân chơi” khá hấp dẫn nhưng đầy rủi ro này để có thể tồn tại và phát triển bền vững. Do đó, bài viết này sẽ trình bày sự cấp thiết của công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục đại học tại Việt Nam và đề xuất một số kiến nghị về mô hình đảm bảo chất lượng của Việt Nam để có thể thành công hội nhập quốc tế trong lĩnh vực giáo dục đại học trong thời gian tới khi mà Cộng đồng Kinh tế ASEAN chính thức được thành lập vào năm sau cũng như Cộng đồng Văn hóa – Xã hội ASEAN (ASEAN Socio-Cultural Community – ASCC) sẽ được thành lập trong thời gian không xa.

## **2. Sự cấp thiết của công tác đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trong giai đoạn Việt Nam hội nhập Cộng đồng Kinh tế ASEAN**

Từ khi Khối ASEAN được thành lập cho đến nay, nhiều chính sách chung về thương mại, đầu tư, giáo dục, v.v... của Khối đã được lãnh đạo các nước thành viên tích cực hợp tác và thông qua, tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình sửa đổi chính sách nội bộ các quốc gia thành viên theo hướng hợp tác phát triển của Khu vực Đông Nam Á (Lenn, 2004). Một trong những nỗ lực đó là sự hình thành Cộng đồng Kinh tế ASEAN vào năm 2015 như đã đề cập ở trên. Riêng trong lĩnh vực giáo dục, các nhà lập chính sách luôn cố gắng tìm ra một mô hình giáo dục đại học ở các nước thành viên sao cho chúng có thể so sánh với nhau, công nhận và thừa nhận lẫn nhau (Phạm, 2005), dựa trên tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục đại học trong Khu vực (Stella & Department of Education, 2008). Mishra (2007) cho rằng mối liên kết và quốc tế hóa của các cơ sở giáo dục đại học là nhân tố quan trọng trong việc nâng cao nhận thức về vai trò của công tác đảm bảo chất lượng (bao gồm: đảm bảo chất lượng bên trong- Internal quality assurance (IQA); đảm bảo chất lượng bên ngoài- External quality assurance (EQA)) và kiểm định chất lượng giáo dục đại học.

Nhiều nhà nghiên cứu đã đưa ra những khái niệm khác nhau về đảm bảo chất lượng như đã được trình bày trong bản báo cáo của SEAMEO (2012). Tuy các định nghĩa khác nhau về mặt hình thức nhưng khá thống nhất về mặt nội dung. Theo Nguyễn & Mai (2011), đảm bảo chất lượng bên trong (IQA) là đảm bảo cho cơ sở đào tạo, một hệ thống hay một chương trình có chính sách và cơ chế hoạt động đáp ứng những mục tiêu và chuẩn mực; còn đảm bảo chất lượng bên ngoài (EQA) được thực hiện bởi một tổ chức hoặc cá nhân bên ngoài cơ sở đào tạo thông qua việc đánh giá hoạt động của cơ sở đào tạo, hệ thống hay chương trình để quyết định xem mức độ đáp ứng những tiêu chuẩn. Tuy nhiên, làm thế nào để hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong và đảm bảo chất lượng bên ngoài có thể hoạt động hiệu quả trong việc nâng cao chất lượng đầu ra của cơ sở giáo dục đại học là một thách thức lớn mà các nhà hoạch định chính sách và lãnh đạo các nước thành viên phải giải quyết (SEAMEO RIHED, 2012).

Bảng 1 thể hiện kết quả khảo sát mức độ đảm bảo chất lượng do Hội đồng Anh (British Council) thực hiện và cho thấy rằng vấn đề đảm bảo chất lượng giáo dục của Châu Á nói chung và của Khu vực ASEAN nói riêng còn rất thấp so với một số quốc gia khác, như Úc, Đức, Anh, Pháp, v.v... (Healey, 2012; Science Guide, 2012). Do vậy, theo Tổ chức các Bộ trưởng giáo dục của các nước Đông Nam Á (SEAMEO), để tạo ra được một hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Khu vực một cách hiệu quả, các nước ASEAN cần phải thống nhất những nguyên tắc đảm bảo chất lượng chung trên cơ sở hợp tác của các tất cả các bên liên quan nhằm xây dựng năng lực của hệ thống đảm bảo chất lượng cũng như tuyên truyền rộng rãi những lợi ích của hệ thống này (SEAMEO RIHED, 2012).

Mặc dù các quốc gia trong Khu vực ASEAN đều giống nhau trong việc đề cao vai trò của giáo dục đối với sự tăng trưởng và phát triển của đất nước, họ lại có hệ thống giáo dục không giống nhau, theo đuổi mục tiêu giáo dục khác nhau và chất lượng giáo dục cũng khác nhau (SEAMEO RIHED, 2012). Đơn cử hai trường hợp điển hình là Philippines và Thái Lan. Theo Belo (2008), tại Đông Nam Á, Philippines đã triển khai hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục từ rất lâu. Để đáp ứng các nhu cầu phát triển đất nước, các trường đại học và cao đẳng công lập của Philippines đã nhận thức được rằng đạt chất lượng quốc tế không còn là khát vọng mà là điều phải thực hiện để có thể tham gia trong sự cạnh tranh toàn cầu. Cho nên, sứ mạng và mục đích của Tổ chức kiểm định chất lượng các trường đại học và cao đẳng công lập (gọi tắt là AACCUP), được thành lập năm 1987, là hỗ trợ các cơ sở giáo dục bậc đại học, chủ yếu là hệ công lập, đạt được chất lượng trong đào tạo. Để làm được điều đó, Tổ chức AACCUP đã xây dựng một hệ thống

khá hoàn chỉnh để đánh giá chất lượng các trường đại học và cao đẳng công lập có cấp bằng. Sau gần 30 năm thành lập, AACUP được đánh giá là đã thực hiện rất tốt vai trò của mình đối với yêu cầu kiểm định giáo dục tại Philippines (Belo, 2008).

<i>Xếp hạng</i>	<i>Quốc gia/ Khu vực</i>	<i>Điểm đánh giá (thang điểm 10)</i>
1	Úc (Australia)	9,4
2	Đức (Germany)	8,9
3	Anh (United Kingdom)	8,3
4	Pháp (France)	7,8
=5	Hồng Kông (Hong Kong)	7,2
=5	Hà Lan (Netherlands)	7,2
7	Trung Quốc (China)	5,6
=8	Indonesia (Indonesia)	5,0
=8	Mã lai (Malaysia)	5,0
=8	Hoa Kỳ (United States)	5,0
11	Nga (Russia)	4,4
12	Nam Triều Tiên (South Korea)	3,9
=13	Thái Lan (Thailand)	3,3
=13	Các tiểu vương quốc Ả-rập thống nhất (UAE)	3,3
=15	Nigeria (Nigeria)	2,8
=15	Singapore (Singapore)	2,8

Bảng 1. Xếp hạng mức độ đảm bảo chất lượng của một số quốc gia. *Nguồn: British Council (Healey, 2012; Science Guide, 2012)*

Còn tại Thái Lan, theo Kanjanapanyakorn, chương trình đảm bảo chất lượng được đánh giá là khá tham vọng đang từng bước điều chỉnh đơn giản hóa và chuyên biệt hóa. Năm 1996, Bộ Nội vụ Đại học (Ministry of University Affairs - MUA)

của Thái Lan công bố chính sách khuyến khích tất cả các trường đại học (23 cơ sở công lập và 53 cơ sở tư thục) thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng nhằm duy trì các tiêu chuẩn chất lượng giảng dạy cao. Cũng giống như đảm bảo chất lượng ở các hệ thống giáo dục khác, tại Thái Lan, khung đảm bảo chất lượng bên trong được đề xuất trên ba nền tảng cơ bản của chất lượng đó là quản lý chất lượng, kiểm soát chất lượng và đánh giá chất lượng. Đảm bảo chất lượng bên ngoài được thực hiện bởi Văn phòng đánh giá tiêu chuẩn và chất lượng giáo dục quốc gia (National Education Standards and Quality Assessment - ONESQA). ONESQA, được thành lập năm 2000, là một cơ quan độc lập chịu trách nhiệm đánh giá độc lập tất cả các cơ sở giáo dục.

Ngoài ra, Phạm (2005) cũng cho biết các quốc gia trong Khu vực này rất khác nhau không chỉ ở vấn đề đảm bảo chất lượng mà còn ở cả trọng tâm kiểm định chất lượng của mỗi nước. Cho nên, mức độ đảm bảo chất lượng giáo dục của các nước trong Khu vực có sự khác biệt đáng kể như trong Bảng 2 (Healey, 2012).

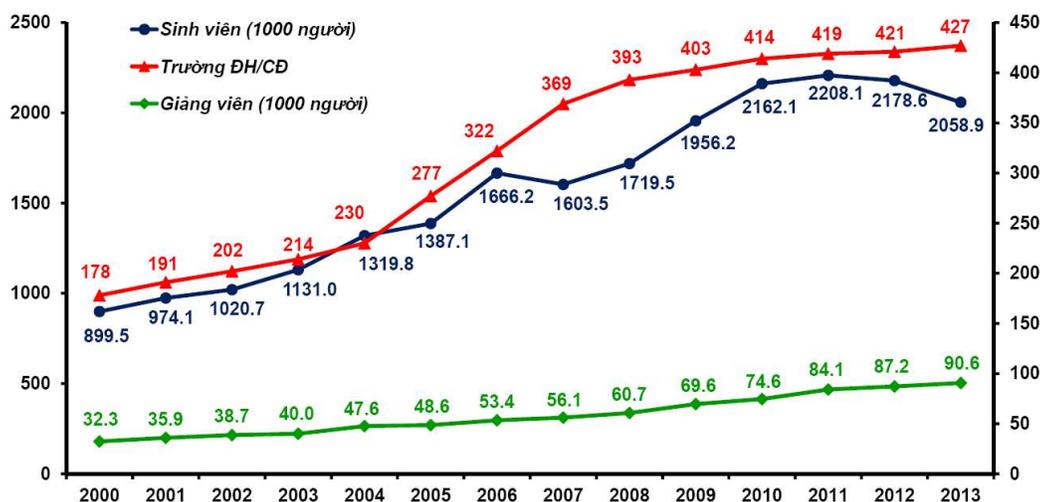
<i>Xếp hạng</i>	<i>Quốc gia/ Khu vực</i>	<i>Điểm đánh giá (thang điểm 10)</i>
=1	Indonesia (Indonesia)	5,0
=1	Mã lai (Malaysia)	5,0
3	Thái Lan (Thailand)	3,3
4	Singapore (Singapore)	2,8
5	Việt Nam (Vietnam)	0,6

Bảng 2. Xếp hạng mức độ đảm bảo chất lượng của một số quốc gia ASEAN  
*Nguồn: Bristish Council (Healey, 2012)*

Bảng 2 cũng cho thấy rằng vấn đề đảm bảo chất lượng giáo dục của Việt Nam thật sự đáng lo ngại so với một số nước trong Khu vực. Điều này xuất phát từ nhu cầu học tập quá cao của một đất nước có dân số đứng thứ 15 trên thế giới (CIA, 2014) trong khi đội ngũ giảng dạy và cơ sở vật chất chưa đáp ứng được nhu cầu này. Cụ thể, tổng số dân của Việt Nam vào đầu tháng 07/2014 được ước tính có hơn 93 triệu người với mật độ dân số hơn 301 người/km<sup>2</sup> (World Population Statistics, 2014). Cũng chính vì vậy mà lực lượng lao động của Việt Nam rất dồi dào và có sự cạnh tranh mạnh mẽ trên thị trường lao động. Rất nhiều người cho rằng, để có thể tồn tại trong thị trường cạnh tranh gay gắt đó, trình độ tay nghề và/hoặc học vấn là yếu tố then chốt để người lao động có được một công việc tốt; cho nên, họ cần phải không ngừng nâng cao trình độ của mình thông qua các chương trình giáo dục, đào tạo và huấn luyện (Nguyen & cộng sự, 2014). Nhu cầu

học tập này đã dẫn đến sự tăng vọt về số lượng người học và số lượng cơ sở đào tạo (Nguyen, Oliver, & Priddy, 2004); cụ thể là, tốc độ phát triển về số lượng trường đại học & cao đẳng, số lượng giảng viên và số lượng sinh viên năm 2013 so với năm 2000 lần lượt là 239,89%, 280,50%, và 228,89% (Cục Thống kê Việt Nam, 2014), như được thể hiện trong Hình 1.

Hình 1. Số lượng trường đại học & cao đẳng, giảng viên, và sinh viên



Việt Nam đang trên đà phát triển về mọi mặt và rất cần nguồn nhân lực có chất lượng để đảm bảo sự phát triển bền vững trong thời gian tới (Nguyen & cộng sự, 2014). Sự phát triển nhanh chóng về mặt số lượng như vừa nêu đã phát sinh nhiều vấn đề & thách thức cần phải giải quyết, trong đó có việc quản lý và kiểm soát nhằm đảm bảo chất lượng của giáo dục đại học (UNESCO, 2010; Beigi, Keramati, & Ahmadi, 2011). Theo Wester, Halpiau, & Waeytens (2006), đảm bảo chất lượng là vấn đề vô cùng quan trọng trong lĩnh vực giáo dục đại học; do đó, nó được xem là một công cụ nhằm duy trì các chuẩn mực và để không ngừng cải thiện chất lượng giáo dục đại học và được dùng như là một thuật ngữ chung, ở các cấp độ khác nhau và theo rất nhiều cách khác nhau tùy thuộc vào văn hoá và tình trạng phát triển kinh tế xã hội của mỗi nước (Phạm, 2005). Và, Prince & Stella (2007) đã chỉ ra rằng giáo dục đại học có ảnh hưởng mạnh đến mức độ toàn cầu hóa. Cũng chính vì vậy mà với sự hội nhập quốc tế ngày càng sâu và rộng giữa các quốc gia trên thế giới trong rất nhiều lĩnh vực (Shiff & Winters, 2003), đảm bảo chất lượng đại học ngày càng được cộng đồng khoa học và xã hội đặc biệt quan tâm (UNESCO, 2008).

Căn cứ vào hai cột mốc lịch sử quan trọng: công cuộc đổi mới năm 1986 và

bước ngoặt của sự phát triển trong quản lý chất lượng giáo dục đại học của Việt Nam năm 2004 khi mà một loạt các văn bản quản lý nhà nước ở tầm quốc gia đã khẳng định rõ chủ trương đổi mới quản lý bằng cách áp dụng kiểm định chất lượng, Vũ (2012) đã tổng quan các quan điểm chất lượng trong giáo dục đại học tại Việt Nam qua ba giai đoạn: trước công cuộc đổi mới năm 1986, từ năm 1986 – 2003 và từ năm 2004 về sau; cũng như nêu bật thực trạng hệ thống và cơ chế đảm bảo chất lượng giáo dục đại học qua các giai đoạn đó. Vũ (2012) cho rằng có sự tương đồng tương đối giữa Bộ tiêu chuẩn chất lượng trường đại học của Việt Nam so với các tiêu chuẩn của các nước trong khu vực và quốc tế và nó đã bao quát gần như toàn bộ các khía cạnh liên quan đến cơ chế quản lý cũng như các mặt hoạt động của một trường đại học hiện đại. Tuy nhiên, Vũ (2012) cũng chỉ ra rằng: mặc dù các hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học tại Việt Nam trong thời gian qua đã có đạt được những kết quả quan trọng, nhưng chất lượng giáo dục đại học Việt Nam vẫn chưa có sự phát triển đáng kể do hệ thống và cơ chế đảm bảo chất lượng giáo dục của Việt Nam vẫn còn khá đơn điệu và yếu kém. Cụ thể là: (1) Hệ thống đảm bảo chất lượng ở cấp quốc gia chưa hoàn chỉnh; (2) Cơ sở giáo dục thực hiện công tác đảm bảo chất lượng bên trong một cách sơ sài do họ chưa xuất phát từ nhu cầu tự cải thiện chính họ mà chủ yếu là đối phó với yêu cầu của bên ngoài (cơ quan chủ quản của các cơ sở giáo dục hoặc các ban ngành liên quan); (3) Ba hoạt động then chốt: đánh giá bên trong, đánh giá bên ngoài, và kiểm định chất lượng chưa hoạt động một cách độc lập và minh bạch; (4) Thiếu sự tham gia của các hiệp hội nghề nghiệp trong việc kiểm định chương trình đào tạo; (5) Hệ thống đảm bảo chất lượng quốc gia thiếu đội ngũ kiểm định viên có năng lực, tâm huyết và đạo đức nghề nghiệp; (6) Độ tin cậy của kết quả kiểm định còn thấp do thông tin phục vụ công tác đánh giá và kiểm định còn nhiều hạn chế và chất lượng thông tin không đảm bảo tính khách quan.

Ngoài ra, Nguyễn (2006) và Đỗ (2006) cũng chỉ ra rằng Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục của Việt Nam còn chưa quan tâm đến sự hài lòng/ sự thoả mãn của các bên liên quan của cơ sở giáo dục. Đây là một thiếu sót quan trọng cần phải sớm được bổ sung bởi vì trong các trường đại học của thế giới, sự hài lòng/sự thoả mãn của người học, người sử dụng lao động và xã hội chiếm đến 50% chất lượng quản lý của cơ sở giáo dục (Nguyễn, 2006). Bên cạnh đó, Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng hiện nay thiếu công tác đánh giá kết quả hoạt động của cơ sở giáo dục cũng như đánh giá tác động của cơ sở giáo dục đến xã hội; tức là các hoạt động ngoài xã hội còn rời rạc, chưa liên kết lại với nhau thành hệ thống khiến cho mức độ xã hội hóa của giáo dục đại học Việt Nam chưa cao (Đỗ, 2006).

Cũng chính vì những tồn tại trên mà vấn đề đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Việt Nam càng phải nên cấp bách hoàn thiện do Cộng đồng Kinh tế ASEAN sẽ được chính thức thành lập vào năm 2015 cũng như Cộng đồng Văn hóa – Xã hội ASEAN sẽ được hình thành trong tương lai gần. Sự ra đời của hai Cộng đồng này sẽ tạo ra một Khu vực ASEAN “phẳng” nhưng chứa đựng sự cạnh tranh gay gắt trên mọi lĩnh vực. Trong “sân chơi” đó, quy luật đào thải sẽ trở nên khắc nghiệt cho những ai không kịp “bắt nhịp hòa nhập”. Do đó, để giáo dục đại học Việt Nam chúng ta không bị “thất thế” trong giai đoạn hội nhập này, vấn đề đảm bảo chất lượng giáo dục cần phải được nghiên cứu một cách nghiêm túc và hoàn thiện theo các chuẩn mực chung của Khu vực. Theo Nguyễn & Mai (2011), trong bối cảnh giáo dục đại học nhiều nước trong Khu vực và trên thế giới đã phát triển quá xa như hiện nay, Việt Nam thực sự cần phải học tập những tinh hoa của họ và lựa chọn một mô hình đảm bảo chất lượng phù hợp để cải thiện chất lượng giáo dục đại học và hội nhập quốc tế thành công.

### **3. Một số kiến nghị về mô hình đảm bảo chất lượng của Việt Nam**

Thực tế cho thấy công tác đảm bảo chất lượng giáo dục ở Việt Nam chịu ảnh hưởng của nhiều nước trên thế giới thông qua những chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn trong việc xây dựng và triển khai hoạt động. Ngoài ra, nó còn chịu ảnh hưởng sâu sắc thông qua sự hỗ trợ hợp tác song phương và sự hỗ trợ của các tổ chức quốc tế như APQN, SEAMEO, đặc biệt là Ngân hàng thế giới (WB). Do đó, hiện nay, nhiều cơ sở giáo dục và một số trung tâm đảm bảo chất lượng của Việt Nam cũng đã nhận thức khá đầy đủ về tầm quan trọng của công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục đại học trong giai đoạn Việt Nam ngày càng hội nhập quốc tế sâu rộng, và họ đã tích cực tham gia vào các mạng lưới đảm bảo chất lượng khu vực và quốc tế như: Mạng lưới đại học Đông Nam Á (AUN), Mạng lưới chất lượng Châu Á - Thái Bình Dương (APQN), và Hiệp hội các cơ quan đảm bảo chất lượng quốc tế (INQAAHE). Mặc dù vậy, việc lựa chọn một mô hình thích hợp cho hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học Việt Nam hiện nay lại là điều không đơn giản bởi vì bên cạnh sự hiện hữu của hai mạng lưới AUN và APQN, Mạng lưới đảm bảo chất lượng Đông Nam Á (ASEAN Quality Assurance Network – AQAN) cũng đã được thành lập từ năm 2008 nhằm nâng cao chất lượng giáo dục của Khu vực. Sự tồn tại nhiều mạng lưới như thế này càng thể hiện quyết tâm hội nhập giáo dục toàn cầu của các nhà lãnh đạo của các quốc gia thành viên.

Hiện tại, trong Khu vực ASEAN, SEAMEO RIHED (2012) đánh giá cao mô

hình đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng của Mạng lưới AUN (AUN-QA). Và, Nguyễn & Mai (2011) cũng đã đề xuất các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam nên sử dụng mô hình đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng của Mạng lưới AUN (AUN-QA) với ba lý do cơ bản sau: (1) Do mô hình AUN-QA có sự liên kết với hệ thống đảm bảo chất lượng của khu vực và toàn thế giới, nên nó có thể áp dụng vào các trường đại học của Việt Nam nói riêng và ASEAN nói chung; (2) Mô hình AUN-QA được thiết kế rõ ràng, cụ thể và cũng khá gần gũi với cách thức quản trị giáo dục đại học ở Việt Nam; (3) Mô hình này được xây dựng và sử dụng bởi Mạng lưới AUN, có sự tham gia của các trường đại học lớn, có uy tín trong khu vực. Đồng thời, Nguyễn & Mai (2011) cũng cho rằng áp dụng mô hình AUN-QA là phù hợp với thực trạng phát triển của các trường đại học Việt Nam hiện nay và là những bước đi quan trọng để các trường đại học Việt Nam hội nhập và khẳng định uy tín trong khu vực và quốc tế.

Theo Nguyễn (2004), hệ thống đảm bảo chất lượng của hầu hết các nước có các thành phần chính giống nhau và phù hợp với mô hình do Vught & Westerheijden (1993) đề xuất; cụ thể là gồm có các thành tố như: một hệ thống đảm bảo chất lượng quốc gia, tự đánh giá của các trường đại học, đánh giá ngoài của đồng nghiệp và các báo cáo công khai. Nhóm tác giả thiết nghĩ rằng chọn được một mô hình đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng thích hợp sẽ giúp các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam chẳng những biết được chương trình đào tạo của họ đã đạt đến cấp độ nào trên thang đánh giá của khu vực mà còn có thể phát hiện và khắc phục những khiếm khuyết trong chương trình của họ nhằm đảm bảo chương trình đạt chất lượng ngang tầm các chương trình cùng lĩnh vực trong Khu vực để các cơ sở giáo dục đại học trong Khu vực có thể tin tưởng lẫn nhau về chất lượng giáo dục đào tạo, thừa nhận kết quả đào tạo lẫn nhau và tăng cường hợp tác phát triển. Do đó, bên cạnh mô hình AUN-QA, Việt Nam cũng nên tham khảo những mô hình của những mạng lưới tiên tiến của các nước/khu vực khác và nghiên cứu khả năng áp dụng tại Việt Nam. Tuy nhiên, để có được một mô hình đảm bảo chất lượng tốt cho Việt Nam, việc chọn lựa mô hình cần phải dựa trên một nền tảng khoa học và phải có sự tham gia nghiên cứu của các nhà khoa học và các chuyên gia trong lĩnh vực này. Theo nhóm tác giả thì mô hình được chọn cần phải đảm bảo rằng các hoạt động của một cơ sở giáo dục đại học phải được xác định cụ thể, rõ ràng, và phải được đánh giá một cách khoa học để dần hoàn thiện theo hướng đáp ứng sự hài lòng của các bên liên quan và của cả xã hội. Đặc biệt là mô hình đó cần phải dựa trên các chuẩn mực chung để tạo “tiếng nói chung” giữa các cơ sở giáo dục đại học, các chương trình trong nước và quốc tế. Với một

mô hình như thế, các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam nói riêng và cả hệ thống giáo dục đại học Việt Nam nói chung tự nhiên phải có những điều chỉnh tích cực để nâng cao chất lượng và đảm bảo chất lượng, thích ứng với xu thế hội nhập nền giáo dục toàn cầu.

Với bất kỳ một mô hình đảm bảo chất lượng nào được chọn để áp dụng vào thực tiễn của giáo dục đại học Việt Nam, nhằm hạn chế chi phí quá lớn cho các cơ sở giáo dục trong việc sử dụng dịch vụ tư vấn của các chuyên gia nước ngoài, nhóm tác giả đề nghị như sau:

- a. Các tiêu chuẩn & tiêu chí của mô hình đó nhất thiết phải được Việt hóa một cách cẩn thận và luôn kèm theo những chỉ dẫn tỉ mỉ để các cơ sở giáo dục có thể hiểu rõ và triển khai thuận lợi. Đây là bước đầu tiên và quan trọng nhất.
- b. Các cơ quan đảm bảo và kiểm định chất lượng cấp quốc gia hoặc của các trung tâm kiểm định cũng nên tổ chức các buổi tập huấn về các tiêu chuẩn của mô hình được chọn cho các cán bộ đảm bảo chất lượng của các cơ sở giáo dục để họ hiểu rõ trước khi họ triển khai ở cơ sở của họ. Trong quá trình này, sự hỗ trợ kịp thời của các cơ quan đảm bảo và kiểm định chất lượng cấp quốc gia hay các trung tâm kiểm định chất lượng trong việc tháo gỡ những vướng mắc, khó khăn của các cơ sở là vô cùng cần thiết để họ có thể kịp thời điều chỉnh tích cực theo tiêu chuẩn đã định.
- c. Sau một khoảng thời gian thử nghiệm, nên có những buổi tổ chức đánh giá kết quả đạt được của các cơ sở giáo dục so với trước khi triển khai thực hiện các tiêu chuẩn của mô hình được chọn để chính các cơ sở giáo dục đó trải nghiệm những lợi ích thiết thực từ việc đảm bảo chất lượng. Từ đó, họ mới có thái độ tích cực hơn với công tác đảm bảo chất lượng và không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục của cơ sở của họ. Theo Đỗ (2006), đảm bảo chất lượng là một công việc phải làm lâu dài, phải được tích lũy từ nhiệm kỳ này sang nhiệm kỳ khác, và là công việc mất rất nhiều thời gian và cần được sự tham gia của tất cả các bộ phận trong cơ sở giáo dục. Do đó, sự quan tâm đúng đắn và quyết tâm cao của Ban lãnh đạo trong việc nâng cao chất lượng giáo dục của cơ sở là yếu tố vô cùng quan trọng đối với sự thành công của hoạt động đảm bảo chất lượng.
- d. Sau đó, cán bộ chuyên trách của các cơ quan đảm bảo và kiểm định chất lượng cấp quốc gia hoặc của các trung tâm kiểm định tích cực hỗ trợ các cơ sở giáo dục trong việc chuẩn bị các hồ sơ cần thiết để có thể mời các chuyên gia của tổ chức kiểm định của mô hình mà Việt Nam đã chọn tiến hành kiểm định chất lượng của các cơ sở giáo dục hoặc các chương trình đào tạo mà các cơ sở yêu cầu.

Ngoài ra, với việc tăng quy mô hệ thống cơ sở giáo dục một cách nhanh

chóng như hiện nay, các chương trình giáo dục đào tạo cần thiết phải được đánh giá thường kỳ để đảm bảo chất lượng đầu ra. Do đó, thông qua công tác đánh giá chất lượng giáo dục như đã nêu, Việt Nam cũng có thể linh hoạt phân biệt rõ ràng các chuẩn chất lượng khác nhau trong hệ thống giáo dục đại học như: trường đạt chất lượng quốc tế, trường đạt chất lượng quốc gia, trường đạt chất lượng vùng (địa phương), để có những đánh giá chất lượng cho phù hợp.

#### **4. Kết luận**

Giáo dục của thế giới đang phát triển nhanh chóng theo những xu hướng rõ rệt: đại chúng hoá, thị trường hoá, đa dạng hoá và quốc tế hoá, cùng những quan niệm mới, yêu cầu mới về vấn đề có tính sống còn đối với bất kì mô hình cải cách giáo dục nào – đó là chất lượng giáo dục. Hệ thống giáo dục Việt Nam có những đặc điểm riêng nhưng đồng thời cũng chịu nhiều ảnh hưởng của các nền giáo dục khác nhau trên thế giới. Trong xu thế toàn cầu hóa hiện nay thì việc học tập các mô hình đảm bảo chất lượng và kinh nghiệm của các nước trên thế giới là một trong những hướng đi đúng nhằm đem lại những thay đổi tích cực cho hoạt động đảm bảo chất lượng tại Việt Nam. Mặc dù các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam đang có nhiều cố gắng trong việc áp dụng các kinh nghiệm của khu vực và thế giới để cải tiến và đánh giá chất lượng, sự thiếu hiểu biết và thiếu thông tin về mô hình chuẩn để họ áp dụng tạo ra sự bất cập trong công tác đảm bảo chất lượng của các cơ sở giáo dục. Do đó, trong giai đoạn Việt Nam hội nhập Cộng đồng Kinh tế ASEAN, việc tìm ra mô hình tốt về đảm bảo chất lượng giáo dục có thể áp dụng chung không chỉ cho các cơ sở giáo dục Việt Nam mà còn cho các cơ sở của Khu vực ASEAN là vô cùng cấp thiết. Kế đến là tổ chức các buổi hội thảo, tập huấn, tọa đàm về các vấn đề quản lý chất lượng, đảm bảo chất lượng ở cả cấp quốc gia và cấp địa phương để các cơ sở giáo dục trao đổi kinh nghiệm, học hỏi và hợp tác phát triển.

Để thực hiện tốt công tác đảm bảo chất lượng cũng như nâng cao chất lượng giáo dục đại học, các cơ sở giáo dục phải chủ động trong việc thực hiện kế hoạch tự đánh giá cũng như đánh giá ngoài, nâng cao nhận thức các hoạt động đảm bảo chất lượng ở tất cả các cấp độ trong cơ sở, phát triển và thực hiện nhiều công cụ và thiết bị đảm bảo chất lượng khác nhau. Bản thân mỗi cơ sở phải xây dựng và phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong một cách hiệu quả. Các cơ sở giáo dục đại học cũng cần tập trung vào việc cung cấp các chương trình phù hợp

với các mục tiêu, tầm nhìn chiến lược và sứ mệnh của mình. Bên cạnh đó, mỗi cơ sở giáo dục cũng nên tổ chức các hình thức sinh hoạt nội bộ để cán bộ quản lý, giảng viên nắm được các nội dung chính của công tác đảm bảo chất lượng, ý nghĩa của việc cải tiến cũng như đề xuất các giải pháp đối với những mối lo sợ và những đe dọa từ bên ngoài.

### **Tài liệu tham khảo**

Beigi, F.H., Keramati, M.R., & Ahmadi, A. (2011). The quality curriculum evaluation in postgraduate studies of Educational Management and Planning in the public universities of Tehran city. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (1), 3723-3730.

Belo, R.G.B. (2008). Quality enhancement in Philippine State Universities and Colleges: Strategies, Accomplishments, Challenges and Future Directions, *Kỷ yếu Hội thảo “Vai trò của các tổ chức kiểm định độc lập trong kiểm định chất lượng giáo dục đại học Việt Nam”*, do Viện Nghiên cứu giáo dục/ Trường Đại học Sư phạm Tp.HCM tổ chức vào tháng 12/2008.

CIA – Central Intelligence Agency (2014). *The World Factbook*, [Online] <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/vm.html>, (truy cập ngày 15/08/2014).

Cục Thống kê (2014), *Số liệu thống kê – Giáo dục đại học và cao đẳng*, [Online] <http://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=395&idmid=3&ItemID=15225>, (truy cập ngày 02/10/2014).

Đỗ, V.X. (2006). Vai trò của công tác đảm bảo chất lượng trong trường đại học – Kinh nghiệm của Trường Đại học Cần Thơ, *Kỷ yếu Hội thảo VUN do Trường Đại học Đà Lạt tổ chức*, [Online] <http://www.dlu.edu.vn/HoithaoVUN/PBHT/Truong DH Can Tho.pdf>, (truy cập ngày 19/05/2014).

Healey, N. (2012). Asia: the new powerhouse?, [Online] [https://www.academia.edu/2024326/Asia\\_the\\_new\\_powerhouse\\_Asian\\_higher\\_education\\_in\\_2030](https://www.academia.edu/2024326/Asia_the_new_powerhouse_Asian_higher_education_in_2030), (truy cập ngày 18/02/2014).

Kanjanapanyakom, R. (.). *Thai experience with quality assurance*, [Online]

www.fulbrightthai.org/data/knowledge/exp.doc, (truy cập ngày 12/07/2014).

Lenn, M. P. (2004). *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in South Asia and the Pacific*. Washington, D.C.: World Bank.

Mishra, D.S. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction (Revised Edition)*. Bangalore: National Assessment and Accreditation Council, India.

Nguyen, K. D., Oliver, D.E., & Priddy, L.E. (2009). Criteria for Accreditation in Vietnam's Higher Education: Focus on Input or Outcome? *Quality in Higher Education*, 15 (2), 123-134.

Nguyễn, K.D. (2004). *Các mô hình đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trên thế giới nhìn từ góc độ Việt Nam*, Bài viết cho hội thảo “Các giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục đại học” do Quốc Hội tổ chức tại Hà Nội, Việt Nam vào tháng 09/2004.

Nguyễn, Q.T. (2006). Sự tương thích giữa 10 tiêu chuẩn kiểm định chất lượng trường đại học/ cao đẳng Việt Nam với Bộ ISO 9000:2000, *Kỷ yếu Hội thảo kiểm định chất lượng ISO các trường đại học/cao đẳng*, do Đại học Đà Lạt tổ chức ngày 15/04/2006.

Nguyen, T.L., Lam, T.H., Shu, M.H., & Nguyen, V.Q. (2014). Measuring lecturer's quality based on students' evaluation - An empirical case of Lac Hong University, *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế 2014 Asia-Pacific Quality Network (APQN) Conference & Annual General Meeting (AGM)* ngày 07-08/03/2014 tại Hà Nội, Việt Nam (Tiếng Anh).

Nguyễn, T.T., & Mai, T.H.T. (2011), *Những vấn đề cơ bản về mô hình đảm bảo chất lượng của mạng các trường Đại học ASEAN (AUN-QA MODELS)*, [Online] <http://www.uel.edu.vn/?ArticleId=e2c67585-a0bb-4158-90ef-29f79f421759>, (truy cập ngày 15/05/2014).

Oliver, D., & Nguyễn, K.D. (2008). Kiểm định chất lượng ở Hoa Kỳ và mức độ thích hợp của việc áp dụng cho đại học Việt Nam, [Online] <http://www.ier.edu.vn/content/view/90/162/>, (truy cập ngày 18/02/2014).

Phạm, X.T. (2005). *Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học: Sự vận dụng vào thực tiễn của Việt Nam*. [Online] <http://www.hup.edu.vn/cpbdv/pkvtvkdcl/noidung/Documents/ĐBCL-giáo-dục-ĐH-vận-dụng-vào-thực-tiễn->

1.pdf, (truy cập ngày 12/08/2014).

Prince, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices*. International Institute for Educational Planning, UNESCO: Paris.

Science Guide (2012). Asia: less students, higher quality, [Online] <http://www.scienceguide.nl/201210/asia-less-students,-higher-quality.aspx>, (truy cập ngày 22/02/2014).

SEAMEO RIHED (2012). *A Study on Quality Assurance Models in Southeast Asian Countries: Towards a Southeast Asian Quality Assurance Framework*. SEAMEO RIHED: Thailand.

Shiff, M., & Winters, L.A. (2003). *Regional Integration and Development*. World Bank, USA: Washington.

Song, I.B. (2013). The ASEAN Economic Community: A new diverse investment universe? Investment Week, [Online] [www.investmentweek.co.uk/investment-week/feature/2308725/the-asean-ec-a-new-diverse-investment-universe](http://www.investmentweek.co.uk/investment-week/feature/2308725/the-asean-ec-a-new-diverse-investment-universe), (truy cập ngày 12/03/2014).

Stella, A., & Department of Education, E.A. (2008). *Models of Quality Assurance in Southeast Asia*. Singapore, Singapore: SEAMEO RHIED.

Trung tâm WTO (2014). Giới thiệu về Cộng đồng Kinh tế ASEAN (AEC), [Online] <http://www.trungtamwto.vn/aec/gioi-thieu-ve-cong-dong-kinh-te-asean-aec>, (truy cập ngày 28/06/2014).

UNESCO (2008). Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC). UNESCO: Paris.

UNESO - Netherlands Education Support Office (2010). *Vietnam's Higher Education - Trends and Strategies*. [Online] <http://www.nuffic.nl/home/docs/neso/neso-e-newsletter/2010/vietnams-higher-education-trends-and-strategies.pdf> (truy cập ngày 01/05/2010).

Vũ, T.P.A. (2012). *Đảm bảo chất lượng giáo dục tại Đại học tại Việt Nam với nhu cầu hội nhập*, [Online] <http://www.udn.vn/bcns/view/278/151>, (truy cập ngày 08/07/2014).

Vught, V.F., & Westerheijden, D. (1993). *Quality Management and Quality Assurance in Higher Education: Methods and Mechanisms*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.

Wester, D.F., Halpiau, V., & Waeytens, K. (2006). Lines of change in the Discourse on Quality Assurance: An overview of some studies into what impacts improvement. *Linking Research Policy and Practice*, 1–19.

World Population Statistics (2014). *Population of Vietnam 2014*. [Online] <http://www.worldpopulationstatistics.com/population-of-vietnam-2014/> (truy cập ngày 12/05/2014).

# KINH NGHIỆM TRIỂN KHAI CÔNG TÁC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỒNG THÁP

ThS. Huỳnh Thị Hồng Vinh

ThS. Nguyễn Quốc Vũ<sup>\*\*\*</sup>

Đảm bảo chất lượng giáo dục đã trở thành một yêu cầu bắt buộc đối với tất cả các trường đại học nhằm mục tiêu tự khẳng định vai trò và vị thế cạnh tranh của mình với các cơ sở đào tạo khác, đồng thời đây cũng là một trong những cơ sở quan trọng để mỗi trường đại học giải trình trước xã hội về năng lực và hiệu quả đào tạo. Chỉ hơn 10 năm đào tạo đại học, Trường Đại học Đồng Tháp (ĐHĐT) đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể. Từ đào tạo 5 ngành đại học, 13 ngành cao đẳng vào năm 2003; đến nay trường đã đào tạo 4 ngành đào tạo cao học, 32 ngành đại học và 19 ngành cao đẳng, góp phần cung cấp nguồn nhân lực trình độ cao phục vụ sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội cho tỉnh Đồng Tháp và vùng Đồng bằng sông Cửu Long.

Có được kết quả như ngày hôm nay, trường ĐHĐT đã không ngừng triển khai các hoạt động nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng, nghiên cứu,... nhất là công tác Đảm bảo chất lượng (ĐBCL) trong trường luôn được quan tâm hàng đầu. Trong đó đặc biệt chú trọng kiểm soát hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong (IQA - Internal Quality Assurance).

## 1. Hệ thống ĐBCL bên trong trong Trường Đại học Đồng Tháp

### *a. Hệ thống các công cụ giám sát:*

- Hệ thống theo dõi tiến trình học tập của sinh viên: Theo dõi sự tiến bộ của sinh viên theo thời gian, gồm: số tín chỉ tích lũy sau mỗi học kỳ, điểm trung bình chung tích lũy sau mỗi học kỳ, năm học ...

- Hệ thống ghi chép các tỷ lệ tốt nghiệp: Theo dõi tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp đúng hạn cho mỗi khóa học, phân tích và đánh giá sự biến động tăng, giảm.

---

<sup>\*\*\*</sup> Phòng Khảo thí & ĐBCLĐT, Trường ĐH Đồng Tháp

- Hệ thống ghi chép tỷ lệ sinh viên bỏ học sau mỗi năm: Theo dõi sinh viên bỏ học sau mỗi năm ứng với mỗi khóa học, phân tích và đánh giá sự biến động tăng, giảm.

- Phản hồi của người tuyển dụng lao động và cựu sinh viên: Định kỳ thu thập ý kiến phản hồi từ nhà tuyển dụng lao động, cựu sinh viên thông qua nhiều kênh.

- Hệ thống theo dõi nghiên cứu khoa học: Ghi nhận và đánh giá hàng năm các chỉ báo về số lượng công trình nghiên cứu khoa học, các bài báo đăng tải trên các tạp chí khoa học hoặc các hội nghị khoa học ... của giảng viên, sinh viên.

*b. Hệ thống các công cụ đánh giá:*

- Đánh giá giảng viên, đánh giá khóa học do sinh viên thực hiện. Công việc này đã được thực hiện liên tục hàng năm. Thông qua kết quả đánh giá, Nhà trường có thể tham khảo để điều chỉnh các hoạt động đào tạo đáp ứng yêu cầu người học và có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng, bổ nhiệm, phân công giảng dạy ...

- Đánh giá môn học, chương trình đào tạo:

+ Nhà trường đã tổ chức xây dựng chuẩn đầu ra các ngành đáp ứng nhu cầu về nguồn nhân lực phát triển kinh tế - xã hội trong tỉnh Đồng Tháp và Đồng bằng sông Cửu Long. Chuẩn đầu ra được sử dụng làm cơ sở thiết kế (hoặc điều chỉnh) chương trình đào tạo, tổ chức thực hiện chương trình đào tạo và đánh giá kết quả chương trình đào tạo.

+ Khi xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, Nhà trường đã mời nhiều đối tượng tham gia như: giảng viên, cán bộ quản lý, đại diện của các tổ chức, hội nghề nghiệp, các nhà tuyển dụng, cựu sinh viên.

+ Hàng năm, các khoa/bộ môn họp Hội đồng khoa học và Đào tạo để xem xét và trình Hiệu trưởng về việc điều chỉnh, bổ sung các môn học trong chương trình đào tạo.

- Đánh giá kết quả nghiên cứu: Định kỳ hàng năm đánh giá tính hiệu quả của hoạt động khoa học và công nghệ.

- Đánh giá các dịch vụ hỗ trợ sinh viên: Xây dựng các quy trình và thường xuyên đánh giá các dịch vụ hỗ trợ sinh viên như: Tư vấn việc làm, giới thiệu việc làm cho sinh viên; Thiết lập hệ thống thông tin việc làm hai chiều giữa Trường và các tổ chức, cá nhân sử dụng lao động; Tổ chức, tham gia các cuộc giao lưu, hội thảo, hội nghị, hội chợ việc làm.

*c. Các quy trình DBCL chuyên biệt:*

Trường đã xây dựng và áp dụng Hệ thống quản lý theo tiêu chuẩn ISO 9001:2008 liên quan đến ĐBCL trong đánh giá sinh viên, ĐBCL trong công tác nhân sự, ĐBCL trong quản lý cơ sở vật chất, trang thiết bị. Nhà trường xác định hệ thống tiêu chuẩn ISO là một trong những công cụ hiệu quả để quản lý hồ sơ, tài liệu một cách khoa học, góp phần nâng cao công tác ĐBCL tại Trường. Vì vậy, Nhà trường sẽ tiếp tục duy trì hệ thống này, trong năm nay QUACERT sẽ tiến hành tái đánh giá hệ thống quản lý chất lượng của trường.

*d. Các công cụ ĐBCL chuyên biệt:*

Thực hiện tốt quá trình tự đánh giá trường, tổ chức định kỳ tự đánh giá các chương trình đào tạo.

Để công tác ĐBCL hiệu quả hơn Nhà trường còn triển khai các hoạt động sau:

### **1. Tuyên truyền giới thiệu về công tác ĐBCL cho toàn thể CBGV của Trường**

Đây là công tác mang tính chiến lược, lâu dài, liên tục và thường xuyên với mục tiêu tuyên truyền mạnh mẽ để giúp cán bộ, giảng viên và sinh viên nhận thức đúng vai trò, ý nghĩa của hoạt động đảm bảo chất lượng; dần hình thành văn hóa về chất lượng, từng bước nâng cao chất lượng cung ứng dịch vụ đào tạo tại trường.

Trong những năm qua, Nhà trường đã triển khai nhiều hoạt động, cụ thể: Tuyên truyền, giới thiệu về công tác ĐBCL trên website của Trường; đăng trên các bảng tin nội bộ của phòng KT&ĐBCLĐT; đưa vào nghị quyết của Đảng; trong Hội nghị công chức hàng năm..

### **2. Triển khai các hoạt động nhằm đảm bảo nội dung giảng dạy và tính khách quan trong đánh giá kết quả học tập**

Nhằm chuẩn hóa kiến thức trong dạy học; Đánh giá kết quả học tập của sinh viên một cách khách quan, chính xác, công bằng; Quản lý việc giảng dạy của CBGD về khối lượng và chất lượng; Đạt tới chuẩn mực chung trong đánh giá học tập góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. Nhà trường đã triển khai biên soạn ngân hàng đề thi đối với tất cả các môn học, khuyến khích xây dựng ngân hàng đề thi TNKQ.

### **3. Hoàn thiện hệ thống thông tin phản hồi**

Hệ thống thông tin phản hồi là một trong những yếu tố rất quan trọng trong việc kiểm tra, đánh giá, cải tiến chất lượng cung ứng dịch vụ đào tạo của Nhà

trường. Mục tiêu của hoạt động này là sự vận hành của hệ thống này góp phần tìm ra các mặt còn hạn chế, cần khắc phục trong công tác đào tạo, từng bước nâng cao chất lượng, khẳng định vị thế của trường ĐHĐT.

Hàng năm, Nhà trường đều tiến hành khảo sát tình trạng việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp; Theo dõi, đánh giá thông tin phản hồi của các tổ chức, cá nhân sử dụng lao động về khả năng đáp ứng yêu cầu công việc của sinh viên sau khi tốt nghiệp.

#### **4. Xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu phục vụ cho công tác ĐBCL của Trường**

Hệ thống cơ sở dữ liệu phục vụ cho công tác ĐBCL là các tài liệu giúp cho hoạt động Tự đánh giá (TĐG) và Đánh giá ngoài (ĐGN) định kỳ, phù hợp với các yêu cầu của Bộ và chủ trương Đảm bảo Chất lượng của trường ĐHĐT. Ngoài ra, nếu hệ thống này vận hành tốt sẽ giúp cải thiện đáng kể công tác quản lý văn bản và cơ sở dữ liệu của trường.

Hệ thống CSDL phục vụ cho công tác ĐBCL mới bước đầu được hình thành. Hiện tại, mỗi đơn vị đều có một cán bộ làm công tác văn thư lưu trữ kiêm công tác ĐBCL vì vậy rất thuận lợi trong việc lưu trữ các dữ liệu. Bên cạnh đó việc lưu trữ còn được hỗ trợ bởi phần mềm EPMT. Sự kết hợp này tạo ra một hệ thống cơ sở dữ liệu đầy đủ phục vụ tốt cho công tác ĐBCL của Trường.

#### **5. Hoàn thiện hệ thống văn bản tài liệu quản lý chất lượng tại trường ĐHĐT**

Hệ thống văn bản tài liệu quản lý chất lượng tại trường Đại học Đồng Tháp là tổng hợp các tài liệu thể hiện cam kết về chất lượng, các nguyên tắc hoạt động nhằm đảm bảo chất lượng cung ứng dịch vụ đào tạo của trường, trong đó có: Chính sách chất lượng, Sổ tay chất lượng. Quy trình các hoạt động trong trường.

Nhà trường đã mời các chuyên gia về tổ chức tập huấn cho các cán bộ chuyên trách về ĐBCL của các đơn vị, phòng KT&ĐBCLĐT. Với sự tư vấn của các chuyên gia, Nhà trường đã xây dựng được hơn 60 quy trình về quản lý phục vụ đào tạo; đảm bảo chất lượng của trường.

#### **6. Thực hiện kiểm định chất lượng Trường và kiểm định chất lượng chương trình đào tạo**

Tháng 12/2009, Trường Đại học Đồng Tháp đã hoàn thành báo cáo TĐG cơ sở giáo dục theo bộ tiêu chuẩn của Bộ GD & ĐT, ban hành theo quyết định số

65/2007QĐ-BGDĐT ngày 01/11/2007 và đã được chuyên gia đọc phản biện nhưng chưa tiến hành đánh giá ngoài do tự đánh giá chỉ đạt 42 tiêu chí (68,9%), chưa đạt 18 tiêu chí (29,5%), không đánh giá 1 tiêu chí (1,6%).

Năm học 2008-2009, Trường đã triển khai các hoạt động TĐG chương trình đào tạo cử nhân các ngành Sư phạm (SP) Toán học, SP Tiếng Anh, SP Hóa học, SP Ngữ văn, Giáo dục Chính trị, SP Vật lý, SP Sinh học, SP Lịch sử, SP Địa lý, SP Mỹ thuật, Giáo dục Thể chất. Tháng 11/2011 triển khai TĐG chương trình đào tạo cử nhân SP KTCN.

Năm 2013 trường cập nhật lại báo cáo TĐG chương trình đào tạo giáo viên THPT trình độ đại học ngành sư phạm Toán học để đăng ký đánh giá ngoài và Đoàn đánh giá ngoài đã có kết luận như sau:

*+ Với 40 tiêu chí của 7 tiêu chuẩn được đánh giá trong đó có 2 tiêu chí không đạt chiếm tỷ lệ 5%, có 38 tiêu chí đạt chiếm tỷ lệ 95%;*

*+ Đề xuất chương trình đào tạo giáo viên THPT trình độ đại học ngành Sư phạm Toán học của Trường Đại học Đồng Tháp đăng ký đánh giá ngoài đạt tiêu chuẩn đánh giá chất lượng theo quy định hiện hành của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.*

Hiện tại, Nhà trường đang tiến hành viết báo cáo TĐG cơ sở giáo dục giai đoạn 2009-2014. Dự kiến hoàn thành vào tháng 12/2014 và đăng ký với Bộ GD&ĐT để tiến hành ĐGN.

## **7. Tăng cường đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực cho hoạt động ĐBCL**

Có hệ thống quản lý, thực hiện công tác đảm bảo chất lượng như trên là sự nỗ lực rất lớn của tập thể trường ĐHĐT. Tuy nhiên muốn vận hành hệ thống trên một cách hiệu quả thì đòi hỏi phải có con người. Xác định được tầm quan trọng của nguồn nhân lực trong công tác ĐBCL, trong những năm qua Nhà trường đã:

- Cử cán bộ phòng KT&ĐBCLĐT đi học Thạc sỹ chuyên ngành Đo lường và đánh giá trong Giáo dục tại Viện Đảm bảo chất lượng Giáo dục thuộc ĐHQG Hà Nội.

- Tham gia lớp đào tạo kiểm định viên kiểm định chất lượng giáo dục tại Trung tâm Khảo thí và ĐGCLGD thuộc ĐHQG TP.HCM.

- Nhà trường cũng đã cử nhiều cán bộ tham gia các khóa tập huấn của Bộ về KĐCL, KTĐG...

Dự kiến trong năm học 2014-2015, Nhà trường sẽ mời các chuyên gia về ĐBCL đến tập huấn cho các cán bộ làm công tác ĐBCL của các đơn vị.

### **Tài liệu tham khảo**

[1] Kế hoạch triển khai công tác đảm bảo chất lượng tại trường ĐH Ngoại Thương năm 2009-2010.

[2] Hoạt động ĐBCL bên trong tại ĐHQG TP HCM, Trung tâm khảo thí và đánh giá chất lượng đào tạo, ĐHQG TP HCM, Hội thảo quốc tế và hội nghị bàn tròn của mạng lưới đảm bảo chất lượng ASEAN “Xây dựng văn hóa chất lượng và khung trình độ quốc gia”, tháng 10 năm 2013.

[3] Hội nghị triển khai công tác đảm bảo chất lượng giáo dục và lễ ký cam kết thực hiện kế hoạch đảm bảo chất lượng giáo dục ĐH Đà Nẵng, tháng 4 năm 2013.

[4] Huỳnh Thị Hồng Vinh, Xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong trong trường ĐH Đồng Tháp, 2012.

[5] Tài liệu đánh giá nội bộ.

# QUÁ TRÌNH XÂY DỰNG HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÀI CHÍNH – MARKETING VÀ NHỮNG BÀI HỌC KINH NGHIỆM

ThS. Phạm Thế Vinh  
ThS. Lưu Khánh Linh  
CN. Phan Thị Hương<sup>§§§</sup>

## **Giới thiệu về trường ĐH Tài chính – Marketing**

Trường ĐH Tài chính – Marketing có tiền thân là trường Cán bộ Vật giá Trung ương tại Miền Nam, được thành lập từ năm 1976 với nhiệm vụ bồi dưỡng nghiệp vụ quản lý Nhà nước về giá cho cán bộ các tỉnh, thành phố phía Nam. Đội ngũ cán bộ giảng dạy của trường hầu hết là cán bộ đang công tác tại Ủy ban Vật giá Nhà nước kiêm nhiệm công tác giảng dạy cho các chương trình đào tạo ngắn hạn này. Năm 1994, được nâng cấp thành trường Cao đẳng BC Marketing và tháng 3 năm 2004, Thủ tướng Chính phủ ký quyết định nâng cấp thành trường Đại học BC Marketing. Theo yêu cầu phát triển kinh tế của đất nước, đến tháng 3 năm 2009, Thủ tướng Chính phủ đã ký quyết định đổi tên trường thành trường ĐH Tài chính – Marketing. Tính đến nay trường có 10 khoa đào tạo chuyên môn, 9 phòng ban chức năng, 7 viện và trung tâm, với quy mô trên 20.000 sinh viên, học viên đang theo học các trình độ đại học, cao học tại trường. Trường Đại học Tài chính – Marketing luôn tự hào là trường đầu tiên của cả nước đào tạo chuyên ngành Thẩm định giá (từ năm 1999) và ngành Marketing (1991). Sứ mạng của nhà trường là đào tạo nguồn nhân lực theo tiêu chuẩn hội nhập thế giới; nghiên cứu, chuyển giao những thành tựu khoa học về kinh doanh và quản lý góp phần phát triển đất nước; tham gia hoạch định chiến lược và chính sách cho ngành Tài chính, cho các doanh nghiệp và tổ chức xã hội. Theo Chiến lược phát triển đến năm 2020 và tầm nhìn đến năm 2030, Trường Đại học Tài chính - Marketing sẽ trở thành một trường đại học đa ngành, đa cấp độ và là một Trung tâm nghiên cứu - tư vấn về kinh doanh và quản lý đạt đẳng cấp quốc tế. Lãnh đạo trường luôn ý thức được giá trị cốt lõi và coi trọng chất lượng, hiệu quả trong đào tạo, vì vậy mà công tác đảm bảo chất lượng luôn được lãnh đạo trường quan tâm và triển khai từ năm 2007 đến nay, hoạt động đảm bảo chất lượng của trường đã dần ổn định và đi vào hệ thống.

---

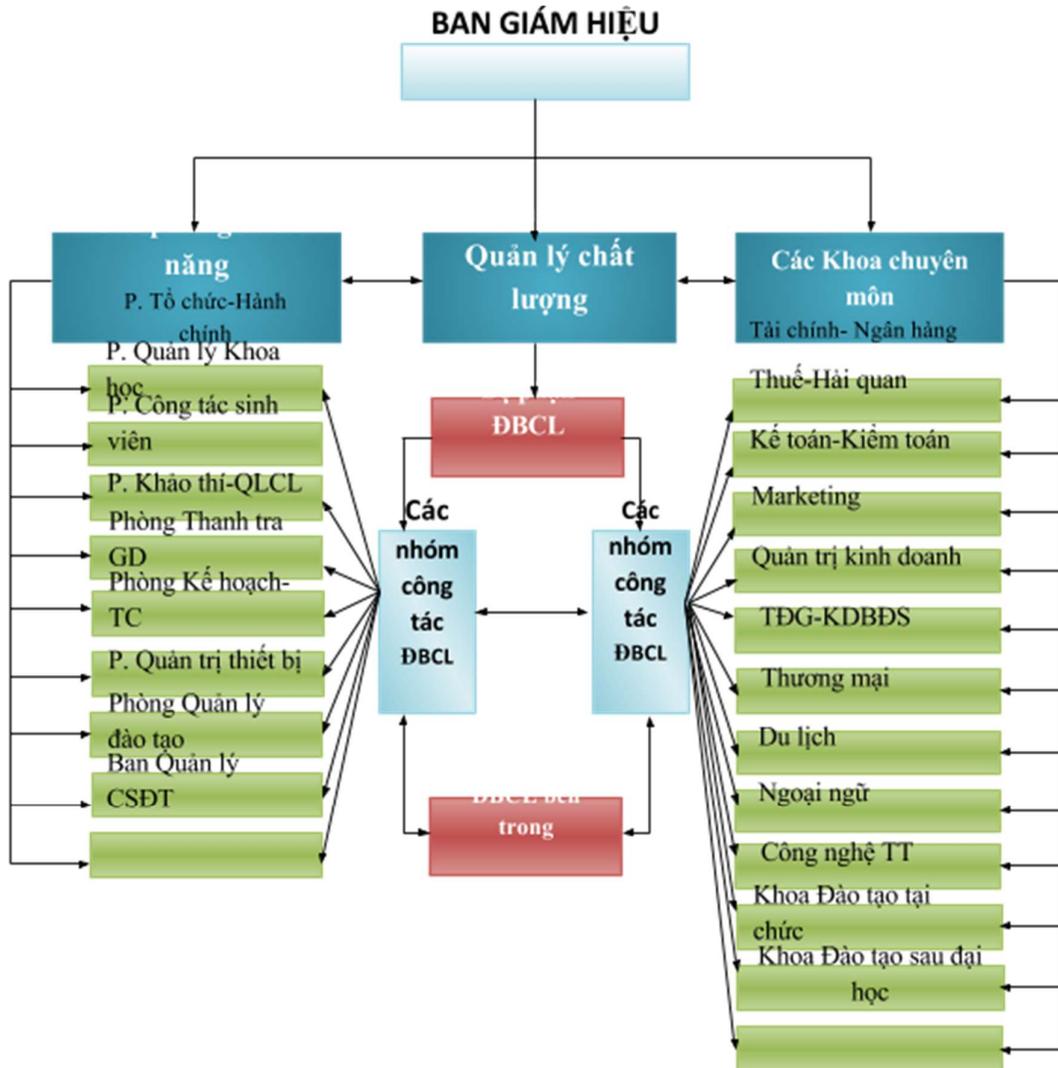
<sup>§§§</sup> Trường Đại học Tài chính – Marketing

# 1. Mô hình hệ thống Đảm bảo chất lượng (ĐBCL) bên trong tại trường ĐH Tài chính – Marketing

## a. Xây dựng mô hình

Trường ĐH Tài chính – Marketing có 10 chuyên ngành, 2 khoa đào tạo và 9 phòng ban chức năng với mô hình đảm bảo chất lượng như sau:

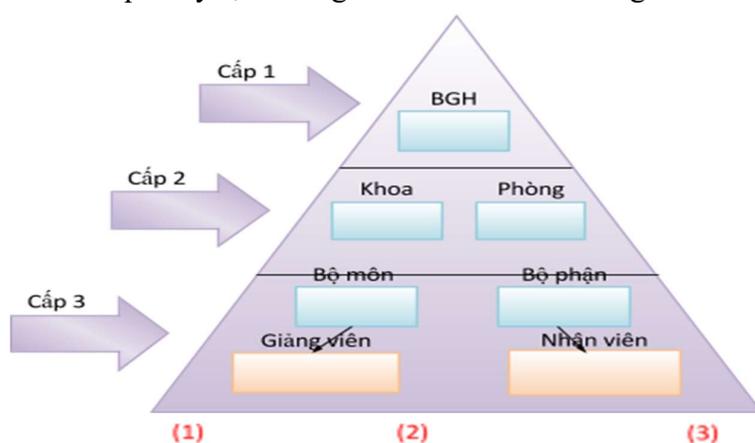
Hình 1 – Mô hình ĐBCL của trường Tài chính – Marketing



Với mô hình trên, các hoạt động đảm bảo chất lượng (ĐBCL) của nhà trường được triển khai một cách toàn diện. Ban giám hiệu (BGH) nhà trường có thể nắm được các hoạt động một cách sâu sát nhất đến từng đơn vị phòng, khoa, ban chức năng. Mỗi khoa chuyên môn hoặc phòng ban đều có một nhóm công tác ĐBCL. Trong nhóm này số lượng thường từ 3 đến 5 người tùy theo thành phần nhân sự tại đơn vị. Đơn vị sẽ cử ra một nhóm trưởng, một thư ký và thành viên tham gia

chuyên trách công tác ĐBCL tại đơn vị mình. Nhóm này có nhiệm vụ thu thập minh chứng và triển khai, giám các hoạt động về ĐBCL tại đơn vị; báo cáo chi tiết các hoạt động của đơn vị với bộ phận chức năng của trường khi có yêu cầu của lãnh đạo cấp trên. Bộ phận ĐBCL trực thuộc phòng Khảo thí-Quản lý chất lượng, bộ phận này có nhiệm vụ thực hiện các công việc chuyên trách về ĐBCL của nhà trường. Bộ phận này trực tiếp điều phối các nhóm công tác ĐBCL tại các đơn vị và chịu trách nhiệm trước Ban giám hiệu nhà trường về mọi hoạt động ĐBCL của trường.

Hình 2 – Cơ chế quản lý tại trường Tài chính – Marketing



Ban giám hiệu ⑦ Khoa/phòng ⑦ Bộ môn/bộ phận ⑦ Giảng viên/nhân viên

Cơ chế quản lý 3 cấp gồm:

a. Cấp trường: Ban Giám hiệu trực tiếp chỉ đạo đơn vị chuyên trách là Phòng Khảo thí và Quản lý chất lượng và bộ phận ĐBCL có trách nhiệm triển khai tất cả các hoạt động ĐBCL trong toàn trường.

b. Cấp Khoa/phòng: đại diện là các Trưởng khoa/Trưởng phòng được cử tham gia Ban chỉ đạo trong các công tác về ĐBCL.

c. Cấp Bộ môn/bộ phận đơn vị phòng ban: là các cá nhân giảng viên hoặc nhân viên được cử tham gia vào các nhóm công tác ĐBCL trong hệ thống, mạng lưới ĐBCL của trường.

Việc thành lập bộ phận chuyên trách về các hoạt động ĐBCL tại các khoa, phòng ban, bước đầu đã góp phần triển khai tốt hơn công tác ĐBCL tại Trường. Các kế hoạch của nhà trường khi triển khai sẽ được thực hiện một cách nhanh, gọn và không chông chéo.

Nhà trường đã thực hiện tự đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học chu kỳ 1 (2004-2007), chu kỳ 2 (2008-2012). Hiện nay, ngoài các văn bản và những quy định chung của Bộ Giáo dục và Đào tạo, trường có hệ thống và các quy trình ĐBCL riêng của trường. Mỗi đơn vị, bộ phận Phòng ban, Khoa đều có văn bản quy định rõ chức năng nhiệm vụ cụ thể cho từng cấp.

Về nhân sự, hiện tại trường có 3 PGS, 11 Tiến sĩ, 35 Thạc sĩ, 32 cử nhân được cử tham gia nhóm công tác ĐBCL. Các nhóm này giữ nhiệm vụ nòng cốt trong hệ thống ĐBCL của trường. Các nhóm công tác được nhà trường quan tâm đặc biệt trong công tác tập huấn về tự đánh giá và các hoạt động ĐBCL. Bộ phận ĐBCL là đơn vị chuyên trách, là đầu mối triển khai các hoạt động ĐBCL của trường, của Bộ đến các đơn vị chức năng thông qua các nhóm công tác ĐBCL tại các đơn vị này. Bộ phận ĐBCL cũng đã triển khai thực hiện nhiều hoạt động tư vấn về tổ chức, tham gia triển khai và giám sát việc xây dựng văn hóa chất lượng trường đại học. Đưa các hoạt động ĐBCL vào kế hoạch công tác năm, công tác tháng, công tác tuần được xem như những hoạt động trọng điểm của trường.

## **2. Hoạt động của hệ thống Đảm bảo chất lượng**

Trong quá trình cải tiến sau tự đánh giá giai đoạn 5 năm lần thứ nhất, hệ thống ĐBCL của trường đã vận hành và thể hiện rõ những hiệu ích của mình trong các hoạt động ĐBCL của nhà trường qua các hoạt động sau:

- *Hoạt động tự đánh giá*: thường được thực hiện định kỳ bởi một nhóm gồm có bộ phận chuyên trách và các nhóm chuyên trách cùng với đại diện lãnh đạo, các chuyên gia được mời về cố vấn cho nhà trường. Nhóm có nhiệm vụ triển khai các hoạt động sau:

- *Thu thập các minh chứng, tư liệu* và xem xét để có kế hoạch đề xuất về các hoạt động của trường, đặc biệt chú trọng đến chương trình giáo dục của các khoa chuyên môn, có kế hoạch đánh giá 03 chương trình đào tạo trong năm học 2014-2015.

- *Phân tích cơ sở dữ liệu* thu thập được từ các minh chứng mà nhóm chuyên trách định kỳ thực hiện (3 quý/năm), từ đó xác định điểm mạnh, điểm còn tồn tại, các hoạt động cần được quan tâm và dự liệu kết quả đạt được, những thách thức và cơ hội.

Triển khai các kế hoạch theo từng năm, rà soát giải quyết các vấn đề còn tồn tại theo báo cáo tự đánh giá của các đơn vị Phòng ban, Khoa.

Đề xuất các giải pháp nhằm cải tiến chất lượng trong các hoạt động đào tạo của trường. Trong năm 2013-2014, trường đã cử 02 cán bộ tham gia học các lớp về đo lường đánh giá, mời 3 chuyên gia về tập huấn cho các đơn vị chuyên trách của trường. Trong năm 2014 trường đã tổ chức 2 lớp tập huấn phương pháp chuyên sâu, phương pháp kiểm tra đánh giá...

Trong giai đoạn 2008-2013, trường đã tổ chức trên 15 lớp bồi dưỡng về phương pháp nghiên cứu khoa học, phương pháp sư phạm, phương pháp sử dụng các phần mềm trong nghiên cứu khoa học nhằm nâng cao năng lực nghiên cứu cho tập thể giảng viên, nhân viên trường.

Sau mỗi học kỳ, trường định kỳ tổ chức điều tra, khảo sát ý kiến sinh viên về hoạt động giảng dạy của giảng viên, khảo sát sinh viên năm cuối để đánh giá toàn khóa học, khảo sát nhà tuyển dụng lao động về chất lượng của sinh viên thực tập tại đơn vị. Để kết quả khảo sát ý kiến sinh viên về hoạt động giảng dạy của giảng viên được khách quan hơn, từ năm 2013 trường bắt đầu vận hành hệ thống khảo sát ý kiến sinh viên Online trên cổng thông tin UIS của trường định kỳ 2 lần trong một năm học. Kết quả khảo sát được trên 95% sinh viên tham gia. Kết quả thu được có độ chính xác cao, do không phải nhập liệu bằng tay như hoạt động khảo sát trên file giấy. Từ những kết quả phản hồi này, nhà trường có căn cứ cải tiến và nâng cao chất lượng.

- Tổ chức xây dựng các quy trình ĐBCL cho một số công tác trọng điểm của trường như: quy trình tuyển sinh, quy trình về tổ chức cán bộ, quy trình xây dựng chương trình đào tạo, quy trình về nghiên cứu khoa học,...

- Hỗ trợ tư vấn cho 10 khoa chuyên môn và 09 phòng chức năng trong hoạt động tự đánh giá.

- Tổ chức triển khai đánh giá chương trình đào tạo của 03 khoa chuyên môn trong trường giai đoạn 2013-2016.

Trong những năm vừa qua, hệ thống ĐBCL của trường tập trung chủ yếu vào công tác tự đánh giá cơ sở đào tạo theo bộ tiêu chuẩn, tiêu chí của Bộ Giáo dục & Đào tạo.

Với mỗi tiêu chí trong từng tiêu chuẩn đều được thực hiện theo trình tự sau:

- Mô tả để làm rõ thực trạng của trường.
- Phân tích để nhận định những điểm mạnh và những tồn tại, hạn chế.
- Đề xuất kế hoạch hành động để khắc phục.

- Tự đánh giá đạt hay không đạt theo yêu cầu của từng tiêu chí

Kết quả đánh giá nội bộ chu kỳ 5 năm (giai đoạn 2008-2013) Hội đồng Tự đánh giá Trường đã bỏ phiếu đánh giá đạt 56/61 tiêu chí (tỷ lệ 95,1%), còn 3/61 tiêu chí không đạt (tỷ lệ 4,9%). Tỷ lệ đạt 95,1% là đạt so với yêu cầu đủ điều kiện đảm bảo chất lượng (80%), Tỷ lệ này phần nào phản ánh thực trạng chất lượng giáo dục đào tạo của trường so với chuẩn và đòi hỏi toàn thể giảng viên, cán bộ công chức phải có được những động thái tích cực, chuyển biến mới trong công tác đảm bảo chất lượng giáo dục đào tạo để tiếp tục tự đánh giá hàng năm.

Hoạt động kiểm soát chất lượng tại trường được thực hiện theo chu trình Deming:

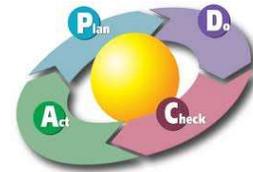
***Lập kế hoạch -Thực hiện - Kiểm tra - Điều chỉnh.***

- ***P (Plan)***: lập kế hoạch, định lịch và phương pháp đạt mục tiêu.

- ***D (Do)***: đưa kế hoạch vào thực hiện.

- ***C (Check)***: Dựa theo kế hoạch để kiểm tra kết quả thực hiện.

- ***A (Act)***: Thông qua kết quả thu được đề ra những tác động điều chỉnh thích hợp nhằm bắt đầu lại chu trình với những thông tin đầu vào mới.



*(Chu trình PDCA được nghiên cứu và phát triển bởi Tiến sĩ Walter Shewhart-nguồn Internet)*

### **3. Kết luận**

Trong nhiều thập kỷ qua, chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng giáo dục đại học nói riêng đã trở thành mối quan tâm của toàn xã hội, không chỉ ở Việt Nam mà còn ở các trường ĐH trên thế giới. Đề tài chất lượng luôn là điểm nóng của rất nhiều các buổi hội thảo khoa học, các hiệp hội, các tổ chức giáo dục và các trường ĐH. Hiện nay ở nước ta, việc đảm bảo chất lượng luôn là một trong những yếu tố quan trọng hàng đầu của các trường đại học. Việc phấn đấu nâng cao chất lượng đào tạo bao giờ cũng được xem là nhiệm vụ quan trọng nhất của bất kỳ một cơ sở đào tạo nào.

Trường ĐH Tài chính – Marketing không nằm ngoài xu thế trên, nhận thức được vai trò của công tác ĐBCL, lãnh đạo trường đặc biệt tăng cường vai trò quản lý, chỉ đạo, kiểm tra, giám sát trong công việc triển khai công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng, nhất là đối với tiến độ tự đánh giá và cải tiến nâng cao chất lượng

giáo dục dựa trên kết quả tự đánh giá. Để hoạt động cải tiến chất lượng trở thành một thói quen, một thuộc tính của nhà trường, cần sự nỗ lực tổng thể của tất cả cán bộ-giảng viên của trường.

Hệ thống ĐBCL bên trong của trường ĐH Tài chính – Marketing đang dần hoàn thiện cả về chất lượng lẫn số lượng. Tập thể cán bộ-giảng viên/nhân viên đến sinh viên của trường đã và đang ý thức được vai trò, tầm quan trọng của hoạt động ĐBCL và luôn tự giác tham gia vào các hoạt động nhằm nâng cao chất lượng của trường.

#### **4. Một số bài học kinh nghiệm**

Tuy còn khá mới mẻ trong cộng đồng đại học tại Việt Nam về hoạt động đảm bảo chất lượng, nhưng với ưu thế về đội ngũ giảng viên – cán bộ nhân viên trẻ, năng động, sôi nổi, nhiệt tình luôn sẵn sàng trong mọi hoạt động đổi mới của nhà trường. Đây cũng chính là một trong những ưu điểm, thế mạnh của trường. Sau một chặng đường xây dựng và phát triển, Hệ thống ĐBCL bên trong của trường đã và đang phát triển cả về chiều rộng cũng như chiều sâu. Qua đó Nhà trường cũng đã rút ra được một số bài học kinh nghiệm như sau:

**Một là:** Để các hoạt động ĐBCL của trường có hiệu quả, thì mạng lưới và mô hình ĐBCL của Nhà trường cần được chuẩn hóa. Mô hình ĐBCL của Trường chỉ hoạt động có hiệu quả khi có sự chỉ đạo rõ ràng, mạnh mẽ và quyết liệt từ Hiệu trưởng đến các cấp quản lý.

**Hai là:** Lấy sinh viên làm gốc của mọi hoạt động trong nhà trường. Mỗi sinh viên khi tốt nghiệp được xem như một sản phẩm đầu ra của nhà trường. Uy tín và chất lượng của nhà trường được đo lường trên chất lượng của các sản phẩm đầu ra.

**Ba là:** Đội ngũ giảng viên cần được chú trọng trong hoạt động bồi dưỡng, nâng cao cả về chất lẫn lượng. Chính đội ngũ này là những người trực tiếp tạo ra sản phẩm, họ là hình ảnh của nhà trường.

**Bốn là:** Giám sát và kiểm soát chất lượng bằng các hợp đồng quản lý chất lượng giữa các cấp. Các điều khoản của hợp đồng cần đưa vào các tiêu chí yêu cầu về chất lượng của sản phẩm nghiệm thu.

**Năm là:** Hợp tác với các đơn vị ĐBCL trong và ngoài nước. Hỗ trợ và tư vấn cho các đơn vị trong các hoạt động ĐBCL. Tạo điều kiện thuận lợi trong việc nâng cao năng lực cho các cán bộ làm công tác kiểm định và ĐBCL.

# XÂY DỰNG HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG BÊN TRONG NHẪM TỪNG BƯỚC ĐỊNH HÌNH VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG TRONG ĐÀO TẠO TÍN CHỈ TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG CÔNG THƯƠNG TP. HỒ CHÍ MINH

ThS Hoàng Thái Hà\*\*\*\*

## 1. Đặt vấn đề

Đảm bảo chất lượng hiện nay là một thuật ngữ thông dụng đối với các nhà hoạch định chiến lược và chính sách giáo dục đại học, ngay từ đầu nó đã là chủ đề trong tiến trình Bologna, và đã trở nên quan trọng trong những năm qua, được đề cập rất cụ thể trong thông cáo Bergen (2005) và tiếp tục phát triển trong các tài liệu “ Các tiêu chuẩn và hướng dẫn đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học khu vực Âu Châu” của Hiệp hội về đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại khu vực Châu Âu (ENQA), cũng được thông qua tại Bergna. Có rất nhiều tổ chức bằng cách này hay bằng cách khác nghiên cứu và tìm hiểu về đảm bảo chất lượng, và đã có những chuyên gia nghiên cứu riêng, và thuật ngữ riêng về chuyên môn về đảm bảo chất lượng.

Đảm bảo chất lượng là sự liên tục chủ ý, có hệ thống, có cấu trúc đến chất lượng trong việc duy trì và nâng cao chất lượng. Khi chúng ta xem xét việc hệ thống giáo dục đại học nỗ lực để đảm bảo chất lượng, chúng ta sẽ thấy trên thế giới, hệ thống đảm bảo chất lượng gồm hai yếu tố: Đảm bảo chất lượng bên trong và Đảm bảo chất lượng bên ngoài, trong đó:

Đảm bảo chất lượng bên ngoài đề cập đến hệ thống đảm bảo chất lượng được hoạt động bởi các tổ chức ở bên ngoài các cơ sở giáo dục (Ví dụ như các tổ chức chính phủ hoặc các cơ quan kiểm định). Đảm bảo chất lượng bên trong đề cập đến hệ thống đảm bảo chất lượng được thiết lập hoạt động bởi chính các cơ sở giáo dục đại học. Nói cách khác, các cơ sở giáo dục đại học đóng vai trò chính trong hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong. Đảm bảo cho chất lượng bên trong và bên ngoài có thể ví như hai mặt của một đồng xu bởi vì các hoạt động không thể tách rời nhau.

Việc xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục (ĐBCL) bên trong ở một trường Đại học, Cao đẳng (gọi chung là Đại học) đòi hỏi phải thiết lập đồng

---

\*\*\*\* Giám đốc Trung tâm Khảo thí và ĐBCL, Trường Cao đẳng Công Thương Tp.HCM

bộ các yếu tố liên quan đến tổ chức và hoạt động giám sát, đánh giá trong, cải tiến, đối sánh, kiểm toán, đánh giá ngoài hay kiểm định chất lượng. Là cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) công lập đa ngành, đa cấp học, trực thuộc Bộ Công thương, với lưu lượng hơn 15.000 HSSV theo học tại trường, cùng với gần 400 cán bộ quản lý và giảng viên, trường Cao đẳng Công thương có vai trò quan trọng trong đào tạo, sáng tạo và chuyển giao tri thức, công nghệ cùng giải pháp mới nhằm đáp ứng cũng như định hướng nhu cầu phát triển nguồn nhân lực khu vực Đông Nam bộ nói riêng và cả nước nói chung. Đặc biệt, trong việc cải tiến chất lượng của dịch vụ và sản phẩm đào tạo, theo như Sứ mạng của nhà trường nêu “*Trường Cao đẳng Công thương Tp.HCM (HITC) là địa chỉ tin cậy trong đào tạo và chuyển giao công nghệ, là điểm nhấn về tư duy, là ngọn lửa châm nguồn cảm hứng, giúp người học trở thành những công dân có học thức, tự tin lập thân, lập nghiệp, làm việc hiệu quả trong môi trường đa văn hóa, đáp ứng nhu cầu xã hội*” đã cam kết.

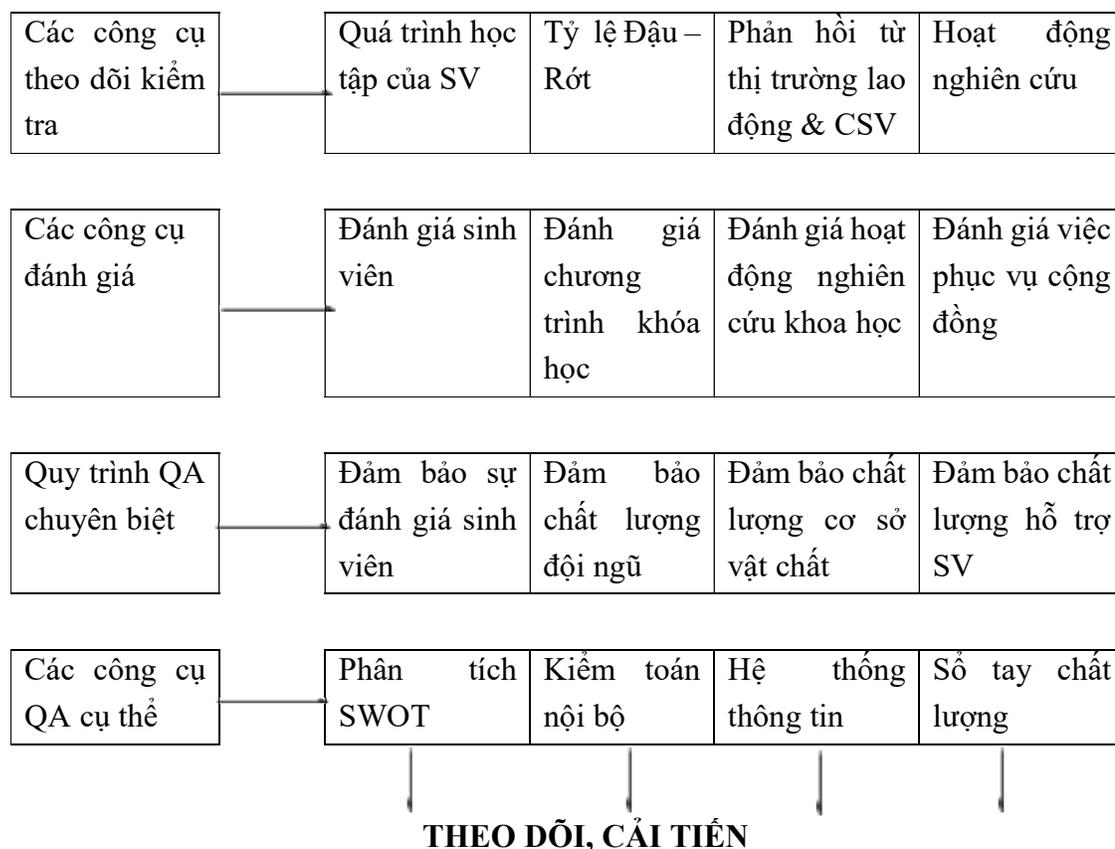
Việc xây dựng hệ thống ĐBCL bên trong, từng bước định hình văn hóa chất lượng trong đào tạo tín chỉ là chủ trương nhất quán và là nội dung ưu tiên của nhà trường trong việc chuyển đổi đào tạo từ học chế niên chế sang đào tạo theo học chế tín chỉ. Thực tế cho thấy đây là công việc hết sức khó khăn và đầy thách thức nhưng kinh nghiệm cũng chỉ ra chìa khóa thành công. Đó chính là sự thay đổi nhận thức, một tầm nhìn dài hạn và quyết tâm của lãnh đạo nhà trường, một cơ cấu tổ chức và cơ chế vận hành mang tính hỗ trợ, nhất là sự hiệp lực tự giác của các bên liên quan cùng sự đầu tư nguồn lực thích đáng.

## **2. Mô hình và Kinh nghiệm về công tác đảm bảo chất lượng bên trong (IQA) của UAN-QA và một số trường đại học, cao đẳng Việt Nam**

### **2.1. Mô hình đảm bảo chất lượng bên trong của AUN-QA**

Mô hình AUN-QA về IQA bao gồm các quy trình sau:

- 1) Khuôn mẫu đảm bảo chất lượng nội bộ; 2) Các công cụ theo dõi kiểm tra; 3) Các công cụ đánh giá; 4) Quy trình đảm bảo chất lượng chuyên biệt cho các hoạt động cụ thể; 5) Các công cụ đảm bảo chất lượng cụ thể; 6) Theo dõi các hoạt động để thực hiện cải tiến.



Bảng 2: Mô hình đảm bảo chất lượng bên trong của AUN-QA

## 2.2. Kinh nghiệm về công tác đảm bảo chất lượng bên trong của một số trường ĐH, Cao đẳng tại Việt Nam.

Tại Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh, hoạt động đảm bảo chất lượng bên trong đã và đang hình thành một hệ thống đảm bảo chất lượng chuyên nghiệp, bao gồm các thành phần cần thiết như mô hình tổ chức, cơ chế hoạt động và nguồn lực con người, các yếu tố trên được gắn kết với nhau. Hiện nay ĐHQG-HCM đã xây dựng và triển khai được một hệ thống đảm bảo chất lượng tương đối hoàn chỉnh và đồng bộ ở 3 cấp: cấp ĐHQG-HCM, cấp trường và cấp Khoa; đã xây dựng được hệ thống văn bản và công cụ quản lý chất lượng; Đã đẩy mạnh đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực đảm bảo chất lượng; thường xuyên tổ chức đánh giá chất lượng nội bộ theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA...

Đối với Đại học Bách khoa Hà Nội, đã và đang tổ chức tốt công tác xây dựng hệ thống phản hồi từ các bên liên quan, Trường đã thiết kế cơ sở dữ liệu đảm bảo chất lượng và triển khai thu thập đồng bộ và định kỳ từ các đơn vị chủ yếu qua web services, theo các tiêu chuẩn của AUN-QA, dữ liệu kiểm định của trường theo

10 tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo, bên cạnh đó việc khảo sát phản hồi từ các bên liên quan được thực hiện nhiều kênh như phát phiếu hỏi, qua email, online-form...

Trong khi đó tại Đại học Cần thơ việc xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng được xây dựng từ năm 1995, đến nay, trường đã trở thành viên chính thức của AUN (Asean University Network), nhà trường đã xây dựng được một số công cụ ĐBCL quan trọng như: Quy định về cảnh báo học vụ đối với sinh viên; các công cụ đánh giá, đặc biệt trường đã ban hành sổ tay chất lượng...

Mặc dù là Đại học trẻ tại Việt Nam, nhưng trường ĐH Tôn Đức Thắng đã xác định được mục tiêu là trở thành một đại học nghiên cứu được xếp hạng thứ 60 của Châu Á vào năm 2037. Trường đã chuẩn bị và đang thực hiện rất nhiều việc, phấn đấu cho mục tiêu chiến lược trên, một trong những chiến lược đó là xây dựng văn hóa chất lượng; Ngoài ra trường chú trọng đến khả năng đáp ứng yêu cầu doanh nghiệp của sinh viên sau tốt nghiệp. Các hoạt động đo lường đánh giá chất lượng đào tạo thông qua kênh đánh giá của doanh nghiệp đã tiến hành, cụ thể, hàng năm trường gửi phiếu lấy ý kiến đánh giá đến các doanh nghiệp có sử dụng cựu sinh viên của trường. Kết quả khảo sát là một kênh thông tin quan trọng cho quá trình cải tiến, đổi mới phương pháp giảng dạy và chương trình đào tạo...

Tại trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, là một trong những trường Cao đẳng sớm triển khai công tác đảm bảo chất lượng, cụ thể trường đã áp dụng kiểm soát chất lượng theo tiêu chuẩn ISO 9001-2008, tuy nhiên trong quá trình thực hiện, trường còn gặp một số khó khăn, bất cập như chất lượng đào tạo và chất lượng đội ngũ; cơ sở vật chất, trang thiết bị chưa đáp ứng tốt yêu cầu phát triển tốt của trường. Những thói quen đã được định hình qua 39 năm của cán bộ công nhân viên trường không dễ thay đổi.

### **3. Hệ thống và chương trình đảm bảo chất lượng bên trong của trường Cao đẳng Công thương.**

#### **3.1. Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong**

Thông qua hệ thống và mô hình của AUN-QA, cho thấy hiện nay công tác ĐBCL bên trong của Cao đẳng Công thương mới đang trong giai đoạn đầu hình thành...vấn đề tích hợp hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong của AUN-QA vào hệ thống ĐBCL bên trong của Trường Cao đẳng Công thương hiện nay bằng cách đổi mới và bổ sung một số quy trình để thành hệ thống đảm bảo chất lượng

bên trong, dần tiếp cận mô hình AUN –QA là việc làm cần thiết và đòi hỏi rất nhiều nguồn lực...

Hiện nay, Trường Cao đẳng Công thương đã triển khai được một số quy định về kiểm tra đánh giá đảm bảo chất lượng bên trong, cụ thể:

\* “Quy định về lấy ý kiến phản hồi của người học về hoạt động sinh viên đánh giá giảng viên”, đã được triển khai từ năm học 2013-2014.

\* “Quy định về việc xây dựng, quản lý và sử dụng ngân hàng câu hỏi thi, đề thi kết thúc học phần”, được triển khai từ năm học 2012-2013.

\* “Quy định thực hiện công tác dự giờ”, được triển khai từ năm học 2013-2014.

\* “Quy định xếp loại lao động để tính trả thu nhập tăng thêm đối với cán bộ, viên chức”.

Ngoài ra còn một số quy chế, Quy định được nhà trường ban hành tạo hành lang pháp lý và khuôn mẫu đảm bảo chất lượng bên trong, như: Quy chế đào tạo ĐH, CĐ theo học chế tín chỉ (Quy chế 43); Quy chế đào tạo Trung cấp chuyên nghiệp (Quy chế 40); Quy định xây dựng đề cương chi tiết học phần; Chuẩn đầu ra và những chỉ dẫn thực hiện chuẩn đầu ra...

Ngoài các Quy chế, Quy định đã và đang được triển khai thực hiện, trong các năm học vừa qua Trung tâm Khảo thí và Đảm bảo chất lượng đã định kỳ tổ chức lấy phiếu khảo sát, như:

- Lấy ý kiến phản hồi của người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên; Lấy ý kiến về sự hài lòng sinh viên về khóa học; Lấy ý kiến của HSSV về chất lượng đề thi kết thúc học phần”; Lấy ý kiến HSSV về thực tập cuối khóa; Lấy ý kiến HSSV về mức độ thư viện đáp ứng yêu cầu sử dụng người học...nhìn chung, các đợt khảo sát này được HSSV trong trường hưởng ứng và ngoài việc trả lời những nội dung của phiếu khảo sát, HSSV còn đóng góp ý kiến của cá nhân về chất lượng đề thi, chất lượng giảng dạy của giảng viên, chất lượng cơ sở vật chất...đặc biệt trong các đợt khảo sát trên, Trung tâm đã phát hiện một số tiêu cực trong giảng dạy, học tập và đã có báo cáo lãnh đạo trường để có biện pháp xử lý kịp thời. Kết quả một số cuộc khảo sát được chuyển trực tiếp cho lãnh đạo các Khoa và báo cáo Ban giám hiệu vào đầu các năm học...

- Các hoạt động kiểm tra giám sát giảng dạy, học tập và thi kết thúc học phần, là hoạt động thường xuyên, định kỳ báo cáo về Ban Giám hiệu và các đơn vị liên

quan để kịp thời chấn chỉnh các lệch lạc trong công tác tổ chức giảng dạy, học tập và thi.

- Song song với công tác kiểm tra và giám sát đào tạo, định kỳ mỗi học kỳ, Trung tâm tổ chức kiểm tra công tác chấm thi và lưu giữ bài thi, sổ theo dõi giảng dạy và học tập, sổ trích ngang, nhật ký thực hành của tất cả các khoa với mục đích giúp các khoa thực hiện nghiêm túc công tác chấm thi theo quy định...

### **3.2. Chương trình hành động**

**Giai đoạn 1: Rà soát và đánh giá:** Rà soát và đánh giá lại toàn bộ các quy trình đảm bảo chất lượng bên trong và đối chiếu so sánh với bộ tiêu chuẩn của AUN\_QA

**Giai đoạn 2: Hoàn thiện các quy trình kiểm tra và đánh giá**

- **Triển khai các công cụ theo dõi, kiểm tra việc thu thập thông tin về:**

- Quá trình học tập của sinh viên: theo dõi sự tiến bộ của sinh viên trong thời gian qua, bao gồm: số tín chỉ tích lũy sau mỗi học kỳ, điểm trung bình tích lũy sau mỗi học kỳ,...

- Tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp đúng hạn: Theo dõi, phân tích và đánh giá sự biến động tăng hoặc giảm tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp đúng hạn cho mỗi khóa học.

- Tỷ lệ bỏ học sau mỗi năm: Theo dõi, phân tích và đánh giá sự biến động tăng hoặc giảm của sinh viên nghỉ học sau mỗi năm, ứng với mỗi khóa học.

- Quá trình giảng dạy của giảng viên: Số giảng viên vi phạm giờ giảng, tiêu cực...

- Phản hồi của nhà tuyển dụng và cựu sinh viên: Định kỳ thu thập ý kiến phản hồi từ các bên liên quan một cách xác thực, với số lượng khảo sát đủ lớn, phù hợp và đa dạng để các ý kiến mang tính đại diện cao.

- Kết quả nghiên cứu khoa học: Thống kê và đánh giá hàng năm số lượng công trình nghiên cứu khoa học cấp bộ, cấp trường, hoặc các bài báo đăng tải trên các tạp chí khoa học uy tín, hoặc trên các hội nghị khoa học, số lượng trích dẫn từ các công trình khoa học,... của giảng viên, người học và các cán bộ quản lý để định vị “vị thế” của trường.

- **Triển khai hệ thống các công cụ đánh giá từ sinh viên về:**

Thu thập ý kiến đánh giá từ sinh viên như: Lấy ý kiến về sự hài lòng của sinh viên đang theo học tại trường; Lấy ý kiến nhận xét về khóa học của sinh viên trước khi tốt nghiệp; lấy ý kiến nhận xét của sinh viên về chương trình đào tạo; lấy ý kiến phản hồi của người học về chất lượng giảng dạy của giảng viên, cán bộ/nhân viên quản lý; lấy ý kiến người học về sự đáp ứng nhu cầu thư viện...

- Các bên liên quan khác: Thu thập các ý kiến phản hồi về chất lượng đào tạo từ cán bộ quản lý; giảng viên, các nhà tuyển dụng và cựu sinh viên.
- Triển khai hệ thống đánh giá hoạt động nghiên cứu khoa học.

### **Giai đoạn 3: Xây dựng các quy trình và các công cụ đảm bảo chất lượng chuyên biệt.**

- **Các quy trình đảm bảo chất lượng chuyên biệt**
  - Xây dựng những quy định, quy trình liên quan đến các hoạt động bên trong đơn vị nhằm duy trì đều đặn, thường xuyên của công tác đảm bảo chất lượng như: Đánh giá sinh viên; Đội ngũ giảng viên; Đội ngũ hỗ trợ; Cơ sở vật chất; Hỗ trợ sinh viên,...
- **Các công cụ đảm bảo chất lượng chuyên biệt**
  - Sau một chu kỳ hoạt động các đơn vị sẽ áp dụng phân tích SWOT nhằm xác định điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức, từ đó có những kế hoạch điều chỉnh cho các chu kỳ tiếp theo.
  - Biên soạn sổ tay đảm bảo chất lượng theo tiêu chuẩn AUN - QA, Bộ Giáo dục và Đào tạo và của Trường CĐ Công thương.

### **Giai đoạn 4: Thử nghiệm mô hình**

Trên cơ sở mô hình đề xuất, tiến hành đầu tư và thử nghiệm mô hình mới, đánh giá kết quả đạt được, hiệu chỉnh và hoàn thiện hệ thống.

### **Giai đoạn 5: Triển khai tự đánh giá lần 2.**

- Xây dựng kế hoạch tự triển khai đánh giá.
- Xây dựng các công cụ khảo sát.
- Thu thập minh chứng (dữ liệu và chứng cứ) cho các tiêu chí.
- Sắp xếp và lưu trữ minh chứng theo các tiêu chí.
- Viết hồ sơ tự đánh giá.
- Tiếp tục cải thiện cho chu kỳ tiếp theo.

### **3.3. Bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ đảm bảo chất lượng**

- Tập trung bồi dưỡng cho một số cán bộ chuyên trách về công tác đảm bảo chất lượng tại các chương trình hội thảo, tập huấn và đào tạo ngắn hạn, ưu tiên cho cán bộ quản lý chủ chốt về công tác đảm bảo chất lượng tham gia các khóa học của AUN-QA về quy trình đảm bảo chất lượng.
- Cần nâng cao trình độ vi tính, ngoại ngữ cho đội ngũ làm công tác đảm bảo chất lượng.

### **3.4. Tăng cường cơ sở vật chất và tài chính phục vụ công tác đảm bảo chất lượng bên trong**

- Đồng bộ hóa hệ thống công nghệ thông tin (Website, cơ sở dữ liệu) để chia sẻ tài nguyên cũng như các chương trình điều tra khảo sát.
- Đầu tư các Module khảo sát, đánh giá công tác đảm bảo chất lượng bên trong của nhà trường.
- Cấp kinh phí hàng năm cho công tác đảm bảo chất lượng, bằng nhiều hình thức như gắn với các đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường, cấp bộ...

## **4. Kết luận**

Công tác đảm bảo chất lượng nói chung và công tác đảm bảo chất lượng bên trong nói riêng đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và dịch vụ cộng đồng. Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong là yêu cầu tất yếu và phải được thực hiện thường xuyên liên tục, nhằm chỉ ra những mặt mạnh và mặt hạn chế của mỗi đơn vị.

Việc áp dụng và học hỏi kinh nghiệm thực hiện bộ tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng bên trong của một số trường đại học hàng đầu Việt Nam và của AUN-QA vào trường Cao đẳng Công thương không những chuẩn hóa hệ thống và nâng cao chất lượng đào tạo theo học chế tín chỉ mà còn có thể hội nhập các trường Đại học Cao đẳng trong nước và khu vực trong thời gian tới

### **Tài liệu tham khảo**

1. Lê Đức Ngọc (2008), *Xây dựng văn hóa chất lượng: tạo nội lực cho cơ sở đào tạo đáp ứng nhu cầu thời đại chất lượng*, Tạp chí khoa học giáo dục 9/2008.
2. ASEAN UNIVERSITY NETWORK (2011), *AUN-QA training course for accomplishing programme assessment*, Bangkok.
3. Vũ Thị Phương Anh, *Những thách thức trong việc xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học Việt Nam*.

**PHẦN 2**  
**KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC:**  
**CON ĐƯỜNG HỘI NHẬP QUỐC TẾ**

# KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CẤP CHƯƠNG TRÌNH THEO TIÊU CHUẨN AUN-QA VÀ VAI TRÒ CỦA HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG NỘI BỘ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC BÁCH KHOA, ĐHQG-HCM

TS. Vũ Thế Dũng<sup>†††</sup>

TS. Nguyễn Quỳnh Lam<sup>\*\*\*</sup>

## Tóm tắt

*Đảm bảo chất lượng là một công tác quan trọng trong quá trình cải tiến và nâng cao chất lượng hoạt động của các đơn vị giáo dục. Bài viết trình bày tổng quan về hoạt động đánh giá chất lượng cấp chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn AUN-QA tại trường Đại học Bách khoa, Đại học Quốc gia Tp.HCM. Nếu như đánh giá theo tiêu chuẩn AUN-QA được nhìn nhận như các hoạt động đánh giá của các tổ chức bên ngoài mang tính chất của một hoạt động kiểm định chất lượng (accreditation), thì việc xây dựng và vận hành hiệu quả một hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong lại là một công tác mang tính chất nền tảng, thường xuyên và xuyên suốt. Phần thứ hai của bài viết trình bày về hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ của trường Đại học Bách khoa – Đại học Quốc gia Tp.HCM.*

## 1. Chất lượng giáo dục đại học và vai trò của đánh giá chất lượng

Giáo dục đại học luôn đóng một vai trò quan trọng trong quá trình phát triển kinh tế - xã hội của bất cứ quốc gia nào. Do đó, các trường đại học, trong quá trình thực hiện sứ mệnh của mình phải luôn quan tâm đến hai vấn đề chính yếu đó chính là **chất lượng và trách nhiệm**. Trong đó, chất lượng đề cập đến quá trình đảm bảo và cải tiến liên tục của nhà trường nhằm cung cấp các dịch vụ có chất lượng; còn trách nhiệm thể hiện sự cam kết về chất lượng các dịch vụ đối với các bên liên quan như chính phủ, xã hội, người học và nhà tuyển dụng,... Thật ra, chất lượng không phải là vấn đề mới, bởi nó luôn là một phần của giáo dục truyền thống. Tuy nhiên, nó trở nên quan trọng khi có sự gia tăng về số lượng các trường đại học và sự đa dạng về chất lượng trong đào tạo đại học.

Kể từ ngày thành lập, trường Đại học Bách Khoa – Đại học Quốc gia Tp.HCM (ĐHBK – ĐHQG TPHCM) luôn ý thức được trách nhiệm của nhà trường đối với sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước thông qua việc đào tạo nguồn nhân lực

---

<sup>†††</sup> Phó Hiệu trưởng, Trường Đại học Bách Khoa, ĐHQG-HCM

<sup>\*\*\*</sup> Trưởng Ban Đảm bảo chất lượng, Trường Đại học Bách Khoa, ĐHQG-HCM

chất lượng cao; là đầu tàu trong các hoạt động nghiên cứu khoa học – chuyển giao công nghệ.

Tuy nhiên, *nếu như việc đảm bảo và cải tiến chất lượng là quá trình được thực hiện thường xuyên, liên tục bên trong nhà trường thì trách nhiệm giải trình về chất lượng với các bên liên quan cần có sự chứng thực của một bên thứ ba – đó là các tổ chức đánh giá/kiểm định chất lượng có uy tín của quốc gia, khu vực, hay quốc tế.* Do đó, bên cạnh việc đảm bảo và liên tục cải tiến chất lượng, Trường ĐHBK – ĐHQG TP.HCM luôn là một trong những đơn vị tiên phong trong công tác kiểm định chất lượng giáo dục.

Bài viết này, do vậy, trình bày 2 nội dung chính:

- Hoạt động kiểm định chất lượng cấp chương trình theo tiêu chuẩn AUN – QA của trường ĐHBK – ĐHQG Tp.HCM
- Mô tả hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ của trường.

## **2. Hoạt động kiểm định chất lượng cấp chương trình theo tiêu chuẩn AUN-QA**

### ***a. Một số kết quả kiểm định của Trường ĐHBK – ĐHQG Tp.HCM***

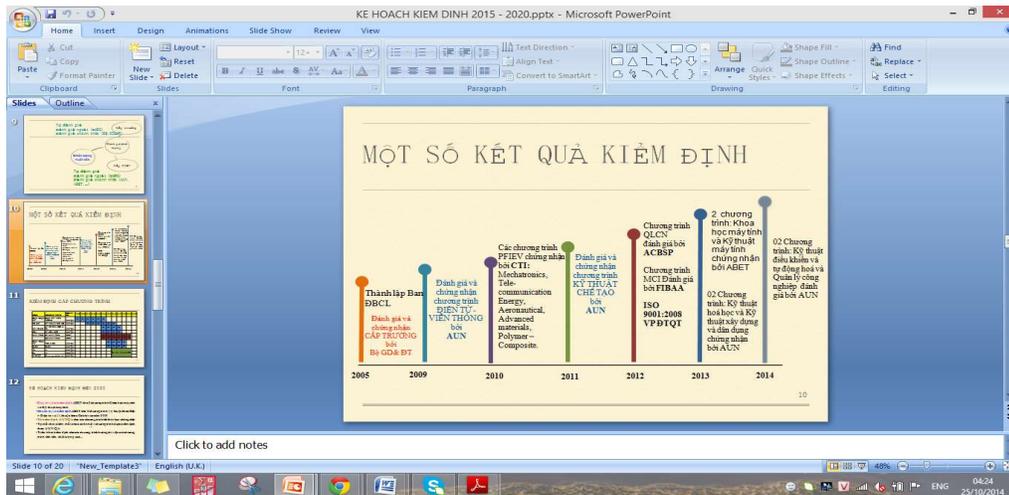
Năm 2005, Trường ĐHBK – ĐHQG TP.HCM là một trong mười trường đại học đầu tiên của Việt Nam được đánh giá chất lượng cấp trường theo bộ tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ GD – ĐT). Kết quả đánh giá cho thấy trường đạt các tiêu chuẩn về chất lượng. Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng cấp trường của Bộ GD – ĐT tập trung đánh giá chất lượng tổng quan của một trường đại học dựa trên 10 tiêu chuẩn bao gồm (1) Sứ mạng và mục tiêu của trường đại học; (2) Tổ chức và quản lý; (3) Chương trình đào tạo; (4) Các hoạt động đào tạo; (5) Đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên và nhân viên; (6) Người học; (7) Nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ; (8) Hoạt động hợp tác quốc tế; (9) Thư viện, trang thiết bị học tập và cơ sở vật chất khác; (10) Tài chính và quản lý tài chính. Mặc dù đây là một bộ tiêu chuẩn bao phủ hầu hết các hoạt động, dịch vụ cũng như các yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng của nhà trường, nhưng nó lại không đi vào chiều sâu chất lượng cụ thể của một chương trình đào tạo – thành phần cốt lõi trong việc thực hiện sứ mạng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao của trường đại học.

Đứng trước sự phân tích đó cộng với sự định hướng của lãnh đạo ĐHQG TP.HCM, năm 2009, Trường ĐHBK (cũng là một trong những trường đầu tiên ở Việt Nam) đã đăng ký và kiểm định thành công chất lượng cấp chương trình đầu tiên cho chương trình Điện tử - Viễn thông thuộc Khoa Điện – Điện tử theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA. Bộ tiêu chuẩn AUN-QA được ban hành năm 2004 bởi Mạng lưới

các trường đại học Đông Nam Á (ASEAN University Network) với mục tiêu thúc đẩy quá trình đảm bảo chất lượng tại các trường đại học trong khu vực và hướng đến sự di động (mobility) của người học trong việc tích lũy tín chỉ từ các chương trình đạt chuẩn của các trường trong mạng lưới.

Tính đến nay, Trường ĐHBK đã có 06 chương trình được đánh giá bởi bộ tiêu chuẩn AUN-QA, trong đó 04 chương trình đã đạt chuẩn; 02 chương trình vừa được đánh giá vào tháng 10/2014 và đang chờ kết quả chính thức từ đoàn đánh giá.

Hình 1 – Một số kết quả kiểm định đạt được của trường



**b. Nhận định về kiểm định chất lượng cấp chương trình theo tiêu chuẩn AUN-QA**

Quá trình đánh giá chất lượng theo tiêu chuẩn AUN-QA thường trải qua ba giai đoạn chính: **(1) Tìm hiểu bộ tiêu chuẩn;** **(2) Viết báo cáo tự đánh giá;** **(3) Đánh giá ngoài.** Trong đó, giai đoạn tìm hiểu bộ tiêu chuẩn sẽ giúp hiểu rõ nội hàm mà các tiêu chuẩn hướng tới. Tự đánh giá là một giai đoạn hết sức quan trọng, bởi trong quá trình này, nhà quản lý chương trình đào tạo sẽ có dịp nhìn lại, rà soát, đánh giá được quá trình

- Bộ tiêu chuẩn AUN-QA:**
1. Kết quả học tập dự kiến
  2. Bảng mô tả chương trình đào tạo
  3. Nội dung và cấu trúc chương trình
  4. Chiến lược dạy và học
  5. Đánh giá sinh viên
  6. Chất lượng đội ngũ giảng viên
  7. Chất lượng đội ngũ hỗ trợ
  8. Chất lượng sinh viên
  9. Tư vấn và hỗ trợ sinh viên
  10. Cơ sở vật chất và trang thiết bị

đào tạo, quá trình cung cấp các dịch vụ của mình có đáp ứng các yêu cầu, tiêu chuẩn về chất lượng để từ đó đưa ra các giải pháp đảm bảo cũng như cải tiến chất lượng.

11. Quá trình đảm bảo chất lượng dạy và học
12. Hoạt động phát triển đội ngũ
13. Phản hồi của các bên liên quan
14. Đầu ra
15. Sự hài lòng của các bên liên quan.

Giai đoạn đánh giá ngoài hướng đến hai mục tiêu chính, một là các chuyên gia bên ngoài với con mắt khách quan sẽ cùng với trường xác định các điểm mạnh, cũng như những điểm còn tồn tại cần cải tiến và hai là xác nhận trách nhiệm của nhà trường trong việc cung cấp các dịch vụ đạt chất lượng.

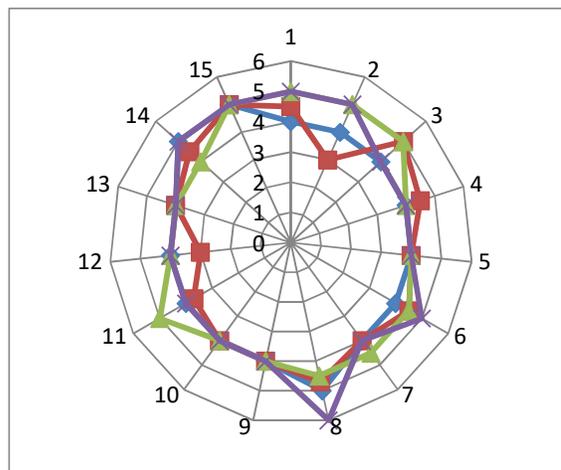
Quy trình kiểm định chung thường trải qua 04 bước: (1) Đăng ký kiểm định chất lượng chương trình đào tạo với tổ chức kiểm định; (2) Thực hiện tự đánh giá chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn; (3) Đoàn đánh giá đến kiểm định tại cơ sở đào tạo; và (4) Cấp giấy chứng nhận đối với các chương trình đạt yêu cầu.

Đối với bộ tiêu chuẩn AUN-QA, hiện có các mức chất lượng như sau:

<b>Điểm</b>	<b>Ý nghĩa điểm</b>	<b>Ý nghĩa chất lượng</b>
1	Không có tài liệu, kế hoạch, minh chứng	Hoàn toàn chưa đủ; phải có sự cải thiện ngay lập tức
2	Đang trong giai đoạn hoạch định	Chưa đủ, cần có cải thiện
3	Có các tài liệu, nhưng lại không có minh chứng rõ ràng về việc các tài liệu được sử dụng	Chưa đủ, nhưng những cải thiện bổ sung sẽ đưa đến mức đủ
4	Có các hồ sơ, tài liệu và minh chứng rõ ràng về việc chúng được sử dụng	Đủ như mong đợi (Đáp ứng các tiêu chuẩn của AUN-QA)
5	Có minh chứng rõ ràng về hiệu quả	Tốt hơn mong đợi
6	Là tấm gương điển hình tốt	Là tấm gương điển hình tốt
7	Xuất sắc, vượt trội	Xuất sắc, vượt trội

Bảng 1 – Thang điểm AUN-QA

Đến nay, Trường ĐHBK đã đón 06 đoàn đánh giá bao gồm các chuyên gia đến từ các trường uy tín trong khu vực như Đại học Quốc gia Singapore, Đại học Chulalongkorn, Đại học Mahidol, Đại học Malaya, Đại học De La Salle,... trong đó, có 02 chương trình vừa được đánh giá vào tháng 10/2014 đã nhận được các phản hồi rất tích cực, khả quan từ đoàn đánh giá và hiện đang chờ kết quả chính thức.



Phân tích kết quả đánh giá của 04 chương trình trước đây dựa trên 15 tiêu chuẩn của AUN-QA (xem hình bên) ta nhận thấy:

(1) Các chương trình được đánh giá đều đạt yêu cầu của bộ tiêu chuẩn. Trong đó:

- Các tiêu chuẩn đánh giá kết quả đầu ra (Tiêu chuẩn 14) và sự hài lòng của các bên liên quan (Tiêu chuẩn 15) luôn luôn được đánh giá ở mức vượt quá mong đợi.

- Chất lượng đội ngũ giảng viên (Tiêu chuẩn 6) luôn được đánh giá ở mức cao (từ 4 đến 5 điểm).

- Chất lượng sinh viên của trường cũng được đánh giá rất cao, đặc biệt đã đạt mức điểm 6, nghĩa là tấm gương điển hình tốt.

(2) Quá trình kiểm định đã giúp nhà trường cải tiến chất lượng theo thời gian. Chẳng hạn như vào những năm trước đây, khi mới làm quen với kiểm định chất lượng, khái niệm về Bảng mô tả chương trình đào tạo (Tiêu chuẩn 2) còn khá mới lạ với các trường đại học ở Việt Nam nói chung và ĐHBK nói riêng thì kết quả đánh giá khá khiêm tốn; tuy nhiên đến nay, tiêu chuẩn này luôn được đánh giá ở mức 5 là vượt trên mong đợi. Tương tự, theo tiêu chuẩn 12 về các hoạt động phát triển đội ngũ, trước đây chúng ta chưa đưa ra được những minh chứng rõ ràng về việc có triển khai các hoạt động này thì gần đây, hoạt động này được đánh giá ở mức 4 và 5, nghĩa là từ đạt đến vượt quá mong đợi.

### **3. Hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ trường Đại học Bách khoa: sự chuẩn bị quan trọng**

Hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ của trường ĐHBK được thiết kế, xây dựng, và phát triển nhằm hướng đến liên tục đánh giá, đo lường, kiểm soát, duy trì và cải thiện chất lượng của mọi hoạt động chính yếu của nhà trường như học tập, giảng dạy, nghiên cứu và cung ứng dịch vụ. Hệ thống đảm bảo chất lượng hướng đến đáp ứng tốt sứ mệnh, tầm nhìn, đạt các mục tiêu chiến lược của nhà trường và đáp ứng tốt yêu cầu của các bên có liên quan.

Có hai mục tiêu chính để thiết kế và vận hành một hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ:

1. Nhằm đánh giá, đo lường, kiểm soát chất lượng toàn diện, trên cơ sở đó đảm bảo và nâng cao chất lượng của nhà trường
2. Sẵn sàng đáp ứng các yêu cầu, tiêu chuẩn, qui định của các tổ chức, cơ quan kiểm định chất lượng bên ngoài (trong và ngoài nước) như Bộ Giáo dục và Đào tạo, Đại học Quốc gia Tp.HCM, AUN-QA, ABET hay AACSB.

Hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ của trường ĐHBK bao gồm 08 thành phần chính sau:

#### **(1) Giá trị cốt lõi:**

- **Lãnh đạo và cam kết của lãnh đạo:** cam kết của cấp lãnh đạo cao nhất (Đảng ủy, Ban Giám hiệu) là yếu tố tiên quyết quyết định sự thành công của chất lượng.

- **Tập trung vào khách hàng:** toàn bộ các hoạt động của nhà trường hướng đến chất lượng phục vụ cao nhất cho các “khách hàng” chính bên trong và bên ngoài, bao gồm các nhóm sinh viên, giảng viên, cán bộ công nhân viên, nhà tuyển dụng và cộng đồng doanh nghiệp.

- **Tham dự của các bên liên quan:** chất lượng cần được thiết kế, phản chiếu, kiểm soát từ nhiều góc nhìn khác nhau. Hệ thống đảm bảo chất lượng của trường là một hệ thống mở, sẵn sàng lắng nghe và khuyến khích sự tham dự của tất cả các bên liên quan như sinh viên, cựu sinh viên, nhà tuyển dụng, giảng viên, nhân viên, các khoa, các phòng ban, các đối tác trong và ngoài nước. Hệ thống này cũng có đầu vào là các hướng dẫn, qui định, yêu cầu của pháp luật, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Đại học Quốc gia Tp.HCM và các tổ chức kiểm định uy tín mà nhà trường lựa chọn.

- **Liên tục cải tiến**

- **Ra quyết định dựa trên dữ liệu khách quan:** tất cả các quyết định về quản trị, đảm bảo chất lượng cần được đưa ra dựa trên việc sử dụng các dữ liệu khách quan và toàn diện.

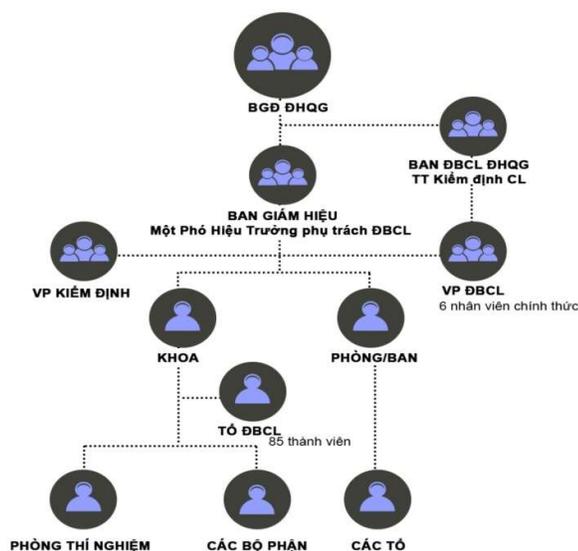
- **So sánh với các tiêu chuẩn bên trong và bên ngoài:** để không bị tụt hậu, cần liên tục tự so sánh với các thực tiễn tốt trong nội bộ nhà trường, nội bộ Đại học Quốc gia Tp.HCM, so sánh với các trường bạn trong và ngoài nước, trên tất cả các phương diện.

- **Trung thực, khách quan, minh bạch, công khai và chia sẻ thông tin:** các dữ liệu, thông tin về đảm bảo chất lượng cần được thu thập một cách khách quan, trung thực, công khai. Các dữ liệu, thông tin này cần được chia sẻ một cách hiệu quả và minh bạch đến tất cả các bên có liên quan.

(2) **Cấu trúc tổ chức và nhân sự:** cấu trúc tổ chức về hoạt động đảm bảo chất lượng đã được thống nhất từ ĐHQG-HCM đến trường và đến các khoa (xem hình 1). Cấu trúc này thể hiện rất rõ sự quan tâm, cam kết của các cấp lãnh đạo cao nhất của ĐHQG-HCM đối với hoạt động đảm bảo chất lượng. Ở trường ĐHBK, Ban Giám hiệu đã phân nhiệm 01 Phó hiệu trưởng trực tiếp phụ trách công tác đảm bảo chất lượng và cũng là đại diện lãnh đạo về chất lượng của toàn trường. Ban ĐBCL của trường với 5 thành viên chuyên trách được thành lập từ năm 2005. Các tổ ĐBCL ở từng khoa cũng đã được thành lập với các thành viên kiêm nhiệm từ khoa và các bộ môn, với một Phó Trưởng Khoa làm tổ trưởng.

Về thể chế, hiện nay đang hình thành tam giác: Hội đồng khoa học và đào tạo trường–Hoạt động đào tạo–Hoạt động Đảm bảo chất lượng (xem hình 2). Mô hình tam giác này có thuộc tính gắn kết, kiểm tra chéo và đa dạng góc nhìn giữa các bên. Mô hình này cũng cho thấy vai trò của các bên bên trong nhà trường và sự liên hệ với các bên có liên quan như Bộ GD&ĐT, ĐHQG-HCM, nhà tuyển dụng, các tổ chức kiểm định trong và ngoài nước như (AUN-QA, ABET, AACSB), nhu cầu xã hội.

Hình 2: Cấu trúc tổ chức hệ thống đảm bảo chất lượng tại trường ĐHBK



Hình 3: Mô hình đảm bảo chất lượng tại trường Đại học Bách khoa



(3) **Văn hóa đảm bảo chất lượng:** văn hóa đảm bảo chất lượng nội bộ chính là phần mềm kết nối những cấu trúc phần cứng như cấu trúc tổ chức, qui trình, qui định lại thành một chỉnh thể thống nhất. Văn hóa chất lượng của trường đã có nền tảng vững chắc trong gần 60 năm truyền thống của nhà trường, đó chính là văn hóa dạy tốt và học tốt. Khi xây dựng và vận hành hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ, nhà trường rất chú trọng vai trò của yếu tố văn hóa, dùng nó làm bệ đỡ cho tất cả các hoạt động đảm bảo chất lượng. Có nhiều hoạt động để thúc đẩy các giá trị cốt lõi của đảm bảo chất lượng và nâng cao nhận thức, kiến thức của đội ngũ, bao gồm:

a. Liên tục lắng nghe các bên có liên quan và hành động dựa trên các thông tin thu được. Hiện nay nhà trường đã định kỳ thực hiện các khảo sát qui mô với 5 nhóm đối tượng chính: sinh viên đang học, sinh viên sắp tốt nghiệp, cựu sinh viên, giảng viên-nhân viên, nhà tuyển dụng - doanh nghiệp.

b. Định kỳ họp giao ban Ban Giám hiệu và Ban Đảm bảo chất lượng (2 tuần/ lần), định kỳ trao đổi về chất lượng giữa Ban Giám hiệu, Ban Đảm bảo chất lượng, các khoa và Phòng ban (quí, năm), giảng viên và sinh viên.

c. So sánh và học tập kinh nghiệm từ các trường bạn trong và ngoài nước. Thường xuyên tổ chức và tham gia các hội thảo, khóa đào tạo, huấn luyện về đảm bảo chất lượng (xem bảng 1). Tính đến tháng 10/2014, trường có 09 kiểm định viên chất lượng cấp chương trình đào tạo được AUN cấp chứng nhận, 05 cán bộ có chứng chỉ về kiểm định chất lượng giáo dục cấp cơ sở đào tạo và 02 cán bộ có thẻ kiểm định viên do Bộ Giáo dục và Đào tạo cấp.

*Bảng 1: Các khóa huấn luyện về Đảm bảo chất lượng năm 2013-2014*

STT	Năm	Nội dung đào tạo/tập huấn	Số lượng cán bộ tham gia	Đơn vị tổ chức
1	2013	Đào tạo Đánh giá viên AUN	02	AUN, tại Thái Lan
2	2013	Đào tạo Đánh giá viên AUN	07	AUN, tại ĐHQG-HCM
3	2013	Tập huấn triển khai ISO	40	ĐHBK
4	2013	Xây dựng bảng khảo sát các đối tượng	15	Dự án HEEAP
5	2014	Đào tạo Kiểm định viên cấp trường	05	ĐHQG-HCM
6	2014	Phương pháp đánh giá chất lượng theo ISO	02	Công ty Intertek
7	2014	Quản trị đại học	05	ĐHQG-HCM
8	2014	Đánh giá chuẩn đầu ra đáp ứng tiêu chuẩn kiểm định AUN, ABET.	15	Dự án HEEAP
		<b>Tổng cộng (lượt tham gia)</b>	<b>91</b>	

(4) **Thể chế và qui định:** để hệ thống vận hành một cách hiệu quả và đồng bộ, công tác ban hành, chuẩn hóa các thể chế, qui định, qui trình thống nhất toàn trường là công tác trọng yếu. Trong hai năm 2013-2014 và các năm tiếp theo, hàng loạt các qui trình, qui định về đảm bảo chất lượng đã và sẽ được ban hành như: 1) Sổ

tay chất lượng (đã ban hành), 2) Qui chế tập trung thống nhất báo cáo thông tin (đã ban hành), 3) Qui chế lắng nghe, thu thập, xử lý, phản hồi, công bố ý kiến của các bên có liên quan, 4) Hướng dẫn đánh giá cấp trường theo tiêu chuẩn của Bộ, 5) Hướng dẫn ĐBCL cấp chương trình theo AUN-QA và ABET, 6) Qui chế về công bố và minh bạch hóa thông tin, 7) Qui chế về lưu trữ tài liệu và minh chứng. Bên cạnh đó nhà trường đã triển khai hệ thống quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn ISO 9001: 2008 cho 10 phòng ban và khoa trong năm 2013-2014, sau đó sẽ triển khai đồng bộ trong toàn trường.

(5) **Hệ thống thông tin đảm bảo chất lượng:** song hành với nỗ lực tin học hóa của toàn trường, hoạt động ĐBCL cũng hướng đến tập trung, chuẩn hóa toàn bộ các dữ liệu về đảm bảo chất lượng của trường, cho phép thông tin được thu thập một cách chính xác, khách quan, minh bạch và chia sẻ cho các bên có liên quan. Hệ thống thông tin đảm bảo chất lượng bao gồm 2 thành phần quan trọng là thông tin sơ cấp (từ các khảo sát các bên có liên quan) và thông tin thứ cấp (gồm tất cả các số liệu thứ cấp của nhà trường như số liệu về học vụ, giảng viên, sinh viên, cơ sở vật chất, nghiên cứu khoa học, tài chính...)

(6) **Hội nghị chất lượng Đại học Bách khoa thường niên ban hành báo cáo chất lượng Bách khoa vào tháng 12 hàng năm:** để thúc đẩy văn hóa chất lượng toàn trường, từ năm 2013 trường đã tổ chức Hội nghị chất lượng Đại học Bách khoa vào tháng 12. Hội nghị nhằm: 1) tổng kết tình hình thực hiện công tác đảm bảo chất lượng của trường trong năm, 2) đánh giá các thành tích và các điểm yếu còn tồn tại, 3) xác định mục tiêu, kế hoạch đảm bảo chất lượng cho năm tiếp theo, 4) Khen thưởng các cá nhân, đơn vị có thành tích nổi bật về ĐBCL, 5) công bố Báo cáo ĐBCL cho các bên có liên quan. Đối tượng tham gia bao gồm Ban Giám hiệu, đại diện ĐHQG-HCM, đại diện các Khoa, Phòng ban, Trung tâm, giảng viên, sinh viên, nhà tuyển dụng, trường bạn, khách mời, báo chí. Trong dịp này nhà trường cũng công bố Báo cáo ĐBCL của trường, báo cáo này sẽ trình bày:

- a. Mức chất lượng của nhà trường trong năm
- b. Mức chất lượng của từng Khoa, Phòng Ban
- c. Mức độ hoàn thành mục tiêu chất lượng năm
- d. Danh sách những điểm son chất lượng
- e. Danh sách những điểm đen chất lượng
- f. Các khuyến nghị cho các bên có liên quan
- g. Mục tiêu chất lượng của trường trong năm tiếp theo

(7) **Giải thưởng chất lượng Bách Khoa:** giải thưởng chất lượng BK dự kiến sẽ được hình thành thử nghiệm vào năm 2014 và đi vào vận hành chính thức trong

năm 2015 để ghi nhận thành tích về chất lượng của cá nhân và đơn vị có các thành tích xuất sắc trong công tác đảm bảo chất lượng của nhà trường.

(8) **Công bố thông tin đảm bảo chất lượng:** tất cả các thông tin quan trọng về đảm bảo chất lượng của nhà trường sẽ được công bố định kỳ, rộng rãi, minh bạch đến các đối tượng liên quan. Các thông tin này được công bố qua nhiều kênh khác nhau như website, báo cáo ĐBCL, hội thảo ĐBCL và các phương tiện khác.

#### **Mục tiêu chất lượng giai đoạn 2014-2017**

1. Kiểm định chất lượng theo bộ tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT năm 2015
2. Thẻ chế hóa hoạt động đảm bảo chất lượng toàn trường
3. Chuẩn hóa qui trình làm việc của nhà trường (ISO 9001:2008)
4. Hệ thống hóa các số liệu thứ cấp và sơ cấp về ĐBCL
5. Sử dụng thông tin toàn diện, khách quan, hệ thống vào thực sự nâng cao chất lượng của nhà trường
6. Website ĐBCL hiện đại, cập nhật và đầy đủ thông tin (Anh – Việt)
7. Tất cả các khoa đều có ít nhất 1 chương trình kiểm định AUN-QA. Các chương trình AUN-QA có điểm từ 4.5 trở lên.
8. Định hướng kiểm định ABET/AACSB cho tất cả các chương trình của trường

#### **4. Kết luận và kiến nghị**

Với những phân tích trên đây, có thể nói hoạt động kiểm định chất lượng nói chung và dựa trên tiêu chuẩn AUN-QA nói riêng có vai trò và tác động tích cực nhất định đến quá trình đảm bảo và cải tiến chất lượng của Trường ĐHBK. Để có được những thành tựu nói trên, phải kể đến sự đồng tâm, hiệp lực của toàn thể cán bộ từ lãnh đạo, đến giảng viên và đội ngũ hỗ trợ và cả những người học của nhà trường trong công tác đảm bảo chất lượng.

Tuy nhiên, đảm bảo chất lượng là một hành trình, trong đó văn hóa chất lượng đóng vai trò chính yếu. Để tạo ra và duy trì được văn hóa chất lượng, ngoài sự phấn đấu, nỗ lực, cần có một hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong vững mạnh, bao gồm các chính sách, cơ chế về chất lượng rõ ràng. Hiện nay, nhà trường đang từng bước hoàn thiện hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của công tác này.

## **KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CẤP CƠ SỞ GIÁO DỤC**

# TẠI MỘT SỐ KHU VỰC VÀ QUỐC GIA TRÊN THẾ GIỚI

ThS. Nguyễn Thị Mỹ Ngọc<sup>§§§§</sup>

ThS. Nguyễn Tiến Công<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Đặt vấn đề

Đánh giá chất lượng hay kiểm định chất lượng cấp cơ sở giáo dục (còn gọi là cấp trường), được thực hiện tại nhiều quốc gia trên thế giới. Bằng chứng là trong vòng hai thập kỷ trở lại đây, các hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục đại học gia tăng đáng kể tại Châu Âu, Anh, Úc và Canada (Karen Nicholson, 2011). Tại Việt Nam, kiểm định chất lượng nhận được sự quan tâm của tất cả các trường đại học, cao đẳng và TCCN, đặc biệt là sau khi Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành hàng loạt các văn bản liên quan đến hoạt động kiểm định cấp trường như văn bản hợp nhất tại Quyết định số 06/VBHN-BGDĐT quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học, Thông tư số 62/2012/TT-BGDĐT quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp,...

Trước tình hình trên, những vấn đề quan trọng như chất lượng giáo dục là gì, làm thế nào để đảm bảo chất lượng (ĐBCL), kiểm định chất lượng thực chất mang lại lợi ích ra sao,... đang được tranh luận khắp nơi bởi các cấp lãnh đạo, trường đại học, nhà giáo và nhiều tổ chức, đối tượng liên quan khác. Để làm rõ những khía cạnh trên, bài viết sau sẽ cung cấp và phân tích các thông tin về (1) các khái niệm cơ bản trong đánh giá và kiểm định chất lượng, (2) tình hình đánh giá chất lượng cấp trường tại các khu vực và các quốc gia trên thế giới, (3) nhận xét và kiến nghị đối với hoạt động đánh giá cấp trường của GDĐH Việt Nam.

## 1. Một số khái niệm cơ bản về đánh giá và kiểm định chất lượng

Có nhiều quan điểm và định nghĩa khác nhau về đánh giá và kiểm định chất lượng giáo dục. Theo SEAMEO (2003), “Kiểm định chất lượng là một quá trình đánh giá ngoài nhằm đưa ra một quyết định công nhận một trường đại học hay một chương trình đào tạo của nhà trường đáp ứng các chuẩn mực quy định”. Trong khi đó, CHEA (2003) lại định nghĩa “Kiểm định chất lượng là một quá trình xem xét chất lượng từ bên ngoài, được sử dụng để khảo sát, đánh giá các cơ sở giáo dục và các ngành đào tạo nhằm đảm bảo và cải tiến chất lượng”. Mạng lưới quốc tế các

<sup>§§§§</sup> Phó Giám đốc Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục, ĐHQG-HCM

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Trưởng phòng ĐGCL, Trung tâm Khảo thí và Đánh giá chất lượng đào tạo, ĐHQG-HCM

tổ chức ĐBCL giáo dục đại học (INQAAHE- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education) cho rằng “Kiểm định chất lượng giáo dục là sự chứng nhận về chất lượng, tính hợp pháp hoặc mức độ phù hợp của một cơ sở giáo dục, chương trình hay học phần”, còn “đánh giá chất lượng là thuật ngữ được dùng để mô tả tất cả các phương pháp đo lường hiệu quả làm việc, học tập của một cá nhân, nhóm hay tổ chức”.

Tại Việt Nam, định nghĩa kiểm định chất lượng cũng được quy ước tại Thông tư số 62/2012/TT-BGDĐT như sau: “Kiểm định chất lượng là hoạt động đánh giá và công nhận mức độ cơ sở giáo dục đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục về mục tiêu, nội dung, chương trình giáo dục”. Đặc trưng của kiểm định chất lượng là góp phần đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục, xác định mức độ đáp ứng mục tiêu đề ra trong từng giai đoạn nhất định, làm căn cứ để giải trình với các cơ quan quản lý nhà nước và xã hội về thực trạng chất lượng giáo dục và làm cơ sở cho người học lựa chọn trường, nhà tuyển dụng lao động tuyển chọn nhân lực.

Có hai hình thức kiểm định chất lượng giáo dục đại học phổ biến hiện nay là kiểm định cấp trường và kiểm định cấp chương trình. Trong phần dưới đây, nhóm tác giả phân tích hoạt động kiểm định chất lượng cấp trường ở một số khu vực và quốc gia trên thế giới.

## **2. Hoạt động đánh giá và kiểm định của một số tổ chức ĐBCL trên thế giới**

**2.1. Hiệp hội ĐBCL GDDH Châu Âu** (The European Association for Quality Assurance in Higher Education - viết tắt **ENQA**) là tổ chức bao gồm các thành viên là các trường đại học trong cộng đồng Châu Âu. ENQA có mục tiêu thúc đẩy sự hợp tác và phổ biến thông tin, kiến thức trong lĩnh vực ĐBCL GDDH giữa các quốc gia trong khu vực và các đối tác liên quan khác nhằm xây dựng và chia sẻ những kinh nghiệm thực tiễn tốt, định hướng cho hoạt động ĐBCL trong khu vực.

Hiện nay ENQA có 40 thành viên chính thức từ 23 nước và 49 thành viên liên kết từ 28 quốc gia khác nhau trên thế giới. ENQA bắt đầu xây dựng tiêu chuẩn và tài liệu hướng dẫn ĐBCL từ năm 2005, đến nay đã qua 03 lần điều chỉnh cho phù hợp với các tổ chức ĐBCL trong khu vực. Nội dung Bộ tiêu chuẩn của ENQA gồm có (1) tiêu chuẩn ĐBCL bên trong dành cho các trường đại học, (2) tiêu chuẩn ĐBCL bên ngoài và (3) tiêu chuẩn dành cho các tổ chức kiểm định. Như vậy, ENQA không xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cấp trường và trực tiếp

triển khai đánh giá mà tập trung vào các hướng dẫn nhằm ĐBCL cho các tổ chức kiểm định hoạt động hiệu quả.

Các tiêu chuẩn ĐBCL dành cho các tổ chức ĐBCL bên ngoài:

- a. Thực hiện các hướng dẫn ĐBCL bên ngoài trong GDDH
- b. Tuyên bố nhiệm vụ được giao bởi nhà nước hay các cơ quan quản lý có thẩm quyền
- c. Thực hiện đánh giá ngoài (đánh giá cấp trường hay cấp chương trình) theo quy định
- d. Xác định nguồn lực phù hợp về con người, tài chính, cơ chế,... để tổ chức làm việc hiệu quả
- e. Phát biểu sứ mạng rõ ràng và công khai mục đích, mục tiêu hoạt động
- f. Độc lập và có trách nhiệm với các hoạt động của mình, đặc biệt độc lập khi đưa ra các khuyến nghị, kết luận về đánh giá, không bị ảnh hưởng bởi các bên thứ ba như nhà trường, cán bộ quản lý hay các đối tượng liên quan khác
- g. Tiêu chuẩn và quy trình đánh giá được xây dựng một cách khoa học và công bố công khai
- h. Có các quy trình thể hiện trách nhiệm giải trình đối với các hoạt động của tổ chức.

Tóm lại, ENQA chú trọng tới cả ĐBCL bên trong, bên ngoài và ĐBCL của các tổ chức KĐCL, trong đó tiêu chí về tính độc lập, trách nhiệm giải trình của tổ chức KĐCL là điều kiện quan trọng nhất để giữ vai trò khách quan trong công tác đánh giá và kiểm định.

**2.2. Mạng các trường đại học Đông Nam Á** (Asean University Quality Network, viết tắt AUN). Khác với ENQA, AUN lại chú trọng vào 03 lĩnh vực liên quan đến ĐBCL là (1) ĐBCL cấp trường, (2) ĐBCL cấp chương trình và (3) ĐBCL bên trong, với quan điểm chất lượng của một cơ sở giáo dục chủ yếu được quyết định bởi chất lượng của các hoạt động cốt lõi của nhà trường, đó là: dạy và học; nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. Bên cạnh đó, phương thức quản lý, chính sách và chiến lược của nhà trường có ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng phát triển của nhà trường. Bộ tiêu chuẩn đánh giá cấp trường của AUN gồm 07 tiêu chuẩn, tập trung vào các vấn đề như sau:

- a. Công bố công khai về sứ mạng của nhà trường: nhà trường có sứ mạng được trình bày rõ ràng, được công bố công khai, phù hợp với bối cảnh giáo dục và xã hội
- b. Hoạch định chính sách: nhà trường hoạch định chính sách và chiến lược rõ ràng, phù hợp với sứ mạng

c. Quản lý: cơ cấu quản lý rõ ràng, quy định cụ thể quy trình ra quyết định, năng lực và trách nhiệm của từng cấp

d. Nhân sự: xác định rõ phạm vi trách nhiệm của nhân viên và thường xuyên thực hiện đánh giá nhân viên, phát triển bộ phận chuyên môn để bắt kịp các thay đổi trong từng môn học, bồi dưỡng đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên, giảng viên và cán bộ của nhà trường

e. Tài chính: có đủ nguồn tài chính để hoàn thành các mục tiêu ngắn hạn và dài hạn

f. Hoạt động đào tạo: để đánh giá chất lượng hoạt động dạy/học và chương trình đào tạo, cần thực hiện đánh giá cấp chương trình và thông qua đó để có được cái nhìn tổng thể về chất lượng đào tạo của nhà trường.

g. Nghiên cứu: quản trị và tổ chức; chính sách nghiên cứu của nhà trường; chính sách bảo vệ bản quyền sở hữu trí tuệ; bộ nguyên tắc ứng xử trong nghiên cứu; quy định về đạo đức trong nghiên cứu,...

AUN sử dụng thang đánh giá 7 điểm để đánh giá chất lượng. Thang điểm này là công cụ giúp cho nhà trường và các đánh giá viên đưa ra các quyết định, giúp nhà trường nhận ra được *mức độ đáp ứng các tiêu chí chất lượng*, cũng như hiểu được chất lượng đã được đảm bảo như thế nào. Ý nghĩa giá trị trong thang đo 7 điểm như sau:

1 = không có cơ sở để đánh giá (không tài liệu, không kế hoạch, không minh chứng)

2 = nhà trường/khoa còn đang trong giai đoạn lập kế hoạch

3 = có tài liệu minh chứng nhưng chưa thấy chúng được sử dụng trong thực tế

4 = có tài liệu, minh chứng và bằng chứng cho thấy chúng được sử dụng trong thực tế

5 = có bằng chứng rõ ràng về tính hiệu quả của lĩnh vực đang được xem xét

6 = hình mẫu về chất lượng

7 = xuất sắc (hàng đầu hoặc chuẩn quốc tế)

Hiện nay, AUN đang hợp tác với các tổ chức quốc tế giáo dục khác như ENQA, DAAD, HRK, AQAN, SEMEO-RIHED thực hiện đánh giá thí điểm một số cơ sở giáo dục theo Bộ tiêu chuẩn trình bày ở trên đối với một số trường thành viên của AUN.

### **3. Kiểm định chất lượng cấp trường tại các quốc gia trên thế giới**

#### **3.1. Hoa Kỳ**

Kiểm định chất lượng giáo dục đại học ở Hoa Kỳ bắt đầu được thực hiện vào gần cuối thế kỷ 19, dựa trên sự thỏa thuận và cộng tác của các cơ sở giáo dục. Mặc dù Bộ Giáo dục và Hội đồng Kiểm định chất lượng giáo dục của Hoa Kỳ ban hành tài liệu hướng dẫn, cung cấp nguồn lực và dữ liệu cho kiểm định, nhưng các cơ quan này không trực tiếp kiểm định trường đại học. Theo chương trình hành động GDĐH quốc gia năm 1965 (Higher Education Act), Bộ trưởng Bộ Giáo dục Hoa Kỳ yêu cầu Bộ công khai danh sách các tổ chức kiểm định quốc gia đáng tin cậy để kiểm định chất lượng cấp trường hay chương trình. Tại Hoa Kỳ, các tổ chức kiểm định vùng (regional accrediting agencies) hay quốc gia (national accrediting agencies) đều chịu trách nhiệm trước Bộ Giáo dục. Hiện nay có 07 tổ chức kiểm định vùng tại Hoa Kỳ đặt tại các khu vực miền Trung, Tây, Nam, Bắc Hoa Kỳ. Thông thường, các tổ chức kiểm định vùng sẽ kiểm định các trường đại học phi lợi nhuận trong khu vực đó, còn các tổ chức kiểm định quốc gia sẽ kiểm định các trường đại học có lợi nhuận trong nước và đôi khi ngoài nước. Trong thời gian đầu, các tổ chức này chú trọng kiểm định chất lượng giáo dục khối trung học cơ sở và thiết lập tiêu chuẩn đánh giá chất lượng đầu vào đại học, sau đó mới tiến hành kiểm định giáo dục đại học. Ngoài ra, các tổ chức kiểm định vùng thường thực hiện kiểm định trường hơn là kiểm định các chương trình.

Ngoài ra, Hoa Kỳ còn có 52 tổ chức kiểm định quốc gia, chuyên kiểm định các chương trình sau phổ thông như trường nghề, một số chương trình cấp bằng và một số chương trình cấp chứng chỉ.

Có 05 nhóm các tổ chức kiểm định quốc gia được Bộ giáo dục phân loại như sau:

- Hội đồng giáo dục và đào tạo từ xa (DETC)
- Hội đồng kiểm định các trường đại học và cao đẳng độc lập (ACICS)
- Ủy ban kiểm định các trường nghề và đại học (ACCSC)
- Hội đồng kiểm định các chương trình giáo dục và đào tạo thường xuyên (ACCET)
- Hội đồng giáo dục nghề nghiệp (COE)
- Ủy ban học tập từ xa Hoa Kỳ (USDLA)

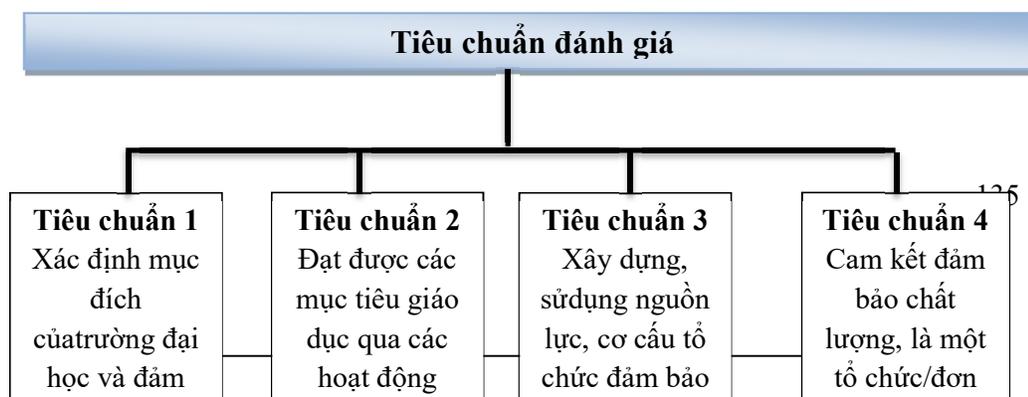
Tại Hoa Kỳ, việc xây dựng Bộ tiêu chuẩn sẽ do các tổ chức kiểm định thực hiện, Bộ giáo dục chỉ tiến hành các đợt rà soát nhằm đảm bảo sự phù hợp của chuẩn kiểm định với các điều kiện chung của cả nước. Vì thế, tính chủ động trong việc ban hành hay điều chỉnh tiêu chuẩn của các tổ chức kiểm định này rất cao. Một điểm đáng lưu ý khác là do hội viên của các tổ chức kiểm định nói trên hầu hết là các trường đại học nên việc thiết kế các Bộ tiêu chuẩn hầu như xuất phát từ chính

nhu cầu các trường hơn là một sự “đề nghị” từ trên xuống. Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng cấp trường của Hiệp hội kiểm định các trường phía Tây (WASC) bao gồm các nội dung cơ bản như sinh viên, đảm bảo chất lượng, đảm bảo tính liên thông, trách nhiệm giải trình và sự minh bạch của nhà trường. Nguyên tắc kiểm định của WASC là tôn trọng sự đa dạng về sứ mạng, loại hình và sự tự chủ của các trường đại học. Quy trình kiểm định của WASC bắt đầu bằng việc kêu gọi sự cam kết của các trường đại học, thông qua ba yếu tố cốt lõi:

- Cam kết 1: Học tập và sự thành công của sinh viên là mối quan tâm hàng đầu của trường đại học
- Cam kết 2: Chất lượng và cải tiến chất lượng
- Cam kết 3: Sự gắn kết của tổ chức, tính bền vững trong phát triển, trách nhiệm giải trình

Thông qua việc thực hiện các cam kết cốt lõi nói trên và tham gia kiểm định, các trường đại học sẽ sáng tạo môi trường học tập, thúc đẩy sự xuất sắc trong giáo dục đào tạo và hiệu quả quản lý nhằm mục tiêu phục vụ sinh viên và là một tổ chức công lập tốt. Theo tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cấp trường của WASC, có 04 nhóm tiêu chuẩn chính theo sơ đồ bên dưới và 39 tiêu chí con dùng trong đánh giá, chủ yếu nhấn mạnh đến các vấn đề tự do học thuật, giảng dạy và học tập của sinh viên, chất lượng đội ngũ, đảm bảo chất lượng và cải tiến chất lượng.

Hình 1 – Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cấp trường của WASC



### 3.2. Nhật Bản

Nhật Bản là quốc gia có nền GDDH khá phát triển, trong đó các trường đại học và cao đẳng về kỹ thuật được thành lập khá sớm và nổi tiếng về chất lượng đào tạo. Hệ thống GDDH của Nhật thật sự bùng nổ về số lượng vào những năm 1970, với số sinh viên tăng vọt từ 16,1% năm 1996 lên 38,6% năm 1976. Đa số các trường đại học Nhật Bản là trường tư, vì thế nhu cầu kiểm soát chất lượng của nhà nước là rất cao nhằm đảm bảo cho hệ thống giáo dục hoạt động tốt.

Tại Nhật Bản, tổng số trường đại học, cao đẳng và cao đẳng nghề là 1.198 trường, trong đó tổng số trường đại học là 782 (77% là trường tư). Trước khi có kiểm định, Bộ Giáo dục, Văn hóa, Thể thao, Khoa học và Công nghệ (Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology – viết tắt MEXT) thường dựa trên tư vấn của Hội đồng giáo dục đại học và căn cứ theo các tiêu chuẩn tối thiểu để thành lập một trường mới. Từ năm 2003, kiểm định ra đời có nhiệm vụ đánh giá và kiểm định sự đáp ứng chuẩn chất lượng của trường, thúc đẩy cải tiến chất lượng giáo dục và nghiên cứu khoa học, trở thành một kênh thông tin quan trọng giúp Bộ Giáo dục kiểm soát chất lượng cũng như đưa ra các quyết định cấp phép thành lập hay đóng cửa trường đại học. Ngoài ra, kiểm định tại Nhật Bản là bắt buộc, theo luật giáo dục, tất cả các trường đại học, cao đẳng và cao đẳng nghề đều phải tham gia kiểm định ít nhất 01 lần trong bảy năm. Các tổ chức kiểm định cũng được quy hoạch phát triển một cách có hệ thống từ năm 2004 đến năm 2012 và phân định chức năng kiểm định theo từng loại hình trường như bảng 1 và 2 dưới đây:

Loại trường*	Tổ chức kiểm định (QA Agencies)	Ngày thành lập
--------------	---------------------------------	----------------

\*NIAD-UE (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation)

Đại học	JUAA NIAD-UE Japan Institution for Higher Education Evaluation (JIHEE)	31/08/2004 14/01/2005 12/07/2005
Cao đẳng	Japan Association for College Accreditation (JACA) JUAA, JIHEE	14/01/2005 25/01/2007 4/09/2009
Cao đẳng nghề	NIAD-UE	12/07/2005
Trường luật	Japan Law Foundation NIAD-UE JUAA	31/08/2004

Bảng 1: Các loại hình trường và tổ chức kiểm định

Bên cạnh việc phân loại trường và tổ chức kiểm định kèm theo, Nhật Bản còn phân loại theo nhóm ngành nghề và tổ chức kiểm định tương ứng.

<b>Lĩnh vực ngành nghề</b>	<b>Tổ chức kiểm định</b>
Luật	Japan Law Foundation (JLF) NIAD JUAA
Quản trị (kinh doanh, công nghiệp, tài chính, thông tin)	NPO ABEST21
Kế toán	Japanese Institute of International Accounting Education (JIIE)
Midwifery	JapanInstitute of Midwifery Evaluation (JIME)
Tâm lý điều dưỡng (Clinical Psychology)	Foundation of the Japanese Certification Board for Clinical Psychologists
Đào tạo giáo viên (Đại học, cao đẳng sư phạm)	The Institute for the Evaluation of Teacher Education
Chính sách công	JUAA
Công nghệ thông tin, khoa học kỹ thuật, Atomic Power	Japan Accreditation Board for Engineering Education (JABEE)
Thời trang	JIHEE

Sức khỏe	JUAA
Sở hữu trí tuệ	NPO ACBESTT21 JUAA
Sắc đẹp, thẩm mỹ	Institution for Beauty Business Evaluation
Môi trường, kiến trúc hạ tầng	Japanese Institute of Landscape Architecture

Bảng 2: Các lĩnh vực ngành nghề và tổ chức kiểm định

Giống như Hoa Kỳ, các tổ chức kiểm định của Nhật Bản tự thiết lập bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng, miễn sao không trái luật và phù hợp với mục đích kiểm định. Ví dụ, tổ chức kiểm định NIAD-UE (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation) đã 02 lần điều chỉnh bộ tiêu chuẩn sau một chu kỳ đánh giá, với các tiêu chí cụ thể như sau:

Lần thứ nhất (2005 – 2011)	Lần thứ hai (năm 2012 – 2018)
1. Mục đích hoạt động của trường đại học	1. Sứ mạng của nhà trường
2. Cơ cấu tổ chức đào tạo và nghiên cứu khoa học	2. Cơ cấu tổ chức đào tạo và nghiên cứu khoa học
3. Đội ngũ giảng viên và đội ngũ hỗ trợ	3. Đội ngũ giảng viên và đội ngũ hỗ trợ
4. Tuyển sinh	4. Tuyển sinh
5. Chương trình đào tạo	5. Chương trình đào tạo
6. Biểu hiện thể hiện sự hoạt động hiệu quả của nhà trường	6. Chuẩn đầu ra (learning outcomes)
7. Hỗ trợ sinh viên	7. Cơ sở vật chất và hỗ trợ sinh viên
8. Cơ sở vật chất	8. Hệ thống ĐBCL giảng dạy và học tập bên trong
9. Hệ thống ĐBCL bên trong	9. Tài chính và quản lý
10. Tài chính	10. Cung cấp thông tin giảng dạy và học tập một cách công khai

Bảng 3: Bộ tiêu chuẩn đánh giá được điều chỉnh

Như vậy, Bộ tiêu chuẩn mới được bổ sung thêm 03 tiêu chuẩn là chuẩn đầu ra; cung cấp thông tin giảng dạy và học tập một cách công khai và hệ thống ĐBCL giảng dạy và học tập bên trong. Đối với tiêu chuẩn đầu ra, có hai vấn đề quan trọng được phân tích và đánh giá kỹ. Một là chương trình đào tạo phải gắn kết với mục tiêu đào tạo của nhà trường, thể hiện xuyên suốt qua đề cương môn học, phương thức kiểm tra, đánh giá. Vấn đề thứ hai là đánh giá quá trình học tập của sinh viên. Tất cả những kiến thức, kỹ năng, năng lực đạt được thông qua học tập sẽ được đánh giá nhằm xác định mức độ tương thích giữa những dự định về phát triển cá nhân sinh viên của nhà trường và sự phát triển thật sự của sinh viên trong thực tế.

Nhật Bản phân biệt hình thức đánh giá theo loại hình trường, chủ yếu là trường có chức năng đào tạo và chức năng nghiên cứu. Dựa vào chức năng, các trường đại học sẽ xác định mục tiêu hoạt động của mình và do đó khi kiểm định, thang đo sử dụng đối với 02 loại hình trường cũng khác nhau.

Loại hình trường	Mục tiêu chung	Mục tiêu cụ thể
Trường thiên về đào tạo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mục tiêu đào tạo</li> <li>2. Dạy cái gì</li> <li>3. Hệ thống giảng dạy</li> <li>4. Các hoạt động hỗ trợ sinh viên</li> </ol>	Cụ thể hóa từng mục tiêu chung theo đặc điểm của từng trường
Trường thiên về nghiên cứu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mức độ và thành quả nghiên cứu</li> <li>2. Hệ thống tổ chức các hoạt động nghiên cứu</li> </ol>	Cụ thể hóa từng mục tiêu chung theo đặc điểm của từng trường

Bảng 4: Mục tiêu hoạt động phân theo loại hình trường

Thang đo kết quả kiểm định dành cho loại hình trường đào tạo hay nghiên cứu gồm 05 mức (1) xuất sắc, (2) tốt, (3) đủ đáp ứng, (4) chưa đủ đáp ứng, (5) cần cải thiện.

Tùy theo loại hình trường có chức năng đào tạo hay nghiên cứu mà sự yêu cầu về mức độ đạt được thấp hay cao. Ví dụ, trường nghiên cứu phải có các tiêu chí đạt xuất sắc trong nghiên cứu, trong khi trường có chức năng đào tạo thì không nhất thiết nghiên cứu mà vẫn đạt kiểm định.

### 3.4. Thái Lan

Hệ thống giáo dục đại học của Thái Lan tương đối phức tạp. Các cơ sở giáo dục đại học được phân loại thành 4 nhóm khá rõ ràng: (1) Các trường cao đẳng cộng đồng, (2) Các trường đại học hệ 4 năm và các trường đại học nghệ thuật, (3) Các trường đại học chuyên ngành/đa ngành và (4) Các trường đại học nghiên cứu/Sau đại học.

Hiện nay, hoạt động đánh giá chất lượng giáo dục đại học của Thái Lan do Cục tiêu chuẩn giáo dục và đảm bảo chất lượng quốc gia (viết tắt là ONESQA - Office for National Education Standards and Quality Assessment) phụ trách. Tổ chức này đã tiến hành các hoạt động đánh giá chất lượng với ba giai đoạn như sau:

- Giai đoạn 1 (2001-2005): tập trung vào việc xây dựng và phát triển các Bộ tiêu chuẩn giáo dục quốc gia, bộ tiêu chuẩn đánh giá và quy trình đánh giá

- Giai đoạn 2 (2006-2010): tiến hành thử nghiệm các công cụ đã được xây dựng ở giai đoạn đầu.

- Giai đoạn 3 (2011-2015): tập trung vào việc nâng cao chất lượng hoạt động đánh giá thông qua việc hoàn thiện các công cụ đánh giá, nâng cao năng lực đội ngũ đánh giá viên...

Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường đại học của Thái Lan gồm có 18 tiêu chuẩn, được phân thành 3 nhóm:

• *Nhóm các tiêu chuẩn cơ bản* (chiếm 75% trọng số): các tiêu chuẩn này tập trung đánh giá các lĩnh vực như chất lượng sinh viên tốt nghiệp, hoạt động NCKH và các sáng chế, mối liên hệ giữa nhà trường và xã hội, mức độ nuôi dưỡng văn hóa và nghệ thuật, quản lý và phát triển nhà trường, ĐBCL bên trong và cải thiện chất lượng.

• *Nhóm các tiêu chuẩn đánh giá bản sắc trường đại học* (chiếm 15% trọng số): đánh giá thành tích đạt được của nhà trường dựa trên thế mạnh và đặc điểm riêng của trường (liên quan đến triết lý, tầm nhìn, sứ mạng và mục tiêu).

• *Nhóm các tiêu chuẩn về trách nhiệm đối với xã hội* (chiếm 10% trọng số): đánh giá khả năng giải quyết các vấn đề xã hội, mức độ đóng góp và bảo vệ xã hội tránh khỏi những nguy cơ tiềm ẩn.

Có thể thấy rằng, Bộ tiêu chuẩn đánh giá cơ sở giáo dục của Thái Lan không chỉ bao gồm các tiêu chuẩn đánh giá hoạt động đào tạo cơ bản của một trường đại học, mà còn có các tiêu chuẩn đánh giá bản sắc và mức độ đóng góp hay phục vụ xã hội. Ngay cả trong các tiêu chuẩn đánh giá hoạt động quản lý của trường, Bộ tiêu chuẩn cũng đề cập đến việc nuôi dưỡng văn hóa và nghệ thuật, điều này thể

hiện sự quan tâm của nhà nước đến việc bồi dưỡng cả kiến thức lẫn năng lực cảm thụ cái đẹp và cái thiện trong cuộc sống. Chính vì vậy, Bộ tiêu chuẩn chỉ quy định các yêu cầu chung để ĐBCL tối thiểu. Dựa vào đó, các trường có thể tự xây dựng hay bổ sung thêm các tiêu chí và chỉ số riêng, sao cho phù hợp với sứ mạng và mục tiêu phát triển của nhà trường để nâng cao chất lượng tối đa.

### **3.4. Campuchia**

Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục đại học được ban hành năm 2003. Đây là công cụ quan trọng để đánh giá chất lượng giáo dục đại học cũng như giúp Chính phủ ra các quyết định đầu tư. Để xây dựng Bộ tiêu chuẩn, nhiều thành phần quan trọng như Bộ Giáo dục, Thanh niên và Thể thao (Ministry of Education, Youth and Sport) và tất cả các trường đại học của Campuchia đã tham gia. Bộ tiêu chuẩn đã phản ánh đầy đủ nhu cầu của các trường, đồng thời đảm bảo sự phù hợp về pháp lý, kinh tế xã hội Campuchia. Mục tiêu xây dựng Bộ tiêu chuẩn là để các trường có khả năng tiếp cận dễ dàng và không khác nhiều so với tiêu chuẩn của các quốc gia trong khu vực và trên thế giới.

Mục đích đánh giá chất lượng của Campuchia nhằm xác định mức độ chất lượng của các trường đại học, cung cấp thông tin về tình hình trường lớp cho sinh viên, phụ huynh, thông tin về SV tốt nghiệp cho các nhà tuyển dụng và cuối cùng là cung cấp các khuyến nghị giúp trường cải tiến chất lượng, giúp chính phủ và các bộ/ngành liên quan xây dựng các chính sách và chương trình cải cách hệ thống giáo dục đại học.

Bộ tiêu chuẩn tối thiểu này bao gồm 09 tiêu chuẩn: (1) Sứ mạng, (2) Quản trị, (3) Chương trình đào tạo, (4) Đội ngũ Giảng viên (5) Sinh viên và Dịch vụ hỗ trợ sinh viên, (6) Điều kiện phục vụ học tập, (7) Cơ sở vật chất, (8) Tài chính và quản lý và (9) Phổ biến thông tin.

### **III. Nhận xét, kiến nghị đối với hoạt động kiểm định chất lượng cấp cơ sở giáo dục tại Việt Nam**

Dựa trên các thông tin được tổng hợp và phân tích nêu trên, có thể thấy các vấn đề nổi trội liên quan đến hoạt động đánh giá và kiểm định chất lượng cấp trường tại các tổ chức ĐBCL của các quốc gia trong khu vực và thế giới như sau:

- Một là, hầu hết các tổ chức kiểm định do nhà nước thành lập (Nhật bản, Trung Quốc, Thái Lan, Ấn Độ, Malaysia, Indonesia,...) độc lập trong việc ra các quyết định kiểm định. Chỉ có ở Hoa Kỳ, các hiệp hội kiểm định nghề nghiệp do tư nhân thành lập, một số khác là các tổ chức phi chính phủ. Ngoài ra, các tổ chức

kiểm định mới thành lập bao giờ cũng được nhà nước đầu tư thích đáng để phát triển xứng tầm như TESQA (Úc), ONESQA (Thái Lan), MQA (Malaysia),...

- Hai là, có sự quy hoạch, phân loại chức năng hoạt động của các tổ chức kiểm định một cách rõ ràng, khoa học. Chẳng hạn, theo hệ thống kiểm định của Hoa Kỳ, các tổ chức kiểm định vùng chuyên kiểm định các trường công có định hướng học thuật cao, trong khi các tổ chức kiểm định cấp quốc gia sẽ kiểm định các trường nghề, đào tạo từ xa, hay giáo dục thường xuyên. Ngoài ra, các tổ chức hay hiệp hội nghề nghiệp có uy tín sẽ thực hiện kiểm định cấp chương trình. Hệ thống kiểm định của Nhật Bản, Ấn Độ và một số quốc gia khác cũng phân chia phạm vi và chức năng hoạt động của các tổ chức kiểm định tương tự thế.

- Ba là, mặc dù đa số các Bộ tiêu chuẩn đều phản ánh nội dung tương tự nhau về mục đích, tầm nhìn, sứ mạng, quản lý, đào tạo, nghiên cứu khoa học, đội ngũ, sinh viên,... nhưng vẫn có những tiêu chuẩn khác biệt phản ánh mục tiêu giáo dục của mỗi quốc gia. Chẳng hạn, Bộ tiêu chuẩn kiểm định của Hoa Kỳ chú trọng tính đa dạng, tự chủ, sáng tạo của nhà trường, đặc biệt là quan điểm ĐBCL, duy trì mô hình tổ chức học tập và cải thiện liên tục. Tương tự thế, Bộ tiêu chuẩn của Nhật Bản và Campuchia có các tiêu chuẩn liên quan đến chuẩn đầu ra, hệ thống thông tin và đảm bảo chất lượng. Bộ tiêu chuẩn Thái Lan có tính đến yếu tố bản sắc và phục vụ xã hội của nhà trường với tỷ lệ được phân chia rõ ràng, còn Bộ tiêu chuẩn AUN thì đề cao tiêu chuẩn về quản trị, đánh giá chương trình và nghiên cứu khoa học với rất nhiều tiêu chí con. Điểm chung của các Bộ tiêu chuẩn là đều có mục đích đáp ứng xu hướng phát triển giáo dục trên thế giới. Ngoài ra, khi xây dựng Bộ tiêu chuẩn, các trường đại học và tổ chức KĐCL bao giờ cũng là đối tượng đóng góp quan trọng nhất. Việc trao quyền thiết kế bộ tiêu chuẩn kiểm định cho các tổ chức kiểm định như tại Hoa Kỳ, Nhật Bản, Philippines,... giúp đảm bảo sự linh động, đáp ứng với điều kiện thực tế của các trường đại học. Thông thường, sau một vòng đánh giá đều có sự điều chỉnh, bổ sung tiêu chuẩn mới để đáp ứng tình hình phát triển trong và ngoài nước.

- Cuối cùng là sự đa dạng trong việc xác định nguyên tắc và xây dựng thang đo đánh giá. Hiện nay, Việt Nam đang dùng thang đo 02 mức là đạt/không đạt, trong khi hầu như rất ít các quốc gia dùng thang đo này. Nhật Bản và Philippines xây dựng thang đo 05 mức (xuất sắc, rất tốt, tốt, khá, kém), AUN xây dựng thang đo 7 mức, với mức 4 đã được xem là đạt.

Tóm lại, từ các phân tích nêu trên, cho thấy kiểm định chất lượng giáo dục đại học Việt Nam cần tiếp tục quan tâm đến các vấn đề sau:

1. Quy hoạch và phát triển mạng lưới các tổ chức kiểm định sao cho phù hợp với loại hình, sứ mạng, chức năng đào tạo của trường để tăng tính thiết thực của kiểm định là đảm bảo và cải thiện chất lượng.

2. Nhà nước cần có sự đầu tư xứng tầm đối với các tổ chức kiểm định, đồng thời tôn trọng tính độc lập trong quá trình ra quyết định của các tổ chức này. Song song đó, các tổ chức kiểm định phải tự đảm bảo chất lượng hoạt động kiểm định của mình, đồng thời chịu trách nhiệm giải trình trước các đơn vị chủ quản và xã hội nói chung.

3. Đối với Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng: cần tiếp tục đầu tư nghiên cứu, xây dựng, điều chỉnh sao cho phù hợp với xu thế hội nhập và phát triển của thế giới, các tiêu chuẩn như ĐBCL, phục vụ cộng đồng, phổ biến thông tin,... cần được quan tâm hơn và có nhiều tiêu chí hơn (hiện chỉ có một tiêu chí 2.5 về ĐBCL, với nội dung khá sơ sài “có bộ phận chuyên trách ĐBCL trong nhà trường”), ngoài ra cũng cần chú ý đến quy trình và chu trình điều chỉnh, góp ý Bộ tiêu chuẩn kiểm định sau mỗi vòng đánh giá nhằm đảm bảo tính cập nhật và đáp ứng của chuẩn đối với nhu cầu phát triển xã hội.

4. Thang đo đạt/không đạt hiện nay theo ý kiến của các trường đại học, các nhà giáo dục là chưa phù hợp và khó đánh giá. Do đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tiếp tục tham khảo và điều chỉnh thang đo rõ ràng và khoa học hơn, tránh tình trạng “đo lường” và đánh giá không đúng bản chất của vấn đề, điều này sẽ kéo theo nhiều hệ lụy là ảnh hưởng đến cả uy tín học thuật của nhà trường và sự công tâm của kiểm định viên.

Tóm lại, đánh giá và kiểm định chất lượng là một hoạt động rất khó khăn và phức tạp, đòi hỏi sự quan tâm xuyên suốt và đầu tư nghiêm túc, trước hết là của các cơ quan có trách nhiệm cao nhất bao gồm Bộ Giáo dục và Đào tạo, các tổ chức quản lý liên quan và đặc biệt là các trường đại học, các chuyên gia giáo dục. Tại các nước trên thế giới, kiểm định chất lượng được xem như “người gác cổng” hay “người bảo vệ” cánh cửa tri thức của mỗi quốc gia. Do đó, việc hoạch định chính sách, xây dựng mạng lưới kiểm định và các công cụ đánh giá sao cho phù hợp với định hướng phát triển giáo dục trong nước và thế giới luôn là một vấn đề quan trọng và đầy thử thách đối với hệ thống giáo dục đại học Việt Nam trong thời gian tới.

### **Tài liệu tham khảo**

1. Accreditation in Campudia,  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Accreditation\\_Committee\\_of\\_Cambodia](http://en.wikipedia.org/wiki/Accreditation_Committee_of_Cambodia)
2. AUN-QA Manual for the Impletation of the Guidelines

3. Barbara A. Miller, *Assessing organizational Performance in Higher Education*, 2007
4. Elaine El-Khawas, *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*, UNESCO
5. Handbook of Accreditation 2013, WASC
6. John N. Hawkins, *Higher Education and Quality Assurance: Some Observations*, 10/2014
7. Karen Nicholson, *Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature*, 2011
8. NIAD-UE, Japan, *Overview Quality Assurance System in Higher Education*, July, 2014
9. NIAD-UE, Institutional Certified Evaluation and Accreditation of Universities Standards for Evaluation and Accreditation of Universities: 2012 – 2019.
10. NAAC, *A Decade of Dedication to Quality Assurance*, October 2004
11. Nguyễn Thị Mỹ Ngọc, Phạm Thị Bích, *Cơ chế đảm bảo chất lượng giáo dục đại học của Thái Lan*, Bản tin Giáo dục Đại học, Trung tâm KT&ĐGCLĐT, số 15/2013.
12. Thông tư 62 /2012/TT-BGDĐT, ngày 28 tháng 12 năm 2012 của Bộ GD-ĐT, Ban hành Quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp
13. Trung tâm Khảo thí và ĐGCLĐT, *Hoạt động ĐBCL bên trong tại ĐHQG TPHCM*, Hội thảo quốc tế và hội nghị bàn tròn của mạng lưới đảm bảo chất lượng ASEAN “Xây dựng văn hóa chất lượng và khung trình độ quốc gia”, tháng 10 năm 2013.
14. <http://www.enqa.eu/>

# KIỂM ĐỊNH CẤP CƠ SỞ GIÁO DỤC TẠI HOA KỲ: CÁC KIẾN NGHỊ DÀNH CHO VIỆT NAM

TS. Nguyễn Thị Thanh Phượng<sup>†</sup>

TS. Diane E. Oliver<sup>‡</sup>

TS. Nguyễn Kim Dung<sup>§</sup>

## TÓM TẮT

*Bài tham luận giới thiệu tổng quan về hệ thống kiểm định giáo dục đại học Hoa Kỳ, sau đó tập trung vào những thách thức và thay đổi trong kiểm định cấp cơ sở giáo dục của nước này. Bài tham luận cũng đưa ra các kiến nghị cho kiểm định các trường đại học Việt Nam trong những lĩnh vực như tự điều chỉnh, cơ cấu và quy trình, cải tiến chất lượng liên tục, tuyển chọn và đào tạo kiểm định viên, chuyển đến trường làm việc của đoàn đánh giá ngoài, xây dựng mạng lưới, và sự minh bạch.*

## TỔNG QUAN VỀ HỆ THỐNG KIỂM ĐỊNH Ở HOA KỲ

Nhằm cung cấp thông tin làm nền tảng cho bài tham luận, tổng quan về hệ thống kiểm định ở Hoa Kỳ được trình bày qua hai câu hỏi: (a) Kiểm định là gì? và (b) Kiểm định ở Hoa Kỳ được cơ cấu như thế nào?

### ***Kiểm định là gì?***

Kiểm định ở Hoa Kỳ bắt đầu với một tổ chức duy nhất vào năm 1787 (Harcleroad, 1980) và tính đến tháng 10 năm 2014 đã tăng lên hơn 79 tổ chức kiểm định được công nhận, bao gồm các tổ chức kiểm định vùng, tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường đạo/tôn giáo, tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường nghề, và tổ chức kiểm định ngành đào tạo (Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học, 2014). “Kiểm định là một hình thức tự điều chỉnh (self-regulation) để các trường đại học và cao đẳng, cùng phối hợp với nhau để thiết lập các tiêu chuẩn, chính sách và quy trình tự kiểm tra và đánh giá ngoài” (Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học, 2002, đoạn 1).

Theo như Eaton (2012), “kiểm định là một quy trình đánh giá chất lượng từ bên ngoài được các trường đại học và cao đẳng thiết lập và sử dụng nhằm giám sát

---

<sup>†</sup> Trưởng đại diện Văn phòng Quỹ Giáo dục Việt Nam (VEF)

<sup>‡</sup> Đại học Bang California, Fresno, Hoa Kỳ

<sup>§</sup> Phó Viện trưởng, Viện Nghiên cứu Giáo dục, Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh

các trường đại học, cao đẳng, và các chương trình đào tạo đại học cho mục đích đảm bảo chất lượng và cải tiến chất lượng” (tr.1). Bender (1983) bổ sung ý kiến kiểm định tạo ra một quy trình tự đánh giá và tự cải tiến liên tục.

### ***Kiểm định ở Hoa Kỳ được cơ cấu như thế nào?***

Cơ cấu kiểm định của Hoa Kỳ mang tính phân quyền (decentralized) và phức tạp, phản ánh tính phân quyền và phức tạp của giáo dục đại học Hoa Kỳ. Tính đến 2011, có khoảng 7818 trường đại học và cao đẳng được kiểm định, bao gồm các trường công lập hoặc tư thục, hai hoặc bốn năm, vì lợi nhuận hoặc phi lợi nhuận (Eaton, 2012). Chính các tổ chức kiểm định cũng trải qua quy trình kiểm tra chất lượng: “Các tổ chức kiểm định trải qua các kỳ kiểm tra định kỳ được biết đến như là qui trình ‘*công nhận*’.... Mặc dù *kiểm định* hoàn toàn là một hoạt động phi chính phủ, nhưng *công nhận* thì không” (Eaton, 2012, tr. 5). Các tổ chức kiểm định được công nhận bởi Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học (CHEA), hoặc Bộ Giáo dục Hoa Kỳ (USDE), hoặc cả hai cơ quan này.

Các tổ chức kiểm định tìm kiếm sự công nhận từ Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học (CHEA) hay từ Bộ Giáo dục Hoa Kỳ (USDE) vì những lý do khác nhau. Sự công nhận từ Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học chứng nhận sự hợp pháp về học thuật của các tổ chức kiểm định, giúp củng cố vị trí của các tổ chức kiểm định này cũng như các trường và chương trình đào tạo được họ kiểm định trong cộng đồng giáo dục đại học quốc gia. Sự công nhận từ Bộ Giáo dục Hoa Kỳ là bắt buộc đối với các tổ chức kiểm định do các trường thành viên, các chương trình đào tạo được kiểm định từ các tổ chức này tìm kiếm quyền lợi hợp pháp cho sinh viên họ được phép vay tiền học từ ngân sách chính phủ liên bang. (Eaton, 2012, tr. 8)

Có bốn loại tổ chức kiểm định: (a) tổ chức kiểm định vùng, (b) tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường đạo/ tôn giáo, (c) tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường nghề, và (d) tổ chức kiểm định ngành đào tạo (kiểm định chương trình) (Eaton, 2012). Tổ chức kiểm định vùng đảm trách việc kiểm tra toàn diện các chức năng của các trường công lập và tư thục. Tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường đạo/ tôn giáo kiểm định các trường có gắn kết với tôn giáo hoặc học thuyết tâm linh nào đó. Tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường nghề kiểm định chủ yếu các trường có một mục đích, vì lợi nhuận, dạy nghề. Cả baloại tổ chức kiểm định – tổ chức kiểm định vùng, tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường đạo/ tôn giáo, và tổ chức kiểm định quốc gia dành cho các trường nghề đều tiến hành kiểm định cấp cơ sở giáo dục. Các tổ chức kiểm định

cấp chương trình kiểm định chương trình đào tạo cụ thể, nghề nghiệp, và các trường độc lập như luật, y học, và kỹ thuật (Eaton, 2012). Kiểm định cấp cơ sở đào tạo và kiểm định cấp chương trình tuy khác nhau nhưng lại bổ sung cho nhau (Miller, 2000). Tiến trình thực hiện kiểm định bao gồm năm bước: (a) tự đánh giá về trường hay chương trình đào tạo được kiểm định, (b) những người đồng cấp đọc báo cáo tự đánh giá, (c) chuyên đến trường khảo sát của đoàn đánh giá ngoài, (d) quyết định về kết quả kiểm định, và (e) đánh giá ngoài định kỳ (Eaton, 2002).

Tính đến 2011, khoảng 7.818 cơ sở đào tạo và hơn 22.654 chương trình đào tạo đã được kiểm định thành công (Eaton, 2012). Các tổ chức kiểm định Hoa Kỳ kiểm định các trường đại học và cao đẳng trong 50 tiểu bang Hoa Kỳ và 125 quốc gia khác.

Bộ Giáo dục Hoa Kỳ (2014) công nhận bảy tổ chức kiểm định vùng ở Hoa Kỳ như trong Bảng 1 dưới đây. Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học (2014) công nhận tất cả các tổ chức kiểm định vùng nêu trên ngoại trừ Ủy ban Cao đẳng và Đại học Tây Bắc.

Bảng 1. Bảy Tổ chức Kiểm định Vùng được Công nhận ở Hoa Kỳ

Tên Tổ chức Kiểm định Vùng	Viết tắt
Ủy ban Đại học, Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng, và trung học Miền Trung Bắc (North Central Association of Colleges and Schools, the Higher Learning Commission)	NCACS-HLC
Ủy ban Đại học các Tiểu bang Trung Mỹ (Middle States Commission on Higher Education)	MSCHE
Ủy ban Đại học, Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng, và trung học New England (New England Association of Schools and Colleges, Commission on Institutions of Higher Education)	NEASC-CIHE
Ủy ban Cao đẳng và Đại học Tây Bắc (Northwest Commission on Colleges and Universities)	NWCCU
Ủy ban Đại học, Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng, và trung học Miền Nam (Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges)	SACS-COC
Ủy ban Kiểm định các trường Cao đẳng Công đồng, Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng, và trung học Miền Tây (Western	ACCJC-WASC

Association of Schools and Colleges, Accrediting Commission for Community and Junior Colleges)	
Ủy ban Kiểm định các trường Đại học, Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng, và trung học Miền Tây (Western Association of Schools and Colleges, Senior College and University Commission)	WASC-SCUC

Kiểm định cấp cơ sở giáo dục gồm hai mục đích cơ bản: (a) xác nhận chất lượng của cơ sở giáo dục và (b) giúp nâng cao chất lượng của cơ sở giáo dục (Miles, 1992). Nói chung, kiểm định cấp cơ sở giáo dục là để bảo vệ công chúng (Kells, 1983). Kiểm định một trường đại học chỉ ra cho công chúng biết là “trường đó có một mục đích thích hợp cho giáo dục đại học và có nguồn lực, chương trình đào tạo, và dịch vụ đầy đủ để đạt được và duy trì mục đích đó” (SACS-COC, 2004a, tr. 3).

## NHỮNG THÁCH THỨC VÀ THAY ĐỔI GẦN ĐÂY

### *Những thách thức*

Mặc dù kiểm định vùng tiếp tục là loại hình kiểm định có ảnh hưởng nhất ở Hoa Kỳ để bảo đảm chất lượng giáo dục và thúc đẩy nâng cao chất lượng giáo dục đại học, mô hình các ủy ban kiểm định đứng trước áp lực rất lớn phải thay đổi. Đạo luật Giáo dục Đại học được sửa mới lại mỗi năm một lần, chủ yếu là liên quan đến việc hỗ trợ tài chính cho sinh viên (các khoản vay và tài trợ); tuy nhiên, việc trao quyền lại vào cho các cơ quan kiểm định vào năm 2008 bao gồm những quy định có liên quan đến kiểm định. Đã có rất nhiều tranh cãi trong quá trình trao quyền lại cho các cơ quan kiểm định và điều này càng làm gia tăng áp lực lên các ủy ban kiểm định.

Vào năm 2009, tổng thanh tra của Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ đã buộc tội Ủy ban Đại học, Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng, và trung học Miền Trung Bắc (NCACS-HLC) (HLC) vì đã không hoàn thành trách nhiệm có tính điều chỉnh (regulatory responsibilities) của mình khi đã công nhận một trường hoạt động vì lợi nhuận là được kiểm định trong khi tổng thanh tra cho là trường này có những vi phạm nghiêm trọng. Lederman (2009) dẫn lời Manning (chủ tịch của HLC) cho rằng vấn đề này “là mối lo ngại khi có một số lượng lớn các tín chỉ được cấp cho một số khóa học nhất định” mà trong đó một khối lượng lớn việc học lại được thực hiện ở ngoài lớp học (Ý kiến của Tổ chức Kiểm định, đoạn 5). Tổng thanh tra khuyến nghị Bộ Giáo Dục Hoa kỳ chấm dứt quyền kiểm định của HLC (Lederman,

2009). Mặc dù việc này [chấm dứt quyền kiểm định] đã không xảy ra, tuy nhiên sự khiển trách này cũng gây náo động cho các tổ chức kiểm định Hoa Kỳ.

Trường hợp gây nhiều tranh cãi thứ hai xảy ra vào tháng 7 năm 2012 khi Ủy ban Kiểm định các trường cao đẳng cộng đồng (ACCJC) đã ra quyết định trừng phạt có chỉ rõ nguyên nhân (a show-cause) đối với Trường Cao đẳng của Thành phố San Francisco (City College of San Francisco) do đã không đạt được các yêu cầu kiểm định ở sáu lĩnh vực và không tuân thủ sáu kiến nghị của ủy ban năm 2006 (Kelderman, 2013). Trường có một năm để đáp ứng các tiêu chuẩn kiểm định của ACCJC hoặc sẽ bị mất công nhận kiểm định, và cuối cùng là buộc phải đóng cửa. Với 85.000 sinh viên, 11 cơ sở giảng dạy, đội ngũ giáo viên và nhân viên 2.700 người, ảnh hưởng của hình phạt này là rất lớn (Fain, 2013b). Hiệp đoàn giảng viên của trường này đã gửi đơn khiếu nại lên Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ yêu cầu hủy bỏ hình phạt và tước bỏ sự công nhận của liên bang đối với ACCJC và không cho cơ quan này được quyền kiểm định (Fain, 2013b).

ACCJC đã trải qua đợt đánh giá thông thường do Bộ Giáo dục Hoa Kỳ thực hiện 5 năm một lần. Mặc dù ACCJC không hoàn toàn tuân thủ các tiêu chuẩn ở tất cả các lĩnh vực, Bộ Giáo dục Hoa Kỳ quyết định rằng ACCJC vẫn giữ được sự công nhận của mình và có một năm để giải quyết các vấn đề chưa được tuân thủ. Phải phân biệt rõ sự khác nhau giữa “kiến nghị” và “yêu cầu bắt buộc” và thiết lập “cơ chế kiểm soát rõ ràng và hiệu quả đối với các xung đột lợi ích, hoặc tạo ra vẻ như thể có xung đột lợi ích (Gilcher, 2013). Một khiếu nại từ tập thể giảng viên có nêu một xung đột lợi ích, vì chồng của chủ tịch ACCJC là một thành viên của đoàn đánh giá ngoài tại Trường Cao đẳng Thành phố San Francisco.

Mặc dù có những thách thức như thế, Fain (2013b) nói, tình huống của trường Trường Cao đẳng Thành phố San Francisco và các hành động cứng rắn của các ủy ban kiểm định khác được lý giải “bởi lãnh đạo của các trường đại học cao đẳng... như là một minh họa điển hình cho thấy một hệ thống dựa vào đánh giá ngoài có thể giám sát các hoạt động không phù hợp cũng như khích lệ sự cải tiến chất lượng của cơ sở đào tạo (đoạn 3).

Đạo luật Giáo dục Đại học hiện đang trong quá trình tái ủy quyền và kiểm định lại là một chủ đề gây nhiều tranh cãi và điều này càng làm gia tăng áp lực lên các ủy ban kiểm định.

Ủy ban tư vấn quốc gia về chất lượng và sự liêm chính của trường đại học (Naciqui), một ủy ban gồm 18 thành viên chuyên tư vấn cho Quốc hội và Bộ Giáo dục Hoa Kỳ về các vấn đề kiểm định, đã có cuộc họp nhằm đưa ra những khuyến

ng nghị về vấn đề ủy quyền lại trong Đạo luật Giáo dục Đại học. Ít nhất hai trong số các thành viên của Ủy ban cho rằng hỗ trợ liên bang nên tách rời với quy trình kiểm định (Kelderman, 2014b). Tuy nhiên một số các thành viên khác vẫn đang xem xét các hậu quả tiềm tàng của việc “tách rời” kiểm định với hỗ trợ sinh viên từ ngân sách liên bang, bao gồm cả việc liệu như vậy có phải là các tổ chức kiểm định sẽ không có cách gì ràng buộc các trường tuân thủ các tiêu chuẩn của họ (Kelderman, 2014c, Kiểm định và hỗ trợ sinh viên, đoạn 2). Mặc dù các ủy ban kiểm định sẽ phản đối thay đổi này, những thay đổi khác như việc xóa bỏ rào cản địa lý của các tổ chức kiểm định vùng và cho phép các trường có thể tự do lựa chọn tổ chức kiểm định cho trường mình có thể được cân nhắc (Kelderman, 2014b).

### ***Những thay đổi trong thập niên qua***

Một thay đổi có lợi gần đây đã xảy ra trong kiểm định có liên quan đến các thuật ngữ. Vào ngày 9 tháng 4 năm 2013, Hội đồng các Ủy ban Kiểm định Vùng (The Council of Regional Accrediting Commissions) thông báo sự đồng thuận của tất cả các tổ chức kiểm định vùng về việc sử dụng những thuật ngữ giống nhau để chỉ các mức độ *không tuân thủ các tiêu chuẩn* của các trường. Trước đây, mỗi ủy ban kiểm định vùng sử dụng thuật ngữ khác nhau gây ra sự lẫn lộn cho công chúng cũng như cho các nhà hoạch định chính sách.

Tuy nhiên, theo Gaston (2014) “yếu tố quan trọng nhất trong sự chuyển hóa của tất cả các hình thức kiểm định trong hơn hai thập niên vừa qua chính là sự nhấn mạnh tầm quan trọng ngày càng tăng vào thành tích và kết quả học tập” (tr. xiv). Tám lĩnh vực thay đổi thu hút sự chú ý là kết quả học tập, đa dạng hóa việc đánh giá đồng cấp, bảo vệ sứ mệnh của các trường, giảm chi phí, phân biệt giữa trường mạnh và trường yếu, gia tăng sự minh bạch, và sự chuẩn bị cho việc hướng đến học tập dựa trên năng lực (competency-based learning). Mỗi lĩnh vực được minh họa bằng một ví dụ như sau.

Thay đổi nổi bật nhất là việc chú trọng liên tục và ngày càng nhiều đến việc đánh giá kết quả học tập sinh viên. Ví dụ Ủy ban Đại học các tiểu bang Trung Mỹ (MSCHE) đưa ra tiêu chuẩn đánh giá gồm có bốn phần như sau: (a) nêu rõ chuẩn đầu ra về kết quả học tập sinh viên, (b) các chương trình đào tạo, chương trình và hoạt động giúp sinh viên đạt được các kết quả đầu ra, (c) đánh giá thành tích của sinh viên trong tương quan với kết quả học tập sinh viên, (d) sử dụng kết quả đánh giá để nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập (Gaston, 2014). Đối với kiểm định viên đồng cấp, Ủy ban Đại học HLC đã thay đổi chính sách của mình vào năm 2012 từ việc đòi hỏi 90% là nhân viên toàn thời gian của các trường sang việc có

sự tham gia của thành viên hội đồng quản trị, cố vấn pháp lý, nhân viên của các văn phòng giáo dục bang, đại diện từ cộng đồng doanh nghiệp có chuyên môn về đảm bảo chất lượng. Trong nỗ lực công nhận và bảo vệ sự đa dạng về các sứ mệnh của các trường thành viên, năm 2001 SACS đã thay đổi yêu cầu các trường có hai bản báo cáo tự đánh giá: bản thứ nhất tập trung vào việc tuân thủ của trường đối với các tiêu chuẩn của SACS và bản thứ hai là một kế hoạch nâng cao chất lượng (QEP) do trường tự chọn để đánh giá một vấn đề riêng biệt và các chiến lược có tầm quan trọng đặc biệt đối với trường (Nguyễn Thị Thanh Phượng, 2005).

Trong nỗ lực cắt giảm chi phí, SACS và Hiệp hội các trường đại học, cao đẳng và trung học Miền Tây (WASC) sử dụng những tài liệu đánh giá ngoài trường trước chuyển làm việc tại cơ sở đào tạo, như vậy giúp cho việc đánh giá tại cơ sở đào tạo chỉ tập trung vào những vấn đề và câu hỏi cụ thể. Một thay đổi khác làm giảm chi phí đồng thời giúp phân biệt rõ giữa trường mạnh và trường yếu hơn đó là việc các trường có thể chọn một trong hai cách thức kiểm định của Ủy ban Đại học HLC dành cho các trường “có lịch sử kiểm định tốt, duy trì tuân thủ liên tục đối với các ngưỡng tiêu chuẩn (threshold criteria) và cam kết liên tục nâng cao chất lượng” (Gaston, 2014, tr. 133). Các ủy ban kiểm định cũng đang ngày càng trở nên minh bạch hơn và cung cấp nhiều thông tin hơn cho công chúng. Năm 2012, WASC đã đưa lên trang web truy cập mở tất cả các đánh giá trường và các thư cam kết hành động hiện tại của mình (Gaston, 2014).

Cuối cùng, các ủy ban kiểm định đã chuẩn bị cho cải cách mới nhất của giáo dục đại học Hoa kỳ, được hỗ trợ bởi Bộ Giáo dục Hoa kỳ - học tập dựa trên năng lực. Trong chương trình học tập dựa trên năng lực, tín chỉ sẽ được cấp “dựa vào việc nắm vững những kỹ năng cụ thể và một khối lượng tài liệu học tập hơn là số giờ trong lớp học” (Lewontin, 2014, đoạn 2). Mỗi kỹ năng hay kết quả học tập (năng lực) được xem như một đơn vị học trình riêng biệt và sau khi sinh viên thành công vượt qua một bài kiểm tra hay một hình thức đánh giá khác, thì họ sẽ tiếp tục học đơn vị học trình tiếp theo. Bộ Giáo dục Hoa Kỳ gần đây đã chấp thuận cấp hỗ trợ tài chính cho các chương trình học tập dựa trên năng lực, nhưng bắt buộc trường đó phải được kiểm định vùng (Lewontin, 2014), và kết quả là các ủy ban kiểm định vùng phải phát triển các cách tiếp cận để đánh giá cách thức các trường đánh giá và quản lý các chương trình học tập dựa trên năng lực. Thí dụ, Trường Đại học Michigan được Ủy Ban Đại học chấp thuận cho việc giảng dạy chương trình thạc sĩ trực tuyến về giáo dục các nghề liên quan sức khỏe dựa trên năng lực (Fain, 2014). Các nhà quản lý của Trường sẽ xin Bộ Giáo dục Hoa Kỳ phê chuẩn để sinh viên nhận được hỗ trợ tài chính từ chính phủ liên bang.

## **CÁC KIẾN NGHỊ DÀNH CHO VIỆT NAM**

Các trường đại học và cao đẳng ở Việt Nam ngày càng có nhiều quyền tự chủ hơn; tuy nhiên, điều này đòi hỏi các trường phải có nhiều trách nhiệm hơn trong việc tự điều chỉnh mình thông qua một hệ thống mang tính đại diện, linh hoạt, và có tính phản hồi. Theo đó, kiểm định được thực hiện tốt nhất thông qua cam kết của các trường về chất lượng của trường mình và trong mối tương quan tới các trường khác. Kiểm định có thể nâng cao chất lượng giáo dục trong cả Việt Nam bằng cách cải thiện tính hiệu quả của các cơ sở đào tạo và đảm bảo rằng các cơ sở đào tạo đáp ứng các tiêu chuẩn kiểm định do Bộ Giáo dục và Đào tạo (hiện nay) thiết lập và cộng đồng giáo dục đại học (sau này); kiểm định được xem như là mẫu số chung của các giá trị và thực hành được chia sẻ giữa các cơ sở đào tạo khác nhau.

Dựa vào sự phân tích về kiểm định cấp cơ sở đào tạo ở Hoa Kỳ, những thách thức và khuynh hướng chung hiện nay trong kiểm định ở Hoa Kỳ và bối cảnh thực tế của giáo dục đại học Việt Nam, chúng tôi đề xuất bảy kiến nghị sau đây có thể áp dụng cho Việt Nam.

### ***Cấu trúc và quy trình***

Hai tổ chức kiểm định độc lập dưới sự hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã được thành lập. Nhằm để đảm bảo chất lượng của chính mình, các tổ chức kiểm định này nên thực hiện quy trình công nhận định kỳ mỗi 5 năm theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Quy trình kiểm định giữa tổ chức kiểm định và các trường gồm năm giai đoạn: tự đánh giá, người đồng cấp đọc báo cáo tự đánh giá, chuyên khảo sát của đoàn đánh giá ngoài, quyết định của tổ chức kiểm định, và đánh giá ngoài định kỳ. Tổ chức kiểm định nên định nghĩa những thuật ngữ mới và dung thời gian biểu làm kim chỉ nam trong quá trình kiểm định. Tổ chức kiểm định nên học tập và hợp tác với các tổ chức kiểm định quốc tế khi họ tiến hành đánh giá kiểm định các trường thành viên của họ tại Việt Nam.

### ***Cải tiến chất lượng liên tục***

Tổ chức kiểm định nên khuyến khích các trường vượt lên trên việc chỉ tuân thủ theo các tiêu chuẩn bằng cách nhấn mạnh đến việc hướng đến cải tiến chất lượng liên tục. “Yêu cầu đánh giá chỉ tạo ra các đánh giá -- nhưng thường không tạo ra được những bài học hữu ích cho cơ sở đào tạo” (Wergin, 2005, tr. 33). Vì vậy, các tiêu chuẩn kiểm định nên nhấn mạnh đến việc cần có sẵn một kế hoạch hiệu quả nhà trường (bao gồm hoạch định và đánh giá). Ngoài ra, các tổ chức kiểm

định cần hướng cho các trường đến việc hoạch định và đánh giá về hiệu quả đào tạo của trường.

Ở cấp độ cơ sở đào tạo, việc thiết lập một chương trình hiệu quả nhà trường (như lập kế hoạch và đánh giá hằng năm trong ở tất cả các khoa, đơn vị hỗ trợ, hoặc một chương trình đánh giá nội bộ thường kỳ) sẽ là một điểm khởi đầu. Hiệu quả nhà trường là một quá trình (a) xác định mục đích của cơ sở đào tạo, (b) thiết lập các kết quả dự định gồm các mục đích mong đợi, các mục tiêu, các hoạt động và các công việc thực hiện, (c) đánh giá mức độ đạt được các kết quả dự tính, và (d) sử dụng các phát hiện đánh giá để điều chỉnh mục đích của cơ sở đào tạo, các kết quả dự kiến, các mục tiêu, hoặc các hoạt động nhằm cải tiến các chương trình đào tạo và các hoạt động hỗ trợ.

### ***Tuyển chọn kiểm định viên***

Cần nghiên cứu và thử nghiệm quy trình cho các cơ sở đào tạo tích cực hỗ trợ cho các cán bộ của tổ chức kiểm định thành lập Hội đồng kiểm định (gửi đề xuất chọn lựa chủ tịch và các thành viên trong Hội đồng kiểm định). Có được những kiểm định viên giỏi và có năng lực là rất quan trọng cho sự thành công của công tác kiểm định. “Giá trị dịch vụ quý nhất mà nhóm đánh giá ngoài mang lại là khả năng phán đoán và khuyến khích cải tiến chất lượng giáo dục” (Selden & Porter, 1977, tr. 8).

### ***Đào tạo kiểm định viên***

Việt Nam cần có một số lượng đủ lớn các trường đoàn và chuyên gia ở từng lĩnh vực đào tạo để tiến hành đánh giá kiểm định. Các đợt đào tạo đánh giá ngoài và tài liệu đào tạo nên được đưa lên mạng để kiểm định viên và những người quan tâm có thể truy cập trực tuyến. Trong khi công tác đào tạo kiểm định viên đang tiếp tục được củng cố, tổ chức kiểm định cần lưu ý một vấn đề là các kiểm định viên, khi đọc báo cáo, có thể có khung tham chiếu riêng cho mình, điều đó có thể làm thiên lệch phần nào báo cáo kiểm định. Ngoài ra, “việc chuẩn bị các kiểm định viên mới nên bao gồm tạo cơ hội cho họ tham gia đoàn đánh giá ngoài với vai trò là quan sát viên, tham gia bắt buộc vào chương trình tập huấn, và thực tập nhiệm vụ được giao dưới sự giám sát của một chủ tịch giàu kinh nghiệm” (Cooney, 1984, tr. iii).

### ***Phối hợp với trường đại học để chuẩn bị tốt cho chuyến đến làm việc của đoàn đánh giá ngoài***

Trường đoàn đánh giá ngoài nên thực hiện một chuyến khảo sát tư vấn đến trường trước khi chuyến đi chính thức của đoàn đánh giá ngoài. Mục đích của chuyến đi này là tạo điều kiện cho trường đoàn đánh giá ngoài làm quen với cơ sở đào tạo để có thể tối ưu hoá sự hỗ trợ của các thành viên trong đoàn. Trường đoàn cũng cần xây dựng và báo trước cho các thành viên trong đoàn đánh giá ngoài cũng như cơ sở đào tạo một kế hoạch chi tiết phân công các công việc thực hiện giữa các kiểm định viên trong quá trình làm việc tại cơ sở đào tạo. Cơ sở đào tạo cũng nên cung cấp các tài liệu kiểm định (như ca-ta-lô, những tài liệu minh chứng khác, v.v.) nên được gửi trước cho các kiểm định viên (từ bốn đến sáu tuần). Nên dự đoán trước các nhu cầu của các kiểm định viên và nên tạo điều kiện tối đa cho các phiên làm việc của họ, kể cả khả năng linh hoạt thích ứng đối với những thay đổi vào giờ chót.

### ***Thiết lập mạng lưới, quan hệ, và giao tiếp hiệu quả***

Tổ chức kiểm định nên khuyến khích các trường đại học lập mạng lưới liên lạc và giao tiếp với nhau, chia sẻ thông tin và những bài học kinh nghiệm có được từ việc thiết lập và thực hiện công tác kiểm định của trường mình bằng cách công bố thông tin về cách thức thực hiện (“Cách thức làm như thế nào”), như các phương thức, những việc nên và không nên làm, các tài liệu liên quan. Điều này giúp họ chuẩn bị tốt hơn cho quá trình kiểm định của các trường. Những trường nào đã qua kiểm định thành công nên công bố những thông tin về công tác này để chia sẻ kinh nghiệm.

Tổ chức kiểm định cũng nên đối thoại liên tục với các trường thành viên để cải tiến quy trình kiểm định bằng cách khuyến khích họ đóng góp ý kiến cho toàn bộ quy trình. Tổ chức kiểm định, xin tư vấn với Bộ Giáo dục và Đào tạo, từ đó xem xét, điều chỉnh, và cải tiến quy trình nhằm ngày càng đáp ứng tốt hơn nhu cầu của các trường đại học, trong khi tiếp tục cải tiến chất lượng giáo dục. Trao đổi thường xuyên với nhau nhằm đảm bảo rằng họ cùng hiểu giống nhau về cách tiếp cận kiểm định và giúp giải quyết nhanh chóng những vấn đề có thể phát sinh (các trở ngại, hiểu nhầm, v.v.).

### ***Minh bạch và nhiều thông tin hơn***

Việt Nam nên xem xét hướng đến việc minh bạch hóa và cung cấp nhiều thông tin hơn cho công chúng. Sự minh bạch trong quá trình kiểm định là rất quan

trọng cho việc thiết lập sự công minh cũng như niềm tin giữa các cơ sở đào tạo và công chúng. Cung cấp nhiều thông tin hơn cho công chúng có thể được thực hiện sau khi các trường đại học có nhiều kinh nghiệm hơn trong quá trình kiểm định.

## **KẾT LUẬN**

Tóm lại, kiểm định nên được xem không chỉ là công cụ thể hiện trách nhiệm trước công chúng mà quan trọng hơn là phương tiện cải tiến chất lượng. Vì thế, những nỗ lực của tổ chức kiểm định, cùng với Bộ Giáo dục và Đào tạo, và các trường đại học để cải thiện những yêu cầu kiểm định, các phương pháp, và quy trình là cần thiết và nên được thực hiện liên tục.

Trong bảy kiến nghị được nêu trong bài tham luận này, khái niệm *nâng cao chất lượng liên tục* là quan trọng nhất. Nâng cao chất lượng liên tục -- thông qua mô hình hiệu quả nhà trường (thực hiện vì mong muốn của chính bản thân từng đơn vị, trường) khác với kiểm định như một qui định (thực hiện do yêu cầu ngoại cảnh -- xã hội, tổ chức kiểm định) -- nên được đưa vào như yêu cầu bắt buộc trong các tiêu chuẩn kiểm định. Tiêu chí hiệu quả nhà trường là một công cụ nhằm thiết lập một văn hoá hoạch định, minh chứng, và cải tiến, giúp dự đoán trước những thách thức môi trường, xác định những vấn đề, và thực hiện thay đổi và điều chỉnh nhằm cải tiến chất lượng (chương trình đào tạo, giảng dạy, chương trình học, các công tác phục vụ). Ngoài ra, áp dụng mô hình hiệu quả nhà trường cuối cùng sẽ giúp cải tiến môi trường học tập cho sinh viên. Một chương trình hiệu quả nhà trường đơn giản và tốt sẽ giúp cải tiến chất lượng của từng chương trình, từng trường trong khi tổ chức kiểm định độc lập, tư vấn với Bộ Giáo dục và Đào tạo, tiếp tục xây dựng trên những nền tảng tốt đẹp đã được thiết lập cho kiểm định cơ sở đào tạo trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam.

### **Tài liệu tham khảo**

1. Bender, W. (1983). Kiểm định: Quan niệm sai và sử dụng sai. Trong K.E. Young, C.M. Chambers, HH Kells, & Associate, *Hiểu biết kiểm định: Những quan điểm đương đại về các vấn đề và thực hành trong việc đánh giá chất lượng giáo dục* (tr. 71-85). San Francisco: Jossey-Bass.
2. Cooney, P. R. (1984). Tập huấn các thành viên trong nhóm đánh giá kiểm định đại học: Hướng tới một mô hình thiết kế mẫu (Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Công lập New Jersey). *Các tóm tắt luận án quốc tế*, 45, 2323.

3. Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học (CHEA). (2002). *Các tổ chức kiểm định ở Hoa Kỳ: Họ hoạt động như thế nào để đảm bảo được chất lượng?* Trích ngày 26 tháng 12 năm 2004 từ [http://www.chea.org/pdf/fact\\_sheet\\_5\\_operation.pdf](http://www.chea.org/pdf/fact_sheet_5_operation.pdf)
4. Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học (CHEA). (2014). *Các tổ chức kiểm định được công nhận (cập nhật tháng 10 năm 2014)*. Trích ngày 22 tháng 10 năm 2014 từ [http://www.chea.org/pdf/CHEA\\_USDE\\_AllAccred.pdf](http://www.chea.org/pdf/CHEA_USDE_AllAccred.pdf)
5. Eaton, J. S. (n.d.). *Tổng quan kiểm định Hoa Kỳ*. Trích ngày 22 tháng 10 năm 2014 từ
6. <http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%202012.pdf>
7. Eaton, A. J. (3/2001). Cải cách kiểm định vùng: Phục vụ cho ai. *Thay đổi*, 33 (2). Trích ngày 06 tháng mười năm 2002 từ <http://Northernlight.com>
8. Fain P. (1/5/2013a). Hiệp đoàn giảng viên khiếu nại xử lý của tổ chức kiểm định đối với trường Cao đẳng San Francisco. *Bên trong giáo dục đại học*. Trích từ <https://www.insidehighered.com/news/2013/05/01/faculty-unions-file-complaint-creditors-handling-ccsf>
9. Fain P. (5/6/2013b). Tổ chức kiểm định bỏ phiếu đóng cửa Trường Cao đẳng cộng đồng San Francisco trong một năm. *Bên trong giáo dục đại học*. <https://www.insidehighered.com/news/2013/07/05/creditor-votes-shut-down-san-franciscos-community-college-1-year>
10. Fain, P. (28/10/2014). Competency-based education arrives at three major public institutions [Giáo dục dựa trên năng lực đã có mặt tại ba trường công lập lớn]. *Bên trong giáo dục đại học*. Trích từ <https://www.insidehighered.com/news/2014/10/28/competency-based-education-arrives-three-major-public-institutions>
11. Gaston P.L (2014). *Kiểm định giáo dục đại học: Đang thay đổi như thế nào, vì sao phải thay đổi*. Sterling, VA: Stylus Publishing
12. Gilcher, K.W (ngày 13/8/2013) [Thư gửi Barbara Beno, Chủ tịch, ACCJC]. Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ. Văn phòng Giáo dục Đại học. Trích từ [http://www.insidehighered.com/sites/default/server\\_files/files/WASC-jr%20decision%20letter%20081313%20FINAL.pdf](http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/WASC-jr%20decision%20letter%20081313%20FINAL.pdf)

13. Harclerod, F. F. (1980). *Kiểm định: Lịch sử, quy trình, và các vấn đề*. Washington, DC: Hiệp hội Giáo dục đại học Hoa Kỳ. (Dịch vụ tài liệu sao chép Eric số ED198774)
14. Kelderman, E. (20/12/2013). Struggle over college in San Francisco underscores conflicted relationship between faculty and accreditors [Cuộc đấu tranh cho Trường Cao đẳng San Francisco bộc lộ mối quan hệ mâu thuẫn giữa giảng viên và tổ chức kiểm định]. *The Chronicle of Higher Education*, 60(16), A11.
15. Kelderman, E (10/2014). Các tổ chức kiểm định vùng đồng ý về những thuật ngữ chung. *Tin thời sự của Giáo dục đại học*. Trích từ <http://chronicle.com/article/Regional-Accreditors-Agree-on/145853/>
16. Kelderman, E (19/6/2014b). Hội đồng liên bang kêu gọi thay đổi lớn trong quy trình kiểm định. *Tin thời sự của Giáo dục đại học*. Trích từ <http://chronicle.com/article/Federal-Panel-Hears-Calls-for/147243/>
17. Kelderman, E. (20/6/2014c). Ủy ban cân nhắc đề nghị cứng rắn hơn trong việc tổ chức lại kiểm định. *Tin thời sự của Giáo dục Đại học*. Trích từ <http://chronicle.com/article/Panel-Considers-Bolder/147283/>
18. Kells, H. R. (1983). Các quyền lợi và trách nhiệm của cơ sở đào tạo. Trong K. E. Young, C. M. Chambers, H. R. Kells, & Associates, *Hiểu biết kiểm định: Những quan điểm đương đại về các vấn đề và thực hành trong việc đánh giá chất lượng giáo dục* (tr. 107-118). San Francisco: Jossey-Bass.
19. Lederman, D. (18/12/2009). Giám sát tổ chức kiểm định. Bên trong Giáo dục Đại học. Trích từ <https://www.insidehighered.com/news/2009/12/18/hlc>
20. Lewontin, M. (3/10/2014). Audit faults reviews of competency-based programs' eligibility for student aid [Kiểm toán khiến trách việc xem xét tính hợp lệ cho sinh viên nhận được hỗ trợ từ ngân sách liên bang của chương trình dựa trên năng lực]. *The Chronicle of Higher Education*. Trích từ <http://chronicle.com/article/Audit-Faults-Reviews-of/149197/>
21. Miles, D. (1992). Một phân tích định tính về các đánh giá các trường cao đẳng cộng đồng Kansas của Hiệp hội Kiểm định Trung Bắc (Luận án tiến sĩ, Đại học Bang Kansas). *Các tóm tắt luận án quốc tế*, 53, 1348.

22. Miller, V. D. (2000). *Các tiêu chuẩn đặc biệt trích các hội đồng đến làm việc tại các cơ sở đào tạo cấp độ I*. (Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Baylor). *Các tóm tắt luận án quốc tế*, 61, 3865.
23. Nguyễn, Thị Thanh Phương. (2005). *Reaffirmation of accreditation and quality improvement as a journey: A case study [Tái kiểm định và cải tiến chất lượng như là một cuộc hành trình: Một trường hợp nghiên cứu điển hình]* (Published doctoral dissertation [Luận án tiến sĩ]. Đại học Texas Tech, Lubbock, Texas, Hoa Kỳ.
24. Selden, W. K., & Porter, V. H. (1977). *Kiểm định: Mục đích và công dụng*. Một bài báo. Washington, DC: Hội đồng kiểm định đại học.
25. Hiệp hội Hội đồng các trường đại học và cao đẳng Phía Nam (SACS-COC). (2004). *Thông tin tổng quát về quy trình kiểm định*. Trích ngày 8 tháng 08 năm 2004 từ <http://www.SACS-COC.org/genacproc.asp>
26. Bộ Giáo dục Hoa Kỳ (24/9/2014). *Các tổ chức kiểm định cơ sở đào tạo vùng và quốc gia*. Trích từ [http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg6.html](http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg6.html)
27. Wergin, J. F. (1 hoặc 2/2005). Taking responsibility for student learning: The role of accreditation [Chịu trách nhiệm về kết quả học tập sinh viên: Vai trò của kiểm định]. *Change*, 30-33.

# INSTITUTIONAL ACCREDITATION IN THE U.S: RECOMMENDATIONS FOR VIETNAM

Nguyen Thi Thanh Phuong, Ph.D.\*\*.

Diane E. Oliver, Ph.D.††

Nguyen Kim Dung, Ph.D.‡‡

## ABSTRACT

This paper provides an overview of the U.S accreditation system, and then focuses on challenges and changes in institutional accreditation. The paper then discusses related recommendations for Vietnam accreditation in such areas as self-regulation, structure and process, continuous quality improvement, reviewer selection and training, on-site reviews, networking, and transparency.

## OVERVIEW OF ACCREDITATION IN THE U.S

As background for the paper, an overview of accreditation in the United States is structured around two questions: (a) What is accreditation and (b) How is accreditation structured in the U.S.

### *What Is Accreditation?*

Accreditation in the U.S began in 1787 with one agency (Harclerod, 1980) and has grown to 79 recognized regional, national faith-related, national career-related, and programmatic accreditors as of October 2014 (CHEA, 2014). “Accreditation is a form of self-regulation in which colleges, universities, and programs have come together to develop standards, policies, and procedures for self-examination and judgment by peers” (CHEA, 2002, para. 1). According to Eaton (2012), “accreditation is a process of external quality review created and used by higher education to scrutinize colleges, universities, and programs for quality assurance and quality improvement” (p. 1). Bender (1983) added that accreditation constitutes a continuous process of self-evaluation and self-improvement.

---

\*\* Vietnam Education Foundation (VEF)

†† California State University, Fresno

‡‡ Institute for Educational Research (IER)

### *How Is U.S Accreditation Structured?*

The U.S accreditation structure is decentralized and complex, reflecting the decentralization and complexity of American higher education, which comprises approximately 7,818 accredited, public or private, two- or four-year, nonprofit or for-profit colleges and universities as of 2011 (Eaton, 2012).“Accreditors also undergo a periodic external review of their organization for quality known as ‘recognition.’ . . .Although accreditation is strictly a nongovernmental activity, recognition is not” (Eaton, 2012, p. 5).Accreditors are recognized by either the Council for Higher Education Accreditation (CHEA), or the United States Department of Education (USDE), or both.

Accreditors seek CHEA or USDE recognition for different reasons. CHEA recognition confers an academic legitimacy on accrediting organizations, helping to solidify the place of these organizations and their institutions and programs in the national higher education community. USDE recognition is required for accreditors whose institutions or programs seek eligibility for federal student aid funds. (Eaton, 2012, p. 8)

There are four types of accreditors: (a) regional, (b) national faith-related, (c) national career-related, and (d) programmatic (Eaton, 2012). Regional accreditors conduct comprehensive reviews of public and private institutions. National faith-related accreditors review religiously affiliated and doctrinally based institutions. National career-related accreditors accredit mainly for-profit, career-based, single-purpose institutions. Regional, national faith-related, and national career-related accreditors conduct institutional accreditation. Programmatic accreditors accredit specific programs, professions, and freestanding schools (e.g., law, medicine, and engineering), according to Eaton (2012). Institutional and programmatic accreditations are different, but complementary (Miller, 2000). The procedures include five steps: (a) a self-study by the institution or program, (b) a review by peers, (c) a site visit, (d) a judgment by the accrediting organization, and (e) a periodic external review (Eaton, 2012).As of 2011, about 7,818 institutions and more than 22,654 programs held accredited status (Eaton, 2012). U.S accreditors review colleges and universities in 50 states and 125 other countries.

The USDE (2014) recognizes seven regional accrediting agencies as shown in Table 1. CHEA (2014) also recognizes all of these accrediting agencies, except the Northwest Commission on Colleges and Universities.

Table 1. Seven Recognized U.S Regional Accrediting Agencies

Name of Agency	Acronym
North Central Association of Colleges and Schools, the Higher Learning Commission	NCACS-HLC
Middle States Commission on Higher Education	MSCHE
New England Association of Schools and Colleges, Commission on Institutions of Higher Education	NEASC-CIHE
Northwest Commission on Colleges and Universities	NWCCU
Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges	SACS-COC
Western Association of Schools and Colleges, Accrediting Commission for Community and Junior Colleges	ACCJC-WASC
Western Association of Schools and Colleges, Senior College and University Commission	WASC-SCUC

Institutional accreditation has two fundamental purposes: (a) to certify the quality of the educational institution and (b) to assist in the improvement of the institution (Miles, 1992). Overall, institutional accreditation protects the public (Kells, 1983). Accreditation of an institution signifies that “the institution has a purpose appropriate to higher education and has resources, programs, and services sufficient to accomplish and sustain that purpose” (SACS-COC, 2004, p. 3).

## RECENT CHALLENGES AND CHANGES

### *Challenges*

Although regional accreditation continues to be the most influential type of accreditation in the U.S for guaranteeing educational quality and promoting higher education institution (HEI) improvement (Gaston, 2014), the model and accrediting commissions have been under great pressure to change. The Higher Education Act (HEA), renewed approximately every five years, primarily deals with student financial aid (loans and grants); however, the 2008 reauthorization

included accreditation regulations. Much debate occurred in that reauthorization process, and pressure on the accreditation commissions has been increasing.

In 2009, the USDE inspector general accused the HLC of not fulfilling its regulatory responsibilities when a for-profit HEI was accredited despite one discrepancy deemed serious by the inspector general. Lederman (2009), quoting Manning (president of the HLC), stated the problem “was a concern that a disproportionate amount of credit was being awarded for certain courses” in which extensive amounts of work were done outside the classroom (“The Accreditor’s View, para. 1). The inspector general recommended that the USDE terminate the HLC’s authority to accredit (Lederman, 2009). Although this action was not taken, the rebuke was disturbing to U.S accreditors.

A second controversy occurred in July 2012 when the ACCJC placed a “show cause” sanction on City College of San Francisco for not meeting accreditor requirements in six areas and being noncompliant with six “recommendations” made by the commission in 2006 (Kelderman, 2013). The college had one year to meet ACCJC standards or lose accreditation, thus forcing closure of the institution. With 85,000 students, 11 campuses and sites, and 2,700 faculty members and staff, the impact of the sanction was significant (Fain, 2013b). The faculty unions complained to the USDE calling for a reversal of the sanction and ACCJC to lose its federal recognition to accredit (Fain, 2013a).

ACCJC was going through a normal review with the USDE that occurs every five years. Although ACCJC was not fully compliant in all areas, the USDE determined that the commission would retain its recognition and be given one year to address the noncompliance issues. ACCJC also was directed to make changes to clearly differentiate between recommendations and requirements, and establish “clear and effective controls against conflicts of interest, or the appearance of conflicts of interest” (Gilcher, 2013). One complaint from the faculty unions regarded a conflict of interest, as the husband of the ACCJC’s president was a member of the ACCJC review team at City College of San Francisco. Despite these challenges, Fain (2013b) stated, the City College of San Francisco situation and tough actions taken by other accrediting commissions have been interpreted “by some higher education leaders . . . [as making] the case that a system based on peer review can police inadequate performance as well as spur institutional improvement” (para. 3).

The HEA currently is in the process of reauthorization and again accreditation is a topic of debate resulting in increased pressure on the accrediting commissions. The National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (Naciqui), an 18-member committee that advises Congress and the USDE on accreditation issues, has been meeting to make recommendations for reauthorization of the HEA. At least two of the committee members believe that federal aid should be disconnected from the accreditation process (Kelderman, 2014b). However, several other panel members are considering the potential consequences of “‘decoupling’ accreditation from federal student aid, including whether accreditors would be left with no way to enforce their standards” (Kelderman, 2014c, “Accreditation and Student Aid,” para. 2). This change would be opposed by accrediting commissions, but other changes such as eliminating regional accreditor geographic boundaries and allowing HEIs to choose their accreditor might be considered (Kelderman, 2014b).

### ***Changes During the Past Decade***

A recent beneficial change that occurred in accreditation dealt with terminology. On April 9, 2013, the Council of Regional Accrediting Commissions announced agreement by all the regional accreditors to use the same terms for findings that an HEI is out of compliance (Kelderman, 2014a). In the past, each of the regional accrediting commissions used different terminology, which resulted in confusion for the public and policy makers. However, according to Gaston (2014), the “growing emphasis on performance and results has been for more than two decades the single most important factor in the evolution of all forms of accreditation” (p. xiv). Eight areas in which change has occurred are heightened attention to *learning outcomes*, *diversifying peer reviewers*, *protection of HEI’s missions*, *cost reduction*, *differentiation between strong and weak institutions*, *increased transparency*, and *preparations to address competency-based learning*. One example is provided for each of these areas.

The most prominent change has been in a continuous increased emphasis on assessment of student learning outcomes. For example, the MSCHE has a four part assessment: (a) clear articulation of learning outcomes; (b) curriculum, programs, and activities enabling students to achieve the outcomes; (c) assessment of students’ achievement in relation to the outcomes; and (d) using the assessment results to improve quality of teaching and learning (Gaston, 2014). For peer reviewers, HLC changed its policies in 2012 from requiring that 90% be full-time

HEI employees to including board of trustee members, legal counsels, employees of state education offices, and representatives from the business community that have quality assurance expertise. In an effort to recognize and protect diversity of missions among HEIs, SACS changed in 2001, to have two internal reviews, one focusing on institutional compliance with SACS standards and the other, a Quality Enhancement Plan (QEP), selected by the HEI to assess a specific issue and strategies of particular importance to the institution (Nguyen, P. T. T., 2005).

In an effort to reduce costs, SACS and WASC (ACCJC-WASC and WASC-SCUC) use an off-site review of documents prior to a team visit, thereby enabling the on-site review to focus on specific concerns or questions. Another change that reduced costs, while also differentiating between strong and weaker HEIs, is the two alternative accreditation paths (Academic Quality Improvement Program [AQIP] and Open Pathways) offered by HLC for HEIs with a “strong accreditation history, sustained compliance with threshold criteria, and a commitment to continuous improvement” (Gaston, 2014, p. 133). The accrediting commissions also are moving toward greater transparency and providing more public information. In 2012, WASC placed all of its current college evaluations and action letters on an open access web site. (Gaston, 2014).

Finally, the commissions have been preparing for the latest innovation in U.S higher education, which is backed by USDE--competency-based learning. In competency-based learning, program credit is awarded “based on the mastery of specific skills or sets of material rather than hours spent in the classroom” (Lewontin, 2014, para. 2). Each individual skill or learning outcome (competency) is treated as an individual unit, and after passing a test or some other form of assessment, they move on to the next unit. The USDE recently approved financial aid for competency-based programs, but only if the HEI is regionally accredited (Lewontin, 2014); consequently, the regional accrediting commissions have been developing approaches for evaluating the way that HEIs assess and manage the competency-based programs. For example, the University of Michigan received approval from the HLC in September 2014 to offer an online competency-based master’s degree in health professions education (Fain, 2014). University officials will next apply for approval to receive federal financial aid from USDE.

## **RECOMMENDATIONS FOR VIETNAM**

HEIs in Vietnam are gaining more autonomy to govern themselves; however, this requires increased responsibility for self-regulation through a

representative, flexible and responsive system. Accordingly, accreditation is best accomplished through commitment to quality within the institution and association with other educational institutions. Accreditation can enhance educational quality throughout Vietnam by improving the effectiveness of institutions and ensuring that institutions meet standards established by the Ministry of Education and Training (MOET) (now) and the higher education community (later); it serves as a common denominator of shared values and practices among diverse institutions. Based on an analysis of U.S institutional accreditation, current challenges and trends in U.S accreditation, and unique aspects of Vietnam's higher education context, seven recommendations could be applied in Vietnam.

### ***Structure and Process***

Two accrediting agencies independent from the MOET have been established. The accrediting agencies should ensure quality by going through periodic recognition reviews every 10 years, as stipulated by MOET. The entire accreditation review process for all institutions should comprise five main stages: self-study, peer review, site visit, the decision, and periodical review. The accrediting agencies should operationally define new terms, and use timelines as roadmaps for the accreditation process. The accrediting agencies should learn from and collaborate with international accrediting agencies that conduct accreditation reviews of their affiliated members in Vietnam.

### ***Continuous Quality Improvement***

The accrediting agencies should motivate institutions to go beyond compliance by emphasizing institutional self-reflection and an orientation toward improvement. "Mandating assessment produces assessment -- but not necessarily institutional learning" (Wergin, 2005, p. 33). Yet, accreditation standards should stress having an institutional effectiveness plan (planning and assessment) in place. Moreover, the accrediting agencies should provide training to the HEIs on institutional effectiveness planning and assessment. At the institutional level, developing a simple institutional effectiveness program (e.g., annual planning and assessment in all academic departments and support units, or a periodic program of internal reviews) would be a starting point. Institutional effectiveness is a cyclical process of (a) defining the institutional purpose, (b) establishing intended outcomes including expected goals, objectives, activities, and tasks, (c) assessing the achievement of intended outcomes, and (d) using the assessment findings to

adjust the institution's purpose, intended outcomes, objectives, or activities for improvement of both educational programs and support activities.

### ***Selection of Reviewers***

The process of having HEIs actively helping the accrediting agency staff members to design the visiting accreditation team by giving input to the selection of the chair and members of the review committee should be researched and piloted. Having competent reviewers is important for the success of the review. "The most valuable service that can be performed by an evaluating team is that of critic and stimulator of educational improvement" (Selden & Porter, 1977, p 8).

### ***Training of Reviewers***

Vietnam needs to develop a sufficient number of chairs and area experts that are trained in how to conduct accreditation reviews. Training sessions and materials should be accessible online. While the training component is being developed and improved, the accrediting agencies should consider that reviewers may bring with them their own frame of reference that could bias the accreditation report. Also, "new evaluator preparation should include prior exposure to the accreditation process, an opportunity to join a visiting team as an observer, mandatory participation in a training program, and provisional assignment to a team under the tutelage of an experienced chair-person" (Cooney, 1984, p. iii).

### ***Coordination with the University to Prepare Well for the On-Site Review***

A timely preliminary advisory visit by the accreditation On-Site Committee chair should be conducted. The purpose would be for the chair to become familiarized with the institution so he or she can optimize the membership of the On-Site Committee and the visit schedule. A clear plan of assigned tasks among the On-Site Committee members should be developed and provided to the On-Site Committee members and the HEI before the on-site visit. The HEI should provide accreditation materials (e.g., catalogs and other evidential supporting documents) to reviewers 4 to 6 weeks before the on-site visit. The reviewers' needs should be anticipated and their working sessions should be facilitated as much as possible, including flexibility in accommodating last minute changes of their schedule.

### ***Establishing Effective Network, Relationship, and Communication***

The accrediting agencies should encourage HEIs to network and communicate with each other, sharing information and lessons learned from the development and implementation of their own accreditation processes by

publishing “how to” information, such as helpful hints, what worked, what did not work, and related materials. This also could assist HEIs to prepare better for their accreditation self-study and review. Those who have already gone through the accreditation successfully should publish the lessons they have learned.

The accrediting agencies should continuously dialogue with HEIs to improve the accreditation process by soliciting HEI input regarding the entire process. In consultation with MOET, the accrediting agencies should examine, modify, and refine the process to better meet the needs of the HEIs, while continuing to pursue quality improvement. Frequent communication also ensures a common understanding of the accreditation approaches, and enables promptly addressing any problems (e.g., frustrating obstacles) that might arise.

### ***Greater Transparency and More Public Information***

Vietnam should consider moving toward greater transparency and ultimately providing more public information. Transparency in the process of accreditation is essential to developing fairness and trust among the HEIs and public. Making more information publicly available might be done after HEIs have gained more experience with the accreditation process.

## **CONCLUSION**

In brief, accreditation should be seen as not only an instrument for accountability, but more importantly, a vehicle for quality improvement. Thus, efforts of the independent accrediting agencies, together with MOET and HEIs, to refine and improve accreditation requirements, methods, and processes are essential and should be on-going. Of the seven recommendations offered in this paper, the most important concept--continuous quality improvement via the institutional effectiveness model (internally-driven) versus accreditation (externally driven)--should be considered. Institutional effectiveness is an essential tool for developing a culture of planning, assessment, documentation, and improvement. Institutional effectiveness helps to project environmental challenges, identify problems, and make adjustments thus enabling quality enhancement (e.g., curricula, instruction, programs, and services). Moreover application of the institutional effectiveness model ultimately benefits students by improving the learning environment. A good, simple institutional effectiveness program would improve the quality of individual programs and institutions as the independent accrediting agencies, in consultation with MOET, continue to build

on the good foundations already established for institutional accreditation in Vietnam's higher education system.

## References

1. Bender, W. (1983). Accreditation: Misuses and misconceptions. In K.E. Young, C. M. Chambers, H. H. Kells, & Associate, *Understanding accreditation: Contemporary perspectives on issues and practices in evaluating educational quality* (pp. 71-85). San Francisco: Jossey-Bass.
2. Washington, DC: Council on Postsecondary Accreditation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED310663)
3. Cooney, R. P. (1984). The training of postsecondary accreditation evaluation team members: Toward a model design (Doctoral Dissertation, Rutgers the State University of New Jersey). Dissertation Abstracts International, 45, 2323.
4. Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2002). Accrediting organizations in the U.S: How do they operate to assure quality? Retrieved on December, 26, 2004 from [http://www.chea.org/pdf/fact\\_sheet\\_5\\_operation.pdf](http://www.chea.org/pdf/fact_sheet_5_operation.pdf)
5. Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2014). Recognized accrediting organizations (As of October, 2014). Retrieved on October 22, 2014 from [http://www.chea.org/pdf/CHEA\\_USDE\\_AllAccred.pdf](http://www.chea.org/pdf/CHEA_USDE_AllAccred.pdf)
6. Eaton, J. A. (2001, March). Regional accreditation reform who is served. *Change*, 33(2). Retrieved October 06, 2002 from <http://Northernlight.com>
7. Eaton, J. S. (2012.). An overview of U.S accreditation. Retrieved October 22, 2014 from <http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%202012.pdf>
8. Fain, P. (2013a, May 1). Faculty unions file complaint on accreditor's handling of CCSF. *Inside Higher Education*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2013/05/01/faculty-unions-file-complaint-accreditors-handling-ccsf>
9. Fain, P. (2013b, July 5). Accreditor votes to shut down San Francisco's community college in 1 year. *Inside Higher Education*. <https://www.insidehighered.com/news/2013/07/05/accreditor-votes-shut-down-san-franciscos-community-college-1-year>

10. Fain, P. (2014, October 28). Competency-based education arrives at three major public institutions. *Inside Higher Ed*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2014/10/28/competency-based-education-arrives-three-major-public-institutions>
11. Gaston, P. L. (2014). *Higher education accreditation: How it's changing, Why it must*. Sterling, VA: Stylus Publishing
12. Gilcher, K. W. (2013, August 13). [Letter to Barabara Beno, President, ACCJC]. U.S Department of Education, Office of Postsecondary Education. Retrieved from [http://www.insidehighered.com/sites/default/server\\_files/files/WASC-jr%20decision%20letter%20081313%20FINAL.pdf](http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/WASC-jr%20decision%20letter%20081313%20FINAL.pdf)
13. Harclerod, F. F. (1980). *Accreditation: History, process, and problems*. Washington, DC: American Association for Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED198774)
14. Kelderman, E. (2013, December 20). Struggle over college in San Francisco underscores conflicted relationship between faculty and accreditors. *The Chronicle of Higher Education*, 60(16), A11.
15. Kelderman, E. (2014a, April 10). Regional accreditors agree on common terms. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Regional-Accreditors-Agree-on/145853/>
16. Kelderman, E. (2014b, June 19). Federal panel hears calls for major changes in accreditation process. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Federal-Panel-Hears-Calls-for/147243/>
17. Kelderman, E. (2014c, June 20). Panel considers bolder proposal for reshaping accreditation. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Panel-Considers-Bolder/147283/>
18. Kells, H. R. (1983). Institutional rights and responsibilities. In K. E. Young, C. M. Chambers, H. R. Kells, & Associates, *Understanding accreditation: contemporary perspectives on issues and practices in evaluating educational quality* (pp. 107-118). San Francisco: Jossey-Bass.
19. Lederman, D. (2009, December 18). Scrutiny for an accreditor. *Inside Higher Education*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2009/12/18/hlc>

20. Lewontin, M. (2014, October 3). Audit faults reviews of competency-based programs' eligibility for student aid. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Audit-Faults-Reviews-of/149197/>
21. Miles, D. (1992). A qualitative analysis of North Central Association evaluations of Kansas community colleges (Doctoral Dissertation, Kansas State University). *Dissertation Abstracts International*, 53, 1348.
22. Miller, V. D. (2000). The specific criteria cited most often by visiting committees to Level I institutions. (Doctoral Dissertation, Baylor University). *Dissertation Abstracts International*, 61, 3865.
23. Nguyen, P. T. T. (2005). Reaffirmation of accreditation and quality improvement as a journey: A case study (Published doctoral dissertation). Texas Tech University, Lubbock, TX.
24. Selden, W. K., & Porter, H. V. (1977). Accreditation: Its purposes and uses. An occasional paper. Washington, DC: Council on Postsecondary Accreditation.
25. Southern Association of Colleges and Schools - Commission on Colleges (SACS-COC). (2004). General information on the accreditation process. Retrieved August 8, 2004 from <http://www.SACS-COC.org/genaccproc.asp>
26. U.S Department of Education. (2014, September 24). Regional and national institutional accrediting agencies. Retrieved from [http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg6.html](http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg6.html)
27. Wergin, J. F. (2005, January/February). Taking responsibility for student learning: The role of accreditation. *Change*, 30-33.

# ANALYSIS OF AUN-QA ASSESSMENTS AT PROGRAMME LEVEL IN VIET NAM AND RECOMMENDATIONS FOR IMPROVEMENT

Johnson Ong Chee Bin<sup>§§</sup>

## Tóm tắt<sup>\*\*\*</sup>

*Bài viết bao gồm 2 phần chính: Phần đầu tiên tập trung tìm hiểu kết quả của 18 chương trình đã từng được đánh giá theo AUN-QA tại ĐHQG \_ Hà nội và ĐHQG-HCM từ năm 2009 đến năm 2013. Dựa trên các dữ liệu thu thập được, tác giả đã tiến hành phân tích các hoạt động đánh giá một cách chi tiết theo 15 tiêu chuẩn của AUN-QA. Kết quả nghiên cứu cho thấy chất lượng của các chương trình được cải thiện dần sau mỗi vòng đánh giá. Hơn nữa, khi thực hiện đối sánh giữa các chương trình được đánh giá tại Việt Nam với các chương trình của trường thành viên trong mạng lưới AUN, có thể thấy không có sự chênh lệch nào đáng kể và những khác biệt là có thể chấp nhận được. Phần thứ hai, tác giả đề xuất những giải pháp cụ thể để cải thiện chất lượng chương trình theo từng tiêu chuẩn, trong đó điểm cần cải thiện nhiều nhất rơi vào tiêu chuẩn một kết quả học tập dự kiến và tiêu chuẩn năm đánh giá sinh viên.*

*Ong Chee Bin Johnson is an AUN-QA Expert and a key member of the ASEAN University Network Quality Assurance (AUN-QA) Council. He is actively involved in the AUN-QA assessment and training of Chief Quality Officers (CQOs). He is instrumental in writing the “Guidelines for AUN Quality Assessment and Assessors” and the editing of the “Guide to AUN Actual Quality Assessment at Programme Level”. He is appointed as the facilitator for AUN-QA Assessor Workshops, CLMV Countries Workshops, and the AUN-QA Training Course for Accomplishing Programme Assessment Workshops. He is an IQA expert in the ASEAN-QA project and an appointed trainer at the East African Quality Assurance Forum organised by HRK and DAAD.*

## 1. Introduction

1.1 This paper documents the findings and analysis of the AUN-QA assessments from 2009 to 2013 in Vietnam National University-Hanoi and Vietnam National University-Ho Chi Minh City.

---

<sup>§§</sup> AUN-QA Expert

<sup>\*\*\*</sup> Dịch tóm tắt: Hồ Đắc Hải Miên

1.2 This paper analyses the results of the AUN-QA assessments at the programme level with the objective of suggesting key recommendations to improve the quality of educational programmes in Viet Nam.

## 2. AUN-QA Assessments

2.1 The first AUN-QA assessment in Viet Nam was carried out in 2009. For the period 2009 to 2013, 18 programmes were assessed by AUN-QA network as listed below.

No.	Period	University	Programme
6 <sup>th</sup>	2009	Vietnam National University – Hanoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Information Technology</li> </ul>
7 <sup>th</sup>	2009	Vietnam National University – Ho Chi Minh City	<ul style="list-style-type: none"> <li>Information Technology</li> <li>Computer Science &amp; Engineering</li> <li>Electronics &amp; Telecommunications</li> </ul>
10 <sup>th</sup>	2010	Vietnam National University – Hanoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>International Economics</li> </ul>
13 <sup>th</sup>	2011	Vietnam National University – Ho Chi Minh City	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biotechnology</li> <li>Manufacturing Engineering</li> <li>Vietnamese Studies</li> </ul>
14 <sup>th</sup>	2012	Vietnam National University – Hanoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>BA Fast Track in English Language</li> <li>BA of Science in Advanced Educational Programme in Chemistry</li> </ul>
16 <sup>th</sup>	2012	Vietnam National University – Ho Chi Minh City	<ul style="list-style-type: none"> <li>Business Administration</li> </ul>
18 <sup>th</sup>	2013	Vietnam National University – Hanoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mathematics</li> <li>Biology</li> </ul>
19 <sup>th</sup>	2013	Vietnam National University – Ho Chi Minh City	<ul style="list-style-type: none"> <li>English Linguistics &amp; Literature</li> <li>Chemical Engineering</li> <li>Civil Engineering</li> </ul>
24 <sup>th</sup>	2013	Vietnam National University – Hanoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguistics</li> <li>English Linguistics</li> </ul>

### 3. AUN-QA Assessment Results

3.1 The assessment of educational programmes using AUN-QA framework follows a 7-point rating scale. To fulfill the requirements of the AUN-QA criterion, a minimum score of 4 (i.e. Adequate as Expected) is required.

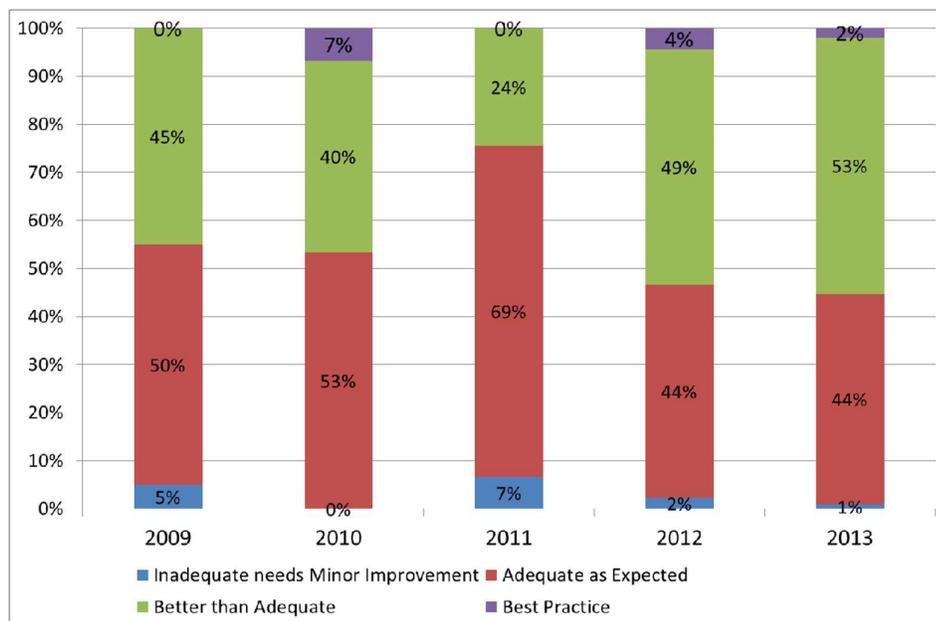
Score	Description	Score	Description
1	Absolutely inadequate; immediate improvements must be made	5	Better than adequate (exceeding the AUN-QA guidelines and criteria)
2	Inadequate, improvements necessary	6	Example of best practices
3	Inadequate, but minor improvements will make it adequate	7	Excellent (world-class or leading practices)
4	Adequate as expected (meeting the AUN-QA guidelines and criteria)		

3.2 The AUN-QA assessment results by year for the 15 AUN-QA criteria for the 18 programmes are tabulated below.

AUN-Criteria	Viet Nam (Mean)					
	Overall	2009	2010	2011	2012	2013
1. Expected Learning Outcomes	4.5	4.1	4.5	4.6	4.5	4.6
2. Programme Specification	4.3	4.1	4.0	3.8	4.3	4.7
3. Programme Structure and Content	4.6	4.2	4.5	4.9	4.8	4.7
4. Teaching and Learning Strategy	4.7	4.8	5.0	4.8	4.9	4.4
5. Student Assessment	4.7	4.4	5.5	4.5	5.0	4.6
6. Academic Staff Quality	4.6	4.7	5.0	4.8	4.6	4.5
7. Support Staff Quality	4.3	4.2	4.0	4.0	4.3	4.5
8. Student Quality	5.0	4.9	6.0	4.6	5.3	5.1
9. Student Advice and Support	4.5	4.8	4.0	4.3	4.7	4.4

10. Facilities and Infrastructure	4.2	4.3	4.0	4.3	4.2	4.1
11. QA of Teaching & Learning Process	4.5	4.6	4.8	4.1	4.9	4.4
12. Staff Development Activities	4.4	4.8	4.0	3.8	4.3	4.6
13. Stakeholders Feedback	4.4	4.6	5.0	4.1	4.7	4.3
14. Output	4.7	4.9	5.0	4.4	4.8	4.7
15. Stakeholders Satisfaction	5.1	5.1	5.0	5.0	5.3	5.0
<b>Overall Verdict</b>	<b>4.6</b>	<b>4.5</b>	<b>4.7</b>	<b>4.4</b>	<b>4.7</b>	<b>4.6</b>

3.3 Using the categories of criterion rated based on the AUN-QA Rating Scale, there is a divergent trend towards an increasing percentage of higher ratings for “Better than Adequate (5)” and a reduction of percentage in ratings for “Inadequate needs Minor Improvement (3)” from 2009 to 2013. The percentage of ratings in “Better than Adequate (5)” has increased from 45% in 2009 to 53% in 2013; while the percentage in ratings for “Inadequate needs Minor Improvement (3)” has significantly reduced from 5% in 2009 to 1% in 2013. This clearly demonstrates that the quality of the educational programmes of the participating universities has improved after each round of AUN-QA assessment.



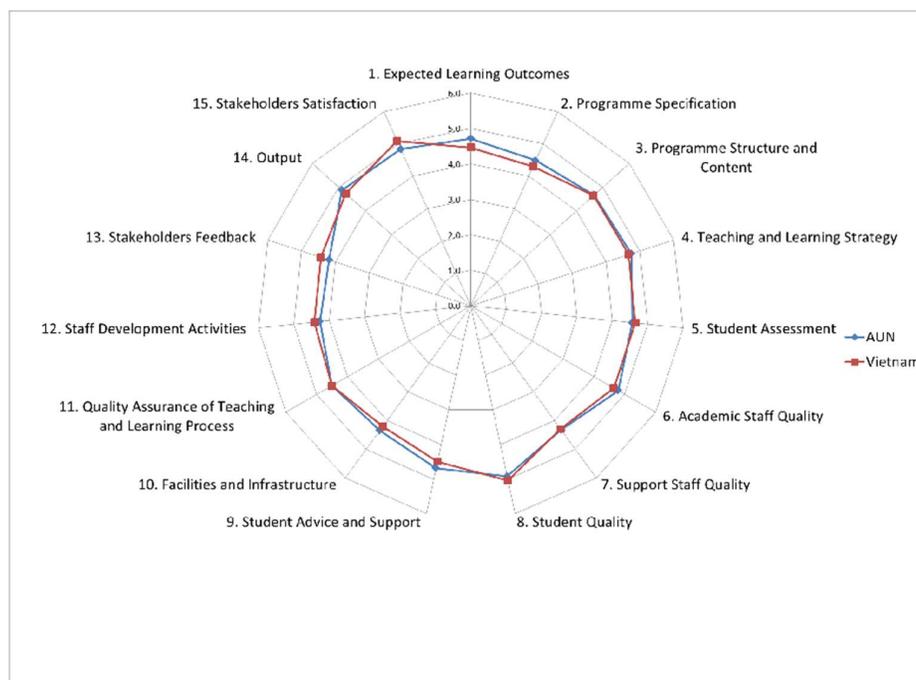
#### 4. Benchmarking of AUN-QA Assessment Results

4.1 To identify the areas for improvement, benchmarking of AUN-QA assessment results between the participating universities in Viet Nam and the universities assessed by AUN-QA network is made.

4.2 Based on the means of the AUN-QA criterion rated at the programme level, the criteria rated below the AUN-QA overall mean are highlighted in red and those that are above the AUN-QA overall mean are highlighted in blue as illustrated in the table below.

AUN-QA Criteria	Overall (AUN-QA)	Overall (Viet Nam)	Difference
1. Expected Learning Outcomes	4.7	4.5	-0.2
2. Programme Specification	4.5	4.3	-0.2
3. Programme Structure and Content	4.7	4.6	-0.1
4. Teaching and Learning Strategy	4.7	4.7	0
5. Student Assessment	4.6	4.7	+0.1
6. Academic Staff Quality	4.8	4.6	-0.2
7. Support Staff Quality	4.3	4.3	0
8. Student Quality	4.9	5.0	+0.1
9. Student Advice and Support	4.7	4.5	-0.2
10. Facilities and Infrastructure	4.3	4.2	-0.1
11. QA of Teaching & Learning Process	4.5	4.5	0
12. Staff Development Activities	4.3	4.4	+0.1
13. Stakeholders Feedback	4.2	4.4	+0.2
14. Output	4.9	4.7	-0.2
15. Stakeholders Satisfaction	4.8	5.1	+0.3
<b>Overall</b>	<b>4.6</b>	<b>4.6</b>	<b>0</b>
No. of Programmes	59	18	

4.3 A graphical representation of the benchmarking of overall mean between universities in Viet Nam and universities assessed by AUN-QA network is depicted below.



4.4 Based on the overall mean, the quality of educational programmes of the participating universities in Viet Nam is comparable to those universities assessed by the AUN-QA network.

## 5. Recommendations for Quality Improvement

5.1 The key initiatives to improve the quality assurance of each AUN-QA criterion are recommended in the table below.

AUN-QA Criteria	Areas for Improvement
1. Expected Learning Outcomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapt appropriate educational taxonomy for the formulation of learning outcomes.</li> <li>Alignment of programme learning outcomes to course learning outcomes to lesson learning outcomes.</li> <li>Implement a systematic way to map learning outcomes to the requirements of various stakeholders.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enhance life-long learning skills (employability, and professional &amp; academic pathways).</li> <li>• Demonstrate the constructive alignment of learning outcomes, teaching &amp; learning strategy and student assessment.</li> <li>• Lead industry in identifying strategic knowledge &amp; skills to support economic growth and employability.</li> <li>• Incorporate the review of learning outcomes as part of the curriculum design and review process.</li> </ul>
2. Programme Specification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Align programme specification to AUN requirements.</li> <li>• Standardise programme and module specifications.</li> </ul>
3. Programme Structure and Content	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offer multiple academic pathways: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurrent degrees</li> <li>• Double/joint degrees</li> <li>• Double majors</li> </ul> </li> <li>• Promote multi-disciplinary and research approach.</li> <li>• Provide regional and international student exchanges.</li> <li>• Promote industry and community collaboration in learning, projects, research and shared facilities.</li> </ul>
4. Teaching and Learning Strategy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Develop quantitative measures to monitor student-centred learning.</li> <li>• Leverage on information &amp; communication technology to enhance teaching &amp; learning strategy and spaces.</li> <li>• Establish pedagogy research and continuing professional development of academic staff.</li> <li>• Demonstrate the constructive alignment of learning outcomes, teaching &amp; learning strategy and student assessment.</li> </ul>

5. Student Assessment	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emphasize formative assessment across the programme.</li> <li>• Demonstrate the constructive alignment of learning outcomes, teaching &amp; learning strategy and student assessment.</li> <li>• Standardise examination appeal policy and process.</li> <li>• Design rubrics to ensure validity and reliability of student assessments.</li> </ul>
6. Academic Staff Quality	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standardise the calculation of staff-to-student ratio.</li> <li>• Benchmark staff-to-student ratio.</li> <li>• Align employment policy of academic staff to university's mission and vision for internationalisation and research.</li> <li>• Provide continuing professional development of academic staff.</li> <li>• Enhance incentive and reward schemes to improve teaching &amp; research</li> </ul>
7. Support Staff Quality	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish quantitative measures of service quality.</li> <li>• Continuing technical &amp; professional development of support staff.</li> </ul>
8. Student Quality	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carry out analysis of student quality to academic performance (GPA)</li> <li>• Establish guidelines on student's study load and individual academic ability, and to support multiple academic pathways.</li> </ul>
9. Student Advice and Support	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enhance physical, social and psychological spaces inside &amp; outside the classroom to support student-centred learning and the use of information &amp; communication technology.</li> </ul>
10. Facilities and Infrastructure	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provide continuing development and upgrading of facilities, infrastructure and equipment.</li> <li>• Enhance education &amp; implementation of health, safety and environment standards.</li> </ul>

11. QA of Teaching and Learning Process	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embrace AUN-QA model or adapt appropriate model as a holistic programme design &amp; development process rather than using it as a certification model.</li> <li>• Involve stakeholders in curriculum design &amp; review through formal mechanisms, and improve responsiveness to stakeholders' needs.</li> <li>• Promote continuing development and benchmarking of best QA practices and systems within and outside the university.</li> </ul>
12. Staff Development Activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapt a holistic approach to human resource management and development of academic &amp; support staff</li> <li>• Provide continuing training &amp; professional development of academic and support staff.</li> <li>• Establish quantitative measures of staff training &amp; development activities.</li> </ul>
13. Stakeholders Feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish systemic processes to gather purposeful cyclical feedback from staff, students, alumni, employers, etc. to measure stakeholders' requirements &amp; satisfaction.</li> </ul>
14. Output	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish benchmarking of output measures.</li> <li>• Enhance undergraduate research activities (vertical and horizontal integration)</li> <li>• Encourage greater research activities of academic staff.</li> <li>• Promote industry collaboration &amp; consultation and applied research.</li> </ul>
15. Stakeholders Satisfaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish quantitative measures of stakeholders' satisfaction.</li> <li>• Establish benchmarking of stakeholders satisfaction.</li> </ul>

# THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THEO CÁC CHUẨN MỰC QUỐC TẾ: MỘT SỐ VẤN ĐỀ CẦN CẢI TIẾN

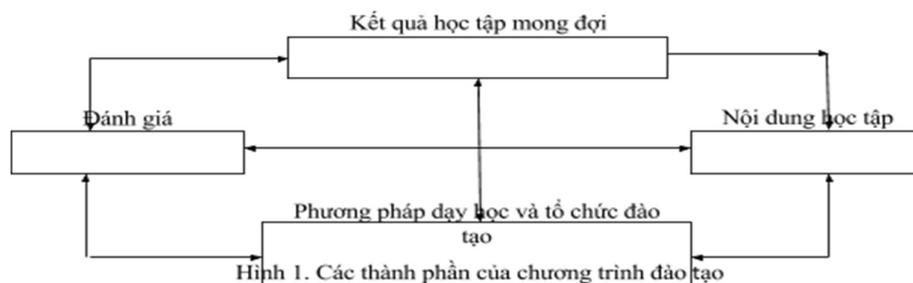
TS. Nguyễn Thanh Thủy<sup>†††</sup>

## Tóm tắt

Những năm qua, một số chương trình đào tạo của Việt Nam đã được đánh giá theo chuẩn khu vực và quốc tế. Công tác đánh giá các chương trình đào tạo đã được thực hiện bằng hai phương cách: đánh giá ngoài nội bộ (do đơn vị chủ quan thực hiện) và đánh giá chính thức (do AUN thực hiện) hay kiểm định (do ABET thực hiện). Việc tham gia đánh giá này đã giúp các trường nhận ra nhiều điểm yếu trong chương trình đào tạo, đặc biệt là ở qui trình thiết kế. Đó là, sự lúng túng trong việc xây dựng kết quả học tập dự kiến, tính truyền thống trong việc lựa chọn nội dung giảng dạy và sự thiếu nhất quán, tường minh trong các tiêu chí kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Những điểm yếu này là một trong những nguyên nhân làm cho chất lượng đào tạo đại học Việt Nam khó đáp ứng yêu cầu xã hội. Bài viết này nhằm trình bày các nguyên lý cơ bản trong thiết kế chương trình đào tạo đại học và nêu ra các vấn đề cần cải tiến cho các trường đại học Việt Nam.

## 1. Cấu trúc chương trình đào tạo

Theo Giles (1942) thiết kế chương trình đào tạo là tạo ra một cấu trúc thể hiện mối liên quan giữa bốn thành phần cơ bản: 1) Kết quả học tập mong đợi; 2) Nội dung giảng dạy; 3) Phương pháp dạy học và cách thức tổ chức đào tạo; 4) Phương pháp đánh giá kết quả học tập. Các thành phần này đồng hành và tương tác với nhau theo sơ đồ sau:



<sup>†††</sup> Trưởng Trung tâm Quản lý Chất lượng Giáo dục, Trường Đại học Quốc tế - ĐHQG-HCM

Dựa trên khung này từng thành phần trong bốn thành phần của chương trình đào tạo được xác định dựa trên mối tương quan với các thành phần khác. Ở các trường trên thế giới, bốn thành phần này sẽ được quan tâm với các mức độ khác nhau tùy theo quan điểm của người thiết kế (Taba, 1962). Có bảy bước cơ bản trong qui trình thiết kế chương trình đào tạo xếp theo thứ tự thực hiện như sau:



Hình 2: Bảy bước cơ bản trong qui trình thiết kế chương trình đào tạo (Taba, 1962)

## 2. Triết lý giáo dục

Căn cứ vào sứ mạng và tầm nhìn, nhà trường lựa chọn triết lý giáo dục. Triết lý giáo dục này sẽ là kim chỉ nam cho quá trình giáo dục thể hiện qua “mục tiêu giáo dục” mà nhà trường tuyên bố.

Theo Hunkin (1988) có nhiều triết lý giáo dục, tuy nhiên, các triết lý giáo dục thường được các nền giáo dục trên thế giới quan tâm nghiên cứu và lựa chọn là:

1) Triết lý giáo dục “*truyền thống*”: theo triết lý này giáo dục là quá trình truyền tải những kiến thức có sẵn từ thế hệ này sang thế hệ khác. Có thể thấy rằng theo triết lý này, kiến thức là một hệ thống không thay đổi và mục tiêu của giáo dục là giải thích để giúp người học hiểu được kiến thức.

2) Triết lý giáo dục “*cơ bản*”: triết lý này cho rằng quá trình dạy học là nhằm giúp người học có được những kiến thức phổ thông, cơ bản và những kỹ năng giải quyết các vấn đề liên quan đến cuộc sống hàng ngày. Mục tiêu giáo dục theo triết lý này là trang bị cho tất cả người học kiến thức ở mức phổ dụng.

3) Triết lý giáo dục “*phát triển*”: quan tâm đến sự phát triển của mỗi cá nhân, triết lý này cho rằng giáo dục là dạy cho cá nhân những điều họ cần, hay thích học. Mục tiêu cơ bản và quan trọng nhất của triết lý này là làm sao cho người học phát triển toàn diện và toàn bộ tiềm năng của mình theo hướng họ lựa chọn.

Theo quan điểm này, giáo dục chính là vì mỗi “cá nhân”. Tiềm năng cá nhân là yếu tố quyết định của quá trình giáo dục.

4) Triết lý giáo dục “*kiến tạo*”: Hai nguyên tắc cơ bản của lý thuyết kiến tạo là: 1) Kiến thức được hình thành một cách tích cực bởi chủ thể nhận thức chứ không thể tiếp thu một cách thụ động từ bên ngoài. 2) Mỗi chủ thể sẽ hình thành kiến thức mới dựa trên nền tảng là kinh nghiệm và kiến thức vốn có của họ. Có thể thấy “Lý thuyết kiến tạo” nhấn mạnh rằng hiệu quả của quá trình dạy học phụ thuộc vào hai yếu tố: đó là, sự chủ động của người học và hiểu biết vốn có của chủ thể bao gồm kiến thức và kinh nghiệm họ được trải nghiệm qua thực tiễn. Như vậy, kinh nghiệm thực tiễn là chất liệu cho sự phát triển của quá trình học tập.

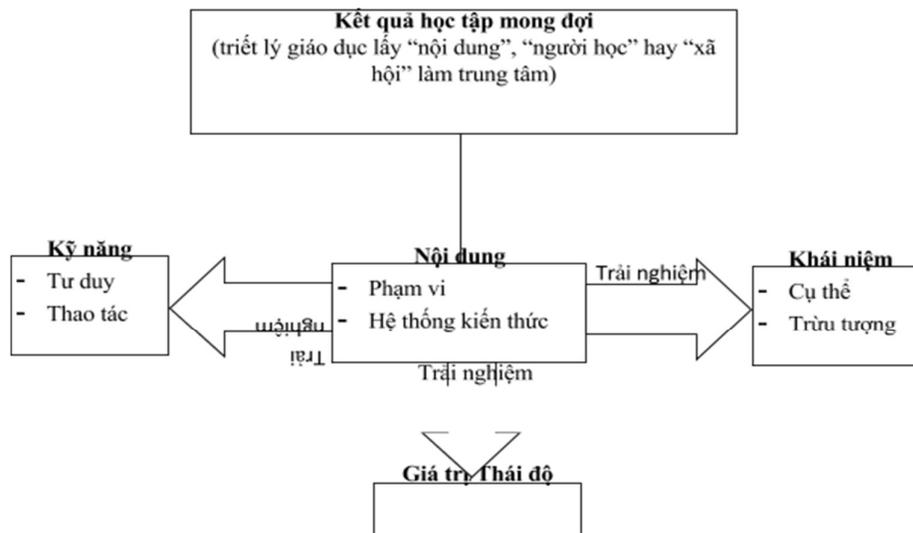
5) Triết lý giáo dục “*tái kiến tạo*”: ngược lại với triết lý giáo dục “*phát triển*”, triết lý này cho rằng giáo dục là chính vì sự phát triển chung của xã hội. Triết lý này cho rằng nhiệm vụ của giáo dục là làm cho người học có khả năng và ý thức thay đổi xã hội. Theo triết lý này, giáo dục là dạy cho người học cách “nhìn nhận lại” xã hội đương đại từ những góc nhìn khác nhau, phát hiện các vấn đề tồn tại và trang bị cho người học khả năng áp dụng các kiến thức, kỹ năng đã học để “tái cấu trúc” làm cho xã hội tốt hơn, sáng tạo ra cái mới để nâng cao chất lượng cuộc sống.

### **3. Kết quả học tập mong đợi**

Khi tiến hành thiết kế chương trình đào tạo, từ triết lý và mục tiêu giáo dục đã chọn, kết hợp với yêu cầu của các thành phần liên quan, nhà trường nêu ra các “*Kết quả học tập mong đợi*” cho mỗi chương trình đào tạo.

Theo Benjamin Bloom (1956) mục đích của giáo dục là phát triển toàn diện người học, cụ thể là tạo ra những thay đổi tích cực trong họ về cả ba phương diện “*Kiến thức*”, “*Kỹ năng*”, “*Thái độ*” (*Giá trị và Thái quen*). Vì vậy mỗi chương trình đào tạo nên đặt ra những kết quả học tập mong đợi bao phủ đầy đủ ba phương diện này. Sau khi xác định các kết quả học tập mong đợi, căn cứ vào đó các thành phần khác trong chương trình đào tạo là “*nội dung giảng dạy*”, “*cách tổ chức quá trình đào tạo, phương pháp dạy học*” và “*các phương pháp, hoạt động đánh giá kết quả học tập*” sẽ được thiết kế nhằm cung cấp đầy đủ các cơ hội học tập để người học trải nghiệm và phát triển đạt được các kết quả học tập mong đợi mà chương trình đã đề ra. Chương trình đào tạo nào không đảm bảo được những điều này thì

là một chương trình thiếu cân đối và kém hiệu quả. Mối tương quan giữa các thành phần trong chương trình đào tạo được mô tả trong Hình 3.



Hình 3: Cấu trúc chương trình đào tạo  
(Education Department of Western Australia,  
1987)

#### 4. Nội dung giảng dạy

Nội dung của chương trình là công cụ giúp hiện thực hóa các kết quả học tập dự kiến. Trong lịch sử giáo dục, câu hỏi về nội dung nào cần được giảng dạy trong chương trình là câu hỏi luôn được các nhà thiết kế chương trình đào tạo quan tâm từ thời Plato và Aristotle đến nay. Tùy theo triết lý giáo dục của mỗi chương trình mà khái niệm “*nội dung*” được định nghĩa khác nhau. Nội dung đối với quan điểm giáo dục “*truyền thống*” có thể là một danh sách gồm tên các môn học cụ thể được giảng dạy trên lớp, nhưng đối với quan điểm giáo dục “*cấu trúc lại*” có thể rất tổng quát, chỉ là tên các lĩnh vực và kỹ năng mà chương trình sẽ giảng dạy qua các hoạt động đa dạng ở nhiều môi trường học tập khác nhau.

Tuy nhiên, về cơ bản chương trình đào tạo cần giảng dạy cho người học các thành phần sau: khái niệm, nguyên lý, lý thuyết và qui luật.

- Khái niệm là chất liệu đầu tiên để người học hình thành kiến thức. Tuy nhiên, cùng một khái niệm với mỗi cá nhân sẽ được hiểu một cách khác nhau.

- Nguyên lý nói lên bản chất hay mối quan hệ giữa các khái niệm: nguyên lý về tính chất, nguyên lý về quan hệ, nguyên lý về kết cấu, nguyên lý về khả năng, nguyên lý về hành vi, nguyên lý về đạo đức, nguyên lý về quá trình.

- Lý thuyết là những lý giải mang tính suy luận về sự vật hay hiện tượng. Lý thuyết có nội dung bao quát hơn nguyên lý. Lý thuyết giúp người học mô tả, tiên đoán, giải thích và định hướng cho các hoạt động nghiên cứu của mình.

- Khi lý thuyết có những ứng dụng rộng rãi, nó trở thành qui luật.

Những câu hỏi cụ thể mà nhà thiết kế cần trả lời khi lựa chọn nội dung giảng dạy cho một chương trình đào tạo như sau:

1) *Những nội dung nào nên được dạy trong chương trình?*

2) *Những kiến thức nào nên được xem là quan trọng?*

3) *Việc lựa chọn nội dung nên dựa trên các tiêu chí nào?*

4) *Cần tham khảo những nguồn thông tin nào khi ra quyết định về nội dung?*

Các nội dung giảng dạy (kiến thức, kỹ năng, thái độ) của chương trình đào tạo cần thỏa mãn các tiêu chuẩn sau đây: “*thích hợp*”, “*cân đối*”, “*đúng đắn*”, “*vừa sức*” và “*khả thi*”

- Thích hợp: kiến thức được dạy thích hợp với mục tiêu giáo dục.

- Cân đối: kiến thức được dạy có sự cân đối về chiều sâu và chiều rộng, đủ làm nền tảng cho việc học tập suốt đời.

- Đúng đắn: kiến thức phải hữu ích và có tầm quan trọng. Kiến thức phải phản ánh hiện thực về xã hội, văn hóa và kỹ thuật.

- Vừa sức: kiến thức được dạy vừa với mức độ nhận thức của người học. Độ khó của kiến thức phải tương quan với mức độ phát triển của người học.

- Khả thi: lựa chọn những kiến thức có thể giảng dạy với những điều kiện cơ bản của nhà trường (nguồn nhân lực, cơ sở vật chất, tài chính...). Ngoài ra, các ảnh hưởng của kinh tế, chính trị đến việc thực hiện chương trình cũng phải được xem xét cẩn thận.

## **Kỹ năng**

Trong giáo dục, có hai loại kỹ năng thường được giảng dạy, đó là kỹ năng thao tác và kỹ năng tư duy:

- Kỹ năng thao tác gồm có hai loại “thao tác có suy nghĩ” (như chuyển hóa thông tin hay tính toán...) và “động tác” (như chạy, viết, đi bộ, ném bóng, chơi

nhạc...). Hai loại thao tác này không hoàn toàn độc lập với nhau mà luôn có sự phối hợp khi thể hiện.

- Kỹ năng tư duy:

Có sự đồng thuận giữa các nhà giáo dục là sinh viên chưa được chuẩn bị tốt về kỹ năng tư duy khi bước vào trường đại học. Dựa trên sự phân tích yêu cầu của việc học tập bậc đại học và nghề nghiệp sau khi ra trường của những cử nhân tương lai, các trường đại học thường lựa chọn “*tư duy phản biện*”, “*tư duy sáng tạo*” và “*giải quyết vấn đề*” để giảng dạy cho sinh viên.

Những câu hỏi cơ bản nhà thiết kế cần trả lời khi lựa chọn kỹ năng để giảng dạy trong một chương trình đào tạo là:

- 1) *Những kỹ năng nào nên được dạy cho sinh viên?*
- 2) *Làm thế nào để kỹ năng tư duy được giảng dạy một cách có hiệu quả?*
- 3) *Làm thế nào đánh giá quá trình phát triển các kỹ năng tư duy của sinh viên?*

Kỹ năng tư duy chỉ có thể phát triển một cách tự nhiên trong bản thân sinh viên qua trải nghiệm. Vì vậy không thể dạy các kỹ năng tư duy một cách riêng lẻ qua các môn học về kỹ năng. Phương pháp tiếp cận tốt nhất cho sinh viên học được các kỹ năng tư duy nên trải qua hai giai đoạn. Giai đoạn 1, các em được chuẩn bị về ý thức và các khái niệm liên quan, cũng như các phương pháp rèn luyện tư duy từ những năm đầu bằng các môn học chuyên về kỹ năng. Giai đoạn 2 là phát triển kỹ năng tư duy cho sinh viên qua việc giảng dạy tích hợp chúng với nội dung các môn học và thực hiện xuyên suốt trong chương trình đào tạo. Theo Beyer (1991) khi thiết kế chương trình đào tạo ở phần kỹ năng tư duy, nhà trường cần chuẩn bị ba bước:

- 1) *Chọn các kỹ năng tư duy để giảng dạy*
- 2) *Xác định những điều mà các giảng viên cần nắm vững để có thể dạy tốt các kỹ năng tư duy này*
- 3) *Rà soát lại những mô tả về thuộc tính và các chiến thuật giảng dạy các kỹ năng tư duy này qua chương trình đào tạo.*

### **Thái độ và giá trị**

Thái độ của mỗi người là sự thể hiện của hệ thống giá trị mà người đó chấp nhận, cho nên để giáo dục con người thái độ là một thành phần quan trọng trong chương trình đào tạo. Giá trị là nền tảng để xác định rằng một thái độ là thích hợp

và nên có hay không trong xã hội. Giá trị và thái độ là những yếu tố rất quan trọng khi con người sống trong bất cứ nền văn hóa nào. Trường học là một xã hội thu nhỏ nơi tiếp nhận người học đến từ nhiều thành phần xã hội, gia đình và tôn giáo khác nhau. Sự đa dạng về bản chất và kinh nghiệm của người học tạo ra sự khác biệt trong quan điểm về giá trị của họ. Nhiệm vụ của nhà trường là làm cho người học thích hợp với tập thể trong trường và chuẩn bị cho vai trò của họ trong tương lai khi trở thành một thành viên của xã hội.

Trong nhà trường, các giá trị mà tập thể nhà trường xác lập và gìn giữ được tuyên bố trong “*sứ mạng*” và “*tâm nhìn*” của trường. Với đất nước, các giá trị mà mỗi người cần đạt được chính là sự cống hiến. Tầm quan trọng của việc giáo dục thái độ và giá trị đã được Bloom và các tác giả (1964) xác định trong thang đo thái độ như đã nêu ở phần trên của bài viết này. Khi thiết kế chương trình đào tạo, việc xác định các thái độ và giá trị nào cần giáo dục cho người học phải được xem là quan trọng như việc xác định kiến thức và kỹ năng.

### **Các trải nghiệm trong học tập**

Sự phát triển về “*kiến thức, kỹ năng, thái độ*” của sinh viên sẽ hình thành thông qua các trải nghiệm của họ trong quá trình học tập, ví dụ như khi họ tập áp dụng các phương pháp khoa học hay thực hiện các hoạt động thực tập. Theo Ornstein & Hunkin (1988), Wiles & Bondi (1984), Zais (1976), Taba (1962) và Tyler (1949), có ba tiêu chuẩn phải thỏa mãn khi thiết kế các hoạt động trải nghiệm cho sinh viên, đó là: “*thích hợp*”, “*khả thi*”, “*đa dạng*” và “*có ý nghĩa*”

- Thích hợp: các hoạt động học tập mang đến cho người học những trải nghiệm nhằm giúp họ học đạt được các kết quả học tập mong đợi của chương trình.

- Khả thi: các hoạt động học tập có thể thực hiện được trong các điều kiện về thời gian, cơ sở vật chất và năng lực của giảng viên cũng như các hỗ trợ từ bên ngoài đối với nhà trường.

- Đa dạng: Để dạy cho người học các lĩnh vực khác nhau nhà trường phải sử dụng những phương pháp và hoạt động đa dạng. Bên cạnh đó, những cải tiến, chiến lược, giải pháp sáng tạo cũng cần được sử dụng để làm cho việc dạy và học đạt hiệu quả cao nhất.

- Có ý nghĩa: những hoạt động học tập phải làm cho người học thấy rõ được những ứng dụng của kiến thức và kỹ năng. Từ đó, hình thành động cơ học tập và ý thức học tập suốt đời.

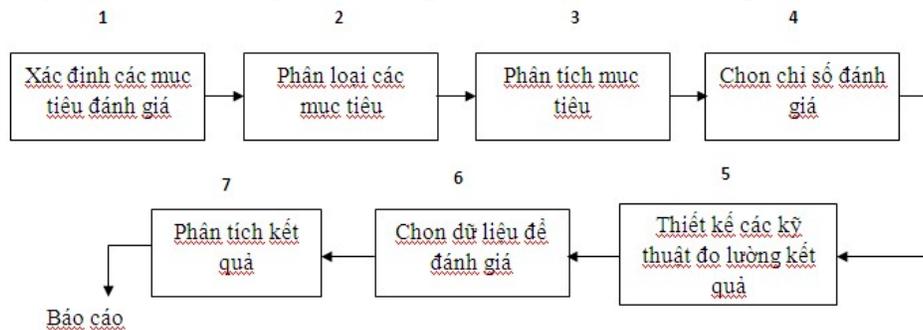
## Đánh giá kết quả học tập

Để đánh giá mức độ phát triển của người học về “kiến thức” Giles (1942), Benjamin Bloom (1956) đã đưa ra một “*thang định chuẩn*” gọi là Bloom Taxonomy bao gồm sáu bậc, từ thấp đến cao như sau: Biết, Hiểu, Áp dụng, Phân tích, Tổng hợp và Đánh giá.

Ở lĩnh vực “*thái độ*” Krathwohl, Bloom and Masia (1956) đã đưa ra những thang bậc để đo lường thái độ của người học như sau: “*Tiếp thu*” (hiểu, sẵn sàng tìm hiểu), “*phản hồi*” (tiếp nhận, sẵn sàng phản hồi, phản hồi với sự hài lòng), “*nhìn nhận giá trị*” (nhìn nhận giá trị, sử dụng), “*tái lập*” (hòa nhập và tái lập lại hệ thống giá trị và nhận thức của bản thân) và “*thấm nhuần*”.

Ở lĩnh vực “*kỹ năng*”, yêu cầu đối với người học là thực hiện được các “*thao tác*” (VD: tính toán, phân tích mẫu, ...) và các “*kỹ năng tư duy*” (VD: tư duy phê phán, tư duy sáng tạo...) mà họ được dạy qua các thang bậc sau: “*quan sát và bắt chước*”, “*thực hiện được nếu có hướng dẫn*”, “*biết thực hiện một cách độc lập*” và “*trở thành thói quen*”.

Theo Tyler (1949), có bảy bước trong thiết kế qui trình đánh giá:



Hình 4: Bảy bước trong thiết kế qui trình đánh giá (Tyler, 1949)

Sau đó, thống kê và tổng hợp kết quả và viết báo cáo.

## Một số vấn đề cần cải tiến trong thiết kế chương trình đào tạo tại Việt Nam

### 1. Thiếu tương quan trong cấu trúc

Ở Việt Nam, có không ít chương trình đào tạo có mối tương quan giữa các thành phần trong cấu trúc “*Kết quả học tập mong đợi – Nội dung giảng dạy – Cách tổ chức và phương pháp dạy và học – Đánh giá*” chưa chặt chẽ.

Về mục tiêu giáo dục và các kết quả học tập mong đợi, nhiều chương trình đào tạo khi xây dựng chỉ nêu ra mục tiêu chung mà không xác định các kết quả học tập mong đợi hoặc các kết quả học tập mong đợi không được diễn đạt một cách rõ ràng theo các thang bậc nhận thức. Từ đó, không thể đo lường và đánh giá được.

Một số không ít các chương trình được thiết kế không dựa trên các cơ sở thông tin cơ bản như ý kiến nhà tuyển dụng và các kết quả phân tích nghề nghiệp. Những chương trình đào tạo này vì vậy đã không thể chuẩn bị cho sinh viên những năng lực nghề nghiệp mà thị trường lao động đòi hỏi.

Về nội dung giảng dạy, một số chương trình đào tạo khi thiết kế chỉ tập trung vào việc lựa chọn nội dung giảng dạy. Một số trường chỉ dựa vào việc đối sánh nội dung các chương trình cùng ngành của các trường danh tiếng trong và ngoài nước để xác định nội dung giảng dạy cho chương trình của mình mà không quan tâm đến sự khác biệt có khi rất lớn, về mục tiêu và bối cảnh đào tạo của trường mình với các trường đối sánh.

Về phương pháp đánh giá, không ít chương trình thiếu sự nhất quán giữa các kết quả học tập mong đợi và các tiêu chí đánh giá kết quả học tập của sinh viên ở mỗi môn học. Nhiều giảng viên ra đề thi dựa trên “*điều mình muốn đánh giá*” hơn là “*điều người học cần được đánh giá*”, họ thường đánh giá xem người học đã “*học được điều gì*” hơn là “*làm thế nào người học học được điều đó*”.

## *2. Thiếu cân đối giữa ba lĩnh vực giáo dục Kiến thức-Kỹ năng-Thái độ*

Trong thực tế, mặc dù những yêu cầu về các kỹ năng tư duy và thái độ luôn được tuyên bố trong các kết quả học tập mong đợi của chương trình đào tạo nhưng trong việc thiết kế và thực hiện chương trình đào tạo, phần nội dung giảng dạy vẫn luôn được chú trọng và tương minh hơn là những phần thuộc về kỹ năng tư duy và thái độ. Việc thiết kế các hoạt động cho sinh viên tiếp cận, trải nghiệm và phát triển kỹ năng tư duy và thái độ cũng như các phương pháp đánh giá kết quả học tập của sinh viên ở hai lĩnh vực này vẫn chưa thật bài bản và còn gặp nhiều vướng mắc.

Thực tập nghề nghiệp một quá trình học tập rất đặc biệt, đó là sự chuyển hóa trong mỗi người học về nhận thức và phương pháp tiếp cận nghề nghiệp tương lai.

Quá trình này vì vậy ảnh hưởng lớn đến năng lực nghề nghiệp của mỗi sinh viên. Tuy nhiên, ở lĩnh vực quan trọng này vẫn còn rất nhiều chương trình đào tạo chưa đưa ra được các chiến thuật hướng dẫn thực tập hiệu quả và tương ứng là các tiêu chí đánh giá tường minh, đi vào chiều sâu và phản ánh được các kết quả học tập mong đợi.

### **Kết luận**

Những điểm yếu của một số chương trình đào tạo đại học tại Việt Nam phân tích ở trên đa phần là do nhiều nguyên nhân, trong đó hai nguyên nhân thường thấy nhất là do hiểu sai các khái niệm cơ bản và sự đảo lộn trật tự của qui trình thiết kế chương trình đào tạo.

Có một giai đoạn rất dài do bị ảnh hưởng bởi triết lý giáo dục truyền thống, khái niệm “thiết kế chương trình đào tạo” đã bị hiểu một cách đơn giản là sự lựa chọn nội dung giảng dạy và việc lựa chọn thường căn cứ theo các tiêu chuẩn hàn lâm. Tiếp theo đó, khi đất nước tiến hành cải cách giáo dục chuyển từ quan điểm giáo dục truyền thống sang lấy người học làm trung tâm thì các phương pháp giảng dạy “mới” và đánh giá “đa dạng” được rầm rộ áp dụng vào việc chuyển tải một khối lượng nội dung về bản chất thì mang nặng tính hàn lâm và về khối lượng thì rất cồng kềnh, những phương cách đổi mới như vậy thực chất chỉ mang tính hình thức. Và cuối cùng là để thực hiện phương châm “đào tạo theo nhu cầu xã hội”, nhiều chương trình đã vội thay đổi mục tiêu giáo dục từ truyền thống sang hiện đại hay từ hàn lâm sang nghề nghiệp. Nhưng thay vì có những nghiên cứu khảo sát trong lĩnh vực khoa học giáo dục và trong thực tiễn để xác định lại các kết quả học tập mong đợi và nội dung chương trình đào tạo, thì một số trường chỉ đơn giản bổ sung vào chương trình một số môn học ở phần tự chọn. Điều này làm cho chương trình trở nên rườm rà, thiếu liên mạch, tính tích hợp giữa các môn học không cao. Nhiều chương trình sau vài khóa đào tạo mới biên soạn một “Bộ chuẩn đầu ra” với những tuyên bố rất kỳ vọng để đặt vào cấu trúc và dĩ nhiên không tương thích với các thành phần có sẵn. Cuối cùng nhiều năm sau khi sản phẩm của chương trình đào tạo được đưa ra thị trường lao động thì ý kiến phản hồi từ các thành phần liên quan mới bắt đầu được lắng nghe và áp dụng vào việc cải tiến, lúc này đã trở nên rất khó khăn vì các vấn đề lịch sử để lại.

### **Tài liệu tham khảo**

1. Beyer, B. K. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for secondary school teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
2. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
3. Giles, H. H., Gutchen, S. P., & Zechiel, A. N. (1942). *Exploring the curriculum*. New York: Harper.
4. Kratwohl, D.R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (eds.). (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: Mckay.
5. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice-Hall.
6. Piaget, J. (1950). *Psychology of intelligence* (rev. ed.). London: Broadway.
7. Piaget, J. (1942). *Judgment and reasoning in the child*. New York: Harcourt, Brace.
8. Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace.
9. Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace & Co.
10. Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press.
11. Wiles, J., & Bondi, J. (1984). *Curriculum development: A guide to practice* (2nd ed.). Ohio: Merrill.

# **KIỂM ĐỊNH THEO TIÊU CHUẨN ABET TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC BÁCH KHOA, ĐHQG TP.HCM: KẾT QUẢ TRIỂN KHAI**

## **Ban Đảm bảo Chất lượng, trường ĐH Bách Khoa**

Trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hoá, Việt Nam đã và đang trong quá trình hội nhập quốc tế về nhiều mặt. Giáo dục không thể đứng ngoài tiến trình này, nhất là khi nền kinh tế của thế giới trong tương lai là nền kinh tế tri thức đang hình thành và phát triển. Cụ thể là làm thế nào chất lượng đào tạo của các Trường đại học được khẳng định và có thể cạnh tranh được với các trường đại học trong khu vực và thế giới. Bên cạnh đó, làm thế nào để những sinh viên và người tốt nghiệp từ các trường đại học được công nhận về trình độ, bằng cấp để có thể chuyển đổi và làm việc cùng những sinh viên và người tốt nghiệp từ các trường đại học ở nước khác trong khi vị thế của các trường ĐH Việt Nam còn thấp so với khu vực và thế giới, do đó việc đạt được chuẩn kiểm định quốc tế là một cách để tự khẳng định mình trong quá trình hội nhập.

Hiện nay, Trường Đại học Bách Khoa – ĐHQG TP.HCM đã và đang nhận được sự công nhận về chất lượng đào tạo từ các tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục có uy tín trong nước, khu vực, và trên thế giới. ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) là một trong những tổ chức kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo có uy tín trong cộng đồng quốc tế mà nhà trường đang hướng đến.

Tham gia quá trình kiểm định của ABET sẽ mang lại các lợi ích sau:

- Được các tổ chức bên ngoài đánh giá là điều cần thiết để quản lý chất lượng một chương trình đào tạo.
- Có cơ hội và động lực để thực hiện cải tiến liên tục chương trình đào tạo.
- Những người tốt nghiệp từ chương trình đào tạo được kiểm định có thể tham gia vào thị trường nhân lực toàn cầu.

Các chương trình được ABET kiểm định là các chương trình về kỹ thuật, công nghệ, điện toán, khoa học ứng dụng, tương ứng do EAC, TAC, CAC, hoặc ASAC thực hiện. Với EAC các tên chương trình phải có từ “engineering”, còn với TAC là từ “technology” như là danh từ ở cuối tên, ưu tiên là “engineering technology”. Một chương trình có thể phải được kiểm định bởi hai Ủy ban khác nhau nếu tên chương trình có chứa các từ hàm ý thuộc hai lĩnh vực khác nhau. Ví

dự chương trình “Bachelor of Engineering in Computer Science” phải được cả CAC và EAC kiểm định.

Các tiêu chí kiểm định của ABET gồm các tiêu chí chung và riêng cho mỗi chương trình. Các tiêu chí chung gồm:

1. Sinh viên (Students),
2. Mục tiêu giáo dục của chương trình (Program Educational Objects),
3. Chuẩn đầu ra (Student Outcomes)
4. Cải tiến liên tục (Continuous Improvement),
5. Chương trình (Curriculum),
6. Giảng viên (Faculty),
7. Cơ sở vật chất (Facilities),
8. Sự hỗ trợ (Support),
9. Các tiêu chí của chương trình (Program Criteria).

Việc kiểm định ABET xuất phát từ yêu cầu của trường đại học muốn đánh giá chương trình đào tạo. Chỉ những chương trình đã có ít nhất một khóa sinh viên tốt nghiệp mới có thể tham gia kiểm định.

Quá trình kiểm định của ABET cho một chương trình gồm các bước cơ bản sau:

- Các chuyên gia tư vấn về ABET xem xét tài liệu tự đánh giá của cơ sở đào tạo có chương trình được kiểm định.
- Các chuyên gia ABET tiến hành chuyến thăm kiểm tra thử tại cơ sở đào tạo, rà soát tất cả tài liệu, các môn học, phòng thí nghiệm và gặp gỡ cán bộ quản lý, giảng viên, sinh viên, cựu sinh viên, doanh nghiệp...
- Đoàn kiểm định ABET đến cơ sở giáo dục kiểm định chính thức chương trình.
- Chứng nhận kiểm định của ABET sau khi được cấp sẽ được duy trì ở các năm tiếp theo dưới sự theo dõi của ABET, nếu cơ sở đào tạo muốn.

Các chuyên gia kiểm định gồm các chuyên gia về đánh giá chương trình, những tình nguyện viên từ các trường đại học, các cơ quan chính phủ, các ngành công nghiệp, hoặc những người hoạt động tự nhân.

Các trường hợp công nhận của ABET đối với một chương trình đào tạo được kiểm định:

**NGR (Next General Review)** – Trường hợp này cho thấy chương trình không có điểm khiếm khuyết hay điểm yếu. Hoạt động này chỉ được đưa ra sau khi có đánh giá tổng quan chung và kéo dài trong khoảng 6 năm.

**IR (Interim Report)** – Trường hợp này cho thấy chương trình có một hoặc nhiều điểm yếu. Bản chất của điểm yếu là đoàn kiểm định không cần đi thực tế hiện trạng nhằm đánh giá những hoạt động khắc phục tình hình của trường. Khi đó cần có một báo cáo về hoạt động khắc phục của trường. Thời gian của việc này vào khoảng 2 năm.

**IV (Interim Visit)** - Trường hợp này cho thấy chương trình có một hoặc nhiều yếu kém. Bản chất của yếu kém là đoàn kiểm định cần đi thực tế để đánh giá những hoạt động khắc phục của trường. Hoạt động này thường khoảng 2 năm.

**SC (Show Cause)** - Trường hợp này cho thấy chương trình có một hoặc nhiều khiếm khuyết. Khi đó cần có kiểm tra thực tế để đánh giá những hoạt động khắc phục của trường. Trường hợp này thường kéo dài trong 2 năm.

**RE (Report Extended)** - Trường hợp này cho thấy nhà trường đã có những hoạt động thỏa đáng khắc phục những yếu kém như đã được yêu cầu trong lần báo cáo tạm thời trước đây (IR). Trường hợp này gia hạn kiểm định sang đợt đánh giá tổng quát kế tiếp và vì vậy kéo dài thường từ 2 đến 4 năm.

**VE (Visit Extended)** - Trường hợp này cho thấy nhà trường đã có những hoạt động tích cực để khắc phục những yếu kém đã được nêu trong lần kiểm tra thực tế tạm thời trước đây (IV). Trường hợp này xảy ra sau đợt đánh giá IV và được gia hạn kiểm định sang đợt kiểm tra tổng quát lần sau, vì vậy, kéo dài từ 2 đến 4 năm.

**SE (Show Cause Extended)**-Trường hợp này cho thấy những hoạt động khắc phục khiếm khuyết và yếu kém theo như trong đợt SC trước đây đã đạt. Trường hợp này thường xảy ra sau đợt đánh giá SC tạm thời. Trường hợp này thường được gia hạn kiểm định sang đợt kiểm tra tổng quan kế tiếp và vì vậy thường kéo dài trong 2 đến 4 năm.

**NA (Not to Accredited)** - Trường hợp này cho thấy chương trình có nhiều khiếm khuyết chẳng hạn như chương trình vẫn tiếp tục không đáp ứng tiêu chuẩn đang được ứng dụng. Trường hợp này thường xảy ra sau đợt đánh giá SC hay đánh

giá một chương trình mới, chưa được kiểm định. Kiểm định không được gia hạn trong trường hợp này, ngoại trừ được nói rõ trong Khoản II. F.9.

**T (Terminate)** - Trường hợp này thường xảy ra theo yêu cầu của trường có gia hạn kiểm định đối với một chương trình đã bị hủy bỏ.

Các phát hiện của Đoàn kiểm định trong quá trình đánh giá bao gồm:

- **Khiếm khuyết (Deficiency)**: Sự khiếm khuyết cho thấy việc không đáp ứng được một tiêu chuẩn, chính sách hay thủ tục. Vì vậy, chương trình không đáp ứng đúng chuẩn, chính sách hay thủ tục.
- **Yếu kém (Weakness)**: Yếu kém cho thấy một chương trình không đủ sức đáp ứng một chuẩn, chính sách hay thủ tục nhằm đảm bảo chất lượng của chương trình. Vì vậy, cần có kế hoạch khắc phục để giúp chương trình đáp ứng đủ chuẩn, chính sách hay thủ tục để chuẩn bị cho đợt đánh giá sau.
- **Băn khoăn/do dự (Concern)**: Sự do dự cho thấy một chương trình hiện đã thỏa mãn một chuẩn, chính sách hay thủ tục; tuy nhiên, tiềm năng hiện có cho tình huống thay đổi linh hoạt lại chưa đáp ứng được.

Kết quả kiểm định có giá trị tối đa trong vòng 6 năm, sau đó các trường cần đăng ký lại để được tiếp tục kiểm định. Chứng nhận kiểm định của ABET sau khi được cấp sẽ được duy trì ở các năm tiếp theo dưới sự theo dõi của ABET, nếu cơ sở đào tạo muốn.

Tại Việt Nam, Khoa Khoa học & Kỹ thuật Máy tính thuộc Trường Đại học Bách Khoa – ĐHQG TP.HCM là đơn vị đầu tiên và duy nhất đã thực hiện việc kiểm định chất lượng 02 chương trình theo tiêu chuẩn của ABET. Thực hiện kiểm định bởi ABET sẽ mang lại nhiều lợi ích cho nhà trường và xã hội như sau:

- Tăng cường năng lực quản lý chất lượng đào tạo của các chương trình.
- Khẳng định chất lượng đào tạo và cam kết liên tục cải thiện chất lượng đào tạo nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển của xã hội.
- Tạo thuận lợi cho những người tốt nghiệp từ những chương trình đào tạo được kiểm định tham gia vào thị trường nhân lực toàn cầu.
- Góp phần thu hút đầu tư của các tổ chức quốc tế vào địa phương.
- ABET là chứng chỉ kiểm định giúp nâng cao vị thế và uy tín của Trường Đại học Bách Khoa nói riêng và ĐHQG TP.HCM nói chung trong hợp tác quốc tế với

các trường trên thế giới cũng như với các đối tác doanh nghiệp lớn như Intel, Microsoft hay các quỹ đầu tư phát triển khác.

Các hoạt động liên quan đến kiểm định ABET đã được triển khai bắt đầu từ tiêu dự án A trong dự án “Tăng cường năng lực nghiên cứu và đào tạo của Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh”, gọi tắt là dự án World Bank 2 (WB2). Khoa Khoa học và Kỹ thuật Máy tính đã thành lập Tổ Kiểm định ABET để xây dựng kế hoạch và triển khai thực hiện. Trong quá trình thực hiện dự án, 3 chuyên gia tư vấn của ABET Foundation đã giúp cải tiến nội dung, quy trình thu thập số liệu và đảm bảo chất lượng của hai chương trình đào tạo Khoa học Máy tính và Kỹ thuật Máy tính. Nội dung công việc chính trong dự án là “cải tiến chương trình đào tạo” và “tính cải thiện liên tục chương trình”. Kết thúc dự án WB2 vào năm 2012, các chuyên gia tư vấn đánh giá cao khả năng sẵn sàng để kiểm định chính thức của hai chương trình trên.

Được sự ủng hộ cao trong cuộc họp toàn thể cán bộ viên chức Khoa vào ngày 30/6/2012 cũng như sự chấp thuận từ Ban Giám hiệu nhà trường, Khoa KH&KTMT đã tiến hành công tác chuẩn bị kiểm định chính thức hai chương trình Khoa học Máy tính và Kỹ thuật Máy tính trong năm 2013.

Hai bản báo cáo tự đánh giá (self - study report) cho hai chương trình được hoàn tất và gửi tổ chức ABET vào tháng 2/2013 và đã qua vòng sơ kiểm vào tháng 4/2013. Sau đó, hai bản báo cáo chính thức được gửi đến tổ chức ABET vào ngày 1/7/2013 để chuẩn bị cho việc kiểm định chính thức vào tháng 11/2013.

Đoàn kiểm định của ABET gồm 05 thành viên đã đến kiểm định chính thức hai chương trình Khoa học Máy tính và Kỹ thuật Máy tính vào các ngày 17 – 20/11/2013. Vì đây là đợt kiểm định chính thức nên tất cả các tiêu chí (09 tiêu chí) trong mỗi chương trình đều được kiểm định. Đoàn kiểm định đã làm việc, phỏng vấn trực tiếp với Ban Giám đốc ĐHQG-HCM, Ban Giám hiệu trường ĐHBK, các cấp quản lý của Khoa KH&KTMT, các phòng ban chức năng của trường, hầu hết các giảng viên giảng dạy trong hai chương trình này, sinh viên đang học, cựu sinh viên và các doanh nghiệp; và tham quan trực tiếp các phòng thí nghiệm, phòng máy tính, hệ thống e-learning (Sakai), lớp học và thư viện.

Kết quả sơ bộ trong đợt đánh giá được đoàn kiểm định công bố vào ngày 20/11/2013 là tất cả các tiêu chí trong cả hai chương trình đều đạt (không có deficiency) nhưng mỗi chương trình đều có điểm yếu (weakness) và các điểm cần lưu ý (concern). Đây là kết quả rất khả quan đối với hai chương trình đầu tiên được kiểm định theo chuẩn kiểm định uy tín như ABET.

Trong thời gian 6 tháng tiếp theo sau khi tiếp đoàn kiểm định, Khoa KH&KTMT đã có những giải pháp, cải tiến nhằm giải quyết các vấn đề còn tồn đọng trong hai chương trình mà đoàn kiểm định đã nêu ra. Một số cải tiến liên quan đến quy trình, trang thiết bị đã được nhà trường và lãnh đạo Khoa tạo điều kiện đầu tư và cải tiến.

Tháng 8/2014, Trường Đại học Bách Khoa đã nhận được kết quả kiểm định chính thức từ ABET cho 02 chương trình: Khoa học Máy tính và Kỹ thuật Máy tính. Theo đó, cả **02 chương trình đã đạt chuẩn kiểm định ABET.**

Các kết quả và tác động tích cực của quá trình chuẩn bị từ năm 2008 đến nay và kết quả đạt được có thể nhận thấy rằng việc thực hiện kiểm định theo tiêu chuẩn ABET có ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình giảng dạy và quản lý giảng dạy tại Khoa Khoa học & Kỹ thuật Máy tính.

Cụ thể:

- Khoa đã cử được nhiều cán bộ tham gia hội nghị về ABET và các báo cáo tập huấn cho các cán bộ. Những hoạt động này đã tạo sự thay đổi rất lớn về nhận thức đối với vấn đề đánh giá và vận hành hiệu quả một chương trình giảng dạy đại học từ nhiều góc độ.
- Hệ thống chương trình đào tạo đã được tái cấu trúc triệt để từ cấp độ đề cương từng môn học với các course outcome cụ thể và cấp độ cần đạt của các outcome đó, các phương pháp để ra đề thi, kiểm tra, thu thập thông tin đánh giá kết quả đầu ra cho từng môn học với từng outcome đã định. Khung chương trình đào tạo cũng được tái cấu trúc bảo đảm tính hợp lý, liên kết và kế thừa với các chuẩn đầu ra (programe outcome) cụ thể ở từng cấp, từng giai đoạn và liên thông giữa các môn học bảo đảm khả năng duy trì, nâng cao cấp độ đạt được của từng outcome một cách hệ thống.
- Giảng viên cũng đã được tham gia tập huấn, học tập tại các trường đại học của Mỹ như Arizona University về phương pháp giảng dạy tích cực, phương pháp kiểm tra kết quả môn học của sinh viên, thu thập phân tích kết quả để hiệu chỉnh và liên tục cải thiện chương trình và phương pháp giảng dạy. Điều này tạo nhiều thay đổi tích cực trong cách dạy và học của thầy và trò, tránh được tình trạng học thụ động và tạo ra không khí tích cực trong lớp học, nâng cao tính sáng tạo và cảm hứng học tập trong sinh viên.
- Khoa đã xây dựng được phương pháp thu thập, phân tích thông tin (assignment) về kết quả và phương pháp giảng dạy, làm cơ sở để phản hồi, điều chỉnh nhằm bảo đảm yêu cầu liên tục cải tiến của ABET.

- Khoa cũng đã đầu tư nhân lực và tài chính để phát triển các công cụ tin học hóa phục vụ cho quá trình assignment để thu thập, phân tích kết quả giảng dạy từ sinh viên, giảng viên, nhà tuyển dụng, cựu sinh viên,... Những phương pháp phân tích và các công cụ phân tích này sẽ trợ giúp rất nhiều cho quá trình nâng cao chất lượng đào tạo của Khoa KH&KT Máy tính, đồng thời cũng là những tiện ích mà các đơn vị khác trong trường khi triển khai đánh giá theo ABET như quyết định về định hướng kiểm định của nhà trường là tất cả các khoa sẽ theo chuẩn ABET sau khi Khoa KH&KT Máy tính hoàn tất quá trình kiểm định của mình.
- Nhận thức và sự tham gia của giảng viên đối với công tác kiểm định chất lượng ngày càng được nâng cao sau kết quả của đợt kiểm định chính thức của ABET.
- Các doanh nghiệp, cựu sinh viên và sinh viên đang theo học đều ủng hộ, quan tâm đến hoạt động này và đã có những hỗ trợ tích cực cho quá trình chuẩn bị của Khoa.

Bên cạnh những tác động trực tiếp đến Khoa KH&KTMT, hoạt động kiểm định ABET đã lan tỏa đến các khoa khác trong trường và đã có những kế hoạch cải tiến chất lượng chương trình nhằm tiến đến đạt chuẩn kiểm định ABET trong thời gian sắp tới.

Quá trình kiểm định ABET là một quá trình liên tục, ngay cả khi đạt chuẩn ABET thì việc tiếp tục vận hành hệ thống theo chuẩn ABET là một nhu cầu không thể thiếu nhằm liên tục cải tiến và nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Do đó, vấn đề đầu tư cho định hướng ABET của trường là việc làm hết sức cần thiết và cần có chính sách đầu tư lâu dài.

### **Tài liệu tham khảo**

1. Cao Hoàng Trụ, *ABET: Mục tiêu và Động lực của việc Đổi mới các Chương trình Đào tạo về Kỹ thuật và Công nghệ*, 2007.
2. Khoa KH&KTMT, *Đề án kiểm định chương trình đào tạo ngành Khoa học Máy tính và Kỹ thuật máy tính theo chuẩn ABET năm 2013 – 2017*, 2013.
3. <http://www.abet.org>

<http://www.oqa.hcmut.edu.vn>

**ÁP DỤNG BỘ TIÊU CHUẨN AUN-QA CẤP CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN, ĐHQG-HCM: THỰC TIỄN VÀ KINH NGHIỆM**

ThS. Nguyễn Duy Mộng Hà<sup>†††</sup>

ThS. Nguyễn Thị Thi Thu<sup>§§§</sup>

ThS. Bùi Ngọc Quang<sup>\*\*\*\*</sup>

**Tóm tắt:** Bài viết trình bày bối cảnh hội nhập khu vực trong thời đại toàn cầu hóa khi áp dụng chuẩn AUN-QA, hiện đang được xem là khá phù hợp cho việc đánh giá các chương trình đào tạo của các trường đại học Việt Nam nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, giữ uy tín và thương hiệu cho các ngành học, trường đại học trong thời đại hội nhập với nhiều cơ hội hợp tác, liên thông bên cạnh những yếu tố cạnh tranh. Qua đó, nhóm tác giả trình bày thực tiễn triển khai tự đánh giá và đánh giá ngoài cấp chương trình đào tạo theo AUN-QA tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM để nhận diện các tồn tại và đưa ra một số bài học kinh nghiệm nhằm hướng đến việc áp dụng tối ưu chuẩn AUN tại trường.

## 1. Áp dụng chuẩn AUN-QA trong bối cảnh hội nhập ASEAN

Bối cảnh hội nhập ASEAN đã mở ra cho giáo dục đại học Việt Nam nhiều cơ hội cũng như thách thức. Các xu hướng giáo dục đại học và bối cảnh hội nhập đòi hỏi các trường đại học Việt Nam phải nhanh chóng nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo. Do đó, trong quá trình hội nhập, một trong những mối quan tâm đầu tiên của các trường đại học Việt Nam khi muốn nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo là tìm hiểu các chuẩn mực và chỉ số chất lượng được công nhận bởi các trường đại học tiên tiến trong khu vực. Hơn nữa, để đưa chất lượng giáo dục đại học nước ta đến với tầm khu vực và quốc tế, trước tiên cần tiếp cận các chuẩn mực giáo dục đại học trong ASEAN - khu vực gần gũi nhất đối với Việt Nam.

Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (AUN-ASEAN University Network) được thành lập vào năm 1995 theo thỏa thuận của các bộ trưởng giáo dục ASEAN, hiện có 30 thành viên thuộc 10 nước (trong đó có 2 Đại học Quốc gia và Trường Đại học Cần Thơ của Việt Nam). Hệ thống đảm bảo chất lượng các trường đại học Đông Nam Á (AUN-QA - ASEAN University Network Quality Assurance) được thành lập vào năm 1998 và đã ban hành nhiều tài liệu quan trọng liên quan đến các hướng dẫn về đảm bảo chất lượng từ năm 2004 đến nay, đặc biệt

---

<sup>†††</sup> Trưởng Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng, Trường Đại học KHXH&NV, ĐHQG-HCM

<sup>§§§</sup> Chuyên viên Phòng Khảo thí và ĐBCL, Trường Đại học KHXH&NV, ĐHQG-HCM

<sup>\*\*\*\*</sup> Chuyên viên Phòng Khảo thí và ĐBCL, Trường Đại học KHXH&NV, ĐHQG-HCM

là *Tài liệu hướng dẫn đánh giá chất lượng cấp chương trình đào tạo theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA* vào năm 2011 với 15 tiêu chí lớn thuộc các nhóm yếu tố khác nhau: đầu vào (input), quá trình (process), đầu ra (output) theo một chu kỳ khép kín nhằm liên tục cải tiến, nâng cao dần chất lượng đào tạo.

Trong lúc giáo dục đại học Việt Nam còn đang loay hoay tìm kiếm, xây dựng và hoàn thiện một mô hình và bộ tiêu chuẩn phù hợp để đánh giá chất lượng cơ sở đào tạo cũng như chương trình đào tạo ở bậc đại học-cao đẳng, một số trường đại học hàng đầu của Đông Nam Á đã phối hợp với các chuyên gia của châu Âu cho ra đời các tài liệu phù hợp nhằm hỗ trợ các trường đại học trong khu vực nâng cao chất lượng đào tạo. Nhìn chung, các trường đại học thành viên AUN của Việt Nam, trong đó có Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, đã nhanh chóng tiếp cận Bộ tiêu chuẩn này từ khoảng sau năm 2005 đến nay với những mục tiêu, định hướng, ý nghĩa và kết quả cơ bản sau đây:

Sử dụng mô hình đảm bảo chất lượng theo AUN-QA và đánh giá các chương trình đào tạo theo Bộ tiêu chuẩn này nhằm giúp các trường đại học Việt Nam có cơ sở khoa học để nâng cao chất lượng các chương trình học, góp phần đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ tiến trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

Xác định Bộ tiêu chuẩn AUN-QA đang được xem là khá phù hợp cho việc đánh giá các chương trình đào tạo của các trường đại học Việt Nam nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, giữ uy tín và thương hiệu cho các ngành học, trường đại học trong thời đại hội nhập với nhiều cơ hội hợp tác, liên thông bên cạnh những yếu tố cạnh tranh.

Việc đạt chuẩn AUN-QA của các chương trình đào tạo Việt Nam là bước đầu tạo điều kiện để các trường đại học Việt Nam tiến dần đến sự liên thông và được công nhận trong lĩnh vực học thuật trong khu vực; sinh viên Việt Nam được hưởng lợi khi di chuyển giữa các trường đại học trong khối ASEAN; đồng thời từ đó xây dựng được thương hiệu trường đại học, góp phần thu hút sinh viên từ các trường đại học khác trong khu vực. Từ khi đăng ký kiểm định AUN vào cuối năm 2009 đến nay, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh đã đăng ký đánh giá 10 chương trình đào tạo (*Điện tử viễn thông, Công nghệ thông tin, Khoa học máy tính, Việt Nam học, Công nghệ sinh học, Kỹ thuật cơ khí, Quản trị kinh doanh, Ngữ văn Anh, Kỹ thuật hóa học, Kỹ thuật xây dựng*) và đều đạt chuẩn khu vực.

Việc đạt chuẩn AUN-QA của các chương trình đào tạo Việt Nam cũng thể hiện rõ trách nhiệm giải trình của các trường đại học trước xã hội về chất lượng

đào tạo theo nhu cầu của xã hội và yêu cầu của thị trường lao động, đáp ứng được kỳ vọng của Nhà nước, Chính phủ trong việc đầu tư lớn cho 2 Đại học Quốc gia của Việt Nam.

Việc áp dụng và đạt chuẩn AUN-QA của các chương trình đào tạo Việt Nam cũng góp phần thu hút mạnh mẽ đầu tư của các doanh nghiệp, tổ chức xã hội, viện nghiên cứu... trong và ngoài nước, đóng góp cho sự phát triển của trường về giáo dục, đào tạo, nghiên cứu khoa học-chuyên giao công nghệ và phục vụ xã hội. Đây cũng là một bộ tiêu chuẩn uy tín trong khu vực và có xu hướng tiến dần đến việc được công nhận ở các khu vực khác như Thái Bình Dương và châu Âu, được giới học thuật và doanh nghiệp biết đến.

Ngoài việc giúp hội nhập hiệu quả trong lĩnh vực đào tạo đại học, tiếp cận chuẩn AUN-QA còn giúp đẩy mạnh liên kết, hợp tác với những trường đại học có uy tín trong khu vực thông qua các chương trình trao đổi, hợp tác về học thuật, nghiên cứu, đào tạo..., góp phần đẩy mạnh tiến trình quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam một cách toàn diện và sâu sắc hơn.

Hy vọng những bài học từ các kết quả kiểm định chương trình đào tạo theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA ở các trường đại học Việt Nam tiên phong trong lĩnh vực đổi mới và hội nhập sẽ góp phần làm đòn bẩy để đưa giáo dục đại học Việt Nam đi lên ngang tầm khu vực với mục tiêu “liên tục cải tiến”. Việc này góp phần đạt được những đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện về giáo dục-đào tạo theo tinh thần của Nghị quyết Trung ương Đảng lần thứ 8.

## **2. Thực tiễn triển khai AUN-QA tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM**

### **2.1. Quy trình triển khai tự đánh giá và đánh giá ngoài theo AUN-QA**

Để triển khai tự đánh giá và đăng ký đánh giá ngoài các chương trình đào tạo theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA, các khoa/bộ môn dưới sự chỉ đạo của Ban Giám hiệu (Hiệu trưởng và Phó Hiệu trưởng phụ trách đào tạo), sự hỗ trợ, tư vấn của Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng, Trường ĐH KHXH&NV và Trung tâm Khảo thí và Đánh giá chất lượng đào tạo của ĐHQG-HCM, phải trải qua một quá trình nhiều giai đoạn, nhiều năm tháng với sự nỗ lực rất lớn của tập thể khoa mới đạt được kết quả khả quan.

Vạn sự khởi đầu nan nên điều vất vả nhất trong giai đoạn đầu là công tác tư tưởng và vận động để các đơn vị hiểu rõ mục tiêu và thấy được lợi ích của việc tham gia tự đánh giá trước khi đăng ký đánh giá ngoài chương trình đào tạo của

đơn vị theo bộ tiêu chuẩn này, đồng thời tin tưởng vào sự phù hợp, tính khả thi, tính hiện đại và khoa học của Bộ tiêu chuẩn AUN-QA, vốn được xây dựng bởi các chuyên gia đầu ngành của cả châu Á và châu Âu, được công nhận ở Đông Nam Á và còn ở các khu vực khác nữa. Chủ trương của nhà trường là kêu gọi sự tự nguyện tham gia của các đơn vị chuyên môn.

Khi một đơn vị tự nguyện quyết định chọn một chương trình đào tạo để đăng ký tham gia tự đánh giá và đánh giá ngoài theo AUN-QA dưới sự tư vấn của Ban Giám hiệu và Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng thì phải qua quy trình thủ tục bao gồm: (1) Thành lập Hội đồng tự đánh giá cấp chương trình đào tạo; (2) Xây dựng kế hoạch tự đánh giá của khoa và phổ biến kế hoạch tự đánh giá (kinh phí, thời gian, thành lập Tổ/Nhóm viết báo cáo tự đánh giá và phân công công việc cụ thể); (3) Hướng dẫn, tập huấn để các đơn vị tham gia đánh giá hiểu rõ nội hàm từng tiêu chí của Bộ tiêu chuẩn AUN-QA. Đơn vị đăng ký tự đánh giá sẽ tham dự các buổi hướng dẫn chi tiết do Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng chịu trách nhiệm tiến hành trong nhiều đợt: từ tổng quan nội dung các tiêu chí cho đến danh mục các minh chứng cần thiết cho báo cáo tự đánh giá, cấu trúc/hình thức, kỹ thuật viết báo cáo và trình bày/mã hóa minh chứng, phụ lục, bảng biểu thống kê, đặc tính từng loại dữ liệu, cách thức thu thập và xử lý thông tin, phân tích điểm mạnh, điểm yếu, ý nghĩa của từng bậc trong thang điểm,...; (4) Tiến hành thu thập dữ liệu và viết báo cáo; (5) Góp ý, hoàn thiện và nộp báo cáo và (6) Đăng ký và triển khai đánh giá ngoài nội bộ trước khi đánh giá ngoài chính thức.

Khâu quan trọng và chiếm thời gian nhiều nhất là bắt tay vào thực hiện tự đánh giá và viết báo cáo. Trong suốt quá trình này, các cá nhân/nhóm được phân công của Tổ/Nhóm viết báo cáo tự đánh giá cần hiểu rõ quy trình của giai đoạn này, từng bước tìm hiểu xem chương trình đào tạo của đơn vị có đáp ứng được các đòi hỏi của các tiêu chí không, tìm tất cả các dữ liệu, minh chứng cho thấy việc đáp ứng đó và lập thành danh mục minh chứng, mã hóa các minh chứng để thuận tiện cho việc trình bày trong báo cáo, kiểm tra các minh chứng thật cẩn thận sau khi hội ý thống nhất với tổ và nhờ sự hỗ trợ của các thành viên của đơn vị mình hay đơn vị khác trong trường trong quá trình tìm minh chứng trước khi bắt tay vào viết báo cáo. Trong suốt quá trình này, có sự tư vấn theo nhu cầu, theo dõi giám sát, động viên thường xuyên của tổ trưởng tổ tự đánh giá của đơn vị cũng như của Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng. Ngoài ra, cũng cần sự phối hợp làm việc nhóm của tổ để thống nhất cách hiểu, cách viết và giúp nhau cùng tháo gỡ các khó khăn. Cá nhân chịu trách nhiệm tổng hợp các phần viết báo cáo phải thật am hiểu mọi tiêu chí, cách trình bày thống nhất, sự phù hợp và đầy đủ của các minh chứng.

Sau khi bản tổng hợp lần đầu được hoàn tất, còn phải có nhiều đợt họp nhóm, hội ý, trao đổi thống nhất trong tổ, được gửi đến một số thành viên của hội đồng khoa học khoa và đào tạo đọc và đóng góp ý kiến trước khi chỉnh sửa thành bản báo cáo phiên bản đầu tiên.

Việc đánh giá ngoài chương trình đào tạo sẽ không thể diễn ra được nếu không có sự thực hiện tự đánh giá và viết báo cáo tự đánh giá của đơn vị phụ trách chương trình đào tạo. Là “người trong cuộc” hiểu rõ chương trình đào tạo của đơn vị, khi đối chiếu với yêu cầu của Bộ tiêu chuẩn AUN-QA, đơn vị viết báo cáo tự đánh giá có khả năng đánh giá trung thực các điểm mạnh và điểm yếu trong chương trình đào tạo của đơn vị mình. Tuy nhiên, trước khi diễn ra việc đánh giá ngoài chính thức ở cấp khu vực thuộc Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á cần có việc góp ý, thẩm định chương trình và đánh giá ngoài nội bộ trong nhà trường, trong ĐHQG-HCM nhằm giúp cho đơn vị thực hiện tự đánh giá chương trình đào tạo có thể thấy rõ hơn một số hạn chế cần khắc phục, bổ sung sau khi xem xét các đánh giá khách quan trung thực của các đồng nghiệp. Cán bộ chuyên trách công tác đảm bảo chất lượng cấp chương trình đào tạo của Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng và/hoặc các chuyên gia khác trong trường cần đọc và góp ý để đơn vị chỉnh sửa trước khi chương trình đào tạo được thẩm định ở cấp ĐHQG-HCM.

Đơn vị đăng ký đánh giá ngoài nội bộ cấp ĐHQG-HCM là một hình thức đánh giá chéo nội bộ bởi Đoàn đánh giá ngoài được thành lập trong phạm vi của ĐHQG-HCM thường là bởi các chuyên gia đến từ các trường thành viên khác trong ĐHQG-HCM. Đây cũng là hình thức mô phỏng đánh giá chính thức cấp AUN với đầy đủ các bước theo đúng thủ tục, yêu cầu của AUN về số lượng thành viên hội đồng, về quy trình, thời gian thực hiện, về các đối tượng phỏng vấn, các địa điểm tham quan thực địa với kịch bản hết sức chi tiết và cả báo cáo đánh giá ngoài với đầy đủ 2 vòng dự thảo và chính thức,...

Sau khi nhận được kết quả chính thức từ báo cáo đánh giá ngoài của ĐHQG-HCM cùng với những khuyến nghị cải tiến, các đơn vị có chương trình đào tạo được đánh giá ngoài nội bộ có thời gian khoảng 6 tháng để xem xét, lên kế hoạch cải tiến và thực hiện cải tiến, khắc phục chỉnh sửa những điểm yếu, bổ sung các thiếu sót cùng với sự hỗ trợ của nhà trường, các đơn vị phòng ban có liên quan, với nỗ lực phấn đấu của đội ngũ cán bộ-giảng viên của đơn vị trước khi viết báo cáo cải tiến sau 6 tháng, kèm theo các minh chứng được cập nhật. Nếu cần thiết có thể diễn ra đợt rà soát hoặc tư vấn thêm của các chuyên gia.

Các chương trình đào tạo có kết quả đánh giá ngoài nội bộ đạt từ 4.0 trở lên trên thang điểm 7 mức sẽ được nhà trường chọn tham gia đánh giá ngoài chính thức cấp AUN theo lộ trình kế hoạch hàng năm của ĐHQG-HCM, nơi làm “đầu mối” thông tin về kiểm định cấp AUN cho các trường thành viên của ĐHQG-HCM. Nếu như các đơn vị tham gia đã viết báo cáo tự đánh giá bằng tiếng Anh trong quá trình tự đánh giá và đánh giá ngoài nội bộ thì sẽ khá thuận lợi cho việc tham gia đánh giá chính thức. Nếu không thì giai đoạn chuyển dịch từ tiếng Việt sang tiếng Anh, kể cả các minh chứng sẽ chiếm rất nhiều thời gian và công sức của đơn vị. Tuy nhiên, việc chuẩn bị báo cáo bằng tiếng Anh là yêu cầu hiển nhiên và bắt buộc của AUN khi đánh giá chính thức. Quy trình đánh giá chính thức đòi hỏi phải có sự phối hợp chặt chẽ giữa các bên đơn vị có chương trình đào tạo, Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng, Trung tâm Khảo thí và Đánh giá chất lượng đào tạo của ĐHQG-HCM... và mất nhiều thời gian chuẩn bị cho chu đáo.

Vì hoạt động đảm bảo chất lượng đòi hỏi sự cải tiến liên tục nên việc nhận kết quả đánh giá ngoài chính thức mà đơn vị nhận được không phải là điểm kết thúc. Hơn nữa chúng chỉ kiểm định chương trình đào tạo theo AUN chỉ có giá trị trong 4 năm. Vì vậy, bên cạnh sự vui mừng và tự tin đối với những ưu điểm của chương trình đào tạo được chính thức công nhận trong khối Đông Nam Á, chắc chắn còn phải diễn ra quá trình xem xét điều chỉnh, khắc phục những điểm yếu để nâng cao chất lượng đào tạo, thể hiện tính tự chịu trách nhiệm đối với xã hội, đồng thời chia sẻ kinh nghiệm cho các đơn vị khác trong nhà trường. Một chu kỳ liên tục lên kế hoạch-thực hiện-đánh giá-cải tiến... thể hiện văn hóa chất lượng của đơn vị và nhà trường, sẽ dẫn đến một giai đoạn mà điểm đánh giá các chương trình đào tạo sẽ được nâng lên ngày một cao hơn vì mức tối đa ở điểm 7 là một sự lý tưởng còn rất xa đối với các chương trình đào tạo của cả Đông Nam Á nói chung và nước ta nói riêng.

## **2.2. Một số thành quả bước đầu trong công tác AUN-QA**

Một số thành quả quan trọng bao gồm: (1) Tính đến nay, đã và đang triển khai tự đánh giá 14 chương trình đào tạo theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA của Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á, bao gồm: Văn học, Lịch sử, Ngữ văn Anh, Ngữ văn Đức, Đông phương học, Xã hội học, Nhân học, Quan hệ quốc tế, Việt Nam học, Báo chí và Truyền thông, Lưu trữ và Quản trị văn phòng, Công tác xã hội, Giáo dục, Thư viện-Thông tin học trong đó có 6 chương trình đã đánh giá ngoài nội bộ cấp ĐHQG-HCM là: Nhân học, Quan hệ quốc tế, Ngữ văn Anh, Việt Nam học, Báo chí và Truyền thông, Văn học và 2 chương trình đã đánh giá ngoài

chính thức và đạt chuẩn AUN là Việt Nam học và Ngữ văn Anh. Theo kế hoạch, tháng 10/2014 ngành Lịch sử được đánh giá nội bộ cấp ĐHQG-HCM và tháng 12/2014 ngành Quan hệ quốc tế của trường sẽ được đánh giá ngoài chính thức bởi AUN; (2) Định kỳ hàng năm có từ 1-2 chương trình đào tạo tham gia kiểm định chính thức bởi AUN hoặc được đánh giá ngoài nội bộ cấp ĐHQG-HCM; và (3) Văn hóa chất lượng dần dần được thể hiện rõ hơn ở nhiều khoa; các đơn vị ý thức hơn về yêu cầu chất lượng, dù chưa có điều kiện tham gia đánh giá ngoài chương trình đào tạo nhưng bắt đầu có lộ trình cải tiến dần chương trình đào tạo từ việc rà soát các đề cương môn học, thực hiện cải tiến dựa trên các kết quả khảo sát ý kiến các bên liên quan, tham gia các đợt tập huấn về xây dựng, đánh giá chương trình đào tạo, xây dựng các danh mục minh chứng theo AUN-QA,...

### **2.3. Bài học kinh nghiệm triển khai AUN-QA**

Bài học kinh nghiệm cho việc xây dựng phương hướng tiếp theo là nhà trường cần có các biện pháp, giải pháp đồng bộ hơn trong toàn trường, cụ thể như sau: (1) Quan tâm hơn nữa đến đời sống khó khăn của GV và NV trường bằng việc đẩy mạnh việc huy động đóng góp từ nhiều nguồn, đầu tư thêm nhân lực, vật lực và tài lực cho các hoạt động đảm bảo chất lượng; (2) Động viên cán bộ, giảng viên, nhân viên cùng vượt qua những khó khăn, tạo môi trường phát triển chuyên môn/học thuật, môi trường quan hệ đồng nghiệp thân thiện biết chia sẻ để phát huy tâm huyết của đội ngũ cán bộ, giảng viên, nhân viên trong công tác nhọc nhằn này; (3) Đơn vị đảm bảo chất lượng của nhà trường, cụ thể là Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng cần nâng cao hơn nữa vai trò tư vấn, triển khai và giám sát hỗ trợ công tác tự đánh giá hiệu quả hơn, tham mưu chọn lựa chương trình đào tạo phù hợp và hỗ trợ viết báo cáo bằng tiếng Anh; các bộ chuyên trách về AUN-QA của Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng cần thường xuyên học hỏi nâng cao trình độ về đo lường và đánh giá trong giáo dục; hỗ trợ việc xây dựng dữ liệu khảo sát các bên liên quan nhằm đảm bảo độ tin cậy để có số liệu minh chứng phục vụ cho báo cáo tự đánh giá; (4) Quản lý đào tạo theo học chế tín chỉ đòi hỏi việc quy trình hóa, pháp lý hóa và văn bản hóa, cần đầu tư phát triển một hệ thống thông tin minh chứng dữ liệu tốt, hiện đại và hiệu quả phục vụ báo cáo tự đánh giá; (5) Nhà trường cùng các khoa/bộ môn cần xây dựng lộ trình tự đánh giá theo AUN-QA; có thể từng bước mỗi năm vài tiêu chuẩn hoặc từng bước hoàn thiện danh mục minh chứng và thực hiện từng kế hoạch cải tiến trước và sau khi đánh giá, thực hiện chu kỳ đảm bảo chất lượng liên tục.

Bài học kinh nghiệm về phía các khoa/bộ môn là Trưởng khoa/bộ môn và các cán bộ quản lý chuyên môn đào tạo, thành viên Hội đồng Khoa học và đào tạo/Nhóm chuyên trách chương trình đào tạo/Tổ Đảm bảo chất lượng của khoa/bộ môn cần phải thường xuyên trau dồi kiến thức về xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, đề cương môn học, hoạt động giảng dạy, các tiêu chuẩn kiểm định chương trình đào tạo,... nhằm chủ động tích cực thường xuyên tham gia hoàn thiện, cải tiến/đổi mới theo hướng nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo. Lãnh đạo cần tuyên truyền sao cho giảng viên ý thức tự nguyện tiếp thu các góp ý của đoàn đánh giá ngoài nâng cao chất lượng giảng dạy. Đơn vị phải chủ động thực hiện hiệu quả, theo dõi tiến độ thực hiện tự đánh giá, kịp thời phát hiện những khó khăn để khắc phục, thông tin tuyên truyền công tác tự đánh giá đến sinh viên một cách thuyết phục để khuyến khích sinh viên tham gia, cho sinh viên thấy được các kế hoạch hoặc kết quả cải tiến của khoa dựa trên góp ý phản hồi của sinh viên và kết quả đánh giá ngoài, định kỳ rà soát, cập nhật và thay đổi chương trình đào tạo thông qua Hội nghị nhà tuyển dụng/cựu sinh viên và lấy ý kiến chuyên gia, hội đồng khoa học và đào tạo khoa để chương trình đào tạo đáp ứng được yêu cầu xã hội/thị trường lao động.

Bài học kinh nghiệm về phía đội ngũ giảng viên, ngoài việc trau dồi, cập nhật kiến thức kiến thức chuyên môn, kiến thức về xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, nội dung giảng dạy và đề cương môn học, giảng viên cần thường xuyên chủ động tiếp thu ý kiến đánh giá ngoài để điều chỉnh công tác giảng dạy, nâng cao năng lực sư phạm và nghiên cứu khoa học (qua trao đổi với đồng nghiệp, tập huấn, tham gia hội thảo, dự giờ, tự học hỏi qua mạng,...). Giảng viên có thể có rất nhiều sáng kiến góp phần vào việc nâng cao chất lượng, từ những việc rất nhỏ và cụ thể qua tương tác với sinh viên, cựu sinh viên và đồng nghiệp, với phụ huynh, với xã hội bên ngoài, nhà tuyển dụng, cán bộ các phòng ban,... linh hoạt trong nhiều vai trò: giảng dạy, tư vấn, điều khiển, quản lý,... Giảng viên và nhân viên cũng cần phải xây dựng thói quen làm việc theo nhóm, phát triển kỹ năng làm việc nhóm trong đơn vị của mình và tổ chức nhà trường, tham gia đóng góp một phần vào việc tự đánh giá và đánh giá ngoài, phối hợp hiệu quả trong đơn vị mình và với đơn vị khác, chia sẻ kinh nghiệm cho đóng góp ý kiến để đơn vị bạn phát triển tốt hơn. Sinh viên cũng cần ý thức rõ trách nhiệm và quyền lợi của mình trong việc phản hồi ý kiến cho các cuộc khảo sát do nhà trường hoặc từng đơn vị tiến hành, có trách nhiệm với sự phát triển của chính mình, có ý thức tự xây dựng kỹ năng học tập suốt đời, đây là đòi hỏi quan trọng của chuẩn đầu ra trong chương trình đào tạo theo yêu cầu của Bộ tiêu chuẩn AUN-QA.

### 3. Kết luận

Thay đổi là cần thiết và không thể tránh được vì chương trình đào tạo là sản phẩm mang tính thời đại, cần phải được cập nhật cho phù hợp với thực tiễn theo yêu cầu của nhà tuyển dụng và xã hội; có khi sự thay đổi về số lượng, chất lượng, sở thích nguyện vọng, tính đa dạng,... của người học hoặc sự thay đổi về vai trò của GV trong quá trình tổ chức đào tạo cũng khiến cho nội dung của chương trình không còn phù hợp nữa. Chương trình được thay đổi, điều chỉnh là nhờ nỗ lực hợp tác trong một bộ phận, đơn vị hay nhóm chuyên trách. Xây dựng chương trình, về cơ bản, là một quá trình lựa chọn một cách trong nhiều cách khác nhau. Chương trình cần được phát triển liên tục; sẽ hiệu quả hơn nếu như đó là một quá trình toàn diện, chứ không đơn lẻ, và có tính hệ thống.

Việc tự đánh giá và tham gia đánh giá ngoài cấp chương trình đào tạo theo AUN-QA góp phần xây dựng ý thức và thói quen tự đánh giá liên tục, từng bước xây dựng mục tiêu kế hoạch chất lượng phù hợp của riêng đơn vị mình và cam kết hành động theo chất lượng, điều chỉnh liên tục chương trình đào tạo. Một người/đơn vị tích cực sẽ tác động đến những người/đơn vị xung quanh theo hiệu ứng dây chuyền. Lãnh đạo cần có các biện pháp tuyên truyền cho các thành viên thấy được là việc đáp ứng các yêu cầu chất lượng hiện nay của trường mang tính sống còn trong bối cảnh ngày càng nhiều cạnh tranh giữa các trường đại học. Ngoài ra, cần có những biện pháp khuyến khích động viên, khen thưởng phù hợp, đa dạng. Trong giai đoạn hiện nay, các trường đại học Việt Nam còn gặp nhiều khó khăn trong việc cải tiến chất lượng chương trình đào tạo do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan, trong đó còn yếu về văn hóa chất lượng. Bên cạnh đó, sự hiểu biết về Bộ tiêu chuẩn AUN-QA còn hạn chế. Khắc phục được những hạn chế cơ bản ảnh hưởng đến hiệu quả tự đánh giá và đánh giá ngoài theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA, Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM cũng như các trường đại học trong cả nước nói chung sẽ có động cơ cải tiến chất lượng hiệu quả.

#### Tài liệu tham khảo

1. AUN (2011), *Guide to AUN Actual Quality Assessment at Programme Level*, Bangkok: ASEAN University Network.
2. Betts Mick & Smith Robin (1998), *Developing the Credit-based Modular Curriculum in Higher Education*, Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

3. Clive Dimmock & Allan Walker (2005), *Educational Leadership - Culture and Diversity*, SAGE Publications Ltd; 1 edition.
4. Diamond, Robert M. (1998), *Xây dựng và đánh giá môn học và chương trình học*, NXB Jossey-Bass Inc, San Francisco, Tài liệu dịch thuật của Trung tâm đào tạo khu vực của SEAMEO tại Việt Nam.
5. Lâm Quang Thiệp, Johnstone D.B., Altbach P.G. (2006), *Giáo dục đại học Hoa Kỳ*. NXB Giáo dục.
6. Phạm Thành Nghị (2000), *Quản lý chất lượng giáo dục đại học*, NXB ĐHQG Hà Nội.
7. Vroeijenstijn Ton (2008), *Sổ tay áp dụng Bộ tiêu chuẩn chất lượng AUN trong tự đánh giá chương trình đào tạo*, NXB ĐHQG-HCM

# PHÂN TÍCH MỐI QUAN HỆ BIỆN CHỨNG GIỮA ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG VÀ KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG ĐỂ VIỆT NAM HỘI NHẬP HIỆU QUẢ THỊ TRƯỜNG DỊCH VỤ GIÁO DỤC TOÀN CẦU

PGS.TS. Nguyễn Thường Lạng<sup>††††</sup>

## Tóm tắt

*Quá trình thực hiện các cam kết quốc tế là quá trình nền giáo dục Việt Nam hội nhập sâu hơn trong cung ứng dịch vụ mang bản chất thương mại. Những bất cân xứng giữa nền giáo dục Việt Nam và hệ thống giáo dục đạt đẳng cấp quốc tế cao bộc lộ ngày càng rõ ràng. Nền kinh tế Việt Nam đang trong quá trình chuyển dịch sang nền kinh tế thị trường và quá trình điều chỉnh nền kinh tế gắn với điều chỉnh dịch vụ giáo dục ngày càng nhận được sự quan tâm lớn từ góc độ hoạch định chính sách và cơ sở giáo dục, người thụ hưởng dịch vụ và các đối tượng hữu quan khác. Để quá trình điều chỉnh sự bất cân xứng này không dẫn đến những bất cân xứng khác, cần nhận thức đầy đủ mối quan hệ biện chứng giữa chúng để bảo đảm sự thống nhất cao nhất trong quá trình điều chỉnh.*

## Giới thiệu

Bản chất biện chứng của mối quan hệ giữa đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng và hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu tồn tại khách quan và chưa được khai thác triệt để ở Việt Nam. Bản chất của dịch vụ giáo dục mang bản chất thương mại, thị trường của nó đòi hỏi tính đặc thù của quá trình tổ chức cung ứng và những điều kiện phải có của nó. Nếu thiếu những điều kiện bảo đảm này, bản chất của dịch vụ giáo dục có thể bị biến dạng hay nói cách khác, những giá trị cốt lõi của nó không được duy trì hay bản chất thương mại của nó bị biến dạng và mang tính hình thức. Hậu quả là bản chất thương mại thực chất của giáo dục là quá trình mua bán kiến thức, kỹ năng và thái độ gia tăng giữa cơ sở giáo dục và người học tuân theo những nguyên tắc của tự do hóa thương mại không còn được đảm bảo mà trở thành quá trình mua - bán văn bằng chứng chỉ hoặc điểm số. Điều đó làm mất đi bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục và vô hình dung, biến dịch vụ giáo dục thành một công việc mang tính xã hội hay một dạng hoạt động mang

---

<sup>††††</sup> Trường Đại học Kinh tế quốc dân. Email: [nguyenlang2020@gmail.com](mailto:nguyenlang2020@gmail.com)

tính từ thiện, nhân đạo, cũng như các hành vi trái với đạo đức nghề nghiệp. Ở mức độ lớn hơn, sự biến dạng bản chất thương mại của giáo dục làm giảm chức năng và vai trò thực chất của giáo dục nghĩa là làm giảm chất lượng giáo dục theo những nguyên tắc của nền kinh tế thị trường.

Giáo dục là một loại dịch vụ đặc biệt cho nên việc cung ứng nó đòi hỏi có cách thức phù hợp ở Việt Nam. Đây là một vấn đề chưa được nghiên cứu đầy đủ hiện nay mặc dù có nhiều nghiên cứu gắn với đảm bảo và kiểm định chất lượng được thực hiện tại Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Kinh tế quốc dân và các cơ sở đào tạo khác ở Việt Nam với khoảng thời gian gần 20 năm. Cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục cũng có bộ phận chuyên quản lý về công tác này. Nhiều mô hình và phương thức đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục của các nước có nền giáo dục phát triển được nghiên cứu và áp dụng tại các cơ sở giáo dục của Việt Nam. Hầu hết các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam đều có bộ phận chuyên trách về đảm bảo và kiểm định chất lượng. Tuy nhiên, mối quan hệ biên chứng giữa chúng chưa được nhận thức đầy đủ và phân tích thỏa đáng. Vì thế, không loại trừ khả năng xuất hiện sự sao chép máy móc kỹ thuật đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng của các nước đi trước mà thiếu những tiền đề hay điều kiện cơ bản để công việc này vận động tự thân theo những yêu cầu của bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục.

Bài viết sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp, so sánh với số liệu được thu thập từ Tổng cục Thống kê, Bộ Giáo dục và Đào tạo, một số quan sát của tác giả gắn với quá trình đào tạo của một số cơ sở giáo dục Việt Nam và cơ sở giáo dục có yếu tố nước ngoài tại Việt Nam.

## **1. Đặc trưng của thị trường dịch vụ giáo dục và dịch vụ đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục**

Dịch vụ được hiểu là hoạt động hoặc lợi ích được một bên cung ứng cho một bên khác mang tính vô hình và không tồn tại sự sở hữu. Dịch vụ giáo dục có những đặc trưng chung của dịch vụ (P. Kotler) là vô hình, không thể phân chia, chất lượng có thể thay đổi, không thể cất trữ được, không tồn tại sở hữu. Tính chất vô hình thể hiện dịch vụ không thể nhìn thấy, tiếp xúc, nghe, ngửi, nếm. Đặc tính này cho thấy dịch vụ khác cơ bản với hàng hóa (Hình 1). Điều này đòi hỏi nhà cung cấp dịch vụ phải có bằng chứng để chứng minh lợi ích của dịch vụ. Đối với dịch vụ giáo dục cần chỉ ra được lợi ích và đẳng cấp của nó để thuyết phục khách hàng. Tính không thể phân chia thể hiện quá trình sản xuất và tiêu dùng diễn ra đồng

thời, không thể tách dịch vụ ra khỏi nhà cung ứng cho dù đó là người hoặc máy móc, khách hàng thường xuyên gắn với cung ứng dịch vụ. Tính hay thay đổi của dịch vụ hay chất lượng khó ổn định do chất lượng phụ thuộc rất lớn vào người cung ứng, thời điểm cung ứng và phương thức cung ứng. Một bài giảng về một vấn đề trong một môn học có thể do một người truyền tải sẽ có chất lượng khác nhau vào các thời điểm khác nhau hoặc khác nhau về chất lượng nếu hai người khác nhau trình bày. Tính chất này đòi hỏi những yêu cầu đặt ra rất lớn của quá trình đảm bảo chất lượng giáo dục để sự ổn định chất lượng đạt được cao nhất nghĩa là đội ngũ thực hiện cần hiểu rõ cách thức thực hiện, và được tạo động lực để đạt tiêu chuẩn cao trong cung ứng. Tính không thể cất giữ thể hiện dịch vụ không thể lưu kho, lưu bãi như hàng hóa để sử dụng hoặc bán đi sau đó. Vì thế, chất lượng dịch vụ giáo dục cần được bảo đảm khi nó bắt đầu diễn ra cho đến khi kết thúc. Các khâu công việc cần được quy chuẩn, bảo đảm tính ổn định và chuyên nghiệp cao nhất. Việc quản trị chất lượng đồng bộ cần được áp dụng nhằm giữ chất lượng dịch vụ cung ứng luôn đạt ở cấp độ cao nhất. Tính không sở hữu cho thấy dịch vụ không phải sản phẩm vật chất cho nên không có sự trao đổi như mua bán hàng hóa thông thường do đó không tồn tại sở hữu dịch vụ mà chỉ có nhà cung ứng dịch vụ. Việc đánh giá chất lượng dịch vụ như dịch vụ giáo dục chẳng hạn, chỉ thông qua chất lượng quá trình cung ứng và mục tiêu thường được đặt ra là thu nhận kiến thức, rèn luyện kỹ năng và điều chỉnh thái độ của người học. Những khía cạnh cụ thể mà người học tiếp nhận được là sự thay đổi cơ bản thế giới quan, nhân sinh quan, phương pháp luận, thông tin, sự trải nghiệm và kinh nghiệm, tính chuyên sâu và độ rộng của kiến thức, mức độ chuyên nghiệp hóa và sự thuần thục, khéo léo trong kỹ năng cũng như sự mềm mỏng, phù hợp về thái độ.

Hình 1: Tính liên tục giữa tính chất hữu hình, vô hình của hàng hóa và dịch vụ

### Tính chất hữu hình (hàng hóa)

**Tính vô hình càng tăng, càng bộc lộ tính trung của dịch vụ**



**Tính vô hình (dịch vụ)** (Nguồn: P. Kotler, *Marketing căn bản*)

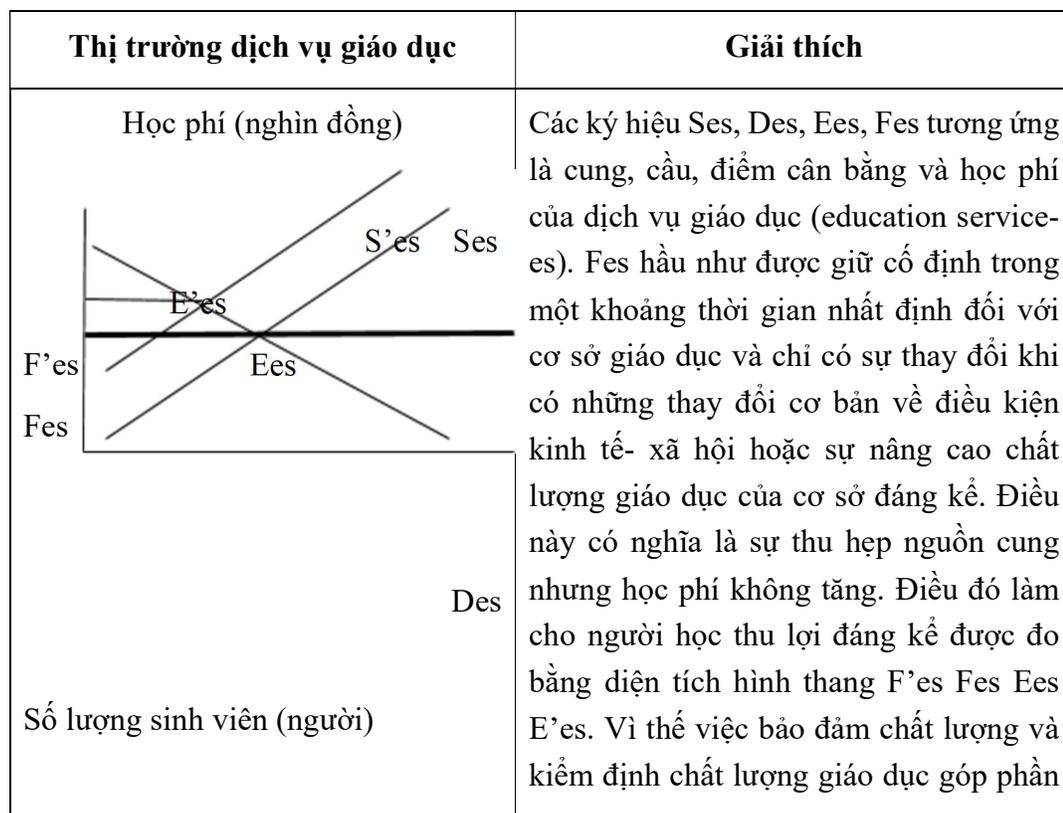
Bên cạnh những đặc điểm trên đây, dịch vụ giáo dục còn có đặc điểm là người thụ hưởng dịch vụ không dễ dàng điều chỉnh hay thay đổi cơ sở cung ứng vì mỗi cơ sở cung ứng có đặc thù riêng, thế mạnh riêng và quy định cách thức cụ thể để chuyển đổi cơ sở giáo dục đối với người học như về tiêu chuẩn đầu vào, số lượng các học phần và tín chỉ, chi phí học tập, tài liệu giảng dạy sử dụng, quy định về

thời hạn đăng ký như học kỳ mùa thu hoặc học kỳ mùa xuân... Người học không thể thay đổi liên tục cơ sở cung ứng dịch vụ như kiểu mua-bán hàng hóa thông thường cho nên thị trường các dịch vụ giáo dục có sự ổn định nhất định. Bên cạnh đó, giá cả dịch vụ giáo dục cũng khác nhau giữa các cơ sở giáo dục và không có sự mặc cả cò kè hay thương thảo theo kiểu thương thảo mua-bán hàng hóa theo hợp đồng thông thường. Các cơ sở giáo dục có đẳng cấp cao thường đặt giá cả hay học phí cao hơn nhiều lần so với các cơ sở giáo dục có đẳng cấp thấp hơn. Bên cạnh đó, các khoản học bổng cấp cho các sinh viên xuất sắc cũng khác nhau và trường có đẳng cấp càng cao học bổng càng lớn như là một yếu tố gia tăng động lực để người học phấn đấu vươn lên không ngừng. Vì thế, cạnh tranh trên thị trường dịch vụ giáo dục không phải về học phí mà chủ yếu về chất lượng dịch vụ giáo dục. Hơn nữa, một thị trường dịch vụ cạnh tranh sẽ có nguyên tắc dễ nhận dạng là cung-cầu luôn dao động xoay quanh điểm cân bằng hay “tiền nào, của nấy” cho nên các cơ sở giáo dục học phí càng cao, chất lượng càng cao và điều kiện tiên quyết là để có học phí cao, phải có chất lượng cao được thể hiện ở việc xếp hạng thứ bậc cao bằng tổ chức xếp hạng có uy tín. Cạnh tranh về chất lượng cung ứng dịch vụ ngày càng cao, yêu cầu đối với đối tượng tuyển sinh ngày càng chặt chẽ cũng như các khâu công việc của quá trình đào tạo được tối ưu hóa với chất lượng cao nhất theo xu hướng đề cao đào tạo tinh hoa. Xu hướng của các cơ sở giáo dục có đẳng cấp cao là học phí cao, số lượng sinh viên tuyển sinh hạn chế với sự lựa chọn và sàng lọc khắt khe và coi trọng nâng cao chất lượng giáo dục theo hướng hiện đại. Chẳng hạn, Đại học tổng hợp Harvard (Hoa Kỳ) liên tục được xếp hạng cao nhất trong hệ thống giáo dục của Hoa Kỳ và thế giới tuyển sinh trung bình mỗi năm khoảng 1.500-1.600 sinh viên trên toàn thế giới trong số khoảng 20.000 bộ hồ sơ của các thí sinh xuất sắc từ nhiều quốc gia có nguyện vọng tham gia học tập tại trường. Học phí và học bổng của trường đều rất cao. Nhà trường đề cao chất lượng của các nghiên cứu, những thành đạt của sinh viên sau khi tốt nghiệp cả về nghề nghiệp, vị trí cũng như khả năng ảnh hưởng đến cộng đồng. Ngoài ra, sự tinh xảo trong nghề nghiệp cũng là một trong những mục tiêu trang bị kiến thức, kỹ năng và thái độ của cơ sở.

Thị trường dịch vụ giáo dục là hệ thống các mối quan hệ tương tác liên tục giữa cung-cầu và giá dịch vụ. Cung dịch vụ giáo dục do các cơ sở giáo dục đảm nhiệm thể hiện ở chương trình, giáo trình, tổ chức quá trình đào tạo, năng lực của đội ngũ giáo viên và việc bảo đảm chất lượng của nguồn lực đào tạo trước những yêu cầu của thị trường lao động. Cầu về dịch vụ giáo dục bao gồm cầu dịch vụ giáo dục cá nhân và cầu dịch vụ giáo dục của xã hội. Đối với cá nhân, dịch vụ giáo

dục phải làm gia tăng kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học. Sau quá trình đào tạo, kiến thức, kỹ năng và thái độ của họ phải gia tăng đến mức cao nhất cũng như đáp ứng lớn nhất nhu cầu đặt ra của xã hội. Đối với xã hội, dịch vụ giáo dục cần cung cấp được nguồn nhân lực chất lượng cao về năng lực giải quyết các vấn đề đặt ra của thực tiễn, có năng lực sáng tạo, cơ cấu ngành nghề phù hợp với xu hướng chuyển dịch cơ cấu kinh tế, có khả năng cao trong hội nhập vào thị trường lao động quốc tế cũng như có năng lực cạnh tranh cao trong tìm việc làm trên thị trường lao động ngày càng có tính cạnh tranh gay gắt. Giá cả dịch vụ giáo dục thể hiện ở học phí và các khoản phải đóng góp khác của người học đối với cơ sở giáo dục để tiếp nhận được kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết. Cơ chế vận hành của thị trường dịch vụ giáo dục có thể được mô phỏng ở Hình 2. Học phí là yếu tố thường được giữ ổn định trong một khoảng thời gian nhất định còn yếu tố thường xuyên thay đổi là chất lượng giáo dục phải nâng cao để thích nghi với yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động. Thị trường dịch vụ giáo dục và thị trường lao động có mối quan hệ qua lại. Thị trường lao động là căn cứ và cơ sở để hình thành thị trường dịch vụ giáo dục vì giáo dục chuẩn bị lực lượng cho thị trường lao động. Thị trường dịch vụ giáo dục có thể tác động cả đến cung- cầu và giá cả lao động.

Hình 2: Mô phỏng thị trường dịch vụ giáo dục



	tăng chất lượng nhân lực cũng như mang lại lợi ích đối với người học. Học phí được giữ cố định trong một khoảng thời gian còn chất lượng được cải thiện liên tục theo hướng nâng cao là một quá trình vận động phù hợp với bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục.
--	--

*Nguồn: Mô phỏng từ mô hình cơ cấu thị trường của G.Mankiw, Kinh tế học*

Từ thị trường dịch vụ giáo dục, xuất hiện dịch vụ đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục. Đảm bảo chất lượng là một loạt các hoạt động có hệ thống và theo kế hoạch áp dụng trong một hệ thống chất lượng để các yêu cầu về chất lượng của sản phẩm và dịch vụ được đáp ứng. (<http://asq.org/learn-about-quality/quality-assurance-quality-control/overview/overview.html>). Các hoạt động này có thể thực hiện trong tổ chức hoặc do một tổ chức cung ứng dịch vụ tư vấn bên ngoài thực hiện. Kiểm định chất lượng là quá trình theo đó cơ quan chính phủ hoặc tư nhân đánh giá chất lượng của cơ sở giáo dục đại học nói chung hoặc một chương trình giáo dục để công nhận nó đáp ứng được chỉ tiêu và tiêu chuẩn chất lượng tối thiểu. Kết quả của quá trình này thường là cấp chứng chỉ công nhận hoặc một giấy phép có hiệu lực giới hạn về thời gian. Quy trình này gồm 3 bước là (i) tự đánh giá bởi khoa, các nhà quản trị, đội ngũ của cơ sở hoặc hội đồng khoa học với kết quả là một báo cáo mang tính tham khảo; (ii) nghiên cứu khảo sát thực hiện bởi các chuyên gia của tổ chức kiểm định xem xét dữ liệu, khảo sát cơ sở, phỏng vấn hội đồng khoa học với kết quả là báo cáo khảo sát và đề xuất; (iii) đánh giá của hội đồng dựa trên các bằng chứng và các khuyến nghị dựa vào hệ thống tiêu chuẩn chất lượng rõ ràng và kết quả là đưa ra được một báo cáo đánh giá cuối cùng để thông báo đến cơ sở và các cơ quan có liên quan nếu cần thiết. Phí thành viên tham gia tổ chức kiểm định của các cơ sở giáo dục hàng năm vào khoảng 5.000 đô la Mỹ đối với các cơ sở giáo dục Bắc Mỹ.

Quá trình đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng góp phần duy trì và gia tăng chất lượng của quá trình đào tạo của cơ sở giáo dục theo đó thúc đẩy quá trình gia tăng chất lượng liên tục của cơ sở giáo dục. Đây còn là quá trình bảo đảm cho các tiêu chuẩn của dịch vụ giáo dục được xây dựng và tôn trọng thực hiện.

Thông qua sự sàng lọc, đào thải, chọn lựa bằng cơ chế cạnh tranh trực tiếp, chỉ những cơ quan hoặc tổ chức đảm bảo chất lượng của dịch vụ cung ứng về đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục mới bảo đảm được uy tín

và tồn tại lâu dài. Có thể nói, thị trường dịch vụ giáo dục là thị trường sơ cấp còn thị trường dịch vụ đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng là thị trường thứ cấp. Chúng có mối quan hệ chặt chẽ với nhau và cần tạo cơ chế vận hành phù hợp của chúng. Mối quan hệ biện chứng giữa chúng cho thấy đúng bản chất thương mại của giáo dục.

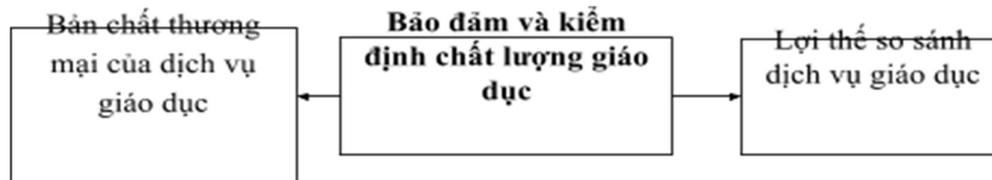
## **2. Mối quan hệ biện chứng giữa đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng và hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu**

Mối quan hệ giữa đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng và hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục là mối quan hệ tác động qua lại và hỗ trợ, chế ước lẫn nhau. Đảm bảo chất lượng giáo dục là quá trình duy trì chất lượng giáo dục ổn định nghĩa là nhằm khắc phục khả năng thiếu ổn định của chất lượng giáo dục. Tính chất thiếu ổn định của dịch vụ giáo dục mang tính bản chất cho nên cần có giải pháp đảm bảo chất lượng này. Điều này cho thấy năng lực duy trì thậm chí cải thiện chất lượng để phù hợp với yêu cầu về chất lượng này ngày càng gia tăng. Kiểm định chất lượng nhằm rà soát, đánh giá mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn chất lượng đặt ra để thấy được những vấn đề cần điều chỉnh cũng như để so sánh giữa các cơ sở cung ứng dịch vụ giáo dục. Để hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu cần có giải pháp phù hợp trong đó yêu cầu về chất lượng được đặt lên hàng đầu. Nói cách khác, hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục quốc tế là tiêu chuẩn bao trùm đánh giá năng lực đảm bảo lượng và kiểm định chất lượng của cơ sở cung ứng dịch vụ. Hệ thống đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng cần tạo dựng được lòng tin cao nhất đối với xã hội.

Theo Tổ chức Thương mại thế giới (WTO) mà Việt nam là thành viên đầy đủ từ ngày 11/01/2007, có 4 phương thức hội nhập quốc tế về thương mại giáo dục là cung cấp xuyên biên giới, tiêu dùng ngoài lãnh thổ, hiện diện thương mại và hiện diện thể nhân. Bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục nếu được thể hiện ở mức cao nhất và theo đó quy luật lợi thế so sánh được bộc lộ đầy đủ nhất trong cung ứng dịch vụ. Lợi thế so sánh của dịch vụ giáo dục được phản ánh tập trung ở chất lượng dịch vụ được cung ứng. Chất lượng dịch vụ giáo dục càng cao, lợi thế so sánh, lợi thế cạnh tranh và sức hút của dịch vụ đó được bộc lộ càng rõ ràng.

Hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục quốc tế đặt ra áp lực phải bảo đảm tính thống nhất và sự phù hợp giữa thị trường dịch vụ trong nước và toàn cầu. Các loại rào cản hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục xuất phát từ cách thức xử lý các khác biệt chất lượng dịch vụ giáo dục trong nước và quốc tế mà cụ thể là chất lượng

giáo dục quốc tế cao hơn so với chất lượng giáo dục trong nước. Điều này đòi hỏi phát huy triệt để tác động của công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng như là sự định vị chất lượng của cơ sở dịch vụ giáo dục trong hệ thống giáo dục đa dạng và nhiều tầng nấc toàn cầu. Trên cơ sở đó, liên tục cải thiện chất lượng giáo dục đạt đẳng cấp quốc tế nghĩa là cải thiện lợi thế so sánh dịch vụ. (Hình 2)



Hình 2: Hạt nhân của bản chất thương mại và yếu tố cốt lõi của lợi thế so sánh dịch vụ giáo dục (Nguồn: Tác giả)

Mối quan hệ biện chứng này có thể được phân tích ở các chiều tác động qua lại giữa chúng trên nền tảng thị trường dịch vụ giáo dục ngày càng có chất lượng cao.

- *Thứ nhất*, đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục là một hệ thống các công việc mang tính kỹ thuật rất cao, có tính hệ thống lớn, mức độ chuyên nghiệp hóa cao, làm tăng bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục. Việc thực hiện công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục tạo nền tảng để phát huy quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đặc biệt là cơ sở giáo dục công lập. Theo quan niệm của Tổ chức Văn hóa-Khoa học-Giáo dục của Liên hợp quốc (UNESCO), dịch vụ giáo dục mang tính xã hội, nhân đạo cho nên không thể mua-bán. Các nước theo con đường xã hội chủ nghĩa có quan niệm cung ứng dịch vụ giáo dục không mất tiền hay miễn phí là thể hiện tính ưu việt của chủ nghĩa xã hội. Tuy nhiên, theo WTO với tất cả các thành viên đều là nền kinh tế thị trường, giáo dục là dịch vụ mang bản chất thương mại và cung ứng theo các nguyên tắc của nền kinh tế thị trường như được phân tích trên đây. Bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục càng được bộc lộ minh bạch và rõ ràng, càng làm tăng khả năng giám sát của xã hội, cộng đồng và các đối tượng hữu quan. Nhu cầu của xã hội, cộng đồng đối với dịch vụ giáo dục là chất lượng ngày càng cao cho nên việc đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng góp phần làm bộc lộ bản chất thương mại của nó. Theo đó, hệ thống giáo dục trong nước và toàn cầu có nền tảng chung để phát triển liên thông và hội nhập nhanh chóng vì cùng có chung bản chất thương mại. Đồng thời, khi bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục được bộc lộ, lợi thế của dịch vụ này được thể hiện ở chất lượng cao và giá cả được hình thành tương ứng. Như vậy, đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục là phương tiện và cách thức hội

nhập hiệu quả thị trường dịch vụ giáo dục quốc gia vào thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu thực tế cho thấy, Trung Quốc xây dựng hệ thống kiểm định và phân hạng các trường đại học toàn cầu cũng như công bố kết quả phân hạng này hàng năm cho thấy khả năng hội nhập rất cao của các cơ sở giáo dục Trung Quốc với hệ thống giáo dục toàn cầu theo những nguyên tắc của thương mại hóa dịch vụ giáo dục. Nhiều vị trí cao của các cơ sở giáo dục ở các nước công nghiệp phát triển đã phải nhường vị trí cho các cơ sở giáo dục châu Á đặc biệt là cơ sở giáo dục của Trung Quốc. Bên cạnh đó, một số tổ chức kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục quốc tế được hình thành.

- *Thứ hai*, quá trình hội nhập quốc tế sâu rộng, chủ động, tích cực đòi hỏi coi trọng và đẩy mạnh việc thực hiện công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục. Công tác này được thực hiện thường xuyên ở các cơ sở giáo dục trong các nước có nền kinh tế thị trường phát triển cao và trở thành một dịch vụ mang tính chuyên nghiệp hóa cao. Việc thực hiện công tác này góp phần làm bộc lộ cơ chế và thể chế giáo dục hiện có, phương thức vận hành của bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục và là tiêu chuẩn không thể thiếu để cơ sở giáo dục vươn lên đạt thứ hạng cao trong hệ thống giáo dục. Việc thực hiện công tác này định vị chính xác và khách quan cơ sở giáo dục trong thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu. Điều này tạo căn cứ để các cơ sở giáo dục đánh giá đúng thực trạng chất lượng, tìm chọn đối tác quốc tế và trong nước phù hợp cũng như có chiến lược đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng và thực hiện chiến lược cải tiến chất lượng liên tục. Chất lượng dịch vụ giáo dục càng cao, mức độ tín nhiệm càng lớn và học phí sẽ càng cao. Cơ sở sẽ thu hút được nhiều sinh viên xuất sắc và theo đó uy tín của cơ sở tăng lên. Điều này làm tăng lợi ích kinh tế và tài chính, giá trị hữu hình và vô hình của cơ sở giáo dục. Nói cách khác, những lợi ích thương mại của cơ sở giáo dục tăng lên. Ngược lại, những cơ sở không thực hiện đảm bảo và kiểm định chất lượng khó duy trì ổn định chất lượng và không nhận thức được mức độ cải thiện chất lượng thông qua cải thiện vị trí xếp hạng được công bố hàng năm. Thị trường dịch vụ giáo dục có tính cạnh tranh cao và là tiêu chuẩn sàng lọc chính xác nhất mức độ đáp ứng chất lượng của cơ sở giáo dục buộc chúng phải liên tục cải thiện chất lượng, khắc phục các khâu yếu, loại bỏ các yếu tố làm giảm chất lượng để tồn tại trong cạnh tranh, nếu không, cơ sở giáo dục có thể không tồn tại hoặc bị đẩy lùi về phía sau của sự phát triển.

Như vậy, đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng tạo điều kiện để hội nhập quốc tế vào thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu hiệu quả. Giữa chúng có mối quan hệ biện chứng với nhau cho nên cần khai thác mối quan hệ này theo

những cách thức phù hợp. Thị trường dịch vụ giáo dục đòi hỏi khắt khe công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng còn công tác này tạo nền tảng thuận lợi để các cơ sở giáo dục hội nhập thành công. Nguồn nhân lực chất lượng cao khó có thể được đào tạo với số lượng lớn từ cơ sở giáo dục có chất lượng thấp.

### **3. Tình hình đảm bảo và kiểm định chất lượng dịch vụ giáo dục ở Việt Nam**

Trước khi tiến hành đổi mới toàn diện nền kinh tế (1986), ở Việt Nam giáo dục là một lĩnh vực được nhà nước bao cấp hoàn toàn. Đây là khía cạnh thể hiện ưu thế tuyệt đối của sự lựa chọn con đường xã hội chủ nghĩa trong phát triển. Thị trường lao động chưa được hình thành do quá trình đào tạo theo kế hoạch nhà nước và sau khi tốt nghiệp, sinh viên được tổ chức phân công công tác vào các cơ quan, doanh nghiệp đều do nhà nước quản lý trực tiếp. Quá trình đào tạo phục vụ cho sự nghiệp phát triển kinh tế- xã hội- an ninh-quốc phòng. Hầu như không có tình trạng sinh viên tốt nghiệp đại học thất nghiệp... Các cơ sở giáo dục ở Việt Nam sau giải phóng (1975) chủ yếu do các nước trong hệ thống xã hội chủ nghĩa trước đây giúp đỡ cả về cơ sở vật chất, tài liệu học tập và đào tạo đội ngũ. Chính vì thế, tư duy quản lý và vận hành mang nặng kiểu kế hoạch hóa tập trung mệnh lệnh. Giáo dục được coi là một hoạt động thực hiện theo đúng nguyên tắc “cấp phát- giao nộp” hoàn toàn không có sự đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng cũng như chỉ tiếp nhận một chiều chương trình, nội dung, phương pháp và đội ngũ từ các nước xã hội chủ nghĩa trước đây.

Kể từ khi chuyển nền kinh tế sang nền kinh tế thị trường có sự quản lý của nhà nước định hướng xã hội chủ nghĩa, hệ thống giáo dục Việt Nam có sự chuyển biến đáng kể. Cả quy mô, chất lượng và hiệu quả giáo dục đều được coi trọng phát triển. Quá trình mở cửa nền kinh tế tạo điều kiện để hệ thống giáo dục Việt Nam tiếp cận với hệ thống giáo dục các nước trong khu vực và thế giới. Một điều được nhận ra là các cơ sở giáo dục ở các nước đều coi trọng việc đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng. Dịch vụ giáo dục là dịch vụ mang bản chất thương mại và hầu như các cơ sở giáo dục đều có tính tự chủ rất cao kể cả các trường công lập. Mỗi cơ sở giáo dục đều cố gắng tìm ra hoặc tạo ra một thế mạnh nhất định như là một lợi thế cạnh tranh mặc dù những tiêu chuẩn chất lượng tối thiểu đều được coi trọng.

Công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục ở Việt Nam được triển khai trong khoảng 20 năm. Với mục tiêu đặt ra của ngành giáo dục Việt Nam là đến năm 2020 có ít nhất một cơ sở giáo dục Việt Nam đứng vào danh sách

200 cơ sở giáo dục hàng đầu thế giới đang đặt ra áp lực cải tiến chất lượng liên tục. Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam có bộ phận chuyên trách về đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục. Các cơ sở giáo dục cũng đều có bộ phận chuyên trách này. Hiện tại, hầu hết các cơ sở giáo dục của Việt Nam, khoảng 300 trường, đã có bộ phận đảm bảo và kiểm định chất lượng. Chính bộ phận này góp phần làm cho quá trình quản trị chất lượng đồng bộ tại cơ sở thực hiện ổn định, có hệ thống, theo tiêu chuẩn, loại bỏ sự tùy tiện trong cơ sở cung ứng dịch vụ giáo dục. Mọi công việc trong quy trình đào tạo được tiêu chuẩn hóa, ổn định và tối ưu để kết quả đạt được cao nhất.

Thế chế giáo dục đề cao công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng. Các quy định trong Luật Giáo dục, Luật Giáo dục đại học đều nhấn mạnh đến công tác này. Gần đây nhất, Nghị quyết 29 (2013) của Bộ Chính trị về “Đổi mới căn bản giáo dục- đào tạo” chỉ rõ “Hoàn thiện hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục. Định kỳ kiểm định chất lượng các cơ sở giáo dục, đào tạo và các chương trình đào tạo; công khai kết quả kiểm định. Chú trọng kiểm tra, đánh giá, kiểm soát chất lượng giáo dục và đào tạo đối với các cơ sở ngoài công lập, các cơ sở có yếu tố nước ngoài. Xây dựng phương thức kiểm tra, đánh giá phù hợp với các loại hình giáo dục cộng đồng”.

Quá trình phân hạng cơ sở giáo dục đang được nhận thức rõ ràng và được quy định trong các quy định pháp luật. Nó đang trở thành động lực thúc đẩy quá trình đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng. Một hệ thống chỉ tiêu đánh giá chất lượng quá trình tổ chức đào tạo được xây dựng và được áp dụng bước đầu tại các cơ sở đào tạo gắn với việc gia tăng quyền tự chủ của các cơ sở giáo dục công lập. Đầu tư của các cơ sở giáo dục cho công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng có xu hướng gia tăng. Công tác này có tác dụng nhất định đối với việc cải thiện chất lượng và hình thành dần dần tư duy phân hạng cơ sở giáo dục. Việc học hỏi kinh nghiệm các nước được coi trọng và nhiều mô hình được triển khai ở Việt Nam. Điều này cho thấy vị trí, vai trò không thể thiếu của công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng của các cơ sở giáo dục. Nó là công cụ thúc đẩy sự cạnh tranh giữa các cơ sở giáo dục để một mặt, không bị giảm sút về chất lượng hiện có; mặt khác, thúc đẩy cơ sở giáo dục cải tiến toàn diện để đạt chất lượng giáo dục cao hơn. Những biểu hiện chậm trễ trong thực hiện công tác này ở Việt Nam xuất phát từ việc nhận thức thiếu đầy đủ và triệt để vị trí, vai trò, tác động của công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng và hậu quả là chất lượng giáo dục Việt Nam ngày càng giảm sút về chất lượng.

#### **4. Một số khuyến nghị bước đầu**

Đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục là một công tác và tiêu chuẩn không thể thiếu của quá trình vận động của thương mại giáo dục cũng như góp phần làm gia tăng bản chất thương mại của dịch vụ giáo dục. Đây là những quy định và công việc mang tính kỹ thuật song là điều kiện không thể thiếu trong quá trình hội nhập quốc tế về giáo dục của Việt Nam. Nhiều quốc gia có công tác này phát triển và trở thành một khoa học mang tính bắt buộc đối với việc phát triển dịch vụ giáo dục trong hội nhập. Giữa đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục và hội nhập quốc tế có mối quan hệ biện chứng, hỗ trợ lẫn nhau và thúc đẩy nhau cùng phát triển. Để khai thác mối quan hệ này nhằm thúc đẩy quá trình hội nhập chủ động, tích cực của hệ thống giáo dục Việt Nam với thế giới có thể áp dụng các đề xuất nhất định.

1. Nâng cao nhận thức về vị trí, vai trò của công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng là điều kiện tiên quyết để hội nhập quốc tế về giáo dục chủ động, tích cực và có hệ thống. Do đó, cần đẩy mạnh công tác thông tin, tuyên truyền, tổ chức các diễn đàn, hội nghị, hội thảo từ cấp quốc tế, quốc gia, cơ sở giáo dục, mạng lưới các trường đại học nhằm hình thành nền tảng nhận thức mới, đầy đủ, có hệ thống trong các cơ sở giáo dục, nhà quản lý về công tác này. Nếu thiếu công tác này thì cơ sở giáo dục không hội nhập đúng hướng cũng như không hình thành chiến lược đầu tư vào công tác này hiệu quả. Bên cạnh đó, nhận thức về mối quan hệ biện chứng giữa công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng và hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu là nền tảng để có cách tiếp cận toàn diện và lâu dài về công tác này. Bất kỳ điều chỉnh nào trong yếu tố này đều ảnh hưởng đến yếu tố kia và ngược lại.

2. Chủ động, tích cực học hỏi kinh nghiệm các quốc gia đặc biệt là các cơ sở giáo dục thành công trong tổ chức công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục để tiếp nhận quy trình, kỹ thuật và công nghệ tiên hành công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục. Cần kiên trì nghiên cứu, phân tích và tìm kiếm những điểm giống và khác nhau giữa hệ thống giáo dục của Việt Nam và các nước để tiếp nhận có hiệu quả nhất kỹ thuật đảm bảo và kiểm định chất lượng áp dụng vào Việt Nam. Đây là cách thức để hệ thống giáo dục của Việt Nam nhanh chóng tiếp cận với cơ cấu và phương thức tổ chức, quản lý hệ thống theo đúng thông lệ và chuẩn mực quốc tế. Đồng thời, cần tiến hành đánh giá, tổng kết tình hình thực hiện công tác này thời gian qua của các cơ sở giáo dục nhằm có định

hướng điều chỉnh phù hợp với bản chất thương mại của giáo dục. Hơn nữa, các cơ sở giáo dục cần đầu tư nhiều hơn vào khoa học này để đảm bảo sự phát triển của nó mang tính độc lập.

3. Đầu tư nghiên cứu nhằm làm rõ bản chất thương mại của giáo dục trên nguyên tắc cạnh tranh bình đẳng, minh bạch và công bằng trong đó đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng trở thành công tác thúc đẩy việc làm bộc lộ lớn nhất bản chất thương mại của loại dịch vụ này như là một quá trình phân loại chất lượng dịch vụ giáo dục để hình thành các phân khúc thị trường dịch vụ giáo dục phù hợp nhằm tạo điều kiện cho công tác quản lý, cách tiếp cận của người thu hưởng dịch vụ, đầu tư của cơ sở giáo dục có định hướng rõ ràng.

4. Hình thành mạng lưới kết nối giữa các cơ sở giáo dục và giữa chúng với cơ quan quản lý nhà nước để hình thành cơ sở dữ liệu, kết nối thông tin, trao đổi kinh nghiệm tổ chức công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng. Từ góc độ nhà nước, cần thực hiện việc xếp hạng các trường đại học hàng năm nhằm hình thành tư duy phân loại và chiến lược cạnh tranh nhằm giành thứ hạng cao của các cơ sở giáo dục trong nước cũng như dần tham gia phân hạng trong khu vực ASEAN, châu Á và toàn thế giới. Quá trình này góp phần tích lũy kiến thức và kinh nghiệm để nâng cao chất lượng công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục. Các cơ sở giáo dục cũng cần đẩy mạnh nghiên cứu thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu theo ngành, khu vực, giai đoạn để điều chỉnh chiến lược phát triển trong trường hợp cần thiết nhằm tham gia hiệu quả vào chuỗi cung ứng dịch vụ giáo dục toàn cầu hiệu quả.

### **Kết luận**

Trong điều kiện toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế diễn ra ngày càng sâu sắc, cả thế giới là một thị trường, một nền kinh tế, hội nhập quốc tế về giáo dục, thực chất, là quá trình tham gia vào thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu. Bản chất thương mại và đặc trưng của dịch vụ giáo dục đòi hỏi việc thường xuyên bảo đảm chất lượng và thực hiện kiểm định chất lượng có hiệu quả.

Giữa đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng và hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu có mối quan hệ biện chứng trong đó, yêu cầu của thị trường dịch vụ giáo dục và bản chất của dịch vụ là điều kiện ban đầu đặc biệt quan trọng và khách quan để thực hiện nghiêm túc công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng.

Việt Nam đang trong quá trình đổi mới căn bản giáo dục- đào tạo và hội nhập quốc tế về giáo dục, việc đẩy mạnh công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng thúc đẩy nhanh chóng quá trình hội nhập quốc tế. Đó là động lực để nền giáo dục có sự chuyên biến căn bản dưới áp lực của thị trường dịch vụ giáo dục đang vận động với tốc độ rất cao của nền kinh tế tri thức nhân loại.

Việt Nam cần nhận thức đầy đủ hơn, có hệ thống cao hơn và sâu sắc hơn về mối quan hệ biện chứng giữa đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng và hội nhập thị trường dịch vụ giáo dục toàn cầu. Đây là nền tảng để có các giải pháp thích hợp và tối ưu cả từ phía cơ quan quản lý nhà nước và các cơ sở giáo dục, giảm thiểu sự thử nghiệm và tăng tính bền vững, ổn định, tự vận động của hệ thống giáo dục.

### **Tài liệu tham khảo**

1. Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí Minh (2007), Quyết định 873/QĐ-ĐHQG-KT&ĐG ngày 7/7/2007 về việc “Ban hành quy định tạm thời về kiểm toán và kiểm định chất lượng giáo dục tại Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí “ (<http://www.vnuhcm.edu.vn/?DocumentId=a7f0cafd-0d82-4539-9dad-4051a210f98d>)
2. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), Nghị quyết 29 của Bộ Chính trị về “Đổi mới căn bản giáo dục- đào tạo”. ([http://dhsptn.edu.vn/uploads/news/2014\\_02/29-nqtw-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc.pdf](http://dhsptn.edu.vn/uploads/news/2014_02/29-nqtw-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc.pdf))
3. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), Văn kiện Đại hội XI. Nhà xuất bản Chính trị quốc gia
4. Các cam kết của Việt Nam trong Tổ chức Thương mại thế giới về dịch vụ giáo dục
5. Hiến pháp Việt Nam năm 2013
6. P. Kotler (1998), Marketing căn bản. Bản dịch của Nhà xuất bản Thống kê (Phần về đặc điểm của dịch vụ)
7. P. Krugman (1998), Kinh tế học quốc tế. Bản dịch của Nhà xuất bản Chính trị quốc gia. Phần về Lợi thế so sánh.
8. Nguyễn Thường Lạng (2013), Kiểm định giáo dục đại học với việc thực hiện nguyên lý giáo dục Việt Nam. Kỷ yếu hội thảo khoa học trong khuôn khổ Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ trọng điểm mã số B2012-06-12 “Kiểm định chất

lượng Chương trình giáo dục: Kinh nghiệm Việt Nam và thế giới” do Đại học Kinh tế quốc dân tổ chức ngày 19/12/2013.

9. Lazăr VLĂSCĀNU, Laura GRÜNBERG, and Dan PĂRLEA (2007), Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>)

10. Luật Giáo dục Việt Nam 2005

11. Luật Giáo dục đại học Việt Nam 2010

12. G. Mankiw (1997), Kinh tế học. Bản dịch của Đại học Kinh tế quốc dân

13. Nguyễn Phương Nga (2008), Phương pháp và các tiêu chí xếp hạng các trường đại học Việt Nam. Bài trình bày tại Hội thảo quốc tế “Xếp hạng các trường đại học: Xu hướng toàn cầu và các quan điểm”.

14. Nguyễn Hội Nghĩa (2014), Bài trình bày về hội nhập giáo dục của Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí Minh tại Hội thảo quốc gia “Hội nhập quốc tế trong quá trình đổi mới giáo dục đại học Việt Nam” do Đại học quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh tổ chức ngày 8/6/2014.

15. Lâm Quang Thiệp (2014), Phân hạng các trường đại học. Tham luận tại Hội thảo quốc gia “Hội nhập quốc tế trong quá trình đổi mới giáo dục đại học Việt Nam” do Đại học quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh tổ chức ngày 8/6/2014.

# KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CẤP CHƯƠNG TRÌNH VÀ CÁC VẤN ĐỀ CẦN CẢI THIỆN

Nguyễn Khánh Sơn<sup>\*\*\*</sup>

## Tóm tắt:

*Hiện nay, công tác kiểm định chất lượng cấp chương trình và các vấn đề cải thiện theo các chuẩn mực quốc gia và quốc tế rất được quan tâm trong hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam. Từ năm 2003, Trường Đại học Cần Thơ đã xây dựng Hệ thống đảm bảo chất lượng (ĐBCL) bên trong và thực hiện kiểm định chất lượng (KĐCL) ở hai cấp: cấp cơ sở giáo dục (trường/khoa/viện) và cấp chương trình đào tạo.*

*Bài viết sẽ trình bày: 1) Hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong, 2) Kiểm định chất lượng cấp chương trình đào tạo, 3) Các vấn đề cải thiện chất lượng chương trình đào tạo và 4) Một số điểm rút ra trong quá trình triển khai tại Trường Đại học Cần Thơ.*

## **Giới thiệu về trường Đại học Cần Thơ**

Là một trong những trường đại học trọng điểm, đa ngành, đa lĩnh vực, Trường ĐHTC tọa lạc ở trung tâm và phục vụ cho sự phát triển của khu vực đồng bằng sông Cửu Long (ĐBSCL). Trường ĐHTC thực hiện 3 chức năng chính là đào tạo nguồn nhân lực, nghiên cứu khoa học và hợp tác chuyển giao công nghệ phát triển vùng ĐBSCL và cả nước.

Trường có 4 khu với diện tích hơn 200 ha; gồm 14 khoa, 3 viện nghiên cứu, 1 trường THPT thực hành sư phạm, 8 trung tâm, 1 bộ môn và 13 phòng/ban chức năng. Theo thống kê tại Báo cáo thường niên (Annual Report) năm 2013 của trường Đại học Cần Thơ, Trường có tổng số cán bộ viên chức là 2.024 người. Trong đó có 1.750 trong biên chế, 07 giáo sư, 78 phó giáo sư, 201 giảng viên chính, 91 giảng viên, 929 có trình độ sau đại học, 263 tiến sĩ, 666 thạc sĩ, đạt tỉ lệ 77,6%, phục vụ cho 53.213 sinh viên (chính qui và các hình thức đào tạo khác), 2.958 học viên cao học và 226 nghiên cứu sinh của 87 ngành đào tạo ở bậc đại học, 33 ngành đào tạo Thạc sĩ và của 13 ngành đào tạo Tiến sĩ.

---

<sup>\*\*\*</sup> Trung tâm Đảm bảo chất lượng -Khảo Thí, Trường Đại học Cần Thơ

## 1. Hệ thống ĐBCL bên trong và sự cần thiết trong KĐCL cấp CTĐT

### - Sự hình thành và phát triển:

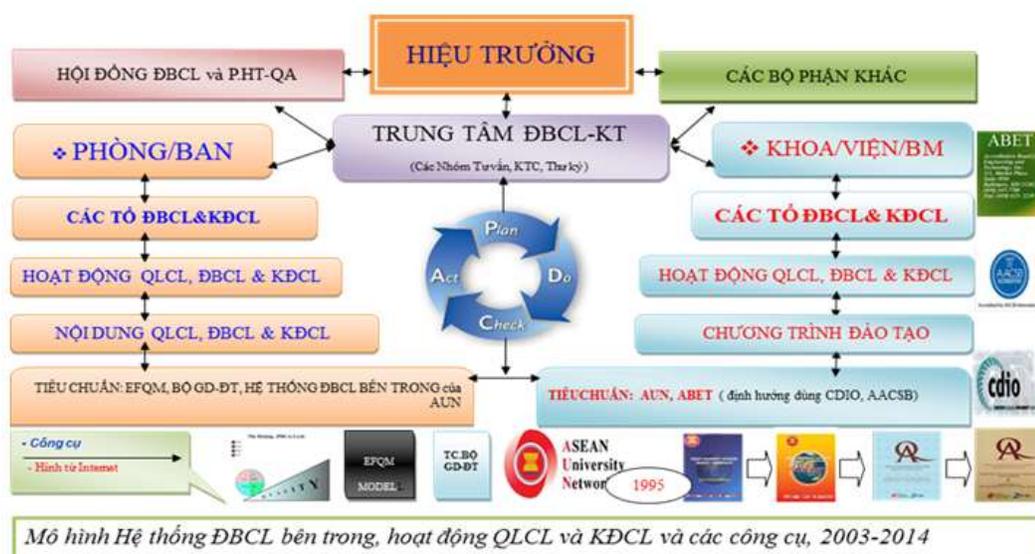
Từ năm 2003, Hệ thống Đảm bảo chất lượng bên trong và KĐCL của Trường Đại học Cần Thơ được hình thành và phát triển theo 2 cấp: cấp trường và cấp đơn vị.

### - Cấu trúc- mô hình hệ thống ĐBCL bên trong và sự cần thiết

Hệ thống ĐBCL bên trong, theo mô hình, gồm 2 cấp:

- **Cấp trường:** Hiệu trưởng, Hiệu Phó phụ trách ĐBCL, Hội đồng ĐBCL và Trung tâm ĐBCL-KT

- **Cấp đơn vị (Phòng Ban chức năng và Khoa/viện đào tạo):**



### Cấp đơn vị (Phòng Ban chức năng và Khoa/viện đào tạo):

- ✓ Các **Phòng/ban chức năng** thực hiện kế hoạch ĐBCL&KĐCL về mặt quản lý chất lượng (QLCL).

- ✓ Các **Khoa/Viện/Trung tâm/Bộ môn đào tạo:** Các Tổ ĐBCL tại các khoa/viện/bộ môn thực hiện kế hoạch quản lý, ĐBCL&KĐCL về chất lượng chương trình đào tạo.

Năm 2013, Trường ĐHTC chính thức là thành viên của Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (AUN- ASEAN University Network).

## 2. Kiểm định chất lượng cấp chương trình

Chương trình đào tạo được ĐBCL và KĐCL theo chuẩn mực nhằm đáp ứng chất lượng đào tạo của quốc gia và quốc tế là tất yếu.

## **Tiêu chuẩn AUN-QA**

- **Trường áp dụng tiêu chuẩn AUN-QA** vì nhiều điểm phù hợp với khả năng và điều kiện của nhà trường.

### **- Công tác KĐCL**

#### **+ ĐBCL chương trình đào tạo**

Điều rất cần thiết là các chương trình được quản lý, xây dựng, tự đánh giá và định kỳ hiệu chỉnh hay phát triển theo mục tiêu và các tiêu chí hướng đến chuẩn mực:

- a. Phương pháp dạy và học (Teaching & learning methods)
- b. Quá trình học tập (Learning Process)
- c. Chất lượng sinh viên tốt nghiệp (Quality of Graduates)
- d. Các nguồn lực hỗ trợ học tập (Learning Support Resources)
- e. Nghiên cứu khoa học và đổi mới (Research and Innovation)
- f. Các dịch vụ học thuật (Academic Services)
- g. Quản trị và quản lý (Administration and Management)
- h. Hệ thống ĐBCL bên trong (Internal Quality Assurance System-AUN)

Công tác KĐCL cấp chương trình theo tiêu chuẩn AUN diễn ra các bước sau:

#### **+ Công tác đăng ký thủ tục KĐCL với AUN-QA**

- Theo tài liệu hướng dẫn, thủ tục đăng ký bắt đầu hơn 10 tháng trước khi KĐCL.

- Hồ sơ gửi tới thư ký AUN

#### **+ Công tác tự đánh giá (viết báo cáo)**

- Quyết định của Hiệu trưởng, thành lập Hội đồng Tự đánh giá

- Nhóm làm việc: Trung tâm ĐBCL-KT và các đơn vị có chương trình KĐCL.

- Lập kế hoạch chung của Trung tâm ĐBCL-KT và kế hoạch chi tiết của đơn vị, với sự phân công:

\* Tổ tự đánh giá (TĐG): số lượng: 3-4 người

\* Bộ phận chuyên thu thập minh chứng và khảo sát: 1-2 người

\* Bộ phận chấp bút tổng hợp: 1-2 người.

\* Yêu cầu viết báo cáo cần đối chiếu và thể hiện chu trình PDCA trên tiêu chí/tiêu chuẩn: Theo tài liệu hướng dẫn của AUN 2011, các câu hỏi chẩn đoán,

viết báo cáo tự đánh giá (Self-Assessment Report-SAR) nên khách quan, trung thực, đầy đủ, bám theo checklist của tiêu chuẩn AUN (trang 48).

- Trình bày một tiêu chí/tiêu chuẩn nên được thể hiện chu trình PDCA.

Tuân thủ theo mẫu báo cáo tự đánh giá và minh chứng. Đọc tài liệu hướng dẫn, các câu hỏi liên quan và trình bày phân mô tả theo nội dung của checklist.

- Công tác tư vấn: có thể tư vấn nội bộ hay mời chuyên gia ngoài.

- Cách tính điểm: những người đánh giá có thể đối chiếu chu trình PDCA trong Báo cáo: tiêu chí/tiêu chuẩn và thang điểm 7/AUN để hạn chế (gợi ý áp dụng).

Tiêu chí	Chu trình	Nội dung cần thể hiện trong báo cáo Tự đánh giá	Nhận xét		Thang điểm							
			Có	K	1	2	3	4	5	6	7	
Lịch 1.1 KQHTMĐ được trình bày rõ ràng và thể hiện (chuyên vào) trong CTĐT	P	Trường/Khoa có kế hoạch để thực hiện nội dung nêu trong tiêu chí?	x			x						
	D	Trường/Khoa có triển khai thực hiện được nội dung nêu trong tiêu chí		x	x							
	C	Các hoạt động liên quan đến nội dung nêu trong tiêu chí có được kiểm tra?										
	A	Các hoạt động liên quan đến nội dung nêu trong tiêu chí có được điều chỉnh, cải tiến sau khi kiểm tra?										

Bảng 1: Hướng dẫn chấm điểm tiêu chí đối chiếu với Chu trình PDCA và các nội dung khác

Bảng trên áp dụng tại observations desktop assessment + điểm của các bước tiếp theo (appendix B) rồi tính tổng.

**+ Công tác chuẩn bị đón đoàn đánh giá ngoài (dựa vào báo cáo tự đánh giá và thực tế của khoa/trường)**

- Trích kế hoạch chung, triển khai các hạng mục liên quan đến đón đoàn đánh giá ngoài (kế hoạch riêng của trường/đơn vị).

- Tentative Schedule của AUN (được đối chiếu nhiều lần)

- Rà soát cơ sở vật chất hoàn thiện tốt nhất theo yêu cầu AUN: phòng học, phòng thí nghiệm, nơi làm việc của GV, hệ thống phòng cháy chữa cháy, ký túc xá, vệ sinh môi trường, an toàn và các hướng dẫn tại cơ sở (chuẩn mực).

- Kết hợp với AUN để xây dựng kế hoạch tiếp đoàn chuyên gia (theo hướng dẫn và Schedule mẫu của AUN), việc ăn ở, đi lại.

**+ Thực hiện Kiểm định chất lượng (đánh giá ngoài) cấp chương trình**

- Kế hoạch KĐCL theo hướng dẫn của AUN, thời gian làm việc là 3 ngày.



**Ngày 0: Đón đoàn chuyên gia về khách sạn và chiêu đãi (tùy vào thực tế)**

**Ngày 1: Khai mạc**

+ Phiên khai mạc cấp trường, lãnh đạo trường giới thiệu, nêu các điểm nhấn của Nhà trường.

+ Phiên khai mạc cấp đơn vị, lãnh đạo khoa giới thiệu, nêu các điểm nhấn của khoa.

+ Đọc báo cáo, quan sát minh chứng, trưng bày triển lãm tài liệu, hình ảnh hoạt động

**Ngày 2: Các phiên phỏng vấn và thăm quan cơ sở vật chất**

- Các phiên phỏng vấn: phỏng vấn lãnh đạo khoa, bộ môn, cán bộ hỗ trợ, giảng viên, sinh viên

- Phiên phỏng vấn cựu sinh viên

- Phiên phỏng vấn nhà tuyển dụng lao động của chương trình tiên tiến Nuôi trồng thủy sản

- Phiên khảo sát/thăm quan cơ sở vật chất: Trung tâm học liệu, Phòng thí nghiệm, Phòng Đào tạo, Phòng Công tác sinh viên, Phòng Quản lý khoa học, Ký túc xá,...

- Phiên tham quan/khảo sát phong thí nghiệm và trại thực nghiệm của khoa Thủy sản

**Ngày 3 (1 buổi): Phiên Bế mạc báo cáo kết quả sơ bộ và các phát biểu đáp từ**

- Phiên báo cáo sơ bộ của các đoàn chuyên gia (CTTT-NTTS)

- Phiên phát biểu đáp từ của Hiệu trưởng Trường Đại học Cần Thơ.

### **3. Các vấn đề cải thiện**

Áp dụng chu trình PDCA trong KĐCL **cấp chương trình**, bước cải tiến (-A) cũng được triển khai như một chu trình.

**a) Quyết định của Hiệu trưởng, Qui định** làm cơ sở thực hiện một chu trình cải tiến dựa vào **kết quả** của các đoàn **đánh giá nội bộ** và **kết quả** của các **chuyên gia KĐCL (chuyên gia AUN)**

**b) Kế hoạch chung:** mốc thời gian, nguồn lực, nội dung, các bước chuẩn bị, triển khai, đánh giá.

**c) Tập huấn triển khai cải tiến:** làm rõ mục đích, nội dung và nhiệm vụ của các thành viên tham gia.

**d) Tư vấn** cải tiến: Tư vấn nội bộ hoặc mời chuyên gia. Nhà trường đã mời các chuyên gia thuộc dự án ASEAN-QAct, Consultancy Visit tới Trường ĐHCN do các chuyên gia Đức (German experts): TS. S. Randhahn, TS. S. Ruschin and và Singapore (Singapore expert): PGS.TS.Tan Kay Chuan tư vấn các nội dung: (1) Learning outcomes on different levels; (2) Teaching learning strategies; (3) Assessment strategies, tư vấn cải tiến các chương trình được KĐCL năm 2013.

**e) Đối sánh:** Công tác đối sánh chưa được triển khai có hệ thống, nên cần bổ sung Một số vấn đề quan tâm trong đối sánh<sup>§§§§</sup> chương trình:

- ✓ Tại sao cần phải đối sánh các chương trình đồng cấp trong và ngoài nước (quốc tế hóa). Chọn lựa và phát triển công cụ đối sánh thích hợp với các điều kiện đối sánh. Chọn lựa các đối tác để đối sánh: Hình thức chọn đối tác, dựa cơ sở nào và các bước thực hiện.
- ✓ Xây dựng kế hoạch đối sánh, thu thập dữ liệu: Chọn lọc và giới hạn các dữ liệu/chỉ số là khâu quan trọng.

**f) Kiểm tra và đề xuất cải tiến (vòng 1, 2, n):** Đánh giá kế hoạch và nội dung cải tiến

#### **4. Một số điểm rút ra trong quá trình triển khai**

- Điều chỉnh kế hoạch chiến lược ĐBCL và KĐCL phù hợp với từng giai đoạn, thể hiện trong sứ mệnh và tầm nhìn của nhà trường.
- Củng cố hệ thống ĐBCL bên trong và duy trì tính chất bền vững.
- Bồi dưỡng năng lực của các bộ phận chuyên môn/chuyên trách về công tác ĐBCL và KĐCL của cả hệ thống, xác lập nguồn kinh phí hoạt động phù hợp, có chính sách (bồi dưỡng, khen thưởng) khuyến khích nhằm thúc đẩy hoạt động phát triển.
- Cách thức triển khai luôn “mới” nhằm thu hút các bên liên quan tham gia ngày càng nhiều, tạo nền tảng văn hóa chất lượng trong nhà trường.
- Động lực từ các cấp lãnh đạo là then chốt để triển khai thành công công tác KĐCL cấp chương trình.

#### **Tài liệu tham khảo**

1. The Office of National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA), Thailand, 2000.
2. Bộ tiêu chuẩn AUN, 2011

---

<sup>§§§§</sup> Organization for international cooperation in higher education (from internet)

3. Organization for international cooperation in higher education (from internet)

## **NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁNG VIÊN - MỘT TRONG NHỮNG YẾU TỐ CƠ BẢN ĐỂ ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN CÔNG TÁC XÃ HỘI**

**TS. Đỗ Hạnh Nga\***

**ThS. Tạ Thị Thanh Thủy\***

### **TÓM TẮT**

*Đánh giá chất lượng Chương trình đào tạo (CTĐT) là hoạt động đánh giá mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn đánh giá CTĐT do Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn- Đại học Quốc gia TP HCM quy định đối với các CTĐT ở các trình độ đào tạo. Mục đích của đánh giá CTĐT nhằm nâng cao chất lượng đào tạo; xác nhận mức độ CTĐT đáp ứng mục tiêu đề ra trong từng giai đoạn nhất định; giải trình với các cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền và xã hội về thực trạng chất lượng của chương trình; làm cơ sở cho người học lựa chọn chương trình; nhà tuyển dụng lao động tuyển chọn nhân lực.*

*Vì vậy, làm rõ mối quan hệ giữa chất lượng giảng viên và chất lượng chương trình đào tạo Công tác Xã hội sẽ là cơ sở quan trọng cho việc điều chỉnh, rà soát chương trình đào tạo, nâng cao chất lượng công tác đào tạo và đảm bảo nguồn nhân lực chất lượng cao cho xã hội. Báo cáo dưới đây đề cập đến việc đánh giá và nâng cao chất lượng giảng viên thông qua các yếu tố: kết quả khảo sát sinh viên, kết quả dự giờ và hội nghị cựu sinh viên-nhà tuyển dụng.*

### **ĐẶT VẤN ĐỀ**

Công tác xã hội vừa là một nghề chuyên môn, vừa là một ngành khoa học. Vì vậy, việc đánh giá và đảm bảo chất lượng cần được quan tâm. Hoạt động đảm bảo chất lượng được Khoa Công tác Xã hội thực hiện vào giữa năm 2009 với báo cáo tự đánh giá 9 tiêu chuẩn cấp Trường. Các tiêu chuẩn này được rà soát và tiến

---

\* Trưởng Khoa CTXH, trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn TpHCM, [dohanhnga@gmail.com](mailto:dohanhnga@gmail.com)

\* Khoa CTXH, trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn TpHCM, [thuyta102@yahoo.com](mailto:thuyta102@yahoo.com)

hành dưới sự chỉ đạo của Tổ đảm bảo chất lượng Khối chuyên môn của Khoa. Các công việc chủ yếu bao gồm: Thu thập và mã hóa minh chứng phân theo từng bộ phận do cán bộ trong Khoa phụ trách (thư ký, giáo vụ, hợp tác quốc tế, công tác sinh viên, thư viện, website....). Sau đó cán bộ chuyên trách tổng hợp và viết báo cáo.

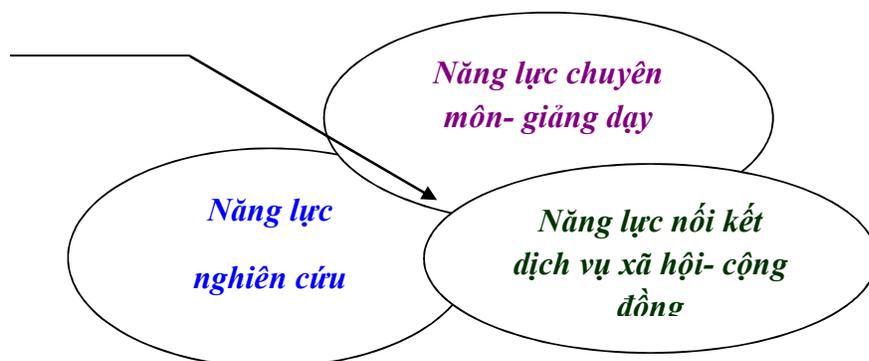
Cuối năm 2013, Khoa Công tác Xã hội tham gia đánh giá 4 tiêu chuẩn (4, 5, 6,7) trong 15 tiêu chuẩn đánh giá AUN-QA. Năm 2014, Khoa đã hoàn thành việc đánh giá 11 tiêu chuẩn còn lại trong 15 tiêu chuẩn đánh giá AUN-QA. Những tiêu chuẩn này gắn liền với công tác đào tạo và thực hành - đặc thù của ngành CTXH. Với ưu điểm hoạt động đảm bảo chất lượng được thực hiện xuyên suốt theo từng tháng, từng quý, từng năm nên những dữ liệu và thông tin minh chứng được lưu giữ và cập nhật thường xuyên. Trong việc hoàn thành đánh giá các tiêu chuẩn trên, Khoa đã ban hành quy chế nhiệm vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên, quy định rõ ràng các điều khoản và việc thực thi cụ thể cho từng giảng viên. Vì vậy, khi đánh giá được chất lượng giảng viên, chúng ta có thêm cơ sở cụ thể cho việc đánh giá toàn bộ chương trình Đào tạo.

## **NỘI DUNG**

### **1. Nhiệm vụ của giảng viên trong công tác đào tạo**

Giảng viên Công tác Xã hội không đơn thuần là người Thợ giảng. Quá trình đào tạo muốn được sản phẩm tốt, giảng viên cần phải có những khả năng về kiến thức chuyên môn sâu, kiến thức xã hội rộng và áp dụng nhiều phương pháp sư phạm, sử dụng thành thạo, có hiệu quả trang thiết bị, học liệu. Ngoài ra, họ phải hiểu tâm lý người học, có cơ chế truyền đạt và tiếp thu kiến thức, cảm hóa định hướng suy nghĩ cho người học, luôn luôn tích lũy và nâng cao khả năng sư phạm biết, kết nối nguồn lực cộng đồng... Như vậy, người Thầy trong Công tác Xã hội (CTXH) bao hàm trong ba chức năng: (1) Nhà giáo, (2) Nhà khoa học và (3) Nhà cung ứng dịch vụ xã hội - cộng đồng.

## Người Thầy CTXH



Đối với người giảng viên, mỗi khi lên lớp là họ cung cấp một sản phẩm giảng dạy đến đối tượng học viên. Chất lượng của mỗi bài giảng không chỉ đơn thuần ở góc độ chuyên môn mà nó còn hàm chứa sự tâm huyết của người giảng viên. Điều này đòi hỏi các giảng viên phải không ngừng tự nâng cao năng lực chuyên môn, nâng cao trách nhiệm nghề nghiệp, cố gắng tự làm mới mỗi giờ dạy cả về hình thức lẫn nội dung để mỗi tiết lên lớp là một sự sáng tạo, là một “tác phẩm” mới. Do vậy kiến thức là một yếu tố nền tảng. Người Thầy CTXH cần có kiến thức chuyên sâu về chuyên ngành và chuyên môn học mà mình giảng dạy; kiến thức về chương trình đào tạo phải được trang bị đầy đủ; kiến thức và kỹ năng dạy và học (bao gồm khối kiến thức về phương pháp luận, kỹ thuật dạy và học nói chung và dạy/học trong chuyên ngành) luôn được cập nhật, đổi mới; kiến thức về môi trường giáo dục, hệ thống giáo dục, mục tiêu giáo dục, giá trị giáo dục,... được định hướng rõ ràng trong mỗi giảng viên.

Bên cạnh đó, giảng viên thực hiện vai trò nhà khoa học với chức năng giải thích và dự báo các vấn đề của tự nhiên và xã hội mà loài người và khoa học chưa có lời giải. Nghiên cứu khoa học, tìm cách ứng dụng các kết quả nghiên cứu khoa học về thực tiễn đời sống và công bố các kết quả nghiên cứu cho cộng đồng (cộng đồng khoa học, xã hội nói chung, trong nước và quốc tế) là ba chức năng chính

của một nhà khoa học. Giảng viên CTXH luôn chú trọng công tác này trong đó hoạt động nghiên cứu khoa học được xem là thế mạnh và hướng đi tích cực trong CTXH. Với tính ứng dụng và thực tế cao, các nghiên cứu CTXH mang cái nhìn đa chiều về các vấn đề xã hội và được triển khai hàng năm. Người giảng viên CTXH luôn gắn giữa việc nghiên cứu khoa học và công bố kết quả nghiên cứu. Điều này có hai ý nghĩa. Thứ nhất, công bố kết quả nghiên cứu trên các tạp chí chuyên ngành uy tín chính là thước đo chất lượng có ý nghĩa nhất đối với một công trình nghiên cứu. Thứ hai, chỉ khi được công bố rộng rãi và đi vào ứng dụng nghiên cứu khoa học mới hoàn thành sứ mệnh xã hội của mình. Và như vậy trong vai trò nhà khoa học, giảng viên đại học không chỉ phải nắm vững kiến thức chuyên môn, phương pháp nghiên cứu mà còn phải có kỹ năng viết báo khoa học.

Giảng viên – nhà cung ứng dịch vụ xã hội cộng đồng. Đây là một vai trò mà rất nhiều giảng viên đại học Việt Nam thuộc các ngành khoa học xã hội đang thực hiện – nó cũng là một vai trò mà xã hội đánh giá cao và kỳ vọng ở các giảng viên. Giảng viên cung ứng các dịch vụ của mình cho nhà trường, cho sinh viên, cho các tổ chức xã hội – đoàn thể, cho cộng đồng và cho xã hội nói chung. Đối với cộng đồng, giảng viên trong vai trò của một chuyên gia cũng thực hiện các dịch vụ như tư vấn, cung cấp thông tin, viết báo... Với giảng viên CTXH, đây là hoạt động thường kỳ và đặc trưng của ngành. Hàng năm, Khoa Công tác Xã hội tổ chức bốn đợt thực hành, thực tập với các nội dung khác nhau: Thực hành hỗ trợ cộng đồng, thực hành tổ chức phát triển cộng đồng, thực hành công tác xã hội cá nhân, thực hành công tác xã hội nhóm và thực tập nghề,... Trong CTXH, vai trò của người giảng viên gắn liền với công tác hướng dẫn sinh viên thực tập tại cộng đồng, cung ứng hỗ trợ việc làm, tư vấn- tham vấn, trị liệu... với tư cách vừa là một giảng viên, vừa là một kiểm huấn viên và tác viên cộng đồng. Những hoạt động này đòi hỏi năng lực kết nối dịch vụ và đáp ứng của xã hội cũng như cộng đồng rất cao. Ở vai trò này giảng viên là cầu nối giữa khoa học và xã hội, để đưa nhanh các kiến thức khoa học xã hội vào đời sống cộng đồng.

Như vậy, chất lượng của đội ngũ giảng viên CTXH chịu sự tác động của

nhiều nhân tố khác nhau, từ chủ quan như năng lực, trình độ chuyên môn, phương pháp giảng dạy, kỹ năng sư phạm, phẩm chất đạo đức, ý chí phấn đấu vươn lên của từng cá nhân cho đến các yếu tố khách quan như điều kiện, môi trường làm việc, công tác tuyên dụng, đào tạo, bồi dưỡng, quản lý, sử dụng cũng như các chế độ, chính sách ưu đãi và cơ chế kiểm tra, đánh giá công nhận,....

## **2. Đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên-một công tác thường kỳ hiệu quả**

Công tác Xã hội luôn chú trọng đến việc đánh giá (phản hồi) của người dạy và người học nhằm rà soát, điều chỉnh chương trình đào tạo theo hướng phù hợp nhất. Dữ liệu khảo sát sinh viên về kết quả giảng dạy, học tập; dữ liệu khảo sát giảng viên thông qua hình thức dự giờ; dữ liệu khảo sát cựu sinh viên-nhà tuyển dụng là những thông tin cụ thể nhất, hữu hiệu nhất được Khoa quan tâm sử dụng trong công tác đánh giá chất lượng giảng viên.

### **2.1. Đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên thông qua khảo sát môn học**

Có nhiều lí do để thu thập thông tin đánh giá về công tác giảng dạy của giảng viên. Giảng viên muốn được biết việc giảng dạy của mình có hiệu quả hay không. Cán bộ quản lí muốn biết các môn học có thu hút được nhiều sinh viên không. Trưởng khoa muốn có những minh chứng cụ thể trong việc đánh giá cán bộ của mình. Các dữ liệu từ đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên sẽ giúp cho giảng viên điều chỉnh, cải tiến nội dung và phương pháp giảng dạy, hay nói cách khác là “tự điều chỉnh hoạt động giảng dạy”, tạo nên một môi trường học tập tốt hơn cho sinh viên. Các dữ liệu này cũng là cơ sở cho các cấp quản lí tham khảo trong việc rà soát điều chỉnh chương trình đào tạo, tăng giảm đội ngũ cũng như hiệu quả làm việc của từng giảng viên, cơ sở đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của nhân viên mình.

Loại đánh giá này nhằm vào việc xác định những lĩnh vực cần phải cải tiến chứ không phải đánh giá những gì đã làm được hoặc khuyếch trương các thành

tích giảng dạy. Thông tin thu được từ sinh viên có thể được giảng viên sử dụng để cải tiến công tác giảng dạy, để tìm ra những điểm mạnh và điểm yếu trong quá trình giảng dạy những môn khác nhau và những lớp khác nhau. Thông tin thu được từ sinh viên sau một vài năm cũng sẽ hữu ích cho việc bổ sung, cập nhật nội dung các môn học, một “*kênh thông tin*” hữu ích và hiệu quả cho từng giảng viên phụ trách môn học nào đó.

Hoạt động đánh giá công tác giảng dạy của giảng viên CTXH được thực hiện theo từng học kỳ và chịu sự quản lý từ phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng của Trường. Kết quả khảo sát được gửi về từng giảng viên và tổng hợp trong buổi họp giao ban Bộ môn về công tác khảo sát môn học. Nét đặc trưng của việc khảo sát môn học này chính là ở 20 tín chỉ thực hành (5 môn học) mà Khoa đang giảng dạy. Việc khảo sát này nhằm nhấn mạnh hơn chức năng kết nối dịch vụ xã hội-cộng đồng của giảng viên. Việc giảng dạy và học tập không thực hiện tại lớp mà thực hiện tại các “*cơ sở xã hội*” nên những đánh giá này nhắm vào hai đối tượng: Giảng viên và cán bộ cơ sở (kiểm huấn viên cơ sở). Chính vì thế kết quả khảo sát môn học cùng phục vụ cho cả hai đối tượng trên.

## **2.2. Đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên thông qua công tác dự giờ**

Loại đánh giá này thường được thực hiện vào giữa và cuối mỗi học kỳ thông qua việc dự lớp của những giảng viên trong Khoa với các môn học chuyên ngành. Công tác này nhằm đảm bảo tính khách quan và trung thực trong từng bài giảng của giảng viên. Thông qua việc dự giờ giúp giảng viên từng bước trưởng thành trong công tác chuyên môn, giảng viên chủ động, tích cực hơn trong bài giảng của mình. Qua dự giờ, giảng viên tự đánh giá khả năng, năng lực chuyên môn của mình, đồng thời tiếp thu ý kiến đóng góp của các thành viên hội đồng giảng viên, nhận biết những ưu điểm và hạn chế của mình từ đó nâng cao nghiệp vụ sư phạm, rèn luyện nhân cách, tinh thần trách nhiệm để có thể hoàn thành nhiệm vụ một cách tốt nhất. Bên cạnh đó, dự giờ giúp cho giảng viên học tập những cái hay, rút kinh nghiệm những thiếu sót của đồng nghiệp về phong cách, phương pháp

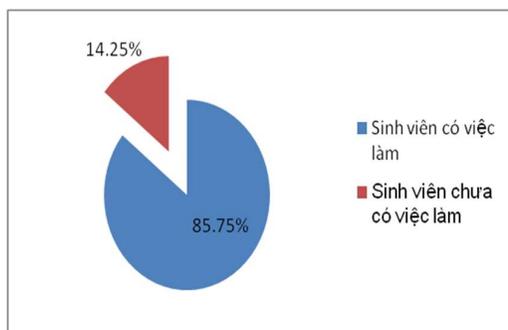
sự phạm và cách ứng xử các tình huống xảy ra trong quá trình lên lớp để áp dụng vào quá trình giảng dạy của mình.

Ưu điểm của đánh giá thông qua ý kiến của đồng nghiệp (dự giờ) là hình thức này đưa ra những chỉ số đánh giá khá cao vì cùng là giảng viên nên họ dễ đưa được các thông tin chính xác về kiến thức, trình độ, phương pháp của giảng viên mà họ nhận xét. Tuy nhiên, nhược điểm của hình thức này là đồng nghiệp thường chỉ đưa ra những lời nhận xét tốt vì nể nang cũng như sợ làm ảnh hưởng quyền lợi của giảng viên. Đối với đánh giá bằng hình thức dự giờ thì người dự giờ chỉ có thể quan sát một giờ học nhất định mà không thể bao quát được cả một quá trình giảng dạy nên không thể dùng nó để đánh giá một quá trình giảng dạy của giảng viên được. Hơn thế, việc dự giờ được báo trước cho giảng viên và sinh viên lớp học đó, cho nên họ sẽ có sự chuẩn bị trước và như vậy hình thức đánh giá này chỉ có giá trị tin cậy ở mức độ nhất định mà thôi. Ở một số nước, chẳng hạn như ở Pháp, người ta coi việc đánh giá giảng viên thông qua hoạt động dự giờ là bước quan trọng trọng nhất trong việc đánh giá giảng viên [2, tr 103-104).

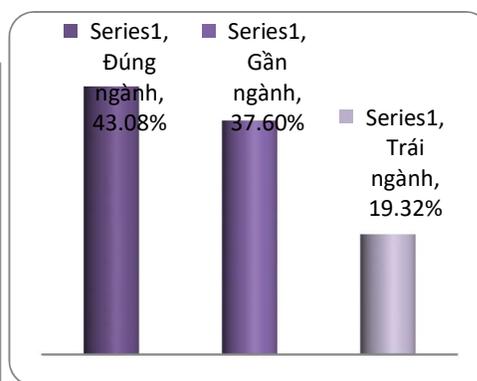
Như vậy, thông qua hoạt động dự giờ, người Thầy Công tác Xã hội dễ dàng thay đổi được lối tư duy và linh hoạt trong công tác giảng dạy. Vì đích đến cuối cùng là chất lượng của sinh viên nên buộc người Thầy cũng phải tăng “chất lượng” cho bản thân mình và dự giờ là một hoạt động như thế.

### **2.3. Đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên thông qua kết quả khảo sát Cựu sinh viên-Nhà tuyển dụng**

Năm 2003, Khoa Công tác Xã hội đã tổ chức thành công Hội nghị Nhà tuyển dụng lần thứ nhất. Hội nghị đã diễn ra thành công với những mục tiêu được thực hiện cụ thể. Những dữ liệu về cựu sinh viên ra trường, có việc làm và làm đúng ngành nghề được thể hiện rất rõ nét. Kết quả khảo sát 152 sinh viên cựu CTXH (khoá 2007, khoá 2008 ) đã tốt nghiệp cho thấy tỉ lệ sinh viên đã có việc làm là 85,75%, số sinh viên chưa có việc làm chiếm 14,25%.



Biểu đồ 1: Số lượng sinh viên ra trường có việc làm và chưa có việc làm



Biểu đồ 2: Tỷ lệ sinh viên có việc làm Khoa CTXH

Sinh viên làm việc đúng ngành: 43,08%, Gần ngành: 37,60%, Trái ngành: 19,32% Trong số 14,25% sinh viên chưa có việc làm thì nguyên nhân chủ yếu là: Tiếp tục đi học (64,71%), Đã xin việc nhưng không thành công (29,41%); Không đi học nhưng chưa có ý định tìm việc (5,88%). Đối với Nhà tuyển dụng - đơn vị sử dụng lao động, 60,61% đơn vị đánh giá sinh viên của Khoa thích ứng nhanh với công việc. Về chất lượng kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ của sinh viên, trên 65% đơn vị đánh giá ở mức độ khá. Hầu hết các đơn vị đều đào tạo thêm kiến thức cho sinh viên trong đó hơn 30% là về kỹ năng mềm và kiến thức nghiệp vụ. Về trình độ ngoại ngữ và tin học, trên 90% đơn vị đánh giá sinh viên có trình độ trung bình và khá, 81,82% đơn vị đánh giá sinh viên năng động trong công việc và 60,61% đơn vị đánh giá sinh viên giao tiếp tốt.

Thông qua hội nghị, những ý kiến phản hồi của Nhà tuyển dụng- cựu sinh viên là cơ sở để Khoa rà soát và điều chỉnh chương trình đào tạo, tăng giảm số tiết, môn học cũng như lịch trình chung theo từng học kỳ. Bên cạnh đó, hội nghị cũng có những đề xuất cải tiến, những bước đi cụ thể theo kinh nghiệm và thực tế làm việc của sinh viên tại các cơ quan xí nghiệp.

Một thành công lớn từ kết quả khảo sát cựu sinh viên-Nhà tuyển dụng là giảng viên có điều kiện nhìn lại quá trình giảng dạy của mình, nhìn vào “sản phẩm” của mình mà thay đổi và điều chỉnh cho phù hợp với nhu cầu thực tế. Những dữ liệu trên cần được khai thác và sử dụng một cách thật hiệu quả thì “chất lượng” giảng dạy của giảng viên mới đảm bảo tính chuyên sâu và thực tế hơn.

### **3. Một vài đề xuất nhằm nâng cao chất lượng giảng viên Công tác Xã hội**

Nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu phát triển của xã hội, rõ ràng cần phải có sự gắn kết cùng với trách nhiệm của đội ngũ giảng viên trong công tác giáo dục. Do vậy, để thay đổi được chất lượng giáo dục đào tạo thì trước hết người giảng viên phải thay đổi trước (thay đổi năng lực chuyên môn, phương pháp giảng dạy và tư duy đào tạo) và người quản lý cũng cần nâng tầm trách nhiệm của mình.

*Trách nhiệm về nâng cao năng lực chuyên môn:* Năng lực ở đây được hiểu là bất cứ thái độ, kiến thức, kỹ năng, hành vi, động cơ hoặc các đặc điểm cá nhân khác có vai trò thiết yếu để hoàn thành công việc, hoặc quan trọng hơn là có thể tạo ra sự khác biệt về hiệu quả công việc. Để làm tốt công tác này, tổ chức giáo dục và người giảng viên cần đầu tư thích đáng cả về thời gian lẫn công sức và sự nghiêm túc trong công việc.

Ngoài ra, việc nâng cao năng lực chuyên môn cũng yêu cầu một điều kiện tiên quyết là người giảng viên phải tích cực trong các hoạt động thực tế và nghiên cứu khoa học. Nghiên cứu và hướng dẫn nghiên cứu là hai công việc mang tính chuyên nghiệp giúp người thầy tìm kiếm, phát hiện bồi dưỡng chuyên môn, năng lực thực hành cho sinh viên, giúp người học rèn luyện tư duy sáng tạo, phương pháp luận sáng tạo, đặc biệt là hình thành thói quen, niềm say mê nghiên cứu khoa học.

*Trách nhiệm về đổi mới phương pháp giảng dạy:* Người thầy không thể dạy cho sinh viên tất cả những kiến thức mà họ có hoặc trong chương trình quy định, mà nên hướng dẫn cho sinh viên cách tìm kiếm kiến thức, tự học, tự nghiên cứu. Điều này giúp các sinh viên có thể khám phá được nhiều hơn những điều cần học theo một chương trình đã được biên soạn sẵn. Người giảng viên cần trao truyền cho các em kỹ năng phân tích vấn đề, lựa chọn tiếp thu những kiến thức cơ bản và trọng tâm, nâng cao bản lĩnh trong tư duy phản biện. Có như thế, sinh viên thực sự làm chủ trong hoạt động tiếp nhận, lĩnh hội tri thức.

*Trách nhiệm về thay đổi tư duy đào tạo:* Đối với người giảng viên, năng lực, bản lĩnh, tâm huyết của người thầy đứng trên bục giảng cũng có tính quyết định đến hiệu quả chất lượng của giờ học. Phần định hướng, gợi ý của người thầy quan trọng hơn bất cứ cuốn sách giáo khoa hay sách tham khảo nào. Chính bởi vậy, người thầy phải là người biết chắt lọc, tổng hợp tri thức để truyền cho từng đối tượng học. Mỗi vấn đề nói ra vừa phải rõ ràng sáng tỏ, vừa mang tính thời sự và mở, điều đó mới thực sự gây được hứng thú đối với sinh viên. Khi sinh viên đã hứng thú với bài giảng thì chắc chắn môn học đó sẽ trở thành môn học yêu thích và hăng say tìm hiểu.

Giảng viên cần công bằng trong việc đánh giá sinh viên. Trong khâu đánh giá, giảng viên là người cầm cân nảy mực vì trong quá trình học tập, sinh viên rất cần đến cách đánh giá công bằng, chính xác kết quả học tập của họ. Giảng viên cần xây dựng và nâng cao cho mình bản lĩnh chính trị, phẩm chất đạo đức, lối sống tác phong, lương tâm nghề nghiệp nhà giáo để mỗi giảng viên xứng đáng là một nhân cách lớn.

*Trách nhiệm của người quản lý:* Cần xây dựng cơ chế giám sát và quản lý đội ngũ nhân viên có hệ thống, kịp thời điều chỉnh những vướng mắc trong công tác giảng dạy. Hàng năm vào đầu hoặc cuối học kỳ, tiến hành họp Hội đồng khoa học để rà soát và điều chỉnh chương trình đào tạo; tăng cường hơn nữa các hoạt động trao đổi giảng viên vào học kỳ hè với các trường quốc tế. Khoa cũng đang nỗ lực xây dựng đề cương chi tiết môn học theo chương trình Thăng tiến Công tác Xã hội (SWEEP) phối hợp với 7 trường đào tạo CTXH ở Việt Nam.

## **KẾT LUẬN**

Chiến lược phát triển hệ thống giáo dục đại học đến năm 2020 có thực hiện được hay không, điều quan trọng và cốt lõi phụ thuộc vào việc hệ thống giáo dục đại học của chúng ta có phát triển được đội ngũ giảng viên đủ về số lượng, mạnh về chất lượng hay không. Phát triển giảng viên không phải là việc làm một lần là xong, trong điều kiện bùng nổ tri thức hiện nay, công việc này cần được coi là thường xuyên, liên tục của toàn hệ thống, từng trường, khoa và mỗi giảng viên.

Khâu cốt yếu và bền vững vẫn là việc liên tục tự học tập, đào tạo của mỗi giảng viên- yếu tố hàng đầu để nâng cao chất lượng giáo dục trong thực tế hiện nay. Người giảng viên giỏi không phải là người truyền thụ cho sinh viên tất cả những gì mình biết. Bởi, không ai có thể dạy được cho người học hết các kiến thức, mà cái chính là họ biết khơi dậy ngọn lửa của lòng đam mê học tập, nghiên cứu khoa học của người học. Để đạt được mục tiêu trên, người Thầy CTXH phải không ngừng phấn đấu rèn luyện, nâng cao chất lượng giảng dạy trên từng “chuyến đò tri thức” để sinh viên đến trường “mỗi ngày là một niềm vui”, để sự học sẽ là niềm hạnh phúc và đam mê cho mỗi sinh viên.

### **Tài liệu tham khảo**

1. TS. Nguyễn Kim Dung (2009), *Tổng quan về đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục*, Viện nghiên cứu giáo dục
2. Bùi Kiên Trung (2005), *Hiệu quả công tác đánh giá giảng viên*. Tr103-109, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Công văn số 1276/BGDĐT-NG, ngày 20/2/2008 về Hướng dẫn tổ chức lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên.
4. . Lê Hoàng Giang (2011), *Người dạy là "nhân vật" trung tâm của quá trình dạy học*, Tạp chí Dạy và Học ngày nay, số 3-2011
5. Lã Văn Mến (2005), *Đánh giá phương pháp giảng dạy của giảng viên*, Giáo dục và đại học - chất lượng và đánh giá. Tr110-tr119, Nhà xuất bản Hà Nội
6. Nguyễn Phương Nga (2005), *Quá trình hình và phát triển việc đánh giá giảng viên*, Giáo dục đại học, một số thành tố của chất lượng. Tr180-tr237, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội
7. Nguyễn Đức Chính (2008), *Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học*, Nhà xuất bản Đại học Quốc Gia Hà Nội
8. Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 02 tháng 11 năm 2005 của Chính phủ về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006 – 2020



# ĐỀ XUẤT QUẢN LÝ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THEO CÁCH TIẾP CẬN ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG CỦA AUN

TS. Sái Công Hồng<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Tóm tắt

*Đảm bảo chất lượng (ĐBCL) bên trong là một yêu cầu không thể thiếu đối với các trường đại học trong quá trình tham gia kiểm định chất lượng (KĐCL). Bài viết này đề xuất hệ thống nội dung quản lý chương trình đào tạo (CTĐT) theo tiếp cận ĐBCL của AUN dựa trên bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT và các tiêu chuẩn thuộc hệ thống IQA của AUN. Nghiên cứu được triển khai cho ngành Quản trị kinh doanh ở Trường Đại học Kinh tế – ĐHQG Hà Nội nhằm nâng cao chất lượng toàn diện cho chương trình và hiện thực hóa mục tiêu tiến nhanh đạt chuẩn khu vực và quốc tế.*

## Đặt vấn đề

ĐBCL bên trong (Internal Quality Assurance - IQA) là điều mà bất kỳ trường đại học nào nghiêm túc trong việc duy trì các tiêu chuẩn chất lượng của chính mình nên thực hiện cho dù nó có hướng đến mục tiêu KĐCL trường hay KĐCL chương trình. Do vậy, IQA có thể tồn tại mà không có KĐCL nhưng hoạt động KĐCL của một trường đại học, một CTĐT nếu trường đó hay CTĐT đó không có hệ thống IQA hiệu quả thì khó có thể đạt được các kết quả cao về KĐCL. Một hệ thống KĐCL hiệu quả và hiệu suất nên được gắn chặt với một hệ thống IQA của cơ sở đào tạo hay CTĐT vì việc đánh giá tổng quan cơ sở đào tạo hay CTĐT—một yếu tố then chốt của quá trình KĐCL—nên tập trung vào hệ thống IQA của cơ sở hay CTĐT đó<sup>†††††</sup>. Việc đánh giá trường đại học hay CTĐT hầu như chỉ tập trung vào hệ thống IQA của nó, do đó, việc phối hợp được các giá trị cốt lõi của bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng với hệ thống IQA của Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (ASEAN University Network - AUN) để quản lý CTĐT sẽ giúp chương trình không những được hình thành hệ thống chất lượng ngay từ bên trong mà còn hướng tới quản lý chất lượng CTĐT theo hướng tiếp cận ĐBCL bên ngoài (External Quality Assurance – EQA). Trong nghiên cứu này, tác giả sẽ căn cứ vào

---

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Phó Viện trưởng Viện ĐBCLGD, ĐHQG Hà Nội;

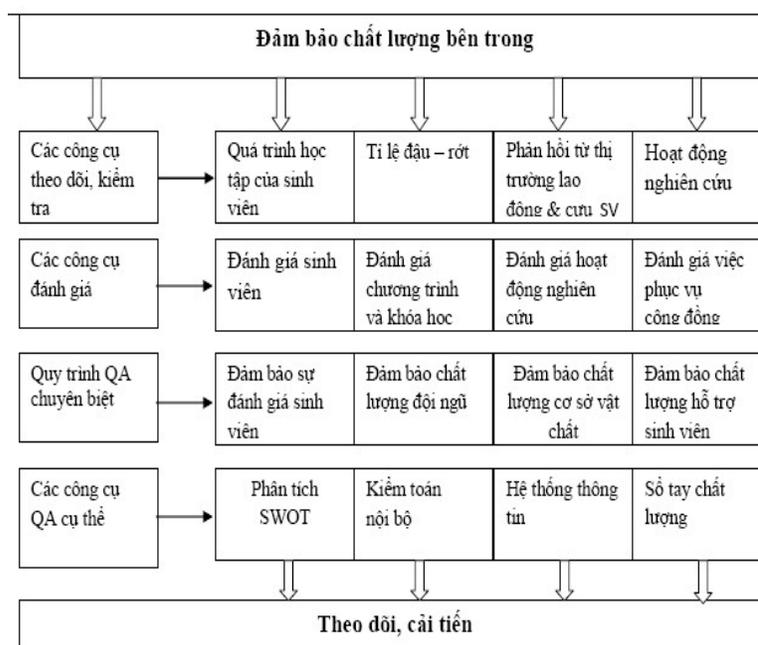
<sup>†††††</sup> Bộ GD&ĐT (2012), Báo cáo tư vấn về ĐBCL trong giáo dục đại học của Dự án Giáo dục đại học

bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT của AUN (AUN-QA) và các tiêu chuẩn thuộc hệ thống IQA của AUN để đề xuất hệ thống nội dung quản lý CTĐT theo tiếp cận ĐBCL của AUN.

## 1. Giới thiệu hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong của AUN

AUN trong quá trình xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng các CTĐT đã đề xuất mô hình IQA cho CTĐT và các nội hàm của IQA. Các nội dung đề xuất của AUN về mô hình IQA hoàn toàn phù hợp với quan điểm của tác giả Williams P. được nêu trong bài viết “Sự phát triển của công tác đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng giáo dục đại học ở châu Âu hiện nay”, phù hợp các nội dung định hướng về IQA của Hiệp hội ĐBCL giáo dục đại học Châu Âu (EUQA), Mạng lưới ĐBCL Châu Á-Thái Bình Dương như đã trình bày phần trên. Chi tiết mô hình về IQA của AUN được thể hiện như Hình 1.

Hình 1: Mô hình hệ thống IQA của AUN



Trên cơ sở của mô hình IQA được đề xuất, AUN đã xây dựng hệ thống đánh giá IQA với 12 tiêu chuẩn và được cụ thể hóa thành 42 tiêu chí, cụ thể:

Tiêu chuẩn 1: *Về chính sách*, bao gồm 3 tiêu chí với các nội dung: nhà trường có chính sách rõ ràng; có chiến lược chính thức rõ ràng về IQA; có vai trò của các bên liên quan được mô tả rõ ràng.

Tiêu chuẩn 2: *Về giám sát*, bao gồm 4 tiêu chí với các nội dung: đánh giá người học; hệ thống theo dõi sự tiến bộ của người học; phản hồi có hệ thống từ thị trường lao động; phản hồi có hệ thống từ cựu sinh viên (SV).

Tiêu chuẩn 3: *Về định kỳ rà soát các hoạt động cốt lõi (giảng dạy, nghiên cứu, và dịch vụ cộng đồng)*, bao gồm 3 tiêu chí với các nội dung: định kỳ rà soát các hoạt động giảng dạy/học tập; định kỳ rà soát các hoạt động nghiên cứu; định kỳ rà soát các đóng góp cho xã hội và cộng đồng.

Tiêu chuẩn 4: *Về ĐBCL việc đánh giá người học*, bao gồm 4 tiêu chí với các nội dung: các tiêu chí cho việc kiểm tra đánh giá (KTĐG); các quy trình KTĐG; các quy định về ĐBCL của việc KTĐG; các thủ tục khiếu nại.

Tiêu chuẩn 5: *Về ĐBCL cán bộ viên chức*, bao gồm 3 tiêu chí với các nội dung: các quy trình bổ nhiệm cán bộ viên chức; hệ thống đánh giá cán bộ viên chức.

Tiêu chuẩn 6: *Về ĐBCL các tài nguyên học tập*, bao gồm 3 tiêu chí với các nội dung: kiểm tra hệ thống máy tính; kiểm tra hệ thống thư viện; kiểm tra hệ thống phòng thí nghiệm.

Tiêu chuẩn 7: *Về ĐBCL dịch vụ hỗ trợ người học*, bao gồm 5 tiêu chí với các nội dung: cung cấp thông tin cho người học; tư vấn cho người học; chế độ chính sách đối với người học; ký túc xá cho người học; sân bãi, phòng tập thể dục thể thao.

Tiêu chuẩn 8: *Về tự đánh giá*, bao gồm 5 tiêu chí với các nội dung: tự đánh giá hệ thống IQA; tự đánh giá hoạt động dạy và học; tự đánh giá hoạt động nghiên cứu khoa học; tự đánh giá đóng góp cho xã hội và cộng đồng; tự đánh giá của nhà trường.

Tiêu chuẩn 9: *Về thẩm định nội bộ*, bao gồm 4 tiêu chí với các nội dung: thẩm định nội bộ các hoạt động giảng dạy/học tập; thẩm định nội bộ các hoạt động nghiên cứu; thẩm định nội bộ đóng góp cho xã hội và cộng đồng; thẩm định nội bộ nhà trường.

Tiêu chuẩn 10: *Về hệ thống thông tin*, bao gồm 3 tiêu chí với các nội dung: hệ thống thông tin quản lý chung; hệ thống thông tin quản lý về giảng dạy và học tập; hệ thống thông tin quản lý về hoạt động nghiên cứu.

Tiêu chuẩn 11: *Về công bố thông tin*, bao gồm 3 tiêu chí với các nội dung: công bố thông tin về nhà trường; công bố thông tin về các CTĐT và bằng cấp;

công bố thông tin về các hoạt động nghiên cứu.

Tiêu chuẩn 12: *Về sổ tay chất lượng*, bao gồm 2 tiêu chí với các nội dung: có sổ tay ĐBCL; sổ tay được phổ biến đến giảng viên (GV) và SV.

## **2. Giới thiệu bộ tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo của AUN**

Năm 2005, nhằm đánh giá các CTĐT, AUN dựa trên cơ sở mô hình IQA và bộ tiêu chuẩn IQA đã tiến hành xây dựng Bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT dùng để đánh giá tất cả chương trình không phân biệt khối ngành, ngành đào tạo, bao gồm 18 tiêu chuẩn và cụ thể hóa thành 74 tiêu chí. Sau 6 năm triển khai đánh giá 27 CTĐT của 11 trường đại học trong AUN, tháng 10/2011, bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT của AUN được điều chỉnh lại gồm 15 tiêu chuẩn với 68 tiêu chí, cụ thể:

Tiêu chuẩn 1: *Chuẩn đầu ra (CDR) mong đợi*, gồm 4 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: CDR được xây dựng rõ ràng và được truyền tải vào chương trình, tạo nên khả năng học tập suốt đời cho người học, bao gồm cả hai kỹ năng, kiến thức chung và chuyên ngành, phản ánh rõ ràng yêu cầu của các bên liên quan.

Tiêu chuẩn 2: *Đặc điểm của chương trình*, gồm 3 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: cách sử dụng chương trình trong đào tạo và quản lý, sự phản ánh của khung chương trình với CDR đã được tuyên bố, việc tuyên truyền, quảng bá chương trình đến các bên liên quan.

Tiêu chuẩn 3: *Cấu trúc và nội dung chương trình*, gồm 7 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: sự cân đối về kiến thức và kỹ năng giữa khối chung và khối chuyên ngành, sự phản ánh của chương trình phù hợp với tầm nhìn và sứ mạng của trường, tính đóng góp của mỗi môn học cho CDR đã được tuyên bố của chương trình, sự kết hợp và tích hợp giữa các môn học trong chương trình, sự phản ánh cả bề rộng lẫn chiều sâu của chương trình, sự phân định rõ ràng các môn học cơ bản, các môn học cơ sở, các môn học chuyên ngành và đồ án, luận văn, luận án cuối khóa, sự cập nhật của chương trình theo thời gian đào tạo.

Tiêu chuẩn 4: *Chiến lược dạy và học*, gồm 3 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: việc tuyên bố chiến lược dạy và học của khoa hoặc của chương trình, chiến lược dạy và học cho phép SV chiếm lĩnh, sử dụng được kiến thức, định hướng và khuyến khích cách học nâng cao chất lượng, đẩy mạnh cách học mang tính trải nghiệm như thế nào.

Tiêu chuẩn 5: *Kiểm tra đánh giá (KTĐG) sinh viên*, gồm 7 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: việc KTĐG trong cả quá trình đào tạo (đầu vào, quá trình, đầu ra), các tiêu chí KTĐG, các phương pháp được sử dụng trong quá trình KTĐG, sự phù hợp của KTĐG để xác định việc đạt được CDR mong đợi, việc công bố các hình thức và phương pháp đánh giá cùng với tính nhất quán trong quá trình đánh giá.

Tiêu chuẩn 6: *Chất lượng của đội ngũ GV*, gồm 10 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: số lượng GV và chất lượng GV tham gia giảng dạy cho chương trình, các căn cứ để tuyển chọn GV, quyền hạn, trách nhiệm và nghĩa vụ của GV, hệ thống các tiêu chí đánh giá GV, việc thực hiện quyền lợi và chế độ cho GV.

Tiêu chuẩn 7: *Chất lượng nhân viên phục vụ*, gồm 4 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: chất lượng và số lượng của đội ngũ nhân viên thư viện, nhân viên phục vụ phòng thí nghiệm, nhân viên phục vụ phòng máy tính, nhân viên hỗ trợ các dịch vụ đào tạo.

Tiêu chuẩn 8: *Chất lượng của SV*, gồm 3 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: việc tuyển sinh đầu vào và chính sách tuyển sinh thích hợp với ngành đào tạo, sự phù hợp giữa khối lượng học tập dự tính so với thực tế.

Tiêu chuẩn 9: *Tư vấn và hỗ trợ SV*, gồm 4 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: hệ thống giám sát sự tiến bộ trong học tập của SV, tư vấn, cố vấn và phản hồi cho SV, môi trường học tập của SV.

Tiêu chuẩn 10: *Thiết bị và cơ sở hạ tầng*, gồm 5 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: giảng đường, thư viện, phòng thí nghiệm, máy tính và các thiết bị tin học, môi trường học tập.

Tiêu chuẩn 11: *ĐBCL quá trình dạy và học*, gồm 7 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: sự tham gia của các đối tượng liên quan đến quá trình xây dựng và phát triển chương trình, việc sử dụng các kết quả phản hồi từ SV để hoàn thiện chương trình, ĐBCL trong dạy và học, KTĐG của chương trình.

Tiêu chuẩn 12: *Hoạt động phát triển đội ngũ*, gồm 2 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: chiến lược phát triển và đào tạo bồi dưỡng cho đội ngũ GV và nhân viên phục vụ.

Tiêu chuẩn 13: *Phản hồi từ các bên liên quan*, gồm 3 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: phản hồi của các đối tượng là nhà tuyển dụng, cựu SV, GV và nhân viên phục vụ.

Tiêu chuẩn 14: *Đầu ra*, gồm 2 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: chất lượng SV tốt nghiệp, các hoạt động nghiên cứu khoa học của cán bộ giảng dạy và SV.

Tiêu chuẩn 15: *Sự hài lòng của các bên liên quan*, gồm 3 tiêu chí với các nội hàm liên quan đến: ý kiến của SV, ý kiến của cựu SV, ý kiến của thị trường lao động.

### 3. Đề xuất các yêu cầu quản lý chương trình đào tạo theo tiếp cận đảm bảo chất lượng của AUN

Trong việc phân tích bộ tiêu chuẩn IQA và bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT của AUN, tác giả đề xuất việc quản lý CTĐT theo tiếp cận ĐBCL của AUN theo các nội dung và yêu cầu sản phẩm của các nội dung như sau:

Nội dung chính	Nội dung chi tiết	Yêu cầu của sản phẩm
Nội dung 1: Quản lý CTĐT theo các cấu phần chính của CTĐT (thuộc các tiêu chuẩn 1, 2, 3 của AUN-QA).	1.1. CDR mong đợi của chương trình	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CDR mong đợi của chương trình là một hợp phần không thể thiếu của CTĐT, các nội dung của CDR được tuyên bố rõ ràng, ngắn gọn và có thể đo lường được;</li> <li>- Bản mô tả CDR mong đợi của chương trình nêu rõ các định vị nghề nghiệp, đồng thời chỉ rõ cả kiến thức chung và kiến thức chuyên ngành; các kỹ năng nghề nghiệp và kỹ năng mềm cần đạt được sau khi tốt nghiệp;</li> <li>- CDR mong đợi tuyên bố có định hướng cách học và khả năng học tập suốt đời cho người học.</li> </ul>
	1.2. Bản đặc tả của chương trình	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chương trình được mô tả chi tiết về các thông tin liên quan đến môn học như: số tín chỉ, môn học tiên quyết, sự góp phần hiện thực hóa CDR mong đợi của chương trình...</li> </ul>

Nội dung chính	Nội dung chi tiết	Yêu cầu của sản phẩm
	<p>1.3. Cấu trúc và nội dung của chương trình</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chương trình mô tả chi tiết việc phân bổ về thời gian đào tạo cho toàn khóa học; các điều kiện đảm bảo hoàn thành khóa học.</li> <li>- Có giới thiệu về chương trình trong hệ thống các CTĐT của nhà trường và sự thay đổi của chương trình trong quá trình đào tạo;</li> <li>- Có thống kê về tỷ lệ giữa các từng khối kiến thức chung và kiến thức chuyên ngành, sự phân chia các môn học theo các khối cơ bản, cơ sở, chuyên ngành, khóa luận trong khung chương trình;</li> <li>- Có ma trận CDR của các môn học trong chương trình.</li> </ul>
<p>Nội dung 2: Quản lý CTĐT dựa trên cơ sở kế hoạch chiến lược (thuộc tiêu chuẩn 4 của AUN-QA và tiêu chuẩn 1 của AUN-IQA).</p>	<p>2.1. Kế hoạch chiến lược của CTĐT</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Có chiến lược phát triển chung cho Khoa phù hợp với chiến lược phát triển của trường;</li> <li>- Có chiến lược phát triển riêng cho từng chương trình trong đó đặc biệt quan tâm đến duy trì và phát triển hệ thống IQA và hoạt động của nó;</li> <li>- Có chiến lược dạy cho GV, chiến lược học cho SV và sự tham gia của các bên liên quan trong hoạt động dạy và học.</li> </ul>
<p>Nội dung 3: Quản lý CTĐT dựa trên hoạt động kiểm định, hoạt động đánh giá người học (thuộc tiêu chuẩn</p>	<p>3.1. Hoạt động kiểm định, hoạt động đánh giá người học</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Có KTĐG SV theo quá trình: kiểm tra đầu vào, theo dõi sự tiến bộ và kiểm tra đầu ra bằng nhiều phương pháp khác nhau</li> </ul>

Nội dung chính	Nội dung chi tiết	Yêu cầu của sản phẩm
5 của AUN-QA và tiêu chuẩn 4 của AUN-IQA).		<p>với các tiêu chí rõ ràng gắn với CDR mong đợi của chương trình;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Các tiêu chí đánh giá phải nhất quán, rõ ràng và được công bố ngay trước khi giảng dạy cho người học.</li> </ul>
Nội dung 4: Quản lý CTĐT dựa trên cơ sở chất lượng nhân lực (thuộc các tiêu chuẩn 6, 7, 12 của AUN-QA và tiêu chuẩn 5 của AUN-IQA).	4.1. Chất lượng của đội ngũ GV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đội ngũ GV có đủ về số lượng và đảm bảo về chất lượng theo các tiêu chí lựa chọn tham gia giảng dạy cho chương trình;</li> <li>- Quyền hạn và trách nhiệm của GV được phân định rõ ràng và được thông báo cho GV trước khi tham gia giảng dạy;</li> <li>- Khảo sát sự hài lòng của SV để điều chỉnh việc dạy và học.</li> </ul>
	4.2. Chất lượng nhân viên phục vụ	- Các nhân viên hỗ trợ thành thạo các công việc theo chuyên môn phân công.
	4.3. Phát triển nguồn nhân lực	- Có kế hoạch bồi dưỡng về quản trị đại học cho đội ngũ cán bộ quản lý chương trình, bồi dưỡng về phương pháp dạy học tích cực, KTĐG; bồi dưỡng nghiệp vụ cho các nhân viên phục vụ.
	4.4. Hệ thống đánh giá nguồn nhân lực	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hệ thống khảo sát sự hài lòng của SV về hoạt động giảng dạy của GV và hoạt động đào tạo của nhà trường;</li> <li>- Hệ thống đánh giá đáp ứng đầy đủ việc hỗ trợ của nhân viên thông qua SV cuối khóa học.</li> </ul>
Nội dung 5: Quản lý CTĐT dựa trên cơ sở	5.1. Chất lượng người học	- Có các giải pháp để tuyển chọn người học có chất lượng;

Nội dung chính	Nội dung chi tiết	Yêu cầu của sản phẩm
<p>chất lượng của người học, các dịch vụ hỗ trợ người học và cơ sở vật chất (thuộc các tiêu chuẩn 8, 9 của AUN-QA và các tiêu chuẩn 7, 8 của AUN-IQA).</p>		<p>- Thực hiện đào tạo với khối lượng học tập thực tế đúng với khối lượng học tập đã cam kết ban đầu với người học.</p>
	<p>5.2. Các hoạt động hỗ trợ người học</p>	<p>- Có hệ thống cố vấn học tập cho người học và giám sát theo dõi sự tiến bộ để cảnh báo học vụ đối với người học.</p>
	<p>5.3. Cơ sở vật chất phục vụ chương trình</p>	<p>- Có phòng học riêng với các thiết bị hỗ trợ dạy và học đáp ứng yêu cầu của dạy và học tích cực;</p> <p>- Có đầy đủ học liệu và các trang thiết bị phục vụ chương trình.</p>
<p>Nội dung 6: Quản lý CTĐT dựa trên các hoạt động ĐBCL (thuộc các tiêu chuẩn 11, 13, 15 của AUN-QA và các tiêu chuẩn 2, 8, 9, 10, 11, 12 của AUN-IQA).</p>	<p>6.1. ĐBCL trong suốt xây dựng CTĐT, quá trình dạy và học</p>	<p>- Có sự tham gia của các đối tượng liên quan trong quá trình xây dựng chương trình;</p> <p>- Định kỳ đánh giá, cải tiến chương trình dựa trên các chương trình của trường đối tác cập nhật và dựa trên các kết quả đánh giá của các đối tượng liên quan;</p> <p>- Đa dạng hóa các hình thức KTĐG, xây dựng các hoạt động ĐBCL trong công tác KTĐG gắn liền với việc quản lý sản phẩm đầu ra;</p> <p>- Xây dựng sổ tay chất lượng và phổ biến đến GV và SV.</p>
	<p>6.2. Sự hài lòng của các đối tượng liên quan</p>	<p>Hàng năm thu thập ý kiến của các đối tượng liên quan đến chương trình bằng nhiều hình thức khác nhau.</p>
	<p>6.3. Hệ thống thông tin của chương trình</p>	<p>- Công bố các thông tin liên quan đến CTĐT, các điều kiện ĐBCL, các loại văn</p>

Nội dung chính	Nội dung chi tiết	Yêu cầu của sản phẩm
		bảng/chứng chỉ, các hoạt động nghiên cứu thuộc CTĐT...

#### **4. Chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn việc triển khai quản lý chương trình đào tạo theo cách tiếp cận đảm bảo chất lượng của AUN**

Để triển khai thí điểm quản lý CTĐT theo tiếp cận ĐBCL của AUN, tác giả đã thực hiện việc đánh giá hiện trạng CTĐT đại học ngành Quản trị kinh doanh ở Trường Đại học Kinh tế-ĐHQG Hà Nội để làm rõ các thuận lợi/ưu điểm và khó khăn/hạn chế theo 6 nội dung định hướng quản lý CTĐT tiếp cận ĐBCL của AUN, gồm: các cấu phần chính của CTĐT, kế hoạch chiến lược của CTĐT, hoạt động KTĐG người học của CTĐT, chất lượng nguồn nhân lực phục vụ cho CTĐT, chất lượng của người học và các dịch vụ hỗ trợ người học, cơ sở vật chất của CTĐT và hoạt động ĐBCL của CTĐT. Theo đó, các khó khăn và hạn chế chính trong quá trình quản lý CTĐT đại học ngành Quản trị kinh doanh ở Trường Đại học Kinh tế-ĐHQG Hà Nội là:

- Chưa xây dựng các cơ chế chính sách đặc thù cho “chương trình đạt chuẩn quốc tế” một cách rõ ràng, mạch lạc như: quy định về quyền hạn, trách nhiệm và nghĩa vụ cho cán bộ quản lý, GV tham gia chương trình nhiệm vụ chiến lược, các sản phẩm cụ thể của từng hoạt động trong từng giai đoạn triển khai, các quy định về chi tiêu tài chính,...
- Cơ sở vật chất, trang thiết bị và học liệu chưa được bổ sung kịp thời cho tương xứng với yêu cầu đặt ra;
- Đội ngũ cán bộ quản lý và GV có trình độ chuyên môn cao và có khả năng giảng dạy chuyên môn bằng tiếng Anh đã được đầu tư, tuy nhiên chưa có lộ trình phát triển cả bề rộng lẫn chiều sâu;
- Các nguồn lực tài chính phục vụ cho sự phát triển của chương trình chưa được phân bổ cụ thể theo các hạng mục, việc duy trì tính bền vững về tài chính cho chương trình chưa thể hiện rõ trong đề án ban đầu;
- CĐR mong đợi cho chương trình còn chung chung, chưa cụ thể hóa để người học, xã hội và các bên liên quan khác có thể hiểu rõ được năng lực của cử nhân ngành Quản trị kinh doanh đạt chuẩn quốc tế;
- Việc điều chỉnh CTĐT theo CĐR mong đợi và tiệm cận với CTĐT của trường đối tác chưa được thực hiện thường xuyên theo định kỳ;

- Việc tổ chức các hoạt động ĐBCL trong các hoạt động khảo thí theo hướng quản lý theo sản phẩm đầu ra với các giải pháp cụ thể như: xây dựng trọng số nội dung và cấu trúc đề thi và CTĐT các môn học trong chương trình; xây dựng bộ đề thi theo cấu trúc được công bố chưa được thực hiện.

Trên cơ sở các khó khăn và hạn chế trên, tác giả đã đề xuất một số giải pháp để tăng cường hoạt động quản lý CTĐT đại học ngành Quản trị kinh doanh ở Trường Đại học Kinh tế-ĐHQG Hà Nội nhằm khắc phục các bất cập, nâng cao chất lượng toàn diện cho chương trình và hiện thực hóa mục tiêu tiến nhanh đạt chuẩn khu vực và quốc tế.

Các giải pháp tăng cường quản lý chương trình đào tạo theo tiếp cận đảm bảo chất lượng của AUN cụ thể như sau:

***(i) Giải pháp tăng cường về chất lượng giảng viên***

• *Mục đích giải pháp*

- Tăng cường hơn nữa công tác quản lý CTĐT trọng điểm thuộc chương trình nhiệm vụ chiến lược của ĐHQG Hà Nội;

- Tăng cường đội ngũ GV có trình độ chuyên môn cao, có khả năng giảng dạy chuyên môn bằng tiếng Anh, tận dụng tối đa nguồn GV từ trường đối tác và các GV tham gia giảng dạy từ các chương trình liên kết quốc tế trong Trường Đại học Kinh tế nói riêng và ĐHQG Hà Nội nói chung;

- Tăng cường bồi dưỡng phương pháp giảng dạy chuyên môn môn học bằng tiếng Anh cho đội ngũ GV tham gia giảng dạy trong chương trình.

• *Nội dung giải pháp*

- Xây dựng ban điều hành nhiệm vụ chiến lược của Trường Đại học Kinh tế – ĐHQG Hà Nội;

- Tiến hành tuyển chọn GV tham gia chương trình;

- Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cho cán bộ quản lý và GV;

- Xây dựng kế hoạch mời các GV nước ngoài có chất lượng tham gia giảng dạy cho chương trình.

***(ii) Giải pháp về hoàn thiện chính sách quản lý chất lượng***

• *Mục đích giải pháp*

- Xây dựng các văn bản để nâng cao công tác quản lý chất lượng của chương trình theo tiếp cận phương pháp quản lý theo sản phẩm đầu ra;

- Làm rõ chức trách của các bộ phận liên quan đến chương trình nhằm tạo điều kiện tốt nhất cho chương trình hoạt động có hiệu quả.

- *Nội dung giải pháp*

- Điều chỉnh đề án “Xây dựng Chương trình đào tạo đại học ngành Quản trị kinh doanh đạt đẳng cấp quốc tế” năm 2008 thành Đề án thành phần “Xây dựng và phát triển ngành Quản trị kinh doanh ở Trường Đại học Kinh tế – ĐHQG Hà Nội đạt chuẩn quốc tế” theo khung tham chiếu của châu Âu, với triết lý quản lý theo sản phẩm đầu ra;

- Xây dựng các văn bản chi tiết hóa việc quản lý các hoạt động trong quá trình vận hành chương trình.

***(iii) Giải pháp về tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị, học liệu và nguồn tài chính***

- *Mục đích giải pháp*

- Tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị đầu tư cho chương trình nhằm thực hiện các điều kiện ĐBCL để nâng cao chất lượng dạy và học;

- Bổ sung các trang thiết bị, học liệu để chuẩn hóa các hoạt động dạy và học cho chương trình;

- Tăng cường nguồn tài chính cho trường trình để đảm bảo tính bền vững.

- *Nội dung giải pháp*

- Xây dựng các phòng học đạt tiêu chuẩn tại khu vực 144, Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội để GV và SV thuận lợi trong quá trình dạy và học;

- Mua bổ sung máy chiếu, bàn ghế, điều hòa, lắp đặt hệ thống Wifi cho các phòng học, nhập liệu các giáo trình tài liệu tham khảo cho các môn học chuyên môn bằng tiếng Anh, viết các tài liệu tham khảo dưới dạng tình huống thực hành cho SV;

- Xây dựng kế hoạch chi tiết tài chính cho các hoạt động nhằm tạo ra sản phẩm, gắn nghiệm thu số lượng và chất lượng sản phẩm để làm cơ sở thanh, quyết toán tài chính.

***(iv) Giải pháp về tăng cường hoạt động ĐBCL bên trong***

• *Mục đích giải pháp*

- Tăng cường các hoạt động ĐBCL cho CTĐT, tạo bước đột phá trong quá trình nâng cao chất lượng dạy và học của đội ngũ GV và SV;

- Xây dựng hệ thống IQA cho hoạt động đào tạo của CTĐT đại học ngành Quản trị kinh doanh nói riêng và toàn bộ các CTĐT thuộc Trường Đại học kinh tế – ĐHQG Hà Nội;

- Khẳng định thương hiệu chất lượng của chương trình đối với các đối tượng liên quan và toàn xã hội.

• *Nội dung giải pháp*

- Xây dựng CDR mong đợi của chương trình theo cách tiếp cận CDIO;

- Điều chỉnh CTĐT theo CDR đã xây dựng so sánh với chương trình của Trường Haas School of Business;

- Quản lý các hoạt động dạy và học theo hướng tiếp cận sản phẩm đầu ra với hình thức cụ thể: Xây dựng trọng số nội dung và cấu trúc đề thi và CTĐT để công bố công khai với các đối tượng liên quan, góp phần quan trọng trong việc đổi mới công tác KTĐG theo xu hướng đánh giá theo năng lực của người học;

- Xây dựng các bộ đề thi làm cơ sở tiến tới xây dựng ngân hàng câu hỏi thi cho các môn học nhằm chuẩn hóa các hoạt động KTĐG và đổi mới phương pháp dạy và học theo cách tiếp cận sản phẩm đầu ra.

**Kết luận**

Trong điều kiện ở Việt Nam hiện nay, khi ĐBCL mới bắt đầu được triển khai trong vòng 10 năm trở lại đây và nhận thức của hầu hết cán bộ quản lý, GV và SV về vấn đề chất lượng cũng như quản lý chất lượng ở các trường đại học còn hạn chế thì cấp độ quản lý chất lượng phù hợp với các trường đại học chính là ĐBCL. Tuy nhiên, trong quá trình vận hành quản lý theo tiếp cận ĐBCL cũng nên áp dụng triết lý quản lý chất lượng tổng thể, lựa chọn từng bước thực hiện một số đặc trưng cơ bản của triết lý quản lý chất lượng tổng thể phù hợp với điều kiện thực tế của đơn vị nhằm hướng đến việc áp dụng triết lý quản lý chất lượng tổng thể một cách toàn diện trong tương lai, hay nói cách khác, hệ thống quản lý chất

lượng tổng thể trong trường đại học, quản lý CTĐT khi được xây dựng sẽ dựa trên nền tảng của hệ thống ĐBCL.

Chính vì vậy, việc giới thiệu mô hình và hệ thống IQA và bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng (có thể coi như là một phần của EQA) của AUN, từ đó đề xuất các nội dung cốt lõi rồi từ đó cụ thể hóa các nội dung đề xuất thành các sản phẩm đầu ra để đánh giá thực trạng CTĐT nhằm quản lý CTĐT theo tiếp cận ĐBCL của AUN. Trên cơ sở của các đề xuất này, các cơ sở giáo dục đại học có thể đánh giá các CTĐT để thấy rõ các ưu điểm, bất cập, các thuận lợi, khó khăn trong hoạt động quản lý CTĐT. Trên cơ sở đó, cơ sở giáo dục đại học có thể xây dựng các kế hoạch hành động để khắc phục các bất cập và phát huy tối đa ưu điểm của CTĐT. Chính hoạt động này là cơ sở để nhà trường hình thành hệ thống ĐBCL cả bên trong và bên ngoài nhằm tiến tới mục tiêu tối thượng là xây dựng văn hoá chất lượng trong nhà trường.

#### **Tài liệu tham khảo**

1. Bộ GD&ĐT (2009). *Tài liệu Khóa tập huấn Đánh giá ngoài để kiểm định chất lượng trường đại học*. Hà Nội.
2. Bộ GD&ĐT (2009). *Tài liệu Tập huấn Văn hóa chất lượng và vai trò, hoạt động của Trung tâm đảm bảo chất lượng trường đại học*, Hà Nội.
3. Bộ GD&ĐT (2009). *Thông báo kết luận của Phó Thủ tướng, Bộ trưởng Nguyễn Thiện Nhân tại Hội nghị toàn quốc về chất lượng giáo dục đại học, ngày 05/01/2008*, Hà Nội.
4. Bộ GD&ĐT (2010). *Đề án xây dựng và phát triển hệ thống Kiểm định chất lượng giáo dục đối với giáo dục đại học và trung cấp chuyên nghiệp giai đoạn 2011-2020*, Hà Nội.
5. Bộ GD&ĐT (2012). *Báo cáo tư vấn về Đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học của Dự án giáo dục đại học 2*.
6. Williams P. (2008). *Higher education in Europe: current developments in quality assurance and accreditation*, [http://www.chea.org/pdf/2008\\_SW\\_Peter\\_Williams\\_Presentation.pdf](http://www.chea.org/pdf/2008_SW_Peter_Williams_Presentation.pdf).
7. <http://www.aunsec.org/news/index.php>.
8. [Hhttp://www.brisbanecommunique.deewr.gov.au/NR/rdonlyres/F7C48D9-DA8D-4CFD-H8C6A14E001E2E39/23073/FinalQAPrinciples.pdf](http://www.brisbanecommunique.deewr.gov.au/NR/rdonlyres/F7C48D9-DA8D-4CFD-H8C6A14E001E2E39/23073/FinalQAPrinciples.pdf).

9. [Hhttp://www.enqa.eu/files/ESG\\_v03.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf)

# KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO VÀ XẾP HẠNG TRONG THỜI KỲ HỘI NHẬP QUỐC TẾ

Th.S Đinh Tuấn Dũng<sup>++++</sup>

CN Đinh Thanh Hà<sup>sssss</sup>

Bước sang thế kỷ XXI, nhân loại đứng trước nhiều cơ hội để phát triển, đồng thời cũng phải đối mặt với nhiều nguy cơ và thách thức. Nền giáo dục đại học Việt Nam cũng không nằm ngoài qui luật khách quan đó. Đặc biệt, từ khi Việt Nam trở thành thành viên chính thức của Tổ chức Thương mại quốc tế (WTO) thì sức ép đặt lên nền kinh tế nói chung và nền giáo dục đại học càng lớn. Điều đó có nghĩa là chúng ta đang ở trong thế giới phẳng, nơi mà sự cạnh tranh để tồn tại được quyết định bởi chất lượng của mỗi quốc gia, trong đó chất lượng giáo dục đại học là nhân tố quyết định đến chất lượng nguồn nhân lực để phát triển toàn diện các mặt của mỗi nước từ văn hóa, xã hội, kinh tế đến an ninh quốc phòng v.v... Thứ hạng của các trường đại học trên các bảng xếp hạng thế giới phần nào đã thể hiện vị thế của mỗi quốc gia. Nhiều nước đã và đang tìm nhiều biện pháp để cải thiện thứ hạng của mình trên các bảng xếp hạng trường đại học. Kiểm định chất lượng và xếp hạng đã trở thành vấn đề không của riêng giáo dục mỗi trường đại học mà đã trở thành vấn đề của mỗi quốc gia.

## 1. Những đặc điểm của giáo dục đại học trong thời kỳ hội nhập quốc tế

*Thứ nhất, là lợi thế cạnh tranh giữa các quốc gia chủ yếu được xây dựng trên cơ sở chất lượng giáo dục.* Xu thế toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế đã và đang đặt ra nhiều thách thức đối với nền giáo dục đại học Việt nam. Trong xu thế hội nhập và toàn cầu hoá sự cạnh tranh giữa các nền kinh tế là tất yếu. Do vậy, sự cạnh tranh trong đào tạo chắc chắn cũng xảy ra với mức độ ngày càng quyết liệt. Đón trước thời cơ và vận hội mới, nhiều trường đại học đã và đang tìm cho mình con đường để tồn tại và phát triển. Một trong những con đường đó là con đường củng cố và nâng cao chất lượng đào tạo.

Như chúng ta đã biết, trong thế kỷ XXI, do ảnh hưởng của toàn cầu hoá mà nhiều quan niệm cũ đã thay đổi. Nếu như trước kia, biên giới quốc gia được xác định bằng biên giới lãnh thổ địa lý cụ thể trên bản đồ thế giới, thì ngày nay, quan

---

<sup>++++</sup> Phó Giám đốc Trung tâm Đào tạo Tiên tiến, chất lượng cao và POHE – trường ĐH KTQD  
<sup>sssss</sup> HVCH - Đại học Hanken, Helsinki, Phần Lan

niệm đó không còn nguyên giá trị nữa. Thật vậy, khi nói đến một quốc gia, người ta không chỉ nói đến dân số, diện tích lãnh thổ mà đôi khi người ta nhắc đến những sản phẩm vật chất và phi vật chất như hàng hoá, phim ảnh, văn hoá, và hơn cả người ta hay nhắc đến những trường đại học danh tiếng, nơi đã đào tạo ra nhiều nhân tài cho nhân loại. Như vậy, chất lượng đào tạo của các trường đại học chính là một trong những nhân tố quan trọng tạo ra lợi thế cạnh tranh cho các quốc gia. Cũng vì yếu tố này mà gần đây xu thế du học ngày càng phát triển. Những nước có chất lượng đào tạo tốt sẽ có khả năng thu hút nhiều sinh viên đến học. Chính vì vậy, rất nhiều nước đều quan tâm đến việc nâng cao chất lượng giáo dục nói chung, đào tạo đại học nói riêng và họ đã có những chiến lược cụ thể để nâng cao chất lượng đào tạo. Tuy nhiên, việc nâng cao chất lượng đào tạo đại học là vấn đề không đơn giản. Đối với các sản phẩm vật chất việc đánh giá và kiểm tra chất lượng có thể thực hiện bằng máy móc, thiết bị và dễ dàng tìm ra các biện pháp để nâng cao chất lượng sản phẩm. Nhưng đối với sản phẩm đào tạo, đánh giá chất lượng không thể tiến hành bằng máy móc thiết bị được nên việc đưa ra các biện pháp đảm bảo và nâng cao chất lượng là rất quan trọng. Để giải quyết vấn đề này, nhiều trường đại học đã lựa chọn phương pháp áp dụng các phương pháp quản lý theo kiểu công nghiệp là áp dụng hệ thống quản lý chất lượng ISO và tiến hành kiểm định chất lượng trường đại học. Như vậy, có thể nói một trong những đặc điểm nổi bật của quá trình hội nhập quốc tế là sự cạnh tranh bằng chất lượng, trong đó, lợi thế cạnh tranh quốc gia chủ yếu dựa vào chất lượng giáo dục.

*Thứ hai, là tạo sự tương đồng giữa các chương trình đào tạo.* Nếu như trước đây, sự khác biệt về nội dung, kết cấu, phương thức xây dựng chương trình đào tạo là khá lớn thì trong quá trình hội nhập, nhu cầu giao lưu ngày càng phát triển. Việc học tập, trao đổi kinh nghiệm cũng như chuyển giao công nghệ trong xây dựng chương trình đào tạo hay tổ chức đào tạo ngày càng phổ biến. Một minh chứng rõ ràng là việc tổ chức đào tạo theo học chế tín chỉ nếu như trước kia chỉ được thực hiện ở các nước phát triển thì đến nay, hầu hết các trường đại học đã chuyển sang áp dụng phương thức đào tạo này. Ngay cả về nội dung chương trình đào tạo của các nước cũng khá tương đồng với nhau. Việc chuyển đổi tín chỉ đang được nhiều trường đại học thực hiện. Tuy nhiên, để có thể tham gia chuyển đổi tín chỉ, chất lượng đào tạo của các trường phải có sự tương đồng. Điều đó được thực hiện thông qua sự công nhận của bên thứ ba, tức là cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục. Như vậy, các trường đại học muốn tham gia sâu rộng vào quá trình hội nhập quốc tế thì phải được kiểm định chất lượng.

*Thứ ba, là việc xếp hạng các trường đại học tác động ngày càng mạnh mẽ đối với các trường đại học cũng như các quốc gia.* Trong thời gian gần đây, vấn đề xếp hạng các trường đại học trên thế giới đã thu hút sự quan tâm của xã hội. Việc một trường đại học có thứ hạng cao hay thấp trên một số bảng xếp hạng là điều quan tâm của hầu hết các nhà quản lý giáo dục. Xếp hạng đã thúc đẩy các trường vươn lên. Việc các quốc gia có trường đại học được xếp hạng cao trong các bảng xếp hạng có uy tín trên thế giới đã không còn là mục tiêu của mỗi trường đại học mà còn là mục tiêu của chính quốc gia đó. Vị trí của các trường trong bảng xếp hạng qua đó thể hiện sức cạnh tranh của các quốc gia. Do đó, nhiều quốc gia đã đặt mục tiêu thúc đẩy các trường đại học cải tiến chất lượng để có thứ hạng cao. Như vậy, sự hội nhập quốc tế đã thúc đẩy các trường tham gia xếp hạng một cách khách quan. Dù có nhiều ý kiến chưa tán thành việc xếp hạng nhưng thực tế việc xếp hạng vẫn diễn ra. Thứ hạng các trường đại học vẫn thu hút sự quan tâm của xã hội và đã trở thành một trong những tiêu chí quan trọng để mỗi cá nhân người học chọn trường, còn các nhà tài trợ thì xem xét để ra quyết định. Chính vì vậy, xếp hạng đã và sẽ ngày càng tác động đến sự phát triển của mỗi trường đại học.

## **2. Thực tiễn kiểm định chất lượng chương trình giáo dục đại học và xếp hạng ở Việt Nam**

Kế thừa kinh nghiệm quốc tế về kiểm định chất lượng giáo dục đại học bao gồm kiểm định cơ sở giáo dục và kiểm định chương trình đào tạo, ngay từ khi hình thành hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục ở Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tham mưu cho Chính phủ và Quốc hội ban hành chính sách về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo. Những quy định đầu tiên về kiểm định chương trình đã được Quốc hội thông qua trong Luật giáo dục năm 2005, trong đó quy định “kiểm định chất lượng giáo dục là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu, chương trình, nội dung giáo dục...”

Để triển khai công tác kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đại học theo quy định của Luật giáo dục và Nghị định của Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành nhiều văn bản quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chương trình và một số văn bản quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo.

Những bộ tiêu chuẩn này tập trung vào đánh giá chất lượng chương trình đào tạo ở các khía cạnh: Mục tiêu, chuẩn đầu ra, cơ cấu tổ chức, quản lý đào tạo và công tác đánh giá hoạt động đào tạo của chương trình; chương trình đào tạo; hoạt

động đào tạo; đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý và nhân viên tham gia chương trình đào tạo; người học và công tác hỗ trợ người học thuộc chương trình đào tạo; cơ sở vật chất hỗ trợ chương trình đào tạo; công tác tài chính phục vụ chương trình đào tạo; công tác đánh giá sinh viên tốt nghiệp và hoạt động tư vấn việc làm thuộc chương trình.

Khi những bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo này được triển khai thực hiện, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tổ chức đánh giá những mặt đạt được và hạn chế của công tác kiểm định chất lượng chương trình đào tạo và tư vấn đề Quốc hội và Chính phủ tiếp tục chỉ đạo việc kiểm định chất lượng chương trình trong các chính sách về giáo dục đại học. Luật giáo dục đại học năm 2012 tiếp tục nhấn mạnh tầm quan trọng của công tác kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đại học, trong đó quy định một trong những nhiệm vụ và quyền hạn của cơ sở giáo dục đại học về kiểm định chất lượng giáo dục đại học là “được lựa chọn tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục... để kiểm định chất lượng chương trình đào tạo” (Điều 51).

Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo cũng được đề cập đến trong các văn bản quản lý, chỉ đạo, các đề án, dự án về kiểm định chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Đề án xây dựng và phát triển hệ thống kiểm định chất lượng đối với giáo dục đại học và trung cấp chuyên nghiệp giai đoạn 2011-2020 đã đặt mục tiêu kiểm định chất lượng 200 chương trình giáo dục đại học trong giai đoạn 2011-2015 và 600 chương trình trong giai đoạn 2016-2020.

Ngoài ra, để đẩy mạnh công tác đánh giá và kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục, đơn vị quản lý nhà nước về khảo thí, đánh giá và kiểm định chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành một số hướng dẫn về tự đánh giá và đánh giá ngoài chương trình đào tạo dựa trên các bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo đã được ban hành.

Từ năm 2005, một số trường đại học đã được kiểm định chất lượng bao gồm tự đánh giá và đánh giá ngoài. Theo báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đến ngày 30/9/2014 đã có 188 trường đại học, 197 trường cao đẳng và 108 trường trung cấp chuyên nghiệp đã hoàn thành báo cáo tự đánh giá, trong đó có khoảng 40 trường đại học được đánh giá ngoài.

So với kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục, kết quả triển khai tự đánh giá và đánh giá ngoài chương trình đào tạo còn khá khiêm tốn. Số lượng các chương trình đào tạo được đánh giá ngoài cho đến thời điểm hiện tại mới chỉ dừng lại ở con số

16. Đó là 04 chương trình đào tạo giáo viên tiểu học trình độ cao đẳng của 04 trường cao đẳng sư phạm được Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục kết hợp với Dự án Phát triển giáo viên tiểu học đánh giá ngoài trong năm 2007; 12 chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông trình độ đại học và 02 chương trình sư phạm kỹ thuật công nghiệp trình độ đại học được Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục kết hợp với Dự án Phát triển giáo viên trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp đánh giá ngoài trong năm 2013.

Bộ Giáo dục và Đào tạo chủ trương khuyến khích các trường đăng ký đánh giá chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn quốc tế. Tới cuối năm 2013 đã có 14 chương trình của hai Đại học quốc gia đã được Mạng lưới các trường đại học ASEAN (AUN) đánh giá; 04 chương trình đào tạo cử nhân của 04 trường đại học được AUN và DAAD (Cơ quan Trao đổi Hàn lâm Đức) tiến hành đánh giá ngoài theo bộ tiêu chuẩn kiểm định của AUN. 14 ngành đào tạo kỹ sư chất lượng cao của 04 trường đại học (Trường Đại học Bách khoa Hà Nội, Trường Đại học Xây dựng, Trường Đại học Bách khoa – Đại học Đà Nẵng, Trường Đại học Bách Khoa – Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh) đã được Ủy ban văn bằng kỹ sư Pháp - CTI đã tổ chức đánh giá vòng 2. Một số trường đại học như Trường Đại học FPT, Trường Đại học Bách khoa – Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh đang có các chương trình phấn đấu đạt chuẩn của ABET, Hoa Kỳ. Có 04 trường đã đăng ký làm thành viên của AACSB đó là Trường Đại học Quốc tế - Đại học quốc gia TP. Hồ Chí Minh, Trường Đại học Quốc tế RMIT Việt Nam, Trường Đại học Quốc tế Sài Gòn, Trường Đại học Kinh tế và Tài chính TP. Hồ Chí Minh. Một số trường đại học khác cũng đã tiếp cận với những bộ tiêu chuẩn đánh giá quốc tế theo từng chuyên ngành, tuy nhiên chưa có báo cáo chính thức kết quả về Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Việc xếp hạng các trường đại học ở Việt Nam tuy mới được đề cập tới vào những năm đầu của thế kỷ XXI nhưng đã nhận được sự quan tâm từ Chính Phủ đến các trường đại học. Tại Quyết định số 121/2007/QĐ-TTg của Thủ Tướng chính Phủ về “Phê duyệt Quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng giai đoạn 2006-2020” đã nêu “Việt Nam phải có 1 trường đại học đứng trong top 200 các đại học hàng đầu thế giới vào năm 2020”. Với quyết định trên, yêu cầu xếp hạng các trường đại học không chỉ là của xã hội hay của các trường đại học mà còn thể hiện quyết tâm của Chính Phủ, của đất nước nhằm đưa giáo dục đại học Việt Nam ngang với các trường đại học đẳng cấp quốc tế. Từ quyết định đó, đã có một số nghiên cứu của các nhà quản lý, các nhà nghiên cứu về xếp hạng trong nước và trên thế giới để từ đó vận dụng vào Việt Nam. Tuy nhiên, cho đến nay, Việt Nam vẫn chưa có một bảng xếp hạng chính thức được công bố. Vì vậy, việc đạt

mục tiêu của Chính Phủ sẽ là một vấn đề lớn. Nhiều nhà quản lý cho rằng mục tiêu của kiểm định chất lượng và xếp hạng tuy là khác nhau (mục tiêu của kiểm định không dùng để xếp hạng và xếp hạng không sử dụng các tiêu chí của kiểm định chất lượng), song những trường đại học Việt Nam thực hiện tốt kiểm định chất lượng thường có vị trí cao trong một số bảng xếp hạng do các tổ chức nước ngoài công bố. Điều đó có thể gợi cho chúng ta thấy có mối liên quan nào đó giữa kiểm định chất lượng với xếp hạng các trường đại học.

### **3. Tác dụng của kiểm định chất lượng chương trình đối với đảm bảo chất lượng đào tạo và hội nhập quốc tế của Việt Nam**

Qua nghiên cứu kinh nghiệm thế giới và thực tiễn của Việt nam, đối với thực trạng của giáo dục đại học Việt Nam hiện nay, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có tác dụng cơ bản sau:

*Thứ nhất, kiểm định chất lượng chương trình đánh giá đúng việc đáp ứng nhu cầu xã hội của mỗi ngành đào tạo.* Để đánh giá việc đáp ứng nhu cầu xã hội về nguồn nhân lực không chỉ thông qua chỉ tiêu tổng số sinh viên được đào tạo hàng năm mà còn cần đánh giá thông qua chỉ tiêu đào tạo ở từng ngành. Trong hoạt động kiểm định, các ngành phải tiến hành nhiều hoạt động, trong đó có điều tra cựu sinh viên, điều tra nhu cầu lao động của nhà tuyển dụng v.v... qua đó đánh giá mức độ đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng. Thực tế cho thấy, trong cùng một trường đại học, nhu cầu về lao động của mỗi ngành là khác nhau, mức độ đáp ứng nhu cầu về lao động cũng khác nhau. Trong thời gian gần đây một số tờ báo đã báo động hiện đang có ngành đào tạo đang “thoi thóp” trong khi xã hội vẫn có nhu cầu. Tình trạng các trường đổ xô vào đào tạo những ngành “hot” sẽ dẫn đến mất cân đối về cơ cấu lao động, đồng thời lãng phí nguồn lực của xã hội. Chính vì vậy, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo càng trở nên cấp bách hơn nhằm xác định chính xác nhu cầu lao động theo từng ngành.

*Thứ hai, kiểm định chất lượng chương trình giúp nhà trường đánh giá chính xác thực trạng chất lượng đào tạo của mỗi ngành đào tạo.* Nếu như kiểm định trường đảm bảo điều kiện tối thiểu của một trường đào tạo thì kiểm định chương trình đào tạo (kiểm định ngành đào tạo) sẽ đánh giá chính xác chất lượng đào tạo từng ngành cụ thể. Mỗi trường có thể mạnh riêng nên không phải tất cả các ngành đều có chất lượng như nhau. Vì vậy cần kiểm định chất lượng từng ngành để xác định đối với mỗi ngành có mặt mạnh nào, mặt hạn chế nào để từ đó có biện pháp khắc phục cụ thể. Vì kiểm định chương trình sẽ đi sâu đánh giá toàn diện từ mục

tiêu đào tạo, đội ngũ giảng viên, các hoạt động đào tạo, giáo trình học liệu và các mối quan hệ giữa đơn vị đào tạo với các tổ chức xã hội nghề nghiệp trong đào tạo. Do đó, kiểm định chất lượng chương trình sẽ đánh giá chính xác chất lượng của mỗi ngành đào tạo có đáp ứng yêu cầu của các nhà tuyển dụng không, có phù hợp với thực tế không, để từ đó có biện pháp cụ thể đối với mỗi ngành.

*Thứ ba, kiểm định chất lượng chương trình giúp xã hội, người học đánh giá chính xác chất lượng đào tạo của mỗi ngành.* Thực tế hiện nay cho thấy một trường đại học đào tạo nhiều ngành khác nhau, mặt khác, một ngành được đào tạo ở nhiều trường khác nhau. Trong thời gian gần đây có khá nhiều trường đại học mở các mã ngành đào tạo trong khi điều kiện cơ bản của các ngành đó không đảm bảo. Điều này đã dấy lên sự lo lắng của xã hội. Trong một trường, chất lượng giữa các ngành không phải lúc nào cùng như nhau. Do đó, việc đánh giá chất lượng mỗi chương trình không thể chỉ dựa vào bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường mà còn phải đánh giá cụ thể từng chương trình. Khi kiểm định chất lượng chương trình, các chương trình giáo dục ở các trường khác nhau được kiểm định cùng một bộ tiêu chuẩn nên việc so sánh chất lượng một chương trình đào tạo ở các trường khác nhau sẽ chính xác hơn. Hay nói cách khác, việc so sánh phải chất lượng và phải so sánh những ngành tương đương nhau mới chính xác. Thông qua kiểm định bằng một bộ tiêu chuẩn thống nhất sẽ giúp người học, xã hội đánh giá chính xác chất lượng đào tạo của mỗi ngành trong từng trường.

*Thứ tư, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo sẽ giúp các trường đại học có điều kiện hội nhập sâu rộng với giáo dục đại học thế giới.* Khi sinh viên Việt Nam muốn chuyển tiếp sang học ở các trường đại học khác trên thế giới thì các trường đối tác đều cần biết chất lượng các trường đại học ở Việt Nam thế nào, có được kiểm định chất lượng chưa. Đối với các chương trình đã được kiểm định chất lượng sẽ rất thuận tiện cho việc chuyển tiếp. Mặt khác, khi sinh viên nước ngoài muốn đến học chuyển tiếp hoặc trao đổi với các trường đại học của Việt Nam cũng tìm hiểu các chương trình của Việt Nam đã được kiểm định như thế nào. Khi một chương trình đã được kiểm định sẽ có khả năng thu hút sinh viên nước ngoài đến học tập và sẽ có thứ hạng cao trong các bảng xếp hạng.

#### **4. Một số giải pháp nhằm phát huy tác dụng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo trong quá trình hội nhập quốc tế**

Để phát huy tác dụng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, xin đề xuất một số giải pháp sau:

**Thứ nhất**, thành lập Mạng lưới đảm bảo chất lượng các trường theo các khối ngành như khối các trường có chương trình đào tạo kỹ thuật, các chương trình đào tạo khối kinh tế, quản lý và quản trị kinh doanh, khối y – dược v.v... để đưa ra các chuẩn mực chung về kiểm định cho các ngành thuộc khối này. Bởi những trường có chương trình đào tạo gần giống nhau sẽ cần đánh giá theo những chuẩn mực chung mới bảo đảm tính khoa học trong đánh giá.

**Thứ hai**, trong các tổ chức kiểm định độc lập cần có các bộ phận chuyên ngành để tiến hành kiểm định các ngành thuộc khối ngành kinh tế và quản trị kinh doanh, các ngành thuộc khối kỹ thuật v.v... Các kiểm định viên của các bộ phận này phải là những người am hiểu về đào tạo thuộc lĩnh vực đó mới để bảo đảm việc kiểm định, đánh giá chính xác chất lượng đào tạo các ngành này.

**Thứ ba**, phải có chiến lược phát triển trong lĩnh vực kiểm định chất lượng chương trình. Bộ Giáo dục và Đào tạo cần đặt công tác kiểm định chất lượng chương trình giáo dục nói chung trong chiến lược tổng thể về nâng cao chất lượng đào tạo, coi kiểm định chất lượng chương trình giáo dục là một trong những biện pháp chủ yếu để nâng cao chất lượng đào tạo đại học, đáp ứng nhu cầu xã hội về nguồn nhân lực chất lượng cao, từ đó có chính sách và nguồn kinh phí, nhân lực thích đáng cho các hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục.

**Thứ tư**, tăng cường hợp tác quốc tế trong kiểm định chất lượng chương trình theo các ngành. Hợp tác với các cơ quan, tổ chức kiểm định nước ngoài tiến hành đánh giá chất lượng chương trình giáo dục các ngành tương tự với các ngành của Việt nam và các nước sẽ sớm đưa công tác kiểm định chương trình giáo dục hội nhập quốc tế vì các ngành này thường có chương trình đào tạo khá giống nhau (ví dụ như các chương trình đào tạo về kinh tế và QTKD Việt nam có thể hợp tác để kiểm định theo bộ tiêu chuẩn AACCB, các chương trình đào tạo về kỹ thuật có thể hợp tác để kiểm định theo bộ tiêu chuẩn ABET). Việc hợp tác với các cơ quan, tổ chức kiểm định nước ngoài sẽ giúp tạo điều kiện cho các nhà quản lý, các chuyên viên kiểm định chất lượng chương trình học tập kinh nghiệm của các nước và thông quan đó góp phần đưa công tác kiểm định chất lượng chương trình giáo dục Việt Nam hội nhập với khu vực và thế giới. Đặc biệt cần có sự hợp tác với các nước đã có kinh nghiệm trong kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các ngành của Hoa Kỳ. Đây là một biện pháp quan trọng để tiến hành hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng trong lĩnh vực kiểm định chất lượng và để từ đó thúc đẩy giáo dục đại học Việt Nam hội nhập sâu rộng với giáo dục đại học quốc tế. Thông qua hợp tác quốc tế, sẽ giúp cho các trường đại học Việt Nam có cơ hội tiếp cận với chất lượng

đào tạo thế giới, từ đó có điều kiện cải thiện vị trí trên các bảng xếp hạng cầu từng chương trình và tiến tới cải thiện vị trí của mỗi trường đại học.

**Thứ năm,** có chiến lược tuyên truyền về kiểm định chất lượng giáo dục. Việc tuyên truyền thường xuyên, đều đặn về kiểm định chất lượng sẽ góp phần làm nâng cao nhận thức không của đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục và còn có tác dụng tạo ra sự đồng thuận của xã hội trong công tác kiểm định. Chính vì vậy, các hoạt động để đảm bảo chất lượng giáo dục chưa đi vào chiều sâu cần phải bắt đầu từ nhận thức của mỗi thành viên trong hệ thống giáo dục. Thực tế hiện nay cho thấy sự hiểu biết về kiểm định chất lượng không chỉ của xã hội mà còn của cả cán bộ quản lý giáo dục còn thấp. Điều này đã hạn chế các nỗ lực của nhà trường cũng như toàn xã hội trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học nói chung và chất lượng đào tạo từng ngành. Cần làm cho mọi người nhận thức rõ, kiểm định chất lượng là công cụ chủ yếu để đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục đại học, để mọi hoạt động của mỗi thành viên trong nhà trường cùng hướng tới việc nâng cao chất lượng giáo dục.

**Thứ sáu,** tạo mối liên kết giữa các cơ quan kiểm định chất lượng với các tổ chức xã hội nghề nghiệp vào công tác kiểm định chất lượng chương trình giáo dục. Các Hội Khoa học chuyên ngành là những tổ chức xã hội nghề nghiệp có đội ngũ chuyên gia am hiểu sâu sắc về từng lĩnh vực và có quan hệ chặt chẽ với các trường đào tạo theo từng lĩnh vực đó. Vì vậy, sự tham gia của các tổ chức này trong việc kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các ngành theo lĩnh vực sẽ có tác dụng to lớn đối với các cơ sở đào tạo, đặc biệt trong việc đánh giá mối quan hệ giữa nhà trường với doanh nghiệp. Những ý kiến đóng góp của Hội này có tác dụng to lớn không những của các cơ sở đào tạo mà còn có tính định hướng cho sự phát triển của khoa học kiểm định chất lượng chương trình giáo dục.

Hy vọng rằng những giải pháp trên sớm được triển khai sẽ nhanh chóng đưa chất lượng đào tạo ở những ngành nhất định bứt phá và hệ thống kiểm định chất lượng chương trình theo từng lĩnh vực được triển khai nhằm bảo đảm chất lượng, đáp ứng nhu cầu xã hội và tạo điều kiện để giáo dục đại học Việt Nam hội nhập sâu rộng với đại học thế giới và có thứ hạng cao trong các bảng xếp hạng thế giới.

### **Tài liệu tham khảo**

1. Đinh Tuấn Dũng (2010): Chủ nhiệm đề tài cấp Bộ "Nghiên cứu, xây dựng Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo ngành kế toán, trình độ đại học" Mã số B2008-06-91.
2. Đinh Tuấn Dũng (2012): Tăng cường kiểm định chất lượng giáo dục để phát triển giáo dục đại học Việt Nam trong thế kỷ 21” tại Hội thảo quốc tế “Đáp ứng nhu cầu về lãnh đạo và quản lý giáo dục đại học trong thế kỷ 21” tổ chức ngày 28-29/6/2012 tại TP Hồ Chí Minh.
3. Đinh Tuấn Dũng (2013): Kiểm định chất lượng giáo dục và tăng quyền tự chủ đăng trên Tạp chí thế giới mới số 41 ngày 28/10/2013.
4. Đinh Tuấn Dũng (2014): Chủ nhiệm đề tài Khoa học và Công nghệ Cấp Bộ “Xây dựng Bộ tiêu chí và qui trình, phương pháp kiểm định chất lượng giáo dục các ngành thuộc khối ngành kinh tế và QTKD trình độ đại học” Mã số B2012-06-12.
5. Đinh Tuấn Dũng (2006), Kiểm định chất lượng –ISO – So sánh – Kết hợp – chất lượng và hội nhập quốc tế
6. Nguyễn Ngọc Hùng (2007) Cuộc cạnh tranh giáo dục toàn cầu. <http://tiasang.com.vn/Default.aspx?tabid=62&News=1553&CategoryID=6> 15/12/2007
7. Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục: Thông báo các trường ĐH, CĐ và TCCN đã hoàn thành báo cáo tự đánh giá (cập nhật đến 30/9/2014)
8. Luật Giáo dục đại học 2012.
9. Nguyễn Phương Nga (2010), Xếp hạng các trường đại học Việt Nam: Phương pháp tiếp cận để nâng cao chất lượng và hội nhập giáo dục đại học trên thế giới quốc tế.
10. Phạm Thị Ly (2010). Đánh giá, xếp hạng các trường đại học: Kinh nghiệm từ thực tiễn phương Tây, Trung Quốc và những xu hướng mới trên thế giới.
11. Hai trường đại học của Việt Nam vào top 200 châu Á , <http://news.zing.vn/Hai-truong-dai-hoc-cua-Viet-Nam-vao-top-200-chau-A-post416893.html>, ngày 15/05/2014

# ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG DẠY VÀ HỌC THEO TIẾP CẬN GIÁO DỤC DỰA TRÊN ĐẦU RA

Vũ Văn Thái\*\*\*\*\*

## Tóm tắt

*Bài viết này nhằm đến hai mục tiêu: (1) nhấn mạnh sự cần thiết của cách tiếp cận Giáo dục dựa trên đầu ra (GD DTĐR) trong việc thiết kế và triển khai các hoạt động dạy và học; và (2) hệ thống hóa một số nguyên tắc và qui trình của cách tiếp cận này. Cơ sở lý thuyết của cách tiếp cận này được đúc kết từ các công trình nghiên cứu của Spady (1994), Dwyer (1991), Fry, Ketteridge và Marshall (2003), Biggs và Tang (2007), Jager và Nieuwenhuis (2005), Caspersen và các cộng sự. Bài viết gồm 3 phần chính: (1) Khái niệm “chất lượng giáo dục”; (2) GD DTĐR; và (3) Thiết kế và triển khai dạy và học theo tiếp cận GD DTĐR.*

## Dẫn nhập

Xu thế toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế đòi hỏi lực lượng lao động Việt Nam phải trang bị kiến thức, kỹ năng và thái độ thích hợp để đương đầu với những thách thức của vấn đề cạnh tranh mang tính toàn cầu đã và đang diễn ra trên chính quê hương mình. Những thách thức đó đã đặt ra cho nền giáo dục đại học Việt Nam nhiệm vụ cấp bách trong việc nâng cao chất lượng đào tạo nhằm đáp ứng nhu cầu xã hội trong giai đoạn mới.

Ngày 27/10/2009, Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) ban hành Chỉ thị số 7823/CT-BGDĐT, yêu cầu các trường đại học xây dựng và công bố CĐR ngay trong năm 2010. Chỉ thị nêu rõ chủ đề năm học 2009–2010 là: “Đổi mới quản lý, nâng cao chất lượng và đẩy mạnh đào tạo theo nhu cầu xã hội”.

Tiếp theo đó, ngày 22/4/2010, Bộ GD&ĐT ra Hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo số 2196/BGDĐT-GDDH. Hướng dẫn này nhấn mạnh: “Đây là nhiệm vụ trọng tâm của năm học này, là một trong những giải pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của từng cơ sở đào tạo và toàn ngành, là cam kết của các cơ sở giáo dục đại học về chất lượng đào tạo với xã hội, về năng lực của người học sau khi tốt nghiệp.”

---

\*\*\*\*\* Giảng viên Khoa Ngữ Văn Anh, trường ĐH Khoa học xã hội và Nhân văn ĐHQG-HCM

Đồng quan điểm với Ball (2009), các tác giả Caspersen, Lange, Prøitz, Solbrenke, và Stensaker (2011) cho rằng chất lượng giáo dục đại học thường liên quan đến việc các nhà hoạch định chính sách thay đổi quan điểm của mình từ việc chú trọng đầu vào sang khuynh hướng tập trung đầu ra.

Qua Chỉ thị số 7823/CT-BGDĐT và Hướng dẫn số 2196/BGDĐT-GDĐH, Bộ GD&ĐT đã định hướng các đơn vị đào tạo tiếp cận DG DTĐR trong việc nâng cao chất lượng đào tạo của các chương trình ở đơn vị mình.

Qui trình đào tạo theo tiếp cận GD DTĐR bao gồm các nhóm hoạt động chính như sau: (1) xây dựng CĐR; (2) xây dựng CTĐT dựa trên CĐR đã được thiết lập; (3) thiết kế và triển khai hoạt động dạy và học dựa trên CĐR; và (4) tổ chức và triển khai việc kiểm tra đánh giá. Bài viết này tập trung nhóm hoạt động thiết kế và triển khai dạy và học theo tiếp cận GD DTĐR.

### **1. Khái niệm “chất lượng giáo dục” và “đảm bảo chất lượng”**

Theo định nghĩa của Viện Tiêu chuẩn Anh Quốc (British Standard Institution, BSI) thì chất lượng là “tổng hợp những đặc điểm của một sản phẩm hoặc dịch vụ, giúp nó có khả năng thỏa mãn những nhu cầu được bộc lộ hoặc ngầm hiểu”.<sup>†††††</sup> Trong giáo dục, chất lượng được xem như “một khái niệm đa chiều được soi dưới góc nhìn của các nhu cầu và mong muốn của các bên liên quan”.<sup>†††††</sup>

Nhiều nhà nghiên cứu thống nhất quan điểm rằng “chất lượng giáo dục” là một khái niệm đa chiều và là một khái niệm động. Đa chiều vì nó được xác lập dưới góc nhìn của sinh viên, phụ huynh, giảng viên, nhà quản lý, và nhà tuyển dụng. Mỗi bên liên quan có những nhu cầu và mong muốn khác nhau, kéo theo những đòi hỏi khác nhau về chất lượng. Ngoài ra, đây là một khái niệm động vì các chuẩn mực đánh giá và đo lường khái niệm này thay đổi theo thời gian, theo đà phát triển của xã hội.

Có nhiều quan điểm tiếp cận khái niệm “chất lượng giáo dục”. Dưới đây là ba quan điểm phổ biến nhất:

- Chất lượng được đánh giá bằng “đầu vào”;
- Chất lượng được đánh giá bằng “đầu ra”; và

---

<sup>†††††</sup> BSI (1991); trích trong Sudha (2013, tr. 123)

<sup>†††††</sup> AUN (2011, tr. 6)

- Chất lượng được đánh giá bằng “giá trị gia tăng”.

Tài liệu tập huấn “Tự đánh giá trong kiểm định chất lượng giáo dục”, Bộ GD&ĐT, Hà Nội, tháng 10/2009, trích dẫn 2 định nghĩa của Mạng lưới quốc tế các tổ chức ĐBCL giáo dục đại học (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education - INQAAHE) như sau: (1) Tuân theo các chuẩn qui định; (2) Đạt được các mục tiêu đề ra. Cả 2 định nghĩa này đều phù hợp với quan điểm DT DTĐR: “chất lượng giáo dục” được đánh giá bằng kết quả đầu ra, cụ thể là mức độ sinh viên đạt được kết quả đầu ra dự kiến.

## 2. Giáo dục dựa trên đầu ra

### 2.1 Đặc điểm

GD DTĐR (Outcome-based Education hoặc Outcomes-based Education) là một cách tiếp cận trong giáo dục lấy người học làm trung tâm và chú trọng đến kết quả đầu ra, với luận điểm rằng mọi người đều có thể học và thành công.\* GD DTĐR bao hàm hai đặc điểm cốt lõi: sự chú ý đến kết quả cuối cùng của quá trình đào tạo, và sự nhấn mạnh vai trò của việc đo lường để đưa ra nhận định về mức độ đạt kết quả.†

GD DTĐR đã được áp dụng cho việc nâng cao chất lượng dạy và học cũng như quản lý chất lượng giáo dục.‡ Theo Adam (2004) §, ở bậc đại học, GD DTĐR xuất phát từ Mỹ, Úc, New Zealand và Anh, và sau đó là các nước phát triển khác.

Spady (1994) nhấn mạnh 3 luận điểm cơ bản của GD DTĐR như sau:

- Ai cũng có thể học và thành công nhưng với những phương cách và thời lượng khác nhau.
- Thành công này sẽ dẫn đến thành công khác.
- Các đơn vị đào tạo kiểm soát các điều kiện dẫn đến sự thành công của người học.

Theo quan điểm của GD DTĐR, trách nhiệm của các cơ sở đào tạo là tối ưu hóa những điều kiện cần thiết cho sự thành công của sinh viên.\*\* Spady (1994)

---

\* Jager và Nieuwenhuis (2005)

† Vu Thi Phuong Anh (2011a)

‡ Biggs và Tang (2007)

§ Trích theo Vu Thi Phuong Anh (2011a)

\*\* Dreyer (2001), trích theo Jager và Nieuwenhuis (2005)

xác định 4 nguyên tắc trong việc triển khai Giáo dục dựa trên đầu ra. Cơ hội thành công của sinh viên sẽ được nâng cao đáng kể nếu những nguyên tắc này được tuân thủ một cách nhất quán và hệ thống.

- **Đặt trọng tâm rõ ràng:** Tất cả những hoạt động dạy và học phải liên hệ một cách hệ thống với các CĐR của chương trình đào tạo (CTĐT) và các CĐR này phải được thông báo rõ ràng đến sinh viên. Có nhiều cách khác nhau để đạt được các CĐR này.
- **“Thiết kế ngược” (designing back):** Theo cách thiết kế CTĐT truyền thống thì CĐR được xác định ở bước cuối cùng. Trong GD DTĐR thì CĐR được xác định ở bước đầu tiên trong qui trình xây dựng chương trình đào tạo.\*
- **Yêu cầu cao đối với tất cả sinh viên:** Tất cả sinh viên đều phải trải qua thử thách và phải đạt được mức độ thành công cao trong học tập. Theo đó, cần tăng dần mức độ thử thách đối với sinh viên và tăng dần tiêu chuẩn đánh giá sự thành công của sinh viên.
- **Mở rộng cơ hội để sinh viên đạt được CĐR:** Những sinh viên khác nhau cần những lộ trình, thời lượng và nỗ lực khác nhau trong việc đạt được cùng một CĐR.

Biggs và Tang (2007) so sánh hai cách tiếp cận trong việc thiết kế các hoạt động giảng dạy như sau:

Theo cách tiếp cận Giáo dục dựa trên nội dung (GD DTND), trước khi thiết kế các hoạt động giảng dạy, giảng viên thường đặt ra những câu hỏi sau:

- Tôi sẽ dạy những chủ đề và nội dung gì?
- Tôi sẽ áp dụng những phương pháp giảng dạy nào?
- Tôi cần kiểm tra như thế nào để xác định liệu sinh viên đã nắm bắt những gì tôi đã truyền đạt hay chưa?

Với cách tiếp cận GD DTĐR thì giảng viên thường tự trả lời những câu hỏi sau đây trước khi hoạch định các hoạt động dạy và học:

- Những điều mà tôi dự định sinh viên của mình có thể làm được khi học xong là gì?
- Tôi cần triển khai những hoạt động dạy và học nào để giúp sinh viên đạt được kết quả học tập dự kiến đó?

---

\* <http://www.nwlincs.org/fmlt/f-design.htm#traditional>

- Tôi cần kiểm tra như thế nào để đánh giá mức độ sinh viên đã được kết quả đó?

GD DTND xem đào tạo như một qui trình truyền đạt thông tin từ giảng viên sang sinh viên, trong khi cách tiếp cận GD DTĐR thì chú trọng vai trò chủ động của sinh viên trong việc trau dồi kiến thức.

Khi so sánh với cách tiếp cận GD DTND, Jager và Nieuwenhuis (2005, tr. 256) chỉ ra tính ưu việt của GD DTĐR trong bảng sau:

<b>Giáo dục dựa trên nội dung</b>	<b>Giáo dục dựa trên đầu ra</b>
Người học đóng vai trò bị động.	Người học đóng vai trò chủ động.
Áp lực thi cử nặng nề.	Đánh giá trong suốt quá trình học.
Chương trình học dựa vào nội dung.	Kiến thức được tích hợp.
Lấy người dạy và sách giáo khoa làm trung tâm.	Lấy người học làm trung tâm.
Chương trình học cố định.	Người dạy có thể sáng tạo.
Người dạy chịu trách nhiệm về việc học của học viên.	Người học tự chịu trách nhiệm về việc học của mình.
Chú trọng điều người dạy muốn đạt được.	Chú trọng kết quả đầu ra.
Nội dung đi kèm với khung thời gian cố định.	Linh động về thời gian; người học quyết định tiến độ.
Học thuộc lòng	Tư duy phản biện, lập luận và hành động

## 2.2 Chuẩn đầu ra

Trong Hướng dẫn số 2196/BGDĐT-GDĐH, Bộ GD&ĐT định nghĩa CĐR như sau: “Chuẩn đầu ra là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn; kỹ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề; công việc mà người học có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác đối với từng trình độ, ngành đào tạo.”\* Hướng dẫn nêu rõ nội hàm của CĐR trong đào tạo đại học: yêu cầu về kiến thức, kỹ năng (gồm kỹ năng cứng và kỹ năng mềm), thái độ, vị trí làm việc mà người học có để đảm trách sau khi tốt nghiệp, và khả năng học tập và nâng cao trình độ sau khi ra trường.

Ewell (1984) chia CĐR thành 4 loại và 12 phân loại; mỗi phân loại bao gồm những CĐR chi tiết: kiến thức (gồm hai phân loại), kỹ năng (gồm hai phân loại), thái độ (gồm bốn phân loại), và các quan hệ xã hội (gồm bốn phân loại). Tổng cộng có hơn 53 CĐR chi tiết (tr. 31-44):

\* Bộ GD&ĐT (2010)

### **Kiến thức**

- Kiến thức tổng hợp, gồm 5 CĐR chi tiết
- Kiến thức chuyên ngành, gồm 5 CĐR chi tiết

### **Kỹ năng**

- Kỹ năng tổng hợp, gồm 7 CĐR chi tiết
- Kỹ năng chuyên ngành

### **Thái độ**

- Mục tiêu và nguyện vọng cá nhân, gồm 4 CĐR chi tiết
- Thái độ, giá trị và sự thỏa mãn, gồm 3 CĐR chi tiết
- Thái độ đối với bản thân, gồm 4 CĐR chi tiết
- Thái độ đối với người khác, gồm 3 CĐR chi tiết

### **Quan hệ xã hội**

- Quan hệ với các cơ sở giáo dục, gồm 7 CĐR chi tiết
- Quan hệ với các chủ doanh nghiệp, gồm 6 CĐR chi tiết
- Quan hệ với các đồng nghiệp, gồm 5 CĐR chi tiết
- Quan hệ với gia đình/cộng đồng/xã hội, gồm 4 CĐR chi tiết

Theo định nghĩa của Biggs và Tang (2007, tr.55), “CĐR là những phát biểu, được xác lập từ góc nhìn của người học, chỉ ra mức độ nhận thức và khả năng áp dụng mà người học được kỳ vọng sẽ đạt sau khi tham gia vào quá trình dạy và học.”

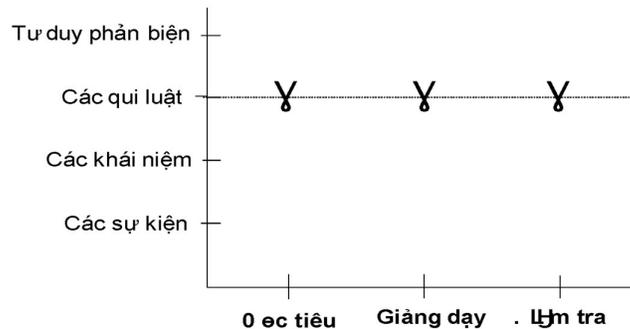
Hai tác giả trên còn xác định ba cấp độ của CĐR: cấp độ cơ sở đào tạo, cấp độ chương trình, và cấp độ môn học. CĐR ở cấp độ cơ sở đào tạo nhắm đến những gì mà sinh viên tốt nghiệp từ một trường/khoa được kỳ vọng có thể làm. CĐR ở cấp độ CTĐT chỉ ra những gì sinh viên tốt nghiệp từ một chuyên ngành có thể làm được sau khi tốt nghiệp. CĐR ở cấp độ môn học thể hiện những gì sinh viên có thể làm được khi kết thúc một môn học.

Theo đó, CĐR mà Bộ yêu cầu các trường xây dựng và công bố là ở cấp độ CTĐT. Công tác thiết kế và triển khai các hoạt động dạy và học phần nhiều xoay quanh CĐR ở cấp độ môn học và các đơn vị bài học.

### 3. Thiết kế và triển khai dạy và học theo tiếp cận GD DTĐR

#### 3.1 Nguyên tắc

GD DTĐR nhấn mạnh rằng việc hoạch định và triển khai dạy và học phải căn cứ trên bộ CĐR đã được xác lập. Dwyer (1991)<sup>\*</sup> đúc kết nguyên tắc trong việc hoạch định và triển khai dạy và học trong sơ đồ 1. Theo nguyên tắc này, phải đảm bảo sự tương thích giữa mục tiêu đào tạo (bao gồm CĐR), các hoạt động dạy và học, và kiểm tra đánh giá.



Sơ đồ 1-Sự tương thích giữa mục tiêu đào tạo, giảng dạy, và đánh giá  
(Dwyer, 1991)

Trong sơ đồ minh họa này, trục tung chỉ cấp độ (độ khó tăng dần từ dưới lên) và trục hoành chỉ 3 phương diện quan trọng của qui trình đào tạo, gồm mục tiêu (mục tiêu chung và CĐR cụ thể), các hoạt động dạy và học, và kiểm tra kết quả đầu ra. Nếu mục tiêu được đặt ở mức “Các qui luật” thì phải tổ chức và triển khai dạy và học như thế nào để sinh viên đạt được CĐR ở mức này. Thêm vào đó, việc kiểm tra (gồm kiểm tra trong suốt khóa học và thi cuối kỳ) cũng phải được hoạch định và triển khai nhằm đáp ứng CĐR ở mức này. Bất kỳ sự so le nào của một trong ba phương diện này sẽ dẫn đến kết quả đầu ra không đạt yêu cầu.

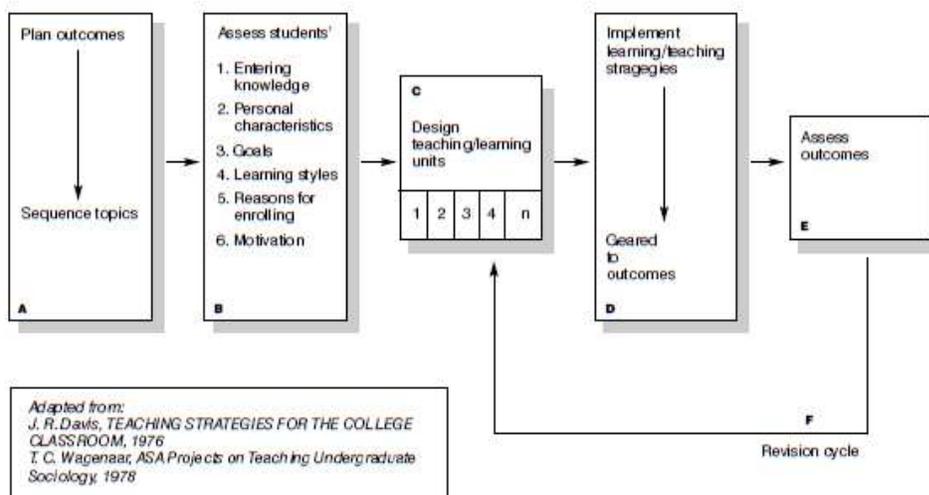
Đồng quan điểm với nguyên tắc tương thích được đề cập ở trên, Biggs (1996) đưa ra khái niệm “constructive alignment”, một trong những khái niệm có ảnh hưởng nhất đến xu hướng giáo dục đại học thế giới.<sup>†</sup> Quan điểm này nhấn mạnh vai trò của sinh viên và giảng viên trong qui trình dạy và học như sau:

<sup>\*</sup> Trích theo Penn State Learning Design Community Hub (2007).

<sup>†</sup> Trích theo <http://exchange.ac.uk/learning-and-teaching-theory-guide/constructive-alignment.html>

- Chữ “constructive” (có tính xây dựng) nhằm đến vai trò của sinh viên; theo tiếp cận GD DTĐR thì sinh viên phải chủ động trong việc kiến tạo kiến thức.
- Chữ “alignment” (tương thích) thể hiện vai trò của giảng viên là phải đảm bảo sự tương thích giữa CĐR, các hoạt động dạy và học, và kiểm tra đánh giá.

### 3.2 Quy trình



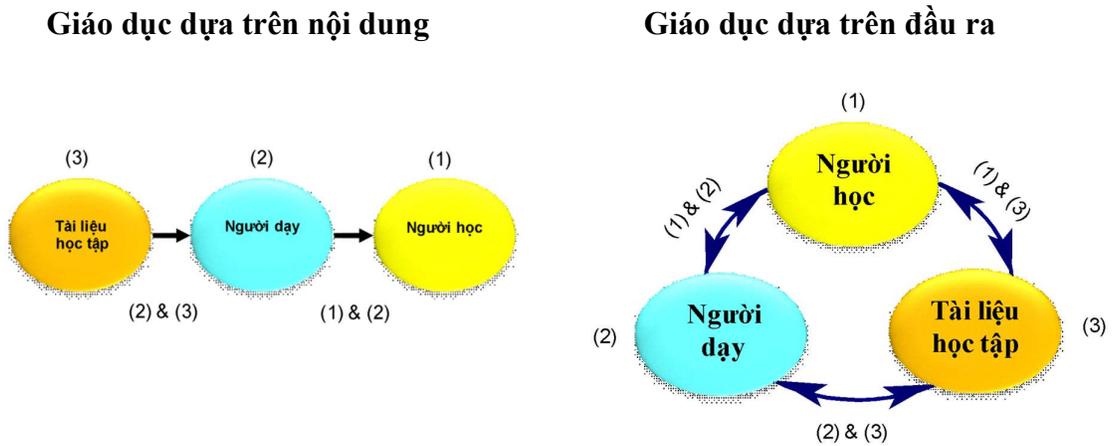
Sơ đồ 2- Tiếp cận mang tính hệ thống ở cấp độ môn học/mô-đun (Fry, Ketteridge và Marshall, 2003)

Fry, Ketteridge và Marshall (2003) giới thiệu mô hình hoạch định và triển khai dạy và học theo tiếp cận GD DTĐR trong sơ đồ 2. Một khi đã được thiết lập, CĐR sẽ chi phối và định hướng các hoạt động khác của quy trình đào tạo, trong đó có việc hoạch định và triển khai dạy và học. Sơ đồ này minh họa vai trò trung tâm của CĐR ở cấp độ môn học/mô-đun trong quy trình hoạch định và triển khai việc dạy và học, gồm 6 giai đoạn chính:

- Rà soát việc lập ma trận phân bố các CĐR cho từng buổi học. Ở khâu xây dựng chương trình đào tạo, việc lập ma trận này đã được tiến hành. Trước khi hoạch định và triển khai việc dạy và học, cần rà soát tính hệ thống của các CĐR trong ma trận đã lập, làm căn cứ cho việc xác định các chủ đề và nội dung dạy và học.
- Đánh giá đầu vào của sinh viên: kiến thức, tính cách, mục tiêu, thói quen học tập, lý do đăng ký khóa học, và động cơ học tập.
- Thiết kế các hoạt động dạy và học.

- (D) Triển khai các hoạt động dạy và học theo định hướng đáp ứng CDR.
- (E) Đánh giá kết quả đầu ra.
- (F) Phân tích kết quả đầu ra để cải tiến việc hoạch định dạy và học bằng cách bắt đầu lại từ bước (C) sau mỗi quá trình đào tạo.

### 3.3 Các mối tương quan trong qui trình dạy và học



Sơ đồ 3: Các mối tương quan trong dạy và học

Sơ đồ 3 so sánh tính chất của mối tương quan giữa (1) người học, (2) người dạy, và (3) tài liệu học tập trong hai cách tiếp cận GD DTND và GD DTĐR.

Trong cách tiếp cận GD DTND thì người dạy đóng vai trò trung tâm. Người học gần như lệ thuộc hoàn toàn vào người dạy trong việc tiếp cận thông tin từ các tài liệu học tập. Kiến thức giống như dòng chảy một chiều từ các tài liệu học tập sang người dạy rồi đến người học. Nhiệm vụ của người dạy là tổng hợp thông tin từ các tài liệu học tập và truyền đạt cho người học. Trách nhiệm của người học là tiếp thu kiến thức được truyền đạt từ người dạy. Vai trò bị động của người học thể hiện ở chỗ dường như người học không có phản hồi hoặc đóng góp nào vào kiến thức này.

Khác với cách tiếp cận ở trên, cách tiếp cận GD DTĐR lấy người học làm trung tâm. Trong đó, cần đảm bảo tuân thủ mối quan hệ tương hỗ ba chiều giữa người học, người dạy và tài liệu học tập.

- Trong tương quan (1) & (2), người học không thụ động lĩnh hội kiến thức một chiều từ người dạy mà có thể phản hồi từ góc nhìn của mình, nhằm góp phần làm phong phú nội dung trong từng buổi học và trong suốt khóa học.

- Mỗi tương quan (1) & (3) cũng thể hiện sự quan hệ hai chiều. Điều này có nghĩa, người học đọc các tài liệu một cách chủ động và biết đặt ra mục tiêu cho việc đọc của mình. Ngoài ra, người học còn đóng vai trò tích cực trong việc lĩnh hội kiến thức không chỉ từ người dạy mà còn từ các nguồn tài liệu.
- Trong mỗi tương quan hai chiều (2) & (3) thì người dạy không tiếp nhận thông tin từ các tài liệu một cách cứng nhắc để rồi truyền đạt cho người học. Ở đây, thông tin từ các tài liệu học tập được tích hợp với kiến thức sẵn có của người dạy.

Như vậy, trong cách tiếp cận này, kiến thức được tích hợp từ thông tin trong các tài liệu học tập, sự hiểu biết của người học, và kiến thức của người dạy.

### 3.4 Công cụ giúp tăng cường sự tương thích

GD DTĐR chú trọng đến CĐR nên mọi hoạt động trong qui trình đào tạo xoay quanh CĐR. Mỗi phát biểu CĐR gồm ba thành tố chính:

- từ chỉ hành động,
- nội dung học tập, và
- điều kiện (bối cảnh) thực hiện.

Theo Biggs (2013), động từ trong phát biểu CĐR có thể được dùng làm căn cứ tạo sự tương thích giữa kết quả học tập dự kiến, các hoạt động dạy và học, và kiểm tra đánh giá.<sup>‡</sup> Ngoài ra, cần triển khai các hoạt động liên quan dựa trên ma trận phân bổ CĐR (đã được thiết lập ở giai đoạn xây dựng chương trình đào tạo) và liên tục bổ sung và điều chỉnh trong suốt khóa học.<sup>§</sup>

#### Lời kết

Theo quan điểm của GD DTĐR, chất lượng giáo dục trước hết bị chi phối bởi hiệu quả của việc xây dựng bộ CĐR cho CTĐT (cấp độ ngành học), các môn học, và các đơn vị bài học. Tiếp theo, chất lượng được quyết định bởi mức độ tương thích (về nội dung và độ khó) giữa CĐR, các hoạt động dạy và học, và kiểm tra đánh giá.

Điều này lý giải tại sao Bộ GD&ĐT yêu cầu các trường xây dựng và công bố CĐR một cách khoa học, xem đây như nhiệm vụ trọng tâm của năm học 2010, và

<sup>‡</sup> Xem thêm tại [http://www.mon.gov.mk/images/documents/nacionalna\\_ramka/wlopml.pdf](http://www.mon.gov.mk/images/documents/nacionalna_ramka/wlopml.pdf)

<sup>§</sup> Xem thêm tại <http://www.oid.ucla.edu/assessment>

khẳng định đây là “một trong những giải pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo”\*\*.

### **Tài liệu tham khảo**

1. AUN (2011). Guide to AUN Actual Quality Assessment at Programme Level. Bangkok: Chulalongkorn University
2. Biggs (2013). Constructive Alignment in University Teaching. HERDSA Review of Higher Education, Vol. 1, p. 5-22
3. Biggs, J. and Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University (3rd Edition). England: Open University Press.
4. Bộ GD&ĐT (2009a). Tài liệu “Tự đánh giá trong kiểm định chất lượng giáo dục”. Hà Nội.
5. Bộ GD&ĐT (2009b). Nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục đại học năm 2009-2010. Truy cập từ <http://thuvienphapluat.vn/archive/Chi-thi/Chi-thi-7823-CT-BGDDT-nhiem-vu-trong-tam-giao-duc-dai-hoc-nam-2009-2010-vb96615t1.aspx>.
6. Bộ GD&ĐT (2010). Hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo. Truy cập từ <http://www.moet.gov.vn/?page=1.19&view=2244>.
7. Caspersen, J., Lange, T., Prøitz, T. S., Solbrenke, T. D., & Stensaker, B. (2011). Learning about Quality – Perspectives on Learning Outcomes and Their Operationalisations and Measurement. Department of Educational Research, University of Oslo.
8. Ewell, P. T. (1984). The Self-Regarding Institution: Information for Excellence. Boulder: National Center for Higher Education Management Systems.
9. Fry, H., Ketteridge, S., and Marshall, S. (2003). A Handbook For Teaching & Learning In Higher Education (2nd Edition). Great Britain: Kogan Page Limited.
10. Jager, H. J. D., & Nieuwenhuis, F. J. (2005). Linkages Between Total Quality Management and the Outcomes-based Approach in an Education Environment. Quality in Higher Education, 11, 251-260. Retrieved from <https://www.ied.edu.hk/obl/files/18908562.pdf>
11. Penn State Learning Design Community Hub (2007). Objectives and Assessment. Retrieved from <http://ets.tlt.psu.edu/learningdesign/objectives/assessment>

---

\*\* Bộ GD&ĐT (2010c)

12. Spady, W. (1994). Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators
13. Sudha, T. (2013). Total Quality Management in Higher Education Institutions. International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 2, p. 121-132. Retrieved from <http://indianresearchjournals.com/pdf/IJSSIR/2013/June/11.pdf>
14. Vu Thi Phuong Anh (2011a). “Chuẩn đầu ra” và một số ngộ nhận phổ biến tại Việt Nam. Truy cập từ <http://ncgdvn.blogspot.com/2011/11/chuan-au-ra-va-mot-so-ngo-nhan-pho-bien.html>.
15. Vu Thi Phuong Anh (2011b). Nên hiểu “chuẩn đầu ra” như thế nào? Truy cập từ <http://ncgdvn.blogspot.com/2011/11/nen-hieu-chuan-au-ra-nhu-nao-1.html>.

# KINH NGHIỆM TRIỂN KHAI CÔNG TÁC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG TRONG ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

ThS. Đặng Hữu Liêm<sup>††</sup>

## I. VÀI NÉT VỀ TRƯỜNG ĐẠI HỌC AN GIANG

Trường Đại học An Giang được thành lập theo Quyết định số 241/1999/QĐ-TTg, ngày 30 tháng 12 năm 1999 của Thủ tướng Chính phủ và khai giảng năm học đầu tiên ngày 09 tháng 9 năm 2000. Trường Đại học An Giang (ĐHAG) là cơ sở đào tạo công lập trong hệ thống các trường đại học Việt Nam, chịu sự quản lý chuyên môn của Bộ Giáo dục và Đào tạo và quản lý trực tiếp của UBND tỉnh An Giang. Trường có nhiệm vụ đào tạo trình độ đại học, phục vụ nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của tỉnh An Giang và khu vực Đồng bằng Sông Cửu Long, đồng thời Trường còn có nhiệm vụ nghiên cứu, ứng dụng và chuyển giao công nghệ trong vùng. Đây cũng là sứ mệnh của nhà trường.

Với đặc thù là một trường đại học trực thuộc UBND Tỉnh, Trường Đại học An Giang được quan tâm, đầu tư và bố trí quy hoạch cơ sở hạ tầng tương đối đồng bộ nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển cao của địa phương. Trường ĐHAG là trường đại học công lập, đào tạo đa ngành (sư phạm, kinh tế, nông nghiệp, văn hóa nghệ thuật và công nghệ), đa hệ (đại học, cao đẳng).

Chất lượng đào tạo là vấn đề mà nhà trường và toàn xã hội đặc biệt quan tâm. Hầu hết sinh viên tốt nghiệp của Trường ĐHAG đã tìm được việc làm và được các đơn vị sử dụng đánh giá cao. Thương hiệu ĐHAG (AGU) được hình thành ngay từ khi thành lập (năm 2000) và uy tín ngày càng được nâng cao. Năm 2013, nhà trường tuyển sinh được 100% chỉ tiêu, năm 2014 tuyển sinh được 106% kế hoạch. Tuy nhiên, trong bối cảnh chung hiện nay, khi mà “*Việc làm là đũa con hiếm muộn trong xã hội học tập*”, thì đây đang là vấn đề mà trường ĐHAG tiếp tục quan tâm.

Hoạt động đảm bảo chất lượng của Trường đang có những chuyển biến tích cực. Năm 2007, Nhà trường đăng ký tham gia tự đánh giá trường, đến nay đã tiến hành được 2 chu kỳ. Được sự chấp thuận và phê duyệt của UBND tỉnh An Giang, từ tháng 09 năm 2008, nhà trường bắt đầu khởi động xây dựng chương trình quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn ISO 9001:2008 và đạt yêu cầu một vài năm sau đó. Năm 2009, Trường tham gia đánh giá chất lượng 09 chương trình đào tạo giáo viên THPT trình độ đại học. Nhà trường đã đăng kí và thực hiện thành công đánh giá

---

<sup>††</sup> Trưởng phòng Khảo thí và kiểm định chất lượng giáo dục, Trường ĐH An Giang

ngoài chương trình Ngữ văn và ở 2 năm 2013, 2014 Trường đã hoàn thành đánh giá lần 2 các chương trình đào tạo giáo viên THPT trình độ đại học còn lại và đánh giá lần đầu chương trình đào tạo giáo viên tiểu học trình độ cao đẳng. Năm học 2014–2015, Trường cũng đã lên kế hoạch đánh giá 4 chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn AUN. Nhà trường đang từng bước xây dựng quy trình đảm bảo chất lượng bên trong, đặc biệt là ban hành nhiều văn bản có tính chất pháp quy như: “Mục tiêu chất lượng”, “Chính sách chất lượng”, “Sổ tay chất lượng” “Quy định Tự đánh giá”,...

## **II. VIỆC TRIỂN KHAI VÀ TỔ CHỨC THỰC HIỆN CÔNG TÁC TỰ ĐÁNH GIÁ**

### **1. Tự đánh giá lần đầu**

#### **1.1. Công tác kế hoạch**

- Thực hiện đúng Quyết định số 03/2008/QĐ-BGDĐT ngày 04/02/2008 qui định về chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông trình độ đại học và Quyết định số 29/2008/QĐ- BGDĐT ngày 05/6/2008 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành “Quy định về chu kỳ và quy trình kiểm định chất lượng chương trình giáo dục của các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp”, Trường Đại học An Giang đã xây dựng Kế hoạch số 587/KH-ĐHAG, ngày 20/4/2009 về công tác triển khai Tự đánh giá (TĐG) 09 chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông (CTĐT GV THPT) trình độ đại học: Toán, Tiếng Anh, Vật lý, Hóa học, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục công dân, Sinh học và Ngữ văn.

- Thành lập các nhóm TĐG;
- Thành lập các Hội đồng TĐG cấp Khoa, cấp Trường..

#### **1.2. Triển khai kế hoạch cấp Trường/Khoa**

Quá trình TĐG của Khoa bắt đầu từ tháng 4/2009 và hoàn thành vào cuối tháng 8/2009. Các thành viên trong các nhóm TĐG của Khoa đã được tập huấn và thực hiện quá trình TĐG theo đúng kế hoạch đã đề ra với các bước như sau:

- Tập huấn:
  - Tại Tp. Hồ Chí Minh: Trường, Phó bộ môn;

- Nhà trường đã tổ chức tốt về tập huấn quán triệt Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT GV THPT, quy trình và nghiệp vụ triển khai TĐG cho các thành viên của hội đồng TĐG, các cán bộ chủ chốt, khoa, phòng, ban;

- Mời chuyên gia tập huấn cho Thư ký và thành viên các nhóm công tác tự đánh giá chương trình TĐG, đồng thời báo cáo các chuyên đề liên quan đến tự đánh giá chương trình đào tạo cho toàn thể giảng viên, cán bộ trong toàn trường.

- Sau tập huấn, chuyên gia thường xuyên trao đổi trực tuyến với các nhóm báo cáo qua mạng để làm rõ hơn nhiều vấn đề mà các nhóm chưa nắm rõ.

- Triển khai thực hiện:

- Sau khi được tập huấn về phương pháp và quy trình TĐG ở cấp Khoa và Bộ môn triển khai hoạt động TĐG theo kế hoạch cụ thể đã đề ra.

- Cán bộ chuyên trách của Phòng Khảo thí & KĐCL thường xuyên theo dõi, hướng dẫn, góp ý và nhắc nhở các nhóm thực hiện chương trình TĐG để thực hiện tốt báo cáo của mình.

Được sự hướng dẫn và góp ý của các thành viên trong Dự án phát triển GV THPT và TCCN của Cục KT và KĐCLGD, Đoàn kiểm tra của Cục KT và KĐCLGD đến kiểm tra, góp ý, giải đáp thắc mắc và định hướng để các nhóm chỉnh sửa hoàn thành tốt báo cáo của mình. Quá trình TĐG của các nhóm được tạo mọi điều kiện thuận lợi.

Lúc này, tuy điều kiện thời gian hạn hẹp, việc triển khai TĐG của Trường được thể hiện khẩn trương về mọi mặt từ việc lập kế hoạch thời gian, chuẩn bị tài liệu, nhân sự cho đến mời chuyên gia báo cáo. Trường đã tổ chức tập huấn cho các nhóm ngành chu đáo gồm nhiều đợt theo từng giai đoạn của quá trình làm báo cáo. Khó khăn lớn nhất là trong quá trình viết báo cáo, cần có chuyên gia về đánh giá chương trình đào tạo tư vấn trực tiếp và kịp thời nhằm phân tích đúng về thực trạng của Trường ĐHAG, của từng chương trình đào tạo để có thể đánh giá đúng theo yêu cầu của từng tiêu chí, hạn chế việc viết lại nhiều lần.

### **1.3. Triển khai kế hoạch cấp Khoa/Bộ môn**

Trên cơ sở các tiêu chí được phân công, thành viên của từng nhóm tiến hành viết phiếu TĐG dựa trên những minh chứng đã được thu thập. Các minh chứng được lấy từ nhiều nguồn, trong và ngoài trường. Các phân tích, đánh giá được các thành viên trong nhóm đánh giá thực hiện độc lập, được chứng minh bằng các minh chứng; được trao đổi, thảo luận, góp ý và xây dựng thành văn bản. Các phiếu

TĐG được chỉnh sửa một cách thống nhất trong từng nhóm, thư ký tập hợp các phiếu và viết dự thảo báo cáo TĐG. Hội đồng TĐG cấp khoa chỉnh sửa, bổ sung báo cáo và thống nhất trước khi đưa ra Hội đồng TĐG cấp trường, sau đó, gửi báo cáo về Bộ Giáo dục và Đào tạo.

### ***1.3.1. Thuận lợi***

- Các thành viên trong nhóm TĐG đều được tập huấn do dự án tổ chức. Ngoài ra, nhà trường còn tổ chức các lớp tập huấn với các chuyên gia, cũng như tạo điều kiện để nhóm công tác được tiếp xúc với kinh nghiệm đánh giá của các trường đại học khác

- Có kế hoạch tập huấn cụ thể, đúng lịch trình. Tài liệu hướng dẫn được cung cấp đầy đủ. Bộ môn đã tổ chức các nhóm đánh giá và phân công việc cụ thể cho từng nhóm. Trưởng bộ môn luôn chỉ đạo kịp thời khi các nhóm gặp khó khăn.

### ***1.3.2. Khó khăn***

- Khó khăn nổi bật nhất là tính không chuyên nghiệp trong lĩnh vực này, nên việc điều tra, thu thập minh chứng, viết báo cáo theo các tiêu chí, tiêu chuẩn TĐG thực sự gặp khó khăn.

- Ở giai đoạn này, ý kiến của chuyên gia tư vấn và ý kiến của Đoàn khảo sát từ Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục có một số mâu thuẫn, thế nên các nhóm TĐG đôi khi lúng túng và mất nhiều thời gian chỉnh sửa báo cáo.

## **2. Đánh giá lại theo chu kì**

Thực hiện Kế hoạch số 134/KH-ĐHAG, ngày 05/10/2012, Trường Đại học An Giang tiến hành đánh giá lại chương trình đào tạo của 06 ngành đào tạo: Toán, Tiếng Anh, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục công dân và Ngữ văn. Thực hiện Kế hoạch số 127/KH-ĐHAG, ngày 27/9/2013 Trường cũng đã tiến hành đánh giá lại chương trình đào tạo của 03 ngành: Lý, Hóa, Sinh theo Bộ tiêu chuẩn ban hành ở Thông tư số 49/2012/TT-BGDĐT, ngày 12/12/2012 của Bộ GD&ĐT.

- Thuận lợi:

- + Bộ máy và các nhóm làm công tác TĐG đã có kinh nghiệm hơn;
- + Công tác TĐG các chương trình đào tạo tiến hành đồng thời với công tác TĐG trường nên có sự tác động tích cực qua lại;

- + Vận dụng kinh nghiệm đánh giá lần đầu về tổ chức, kế hoạch, qui trình,...
- + Vận dụng kinh nghiệm khi thực hiện đánh giá ngoài chương trình Ngữ văn;
- Khó khăn:
  - + Trong đánh giá lần đầu, Trường tiến hành đánh giá chương trình đào tạo theo niên chế, trong khi đánh giá lại, Trường tiến hành đào tạo theo hệ thống tín chỉ.

### **3. Đánh giá ngoài**

Thực hiện công văn số 281/KTKĐCLGD-KĐĐH, ngày 22/3/2013 về việc đánh giá ngoài chương trình đào tạo giáo viên THPT tại Trường Đại học An Giang của Cục Khảo thí và KĐCLGD, Đoàn Đánh giá ngoài đã tiến hành làm việc tại Trường Đại học An Giang từ ngày 08-10/4/2013.

#### **3.1. Các công việc Đoàn ĐGN và nhà trường đã thực hiện:**

- 8g00 ngày 08/4/2013, tại phòng họp Dự án TRIG, Đoàn Đánh giá ngoài (ĐGN) đã họp với Hội đồng TĐG của Trường và nghe báo cáo tóm tắt về công tác tự đánh giá (TĐG).
- Đoàn đã thảo luận với lãnh đạo đơn vị và Hội đồng TĐG; nghiên cứu các hồ sơ, tài liệu, minh chứng do Trường cung cấp.
- Đoàn đã có những buổi phỏng vấn với đầy đủ thành phần theo Kế hoạch làm việc: Phó Hiệu trưởng, Trưởng phòng Đào tạo và KT&KĐCL, ban lãnh đạo Khoa Sư phạm, Bộ môn Ngữ văn, sinh viên, cựu sinh viên, nhà tuyển dụng.
- Thăm quan Phòng tư liệu, thư viện, phòng học, kí túc xá, và quan sát 01 tiết học nội khóa.
- Đoàn đã lập Biên bản hoàn thành đợt khảo sát và Biên bản ghi nhớ kết quả khảo sát.

#### **3.2. Kết quả:**

Đoàn Đánh giá ngoài công nhận và đề xuất với Bộ Giáo dục và Đào tạo: “Chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông trình độ đại học Ngành Sư

phạm Ngữ văn của Trường Đại học An Giang đạt tiêu chuẩn đánh giá chất lượng theo qui định hiện hành của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo”.

Trường Đại học An Giang cũng có thành viên tham gia Đoàn Đánh giá ngoài của Bộ ở các trường như:

- Trường Đại học Đồng Tháp;
- Trường Đại học Cần Thơ;
- Trường Đại học Sư phạm Huế.

#### **4. Đánh giá chung về công tác Tự đánh giá**

1. Thực hiện đúng Quyết định số 03/2008/QĐ-BGDĐT ngày 04/02/2008 qui định về chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông trình độ đại học và Quyết định số 29/2008/QĐ- BGDĐT ngày 05/6/2008 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành “Qui định về chu kỳ và quy trình kiểm định chất lượng chương trình giáo dục của các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp”;

2. Có kế hoạch, có qui trình, lịch trình và có biện pháp triển khai cụ thể;

3. Có đầu tư, có sự hỗ trợ của Cục KT và KĐCLGD, Đoàn kiểm tra của Cục KT và KĐCLGD và Dự án phát triển GV THPT và TCCN;

4. Có sự tác động tích cực từ hoạt động Đánh giá ngoài ngành Ngữ văn và hoạt động Tự đánh giá Trường;

5. Nhiều chương trình đào tạo GV THPT được điều chỉnh nhiều lần, thể hiện ở Niên lịch đào tạo hàng năm của Trường. Qua đó, Trường đã tiến hành thực hiện “cây chương trình” cho các ngành đào tạo;

6. Các hoạt động khác (CSVCL,…) của Trường qua các Báo cáo TĐG và qua công tác Lấy ý kiến phản hồi từ người học dưới hình thức trực tuyến, cũng được cải tiến và nâng dần về chất lượng;

7. Đội ngũ giảng viên, bộ môn có dịp nhìn lại mình và từng bước nâng dần về chất; Sinh viên được thụ hưởng chương trình đào tạo ngày càng tốt hơn và Nhà trường cũng có cơ sở khoa học và thực tiễn từ các Báo cáo TĐG để tiến hành qui hoạch bồi dưỡng, đào tạo và qui hoạch đội ngũ.

8. Tuy nhiên, qua hoạt động TĐG, công tác này còn bộc lộ những hạn chế sau:

- Chưa tranh thủ hết ý kiến của các thành viên trong viết và hoàn thiện báo cáo;
- Báo cáo TĐG còn thiếu minh chứng, phần mô tả có khi mâu thuẫn nhau giữa chỗ này và chỗ kia; sử dụng minh chứng chưa phù hợp;
- Các biện pháp khắc phục cho từng tiêu chí còn chung, thiếu cụ thể;
- Chưa hình thành văn hóa kiểm định rõ nét trong nhà trường, nhất là ở các bộ môn.

### III. KẾT LUẬN

Công tác Đảm bảo chất lượng và Kiểm định chất lượng giáo dục qua hoạt động Tự đánh giá chương trình đào tạo của Trường, ngoài những phân tích nêu trên, ở góc độ tác dụng tích cực của nó, chúng tôi nhận thấy:

#### ➤ Đối với các cấp quản lí

- Công tác văn thư lưu trữ phục vụ cho việc tìm minh chứng từ Bộ môn, Khoa, Phòng, Trường được lưu giữ, tổ chức hệ thống, khoa học hơn;
- Bộ môn có dịp đánh giá, đề xuất điều chỉnh, hoàn thiện dần chương trình đào tạo; điều chỉnh đề cương chi tiết, cải tiến chất lượng giảng dạy của Bộ môn;
- Khoa có dịp nắm sát hơn về chất lượng chương trình đào tạo, chất lượng giảng dạy, chất lượng các hoạt động hỗ trợ để đề ra biện pháp thực hiện hoặc đề xuất biên pháp, giải pháp với nhà Trường;
- Trên cơ sở đề xuất của các Khoa, Nhà trường đã đề ra các giải pháp về qui hoạch bồi dưỡng, đào tạo giáo viên theo chuẩn mực đã ban hành cho giai đoạn trước mắt cũng như sau này (Chiến lược phát triển đến năm 2030).

#### ➤ Đối với giảng viên

- Giúp giảng viên thấy được hiệu quả của việc thực hiện chương trình đào tạo trong thời gian qua và có điều kiện tham gia điều chỉnh chương trình đào tạo;
- Cải tiến phương pháp giảng dạy, biên soạn giáo trình, tài liệu, nghiên cứu khoa học,...

#### ➤ Đối với sinh viên

- Người học được thụ hưởng chương trình đào tạo luôn được điều chỉnh, ngày càng thiết thực, phù hợp nhu cầu xã hội;

- Người học được cung cấp phương pháp học tập và được truyền thụ phương pháp dạy học luôn đổi mới; được cung cấp tài liệu học tập, được công khai hình thức kiểm tra đánh giá;

- Người học được thụ hưởng các điều kiện về CSVC và tài chính mà họ được hưởng;

- Người học được học tập trong môi trường học tập với cảnh quang ngày càng tốt đẹp hơn./.

## **BAN BIÊN TẬP**

PGS.TS. Nguyễn Hội Nghĩa

PGS.TS. Lê Quang Minh

TS. Nguyễn Quốc Chính

ThS. Phạm Thị Bích

ThS. Nguyễn Thị Mỹ Ngọc

ThS. Nguyễn Tiến Công