

QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO: MỘT NGHIÊN CỨU VỀ CÁC MÔ HÌNH QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG

Vũ Đức Tân¹⁺,
Phan Hùng Thu²

¹Học viện Kỹ thuật mật mã; ²Trường Đại học Vinh
+Tác giả liên hệ • Email: tankhaothihvktmm@gmail.com

Article History

Received: 26/8/2020

Accepted: 09/9/2020

Published: 20/10/2020

Keywords

training program, evaluation,
model, quality management,
influencing factors.

ABSTRACT

Inheriting the success in education development policy of some countries around the world, Vietnam has been applying solutions in developing the current higher education models such as diversifying the model of education system towards quality and efficiency goals of higher education, focusing on assurance and quality accreditation of higher education. However, the training program quality management model is not clear, so lacking of the consistence between the needs of enterprise and the design of training programs as well as inadequate necessary quality required by employers. The purpose of this study is to examine the models for evaluating the quality of training programs and the affecting factors, thereby building a suitable quality evaluation model for the current context of education institutions.

1. Mở đầu

Trong nền giáo dục “mở” và nhiều cạnh tranh, những yếu tố chủ yếu nhất quyết định chất lượng đào tạo của cơ sở giáo dục là chất lượng chương trình đào tạo (CTĐT), đội ngũ giảng viên và dịch vụ “chăm sóc khách hàng” (Phạm Vũ Phi Hồ và Nim Ngọc Yến, 2017, tr 74). Khi vấn đề chất lượng được xem là một trong những thuộc tính quan trọng thì việc duy trì, không ngừng nâng cao chất lượng trở thành nhiệm vụ quan trọng của các cơ sở giáo dục đại học (GDDH). Nhu cầu học tập, nâng cao trình độ đáp ứng nhu cầu xã hội và có thể thích ứng với thị trường lao động được sự quan tâm của nhiều cá nhân; ngoài các cơ sở giáo dục, các loại hình đào tạo và các CTĐT hiện có, sự phát triển về quy mô các loại hình đào tạo đã được mở rộng trong những năm gần đây. Vì vậy, để đẩy mạnh phát triển KT-XH, tăng cường năng lực cạnh tranh của nguồn nhân lực thông qua việc nâng cao chất lượng GD-ĐT thì CTĐT là yếu tố cốt lõi, quyết định chất lượng của quá trình đào tạo.

Bài báo đánh giá thực trạng của việc quản lý chất lượng (QLCL) CTĐT thông qua nghiên cứu các mô hình QLCL chương trình và các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng CTĐT bằng phương pháp tổng quan các công trình nghiên cứu, trên cơ sở đó đề xuất mô hình QLCL phù hợp với các cơ sở GDDH trong nước.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Lịch sử nghiên cứu

Chất lượng CTĐT không chỉ là yếu tố có tính một chiều mà là khái niệm đa chiều. Chất lượng CTĐT có thể được đánh giá từ cấp độ vĩ mô (quốc gia - cấp các tổ chức kiểm định), từ cấp độ trung gian (cơ sở giáo dục - cấp quản lý) và cấp độ vi mô (khóa học/môn học - cấp khoa đào tạo). Chất lượng của một CTĐT có thể được xem là tổ hợp của các tiêu chí như: Lịch sử, quá trình phát triển và mong đợi của CTĐT; Nhu cầu bên ngoài (thị trường lao động, phản hồi của nhà tuyển dụng,...); Nhu cầu bên trong (mức độ tuyển sinh, chính sách hỗ trợ cho CTĐT,...); Chất lượng của đầu vào và quá trình đào tạo (hồ sơ học tập của sinh viên (SV), chất lượng của đơn vị quản lý đào tạo,...); Chất lượng của đầu ra (sự hài lòng của SV tốt nghiệp, tỉ lệ tốt nghiệp,...); Lợi nhuận và các nguồn lực khác của CTĐT (học phí, tài trợ,...) (Robert C. Dickeson, 2009). Sự xuất hiện “mô hình xoắn ốc bộ ba” giữa cơ sở giáo dục, nhà tuyển dụng và nhà nước khiến các trường đại học đang trong thế tiến thoái lưỡng nan, bắt buộc phải thay đổi vai trò của mình, chuyển dần sang mô hình đại học doanh nghiệp để đáp ứng nhu cầu xã hội và một trong hai yếu tố chủ yếu quyết định chất lượng đào tạo của cơ sở giáo dục chính là chất lượng của CTĐT (Phạm Vũ Phi Hồ, Nim Ngọc Yến, 2017).

Quản lý CTĐT đóng vai trò quan trọng trong quá trình xây dựng và phát triển CTĐT. Quản lý CTĐT không phải là một hoạt động đơn lẻ mà là quá trình đo lường những tiến bộ đạt được của mục tiêu CTĐT, giúp nâng cao hiệu quả triển khai CTĐT. Quản lý CTĐT tốt sẽ tạo cơ sở để giải trình với các bên liên quan, giúp cơ sở giáo dục nhận biết được ưu và nhược điểm của CTĐT để đề xuất các giải pháp triển khai và khắc phục trong giai đoạn tiếp theo. Hiện nay, có rất nhiều mô hình được các cơ sở giáo dục vận dụng để QLCL CTĐT. Mỗi mô hình có những ưu và

nhược điểm khác nhau và đều có thể khái niệm hóa nội hàm “chất lượng” từ nhiều quan điểm khác nhau (Cullen và cộng sự, 2003). Các cơ sở giáo dục ở nhiều quốc gia đã triển khai các giải pháp để giúp người học tăng cơ hội tìm kiếm việc làm, đóng góp cho xã hội và phản ánh nhu cầu đa dạng của người học như kết nối với nhà sử dụng lao động, chuyển giao kiến thức thông qua các diễn đàn, trao đổi giữa nhà sử dụng lao động và người học, hỗ trợ người học tìm kiếm việc làm, đo lường mức độ thành công của người học sau khi tốt nghiệp, đa dạng hóa nội dung các chương trình thực tập, chương trình trao đổi SV, thực địa, tư vấn nghề nghiệp,... và các giải pháp này đều được lồng ghép vào trong các CTĐT (CBI on Higher Education, 2009, tr 19).

Trần Thị Hoài và cộng sự (2018) cũng đã tiến hành nghiên cứu về mức độ đáp ứng khung trình độ quốc gia của các CTĐT đại học của Đại học Quốc gia Hà Nội từ góc độ phân tích về chuẩn đầu ra CTĐT đại học, các bước phát triển CTĐT, những điểm tương thích và chưa tương thích về nội dung, cấu trúc của CTĐT so với các yêu cầu về chuẩn đầu ra tương ứng nêu tại Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy, 21 CTĐT được khảo sát đã đáp ứng phần lớn các yêu cầu của Khung trình độ quốc gia, tuy nhiên một số nội dung hoàn toàn vắng bóng trong các CTĐT (kiến thức cơ bản về quản lý, điều hành hoạt động chuyên môn, kỹ năng dẫn dắt và khởi nghiệp tạo việc làm cho mình và cho người khác...), chuẩn đầu ra về mức tự chủ và chịu trách nhiệm của SV hầu như chưa được đưa vào chuẩn đầu ra của CTĐT, từ đó tác giả đã đề xuất các biện pháp để điều chỉnh CTĐT tương thích với Khung trình độ quốc gia. Trên cơ sở đó, hệ thống các văn bản về quản lý, đảm bảo và kiểm định chất lượng CTĐT trong nước đã được tiếp tục bổ sung và hoàn thiện bên cạnh các cơ chế khuyến khích và chế tài đối với hoạt động kiểm định chất lượng. Cho đến hết năm 2017, Bộ GD-ĐT đã ban hành được 4 bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT (cụ thể là 01 bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT giáo viên tiểu học trình độ cao đẳng, 01 bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT giáo viên trung học phổ thông trình độ đại học, 01 bộ tiêu chuẩn để đánh giá chất lượng chương trình giáo dục sư phạm kỹ thuật công nghiệp trình độ đại học và 01 bộ tiêu chuẩn để đánh giá chất lượng CTĐT điều dưỡng trình độ đại học, cao đẳng) và 01 bộ tiêu chuẩn dùng chung cho tất cả các CTĐT - đây cũng là con số rất khiêm tốn so với hàng nghìn CTĐT đang được triển khai tại các cơ sở GDĐH trong nước hiện nay (Nguyễn Hữu Cương, 2017). Tuy nhiên, mô hình QLCL các CTĐT trong nước chưa rõ ràng và việc phân công con người, kế hoạch thực hiện, quy trình triển khai, sản phẩm tạo ra chưa hiệu quả. Các quy chuẩn về thiết kế CTĐT, đánh giá định kì CTĐT hiện nay còn dưới dạng báo cáo, số liệu thống kê không được cập nhật, không thể sử dụng để đánh giá mức độ hiệu quả của từng CTĐT cho các bên liên quan.

2.2. Đánh giá chương trình đào tạo

Đánh giá CTĐT là việc chọn một phương thức đánh giá, kỹ năng để xác định xem liệu CTĐT có đáp ứng được nhu cầu, CTĐT có được triển khai theo kế hoạch và liệu CTĐT được đưa ra theo nhu cầu của khách hàng đã được định giá hợp lý chưa (Emil J. Posavac và Raymond G. Carey, 2007). Đánh giá CTĐT cũng được xem là việc thu thập, xử lý thông tin, đưa ra những nhận định dựa trên các tiêu chuẩn đánh giá đối với toàn bộ các hoạt động liên quan đến CTĐT trong cơ sở GDĐH, bao gồm: mục tiêu và chuẩn đầu ra của CTĐT; bản mô tả CTĐT; cấu trúc và nội dung CTĐT dạy học; phương pháp tiếp cận trong dạy và học; đánh giá kết quả học tập của người học; đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên; đội ngũ nhân viên; người học và hoạt động hỗ trợ người học; cơ sở vật chất và trang thiết bị; nâng cao chất lượng và kết quả đầu ra (Bộ GD-ĐT, 2016).

Đánh giá CTĐT nhằm giúp các cơ sở giáo dục nhìn nhận những lỗ hổng trong CTĐT, xem mục tiêu của CTĐT đề ra đã phù hợp với bối cảnh xã hội và có thể đạt được hay không với những điều kiện sẵn có của cơ sở giáo dục. Newton (2007) đã tổng kết 18 nhóm mục đích đánh giá CTĐT phù hợp với từng nhóm đối tượng để đưa ra các quyết định/hành động khác nhau như sau: (1) Đánh giá xã hội nhằm giúp người học, bạn bè, gia đình đánh giá việc học của cá nhân (tự bản thân hoặc người khác); (2) Thông tin nhằm giúp người học, người dạy, gia đình phản ánh việc học của người học, định hướng cho hoạt động dạy và học; (3) Giám sát học viên giúp người học, người dạy, gia đình biết mức độ tiến bộ của học viên so với mục tiêu đề ra; (4) Chuyển lớp, trường giúp người dạy tham chiếu cho chuyển lớp, chuyển trường của người học; (5) Sắp xếp giúp người dạy sắp xếp học viên vào nhóm học tập hoặc CTĐT phù hợp; (6) Chẩn đoán nhằm giúp các nhà tâm lý trị liệu xác định khó khăn trong học tập của người học và có biện pháp can thiệp phù hợp; (7) Hướng dẫn nhằm giúp người học, gia đình và tư vấn học đường tư vấn về quyết định nghề nghiệp và các hướng dẫn học tập trong tương lai; (8) Bằng cấp giúp nhà tuyển dụng, tuyển sinh xác định người học có đủ trình độ làm việc hoặc học tập tiếp theo; (9) Lựa chọn giúp nhà tuyển dụng, tuyển sinh cho biết sự khác biệt giữa các ứng viên, giúp cho quyết định lựa chọn; (10) Cấp phép cho phép thực hiện hoạt động nghề nghiệp, kỹ năng chuyên môn; (11) Lựa chọn trường giúp người học, gia đình tham khảo kết quả học tập chọn trường cho phù hợp; (12) Giám sát giúp người dạy, người học, cán bộ quản lý giáo dục đánh giá chất lượng của CTĐT; (13) Phân bổ

nguồn lực giúp cán bộ quản lý giáo dục nhận biết nhu cầu và gợi ý cho việc phân bổ nguồn lực; (14) Biện pháp can thiệp giúp thanh tra nhận biết các thất bại của CTĐT đề ra biện pháp can thiệp; (15) Đánh giá CTĐT giúp các nhà nghiên cứu, hoạch định chính sách đánh giá mức độ thành công của các CTĐT giáo dục, các sáng kiến cấp địa phương và quốc gia; (16) Giám sát hệ thống giúp các bên liên quan theo dõi các tiêu chuẩn của hệ thống theo các mục tiêu; (17) Giáo dục so sánh giúp các nhà thông kê sử dụng kết quả các kì thi trước cho các đánh giá tiếp theo; (18) Thông kê giúp bộ phận thông kê giám sát các chỉ số giáo dục, đưa ra các khuynh hướng thay đổi.

Chủ trương đổi mới giáo dục hiện nay là đào tạo theo nhu cầu xã hội, vì vậy bản chất của CTĐT là liên tục cải tiến. Đánh giá CTĐT nên tập trung vào những thay đổi của CTĐT để trả lời các câu hỏi như “Có bất kì sự thay đổi nào không?”, “Những thay đổi đó có thành công không?” và đánh giá CTĐT dường đã trở thành một phần của sự thay đổi của quá trình đào tạo. Nếu như trước đây, hoạt động đánh giá CTĐT được triển khai một cách tuyến tính theo quan hệ nguyên nhân - kết quả thì hiện nay theo nhiều cách phức tạp hơn, thể hiện mối quan hệ phi tuyến tính giữa các thành tố và những thay đổi của CTĐT.

2.3. Một số mô hình quản lý chất lượng chương trình đào tạo

2.3.1. Mô hình các yếu tố tổ chức (*Organizational Elements Model*)

Mô hình này đưa ra 5 yếu tố để đánh giá là đầu vào, quá trình đào tạo, kết quả đào tạo, đầu ra, hiệu quả và từ các yếu tố này đưa ra các khái niệm về chất lượng GDĐH. Đây là mô hình được áp dụng phổ biến tại các cơ sở GD-ĐT, doanh nghiệp Hoa Kỳ, tuy nhiên có nhược điểm là không làm nổi bật được yếu tố tài chính và hiệu quả kinh tế của CTĐT.

- Đầu vào: SV, cán bộ, cơ sở vật chất, quy chế, tài chính,...
- Quá trình đào tạo: phương pháp và quy trình đào tạo, quản lý đào tạo,...
- Kết quả đào tạo: mức độ hoàn thành khóa học, năng lực đạt được và khả năng thích ứng của người học.
- Đầu ra: SV tốt nghiệp, kết quả nghiên cứu và các dịch vụ khác đáp ứng nhu cầu KT-XH,...
- Hiệu quả: kết quả của GDĐH và ảnh hưởng của nó đối với xã hội.

2.3.2. Mô hình quản lý chất lượng theo ISO 9000-2000

ISO 9000 là bộ tiêu chuẩn quốc tế về hệ thống QLCL, áp dụng cho mọi loại hình tổ chức nhằm đảm bảo khả năng cung cấp sản phẩm đáp ứng yêu cầu khách hàng và luật định một cách ổn định, thường xuyên, nâng cao sự thỏa mãn của khách hàng. Bản chất của ISO 9000-2000 là một hệ thống các văn bản quy định tiêu chuẩn và quy trình chi tiết, nghiêm ngặt ở mỗi giai đoạn của quá trình sản xuất, đảm bảo mọi sản phẩm hay dịch vụ phải phù hợp với mẫu mã, quy cách, thông số kỹ thuật quy định trước đó với mục tiêu là tạo đầu ra phù hợp với mục đích (Nguyễn Kim Dung, 2009). Mô hình được xem là sự thừa nhận chất lượng của 3 bên gồm: bên thứ nhất là tự đánh giá chất lượng của cơ sở đào tạo, bên thứ hai là các bên liên quan đánh giá chất lượng sản phẩm đào tạo và bên thứ ba là tổ chức kiểm định chất lượng. Cách tiếp cận của mô hình ISO 9000-2000 nhằm đạt được những sản phẩm chất lượng “đúng ngay từ đầu”, kết quả mong muốn sẽ đạt được một cách hiệu quả khi các nguồn lực và hoạt động liên quan được quản lý như một quá trình. Điểm khác biệt so với các loại hình sản phẩm khác là việc kiểm tra và đánh giá chất lượng “sản phẩm đào tạo” không thể được thực hiện bằng máy móc, thiết bị và việc đề ra các giải pháp cải tiến chất lượng ở từng công đoạn của quá trình đào tạo cho phù hợp với triết lý “cải tiến liên tục” cần sự đồng thuận, quyết tâm nâng cao chất lượng giáo dục của từng cá nhân trên cơ sở hệ thống quy trình, phương pháp phối hợp hiệu quả các nguồn lực để thực hiện các quy trình đó.

2.3.3. Mô hình quản lý EFQM của châu Âu

Mô hình quản lý của Châu Âu EFQM (European Foundation for Quality Management), ban đầu được gọi là Mô hình kinh doanh châu Âu xuất sắc, được giới thiệu từ năm 1988 bởi 14 người sáng lập các tổ chức đẳng cấp thế giới. Sau đó, vào năm 1992, mô hình này được trao giải thưởng đầu tiên và được xem là tiêu chuẩn cho các quốc gia và khu vực để ứng dụng đánh giá chất lượng. Mô hình EFQM được thiết kế dựa theo mô hình QLCL tổng thể (TQM) để định ra các tiêu chí và các mức độ của từng tiêu chí để đánh giá mức độ quản lý của từng đơn vị. Khi áp dụng mô hình này, từng tổ chức sẽ tìm ra được các quyết sách ngắn hạn, trung hạn, dài hạn phù hợp nhằm phát huy nội lực, tận dụng ngoại lực để có thể vươn lên, sánh vai cùng với các tổ chức tiên tiến khác. 8 nguyên lý chất lượng cơ bản của mô hình EFQM đó là: (1) Tập trung vào khách hàng; (2) Khả năng lãnh đạo và tính kiên định; (3) Phát triển con người; (4) Quản lý thông qua tiến trình và dữ kiện; (5) Học tập thường xuyên, đổi mới và cải tiến; (6) Liên kết hợp tác; (7) Định hướng kết quả; (8) Trách nhiệm xã hội (European Foundation for Quality Management, 2016). Mô hình được xây dựng theo chu trình Lập kế hoạch - Thực hiện - Kiểm tra - Hành động (Plan - Do - Check - Act), hoạt động dựa theo 9 tiêu chí, trong đó 5 tiêu chí là “người hỗ trợ” (enablers) và 4 tiêu chí là “kết quả” (results). Tiêu chí “người hỗ trợ” bao gồm công việc của một tổ chức thực hiện và tiêu chí “kết quả” bao gồm các thành quả mà tổ chức đạt được. “Kết quả” dựa trên sự trợ giúp của “người hỗ trợ” và phản hồi từ “kết quả” để cải tiến hiệu quả của “người hỗ trợ”. Để đạt được kết quả tốt, mô hình

EFQM dựa trên khả năng thực hiện nhiệm vụ, mối quan hệ với khách hàng, con người và xã hội thông qua việc lãnh đạo, đưa ra các chính sách và chiến lược. Chính sách được phân phối dựa trên các đối tác về nguồn lực và tiến trình.

2.3.4. Mô hình CDIO

CDIO (Conceive - Design - Implement - Operate) có nghĩa là: hình thành ý tưởng, thiết kế ý tưởng, thực hiện và vận hành ý tưởng, được khởi nguồn từ Viện Công nghệ MIT (Hoa Kỳ). Hiện nay, mô hình CDIO được nhiều trường đại học, cao đẳng trên thế giới cũng như ở Việt Nam áp dụng cho việc duy trì, cải tiến, nâng cao chất lượng GD-ĐT tại cơ sở đào tạo của mình. Về bản chất, CDIO là một giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu xã hội trên cơ sở xác định chuẩn đầu ra của ngành đào tạo, từ đó thiết kế nên CTĐT và kế hoạch đào tạo. Quy trình này được xây dựng một cách khoa học, logic, có thể áp dụng cho nhiều lĩnh vực đào tạo khác nhau ngoài ngành đào tạo kỹ sư (ngành đầu tiên tạo ý tưởng cho mô hình này). Đề xướng CDIO tiếp nhận 12 tiêu chuẩn mô tả CTĐT CDIO, gồm: Bối cảnh; Chuẩn đầu ra; CTĐT tích hợp; Giới thiệu về kỹ thuật; Các trải nghiệm thiết kế, triển khai; Không gian làm việc kỹ thuật; Các trải nghiệm học tập tích hợp; Học tập chủ động; Nâng cao năng lực về kỹ năng của giảng viên; Nâng cao năng lực về giảng dạy của giảng viên; đánh giá học tập; Kiểm định CTĐT.

2.3.5. Mô hình đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo của khối ASEAN

Với mục tiêu là công nhận nền giáo dục lẫn nhau giữa các nước trong khu vực ASEAN và thích ứng với sự chuyển dịch lao động, mô hình đảm bảo chất lượng (ĐBCL) CTĐT của khối ASEAN đang được hầu hết các cơ sở giáo dục áp dụng. Mô hình này được các nước thành viên mạng lưới các trường đại học ASEAN (ASEAN University Network - AUN) sáng lập nhằm xây dựng một hệ thống ĐBCL và sử dụng hệ thống đó như một công cụ duy trì, cải tiến nâng cao chất lượng các CTĐT được giảng dạy trong các trường đại học thành viên AUN. Với cách tiếp cận chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu, mô hình QLCL CTĐT của khối ASEAN là mô hình tối ưu nhằm giúp các cơ sở giáo dục hiện thực hóa các tiêu chuẩn chất lượng, thỏa mãn được nhu cầu trực tiếp/gián tiếp của các bên liên quan, hướng đến sự công nhận quốc tế và nâng cao chất lượng đào tạo, phù hợp với trình độ và cơ sở hạ tầng khu vực ASEAN, giúp các cơ sở giáo dục giải quyết được các câu hỏi như “người học cần đạt được kiến thức, kỹ năng, thái độ nào trước khi tốt nghiệp” và “làm thế nào để cơ sở giáo dục hoạt động tốt hơn, giúp người học đạt được chuẩn đầu ra”. Mô hình ĐBCL GDDH của khối ASEAN bắt đầu từ việc xác định nhu cầu của các bên liên quan và chuyển tải vào kết quả học tập mong đợi để có thể đạt được kết quả học tập mong đợi và những thành quả của CTĐT. Mô hình tập trung vào các yếu tố sau: (1) Chất lượng đầu vào, (2) Chất lượng quá trình và (3) Chất lượng đầu ra. Như vậy, mô hình ĐBCL CTĐT đại học của khối ASEAN bao phủ toàn bộ các hoạt động của CTĐT từ đầu vào đến đầu ra, phù hợp với mục tiêu của GDDH được quy định tại Luật GDDH, đồng thời cũng khẳng định chuẩn đầu ra của CTĐT được định kỳ rà soát, điều chỉnh và công khai với các bên liên quan (Bộ GD-ĐT, 2015). Mô hình này khá phù hợp với cách thức quản trị GDDH của hầu hết các cơ sở GDDH Việt Nam với sự tham gia của các trường đại học lớn trong nước và mô hình này đặt ra những yêu cầu cơ bản, quan trọng đòi hỏi phải có các điều chỉnh cơ bản trong CTĐT của các cơ sở giáo dục.

Cho dù cách tiếp cận của các mô hình QLCL CTĐT khác nhau nhưng nhìn chung đều nhấn mạnh đến các yếu tố cấu thành CTĐT, đó là: quản lý đào tạo, giảng viên, SV, tổ chức đào tạo, cơ sở vật chất, tài chính, nghiên cứu khoa học. Các yếu tố trong quá trình ĐBCL của CTĐT không thể tồn tại riêng biệt. Thông qua hai thành phần cốt lõi trong nội dung CTĐT là mục tiêu và khối lượng các môn học, CTĐT cần được tích hợp với yêu cầu của nhà sử dụng lao động để SV tốt nghiệp có thể tìm được việc làm, đáp ứng được nhu cầu của đơn vị tuyển dụng và đóng góp cho sự phát triển của cơ quan đang công tác. Ngoài ra, nguồn nhân lực được đào tạo phải có ý chí vươn lên, có kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành về một ngành nghề, khả năng phát hiện và giải quyết các vấn đề thuộc chuyên môn được đào tạo bằng sự sáng tạo và tư duy phê phán. Trong bối cảnh sự phát triển của GDDH xuyên biên giới, với tỉ lệ 53% SV tuyển sinh vào cơ sở GDDH trên thế giới đến từ các quốc gia ASEAN thì việc lựa chọn một mô hình QLCL dựa trên sự trải nghiệm, chia sẻ, đối sánh và liên tục cải thiện nhằm tăng cường hoạt động liên kết đào tạo, nghiên cứu, phục vụ cộng đồng giữa các quốc gia trong khu vực được xem là phù hợp. Để vận dụng hiệu quả bất kỳ mô hình QLCL CTĐT cần phải xác định rõ mục tiêu của CTĐT, các nhân tố ảnh hưởng đến sự thành công của CTĐT (nguồn lực của nhà trường, yếu tố tác động từ môi trường bên ngoài,...), các điều kiện cần thiết để triển khai CTĐT cũng như dự kiến được những hiệu quả không mong đợi từ CTĐT.

2.3.6. Các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng chương trình đào tạo

Chất lượng CTĐT được coi là một “cuộc hành trình” chứ không phải là một “điểm đến”, vì vậy chất lượng đạt được mang tính nhất quán với mục tiêu cải tiến liên tục. Để ĐBCL, CTĐT cần tuân theo các nguyên tắc như sau: (1) Đảm bảo đào tạo được ở những bậc cao các năng lực nhận thức, năng lực thực hành, năng lực tư duy và phẩm chất nhân văn cho người học, vì vậy ngay từ khi xây dựng CTĐT phải chọn lọc các kiến thức để có thể dạy và học

các kiến thức đó ở các bậc năng lực cao cho mỗi khối kiến thức, mỗi môn học trong một thời lượng giới hạn cho trước; (2) Đảm bảo tính khoa học, tính khả thi, tính cập nhật của CTĐT; (3) Đảm bảo hiệu suất đào tạo.

2.3.6.1. Các yếu tố đầu vào

Một số quan điểm cho rằng chất lượng của một CTĐT phụ thuộc vào chất lượng hay số lượng các yếu tố đầu vào của CTĐT đó, đồng nghĩa chất lượng tương đồng với nguồn lực. Một CTĐT tuyển sinh được nhiều SV giỏi, có đội ngũ cán bộ giảng dạy uy tín, có nguồn tài chính cần và đủ để trang bị cơ sở vật chất, giảng đường, phòng thực hành, thí nghiệm, thư viện tốt nhất thì được xem là CTĐT có chất lượng cao (Nguyễn Đức Chính, 2002). Các yếu tố đầu vào là cơ sở, nền móng vững chắc ĐBCL CTĐT. Các yếu tố đầu vào là những yếu tố cần thiết như con người, tài chính, tổ chức và nguồn lực đảm bảo CTĐT được triển khai theo kế hoạch (W. K. Kellogg Foundation, 2000). Chất lượng các yếu tố đầu vào quyết định đến năng lực học tập hay khả năng tiếp thu của người học, mức độ chuyên cần và tâm lý ổn định của người học, yên tâm học tập của người học bởi năng lực tiếp thu kiến thức là điều kiện cần để người học có thể học tập và đạt kết quả cao, nếu người học có năng lực tốt nhưng tâm lý không ổn định, không chuyên tâm thì lượng kiến thức tiếp thu sẽ không nhiều. Các yếu tố đầu vào ảnh hưởng đến chất lượng CTĐT bao gồm: Đặc điểm của SV; Đặc điểm của khoa đào tạo; Nguồn lực tài chính; Cơ sở vật chất và trang thiết bị; CTĐT, khóa học, môn học, hỗ trợ người học phát triển nghề nghiệp, các hoạt động nghiên cứu khoa học; Dịch vụ hỗ trợ người học (thư viện, giải trí, thể chất, đi lại); Một số yếu tố liên quan đến cơ sở đào tạo với các nội dung mang tính chiến lược có ảnh hưởng đến chất lượng CTĐT như văn hóa, sứ mệnh, tầm nhìn, mục tiêu, hệ thống ĐBCL, các chính sách hoặc phúc lợi dành cho giảng viên như tiền lương, điều kiện làm việc, điều kiện học tập nâng cao trình độ.

2.3.6.2. Các yếu tố quá trình

Các yếu tố quá trình là những yếu tố dùng để đánh giá các hoạt động và đầu ra của CTĐT để biết CTĐT có được tổ chức theo kế hoạch hay không. Các yếu tố quá trình ảnh hưởng đến chất lượng CTĐT bao gồm: Thiết kế CTĐT; Phương pháp đào tạo; Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học; đánh giá chất lượng toàn khóa học, môn học và đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên;

2.3.6.3. Các yếu tố đầu ra

Các yếu tố đầu ra là những thay đổi ngắn hạn, trung hạn, dài hạn của CTĐT, bao gồm mức độ tiếp thu và nắm vững kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp của người học, mức độ tham gia CTĐT của người học hoặc những thay đổi về thể chất của người học. Các yếu tố đầu ra ảnh hưởng đến chất lượng CTĐT bao gồm: Các yếu tố đầu ra được đánh giá thông qua số lượng các hoạt động triển khai trong CTĐT, ví dụ như tỉ lệ người học tốt nghiệp, tỉ lệ thôi học, thời gian tốt nghiệp trung bình của người học, tỉ lệ SV tốt nghiệp có việc làm, số lượng các hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên, nghiên cứu viên và người học; Chất lượng SV tốt nghiệp: Tỉ lệ tốt nghiệp đại học, năng lực SV tốt nghiệp; Sự hài lòng của SV về CTĐT về CTĐT trên nhiều khía cạnh khác nhau như: Phương pháp giảng dạy, mục tiêu của CTĐT, khối lượng CTĐT, phương pháp đánh giá, những kỹ năng tối thiểu cần đạt được, mức độ thỏa mãn chung; Tỉ lệ SV bỏ học giữa khóa, tỉ lệ chuyên trường, tỉ lệ chuyên ngành đào tạo; Sự liên lạc cựu SV; Tình trạng cựu SV sau khi tốt nghiệp; Tác động của CTĐT đến cơ sở giáo dục, xã hội.

2.3.6.4. Mô hình quản lý chương trình đào tạo phù hợp với các cơ sở giáo dục đại học trong nước

Mô hình quản lý CTĐT phù hợp với từng loại cơ sở giáo dục cần được đúc kết từ tổng hòa các mô hình QLCL ở trên và phù hợp với bối cảnh của cơ sở giáo dục bởi chất lượng của CTĐT là trách nhiệm của tất cả cán bộ, giảng viên, là cam kết của lãnh đạo nhà trường, lãnh đạo đơn vị quản lý đào tạo và của tất cả các bên liên quan. Bất kỳ sự thay đổi nào trong CTĐT cần đảm bảo phù hợp với nhu cầu của mỗi cá nhân liên quan, vì vậy mô hình quản lý CTĐT cần phải xem xét các yếu tố tiên quyết sau: tập trung vào thiết kế, tổ chức và duy trì hệ thống QLCL của cơ sở giáo dục; chính sách chất lượng của cơ sở giáo dục; chuẩn đầu ra của CTĐT; hoạt động giảng dạy; đánh giá của người học; quản lý nguồn lực; hệ thống quản lý thông tin; sự hài lòng của các bên liên quan...

Việc xây dựng mô hình QLCL CTĐT phù hợp với các cơ sở GDĐH Việt Nam cần phân biệt rõ quá trình thực hiện các chức năng chính và các chức năng thứ cấp của cơ sở giáo dục. Các chức năng chính là giáo dục, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng; các chức năng thứ cấp bao gồm các hoạt động quản lý hành chính, các chức năng hỗ trợ cho chức năng chính như thư viện, ứng dụng công nghệ thông tin,... và các chức năng thứ cấp này thông thường được thực hiện và giám sát thông qua các kỹ thuật trong các mô hình QLCL ISO, TQM, EFQM. Ngoài ra, vai trò của từng người học được đặt vào vị trí trung tâm của CTĐT, là thành phần cốt lõi của hoạt động ĐBCL CTĐT bởi người học không chỉ được trang bị đầy đủ kiến thức, mà còn phải sẵn sàng để cạnh tranh và dẫn đầu trong môi trường làm việc toàn cầu (Carmichael, 2001). Nguồn nhân lực được đào tạo phải có ý chí vươn lên, có kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành về một ngành nghề, khả năng phát hiện và giải quyết các vấn đề thuộc chuyên môn được đào tạo bằng sự sáng tạo và

tu duy phê phán. Trong bối cảnh sự phát triển của GDĐH xuyên biên giới với tỉ lệ 53% SV tuyển sinh vào cơ sở GDĐH trên thế giới đến từ các quốc gia ASEAN thì việc lựa chọn một mô hình QLCL dựa trên sự trải nghiệm, chia sẻ, đối sánh và liên tục cải thiện nhằm tăng cường hoạt động liên kết đào tạo, nghiên cứu, phục vụ cộng đồng giữa các quốc gia trong khu vực được xem là phù hợp. Theo quan điểm của tác giả, chất lượng CTĐT là tổng hòa của 03 yếu tố bao gồm xây dựng và quản lý CTĐT, CTĐT và ĐBCL CTĐT. Các yếu tố trên có mối quan hệ tương hỗ lẫn nhau và cùng một mục đích là cung cấp cho xã hội sản phẩm đào tạo có chất lượng. Mục đích của đánh giá chất lượng CTĐT là nhằm nâng cao chất lượng chứ không chỉ là giải trình trách nhiệm, vì vậy hiệu quả của hoạt động này phụ thuộc vào sự cam kết, năng lực của tất cả các cá nhân và thái độ và năng lực của tập thể cùng tham gia CTĐT, phụ thuộc vào mức độ vận dụng hiệu quả các công cụ, quy trình và nguồn lực ĐBCL CTĐT theo một vòng tròn khép kín.

3. Kết luận

Trên cơ sở các bài học kinh nghiệm quốc tế, cách thức tiếp cận ĐBCL CTĐT trong nước đã có nhiều chuyển biến tích cực, kịp thời. Chất lượng là một khái niệm động, đa chiều và gắn với các yếu tố chủ quan thông qua mối quan hệ giữa người và người, vì vậy việc đánh giá chất lượng CTĐT phải được thực hiện bởi chính các bên liên quan nhằm mục đích tự đánh giá các điều kiện ĐBCL của CTĐT, cải tiến chất lượng liên tục, tạo sự dịch chuyển trong những nhiệm vụ được phân phối giữa những cá nhân quản lý CTĐT. Việc đánh giá chất lượng có thể được cơ sở giáo dục tự thực hiện thông qua hoạt động tự đánh giá, hoạt động đánh giá định kì hoặc được kiểm định chất lượng bởi các tổ chức bên ngoài. Trong nghiên cứu này, tác giả đã đề xuất mô hình đánh giá chất lượng CTĐT phù hợp với xu hướng thiết kế CTĐT và bối cảnh của các cơ sở giáo dục trong nước hiện nay, giúp gia tăng tính tự chủ của các trường nhưng không mất đi quyền kiểm soát của cơ quan chủ quản.

Tài liệu tham khảo

- Bộ GD-ĐT (2015). *Những vấn đề chung về phát triển chương trình đào tạo giáo viên (Tài liệu tập huấn cán bộ, giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông về phát triển chương trình đào tạo)*. Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý cơ sở giáo dục.
- Bộ GD-ĐT (2016). *Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 ban hành quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- Carmichael, R. (2001). *Student learning: "The heart of quality" in education and training*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 26(5), 449-463. <https://doi.org/10.1080/02602930120082023>.
- CBI on Higher Education (2009). *Future fit: Preparing graduates for the world of work*. CBI The Voice of Business.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. & Broadbent, M. (2003). *Quality in higher education: from monitoring to management*. Quality Assurance in Education, 11(1), 5-14. <https://doi.org/10.1108/09684880310462038>.
- Emil J. Posavac & Raymond G. Carey (2007). *Program Evaluation: Methods and Cases Studies (7th edition)*. Pearson Prentice Hall.
- European Foundation for Quality Management (2016). *EFQM model*. Retrieved from <http://www.efqm.org/>.
- Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education (2005). *Higher education management and policy*. OECD Publishing.
- Newton P. E. (2007). *Clarifying the purpose of educational assessment*. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 14(2), 149-170. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>.
- Nguyễn Đức Chính (2002). *Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Hữu Cương (2017). *Chính sách và thực tiễn triển khai kiểm định chất lượng chương trình giáo dục đại học ở Việt Nam*. Tạp chí Giáo dục, số 401, tr 11-15.
- Nguyễn Kim Dung (2009). *Các thành tố quan trọng trong thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng đại học*. Kì yếu Hội thảo "Tự đánh giá trong kiểm định chất lượng giáo dục", Bộ GD-ĐT.
- Phạm Vũ Phi Hổ, Nìm Ngọc Yến (2017). *Sinh viên đánh giá về chất lượng đào tạo của Khoa Ngôn ngữ và văn hóa nước ngoài, Đại học Văn Hiến*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Văn Hiến, số 5(3), tr 74-89.
- Robert C. Dickeson (2009). *Prioritizing Academic Programs and Services: Reallocating Resources to Achieve Strategic Balance*. New York: John Wiley & Sons.
- Trần Thị Hoài, Nghiêm Xuân Huy, Lê Thị Thương (2018). *Mức độ đáp ứng khung trình độ quốc gia Việt Nam của các chương trình đào tạo đại học hiện nay: Nghiên cứu trường hợp Đại học Quốc gia Hà Nội*. Tạp chí Khoa học (Nghiên cứu Giáo dục), Đại học Quốc gia Hà Nội, số 34(2), tr 1-11.
- W. K. Kellogg Foundation (2000). *Logic model development guide*. Battle Creek, Michigan.