

TÁC ĐỘNG CỦA HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THEO BỘ TIÊU CHUẨN AUN-QA: MỘT NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP Ở VIỆT NAM

Phạm Thị Hương⁺,
Nguyễn Đoàn Hạnh Nguyễn

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh
+Tác giả liên hệ • Email: huong.pham@ier.edu.vn

Article History

Received: 30/10/2020

Accepted: 18/11/2020

Published: 20/12/2020

Keywords

higher education, quality assurance, AUN-QA, curriculum, impact.

ABSTRACT

Currently, the AUN-QA curriculum evaluation standards are used the most by universities in Vietnam. This study examined the impact of evaluating study programmes using AUN-QA criteria at a higher education institution in Ho Chi Minh City. Research results show that students' requests and the internal quality assurance system help improve teaching and learning methods, student assessment, and the development of the investigated programme. It can be concluded that internal quality assurance system contributed to positive changes observed at that university, partly helped to improve the quality of the study programme.

1. Mở đầu

Như các nước khác trên thế giới, Việt Nam đã giới thiệu khái niệm về đảm bảo chất lượng (ĐBCL) ở bậc giáo dục đại học từ năm 1998. Theo Luật Giáo dục năm 2009 và năm 2012, thể chế kiểm định này là một phần bắt buộc. Kiểm định chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam đã bắt đầu cách đây hơn 10 năm với nhiều dự án tài trợ từ nước ngoài. Tuy nhiên, công tác kiểm định mới thật sự bắt đầu từ năm 2015, chủ yếu tập trung vào kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục. Đối với đánh giá chất lượng chương trình đào tạo (CTĐT) đại học, nhiều trường đại học ban đầu thông qua các dự án tài trợ của khu vực và thế giới đã tham gia công tác đánh giá CTĐT theo các bộ tiêu chuẩn của khu vực và quốc tế như AUN-QA, ABET, CTI, và AACSP,... Sau đó, nhiều trường chủ động tìm kiếm và đánh giá CTĐT theo chuẩn khu vực và quốc tế. Trong số đó, bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT của AUN-QA được các trường đại học ở Việt Nam sử dụng nhiều nhất cho đến thời điểm hiện tại. Bản chất của cơ chế ĐBCL bên ngoài của AUN-QA là đánh giá chất lượng giáo dục với 7 mức, mức 4 được cho là đạt chất lượng giáo dục và các trường sẽ được cấp giấy chứng nhận.

Nghiên cứu này được thiết kế để điều tra tác động của đánh giá CTĐT theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA ở một cơ sở giáo dục đại học ở TP. Hồ Chí Minh.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

- *Đối tượng nghiên cứu*: 114 người tham gia trả lời bảng hỏi gồm nhân viên phòng ĐBCL của trường đại học và nhà quản lý cấp trung, giảng viên và sinh viên của khoa chịu trách nhiệm đào tạo CTĐT cử nhân Tài chính - Ngân hàng được AUN-QA đánh giá và công nhận vào năm 2019 ở một cơ sở giáo dục đại học ở TP. Hồ Chí Minh.

- *Phương pháp nghiên cứu và phân tích dữ liệu*: Khảo sát bằng phiếu hỏi và xử lý kết quả bằng phần mềm SPSS 22.

2.2. Kết quả nghiên cứu tác động của đánh giá chất lượng chương trình đào tạo đại học theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA

2.2.1. Những thay đổi ở trường và khoa trong và sau đánh giá theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA

Bảng 1. Mức độ thay đổi có thể quan sát được ở trường và CTĐT được đánh giá

Nội dung thay đổi	Chủ yếu (tỉ lệ %)	Một phần (tỉ lệ %)	Không thay đổi (tỉ lệ %)	Không ý kiến/ thông tin (tỉ lệ %)
Xây dựng và thiết kế CTĐT	20,7	57,7	6,3	15,3
Phương pháp dạy và học	24,5	58,2	9,1	8,2
Phương pháp đánh giá sinh viên	34,2	48,6	10,8	6,3
Đội ngũ giảng viên	18,9	39,6	22,5	18,9
Đội ngũ nhân viên hỗ trợ	11,7	45	19,8	23,4

Các dịch vụ hỗ trợ sinh viên	13,8	49,5	21,1	15,6
Các trang thiết bị và cơ sở vật chất hỗ trợ dạy học	19,8	42,3	25,2	12,6
Nghiên cứu khoa học	7,5	48,1	18,9	25,5

Bảng 1 cho thấy, đánh giá chất lượng đã góp phần làm thay đổi một phần các yếu tố được đề cập đến trong bảng hỏi. Trong số đó, phương pháp đánh giá sinh viên, phương pháp dạy và học, xây dựng và thiết kế CTĐT có nhiều thay đổi nhất. Kết quả trên thống nhất với các kết quả nghiên cứu trước đây của Gerbic và Kranenburg (2003), Gynnild (2007), Vincenzi và cộng sự (2018).

Đối với mức độ “không thay đổi”, kết quả khảo sát cũng cho thấy cũng có một tỉ lệ % nhất định các bên liên quan được khảo sát cho rằng sau khi được đánh giá, trường và CTĐT không có thay đổi gì; cao nhất là các trang thiết bị và cơ sở vật chất hỗ trợ dạy học (25,2%), đội ngũ giảng viên (22,5%) và các dịch vụ hỗ trợ sinh viên (21,1%).

2.2.2. Những thay đổi liên quan đến hình thức, phương pháp dạy học được sử dụng trong các học phần của chương trình đào tạo

Bảng 2. Những thay đổi gần đây liên quan đến hình thức, phương pháp dạy học được sử dụng

Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học	Tăng lên (tỉ lệ %)	Giảm xuống (tỉ lệ %)	Không thay đổi (tỉ lệ %)	Không ý kiến/ thông tin (tỉ lệ %)
Thuyết giảng	30,1	35,4	26,5	8
Các học phần tương tác	71,2	6,3	14,4	8,1
Các học phần thực hành, thực tập	32,7	6,2	36,3	24,8
Các học phần được tổ chức theo dự án	23,4	10,8	37,8	27,9
Các học phần được học trực tuyến	23,9	9,7	38,9	27,4
Mô phỏng	23,6	9,4	39,6	27,4

Theo bảng 2, 35,4% người tham gia khảo sát nhận định rằng phương pháp thuyết giảng được sử dụng giảm xuống, trong khi đó 71,2% người đồng ý rằng các học phần tương tác có xu hướng tăng lên. Các hình thức tổ chức, phương pháp dạy học còn lại như các học phần thực hành, dự án, học trực tuyến hay mô phỏng đều được số lượng lớn người tham gia nghiên cứu được nhận định là không có thay đổi.

2.2.3. Tác nhân của những thay đổi

Bảng 3. Tác nhân của những thay đổi

Tác nhân của những thay đổi	Chủ yếu (tỉ lệ %)	Một phần (tỉ lệ %)	Không ảnh hưởng (tỉ lệ %)	Không ý kiến/ thông tin (tỉ lệ %)
Yêu cầu của sinh viên	29,8	53,5	7,9	8,8
Yêu cầu của các giảng viên khác	19,3	53,5	6,1	21,1
Yêu cầu của Ban Giám hiệu	29,8	50	4,4	15,8
Yêu cầu của kiểm định chất lượng giáo dục	27,7	49,1	6,3	17
Yêu cầu của ĐBCL bên trong (từ kết quả khảo sát của trường)	17,5	53,5	6,1	22,8
Quy định của luật pháp	13,3	38,9	15	21,9
Yêu cầu của nhà tuyển dụng	15,7	52	6,9	24,5

Theo bảng 3, hầu hết người tham gia khảo sát đều nhận định những sự thay đổi trên là tổng hoà của nhiều yêu cầu khác nhau, mà trong đó yêu cầu của sinh viên, giảng viên và ĐBCL bên trong chiếm vị trí cao nhất; theo sau là yêu cầu của kiểm định chất lượng giáo dục và quy định của pháp luật chiếm vị trí thấp hơn.

2.2.4. Công cụ đảm bảo chất lượng được sử dụng trong chương trình đào tạo

Bảng 4. Công cụ ĐBCL được sử dụng trong CTĐT

Công cụ	Thường xuyên (tỉ lệ %)	Đôi khi (tỉ lệ %)	Chưa sử dụng (tỉ lệ %)	Không ý kiến/ thông tin (tỉ lệ %)
Khảo sát ý kiến của sinh viên về học phần	62,3	33,3	2,6	1,8
Khảo sát ý kiến của giảng viên	34,8	28,6	4,5	32,1

Họp về ĐBCL và cải tiến chất lượng dạy học	28,9	33,3	8,8	28,9
Khảo sát cựu sinh viên	5,1	5,1	1,7	88,1
Khảo sát ý kiến của nhà tuyển dụng	19,1	34,5	8,2	38,2
Khảo sát các dịch vụ hỗ trợ sinh viên	25	46,4	10,7	17,9
Báo cáo tiến độ học tập của sinh viên	35,1	28,1	15,8	21,1
Thiết lập và giám sát tỉ lệ tốt nghiệp, thôi học, có việc làm	47,4	23,7	11,4	15,8

Theo *bảng 4*, bốn công cụ ĐBCL được sử dụng thường xuyên trong CTĐT là khảo sát ý kiến của sinh viên và của giảng viên về học phần (62,3%); thiết lập và giám sát tỉ lệ tốt nghiệp, thôi học, có việc làm (47,45%) và báo cáo tiến độ học tập của sinh viên (35,1%). Ngược lại, vẫn còn thiếu thông tin về việc khảo sát ý kiến của cựu sinh viên (88,1%) và của nhà tuyển dụng (38,2%). Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên (đa số đối tượng tham gia khảo sát trong bảng hỏi này) không phải là đối tượng nắm các thông tin về các hoạt động ĐBCL của trường. Chính vì vậy, họ không có thông tin gì về các hoạt động mà không liên quan đến họ như khảo sát cựu sinh viên và nhà tuyển dụng. Tuy nhiên, tỉ lệ chênh lệch giữa 88,1% không có thông tin về khảo sát cựu sinh viên và 38,2% về nhà tuyển dụng cũng là một tỉ lệ chưa thể lí giải từ kết quả khảo sát này. Đồng thời, 86% người tham gia khảo sát nhận định rằng việc kiểm tra, đánh giá sinh viên phản ánh được/một phần phản ánh được mức độ đạt được của các chuẩn đầu ra CTĐT (*bảng 5*). Kết quả khảo sát này rất khả quan.

Bảng 5. Mức độ phản ánh đạt được các chuẩn đầu ra CTĐT qua việc kiểm tra, đánh giá sinh viên

Kiểm tra, đánh giá sinh viên	Được (tỉ lệ %)	Một phần (tỉ lệ %)	Không ảnh hưởng (tỉ lệ %)	Không ý kiến (tỉ lệ %)
Phản ánh mức độ đạt chuẩn đầu ra của sinh viên	33	53	4	10

2.2.5. Thái độ đối với công tác đánh giá

- Thái độ đối với công tác đánh giá (*bảng 6*):

Bảng 6. Thái độ đối với công tác đánh giá

Thái độ đối với công tác đánh giá	Tích cực (tỉ lệ %)	Bình thường (tỉ lệ %)	Tiêu cực (tỉ lệ %)	Không ý kiến (tỉ lệ %)
Thái độ đối với công tác tự đánh giá	48,2	39,1	1,8	10,9
Thái độ đối với công tác đánh giá ngoài	37,8	42,3	0,9	18,9

- Tác nhân ảnh hưởng đến thái độ (*bảng 7*):

Bảng 7. Tác nhân ảnh hưởng đến thái độ

Tác nhân ảnh hưởng đến thái độ	Chủ yếu (tỉ lệ %)	Một phần (tỉ lệ %)	Không ảnh hưởng (tỉ lệ %)	Không ý kiến/thông tin (tỉ lệ %)
Trải nghiệm với quá trình ĐBCL bên trong	27	53,2	3,6	16,2
Trải nghiệm với quá trình tự đánh giá	22,7	42,7	9,1	25,5
Trải nghiệm với quá trình đánh giá ngoài	16,4	43,6	8,2	31,8

Khi được hỏi về thái độ của người tham gia (*bảng 6*), 87,3% có thái độ tích cực hoặc bình thường đối với công tác tự đánh giá, chỉ đạt được 80,1% ở phương án đánh giá ngoài. Tỉ lệ có thái độ tích cực ở phương án đánh giá ngoài thấp hơn công tác tự đánh giá (37,8% so với 48,2%). Điều này một phần xuất phát từ trải nghiệm quá trình ĐBCL bên trong, bên ngoài và tự đánh giá (*bảng 7*). Trong số đó, quá trình ĐBCL bên trong đóng vai trò cao nhất, chiếm 53,2%.

2.2.6. Những khó khăn/rào cản trong quá trình đánh giá

Bảng 8. Đánh giá về những khó khăn/rào cản trong quá trình đánh giá theo AUN-QA

Khó khăn/Rào cản	Hoàn toàn đồng ý (tỉ lệ %)	Đồng ý một phần (tỉ lệ %)	Không đồng ý (tỉ lệ %)	Không ý kiến/thông tin (tỉ lệ %)
Ít hoặc không có sự hỗ trợ từ Ban Giám hiệu	7,3	40,9	30	21,8
Ít hoặc không có sự hỗ trợ hợp tác của các phòng/ban, đơn vị trong trường	7,3	41,8	31,8	19,1
Ít hoặc không có sự hỗ trợ/sẵn sàng hỗ trợ của	7,3	22,7	50	20

giảng viên				
Ít kinh phí	11,9	36,7	26,6	24,8
Ít hoặc không có kinh nghiệm liên quan đến tự đánh giá và đánh giá ngoài cấp CTĐT	15,6	39,4	20,2	24,8
Thu thập minh chứng khó khăn	15,5	42,7	17,3	24,5
Ngôn ngữ tiếng Anh là một rào cản	25,5	39,1	19,1	16,4

Bảng 8 cho thấy, hầu hết người tham gia đồng ý một phần rằng các khó khăn đến từ các yếu tố bên ngoài như thiếu sự hỗ trợ từ Ban Giám hiệu, các phòng/ban, đơn vị trong trường, lẫn các yếu tố bên trong như thiếu kinh nghiệm liên quan đến tự đánh giá và đánh giá ngoài cấp CTĐT, sự yếu kém trong ngôn ngữ tiếng Anh và việc thu thập minh chứng còn khó khăn. Trong số đó, ngôn ngữ tiếng Anh là rào cản lớn nhất, theo sau là việc thu thập minh chứng; đây là những cản trở trong quy trình đánh giá theo AUN-QA. Đồng thời, khoảng một nửa số người tham dự khảo sát không cho rằng sự thiếu hụt hỗ trợ từ giảng viên là một trong những khó khăn.

2.2.7. Chi phí và lợi ích của kiểm định chương trình đào tạo theo AUN-QA

Bảng 9. Đánh giá về chi phí và lợi ích của kiểm định CTĐT theo AUN-QA

Chi phí và lợi ích của đánh giá CTĐT theo AUN-QA	Rất thấp (tỉ lệ %)	Thấp (tỉ lệ %)	Cao (tỉ lệ %)	Rất cao (tỉ lệ %)	Không ý kiến/thông tin (tỉ lệ %)
Chi phí	2,8	18,7	38,3	1,9	38,3
Lợi ích	6,5	11,2	42,1	13,1	27,1

Khi được hỏi về chi phí của kiểm định CTĐT theo AUN-QA, 40,20% nhận định chi phí cao và rất cao (bảng 9). Tuy nhiên, tỉ lệ lớn hơn, 55,2% thừa nhận lợi ích của việc kiểm định CTĐT theo AUN-QA cũng cao và rất cao.

2.2.8. Mức độ cần thiết các hoạt động cần cải tiến về công tác đảm bảo chất lượng

Bảng 10. Đánh giá mức độ các hoạt động cần cải tiến về công tác ĐBCL

Mức độ cần thiết của các công tác ĐBCL	Rất cần thiết (tỉ lệ %)	Cần thiết (tỉ lệ %)	Không cần thiết (tỉ lệ %)	Không ý kiến/thông tin (tỉ lệ %)
Thường xuyên tổ chức các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn về ĐBCL cho cán bộ, giảng viên	30,3	49,5	6,4	13,8
Tăng cường nguồn nhân lực về ĐBCL ở cấp trường và cấp khoa	25,7	50,5	11,9	11,9
Có nguồn kinh phí ổn định cho các hoạt động ĐBCL của trường/ khoa	29	52,3	4,7	14
Xây dựng và vận hành hệ thống ĐBCL bên trong ở nhà trường,	33,3	46,3	8,3	12
Chú trọng đầu tư thực hiện các nghiên cứu về ĐBCL giáo dục	27,4	46,2	13,2	13,2
Tiếp tục đăng kí kiểm định theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA	24,1	45,4	12	18,5
Thực hiện kiểm định chất lượng các CTĐT theo bộ tiêu chuẩn do Bộ GD-ĐT ban hành	23,1	49,1	11,1	16,7

Theo bảng 10, tất cả các công tác ĐBCL được nêu trong bảng hỏi đều nhận được phản hồi cao về tính cần thiết trong công tác cải tiến. Trong số đó, tăng cường nguồn kinh phí ổn định cho các hoạt động ĐBCL của trường/khoa; thường xuyên tổ chức các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn về ĐBCL cho cán bộ, giảng viên; xây dựng và vận hành hệ thống ĐBCL bên trong ở nhà trường là ba yêu cầu có số lượng người tham gia khảo sát đánh giá cao nhất về mức độ rất cần thiết và cần thiết.

2.3. Bàn luận

Từ kết quả khảo sát, có thể thấy có sự thay đổi về phương pháp đánh giá sinh viên, phương pháp và hình thức tổ chức dạy và học; xây dựng và thiết kế CTĐT. Đây là những tác động tích cực đến CTĐT, phù hợp với các nghiên cứu ở các nước khác rằng ĐBCL là tác nhân tạo ra những thay đổi văn hoá trong quản lý và đánh giá chất lượng giáo dục như trong các nghiên cứu của Silva và cộng sự (1997) ở Chi-lê; Vincenzi và cộng sự (2018) ở Argentina,... Đối với nhận định về những việc chưa có sự thay đổi như trang thiết bị và cơ sở vật chất hỗ trợ dạy học, đội ngũ giảng

viên và các dịch vụ hỗ trợ sinh viên có thể dễ hiểu vì việc thay đổi cơ sở vật chất đòi hỏi sự đầu tư kinh phí rất lớn, vượt ra ngoài khả năng của nhiều trường đại học ở Việt Nam. Tương tự, với đội ngũ giảng viên, việc thay đổi chỉ có thể diễn ra trong quá trình dài với chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên phù hợp.

Kết quả khảo sát về nguyên nhân dẫn đến những thay đổi mà họ vừa nhận định cho thấy những sự thay đổi này là từ nhiều yếu tố tác nhau. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu trước về tác động của sự thay đổi trong cơ chế xã hội học được Leiber và cộng sự (2015) mô hình hoá. Tuy nhiên, từ kết quả khảo sát cũng cho thấy yêu cầu của kiểm định chất lượng giáo dục và quy định của pháp luật ít ảnh hưởng đến sự thay đổi này. Sự thay đổi chủ yếu từ yêu cầu của sinh viên, giảng viên và ĐBCL bên trong. Kết quả khẳng định vai trò của ĐBCL bên trong (Liu và Liu, 2018) và nhu cầu của các bên liên quan, cụ thể là yêu cầu từ sinh viên, những người thụ hưởng các dịch vụ của trường đại học. Tiếng nói của họ ngày càng đóng vai trò quan trọng trong việc cải tiến chất lượng giáo dục (Jongbloed và cộng sự, 2008; Leisyte và Westerheijden, 2014).

Vai trò của ĐBCL bên trong cũng cho thấy quá trình này ảnh hưởng tích cực đến người tham gia khảo sát, cao hơn so với quá trình ĐBCL bên ngoài (đánh giá ngoài). Tương tự như vậy, nhận định của giảng viên và sinh viên về mức độ cần thiết của các hoạt động ĐBCL cũng cho kết quả tương tự về sự cần thiết của hệ thống ĐBCL bên trong.

Đề tài cũng khảo sát về rào cản và khó khăn trong toàn bộ quá trình đánh giá. Các nghiên cứu trước đây cũng cho thấy thu thập minh chứng là một rào cản lớn không chỉ ở Việt Nam (Pham, 2018) mà còn ở nhiều nước khác trên thế giới (Cheng, 2009).

3. Kết luận

Đánh giá AUN-QA đã có những tác động tích cực đến những thay đổi gần đây của CTĐT, chủ yếu về phương pháp dạy và học, kiểm tra, đánh giá và thiết kế CTĐT. Không giống như các nghiên cứu cho kết quả tiêu cực về các hoạt động ĐBCL nói chung, nghiên cứu này chỉ ra rằng việc sử dụng Bộ tiêu chuẩn AUN-QA để đánh giá CTĐT là một lựa chọn hợp lý cho các trường dù tốn kém chi phí và một vài rào cản khác nhưng lợi ích thì cao hơn. Nghiên cứu cho thấy vai trò quan trọng của hệ thống ĐBCL bên trong đến những thay đổi tích cực của CTĐT và quá trình ĐBCL bên ngoài gián tiếp tạo ra những thay đổi tích cực. Tuy nhiên, không phải trường nào cũng có thể xây dựng thành công hệ thống ĐBCL bên trong dựa vào các yêu cầu của tổ chức ĐBCL bên ngoài (tổ chức AUN-QA) như nghiên cứu trong trường hợp này. Đây cũng là khuyến nghị chính cho các trường đại học ở Việt Nam muốn tham gia đánh giá CTĐT theo bất cứ bộ tiêu chuẩn nào. Ngoài ra, tác động tích cực của đánh giá AUN-QA có thể lớn hơn ở trường đại học nếu họ nhận được sự hỗ trợ tốt hơn từ Ban Giám hiệu và từ các phòng/ban, đơn vị trong trường.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ của Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) qua đề tài với mã số 503.01-2018.303.

Tài liệu tham khảo

- Cheng, M. (2009). *Academics' professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions*. *Quality in Higher Education*, 15(3), 193-205.
- Gerbic, P. & Kranenburg, I. (2003). *The impact of external approval processes on programme development*. *Quality in Higher Education*, 9(2), 169-177.
- Gynnild, V. (2007). *Quality assurance reconsidered: a case study*. *Quality in Higher Education*, 13(3), 263-273.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). *Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda*. *Higher Education*, 56, 303-324.
- Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. (2015). *Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs*. *Quality in Higher Education*, 21(3), 288-311.
- Leisyte, L., & Westerheijden, D. F. (2014). *Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education*. In H. E. H. (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Liu, Q., & Liu, L. (2018). *Exploring organisational learning in universities' responses to a quality assurance reform: experiences from Ontario, Canada*. *Quality in Higher Education*, 24, 29-42.
- Pham, T. H. (2018). *Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam*. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185.
- Silva, M., Reich, R., & Gallegos, G. (1997). *Effects of external quality evaluation in Chile: A preliminary study*. *Quality in Higher Education*, 3(1), 27-35.
- Vincenzi, A., Garau, A., & Guaglianone, A. (2018). *Has the quality of teaching and learning processes improved as a result of the implementation of quality assurance coordinated by the state?* *Quality in Higher Education*, 24, 55-65.