

HỌC VIỆN BÁO CHÍ VÀ TUYÊN TRUYỀN
TRUNG TÂM KHẢO THÍ VÀ KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO

HỘI THẢO

KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO
- BÀI HỌC KINH NGHIỆM QUA CÔNG TÁC TỰ ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG
04 CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO
TẠI HỌC VIỆN BÁO CHÍ VÀ TUYÊN TRUYỀN

Hà Nội, 2021

MỤC LỤC

STT	NỘI DUNG	TRANG
1	Thực tiễn triển khai công tác kiểm định chất lượng 04 chương trình đào tạo và một số giải pháp để Học viện Báo chí và Tuyên truyền triển khai có hiệu quả kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo tiếp theo	2
2	Hoàn thiện Báo cáo Tự đánh giá chương trình đào tạo tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền - Thực trạng, kinh nghiệm và kiến nghị	7
3	Sinh viên đánh giá giảng viên - nguồn thông tin quan trọng trong quy trình đánh giá giảng viên	15
4	Vai trò của văn hóa chất lượng trong việc nâng cao hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng tại các trường Đại học	31
5	Kiểm định chất lượng giáo dục đại học - một số vấn đề trao đổi	37
6	Một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo	42
7	Lý luận về bản chất của việc học và cách tiếp cận hoạt động dạy học	56
8	Thiết kế hoạt động học tập phát triển kỹ năng tư duy bậc cao	64
9	Đào tạo trực tuyến và những vấn đề đảm bảo chất lượng	75
10	Những khó khăn, thách thức và cơ hội của các trường đại học trong việc đáp ứng các điều kiện đảm bảo chất lượng để thực thi tự chủ giáo dục trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay	88
11	Đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài hiện nay	99
12	Tiêu chí kiểm định chất lượng chương trình đào tạo ở một số nước trên thế giới và Việt Nam hiện nay	113
13	Quy trình thi online trên ứng dụng Microsoft Teams tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền trong tình hình diễn biến phức tạp của đại dịch Covid-19	129

Thực tiễn triển khai công tác kiểm định chất lượng 04 chương trình đào tạo và một số giải pháp để Học viện Báo chí và Tuyên truyền triển khai có hiệu quả kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo tiếp theo

PGS,TS. Nguyễn Thị Ngọc Hoa

Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo

Thực hiện chủ trương của Bộ GD&ĐT về lộ trình kiểm định chất lượng giáo dục, tháng 4 năm 2018, Học viện Báo chí và Tuyên truyền đã hoàn thành xong đợt đánh giá ngoài chính thức cơ sở giáo dục. Tháng 6/2018, Học viện Báo chí và Tuyên truyền được cấp giấy chứng nhận kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục theo Quyết định số 95/QĐ-KĐCLGD ngày 29/6/2018 do Giám đốc Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục - Hiệp hội các trường Đại học, Cao đẳng Việt Nam cấp có thời hạn 05 năm từ ngày cấp.

Không dừng lại với sự ghi nhận bước đầu về chất lượng cơ sở giáo dục, tháng 10 năm 2019, Học viện Báo chí và Tuyên truyền đã ban hành các Kế hoạch số 5065 đến 5068 về tự đánh giá chất lượng chương trình đào tạo gồm chương trình đào tạo ngành Triết học, ngành Quan hệ quốc tế, ngành Quan hệ công chúng và ngành Xã hội học với mục tiêu đăng ký đánh giá ngoài 04 chương trình đào tạo kể trên trong năm 2020. Tuy nhiên, do ảnh hưởng của dịch bệnh COVID-19 mà hoạt động kiểm định chất lượng 04 chương trình này đã diễn ra trong 02 năm từ 2019 - 2021.

Hội đồng Tự đánh giá, Ban thư ký và các nhóm công chuyên trách triển khai hoạt động tự đánh giá 04 chương trình đào tạo được thành lập theo các Quyết định số 5061 đến 5064 ngày 16 tháng 10 năm 2019 và đã qua 2 lần kiện toàn lần lượt vào tháng 12 năm 2020 và tháng 8 năm 2021.

Sau khi hoàn thành và công khai báo cáo Tự đánh giá phiên bản lần thứ nhất trên website của Học viện Báo chí và Tuyên truyền vào tháng 12 năm 2020, Học viện đã có công văn gửi Cục Quản lý chất lượng - Bộ Giáo dục và Đào tạo ngày 05 tháng 2 năm 2021 về việc đề nghị thẩm định Báo cáo tự đánh giá chất lượng 04

chương trình đào tạo trước khi có văn bản đăng ký kiểm định chất lượng chương trình đào tạo gửi Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục - Đại học Vinh.

Trong thời gian từ tháng 03 đến tháng 06 năm 2021, sau khi nhận được những ý kiến đánh giá từ các chuyên gia của Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục - Đại học Vinh, Học viện Báo chí và Tuyên truyền đã tiến hành chỉnh sửa, hoàn thiện các báo cáo tự đánh giá về mặt nội dung, hình thức, quy chuẩn; phần mô tả của các tiêu chí được giản lược, cô đọng, súc tích hơn; những điểm mạnh, tồn tại và hạn chế được nêu rõ, phù hợp với nội hàm của tiêu chí, tiêu chuẩn; minh chứng của các báo cáo tự đánh giá được bổ sung và mã hóa đầy đủ và thống nhất hơn so với báo cáo tự đánh giá phiên bản lần thứ nhất. Đây là giai đoạn cho thấy sự quyết tâm của cả hệ thống chính trị trong Học viện khi có sự chỉ đạo thống nhất từ Đảng ủy, Ban Giám đốc tới Ban chủ nhiệm các Khoa, Lãnh đạo các Phòng, Ban, Trung tâm quyết liệt trong việc hoàn thiện các báo cáo tự đánh giá và hệ thống minh chứng trước ngày 30 tháng 6 năm 2021.

Theo kế hoạch dự kiến thì hoạt động đánh giá ngoài các chương trình đào tạo của Học viện Báo chí và Tuyên truyền sẽ diễn ra vào tháng 8 năm 2021, tuy nhiên do ảnh hưởng của đại dịch COVID-19, Hà Nội và nhiều địa phương khác trong cả nước thực hiện chỉ thị 16 và 16+ của Thủ tướng chính phủ nên hoạt động đánh giá ngoài bị gián đoạn.

Tháng 9 năm 2021, sau khi có sự thống nhất về thời gian tiến hành hoạt động đánh giá ngoài giữa Học viện và Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục - Đại học Vinh; Học viện đã lên kế hoạch chuẩn bị tiếp đón Đoàn chuyên gia bằng cách thành lập các tiểu ban chức năng. Mỗi tiểu ban có vai trò là đầu mối để phối hợp cùng nhau thực hiện các nhiệm vụ. Các tiểu ban hoạt động dưới sự điều hành của Ban Chỉ đạo (thành phần gồm Ban Giám đốc và các trưởng đơn vị có liên quan). Trong đó:

- Tiểu ban nội dung chịu trách nhiệm toàn bộ về cơ sở dữ liệu, các thông tin, minh chứng cung cấp cho Đoàn đánh giá ngoài gồm các Trưởng, Phó Khoa tham gia kiểm định và lãnh đạo Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo.

- Tiểu ban hậu cần là đại diện lãnh đạo Phòng Quản trị & Quản lý ký túc xá, Ban Kế hoạch - Tài chính, Văn phòng Học viện và phòng Công tác chính trị & hỗ trợ sinh viên có nhiệm vụ liên lạc, thanh toán các thủ tục, hợp đồng với Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục - Đại học Vinh, đồng thời chịu trách nhiệm về việc chuẩn bị bandroll, backdrop, đăng tin ảnh, công tác hậu cần như ăn uống, nghỉ ngơi, đưa đón Đoàn đánh giá ngoài.

- Tiểu ban liên lạc, điều phối, quà tặng gồm đại diện lãnh đạo Khoa tham gia kiểm định, Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo và Văn phòng Học viện chịu trách nhiệm về việc liên hệ, lập danh sách các đối tượng phỏng vấn trong và ngoài trường, chuẩn bị quà tặng, điều phối các phiên phỏng vấn.

- Tiểu ban cơ sở vật chất gồm đại diện phòng Quản trị & Quản lý ký túc xá, Trung tâm thông tin khoa học, Văn phòng Học viện và Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo chịu trách nhiệm kiểm tra các cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học, các văn phòng làm việc; bố trí phòng làm việc, phòng phỏng vấn, các phương tiện làm việc của Đoàn đánh giá ngoài, đảm bảo các thiết bị vận hành tốt; hướng dẫn Đoàn tham quan cơ sở vật chất trong và ngoài Trường. Việc thành lập các tiểu ban giúp Ban Giám đốc bao quát toàn bộ hoạt động và có cơ sở đánh giá hiệu quả từng công việc.

Với tinh thần đã được Ban Giám đốc quán triệt và toàn Học viện đồng lòng hỗ trợ hết mình cho Đoàn đánh giá ngoài, trong đợt kiểm định các chương trình đào tạo, các tiểu ban nói riêng và toàn thể CB-GV-NV đã hoàn thành tốt nhiệm vụ, tạo sự hài lòng và thiện cảm từ phía Đoàn đánh giá ngoài.

Cần khẳng định một điều là công tác kiểm định chất lượng không phải là thanh tra để tìm kiếm khuyết điểm của nhà trường, mà các chuyên gia - đánh giá viên như là những sứ giả của chất lượng giúp Học viện nhận thấy được những điểm mạnh cũng như những tồn tại của mình, để từ đó xác định chương trình hành động tiếp theo nhằm duy trì và cải tiến chất lượng.

Chương trình kiểm định 04 chương trình đào tạo của Học viện Báo chí và Tuyên truyền diễn ra trong vòng 5 ngày với các hoạt động như nghiên cứu hồ sơ,

minh chứng, báo cáo tự đánh giá; phỏng vấn các đối tượng liên quan; tiếp xúc và làm việc với đội ngũ lãnh đạo nhà trường; tham quan thực tế cơ sở vật chất, trang thiết bị của trường.

Nhìn chung, đợt kiểm định tại Học viện diễn ra khá thuận lợi. Các kiểm định viên có thái độ thân thiện trong quá trình làm việc, đặc biệt khi tiếp xúc với các đối tượng phỏng vấn, Đoàn đánh giá luôn tạo không khí cởi mở, hòa đồng để các đối tượng có thể nói lên ý kiến của mình một cách thoải mái nhất.

Về phía Học viện, trong suốt thời gian kiểm định, Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo là đầu mối liên lạc trực tiếp giữa Học viện, các tiểu ban phục vụ và Đoàn đánh giá, chịu trách nhiệm truyền đạt các yêu cầu của Đoàn đến các đối tượng liên quan để thực hiện các công việc liên quan.

Một số giải pháp để thực hiện có hiệu quả hoạt động kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo trong thời gian tới

Để thực hiện tốt hơn nữa công tác KĐCLGD trong thời gian tới, Học viện Báo chí và Tuyên truyền cần thực hiện được các giải pháp sau:

(1) Xây dựng và thực hiện Kế hoạch tổng thể cải tiến chất lượng nhà trường:

+ Định kỳ rà soát, bổ sung, điều chỉnh và được triển khai thực hiện hiệu quả mục tiêu, tầm nhìn, và chiến lược phát triển của Học viện;

+ Hoàn thiện hệ thống bảo đảm chất lượng (ĐBCL) bên trong theo định hướng chuẩn khu vực và quốc tế; nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ của đơn vị chuyên trách về ĐBCL; tăng cường năng lực ĐBCL bên trong cho đội ngũ cán bộ, viên chức của Học viện; xây dựng kế hoạch ĐBCL hằng năm của Học viện và triển khai thực hiện kế hoạch đã đề ra;

(2) Triển khai hiệu quả công tác tự đánh giá, đánh giá ngoài và cải tiến sau đánh giá ngoài các CTĐT

+ Xây dựng Kế hoạch tự đánh giá chương trình đào tạo, có sự phân công, phân nhiệm rõ ràng giữa các đơn vị; thống nhất trong cách triển khai thực hiện.

+ Đơn vị chuyên trách về ĐBCL là đầu mối điều phối mọi hoạt động có liên quan đến công tác tự đánh giá chương trình đào tạo. Các Khoa có chương trình đào tạo tham gia kiểm định chịu trách nhiệm các nội dung có liên quan đến chương trình đào tạo. Các Phòng/Ban/Trung tâm có liên quan có trách nhiệm cung cấp minh chứng, các bảng/biểu thống kê và giải trình số liệu có liên quan cho Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng khi được yêu cầu.

+ Công tác đánh giá ngoài là hoạt động chung của cả Học viện, đòi hỏi sự chỉ đạo thống nhất trong hệ thống chính trị từ Ban Giám đốc, các Khoa/Phòng/Ban/Trung tâm có liên quan tới mọi công chức - viên chức - người lao động, người học trong Học viện.

+ Học viện cần xây dựng kế hoạch cải tiến chất lượng chương trình đào tạo ngay sau khi nhận được khuyến nghị của Đoàn đánh giá ngoài; vừa khắc phục những tồn tại, hạn chế của chương trình đào tạo đã kiểm định nói riêng; vừa cải tiến chất lượng các chương trình đào tạo nói chung của nhà trường.

(3) Xây dựng văn hóa minh chứng chuyên nghiệp

+ Việc xây dựng kế hoạch ĐBCL hằng năm của Học viện và triển khai thực hiện kế hoạch đã đề ra là những tiền đề quan trọng trong việc cải tiến chất lượng của nhà trường; qua đó từng bước xây dựng được hệ thống minh chứng đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

+ Định hướng xây dựng được kho dữ liệu về hoạt động đảm bảo chất lượng của nhà trường; trong đó có sự thống nhất về văn bản; bảng/biểu thống kê giữa các đơn vị thường xuyên phối hợp phục vụ kiểm định.

+ Việc lưu trữ và sử dụng hệ thống minh chứng hậu kiểm định cần có cơ chế rõ ràng; hệ thống phòng, tủ lưu trữ ở đâu; ai được sử dụng và sử dụng mục đích gì...

**HOÀN THIỆN BÁO CÁO TỰ ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO
TẠI HỌC VIỆN BÁO CHÍ VÀ TUYÊN TRUYỀN
– THỰC TRẠNG, KINH NGHIỆM VÀ KIẾN NGHỊ**

TS. Lưu Thúy Hồng

Phó Trưởng Khoa Quan hệ quốc tế

Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo là một trong những nhiệm vụ quan trọng của các trường Đại học tại Việt Nam cũng như trên thế giới. Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo là cơ hội để các khoa đào tạo, các trường Đại học xem xét, đánh giá thực chất chất lượng chương trình đào tạo của Khoa, của Trường. Đây cũng là cơ hội để Khoa, Trường đề xuất và cải thiện chất lượng đào tạo với mục tiêu hướng tới là lấy người học làm trung tâm và đáp ứng được nhu cầu thực tiễn. Ý thức được tầm quan trọng của công tác kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, từ năm 2019 Học viện Báo chí và Tuyên truyền đã chủ trương kiểm định chất lượng bốn chương trình đào tạo và tiến hành thực hiện từ cuối năm 2019 cho đến hết năm 2020. Trong quá trình này, bốn khoa phụ trách bốn chương trình đào tạo dưới sự lãnh đạo, chỉ đạo của Ban giám đốc, sự hướng dẫn của Trung tâm Khảo thí và Đảm bảo chất lượng và sự phối hợp của các phòng ban có liên quan, đã thực hiện xong một phần quan trọng của quá trình kiểm định chất lượng chương trình đào tạo – hoàn thiện bản Báo cáo tự đánh giá chương trình đào tạo.

Bản Báo cáo tự đánh giá chương trình đào tạo hơn 400 trang với những phân tích tỉ mỉ, xác thực và sâu sắc bằng các số liệu thực tiễn rõ ràng, trung thực đã được Bộ Giáo dục thông qua là kết quả của một quá trình làm việc nghiêm túc, miệt mài của đội ngũ cán bộ, giảng viên bốn khoa nói riêng và Học viện nói chung. Trên thực tế, từ ngay cuối năm 2019 đầu năm 2020 đã có rất nhiều cuộc họp diễn ra với các thành phần đa dạng: từ những cuộc họp gồm toàn bộ cán bộ giảng viên của bốn khoa đến những cuộc họp mở rộng gồm các cán bộ giảng viên 4 khoa, các lãnh đạo của các đơn vị, phòng chức năng liên quan rồi các cuộc họp

chỉ gồm lãnh đạo của bốn khoa, cuộc họp những người viết báo cáo của bốn khoa...

Bên cạnh đó, Học viện đã tổ chức tập huấn Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo online từ ngày 23 đến ngày 25 tháng 4 năm 2020 với sự tham gia của khoảng 100 cán bộ, giảng viên của toàn Học viện. Buổi tập huấn đã đem lại nhiều hiểu biết và kiến thức quan trọng làm thay đổi hoặc tăng cường nhận thức về bản chất của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

Đồng thời, đơn vị chủ trì là Trung tâm Khảo thí và đảm bảo chất lượng đào tạo cũng đã gửi các văn bản hướng dẫn cho các khoa cũng như trực tiếp làm việc với bốn khoa để tiến hành rà soát tập hợp minh chứng và viết báo cáo.

Bốn khoa đã chủ động lập các nhóm nghiên cứu và giao cho một người của khoa phụ trách phối hợp với nhau cùng xây dựng bộ tiêu chí, bộ câu hỏi và gợi ý trả lời câu hỏi theo đúng trình tự logic của bản báo cáo (Rubrics) với 11 tiêu chuẩn và 50 tiêu chí. Rubrics được đưa ra theo form sau:

Đánh giá kết quả học tập của người học									
5									
Nội dung giải thích theo CV 1074									
Tên tiêu chí	Tiêu chí (theo TT04) (1)	Rubric Indicators Các câu hỏi chẩn đoán ứng với mô tả tiêu chí (thiết kế theo P-D-C-A) (7)	MC đã thông qua (1)	Lưu ý khi tìm minh chứng: cần đánh dấu	Đơn vị	Có hay chưa	Mẫu	Nơi cung cấp mẫu	MC tổng hợp
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									
1.1									

Nguồn: Ảnh chụp từ file của nhóm xây dựng Rubrics

Trong quá trình xây dựng Rubrics, bốn khoa và đại diện của Khảo thí đã đề xuất hàng trăm câu hỏi để đáp ứng được chất lượng của 50 tiêu chí và 11 tiêu chuẩn. Để trả lời cho những câu hỏi đó thì có rất nhiều những minh chứng cần đưa

ra với những lưu ý nhất định để có phương án trả lời các câu hỏi đặt ra. Ví dụ như tiêu chí 1 của tiêu chuẩn 1:

Tiêu chí (theo TT04) (1)	Rubric Indicators Các câu hỏi chẩn đoán ứng với mô tả tiêu chí (thiết kế theo P-D-C-A) (7)	MC đã thông qua	Lưu ý khi tìm minh chứng: cần đánh dấu
1.1 Mục tiêu của CTĐT được xác định rõ ràng, phù hợp với sứ mạng và tầm nhìn của CSGD đại học, phù hợp với mục tiêu của giáo dục đại học quy định tại Luật giáo dục đại học.	1- Quy trình xây dựng, phát triển mục tiêu CTĐT như thế nào? 3- Mục tiêu của CTĐT là gì? 2- Tầm nhìn, sứ mạng của Trường, Khoa là gì? 3- Mục tiêu của CTĐT là gì? 4- Mục tiêu của CTĐT có phản ánh/ phù hợp với TN, SM của Trường (và của Khoa nếu có) không? 5- Các CDR được cụ thể hóa có góp phần đạt được mục tiêu của CTĐT?	3. Chương trình đào tạo của ngành (trong đó có mục tiêu) 2. Chiến lược phát triển của Khoa (trong đó có tầm nhìn, sức mạnh của khoa phù hợp với tầm nhìn của trường) 3. Bản đối sánh giữa Mục tiêu CTĐT với tầm nhìn sứ mạng của Trường và Khoa (2014, 2016, 2018, 2020) 4. Bản đối sánh CDR trong chương trình đào tạo và mục tiêu của chương trình đào tạo - Chỉ năm 2020 5. Bản mô tả chương trình (Chương trìnhĐT có đủ- bổ sung thêm - năm 2020)	3 phiên bản 2014 (chỉ lấy chương trình, hồ sơ đào tạo cung cấp)-2016- 2018 - 2020 (trong đó có mục tiêu) (trong đó có tầm nhìn, sức mạnh của khoa phù hợp với tầm nhìn của trường) Đối sánh cái gì thay đổi để lý giải tại sao lại thay đổi, nếu cái gì không thay đổi thì không cần phân tích Đối sánh xem CDR có liên quan tới mục tiêu không Bản mô tả CTĐT 2020
1.1		1. Bản đối sánh giữa MT của CTĐT với luật giáo dục ((2014, 2016, 2018, 2020) và Khung trình độ quốc gia	
1.1		3. Hồ sơ rà soát, cập nhật CTĐT: 2014-2016-2020: - trong đó có MT (2018, 2020) gồm:	Hồ sơ tập trung vào Mục tiêu đào tạo (2018-2020) -Kế hoạch: đào tạo

Nguồn: Ảnh chụp từ file của nhóm xây dựng Rubrics

Quá trình xây dựng Rubrics là quá trình mất rất nhiều công sức và vất vả do tính chi tiết, tính chính xác nhưng lại phải phù hợp với thực tế của việc trả lời câu hỏi theo tiêu chí. Sau khi có bộ tiêu chí (Rubrics), các khoa tiến hành tập hợp minh chứng theo tiêu chuẩn. Việc tập hợp minh chứng theo tiêu chuẩn có chất lượng và chuẩn tắc gặp nhiều khó khăn và mất nhiều thời gian đặc biệt là tiêu chuẩn 6 đến 11 do cần có sự phối hợp của các phòng ban vì yếu tố kỹ thuật. Thêm vào đó, việc viết báo cáo gặp nhiều thách thức do những vấn đề về số liệu và kỹ thuật – lập và phân tích các bảng biểu, thực hiện các ma trận ... Do lần đầu tiên thực hiện công tác kiểm định và chưa có nhiều cơ chế phối hợp nên giai đoạn này là giai đoạn mất rất nhiều thời gian. Việc hoàn thiện báo cáo cũng là vấn đề lớn vì bên cạnh đánh giá chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn, bản báo cáo cần có phần mở đầu, phụ lục và kết luận (cần có bản báo cáo chuẩn và sử dụng số liệu theo cách phân tích khác để viết phụ lục), đặc biệt là mã hóa minh chứng. Có rất nhiều minh chứng trùng nhau, việc mã hóa minh chứng theo cả bản báo cáo hay theo

tiêu chuẩn là vấn đề đặt ra. Nếu mã hóa theo cả bản báo cáo thì khoa học và có tính chặt chẽ song khó khăn cho người viết báo cáo và người tổng hợp báo cáo bởi lẽ một minh chứng có thể được sử dụng cho nhiều tiêu chuẩn. Mã hóa theo tiêu chuẩn thì dễ cho người viết báo cáo, người tổng hợp nhưng sẽ có sự lặp lại các minh chứng theo các tiêu chuẩn trong danh mục minh chứng.

Sau khi hoàn thiện báo cáo, tôi nhận thấy có *một số kinh nghiệm* rút ra như sau:

Một là, sự thống nhất về nhận thức của toàn bộ cán bộ, giảng viên trong Học viện là nền tảng quan trọng. Thực tế có nhiều cán bộ chưa nhận thức rõ chưa hiểu thế nào là kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, tiêu chuẩn là gì, tiêu chí là gì... từ đó có thể dẫn đến điều nghiêm trọng hơn là có một vài người trong số họ không nhận thấy cần có sự phối hợp trong việc tập hợp minh chứng một cách có trách nhiệm nên quá trình vừa qua các khoa gặp nhiều khó khăn trong triển khai thực tế.

Hai là, sự hướng dẫn thống nhất và hệ thống của đơn vị phụ trách kiểm định chương trình đào tạo là Trung tâm khảo thí và đảm bảo chất lượng là chìa khóa cho hiệu quả công việc. Do đây là lần đầu tiên nên không tránh khỏi những bỡ ngỡ, song sẽ đỡ mất công và thời gian hơn cho việc làm đi làm lại nếu Trung tâm Khảo thí hướng dẫn một cách thống nhất từ đầu ví dụ như việc sửa đổi đề cương chi tiết, việc mã hóa minh chứng.

Ba là, sự phối hợp của các phòng, ban có liên quan nhịp nhàng và hiệu quả là một trong những cơ sở quan trọng cho việc rà soát, cập nhật, bổ sung và hoàn thiện minh chứng, báo cáo. Việc phối hợp bắt đầu từ mọi khâu: tìm, rà soát, bổ sung minh chứng đạt chất lượng đến việc viết báo cáo. Thực tế cho thấy phòng ban nào nhiệt tình, trách nhiệm trong việc rà soát và tập hợp minh chứng, phân báo cáo viết về tiêu chuẩn, tiêu chí liên quan đến phòng ban đó được triển khai một cách dễ dàng. Thời gian qua Thư viên là một trong những đơn vị đã làm được điều đó.

Bốn là, sự quyết tâm của toàn bộ cán bộ, giảng viên của khoa có chương trình đào tạo được kiểm định chất lượng là yếu tố mang tính quyết định hàng đầu cho sự thành công của công tác kiểm định. Điều này có ý nghĩa vô cùng lớn trong việc tập hợp rà soát minh chứng, viết báo cáo. Sự phân công chỉ đạo của lãnh đạo khoa là tiền đề, sự phối hợp của các cán bộ, giảng viên trong khoa là quan trọng. Thực tế cho thấy nên phân công theo hai mảng việc: 1-Tập hợp minh chứng và viết báo cáo. Tập hợp minh chứng là nhiệm vụ quan trọng nền tảng cho viết báo cáo. Theo kinh nghiệm, nên giao cho một nhóm cán bộ, giảng viên và cần phải có trưởng nhóm chịu trách nhiệm trước lãnh đạo khoa. 2- Bộ phận viết báo cáo: nên có một nhóm từ 3-4 người – không nên quá nhiều hoặc quá ít vì viết báo cáo cần phân tích số liệu và mã hóa minh chứng nên mất rất nhiều công sức cần nhiều người nhưng ngược lại nếu nhiều người viết thì lại gặp vấn đề về logic của báo cáo. Vì vậy nên phân công vừa phải. Trong quá trình viết có rất nhiều vấn đề về nội dung và kỹ thuật cần xin ý kiến chỉ đạo nên nhóm này cần có trưởng nhóm viết báo cáo cần là lãnh đạo khoa.

Năm là, viết báo cáo cần ngắn gọn, súc tích không dài dòng, lan man – nên chọn cách viết ngay từ khi bắt đầu hướng dẫn. Các thuật ngữ trong báo cáo cần có sự thống nhất từ đầu ví dụ Điểm mạnh, Điểm tồn tại, Kế hoạch hành động,... có nhiều người viết các tiêu chuẩn khác nhau trong báo cáo nên còn sai sót chưa thống nhất các thuật ngữ.

Sáu là, chọn hướng mã hóa minh chứng một cách chuẩn chỉnh để tránh việc làm gần xong báo cáo lại ngồi dò lại mã minh chứng – rất mất công và mệt mỏi.

Thời gian qua, các khoa đã nhận được nhiều sự giúp đỡ của ban Giám đốc, Trung tâm Khảo thí và các phòng ban, đơn vị có liên quan và đã hoàn thành được một chặng đường quan trọng của hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo. Trong thời gian tới, các chương trình đào tạo khác trong Học viện cũng theo lộ trình nhất định đưa vào quy trình kiểm định, đánh giá chất lượng, để phục vụ tốt hơn nữa cho việc tự đánh giá và chuẩn bị cho công tác kiểm định chương trình đào tạo, tôi xin **kiến nghị** một số ý như sau:

Thứ nhất, kiến nghị với ban Giám đốc: Mặc dù năm qua ban Giám đốc đã chỉ đạo quyết liệt song rất mong ban Giám đốc quyết liệt, đầu tư hơn nữa trong công tác chỉ đạo:

+ Đề nghị ban Giám đốc đề ra có cơ chế phối hợp và chia sẻ trách nhiệm giữa khoa và các phòng, ban, đơn vị chức năng có liên quan một cách rõ ràng. Việc kiểm định chương trình đào tạo không phải là việc của một khoa mà là của cả hệ thống Học viện, là uy tín là danh dự là công ăn việc làm của toàn Học viện. Hiện trạng cho thấy các khoa gặp khó khăn trong việc thu thập minh chứng và viết báo cáo đặc biệt tiêu chuẩn 6-11 (liên quan đến các phòng ban).

+ Đầu tư, tổ chức các cuộc hội thảo chuyên sâu tập hợp ý chí và sức mạnh của tập thể trong việc hoàn thiện phương hướng, cách thức triển khai cụ thể công tác kiểm định theo đúng chuẩn tắc và quy định.

+ Thiết kế và thực hiện công việc có thứ tự và hệ thống, xác định và ưu tiên mục tiêu quan trọng cần đạt được trong một khoảng thời gian nhất định tránh chồng chéo, kéo dài: hiện trạng của bốn khoa cho thấy: song song với việc đang dốc sức làm kiểm định – nhiệm vụ đột xuất và làm những công việc chuyên môn ví dụ như giảng dạy, nghiên cứu khoa học – đây là nhiệm vụ thường xuyên với một khối lượng công việc đã trở nên quá lớn và quá tải đối với cán bộ, giảng viên thì chúng tôi lại phải thực hiện những công việc đột xuất khác (đôi khi chưa phải là cấp thiết nhất trong thời điểm kiểm định) với việc chạy deadline liên tục làm cho toàn bộ cán bộ, giảng viên trong khoa trở nên đuối sức và mệt mỏi dẫn đến việc kiểm định sẽ bị kéo dài.

+ Trên cơ sở những khó khăn, thách thức và kiến nghị mà các cuộc họp tổng kết về kiểm định đưa ra, kính mong Ban Giám đốc hết sức đầu tư cho việc chuẩn hóa (sửa đổi, bổ sung...) các kiến nghị theo đúng tinh thần đáp ứng tiêu chuẩn, tiêu chí tạo tiền đề quan trọng cho việc kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo sau này.

Thứ hai, kiến nghị với Trung tâm Khảo thí và Đảm bảo chất lượng:

+ cần có sự hướng dẫn đồng bộ, thống nhất và hệ thống. Hiện nay chúng tôi nhận được rất nhiều loại văn bản hướng dẫn và chuyển về cho các khoa tự đọc, tự nghiên cứu. Khi cô Hương còn là phó giám đốc Trung tâm – người trực tiếp chịu trách nhiệm về công tác kiểm định 4 chương trình đã chuyển cho chúng tôi một loạt các công văn trong đó có những công văn như 1075, 1669... và có hướng dẫn trực tiếp thực hiện. Vừa rồi hồi đầu tháng 3 năm 2021, khoa chúng tôi lại nhận được bản mềm các công văn số 2085 với phụ lục kèm theo (lại do Văn phòng gửi) và không có hướng dẫn thực hiện – thực sự chúng tôi cũng không hiểu chuyện gì xảy ra.

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
CỤC QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG

Số: 2085/QCLL-KĐCLGD

V/v hướng dẫn tự đánh giá và
đánh giá ngoài CTĐT

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

Hà Nội, ngày 31 tháng 12 năm 2020

Kính gửi:

- Các cơ sở giáo dục đại học;
- Các trường cao đẳng có đào tạo giáo viên;
- Các tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục.

Để triển khai công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài chương trình đào tạo (CTĐT) của cơ sở giáo dục đại học, trường cao đẳng có đào tạo giáo viên theo các quy định hiện hành¹, Cục Quản lý chất lượng - Bộ Giáo dục và Đào tạo (GDĐT) hướng dẫn triển khai công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài CTĐT như sau:

Phần I

TỰ ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

I. VAI TRÒ VÀ YÊU CẦU TỰ ĐÁNH GIÁ

1. Vai trò của việc tự đánh giá chương trình đào tạo

a) Là khâu đầu tiên quan trọng trong việc bảo đảm chất lượng CTĐT của cơ sở giáo dục. Giúp cơ sở giáo dục thực hiện CTĐT tự rà soát, xem xét, đánh giá thực trạng của CTĐT; xác định đúng điểm mạnh, điểm tồn tại của CTĐT từ đó xây dựng kế hoạch cải tiến chất lượng (kế hoạch hành động) phù hợp, khả thi và triển khai các kế hoạch hành động nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng CTĐT;

Nguồn: Ảnh chụp màn hình công văn 2085

Việc chuyển công văn mới (có thể thay thế hay vì mục đích nào đó ví dụ như lưu văn bản để biết tức là để đấy hay thực hiện???) mà không có hướng dẫn cụ thể này sẽ dẫn đến hiện trạng: khoa sẽ không biết làm gì, và nếu làm gì đó mà cách hiểu của các khoa khác nhau thì việc thực hiện sẽ khác nhau (trong đó không loại trừ việc hiểu sai do không có chuyên môn về Khảo thí). Đề nghị Khảo thí cử một cán bộ chuyên trách (có chuyên môn cao, kinh nghiệm dày dặn về công tác Kiểm định chất lượng) nghiên cứu văn bản và hướng dẫn rõ ràng, cụ thể, chi tiết và thống nhất (không thay đổi theo thời gian do cách hiểu mỗi một thời điểm là khác nhau).

+ thời gian qua Trung tâm Khảo thí đã hỗ trợ các khoa rất nhiệt tình. Trung tâm là đầu mối tập hợp các minh chứng của các đơn vị nhưng minh chứng chưa

đạt và còn thiếu (dù không nhiều) vì nhiều lý do khách quan dẫn đến mọi tiến độ còn chậm. Rất mong Trung tâm tiếp tục nỗ lực cố gắng giúp đỡ các khoa thời gian tới với tiến độ và hiệu quả tốt hơn.

Thứ ba, kiến nghị với các phòng ban, đơn vị có liên quan: thực tế cho thấy, hầu hết các phòng, ban, đơn vị đều nhiệt tình hỗ trợ và có cơ chế phối hợp tốt với các khoa song vẫn còn chậm tiến độ với các nguyên nhân khác nhau chẳng hạn: có thể các đơn vị quá bận hoặc không đưa kiểm định là nhiệm vụ ưu tiên, hay vì khoa và Khảo thí bổ sung minh chứng trong quá trình viết báo cáo, hoặc vì vấn đề lưu trữ minh chứng... Kính đề nghị các phòng ban chia sẻ trách nhiệm cùng khoa gánh vác công việc thu thập, rà soát minh chứng và viết báo cáo trên tinh thần làm việc hiệu quả.

Thứ tư, kiến nghị với khoa: cần có sự chỉ đạo sâu sát và phân công công việc hợp lý hơn nữa. Có cơ chế thưởng phạt công minh trong quá trình kiểm định. Cán bộ, giảng viên trong khoa cần coi công tác kiểm định là một trong những nhiệm vụ quan trọng của cán bộ giảng viên và sẽ là công việc mang tính định kỳ để chuẩn bị sẵn sàng tâm thế thực hiện một cách tốt nhất.

Hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo là cần thiết và quan trọng đối với mỗi trường Đại học trong đó có Học viện Báo chí và Tuyên truyền. Tuy mới lần đầu thực hiện song với sự giúp đỡ và đồng lòng của toàn bộ hệ thống, bốn chương trình đào tạo đã vượt qua được giai đoạn quan trọng đầu tiên một cách khá thành công. Trong thời gian tới, có những khó khăn và thách thức mới, hy vọng rằng dưới sự chỉ đạo quyết liệt, sự sẵn sàng hỗ trợ và chia sẻ trách nhiệm của các cán bộ, giảng viên trong Học viện, giai đoạn cuối của kiểm định sẽ đạt được thành công hơn nữa./.

SINH VIÊN ĐÁNH GIÁ GIẢNG VIÊN - NGUỒN THÔNG TIN QUAN TRỌNG TRONG QUY TRÌNH ĐÁNH GIÁ GIẢNG VIÊN

ThS. Trần Thị Thảo Anh

Trung tâm Khảo thí và Đảm bảo chất lượng đào tạo

Một hoạt động trong toàn bộ hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học là: sinh viên đánh giá giảng viên. Sinh viên đánh giá giảng viên đã có những bước phát triển mạnh mẽ mang tính tổng hợp và toàn diện ở các nước phát triển. Theo sự chỉ đạo của Phó Thủ tướng kiêm Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Nguyễn Thiện Nhân: “Từ năm nay, sinh viên được quyền đánh giá thầy”. Để việc đánh giá giảng viên sớm được thực hiện một cách khoa học, có hiệu quả trong các trường đại học ở nước ta, bài viết nêu nên cơ sở của việc sinh viên đánh giá giảng viên nhằm góp phần xây dựng luận cứ cho quy trình đánh giá giảng viên trong thời gian tới.

Những chủ trương lớn của Đảng và Chính phủ trong việc đổi mới giáo dục đại học đã mang lại những kết quả quan trọng và tạo ra những thách thức chủ yếu cho sự đổi mới hoạt động quản lý giảng viên đại học, nguồn lực quan trọng nhất trong hệ thống đảm bảo chất lượng của một cơ sở đào tạo đại học. Các trường đại học hiện nay tập trung vào những vấn đề then chốt là phát triển và đánh giá giảng viên, một vấn đề có tính thời sự liên quan toàn diện tới việc nâng cao chất lượng các sản phẩm đầu ra - nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Hầu hết ở các quốc gia phát triển, sự đánh giá chất lượng giáo dục đại học nói chung và đánh giá đội ngũ giảng viên nói riêng rất được coi trọng, do đó việc đầu tư nhân lực và vật lực cho hoạt động này được quan tâm thường xuyên. Mối quan tâm đến chất lượng là kết quả trực tiếp của sự gia tăng mối quan tâm được các Chính phủ biểu lộ với tính cạnh tranh quốc tế trong các nền kinh tế dựa trên sức mạnh của các lĩnh vực khoa học và công nghệ. Do đó, với quan điểm luôn luôn thích ứng trong đào tạo và nghiên cứu, các trường đại học thấy được sự cần

thiết hình thành các phương pháp có hệ thống và phản hồi thường xuyên về hiệu suất của giảng viên trường đại học, nguồn lực quan trọng nhất của họ.

Các trường đại học trên thế giới, đặc biệt ở những nước có nền giáo dục đại học tự chủ cao, có một truyền thống lâu năm về đánh giá giảng viên thông qua cả cơ chế chính thức và không chính thức. Trước kia sự phát triển nghề nghiệp của giảng viên được xem là trách nhiệm cá nhân, thì hiện nay phát triển nghề nghiệp đang trở thành trách nhiệm có tính qui hoạch của trường đại học.

Giáo dục Việt Nam nói chung và giáo dục đại học nói riêng, hoạt động của giảng viên (CBGD) trong nhà trường cũng thường được đánh giá thể hiện qua các đợt sơ kết học kỳ, tổng kết năm học. Và để đánh dấu những mốc đó các nhà quản lý dùng các danh hiệu như Chiến sĩ thi đua các cấp, Giảng viên giỏi v.v.. với các tiêu chí định tính hoặc định lượng tùy theo mỗi giai đoạn. Tuy nhiên các kiểu đánh giá này cũng chỉ mang tính “tổng kết” và đôi khi cũng để lại những dấu ấn tiêu cực, như sự không hài lòng về tính khách quan của sự đánh giá, sự thờ ơ với các danh hiệu thi đua khen thưởng v.v..

Hoạt động của giảng viên trong trường đại học cũng như bất kỳ một công việc chuyên môn nào khác, chịu áp lực của hai loại lợi ích: lợi ích cá nhân và lợi ích của tập thể. Giảng viên đại học là những người có trình độ chuyên môn nghiệp vụ cao, được xã hội, nhà trường, sinh viên tôn vinh và kính trọng, đồng thời tạo mọi điều kiện để họ học tập, tu dưỡng và thăng tiến trong sự nghiệp của mình. Mặt khác, xã hội, nhà trường, sinh viên cũng đòi hỏi giảng viên có tinh thần trách nhiệm cao, toàn tâm toàn ý với công việc của họ. Chính vì vậy việc đánh giá giảng viên cũng phải nhằm ủng hộ, thúc đẩy cho sự phát triển của cá nhân họ, đồng thời cũng phải giúp cho sự tiến bộ của nhà trường.

Đánh giá trong giáo dục về cơ bản là một hoạt động mang tính xã hội, có tầm quan trọng hàng đầu đối với vấn đề chất lượng. Nhiều nghiên cứu đã thừa nhận rằng việc đánh giá thường xuyên có tác động tích cực tới việc nâng cao không ngừng chất lượng của quá trình dạy và học. Do chất lượng là trách nhiệm của tất cả mọi người, đặc biệt là những người có liên quan trực tiếp tới hoạt động

giảng dạy, giảng viên trở thành những người đóng vai trò chủ chốt trong việc đánh giá công việc của chính họ. Vấn đề là làm sao cho giảng viên tham gia vào việc đánh giá một cách hợp lý và có hiệu quả, trong đó họ vừa là người được đánh giá vừa là người hỗ trợ cho việc đánh giá.

Việc đánh giá giảng viên có chung lịch sử với nền giáo dục nước nhà và do vậy trong việc đổi mới giáo dục đại học hiện nay nó vẫn là vấn đề cần được đổi mới để có thể góp phần vào việc nâng cao chất lượng của đội ngũ giảng viên và thông qua đó nâng cao chất lượng của giáo dục và đào tạo.

Hiện nay, trong các trường đại học của Việt Nam một số cơ sở, thậm chí một số cá nhân giảng viên hiện nay đã bắt đầu sử dụng đánh giá như một phương tiện để học hỏi, để tiến bộ. Các phương thức tiến hành đánh giá khuyến khích sinh viên thông báo cho giảng viên những gì họ học được, những khó khăn họ phải trải qua trong suốt quá trình học, và điều đó giúp giảng viên liên hệ tốt hơn việc dạy với việc học. Đó chính là những dấu hiệu đáng mừng chứng tỏ rằng các giảng viên đang sử dụng việc đánh giá công việc của họ cho sự tiến bộ của chính bản thân họ.

Việc đánh giá giảng viên của các trường đại học ở nước ta trong thời gian gần đây đã có những bước tiến bộ là tập trung vào đánh giá theo nhiệm vụ của giảng viên theo một số tiêu chí dễ xác định (công trình NCKH, bài báo, giáo trình...), tuy nhiên nó vẫn nằm trong thực trạng chung đã phân tích ở trên. Trong đó có một điểm đáng lưu ý là người chứng kiến nhiều nhất với việc giảng dạy của giảng viên thì chúng ta lại không được nghe ý kiến của họ [4]. Vì vậy, trong thời gian tới nhà trường cần xác định lại vai trò, mục tiêu của việc đánh giá giảng viên để nhận thức của các nhà quản lý và giảng viên khắc phục được những rào cản về tâm lý của việc “sinh viên đánh giá thầy”, từ đó tiến hành nghiên cứu xây dựng qui trình và bộ tiêu chí đánh giá giảng viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục đại học theo mục tiêu của nhà trường đã đề ra.

Sinh viên là một trong những nguồn thông tin đánh giá giảng viên

Chức trách, nhiệm vụ cụ thể của giảng viên các trường đại học cũng thay đổi trong tiến trình lịch sử cách mạng Việt Nam. Trước những năm 1960 giảng

đạy và giáo dục được xem là nhiệm vụ duy nhất của giảng viên, kể từ những năm 60 nghiên cứu khoa học được bổ sung vào chức trách của giảng viên. Những năm cuối của thế kỷ 20 và thập kỷ đầu thế kỷ 21 chức trách của giảng viên thường được các trường đại học quy định xung quanh hai nhiệm vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Tuy nhiên gần đây đã có nhiều nhà nghiên cứu phê phán quan niệm như trên về trách nhiệm của giảng viên, và cho rằng các trường đại học chưa quan tâm đúng mức tới quá trình học tập và tiến bộ của sinh viên. Hơn nữa, giảng viên các trường đại học ngày càng mở rộng môi trường làm việc của mình vượt khỏi phạm vi nhà trường, với các trường đại học khác, với các địa phương khác, thậm chí với các đồng nghiệp ở nước ngoài.

Tất cả những yếu tố nêu trên cần được tính đến khi xác định các loại hình công việc thuộc chức trách của giảng viên. Đã có nhiều nghiên cứu đề cập tới vấn đề phức tạp và nhạy cảm này và có chung một quan điểm về cách xác định đầy đủ và chính xác công việc của giảng viên được cấu thành từ 4 yếu tố chính là Giảng dạy; Nghiên cứu; Dịch vụ chuyên môn phục vụ cộng đồng; Trách nhiệm công dân với tư cách là nhà khoa học. Cách xác định công việc của giảng viên theo mô hình 4 phần này cũng chỉ mang tính ước lệ và tương đối, bởi lẽ khó phân biệt rạch ròi giữa giảng dạy, nhất là giảng dạy sau đại học và nghiên cứu, giữa nghiên cứu và dịch vụ phục vụ cộng đồng và với thực hiện nghĩa vụ công dân. Cũng có một số công trình nghiên cứu chỉ xem xét 3 yếu tố: giảng dạy, nghiên cứu, phục vụ cộng đồng.

Nguồn thông tin đánh giá là những cá nhân cung cấp thông tin chi tiết và nhận xét cho người đánh giá. Trong đánh giá giảng viên nguồn thông tin đánh giá thường là từ: bản thân giảng viên, các đồng nghiệp trong và ngoài trường, các nhà quản lý các cấp, sinh viên (đang học, cuối khoá, cựu sinh viên) và các tổ chức xã hội mà giảng viên tham gia. Bằng chứng thu thập được từ các đối tượng này thông qua hình thức đa dạng như: bảng hỏi; phỏng vấn; quan sát; đánh giá bằng bài viết... Về tính xác thực của các nguồn thông tin đánh giá là rất quan trọng. Thực

tiền và các công trình nghiên cứu đều thừa nhận, giảng viên là nguồn đánh giá đáng tin cậy nhất đối với việc học thuật của họ. Đồng thời cần có sự đa dạng trong các nguồn đánh giá.

Nhìn chung từng nguồn thông tin có những điểm mạnh và những điểm cần lưu ý khi sử dụng. Ví dụ: Để có thể thu được các bằng chứng về hoạt động giảng dạy, giảng viên cần làm kế hoạch chi tiết cho môn học của mình bao gồm: mục tiêu chi tiết môn học, trong đó nêu rõ các kiến thức và kỹ năng sinh viên cần đạt được sau khoá học; các tài liệu cần đọc (bắt buộc, tham khảo); phần tự học của sinh viên, phần tự học có hướng dẫn của thầy; nội dung và hình thức kiểm tra - thi hết môn học. Một loại bằng chứng nữa là thông tin phản hồi từ sinh viên, xem họ có đạt mục tiêu môn học như kế hoạch của thầy không, mức độ hài lòng của họ khi kết thúc môn học. Thông tin đánh giá loại này có thể nhận được từ cựu sinh viên, từ các đồng nghiệp. Một bằng chứng đánh giá khá chính xác hiệu quả của hoạt động giảng dạy của giảng viên là kết quả học tập môn học và sự trưởng thành của sinh viên sau khoá học. Có thể minh hoạ bằng chứng của hoạt động giảng dạy của giảng viên như sau:

Mô tả kế hoạch giảng dạy

Chương trình chi tiết môn học.

Bảng báo cáo về tình hình dạy và học môn học (do giáo viên thực hiện).

Kết quả

Thành tích học tập của sinh viên sau môn học.

Bằng chứng về sự trưởng thành của sinh viên.

Đánh giá

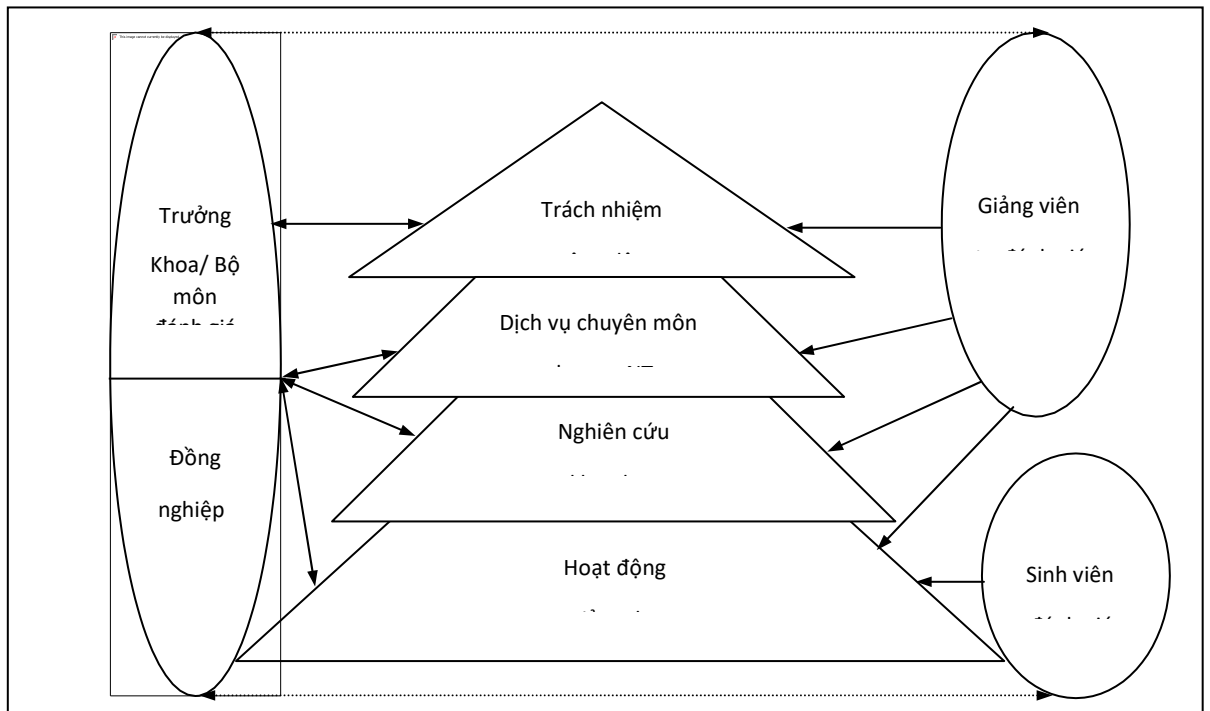
Đánh giá từ các nguồn khác nhau (sinh viên, đồng nghiệp, cựu sinh viên) qua phiếu hỏi, phỏng vấn ...

Văn bản đánh giá từ các nguồn (quản lý, đồng nghiệp).

Những thành tích nổi bật

Thi đua khen thưởng các cấp.

Được mời dự hoặc báo cáo tại các hội nghị.



Hình 1. Sơ đồ tương tác giữa các hoạt động đánh giá giảng viên.

Sinh viên thường được xem là nguồn đánh giá tin cậy về một vấn đề khá trừu tượng là “chất lượng giảng dạy”. Và ngày nay giảng viên cũng thường dựa vào ý kiến phản hồi của sinh viên để cải tiến khoá học mà họ giảng dạy, các nhà quản lý cũng hay dựa vào đây để có những quyết định về chương trình khoá học hay bố trí giảng viên cho khoá học. Sinh viên là người đầu tiên được thụ hưởng sự giảng dạy của giảng viên nên họ sẽ là nguồn thích hợp để cung cấp các bằng chứng về các vấn đề sau:

Mối quan hệ giữa sinh viên và giảng viên trong và ngoài lớp học.

Quan điểm của sinh viên về phương pháp truyền đạt kiến thức của giáo viên.

Học được gì từ khoá học

Tính công bằng trong kiểm tra - đánh giá.

Những mong đợi của họ từ khoá học.

Sinh viên không phải là nguồn đánh giá về chất lượng, nội dung khoá học, cũng như không thể đánh giá về trình độ chuyên môn của giảng viên.

Có những ý kiến không thừa nhận giá trị sự đánh giá của sinh viên, họ cho rằng xu thế đánh giá của sinh viên thường phụ thuộc vào điểm số mà họ nhận được sau khoá học.

Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy sự đánh giá của sinh viên có hệ số tương quan cao với các đánh giá từ các nguồn khác; như đánh giá của các chuyên gia quan sát, của cựu sinh viên và tương quan mạnh với kết quả kiểm tra - thi của các sinh viên đó.

Tuy nhiên, như đã nói ở trên tính xác thực của các thông tin từ nguồn sinh viên tuỳ thuộc vào các loại thông tin mà họ được yêu cầu cung cấp và cách thức sử dụng các thông tin đó.

Giá trị của nguồn thông tin đánh giá giảng viên của sinh viên

Đánh giá hoạt động giảng dạy từ phía sinh viên là một chủ đề mới và nhạy cảm trong giáo dục Việt Nam nói chung và trong giáo dục đại học nói riêng. Tuy nhiên đây lại là chủ đề không mới trong giáo dục đại học các nước phát triển.

Ví dụ, đã 75 năm trải qua kể từ ngày sinh viên Đại học Washington điền vào mẫu được coi là mẫu đầu tiên đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên. Hệ thống đánh giá như vậy đã phát triển rất nhanh trong các trường đại học của Hoa Kỳ. Trong khảo sát của Seldin năm 1973 có khoảng 29% các trường Đại học của Hoa Kỳ có sử dụng đánh giá của sinh viên để đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên, và từ năm 1978 đã có tới 53%, và năm 1993 là 86%. Và cũng theo các nghiên cứu nguồn thông tin đánh giá từ phía sinh viên được các giới quản lý giáo dục đại học quan tâm nhiều nhất.

Nguồn thông tin này cũng được sử dụng nhằm các mục tiêu đa dạng hơn. Ban đầu hệ thống đánh giá từ phía sinh viên chỉ nằm 2 mục đích: giúp các nhà quản lý giám sát chất lượng giảng dạy và giúp các giảng viên nâng cao chất lượng hoạt động giảng dạy của mình. Ngày nay việc đánh giá của sinh viên được sử dụng với rất nhiều mục đích. Ở một số trường đại học đánh giá của sinh viên được dùng để xây dựng tiêu chí tuyển chọn giảng viên mới, để đánh giá hàng năm hoạt động giảng dạy của các giảng viên đang làm việc; để có các quyết định về lương bổng, đề bạt, trong đánh giá kiểm định trường học; trong khen thưởng; trong việc phân công giảng viên vào các khoá học sau.....

Giảng viên có thể sử dụng ý kiến đánh giá của sinh viên để kiểm chứng phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng và hiệu quả khoá học; làm minh chứng cho cấp quản lý trong và ngoài trường. Các trợ giảng là sinh viên mới tốt nghiệp có thể sử dụng nguồn thông tin này để phát triển kỹ năng giảng dạy của mình, bổ sung cho hồ sơ xin việc...

Giá trị của nguồn thông tin đánh giá từ sinh viên

Giá trị của nguồn thông tin đánh giá từ sinh viên được xác định bằng chất lượng và hiệu quả của hoạt động giảng dạy. Do đó một việc làm cần thiết là xác định mối tương quan giữa đánh giá của sinh viên với hiệu quả của hoạt động giảng dạy. Điều đó có nghĩa là hoạt động giảng dạy có hiệu quả sẽ được sinh viên đánh giá tốt và ngược lại. Điều khó ở đây là không dễ xác định các tiêu chí cho hiệu quả và chất lượng của hoạt động giảng dạy. Trong số các tiêu chí các nhà nghiên cứu đã xác định có 4 tiêu chí được xem là có tương quan cao với ý kiến đánh giá của sinh viên:

Kết quả học tập của sinh viên.

Nhận xét qua phỏng vấn (nói, viết) của sinh viên.

Đánh giá của sinh viên cũ.

Đánh giá của các chuyên gia đồng nghiệp quan sát lớp học.

Đương nhiên, đây chưa phải là 4 tiêu chí hoàn hảo, được tất cả các nhà nghiên cứu thừa nhận. Có người cho rằng “giảng dạy tốt nhất cũng chưa chắc có nghĩa là học được nhiều nhất”, vì ngoài giảng dạy tốt, làm bài thi, kiểm tra tốt còn chịu tác động của nhiều yếu tố. Ví dụ, giáo viên có thể gây áp lực đối với sinh viên đến mức họ phải bỏ giờ ở các lớp khác để học và thi tốt môn của giáo viên này.

Có nghiên cứu cũng không thừa nhận giá trị của các đánh giá do các chuyên gia đồng nghiệp cung cấp qua quan sát lớp học. Thực tế cho thấy rằng bản thân việc dự giờ đã làm thay đổi bản chất của giờ học và số lần dự quá ít để có thể có những đánh giá chính xác về hiệu quả và chất lượng giờ giảng. Hơn nữa việc đánh giá hoạt động giảng dạy không chỉ dựa vào các hoạt động của giảng viên ở trên lớp.

Tuy nhiên đa số các chuyên gia về đánh giá đều nhất trí cho rằng mặc dù không thể tìm ra một tiêu chí hoàn hảo về chất lượng và hiệu quả của hoạt động

giảng dạy của giảng viên, nhưng qua sự thống nhất giữa 4 tiêu chí nêu trên với ý kiến đánh giá từ phía sinh viên, có thể tạm xác định được hiệu quả về chất lượng giảng dạy thông qua ý kiến đánh giá từ phía sinh viên. Qua nghiên cứu, một số chuyên gia đánh giá đã đi tới kết luận là ý kiến đánh giá của sinh viên mặc dù không hoàn toàn thống nhất với 4 tiêu chí nêu trên, nhưng đủ để có giá trị trong việc đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên. Giảng viên được đánh giá cao ở thước đo này cũng thường được đánh giá cao ở thước đo khác.

Sinh viên học được nhiều hơn từ các giảng viên được đánh giá cao.

Hàng chục các công trình nghiên cứu từ các khóa học có nhiều học phần do nhiều giảng viên tham gia giảng dạy với các điều kiện học và thi - kiểm tra giống nhau đã cho thấy điểm trung bình của điểm kiểm tra của học phần với mức trung bình trong đánh giá của sinh viên có tương quan tích cực với nhau và các chuyên gia đánh giá đã kết luận là nhìn chung sinh viên đánh giá cao đối với các giảng viên mà họ học được nhiều nhất và ngược lại.

Cohen tổng hợp dữ liệu từ 41 công trình nghiên cứu 68 khóa học có nhiều học phần đã cung cấp những thông tin đáng chú ý: ông phát hiện tương quan mạnh giữa đánh giá của sinh viên với trung bình kết quả học tập của sinh viên. Sự tương quan trung bình giữa điểm kiểm tra và đánh giá tổng thể về giảng viên là {.43}; giữa điểm kiểm tra và đánh giá tổng thể khóa học là {.47}. Mặc dù tương quan trung bình giữa đánh giá và kết quả học tập của sinh viên trong báo cáo phân tích của Cohen là từ trung bình đến cao, nhưng ông cũng thấy một điều là không phải tất cả các công trình nghiên cứu có kết quả giống nhau. Một số tương quan cao, số khác lại cho tương quan âm. Ông đã tìm ra khoảng 20 điểm tác động tới những khác biệt này.

Ví dụ, đối với các mục hỏi về kỹ năng sư phạm của giảng viên, về cách tổ chức khoa học thì tương quan giữa đánh giá giảng viên và kết quả học tập của sinh viên là cao. Các mục về quan hệ của giảng viên với sinh viên thì mức tương quan gần bằng 0, còn các mục về giảng viên giúp sinh viên giải quyết các khó khăn trong quá trình học tập thì mức tương quan là trung bình...

Đánh giá của sinh viên thống nhất với ý kiến trả lời của họ bằng văn bản hoặc qua phỏng vấn

Nhiều nhà nghiên cứu đã tiến hành xem xét mối tương quan giữa ý kiến đánh giá của sinh viên qua bảng hỏi với những nhận xét tự do của sinh viên về giảng viên của mình. Bằng chứng cho thấy ý kiến đánh giá của sinh viên rất thống nhất với nhận xét của họ về giảng viên trên các bảng hỏi và trong các cuộc phỏng vấn riêng.

Các nhà nghiên cứu đã đề nghị các sinh viên đã trả lời bảng hỏi trả lời thêm các câu hỏi mở về khóa học và về giảng viên, đồng thời tiến hành một vài phỏng vấn theo nhóm. Kết quả là các tác giả đã phát hiện mức thống nhất cao giữa đánh giá của sinh viên qua bảng hỏi và ý kiến trả lời các câu hỏi mở và ý kiến trả lời qua phỏng vấn. Tương quan này lần lượt là { .94 } { .93 } { .81 } và { .84 }.

Đánh giá của sinh viên thống nhất với đánh giá của các chuyên gia đồng nghiệp qua sát lớp học

Các chuyên gia đã xem xét các nghiên cứu về đánh giá của sinh viên và của các chuyên gia đồng nghiệp qua quan sát lớp học (8 đến 24 giờ/giáo viên - Murray) đã cho thấy có sự tương quan cao giữa 2 nguồn thông tin đánh giá này { .51 }. Và điểm đặc biệt là sinh viên và các chuyên gia đồng nghiệp tiếp cận đối tượng đánh giá (giảng viên) từ các khía cạnh khác nhau (các chuyên gia không biết gì về quan hệ giữa giảng viên và sinh viên ngoài lớp học, về cách đánh giá bài thi của giảng viên) song sinh viên thường đánh giá cao các giảng viên được các chuyên gia đồng nghiệp đánh giá cao và ngược lại .

Đánh giá của sinh viên thống nhất với đánh giá của sinh viên cũ

Đã có những công trình nghiên cứu về sự thống nhất giữa đánh giá giảng viên của sinh viên và sinh viên cũ theo nhiều kiểu khác nhau (chiều ngang một nhóm sinh viên đánh giá giảng viên theo từng năm học; từ năm thứ nhất đến năm cuối; chiều dọc nhóm sinh viên đang học và nhóm sinh viên đã ra trường cùng đánh giá). Kết quả của các công trình nghiên cứu cho thấy là có sự tương đương cao và rất cao giữa 2 loại thông tin đánh giá này (chiều ngang = ,83; chiều dọc = ,69).

Đến đây chúng ta có thể có những kết luận sơ bộ về giá trị của ý kiến đánh giá giảng viên của sinh viên.

Mặc dù còn nhiều ý kiến khác nhau về nguồn thông tin đánh giá giảng viên từ phía sinh viên, mặc dù còn không ít những nghi ngờ về độ giá trị, tính xác thực và cả tính pháp lý cũng như tính đạo đức của việc sử dụng ý kiến đánh giá từ phía sinh viên có hay không nên sử dụng sinh viên là một trong những nguồn đánh giá chất lượng và hiệu quả hoạt động của giảng viên, đa số các nhà nghiên cứu, các nhà quản lý giáo dục đại học đều khẳng định giá trị và tính hữu ích của loại thông tin này.

Căn cứ vào kết quả của các công trình nghiên cứu trên, ít nhất thông tin đánh giá giảng viên từ sinh viên qua bảng hỏi và phỏng vấn cũng như trả lời các câu hỏi mở cũng thống nhất với ý kiến đánh giá của các nhóm chuyên gia đồng nghiệp, của sinh viên cũ, và của cả các thước đo khác, như tự đánh giá của giảng viên, của các đồng nghiệp trong khoa khoa không quan sát trực tiếp lớp học.

Tính hữu ích của thông tin đánh giá giảng viên của sinh viên

Thông tin đánh giá giảng viên của sinh viên tối thiểu cũng có thể được sử dụng trong việc động viên các giảng viên quan tâm hơn tới hoạt động giảng dạy của mình, giúp các nhà quản lý có các quyết định chính xác trong việc phân công (quản lý và đánh giá) giảng viên cho các khoá học sau, xây dựng tiêu chí tuyển chọn giảng viên mới, trong các kỳ xét khen thưởng, nâng lương....

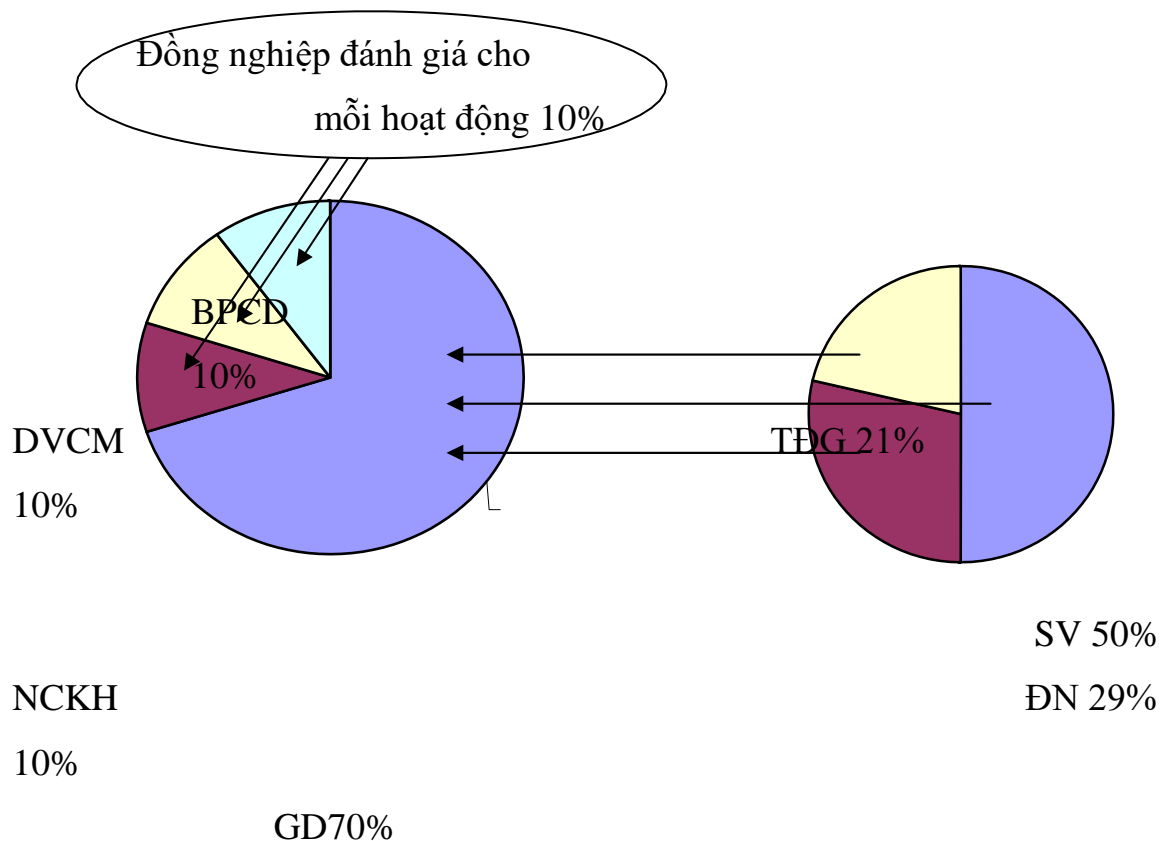
Ngoài ra các thông tin này còn giúp giảng viên thường xuyên cải tiến, nâng cao chất lượng, hiệu quả của hoạt động giảng dạy và cũng là nâng cao uy tín của bản thân như một người thầy. Những thông tin đánh giá giữa học kỳ có tác động tích cực tới các thông tin đánh giá cuối năm học, kết quả học tập của sinh viên cuối năm học cũng cao hơn. Còn khi nhận thông tin đánh giá giữa kỳ, giảng viên còn nhận được các ý kiến tư vấn của các nhà quản lý về phương hướng khắc phục các điểm yếu thì hiệu quả của hoạt động giảng dạy cuối năm học còn được ghi nhận ở mức độ cao hơn (0,1 với 0,3).

Các nhà nghiên cứu cũng xem xét nhiều yếu tố khác, có thể ảnh hưởng tới ý kiến đánh giá của sinh viên như khả năng diễn đạt, thái độ dễ dãi, giới tính, tác phong, ngôn ngữ cử chỉ của giảng viên... Song tất cả những yếu tố này hoặc không hoặc ảnh hưởng rất ít tới ý kiến đánh giá của đa số sinh viên.

Ví dụ, một số nhà nghiên cứu quy trình đánh giá giảng viên đề xuất phương án đánh giá các hoạt động thuộc chức trách của một giảng viên theo tỷ lệ như bảng 1 và được mô hình hoá qua hình 2.

Bảng 1. Đề xuất các phương án đánh giá theo chức trách đối với giảng viên

Chức trách	Điểm tổng	Nguồn		
		Sinh viên	Đồng	Tự đánh
Giảng dạy:	70			
- Hoạt động trên lớp	50	20	20	10
- Tư vấn ngoài lớp	20	15		05
Nghiên cứu	10		10	
Dịch vụ chuyên môn	10		10	
Bồn phân công dân	10		10	
Tổng cộng	100	35	50	15



Hình 2. Tỷ lệ phân bổ nguồn thông tin đánh giá giảng viên.

Qua bảng 1 chúng ta có thể thấy hoạt động giảng dạy của giảng viên được xem xét trọng số đánh giá qua 3 nguồn chủ yếu: sinh viên (35%), đồng nghiệp (50%) và tự đánh giá (15%). Và trên hình 2 chúng ta thấy trong số đánh giá của sinh viên đối với hoạt động giảng dạy chiếm 50% so với toàn bộ hoạt động giảng dạy.

Những vấn đề cần lưu ý khi xử lý nguồn thông tin đánh giá giảng viên từ sinh viên.

Tuy nhiên, trong quá trình tổ chức lấy thông tin đối với giảng viên từ phía sinh viên và sử dụng các thông đó các nhà quản lý phải lường trước những hiệu quả mong muốn và cả những hiệu quả (ảnh hưởng) tiêu cực.

Hiệu quả mong muốn (Chủ định)

Giảng viên thu thập thông tin, xử lý thông tin đánh giá của sinh viên, đánh giá đúng đối tượng giảng dạy và nâng cao chất lượng, hiệu quả khóa học.

Giảng viên được khen thưởng do có kết quả tốt.

Giảng viên chưa được đánh giá cao được khoa trường tư vấn, giúp đỡ khắc phục điểm yếu.

Sinh viên hiểu mục đích của hoạt động đánh giá và tự nguyện làm tốt công việc này để nâng cao chất lượng việc dạy học.

Sinh viên có nhiều thông tin lựa chọn khóa học.

Hiệu quả tiêu cực (Ảnh hưởng tiêu cực)

Giảng viên có các biện pháp đối phó để được đánh giá cao (giảm nhẹ yêu cầu môn học, cắt xén chương trình, dễ dàng trong thi, kiểm tra...)

Trường cắt giảm tiêu chuẩn của giảng viên.

Trường xem đánh giá giảng viên của sinh viên là thước đo duy nhất về chất lượng, hiệu quả giảng dạy.

Sinh viên đánh giá giảng viên cao để đổi lại điểm cao trong kỳ thi, kiểm tra. Sinh viên đánh giá giảng viên thấp vì giảng viên nghiêm khắc trong học tập.

Giảng viên, sinh viên không tự nguyện tham gia hoạt động đánh giá.

Từ những phân tích ở trên cho phép chúng ta kết luận: nguồn thông tin đánh giá giảng viên từ sinh viên là có cơ sở khoa học, đây là một nguồn thông tin quan trọng không thể thiếu trong toàn bộ quy trình Đánh giá giảng viên. Nhưng nếu chỉ hỏi sinh viên và đi đến kết luận đánh giá giảng viên như một số người suy nghĩ thì thật là là một sự thiếu sót đáng tiếc. Muốn đánh giá giảng viên một cách công bằng khoa học phải sử dụng đầy đủ các nguồn thông tin đánh giá (đánh giá theo kiểu 360o) được biểu thị như ở hình 1 ở trên. Chúng ta xác định việc hỏi ý kiến sinh viên về giảng viên chúng ta nên chỉ hỏi họ chỉ về hoạt động giảng dạy của giảng viên bao gồm hoạt động ở trên lớp và công tác tư vấn ngoài lớp.

Với tầm quan trọng như trên, việc tiến hành công tác đánh giá giảng viên ở các trường đại học cần được quan tâm nghiên cứu, không thể chậm trễ nhưng cũng cần phải có cách làm thận trọng khoa học trong chỉ đạo thực hiện để góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đại học.

VAI TRÒ CỦA VĂN HOÁ CHẤT LƯỢNG TRONG VIỆC NÂNG CAO HIỆU QUẢ HỆ THỐNG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

ThS Nguyễn Hoàng Oanh

Khoa Quan hệ công chúng - Quảng cáo

Tóm tắt:

Hệ thống đảm bảo chất lượng tại các trường đại học nói riêng và các tổ chức khác nói chung không đơn thuần là việc áp dụng một quy trình kiểm định hay bộ công cụ cố định mà là tư duy đúng đắn về văn hoá chất lượng mà các bên liên quan cần xác lập rõ ràng để hệ thống đảm bảo chất lượng ấy có tác động lâu dài và đúng mức. Hoàn thiện hệ thống đảm bảo chất lượng theo quan điểm văn hoá chất lượng là việc hình thành các giá trị chia sẻ giữa các chủ thể liên quan và được nuôi dưỡng ở nhiều cấp độ bằng nhiều phương tiện khác nhau. Bài viết này nhấn mạnh vai trò của văn hoá chất lượng trong việc nâng cao hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng tại các trường đại học, đồng thời đề xuất một số cách thức giúp thúc đẩy sự phát triển của văn hoá chất lượng tại các trường đại học.

Văn hoá chất lượng

Thuật ngữ văn hóa chất lượng dùng để chỉ quá trình thực hiện mục tiêu phát triển lâu dài và bền vững của một tổ chức và các chủ thể liên quan. Văn hóa chất lượng bao gồm các quan điểm từ quản lý kết hợp các khía cạnh văn hóa từ lực lượng lao động. Nói một cách cụ thể, văn hóa chất lượng có nghĩa là tạo ra một nền văn hóa tin tưởng, tất cả các chủ thể tham gia và thông tin thường xuyên, từ đó hướng tới đạt được những mục tiêu chất lượng và phát triển bền vững. Văn hóa chất lượng tạo nên sự thấu hiểu chung giữa các chủ thể trong một tổ chức, từ đó tạo ra một nền văn hoá đồng hành cùng môi trường nội bộ tích cực, thứ có khả năng tác động tích cực tới các bên liên quan ngoài tổ chức. Đó là một nền văn hóa tự nhiên nhấn mạnh vào việc cải tiến liên tục các quy trình và một nền văn hóa tạo ra một nơi làm việc lành mạnh.

Văn hoá chất lượng thường được nhìn nhận thông qua quá trình xem xét bảy yếu tố then chốt: Quản lý tài liệu (Document management); Kiểm toán và Thanh tra (Audit & Inspection Readiness); Quản lý rủi ro chất lượng (Quality Risk Management); Các quy trình và hệ thống (Processes & Systems); Giám sát (Oversight); Quản lý vấn đề (Issues Management); Quản trị tri thức (Knowledge Management). Những yếu tố này giúp đảm bảo hình thành và duy trì sự tin tưởng và hệ thống thông tin nội bộ minh bạch.



Trong bất cứ tổ chức nào, văn hoá chất lượng giúp quá trình trao đổi thông tin giữa các chủ thể được diễn ra liên tục và cởi mở. Quá trình quốc tế hoá và sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ thông tin khiến cho phần lớn các tổ chức chuyển từ định hướng kiểm soát liên tục sang xu hướng trao quyền và gây dựng lòng tin.

Văn hoá chất lượng tại các trường đại học

Văn hoá chất lượng trong giáo dục đại học là một khái niệm không mới nhưng phức tạp và rất được quan tâm trên toàn thế giới nói chung và tại Việt Nam nói riêng trong những năm gần đây. Năm 2006, Hiệp hội các trường đại

học Châu Âu đã khẳng định rằng văn hoá chất lượng tại các trường đại học là một tập hợp các yếu tố: giá trị chung, niềm tin, kỳ vọng và cam kết hướng tới chất lượng. Theo ESU (trước đây là ESIB), văn hoá chất lượng là một phương pháp tiếp cận lấy dữ liệu cả nội bộ và bên ngoài cơ sở giáo dục đại học nhằm giải quyết việc cung cấp dịch vụ đào tạo chất lượng.

Văn hoá chất lượng trong giáo dục đại học có tác động trực tiếp tới hệ thống đảm bảo chất lượng đào tạo bằng cách tạo ra một môi trường thân thiện, minh bạch và bền vững cho tất cả các chủ thể liên quan để thực hiện đồng bộ các hoạt động nghiên cứu, đào tạo và phục vụ cộng đồng. Ông Mai Văn Trinh – Cục trưởng Cục Quản lý chất lượng, Bộ Giáo dục và Đào tạo từng phát biểu: “Văn hoá chất lượng luôn là một trong những yếu tố quan trọng của hệ thống đảm bảo chất lượng tại mỗi cơ sở giáo dục đại học”¹. Có thể nói, Văn hóa chất lượng đã đóng một vai trò quyết định đối với tính bền vững của các hoạt động đảm bảo chất lượng. Đó cũng là nền tảng cho mọi hoạt động của mọi cơ sở giáo dục đại học, bao gồm giảng dạy, học tập, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng.

Những cơ sở đào tạo đại học đang đứng trước rất nhiều thách thức, nhất là trước sự phát triển nhanh chóng và mạnh mẽ của khoa học và công nghệ trong việc tạo đột phá để đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững kinh tế-xã hội. Giáo dục đại học trong thời đại mới phải phát triển về quy mô, nâng cao chất lượng, duy trì kết nối mạnh mẽ với doanh nghiệp và đáp ứng kỳ vọng của nhà tuyển dụng. Tất cả những mục tiêu đó phải đạt được thông qua việc xây dựng, duy trì và phát triển văn hoá chất lượng tại từng cơ sở đào tạo.

Hệ thống đảm bảo chất lượng tại cơ sở đào tạo đại học không được thực thi trong một nền văn hoá chất lượng sẽ trở nên cứng nhắc, thiếu thuyết phục và không đạt được hiệu quả tối đa. Các trường đại học tồn tại để tạo ra và chia sẻ tri thức. Quá trình chia sẻ bao gồm sự tương tác cũng như chia sẻ niềm tin, tất cả những điều này phải diễn ra trong một môi trường thích hợp, quá trình giáo dục

¹ ASEAN Forum. 2019. *ASEAN forum discusses quality culture in higher education institutions*. Truy cập ngày 17/11/2021, từ <https://vietnamnews.vn/society/education/538105/asean-forum-discusses-quality-culture-in-higher-education-institutions.html>

là hành động chính diễn ra trong các cơ sở giáo dục đại học. Đầu ra chính của quá trình giáo dục là sinh viên tốt nghiệp và khả năng làm việc của họ trong bối cảnh thực tế. Một nền văn hóa tổ chức tập trung vào chất lượng, bước tiến tới văn hóa chất lượng sẽ không chỉ cung cấp cho sinh viên những năng lực tốt trong lĩnh vực của họ mà còn cả những năng lực xã hội được phát triển từ sự tương tác trong chương trình giáo dục của mình.

Thúc đẩy sự phát triển của văn hoá chất lượng tại các trường đại học

Thiết lập hệ thống thúc đẩy văn hoá chất lượng từ bảy yếu tố then chốt nhưng chú trọng việc Quản trị tri thức

Mấu chốt của việc hình thành văn hoá chất lượng trong các trường đại học, cũng như những tổ chức khác nằm ở việc thiết lập một hệ thống tổ chức triển khai mạch lạc và thường xuyên. Hệ thống phân cấp phẳng giúp trao quyền cho nhân viên và thúc đẩy các sáng kiến chất lượng. Như đã nói ở trên, một nền văn hoá chất lượng được hình thành bởi hệ thống bảy yếu tố. Với đặc thù là cơ sở đào tạo, các trường đại học cần chú trọng hơn cả việc quản trị tri thức. Quản trị tri thức được hiểu là quá trình tạo ra, thể hiện, truyền bá, sử dụng, cải biên, duy trì kiến thức. Tại các cơ sở đào tạo đại học, việc quản trị tri thức không chỉ hướng tới đáp ứng nhu cầu của người học mà còn đóng vai trò quan trọng tạo ra hoạt động quản trị chiến lược lấy trọng tâm là con người. Quá trình này giúp hình thành nên hệ thống tri thức như một tài sản vô giá đối với cơ sở đào tạo mà các bên liên quan đều được hưởng lợi và nhận thức được trách nhiệm của mình trong việc duy trì và kiến tạo giá trị.

Tham gia tích cực vào mạng lưới các trường đại học

Sự hợp tác của các trường đại học trong cùng một mạng lưới với cùng những mục tiêu cốt lõi sẽ tạo ra sức mạnh cộng hưởng giúp từng thành viên dễ dàng đạt được mục tiêu phát triển văn hoá chất lượng. Việc hoạt động trong các mạng lưới giúp các thành viên tiếp cận vấn đề từ nhiều khía cạnh khác nhau, đạt hiệu quả cao hơn trong việc thực thi lợi ích chung và tối ưu hoá quá trình phân bổ các nguồn lực.

Thiết lập văn hoá dữ liệu

Khối lượng dữ liệu khổng lồ tại các trường đại học là nguồn tài sản quý giá mà nếu biết xử lý và tận dụng đúng cách sẽ tạo ra những giá trị thực bền vững. Nhiều tổ chức, trong đó có các trường đại học ngày nay coi việc thiết lập văn hóa dữ liệu là ưu tiên số một trong quá trình phát triển văn hoá chất lượng. Nói một cách đơn giản, văn hóa dữ liệu có nghĩa là nền văn hóa mà ở đó tổ chức ưu tiên việc ra quyết định dựa trên dữ liệu. Nó phản ánh niềm tin và hành vi tập thể của mọi người trong một tổ chức. Văn hóa dữ liệu cũng trang bị cho mọi cá nhân trong tổ chức dựa vào những hiểu biết sâu sắc về dữ liệu để giải quyết những trở ngại và thách thức khó khăn nhất.

Văn hóa dữ liệu rất quan trọng đối với sự phát triển vì nó cho phép các tổ chức đưa ra các quyết định mạnh mẽ hơn với tốc độ nhanh hơn nhiều. Theo nghiên cứu ban đầu của Forrester, các tổ chức phân tích dữ liệu để thu thập thông tin chi tiết nhằm đưa ra quyết định dựa trên cơ sở đó có khả năng đạt được mức tăng trưởng hai con số cao hơn gần ba lần. Một báo cáo từ MIT CDO và Hội nghị chuyên đề về chất lượng thông tin đã chứng thực điều này với phát hiện của họ rằng văn hóa theo hướng dữ liệu dẫn đến tăng doanh thu, cải thiện lợi nhuận và dịch vụ khách hàng cũng như nâng cao hiệu quả hoạt động.

Tại các cơ sở đào tạo, vai trò của văn hoá dữ liệu, ngoài thể hiện thông qua tài sản về kiến thức của chương trình đào tạo, còn nằm ở hệ thống phản hồi của các bên liên quan về chất lượng đào tạo. Tư duy văn hoá dữ liệu định hướng việc xử lý ý kiến phản hồi theo hướng ứng dụng thực tế để đưa ra những điều chỉnh phù hợp.

Các tổ chức sinh viên có vai trò trung gian trong việc kết nối sinh viên với văn hoá chất lượng tại cơ sở đào tạo

Sự tham gia của sinh viên, người học vào hệ thống đảm bảo chất lượng tại các cơ sở đào tạo sớm đã được công nhận rộng rãi trên thế giới và tại Việt Nam. Tuy nhiên, động lực khiến sinh viên thể hiện đầy đủ vai trò quan trọng của mình trong việc hình thành văn hoá chất lượng cũng như hệ thống đảm bảo chất lượng vẫn chưa thật lớn. Để đảm bảo việc tham gia của sinh viên, người học và quá trình phát triển văn hoá chất lượng tại cơ sở đào tạo được thường xuyên và hiệu

quả, đòi hỏi sự kết nối và đốc thúc thường xuyên của các tổ chức sinh viên như Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Hội Sinh viên, các Câu lạc bộ chuyên môn và phong trào...

Lời kết

Lợi ích của một nền văn hóa chất lượng là làm tăng sự hợp tác, mang lại cho sinh viên cơ hội được lắng nghe, tạo tiền đề vững chắc cho cơ sở đào tạo trong một thế giới giáo dục đại học cạnh tranh với nhiều thay đổi. Một nền văn hóa chất lượng mạnh mẽ khuyến khích và tạo điều kiện cho sự thay đổi, thúc đẩy sự đổi mới và cho phép các bên liên quan chấp nhận rủi ro, thừa nhận thất bại và học hỏi từ những sai lầm. Có thể nói, văn hoá chất lượng có vai trò then chốt trong việc nâng cao hiệu quả hệ thống đảm bảo chất lượng tại các trường đại học.

Danh mục tài liệu tham khảo

Danh mục tài liệu tiếng Anh

1. ASEAN Forum. 2019. *ASEAN forum discusses quality culture in higher education institutions*. Truy cập ngày 17/11/2021, từ <https://vietnamnews.vn/society/education/538105/asean-forum-discusses-quality-culture-in-higher-education-institutions.html>

(*) *Thông tin tác giả:*

1. Nguyễn Hoàng Oanh – Thạc sĩ, Giảng viên Khoa Quan hệ công chúng và Quảng cáo:

Email: hoangoanh1419@gmail.com; ĐT: 0906043391;

Kiểm định chất lượng giáo dục đại học - một số vấn đề trao đổi

PGS.TS. Nguyễn Ngọc Oanh
Trưởng khoa Quan hệ quốc tế

Chất lượng giáo dục là vấn đề gây nhiều bàn cãi, trong đó chất lượng giáo dục đại học là một nội dung nhận được nhiều sự quan tâm của công chúng. Thực sự thì chất lượng giáo dục là một khái niệm động và rất khó để tìm cho nó một định nghĩa chính xác. Tuy nhiên, việc xác định cách tiếp cận đúng đắn đối với chất lượng giáo dục là điều hết sức cần thiết.

Theo Tổ chức đảm bảo chất lượng giáo dục đại học Quốc tế (INQUAHE - International Network of Quality Assurance in Higher Education) thì chất lượng giáo dục đại học là “(i) Tuân theo các tiêu chuẩn quy định; (ii) Đạt được các mục tiêu đề ra”. Như vậy, có nghĩa rằng, chất lượng giáo dục đại học hoặc là phải có một bộ tiêu chuẩn về tất cả các lĩnh vực phục vụ công tác kiểm định chất lượng; hoặc là dựa trên mục tiêu của từng lĩnh vực để đánh giá. Kết hợp chúng lại, có thể nói rằng chất lượng giáo dục đại học được đánh giá, kiểm định căn cứ vào các tiêu chuẩn được lựa chọn phù hợp với mục tiêu kiểm định.

Từ những phác thảo sơ lược như vậy về chất lượng giáo dục đại học, có thể thấy rằng vấn đề này không đơn giản. Nó vừa chứa đựng các yếu tố mang tính ổn định, nhưng cũng bộc lộ những mặt, những khía cạnh rất năng động, đòi hỏi phải có bộ tiêu chuẩn, các mục tiêu đặt ra và cách đánh giá, kiểm định cũng phải đảm bảo song song tính ổn định và tính năng động tương ứng. Đối chiếu với thực tế, hiện nay ở Việt Nam vẫn tồn tại cách hiểu và cách tiếp cận chưa thực sự đúng đắn khi nhìn nhận và đánh giá về chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng giáo dục đại học nói riêng. Cụ thể ở một số điểm:

Một là, chúng ta vẫn chưa làm rõ chất lượng giáo dục đại học có bao trùm cả nội dung hiệu quả của nền giáo dục hay chưa. Công việc này là cần thiết bởi

lẽ hiện tại quan niệm về chất lượng giáo dục của chúng ta cũng đồng thời là quan điểm về mục tiêu giáo dục, là nội hàm về những kiến thức, năng lực, phẩm chất mà một nền giáo dục nói chung, hay một cấp học, một bậc học cụ thể phải cung cấp, bồi dưỡng cho người học. Đánh giá chất lượng của một nền giáo dục là đánh giá xem nền giáo dục đó thực hiện đến đâu mục tiêu giáo dục của nó. Trong khi đó, nói đến hiệu quả của một nền giáo dục là nói đến tác dụng của nền giáo dục đó tới xã hội, tới đất nước mà nền giáo dục đó phục vụ. Hiệu quả của giáo dục phụ thuộc vào chất lượng giáo dục. Thế nhưng, việc đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục đại học hiện nay của chúng ta vẫn chưa quan tâm đúng đắn đến mối quan hệ này, nói cách khác là thiếu sự xác định ngay từ đầu khi xây dựng các mục tiêu giáo dục. Vậy nên, kết quả của những đợt kiểm định chất lượng giáo dục đại học của Việt Nam cho đến nay vẫn chưa tạo nên sự thay đổi nào mang tính đột phá, nhất là ở khâu đối chiếu, so sánh, rút ra kết luận và có sự điều chỉnh sau kiểm định, nhằm đảm bảo một chương trình đào tạo, hay một trường, khoa nào đó đã đạt hay vượt những chuẩn mực nhất định về chất lượng, từ đó hỗ trợ trường liên tục cải tiến chất lượng. Và như thế, công tác kiểm định chất lượng giáo dục đại học của chúng ta mới đạt đến việc đánh giá sản phẩm của chất lượng giáo dục đại học tạo ra đã đảm bảo được về khối lượng kiến thức, năng lực, phẩm chất mà mục tiêu giáo dục đặt ra, nhưng chưa kết luận được sản phẩm đó đã thực sự đáp ứng nhu cầu của xã hội hay chưa, và giá trị gia tăng của sản phẩm đó đối với xã hội đã được khai thác hợp lý hay chưa.

Hai là, như trên đã nói chất lượng giáo dục đại học là vấn đề vừa mang tính ổn định vừa mang tính động. Vậy nên để đánh giá, kiểm định nó cũng đòi hỏi có bộ tiêu chuẩn và mục tiêu giáo dục hội tụ hai đặc tính trên một cách tương ứng. Thế nhưng, hiện tại Cục khảo thí và kiểm định chất lượng giáo dục thuộc Bộ Giáo dục & Đào tạo của Việt Nam dường như vẫn chưa xác định nội dung nào mang tính ổn định, nội dung nào mang tính đặc thù của từng lĩnh vực và nội dung nào mang tính động cần phải thay đổi khi tình hình thay đổi. Chính vì thế đã nảy sinh vấn đề các trường khác nhau rất xa về số liệu trong tiêu chuẩn đánh giá nhưng cuối cùng lại có kết luận mức độ chất lượng giống nhau. Chẳng

hạn, tham gia đánh giá kiểm định chất lượng giáo dục đại học trong đợt đầu tiên (từ năm 2000 đến 2005), trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn (Đại học Quốc gia Hà Nội) tự đánh giá và báo cáo đã cử được 394 lượt cán bộ viên chức tham gia hợp tác nghiên cứu với các tổ chức nước ngoài và 127 cán bộ đi nghiên cứu, học tập ở nước ngoài; trường Đại học Kinh tế quốc dân Hà Nội có 1.284 cán bộ đi đào tạo bồi dưỡng trong nước và 867 cán bộ đi nghiên cứu, học tập ở nước ngoài; trường Đại học Cần Thơ thống kê số lượng cán bộ, viên chức được cử đi đào tạo, hoạt động chuyên môn nghiệp vụ trong nước là 3.581 người, và đi nước ngoài 1.738 người. Dù có sự khác biệt như thế song các trường vẫn tự đánh giá như nhau là ở mức 2. Như vậy, có thể thấy rằng hoặc là Bộ tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục & Đào tạo chưa chuẩn, hoặc là kỹ năng đánh giá của các chuyên gia, đánh giá viên chưa đạt, từ đó ảnh hưởng đến kết quả đánh giá, kiểm định chất lượng.

Ba là, đặc trưng của kiểm định chất lượng là có thể tiến hành ở phạm vi trường hay chương trình đào tạo nhằm tập trung, đánh giá không chỉ các yếu tố đầu vào mà còn tập trung vào cả quá trình đào tạo và chất lượng học viên khi ra trường. Xét trong mối quan hệ biện chứng thì kiểm định cấp trường hay kiểm định chương trình đều có sự tương quan chặt chẽ với nhau. Cấp trường là địa điểm vận dụng và phục vụ kiểm định chương trình, ngược lại kiểm định chương trình hỗ trợ cho kiểm định cấp trường để thông qua đó đánh giá việc xác định và thực hiện sứ mạng, mục đích và mục tiêu của giáo dục có đúng đắn, phù hợp hay không. Tuy nhiên, trong thực tế cho thấy rằng sau nhiều lần cải cách, chương trình đào tạo của chúng ta vẫn chưa tìm được hướng đi thích hợp, thậm chí còn gây ra không ít lãng phí, tốn kém sau nhiều lần thay đổi. Một khi chưa đảm bảo có sự nghiên cứu chắc chắn và chính xác thì thiết nghĩ cần có sự áp dụng thử nghiệm trên một quy mô nhỏ nào đó, sau đó mới áp dụng rộng rãi. Nếu ngay chính chương trình đào tạo có vấn đề thì không đơn giản tác động đến một yếu tố mà còn ảnh hưởng đến cả quá trình đào tạo lẫn chất lượng học sinh, sinh viên; ảnh hưởng đến sản phẩm của chính nền giáo dục.

Qua đó, cho thấy việc tập trung nghiên cứu để xác định và xây dựng chiến lược cùng lộ trình thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục đại học hiện nay là điều hết sức cần thiết. Ở góc độ cá nhân, tác giả xin trao đổi một số ý kiến như sau:

Thứ nhất, cần làm rõ hơn khái niệm chất lượng giáo dục đại học, trong đó xác định đúng đắn mối quan hệ giữa chất lượng giáo dục đại học với hiệu quả của nền giáo dục. Từ đó, liên kết với việc bổ sung, điều chỉnh Bộ tiêu chuẩn đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục đại học, xây dựng các tiêu chí đánh giá thực sự hướng về chất lượng giáo dục, chứ không chỉ thiên về đánh giá hiệu quả công tác quản lý giáo dục của các trường như Bộ tiêu chuẩn đang thể hiện.

Thứ hai, Bộ Giáo dục & Đào tạo cần tăng cường chỉ đạo Cục Quản lý chất lượng giáo dục phối hợp với các cơ quan chức năng đẩy mạnh công tác nghiên cứu, xây dựng Bộ tiêu chuẩn đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục đại học hoàn thiện hơn, trong đó phải xác định mục tiêu giáo dục trên cơ sở nghiên cứu tính ổn định kết hợp với tính động của chất lượng giáo dục đại học.

Thứ ba, cần chú trọng công tác tự đánh giá của các trường, nhất là việc thu thập, xử lý thông tin, minh chứng; xác định mức độ phù hợp của minh chứng với nội hàm của mỗi tiêu chí. Muốn vậy, công tác lưu trữ dữ liệu phải được thực hiện tốt. Việc điều tra, khảo sát, lấy ý kiến phản hồi của người học, người dạy, cán bộ quản lý, nhà tuyển dụng phải được chú ý và đầu tư thỏa đáng. Bởi lẽ, thông qua tự đánh giá nhằm cải tiến, nâng cao chất lượng nên quá trình này không chỉ có đánh giá thực trạng mà phải bao gồm cả quá trình cải tiến chất lượng. Một khi thực trạng và chất lượng trường Đại học được đánh giá đúng đắn, thì biện pháp khắc phục được đưa ra mới đảm bảo khách quan, phù hợp, thực tế và có tính khả thi.

Thứ tư, việc thực hiện các nội dung trên của kiểm định chất lượng giáo dục đại học cần gắn kết chặt chẽ với việc xây dựng chiến lược, lộ trình chấn hưng nền giáo dục trong tình hình mới. Hiện nay Bộ Giáo dục & Đào tạo đã dự thảo chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2008 - 2020 và hướng tới triển khai thực hiện. Tuy nhiên, thực tế cho thấy vẫn còn nhiều vấn đề bất cập, vướng mắc chưa được giải quyết một cách thỏa đáng, tạo nên tâm lý nghi ngờ về những chỉ

tiêu và lộ trình thực hiện của chiến lược. Thiết nghĩ, trong bối cảnh các trường Đại học đang chưa được đánh giá và có kết luận chính xác về chất lượng; một số trường đại học, cao đẳng đang thi nhau thành lập một cách tự do và thiếu cơ sở như hiện nay, Bộ Giáo dục & Đào tạo cần phải cẩn trọng hơn trong việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục, lộ trình thực hiện cũng như làm tốt công tác đánh giá chất lượng giáo dục nói chung và kiểm định chất lượng giáo dục đại học nói riêng nhằm mang lại hiệu quả tốt nhất trong chấn hưng nền giáo dục nước nhà./.

MỘT SỐ MÔ HÌNH ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

ThS. Trần Đình Đức

Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo

Đánh giá chương trình đào tạo trong giáo dục đóng một vai trò quan trọng trong toàn bộ quá trình xây dựng và phát triển chương trình. Thông qua công tác đánh giá, các nhà giáo dục sẽ đưa ra các quyết định nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả chương trình đào tạo. Bài viết giới thiệu một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo đã và đang sử dụng phổ biến trên thế giới. Các nhà giáo dục có thể lựa chọn và kết hợp một hay nhiều mô hình đánh giá chương trình đào tạo tùy thuộc vào bối cảnh và các yêu cầu đối với kết quả đánh giá.

Theo á khảo sát của Ngân hàng Thế giới về chất lượng nguồn nhân lực tại 12 quốc gia ở Châu Á vào năm 2014, Việt Nam đạt mức 3,79 điểm (trong thang điểm 10), xếp thứ hạng 11. Trong khi Hàn Quốc đạt 6,91 điểm; Ấn Độ đạt 5,76 điểm; Malaysia đạt 5,59 điểm (Vũ Xuân Hùng, 2016). Báo cáo khảo sát cũng cho thấy những quốc gia có điểm số chất lượng nguồn nhân lực cao thường là những quốc gia có nhiều bước tiến trong phát triển giáo dục với nhiều chương trình đào tạo được đánh giá có uy tín và chất lượng. Hệ thống giáo dục của các quốc gia, có xếp hạng cao về chất lượng nguồn nhân lực, luôn đề cao công tác đánh giá chương trình đào tạo nhằm cải thiện, đổi mới và phát triển chương trình theo kịp với nhu cầu của xã hội và bối cảnh hội nhập toàn cầu.

Hội nhập kinh tế đòi hỏi Việt Nam cần phải có nhiều chương trình đào tạo hướng quốc tế hóa nhằm đảm bảo đào tạo được nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu thị trường lao động của khu vực và quốc tế. Trước những yêu cầu thay đổi của xã hội, các cơ sở giáo dục Việt Nam cần phải đánh giá lại các chương trình đào tạo hiện có để sửa đổi cho phù hợp. Bên cạnh đó, hoạt động đánh giá các chương trình đào tạo cần phải tiến hành thường xuyên và định kỳ để đảm bảo chất lượng và hiệu quả chương trình.

Ngoài ra, khoa học công nghệ phát triển như vũ bão trong những năm qua đã phát sinh nhiều ngành nghề kinh tế mới trong xã hội. Để phát triển nguồn nhân lực phục vụ những ngành nghề kinh tế mới đòi hỏi các cơ sở giáo dục cần xây dựng mới các chương trình đào tạo. Trong quá trình xây dựng và triển khai các chương trình đào tạo mới, các cơ sở giáo dục không tránh khỏi những sai lầm như mục tiêu chương trình đào tạo có thể không như mong muốn của người học hoặc không đạt được như kì vọng với những điều kiện của cơ sở giáo dục và nội dung chương trình đặt ra. Do đó, việc đánh giá các chương trình đào tạo trong suốt quá trình từ thiết kế đến khi kết thúc chương trình đào tạo là vô cùng cần thiết.

Mặt khác, trong bối cảnh xã hội hóa giáo dục, các cơ sở giáo dục phải triển khai công tác đánh giá chương trình đào tạo để thực hiện trách nhiệm giải trình đối với các cá nhân và tổ chức có liên quan. Tại một số quốc gia, đánh giá chương trình đào tạo là một phần không thể thiếu trong quá trình kiểm định chất lượng nhà trường nói chung và chất lượng chương trình đào tạo nói riêng. Thông qua việc đánh giá và kiểm định các chương trình đào tạo, các cơ sở giáo dục có thể nâng cao được thương hiệu và thứ hạng của nhà trường. Trên cơ sở đó, các cơ sở giáo dục có thể thu hút thêm được nhiều người học trong và ngoài nước đối với chương trình đã kiểm định và có thứ hạng cao.

Xuất phát từ những lí do nêu trên, đánh giá chương trình đào tạo đóng một vai trò quan trọng trong phát triển nguồn nhân lực cho thị trường lao động tại Việt Nam trước những thay đổi không ngừng của môi trường kinh tế - xã hội trong nước và quốc tế. Tuy nhiên, chất lượng của các kết quả đánh giá chương trình đào tạo phụ thuộc rất nhiều vào mô hình, phương pháp và các tiêu chí đánh giá mà cơ sở giáo dục lựa chọn. Bài viết này muốn giới thiệu một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo đã và đang được áp dụng trên thế giới ở góc độ tiếp cận nội dung của mô hình, ưu và nhược điểm của từng mô hình đánh giá.

1. Khái niệm về chương trình đào tạo và đánh giá chương trình đào tạo

1.1. Khái niệm về chương trình đào tạo (Program)

Thuật ngữ “chương trình đào tạo” được nhắc đến rất nhiều trong lĩnh vực giáo dục. Hiện nay có rất nhiều các khái niệm khác nhau về chương trình đào tạo do các học giả và nhà giáo dục tiếp cận khái niệm này ở nhiều góc độ khác nhau. Theo Hollis và Campbell (1935) thì chương trình đào tạo bao gồm tất cả những hiểu biết và kinh nghiệm mà người học có được dưới sự hướng dẫn của nhà trường. Như vậy, chương trình đào tạo được xem là một chuỗi những kinh nghiệm được phát triển nhằm giúp người học tăng cường tính kỉ luật, phát triển năng lực tư duy và hành động. Chương trình đào tạo gồm tất cả những kiến thức mà người học cần có được nhằm đạt được mục đích và mục tiêu cụ thể.

Theo Wheeler (1976), chương trình đào tạo có nghĩa là những trải nghiệm đã được lập từ trước và được đưa ra cho người học dưới sự hướng dẫn của cơ sở giáo dục. Hay Tanner (1975) định nghĩa chương trình đào tạo như những trải nghiệm học tập được xây dựng từ trước và kết quả học tập được đề ra ngay từ đầu thông qua việc cung cấp các kiến thức và trải nghiệm một cách có hệ thống nhằm phát triển người học không ngừng, nâng cao được tri thức, năng lực cá nhân và năng lực xã hội của người học.

Theo Wentling (1993), chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo. Hoạt động đó có thể chỉ là một khóa đào tạo kéo dài một vài giờ, một ngày, một tuần hoặc vài năm. Bản thiết kế tổng thể đó cho biết toàn bộ nội dung cần đào tạo, chỉ rõ ra những gì người học có thể đạt được sau khi tham gia chương trình. Mặt khác chương trình đào tạo còn phác họa ra qui trình cần thiết để thực hiện nội dung đào tạo, phương pháp đào tạo và cách thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập và tất cả được sắp xếp theo một thời gian biểu chặt chẽ.

Theo thông tư 04/2016/TT-BGDĐT, chương trình đào tạo bao gồm: mục tiêu, chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học cần đạt được sau khi tốt nghiệp; nội dung, phương pháp và hoạt động đào tạo; điều kiện cơ sở vật chất - kỹ thuật, cơ cấu tổ chức, chức năng, nhiệm vụ và các hoạt động học thuật của đơn vị được giao nhiệm vụ triển khai đào tạo ngành học đó.

Như vậy, khái niệm chương trình đào tạo được tiếp cận ở nhiều góc độ khác nhau nhưng về cơ bản đều xem chương trình đào tạo chính là bản thiết kế tổng thể cho một hoạt động đào tạo để đạt được mục tiêu đào tạo trong một khuôn khổ thời gian.

1.2. Khái niệm về đánh giá chương trình đào tạo

Theo Goldstein (1993), đánh giá chương trình đào tạo là quá trình thu thập có hệ thống các thông tin mang tính miêu tả và đánh giá để đưa ra các quyết định liên quan tới chương trình đào tạo như việc lựa chọn, áp dụng, đem lại giá trị cho chương trình và thực hiện những thay đổi trong quá trình triển khai chương trình nhằm đạt được hiệu quả trong triển khai.

Theo tổ chức OECD (2009) thì đánh giá chương trình là đánh giá một cách có hệ thống và có mục tiêu các chương trình đang diễn ra hoặc đã hoàn thành ở ba góc độ bao gồm xây dựng chương trình, triển khai chương trình và kết quả đạt được của chương trình. Mục đích của đánh giá chương trình là để xác định mục tiêu đạt được mức độ nào, mức độ hiệu quả của chương trình, mức độ ảnh hưởng và tính bền vững của chương trình.

Theo Sanders và Worthen (2004) việc đánh giá chương trình đào tạo phải được thực hiện có hệ thống và có mục tiêu nhằm thu thập, phân tích, đánh giá các thông tin có liên quan tới chương trình đào tạo. Hay Mcnamara (2000) thì cho rằng đánh giá chương trình đào tạo là việc thu thập, chứng từ hóa các thông tin về một chương trình cụ thể nhằm hỗ trợ trong việc đưa ra các quyết định đúng đắn đối với từng khía cạnh cụ thể của chương trình đào tạo.

Theo Posavac và Carey (2007) đánh giá chương trình đào tạo là việc chọn một phương thức đánh giá, kỹ năng để xác định xem liệu chương trình có đáp ứng được nhu cầu; chương trình có được triển khai như theo kế hoạch và liệu chương trình đào tạo được đưa ra theo nhu cầu của khách hàng đã được định giá hợp lý chưa.

Theo Scriven (1967) đánh giá chương trình đào tạo có thể ở hai mức độ khác nhau bao gồm đánh giá ban đầu (Formative) và đánh giá tổng thể (Summative). Đánh giá chương trình ban đầu là quá trình đánh giá chương trình

trong suốt quá trình từ lúc xây dựng và triển khai chương trình đào tạo. Đánh giá tổng thể là đánh giá chương trình đào tạo sau khi chương trình đã được xây dựng và triển khai.

Tóm lại, đánh giá chương trình đào tạo không phải là một hoạt động đơn lẻ mà phải là quá trình đo lường những tiến bộ đạt được trong mục tiêu của chương trình, giúp nâng cao hiệu quả triển khai chương trình, là hình thức để giải trình tới các chủ thể có liên quan và hỗ trợ trong việc lập kế hoạch, ra quyết định liên quan tới chương trình.

2. Vai trò của đánh giá chương trình đào tạo

Đánh giá chương trình đào tạo là vô cùng quan trọng và cần thiết trong quá trình xây dựng và phát triển các chương trình. Thông qua công tác đánh giá chương trình đào tạo, các cơ sở giáo dục sẽ biết được chương trình đã đáp ứng được mục tiêu của người học, mục tiêu của cơ sở giáo dục và người học đã học được những kiến thức và kỹ năng cần thiết sau khi hoàn thành chương trình hay chưa. Bên cạnh đó, đánh giá chương trình đào tạo giúp cơ sở giáo dục nhìn nhận xem mục tiêu của chương trình đề ra đã phù hợp với bối cảnh của xã hội và có thể đạt được hay không với những điều kiện sẵn có của cơ sở giáo dục.

Đánh giá chương trình đào tạo có thể triển khai ở nhiều giai đoạn khác nhau. Công tác đánh giá chương trình ở giai đoạn ban đầu thiết kế sẽ giúp người đánh giá nhìn nhận lại tính khả thi của chương trình từ đó sửa đổi, bổ sung và hoàn thiện chương trình. Mặt khác đánh giá chương trình đào tạo trong quá trình triển khai và hoàn thành chương trình đào tạo sẽ giúp cơ sở giáo dục nhìn nhận lại những thế mạnh và ưu điểm của chương trình để từ đó phát huy những ưu thế của chương trình trong những giai đoạn triển khai tiếp theo và khắc phục những nhược điểm còn tồn tại. Bên cạnh đó, đánh giá chương trình còn giúp các cơ sở giáo dục biết được chương trình có thỏa mãn nhu cầu của người học hay không, người học sau khi hoàn thành chương trình đã đạt được những kết quả như thế nào dựa vào đánh giá thái độ, hiểu biết, kỹ năng của người học.

3. Một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo phổ biến trên thế giới hiện nay

3.1. Mô hình CIPP (Context – Input – Process – Product)

Mô hình đánh giá CIPP do Stufflebean đưa ra vào năm 1983 với mục tiêu giúp người đánh giá có được những thông tin cần thiết liên quan tới công tác đánh giá để đưa ra các quyết định có liên quan. Mô hình đánh giá CIPP khuyến khích các nhà giáo dục tham gia trực tiếp vào trong quá trình đánh giá và xem đâu là nội dung quan trọng của công tác đánh giá để từ đó đưa ra những quyết sách phù hợp. Mỗi một chương trình đào tạo đều có một giá trị cốt lõi cho các chủ thể tham gia vào. Mô hình đánh giá sẽ tập trung vào bốn khía cạnh chính bao gồm mục tiêu, kế hoạch, hành động và kết quả đạt được của chương trình. Từ bốn khía cạnh trên sẽ dẫn tới bốn giai đoạn đánh giá khác nhau bao gồm:

Đánh giá bối cảnh (Context) là đánh giá xem mục tiêu chương trình đào tạo có đạt được trong quá trình triển khai và sau khi hoàn thành chương trình đào tạo hay không? Mặt khác đánh giá xem mục tiêu chương trình đào tạo đã đem lại những giá trị phù hợp với bối cảnh giáo dục và nhu cầu xã hội hiện tại hay không? Mục tiêu chương trình đào tạo có đáp ứng được kì vọng của người học và phù hợp với nhu cầu của người học hay không? Mục tiêu đào tạo có rõ ràng, đáp ứng và đạt được khi chương trình đào tạo kết thúc không?

Đánh giá đầu vào (Input) sẽ được đánh giá trên 2 góc độ chính bao gồm đánh giá nội dung chương trình và đánh giá cơ sở hạ tầng kỹ thuật, trang thiết bị hỗ trợ cho triển khai chương trình đào tạo.

- Nội dung chương trình đào tạo có phù hợp không thông qua những đánh giá xem chương trình đào tạo có đáp ứng được mục tiêu đề ra; nội dung có đáp ứng được nhu cầu của người học không?

- Trang thiết bị hỗ trợ cho quá trình giảng dạy và học tập là được cung cấp đầy đủ và đáp ứng nhu cầu như lớp học. Trang thiết bị hỗ trợ có thể là các thiết bị về âm thanh, hình ảnh; thư viện và các nguồn tài liệu hỗ trợ học tập.

Đánh giá quá trình (Process) được đánh giá trên 3 góc độ chính bao gồm: Mức độ tham gia của người học vào chương trình đào tạo, Chiến lược giảng dạy - học tập, Mức độ người học tham gia vào các hoạt động nghiên cứu.

- Mức độ tham gia của người học vào chương trình đào tạo: người học có chủ động tham gia trong suốt quá trình đi thực tập hay không? Người học có chủ động tham gia vào các hoạt động của lớp học hay không?

- Chiến lược giảng dạy - học tập được sử dụng như thế nào? Phương pháp giảng dạy có phù hợp cho từng nội dung học phần hay không? Học theo nhóm có được tiến hành hiệu quả hay không? Người học có được đánh giá công bằng trong suốt quá trình tham gia chương trình hay không?

- Người học có tham gia vào các hoạt động nghiên cứu hay không? Người học có được khuyến khích tiến hành các công trình nghiên cứu khoa học hay không? Kỹ năng nghiên cứu của người học có được cải thiện trong suốt quá trình tham gia chương trình đào tạo?

Đánh giá đầu ra (Product) được đánh giá trên 3 góc độ chính bao gồm: Đánh giá toàn diện chương trình; Năng lực của học viên sau khi tham gia chương trình; Ấn tượng của chương trình.

- Đánh giá toàn diện về quá trình giảng dạy của giảng viên: bao gồm mức độ thỏa mãn của người học về chương trình, chương trình có đáp ứng với nhu cầu người học, chương trình có thể nâng cao hiểu biết của người học, chương trình có thể cải thiện được thái độ của người học.

- Năng lực tối thiểu của người học: Người học cần đạt được những kỹ năng và kiến thức cần thiết đáp ứng những yêu cầu tối thiểu của thị trường lao động lao động.

- Ấn tượng của chương trình: Người học cảm thấy chương trình đào tạo là hữu ích.

Mô hình đánh giá CIPP là kết hợp cả hình thức đánh giá ban đầu (formative) và đánh giá tổng thể (summative). Điểm mạnh của mô hình đánh giá này là cung cấp một công cụ đơn giản và dễ dùng để giúp các nhà đánh giá có được câu trả lời quan trọng. Mô hình đánh giá CIPP hỗ trợ cho việc ra các quyết định có liên quan tới chương trình đào tạo nhằm giúp việc triển khai chương trình một cách hiệu quả và đảm bảo chương trình đạt chất lượng cao nhất.

Bảng 1. Khuôn khổ đánh giá CIPP đối với các chương trình đào tạo

	Bối cảnh	Đầu vào	Quá trình	Đầu ra
Mục tiêu		- Đánh giá chất lượng chương trình giảng dạy và sự phù hợp giữa mục tiêu Đánh giá sự phù hợp của chương trình	Đánh giá nội dung tiên bộ của chương trình học sau khi hoàn thành chương trình	- Đánh giá việc triển khai thực hiện chương trình đào tạo Đánh giá kỹ năng của người học sau khi hoàn thành chương trình
Nội dung đánh giá	- Tâm nhìn và nhiệm vụ	- Đề cương môn học, kế hoạch học tập	- Nguồn nhân lực để triển khai chương trình đào tạo	- Ảnh hưởng của việc triển khai chương trình đào tạo
		- Cơ sở hạ tầng kỹ thuật và trang thiết bị hỗ trợ giảng dạy – học tập	- Kế hoạch triển khai thực tế	- Kết quả triển khai chương trình đào tạo
Người tham gia	Cơ sở giáo dục/ Hội cựu	Cơ sở giáo dục/ Người học	Cơ sở giáo dục/ Người học	Cơ sở giáo dục/ Hội cựu sinh

	sinh viên	viên
Ý nghĩa của đánh giá	Lên kế hoạch	Điều chỉnh quá trình triển khai
	Tái cơ cấu lại chương trình đào tạo	Thiết kế lại chương trình đào tạo
	cho chương trình đào tạo	hợp với mục tiêu và bối cảnh hiện tại

Ưu điểm của mô hình đánh giá CIPP

- Đây là mô hình đánh giá định hướng quản trị và giúp nhà đánh giá đưa ra các quyết định có liên quan tới chương trình.

- Mô hình đánh giá đã kết hợp được cả hình thức đánh giá ban đầu và đánh giá tổng thể trong cùng một đánh giá. Việc kết hợp cả hai hình thức đánh giá này sẽ giúp người đánh giá có thể nhanh chóng đưa ra các quyết định điều chỉnh chương trình, quá trình triển khai để hướng tới một chương trình hoàn thiện và hiệu quả nhất.

- Quy trình đánh giá của mô hình là rất rõ ràng và cụ thể theo từng giai đoạn khác nhau. Do đó, người đánh giá và các bên liên quan có thể dễ dàng làm theo và thực hiện công tác đánh giá.

Nhược điểm của mô hình đánh giá CIPP

- Mất rất nhiều thời gian để thu thập thông tin và cần lượng lớn thông tin để có thể đánh giá đầy đủ cũng như hỗ trợ đưa ra quyết định.

- Để đánh giá chương trình đào tạo theo mô hình CIPP đạt được hiệu quả thì đòi hỏi phải lên kế hoạch chi tiết và cụ thể.

3.2. Mô hình Kirkpatrick

Mô hình đánh giá Kirkpatrick được đưa ra vào năm 1959. Mô hình đánh giá Kirkpatrick được biết đến và sử dụng rộng rãi trong đánh giá các chương trình đào tạo. Mô hình đánh giá Kirkpatrick tập trung vào đánh giá hiệu quả của chương trình đào tạo trên 4 cấp độ khác nhau bao gồm:

- *Đánh giá sự phản hồi của người học (Reaction)*: là quá trình mà người học sẽ đưa ra những đánh giá về chương trình đào tạo sau khi hoàn tất chương trình trong đó sẽ bao gồm đánh giá về cấu trúc, nội dung và phương pháp giảng dạy và học tập của chương trình đào tạo. Thông qua đánh giá phản hồi của người học, các cơ sở giáo dục sẽ xác định được những khía cạnh nào của chương trình đào tạo cần được củng cố và phát triển, những khía cạnh nào cần sửa đổi và cải thiện. Từ những thông tin đánh giá thu thập được thì các cơ sở giáo dục sẽ đề ra các tiêu chuẩn cho các chương trình đào tạo tiếp theo. Đánh giá chương trình đào tạo ở cấp độ này là dễ dàng triển khai và thu thập thông tin.

- *Đánh giá về nhận thức của người học (Learning)* là quá trình đánh giá xem người học đã tiếp nhận được những kiến thức, kỹ năng gì khi tham gia chương trình đào tạo và có đạt được đúng mục tiêu của chương trình đào tạo đề ra hay không? Đánh giá chương trình đào tạo ở cấp độ này có thể được tiến hành liên tục trong suốt quá trình triển khai chương trình nhằm cải thiện, mở rộng và nâng cao kiến thức và kỹ năng cho người học. Việc đánh giá chương trình đào tạo ở cấp độ nhận thức cần phải bám sát với mục tiêu chương trình đào tạo đã đề ra. Chính vì vậy các hình thức đánh giá chương trình phải đánh giá được việc thực hiện mục tiêu của chương trình đào tạo. So với cấp độ đánh giá sự phản hồi của người học thì đánh giá ở cấp độ này sẽ khó khăn hơn rất nhiều.

- *Đánh giá hành vi (Behaviour)* là quá trình đánh giá những thay đổi, tiến bộ của người học sau khi hoàn thành chương trình đào tạo. Ở mức độ này, đánh giá chương trình sẽ tập trung vào mức độ ứng dụng những kiến thức, kỹ năng mà người học đạt được vào trong công việc của họ.

- *Đánh giá kết quả (Result)* là quá trình đánh giá những tác động của chương trình đào tạo đến các chủ thể. Ở mức độ này, đánh giá chương trình sẽ hướng tới đánh giá lợi tức đầu tư đào tạo.

Theo mô hình đánh giá 4 cấp độ của Kirkpatrick mức độ thành công của các cấp độ đánh giá sẽ phụ thuộc vào thông tin đánh giá của các cấp trước đó.

Ưu điểm của mô hình đánh giá Kirkpatrick

- Mô hình đánh giá Kirkpatrick rất là đơn giản, dễ thực hành, linh hoạt và tập trung vào đánh giá kết quả của chương trình đào tạo.

- Mô hình đánh giá Kirkpatrick giúp người đánh giá hiểu được kết quả đánh giá một cách có hệ thống.

Nhược điểm của mô hình đánh giá Kirkpatrick

- Yêu cầu lượng thông tin để đánh giá cho các cấp độ là khác nhau. Nhu cầu về lượng thông tin cần để đánh giá cho các cấp độ cao hơn thường đòi hỏi nhiều hơn.

3.3. Mô hình 5 cấp độ của Kaufman

Mô hình đánh giá chương trình đào tạo 5 cấp độ của Kaufman được phát triển từ mô hình 4 cấp độ của Kirkpatrick. Điểm mới trong mô hình của Kaufman đó là đã chia cấp độ 1 của mô hình Kirkpatrick thành 2 mức bao gồm đầu vào và quá trình; nhóm cấp độ 2 và 3 trong mô hình Kirkpatrick thành 1 cấp độ gọi tên là micro và thêm cấp độ 5 là cấp độ Mega.

Ở cấp độ 1 – Input, mô hình đánh giá Kaufman tập trung vào đánh giá sự sẵn có của các nguồn lực cũng như chất lượng của các nguồn lực để triển khai chương trình đào tạo.

Ở cấp độ 2 – Process, mô hình đánh giá Kaufman muốn đánh giá xem là các bước triển khai chương trình có được ủng hộ và đạt hiệu quả hay không. Ở cấp độ này, mô hình đánh giá quan tâm tới trải nghiệm học tập của người học.

Ở cấp độ 3 – Micro, mô hình đánh giá Kaufman đánh giá mức độ ảnh hưởng của chương trình đào tạo tới một nhóm nhỏ hay tới các cá nhân. Thông thường thì mô hình đánh giá mức độ ảnh hưởng của chương trình tới người học. Liệu người học đạt được những kết quả gì sau khi tham gia vào chương trình đào tạo và họ có vận dụng được những kiến thức, kỹ năng đã qua đào tạo vào trong công việc của họ hay không.

Ở cấp độ 4 – Macro, mô hình đánh giá Kaufman quan tâm đánh giá mức độ ảnh hưởng của chương trình đào tạo tới các tổ chức có liên quan như đánh giá chi phí/ lợi ích có được với những cải tiến của chương trình đào tạo.

Ở cấp độ 5 – Mega, mô hình đánh giá Kaugman quan tâm đánh giá mức độ ảnh hưởng của chương trình đào tạo tới xã hội như những đóng góp của người học cho xã hội sau khi đã tham gia vào chương trình đào tạo.

Ưu điểm của mô hình đánh giá Kaufman

- So với mô hình đánh giá Kirkpatrick, thì mô hình đánh giá Kaufman không chỉ quan tâm tới sự hài lòng của người học mà còn quan tâm tới các nhân tố ảnh hưởng tới sự hài lòng của người học.

- Mô hình đánh giá của Kaufman không chỉ quan tâm mức độ ảnh hưởng của chương trình tới người học và các tổ chức mà còn quan tâm tới cả những ảnh hưởng của chương trình đối với xã hội nói chung.

Nhược điểm của mô hình đánh giá Kaufman

- Nếu các bên tham gia vào đánh giá theo mô hình Kaufman mà không hợp tác và cung cấp chính xác thông tin thì kết quả đánh giá sẽ không phản ánh được chính xác mức độ ảnh hưởng kết quả đánh giá.

4. Vận dụng các mô hình đánh giá chương trình đào tạo vào trong thực tiễn

Việc lựa chọn một mô hình đánh giá chương trình đào tạo sẽ phụ thuộc rất nhiều vào các yếu tố khác nhau bao gồm mục tiêu đánh giá, thời điểm đánh giá, ngân sách cho công tác đánh giá, đối tượng tham gia đánh giá và mức độ yêu cầu của kết quả đánh giá. Mô hình đánh giá CIPP là mô hình đánh giá phổ biến nhất hiện nay vì mô hình này đánh giá chương trình đào tạo ở nhiều giai đoạn khác nhau từ lúc thiết kế chương trình, triển khai chương trình tới sau khi kết thúc chương trình. Mô hình đánh giá của Stufflebean đòi hỏi mức độ đánh giá trên nhiều khía cạnh và có tính hệ thống bao gồm đánh giá mức độ hiệu quả của chương trình và chất lượng của chương trình trong thiết kế và triển khai qua 4 giai đoạn khác nhau. Đây là mô hình đánh giá định hướng quản trị cho nên khi cần đưa ra các quyết định về sửa đổi, cải tiến chương trình đào tạo hay xây mới một chương trình đào tạo thì các cơ sở giáo dục có thể áp dụng.

Mô hình CIPP đánh giá được rõ nét nhu cầu, mục tiêu của chương trình thông qua công tác đánh giá đầu vào, đánh giá việc tổ chức bao gồm đánh giá

quá trình và đánh giá sản phẩm tổng thể. Tuy nhiên mô hình này chưa định lượng và phương pháp đánh giá còn sơ sài khi chỉ sử dụng phương pháp mô tả và so sánh mục tiêu đặt ra và đạt được đơn thuần. Mô hình đánh giá CIPP bao gồm 4 giai đoạn khác nhau nhưng các cơ sở đánh giá có thể không nhất thiết đánh giá cả 4 giai đoạn. Tùy vào mục tiêu sử dụng kết quả đánh giá khác nhau mà cơ sở giáo dục có thể đánh giá ở các giai đoạn khác nhau. Ví dụ để đánh giá xem mục tiêu của chương trình đã đáp ứng được nhu cầu của xã hội hay chưa thì các cơ sở giáo dục có thể tiến hành đánh giá đầu ra. Cơ sở giáo dục sẽ tiến hành khảo sát các doanh nghiệp đang sử dụng lao động là các học viên đã tham gia chương trình xem liệu với những kỹ năng, kiến thức của người lao động này đáp ứng được mức độ như thế nào với những yêu cầu, đòi hỏi của công việc. Thường để đảm bảo hiệu quả trong công tác đánh giá thì đánh giá này thường được triển khai đối với cựu sinh viên sau khi hoàn thành chương trình được 6 tháng đến 1 năm và chưa tham gia thêm vào một chương trình đào tạo nào khác. Mô hình Kirkpatrick và Kaufman tập trung vào đánh giá hiệu quả của chương trình sau khi người học đã hoàn thành chương trình đào tạo ở những cấp độ khác nhau. Hai mô hình đánh giá này ít được sử dụng hơn so với mô hình CIPP do khó khăn hơn trong đánh giá và chi phí tốn kém. Các cơ sở giáo dục có thể áp dụng ngay mô hình Kirkpatrick ở cấp độ 1, 2 thông qua các phiếu khảo sát đối với cựu học viên để đo lường mức độ yêu thích chương trình của người học và mức độ đạt được mục tiêu của chương trình. Phiếu khảo sát sẽ tập trung các tiêu chí và câu hỏi về cảm nhận của cựu học viên đối với cấu trúc, nội dung, phương pháp trong chương trình đào tạo. Công tác đánh giá này nên được thực hiện ngay sau khi học viên vừa hoàn thành xong chương trình. Còn để đánh giá những thay đổi về thái độ người học trong lĩnh vực nghề nghiệp, các cơ sở giáo dục có thể khảo sát cựu sinh viên sau ba đến sáu tháng sau khi kết thúc chương trình đào tạo bởi vì thời gian quá lâu thì học viên có thể bổ sung những kiến thức, kỹ năng mới. Các cơ sở giáo dục có thể tiến hành đánh giá chương trình đào tạo theo mô hình Kirkpatrick ở cấp độ 4 thông qua đánh giá khảo sát đối với doanh nghiệp. Tuy nhiên để đảm bảo công tác đánh giá hiệu quả chương trình ở

cấp độ này đòi hỏi các tiêu chí đánh giá cần cụ thể rõ ràng và cần xây dựng nhiều lần các thang đo đánh giá để đảm bảo kết quả đánh giá chính xác. Công tác đánh giá này cũng cần phải được tiến hành đối với cựu sinh viên trong vòng một năm khi họ chưa tham gia vào các chương trình đào tạo khác.

Mô hình đánh giá Kaufman là mô hình cải tiến từ mô hình Kirkpatrick khi đưa thêm một cấp độ đánh giá 5 về mức độ ảnh hưởng của chương trình đào tạo đối với xã hội và bổ sung thêm đánh giá đầu vào của chương trình đào tạo. Với các mức độ đánh giá như Kirkpatrick thì công tác đánh giá dễ dàng được tiến hành triển khai thông qua khảo sát, phỏng vấn cựu học viên và doanh nghiệp. Hoặc để đánh giá các nguồn lực đầu vào, các cơ sở giáo dục có thể tự đánh giá sau khi hoàn thành chương trình đào tạo. Tuy nhiên việc đánh giá hiệu quả của chương trình đào tạo đối với xã hội rất khó khăn và tốn kém do qui mô đánh giá rộng và phạm trù mức độ ảnh hưởng có thể được tiếp cận trên nhiều góc độ khác nhau.

5. Kết luận

Có thể nói rằng, đánh giá chương trình đào tạo là một hoạt động cần thiết đối với các cơ sở giáo dục nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của chương trình đào tạo. Việc đánh giá chương trình đào tạo có thể được tiến hành ngay từ giai đoạn xây dựng chương trình đào tạo chứ không nhất thiết là đánh giá trong quá trình triển khai và sau khi triển khai. Việc đánh giá chương trình đào tạo có thể tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau, tuy nhiên việc xác định một mô hình đánh giá chương trình đào tạo cũng quyết định tới hiệu quả của công tác đánh giá thông qua việc lựa chọn giai đoạn để đánh giá, các tiêu chí, thông tin, cách thức triển khai.

Tài liệu tham khảo

1. Areti, S. and Theodora, S. (2014), *Evaluation of Educational Programmes – the Contribution of History to Modern Evaluation Thinking*, Health Science Journal, Volume 8 (2014).

2. Kaufman, R., Keller, J. and Watkins, R. (1996), *What works and what doesn't: Evaluation beyond Kirkpatrick*. Nonprofit Management Leadership, 35: 8–12. doi: 10.1002/pfi.4170350204.
3. KirkPatrick D.L (2006), *Evaluating training programs: The four levels*, Berett – Koehler Publishers.
4. Stufflebean, D.L (1983), *The CIPP model for Program evaluation*, Kluwer – Nijhpff Publishing, pp 117-141.
5. Vũ Xuân Hùng (2016), *Nhân lực chất lượng cao* tại trang web có địa chỉ <http://www.nhandan.com.vn/cuoituan/item/29833602-nhan-luc-chat-luong-cao.html>.

LÝ LUẬN VỀ BẢN CHẤT CỦA VIỆC HỌC VÀ CÁCH TIẾP CẬN HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC

TS. Nguyễn Thị Như Huệ
Phó Trưởng khoa Triết học

Trong lịch sử giáo dục hiện đại, hai hệ thuyết về bản chất của việc học có ảnh hưởng lớn đến việc dạy và học là thuyết hành vi và thuyết kiến tạo. Tương ứng với hai học thuyết này là hai cách tiếp cận lấy người dạy làm trung tâm và cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm

1. Thuyết hành vi và cách tiếp cận “lấy người dạy làm trung tâm”

Thuyết hành vi khởi nguồn từ các nghiên cứu dựa trên động vật của Ivan Pavlov và sau này khái quát thành hành vi con người, cho rằng mọi hành vi có được đều là các phản xạ có điều kiện, được hình thành nhờ các kích thích và được củng cố qua quá trình rèn luyện. Thuyết hành vi được B.F. Skinner phát triển và sau đó đã trở thành một học thuyết có ảnh hưởng lớn trong những thập kỷ ...

Học thuyết này lý giải bản chất của quá trình học là một quá trình thụ động, phản xạ trước những kích thích của môi trường bên ngoài. Khi bắt đầu quá trình học, người học là những “tờ giấy trắng”, tri thức và kỹ năng người học có được là những phản xạ đối với các kích thích từ môi trường bên ngoài, được củng cố thông qua quá trình luyện tập lặp đi lặp lại trở thành thói quen hành vi. Như vậy, về cơ bản, học là quá trình thay đổi hành vi của con người.

Quan niệm về tri thức: Tri thức là khách quan, phổ quát, bất biến, độc lập, nằm ngoài người học.

Quan niệm về việc học: Là quá trình tiếp nhận tri thức một cách thụ động thông qua quá trình củng cố và luyện tập lặp đi lặp lại.

Ứng dụng trong dạy học: Giáo viên truyền thụ những “hành vi chuẩn mực” cho sinh viên, sinh viên hình thành các hành vi này thông qua củng cố và luyện tập.

Thuyết hành vi đặt nền móng cho trường phái “chỉ thị” (Instructionism) trong dạy học. Trường phái này “lấy người dạy làm trung tâm”, nhấn mạnh vào

việc giảng bài, vào quá trình truyền thụ tri thức và kỹ năng của giáo viên, coi trọng kết quả học tập là sự thay đổi về kiến thức và kỹ năng ở người học. Vai trò của giáo viên được đề cao, giáo viên được coi là những “vị thánh” trên bục giảng, là chuyên gia sở hữu tri thức để truyền thụ cho sinh viên. Vai trò của sinh viên là ghi nhớ kiến thức, luyện tập, củng cố lặp đi lặp lại hành vi để hình thành thói quen, kỹ năng. Các mục tiêu, hoạt động và nội dung học tập đều do giáo viên lên kế hoạch trước và việc dạy học được thực hiện dựa trên đó. Người học thụ động làm theo chỉ thị của giáo viên. Kiểm tra đánh giá coi trọng kết quả học tập là sự thay đổi trong khối lượng kiến thức, trong hành vi và kỹ năng của người học.

Ở Việt nam, mặc dù những năm gần đây đổi mới giáo dục đã coi trọng cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm, thuyết hành vi và cách tiếp cận lấy người dạy làm trung tâm vẫn có ảnh hưởng lớn đối với việc dạy và học ở các chương trình, cấp học khác nhau. Truyền thụ tri thức một chiều, luyện tập củng cố hành vi, kỹ năng vẫn là những hoạt động giáo dục phổ biến trong các nhà trường.

2. Thuyết kiến tạo và cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm

i) Thuyết kiến tạo của Piaget và Vygotsky

Trong những năm gần đây thuyết kiến tạo trở nên phổ biến và có ảnh hưởng lớn trong giáo dục, dần thay thế ảnh hưởng của thuyết hành vi. Hai học thuyết kiến tạo phổ biến là thuyết kiến tạo nội sinh và kiến tạo xã hội. Kiến tạo nội sinh (constructivism) do Piaget đặt nền tảng cho rằng học là quá trình khám phá tri thức và tạo dựng ý nghĩa thông qua các trải nghiệm chứ không đơn thuần là tích lũy thông tin, dữ liệu. Hiểu biết của người học thay đổi khi họ tham gia tích cực vào các trải nghiệm khác nhau. Người học tham gia vào quá trình học một cách tích cực, chủ động chứ không thụ động tiếp nhận tri thức từ sách vở hay người thầy.

Theo Bruner (1973), người học kiến tạo tri thức dựa trên nền tảng tri thức và hiểu biết sẵn có của mình. Học là quá trình kết hợp giữa những trải nghiệm mới và tri thức sẵn có, dẫn tới những thay đổi trong cấu trúc tri thức của người học. Theo đó, cấu trúc tri thức sẵn có của người học đóng vai trò quyết định

trong việc người học lựa chọn thông tin, hình thành giả thuyết, lập quyết định, tạo lập ý nghĩa mới.

Như vậy, cả Piaget và Bruner đều nhấn mạnh rằng tri thức không truyền tải nguyên vẹn từ người thầy sang người trò, học không phải là quá trình thụ động tiếp thụ tri thức mà là quá trình kiến tạo ý nghĩa. Trọng tâm của dạy và học chuyển từ người thầy sang người học, chú trọng đến quá trình học chứ không chỉ đơn thuần sản phẩm học tập. Trong đó, sở thích, năng khiếu, tri thức và hiểu biết vốn có của người học là khởi điểm để thiết kế các hoạt động học tập và nội dung học tập.

Thuyết kiến tạo xã hội do Vygotsky phát triển lý giải bản chất của việc học bắt nguồn từ các hoạt động thực tiễn, là sự kết hợp giữa các yếu tố xã hội, văn hoá và lịch sử. Học là quá trình lĩnh hội các công cụ chức năng tư duy thông qua các hoạt động thực tiễn và thông qua sự tương tác xã hội. Vygotsky viết rằng “Mọi chức năng trong sự phát triển văn hoá của đứa trẻ xuất hiện hai lần: Lần một trên bình diện xã hội, trong hoạt động liên nhân giữa người với người và lần hai xuất hiện ở tâm lý bên trong đứa trẻ” (Vygotsky, 1979, tr. 163). Theo Vygotsky, trong mọi đứa trẻ tồn tại “vùng phát triển gần” (Zone of proximal development), là khoảng cách giữa khả năng hiện tại của đứa trẻ và khả năng mà đứa trẻ có thể đạt được với sự giúp đỡ của những người có hiểu biết hơn (người lớn, bạn bè). Thông qua hoạt động và sự tương tác với những người có hiểu biết hơn, đứa trẻ học được cách thực hiện hoạt động một cách độc lập, lĩnh hội các công cụ văn hoá để trưởng thành, tức là phát triển tư duy trừu tượng. Do đó, dạy học theo thuyết kiến tạo chuyển trọng tâm từ hoạt động giảng bài, truyền thụ tri thức sang việc tổ chức môi trường và các hoạt động học tập mang tính trải nghiệm thực tiễn, có sự tương tác, hợp tác giữa giáo viên và người học, giữa người học với người học, v.v. Giáo viên trở thành người hướng dẫn, hỗ trợ, động viên, đưa ra phản hồi kịp thời giúp người học điều chỉnh hoạt động học tập, v.v.

Như vậy cả thuyết kiến tạo của Piaget và thuyết kiến tạo xã hội của Vygotsky đều nhấn mạnh vai trò của kiến thức, khả năng hiện tại của người học

trong việc tiếp thu, lĩnh hội tri thức. Tuy nhiên, trong khi Piaget coi học là một hoạt động mang tính cá nhân thì Vygotsky lại nhấn mạnh vào bản chất xã hội của việc học tập, vào hoạt động thực tiễn, sự tương tác, hợp tác, sự hỗ trợ của giáo viên và bạn bè với tư cách là những người hiểu biết hơn.

ii) Thuyết học tập trải nghiệm (Experiential Learning Theory)

Mô hình học tập trải nghiệm (Kolb, 1984)

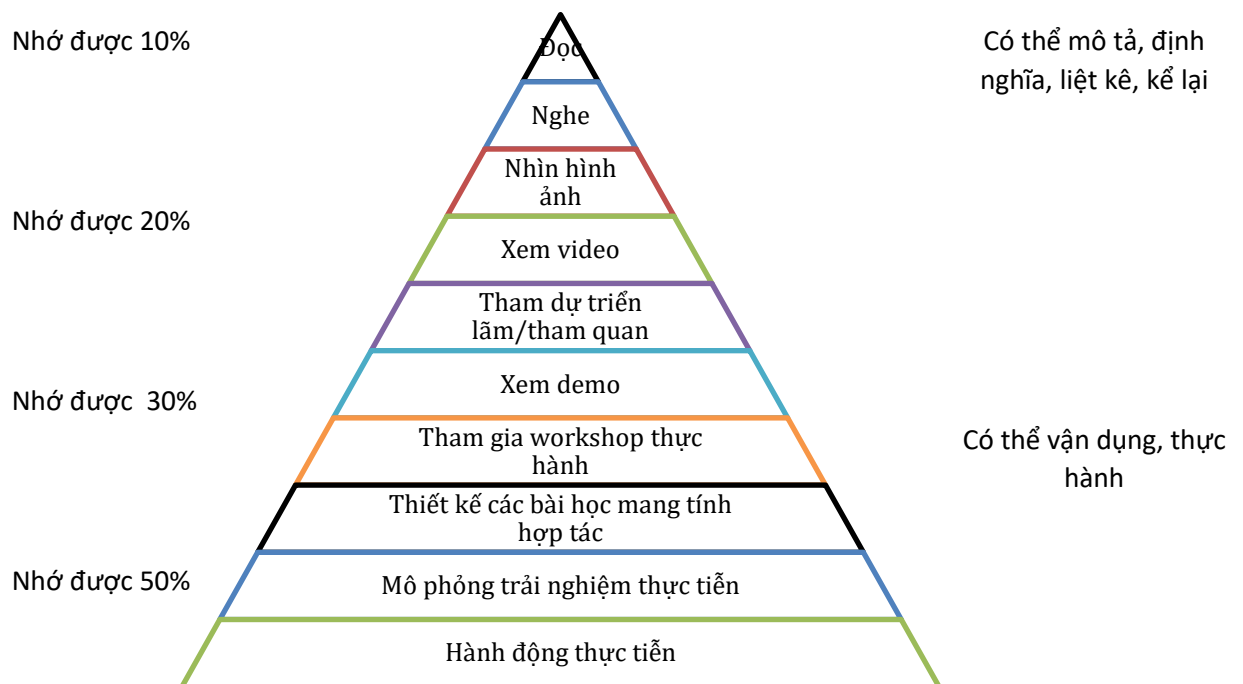
John Dewey (1938) là người đặt nền móng cho ý tưởng học tập trải nghiệm khi ông cho rằng quá trình học trải nghiệm đóng vai trò quan trọng nền tảng đối với giáo dục và sự phát triển của con người. Dựa trên ý tưởng này, Kolb phát triển mô hình Học tập Trải nghiệm, nhấn mạnh học là “quá trình liên tục, tuần hoàn trong đó tri thức được tạo ra thông qua trải nghiệm” (Kolb, 1984, tr. 41). Mô hình học tập trải nghiệm bao gồm 04 giai đoạn: trải nghiệm cụ thể (concrete experience), chiêm nghiệm (reflection), trừu tượng hoá (conceptualisation) và thí nghiệm tích cực (active experimentation). Chu trình học này được hiểu như sau: người học tích cực tham gia vào hoạt động trải nghiệm thực tiễn (giai đoạn trải nghiệm cụ thể), sau đó nhìn lại trải nghiệm và rút ra các kết luận, có thể là nhận định về mối liên hệ giữa lý thuyết hoặc thực tiễn, đánh giá các trải nghiệm, v.v. (giai đoạn chiêm nghiệm); trong giai đoạn trừu tượng hoá, người học khái quát hoá kiến thức thành lý thuyết mô hình, khái niệm, ý tưởng, v.v.; giai đoạn thí nghiệm tích cực là giai đoạn người học thử nghiệm tri thức vừa học được và chu trình học tập trải nghiệm lại tiếp tục với 4 giai đoạn trên, qua đó tri thức được phát triển và tri thức mới được hình thành. Thuyết học tập trải nghiệm nhấn mạnh vào sự tích cực tham gia của người học trong trải nghiệm thực tiễn, chiêm nghiệm, rút ra bài học, kết luận, khái quát hoá tri thức để hình thành khái niệm, và chủ động thử nghiệm các tri thức học được để tiếp tục phát triển, mở rộng tri thức.

Nón trải nghiệm Edger Dale: Vai trò của trải nghiệm trong phát triển các kỹ năng tư duy cho người học

Nón trải nghiệm của Edger Dale (1969) cho thấy vai trò khác nhau của các hình thức học trong việc phát triển kỹ năng tư duy cho người học. Theo đó, các

hình thức học thụ động như tiếp thụ thông tin thông qua đọc và nghe chỉ giúp người học nhớ được 10-20% kiến thức, và chỉ phát triển kỹ năng nhớ và hiểu (có thể liệt kê, mô tả, giải thích). Các hình thức học thụ động khác như nghe nhìn (xem hình ảnh, video, demo, tham quan thực tế) giúp người học lưu giữ được 30-50% thông tin, và có khả năng phát triển kỹ năng vận dụng, thực hành hoặc làm demo. Ngược lại, các hình thức học chủ động như, tham gia workshop thực hành, tham gia các trải nghiệm mô phỏng thực tiễn, hoặc trải nghiệm thực tiễn giúp người học lưu giữ được 70-90% thông tin, đồng thời giúp phát triển các kỹ năng bậc cao như phân tích, đánh giá, sáng tạo, v.v.

Như vậy, nón trải nghiệm của Edger Dale nhấn mạnh tầm quan trọng và hiệu quả của việc học thông qua hành động/ trải nghiệm (learning by doing) so với học thụ động thông qua các hình thức như tiếp thụ như nghe, đọc, xem.



Nón trải nghiệm Edger Dale (1969)

iii) Cách tiếp cận dạy học lấy người học làm trung tâm (Learner-centered approach)

Cách tiếp cận dạy học lấy người học làm trung tâm là một khái niệm bao trùm các cách tiếp cận và phương pháp dạy học trong đó người học và quá trình học tập được coi là trung tâm của quá trình dạy học. Cách tiếp cận này thay đổi vai trò của người dạy và người học trong quá trình dạy học. Giáo viên không còn là người truyền thụ tri thức mà trở thành người tổ chức, hướng dẫn các hoạt động học tập cho sinh viên. Dạy học không còn là việc trang bị các kiến thức và kỹ năng mà là giúp người học kiến tạo tri thức và phát triển các kỹ năng. Nội dung chương trình học được xây dựng phù hợp với trình độ, mối quan tâm, và nhu cầu của người học. Quá trình học tập là một quá trình trong đó người học chủ động tham gia vào kiến tạo tri thức thông qua tìm tòi, khám phá, trải nghiệm, liên hệ thực tiễn. Đặc trưng của cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm là sự tham gia tích cực và chủ động của người học, sự tìm tòi, khám phá, và sự tương tác trong quá trình học. Cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm coi trọng quá trình học tập cũng như kết quả học tập. Các hoạt động kiểm tra đánh giá do đó không chỉ nhằm mục đích đánh giá kết quả học tập mà còn cung cấp phản hồi để giáo viên và sinh viên điều chỉnh quá trình dạy và học. Cách tiếp cận này bao hàm các phương pháp dạy học như dạy học trải nghiệm và khám phá (inquiry-based teaching), dạy học giải quyết vấn đề (problem-based teaching), dạy học tương tác (interactive teaching)

* Phương pháp dạy học khám phá (Inquiry-based teaching)

Dạy học khám phá là cách tiếp cận dạy học trong đó người học không tiếp nhận tri thức trực tiếp từ sách vở, giáo viên mà kiến tạo tri thức thông qua hoạt động tìm tòi, nghiên cứu, và khám phá vấn đề. Nền tảng lý luận của hoạt động này khởi nguồn từ quan điểm học khám phá của Dewey, quan điểm cho rằng người học cần phải trải qua quá trình nghiên cứu giống như những nhà khoa học để có thể lĩnh hội và vận dụng các tri thức khoa học.

Việc dạy học khám phá bắt đầu từ những câu hỏi mở hay những vấn đề gây tò mò, hứng thú v.v., và người học phải nghiên cứu, khám phá, hình thành giả thuyết để tìm câu trả lời, thông qua đó hình thành các tri thức mang tính khái niệm. Ví dụ, thay vì cung cấp cho sinh viên kiến thức liên quan tới đặc điểm của

tít báo, nguyên tắc viết tít báo thì giảng viên có thể đặt câu hỏi “Tại sao một số tít báo lại thu hút đông đảo độc giả?” và yêu cầu sinh viên nghiên cứu và tìm câu trả lời. Để trả lời câu hỏi này, sinh viên có thể tiếp cận nghiên cứu các nguồn tài liệu như nghiên cứu các tít báo khác nhau và hình thành giả thuyết, hoặc nghiên cứu tài liệu để tìm ra cách viết tít báo hiệu quả. Hình thức học tập này đòi hỏi người học phải tư duy so sánh, phân tích, tổng hợp, khái quát hoá, đánh giá, v.v. thông qua đó hiểu sâu các khái niệm. Tri thức thu nhận được trở thành nền tảng để vận dụng vào thực tiễn, thành công cụ tư duy thay vì chỉ là những tri thức thụ động.

* Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề (Problem-based teaching)

Là cách tiếp cận dạy học dựa trên ý tưởng là việc học các tri thức và kỹ năng gắn với thực tiễn, các vấn đề trong thực tiễn trở thành phương tiện giúp người học lĩnh hội các tri thức trừu tượng cũng như các kỹ năng. Bên cạnh đó, phương pháp này cũng phát triển cho người học các kỹ năng tư duy phê phán, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, v.v.

Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề là phương pháp lấy các vấn đề phức tạp trong thực tiễn hoặc mô phỏng thực tiễn làm điểm xuất phát và hoạt động dạy và học xoay quanh việc xác định vấn đề và tìm các giải pháp phù hợp. Các vấn đề được sử dụng cần có các đặc điểm sau:

- Kích thích người học nghiên cứu để hiểu sâu các khái niệm.
- Đòi hỏi người học phải đưa ra các quyết định dựa trên các lập luận chắc chắn.
- Cần bao gồm các mục tiêu kiến thức, có sự liên hệ với các kiến thức đã học.
- Cần có độ phức tạp, đòi hỏi người học phải nghiên cứu, vận dụng tổng hợp các kiến thức và kỹ năng.

(Duch, Groh, and Allen, 2001)

Các nguyên tắc có thể áp dụng trong lựa chọn các vấn đề:

Chọn ý tưởng, khái niệm, nguyên tắc theo các chủ đề trong một khoá học muốn sinh viên học và hiểu sâu, có khả năng vận dụng vào thực tiễn. Liệt kê các mục tiêu học tập mong muốn.

Xem xét bối cảnh thực tiễn có thể vận dụng các khái niệm, tri thức đó. Xây dựng hoặc tìm kiếm các trường hợp, câu chuyện chứa đựng các vấn đề cần giải quyết. Có thể lấy ý tưởng từ các câu chuyện trên báo, tạp chí, sách vở và các phương tiện truyền thông khác hoặc tham khảo những người làm trong nghề.

Giới thiệu vấn đề theo từng giai đoạn để sinh viên có thể xác định các vấn đề dẫn họ tới nghiên cứu các khái niệm

(Duch, Groh, and Allen, 2001)

Các bước trong giải quyết vấn đề bao gồm:

Đánh giá vấn đề - Thu thập thông tin – Phân tích phần đề thành các yếu tố cấu thành – xác định các giải pháp – Lựa chọn giải pháp tốt nhất – Hành động – Kiểm nghiệm và đánh giá – Xem xét kết quả

(<https://www.kent.ac.uk/careers/sk/problem-solving-skills.htm>)

Phương pháp giải quyết vấn đề có thể vận dụng trong các hoạt động dạy học như dạy học theo dự án (project-based learning), nghiên cứu trường hợp (case studies), thảo luận chuyên đề (seminar), v.v.v

THIẾT KẾ HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG TƯ DUY BẬC CAO

TS. Lưu Hồng Minh

Khoa Xã hội học và Phát triển

Trong cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm thì hoạt động học tập của người học được đặt lên hàng đầu. Người học học gì và học như thế nào trở thành trọng tâm của quá trình dạy học, do đó vai trò của người giáo viên là thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập để đạt được chuẩn đầu ra.

Để phát triển các kỹ năng tư duy bậc cao, các hoạt động học tập cần yêu cầu sinh viên vận dụng, phân tích, so sánh, tương phản, đánh giá, phê phán, giải quyết vấn đề và sáng tạo, v.v. thay vì chỉ “nhớ”, “trình bày”, “liệt kê”, “kể lại”. Các hoạt động đòi hỏi sinh viên tham gia tìm tòi, khám phá tri thức thông qua các trải nghiệm thực tiễn. Các cấp độ trong thang tư duy có thể được diễn đạt như sau:

Kỹ năng tư duy	Thuật ngữ sử dụng
<i>Nhớ</i>	Nhớ lại, kể tên, thuật lại, kể lại, miêu tả, định nghĩa
<i>Hiểu</i>	Giải thích, trình bày hiểu biết, phân loại, tóm tắt
<i>Vận dụng</i>	Áp dụng, vận dụng, thực hành, sử dụng thông tin và kỹ năng trong các mô hình hoặc các mô hình mô phỏng
<i>Phân tích</i>	Phân tích cấu trúc, so sánh, tương phản Phân biệt, phân tích, so sánh, tương phản
<i>Đánh giá</i>	Đưa ra nhận định, phê phán, đánh giá
<i>Sáng tạo</i>	Sáng tác, chế tạo, sáng tạo, thiết kế, xây dựng, v.v.

Các hoạt động dạy học phát triển các kỹ năng tư duy bậc cao cho người học có thể được phân loại thành các nhóm: nhóm các hoạt động tập trung vào nội

dung kiến thức, nhóm các hoạt động tập trung vào sự tương tác, nhóm các hoạt động phát triển kỹ năng tư duy phê phán, nhóm hoạt động phát triển thao tác, kỹ năng, quy trình, nhóm các hoạt động giải quyết vấn đề, và nhóm các hoạt động liên hệ tới bản thân.

Sự phân chia các hoạt động theo nhóm chỉ mang tính tương đối vì các hoạt động từ các nhóm khác nhau có thể kết hợp với nhau, như hoạt động tập trung vào nội dung tri thức có thể kết hợp với các hoạt động mang tính tương tác như thảo luận, xemina. Các hoạt động giải quyết vấn đề cũng có thể bao hàm các hoạt động tập trung vào kiến thức, sự tương tác và kỹ năng tư duy phê phán, v.v.

1. Nhóm các hoạt động tập trung vào nội dung kiến thức

1.1. Trả lời câu hỏi

Trả lời câu hỏi sau khi nghe bài giảng là một trong những hoạt động giúp người học tư duy về nội dung bài học và hiểu sâu các khái niệm. Các câu hỏi có thể yêu cầu sinh viên tóm tắt lại những nội dung chính, giải thích một số khái niệm/thuật ngữ hoặc khía cạnh nội dung, vận dụng liên hệ thực tiễn. Việc trả lời các câu hỏi này giúp sinh viên phát triển kỹ năng hiểu và vận dụng thay vì nhớ kiến thức đơn thuần.

Hoạt động trả lời câu hỏi có thể được tổ chức theo hình thức làm việc cá nhân, cặp đôi hoặc nhóm. Giáo viên là người đặt câu hỏi dựa trên nội dung bài giảng và dựa trên câu trả lời của sinh viên (phương pháp socratic). Các thành viên trong lớp có thể nhận xét hoặc bổ sung câu trả lời.

1.2. Lập sơ đồ khái niệm (concept mapping)

Sơ đồ khái niệm là công cụ giúp sinh viên tổ chức và trình bày tri thức một cách hệ thống. Sơ đồ khái niệm thể hiện mối quan hệ giữa các khái niệm hoặc các định đề. Các khái niệm hoặc các định đề được liên kết với nhau theo thứ tự trên dưới hoặc có mối quan hệ ngang hàng. Việc lập sơ đồ khái niệm giúp sinh viên hiểu sâu kiến thức, có khả năng phân tích, tổng hợp thông tin phục vụ cho các hoạt động tư duy bậc cao như vận dụng, giải quyết vấn đề, phê phán, sáng tạo.

1.3. Đọc tài liệu và phân tích, đánh giá thông tin và liên hệ thực tiễn

Khám phá vấn đề

2. Nhóm các hoạt động mang tính tương tác

Thảo luận nhóm

Hội thảo chuyên đề

3. Nhóm các hoạt động giải quyết vấn đề

Đóng vai

Nghiên cứu trường hợp

Làm dự án

4. Nhóm các hoạt động phát triển thao tác, kỹ năng

Học thực hành

5. Thảo luận (Discussion)

Thảo luận là hình thức học tập mang tính tương tác đòi hỏi sinh viên tham gia tích cực vào quá trình học. Sinh viên tham gia bày tỏ ý kiến về một vấn đề, tranh luận, phản biện, trao đổi làm sáng tỏ, đào sâu vấn đề, lập kế hoạch, v.v. Hình thức học này phù hợp với thuyết kiến tạo xã hội của Vygotsky, cho rằng người học kiến tạo nghĩa, phát triển công cụ tư duy thông qua các hoạt động mang tính tương tác xã hội.

Thảo luận là hình thức học tập mang tính tích cực, chủ động trong đó người học không tiếp thụ kiến thức một chiều mà tư duy, đào sâu suy nghĩ, đưa ra các quan điểm, phản biện. Đồng thời, hoạt động này giúp người học nhìn vấn đề ở nhiều góc cạnh khác nhau, phát triển các kỹ năng tư duy phê phán và giải quyết vấn đề.

Thảo luận kích thích kỹ năng tư duy bậc cao phụ thuộc vào câu hỏi thảo luận. Các câu hỏi thảo luận cần được thiết kế để phản ánh các cấp độ nhận thức bậc cao: hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá, phê bình/phản biện, dự đoán, giải quyết vấn đề, v.v. :

- Vận dụng các nguyên tắc, quan điểm lý luận, học thuyết, khung lý thuyết v.v. để lý giải các hiện tượng trên thực tế. Vận dụng công thức để tính toán, xây dựng mô hình; Vận dụng phương pháp, quy trình, khung lý thuyết để thiết kế, xây dựng kế hoạch, v.v.

- So sánh, đối chiếu giữa các khái niệm, quan điểm. Tổng hợp, phân loại các trường phái, quan điểm, lập trường khác nhau. Phân loại hiện tượng, sự kiện, v.v.
- Phê bình, phản biện các quan điểm; ưu điểm và hạn chế, phạm vi áp dụng của các tri thức lý thuyết, v.v.
- Dự đoán khả năng xảy ra; xây dựng giả thiết.
- Phân tích trường hợp, vấn đề và các giải pháp có thể.

5.1. Thảo luận nhóm (Group discussion)

Là hình thức học tập trong đó sinh viên được chia thành các nhóm nhỏ (2-5 người/nhóm). Các thành viên trong nhóm trao đổi và cả nhóm thống nhất ý kiến về vấn đề thảo luận. Các nhóm sau đó trình bày kết quả thảo luận trước cả lớp và giáo viên tổng kết lại vấn đề.

Việc phân chia nhóm có thể do sinh viên tự lựa chọn hoặc giáo viên chỉ định.

Để thảo luận nhóm thành công, các nhóm cần phân công 01 người điều hành nhóm (leader)- người chịu trách nhiệm đảm bảo cho mọi thành viên trong nhóm phát biểu ý kiến trong khoảng thời lượng nhất định và 01 thư ký nhóm - người ghi chép kết quả thảo luận nhóm.

Thảo luận nhóm là hình thức học tập tích cực, trong đó người học không chỉ được yêu cầu nhớ và trình bày lại kiến thức mà liên hệ, vận dụng vào thực tiễn, phân tích, so sánh, tổng hợp, bày tỏ ý kiến, quan điểm, nhìn nhận vấn đề từ cách khác nhau, góc độ khác nhau.

5.2. Thảo luận chuyên đề (Seminar)

Thảo luận chuyên đề hay còn gọi là Xêmina là hình thức tổ chức dạy và học cơ bản và đặc trưng ở bậc đại học. Theo Dictionary.com, seminar được định nghĩa là buổi sinh viên gặp gỡ, trao đổi thông tin và thảo luận dưới sự hướng dẫn của giáo viên hoặc người hướng dẫn. Xêmina thường tập trung vào một chủ đề nhất định, trong đó các thành viên đều tham gia thông qua việc thuyết trình, trình bày ý kiến, nghiên cứu tài liệu trước, v.v.

Thảo luận chuyên đề có thể kết hợp với các phương pháp dạy học khác như dạy học theo dự án. Các buổi xêmina dành cho việc thuyết trình dự án (kế hoạch

dự án, kết quả thực hiện dự án theo giai đoạn, v.v.) theo sau đó là các câu hỏi và thảo luận.

6. Dạy học thực hành (Workshop)

Workshop là hoạt động học tập với mục tiêu rèn luyện các kỹ năng, thậm chí các kỹ năng tư duy phức tạp như giải quyết vấn đề và tư duy phê phán. Giáo viên có thể làm mẫu quy trình, sau đó sinh viên thực thành. Sinh viên thực hành trong nhóm, các thành viên còn lại quan sát, đưa ra phản hồi và rút kinh nghiệm. Có thể tổ chức như sau:

- Nhóm 3 người: Một thành viên trong nhóm luân phiên thực hiện các thao tác, quy trình, các thành viên còn lại đưa ra nhận xét. Thường có danh sách các nội dung/đề mục cho người quan sát nhận xét.

- Phỏng vấn theo cặp. Sinh viên làm việc theo cặp, đọc xong tài liệu và đặt câu hỏi cho nhau. Việc giải thích nội dung bài đọc đòi hỏi sinh viên phải hiểu sâu và đầy đủ về bài đọc. Sau đó, hai cặp có thể ghép lại thành nhóm để thảo luận các vấn đề trong bài đọc. Mục đích của hoạt động này chủ yếu là hiểu kiến thức chứ không phải học kỹ năng.

- Kỹ thuật bể cá: Lớp học tập hợp thành hai vòng tròn, vòng tròn nhỏ ở trong, vòng tròn to ở ngoài. Các thành viên trong vòng tròn ở trong “thực hành”, tương tác với nhau (có thể giải quyết vấn đề, thực hiện thao tác), các thành viên ở vòng tròn ngoài quan sát và phản hồi.

7. Nghiên cứu trường hợp (Case study)

a. Khái niệm nghiên cứu trường hợp

Nghiên cứu trường hợp là cách tiếp cận học dựa trên các tình huống thực tiễn hoặc mô phỏng thực tiễn, người học được trải nghiệm các vấn đề phức tạp, tìm hiểu xem các vấn đề được giải quyết như thế nào và xem xét mối liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn. Đồng thời, thông qua nghiên cứu trường hợp, người học phát triển các kỹ năng phân tích, đánh giá, phê phán, và giải quyết vấn đề (Lamy 2000, 2007, Prince 2004, Prince & Felder 2006). Nghiên cứu trường hợp giúp người học tiếp xúc với các quan điểm khác nhau, các cách thức giải quyết vấn đề khác nhau, tích cực tham gia vào quá trình học tập thông qua việc phân

loại dữ liệu, vận dụng các công cụ phân tích, kỹ năng trình bày vấn đề, liên hệ các trải nghiệm khác.

“Cách tiếp cận nghiên cứu trường hợp nâng cao hiệu quả học tập không chỉ bởi vì liên quan tới thực tiễn mà còn chứa đựng các vấn đề đòi hỏi các giải pháp khác nhau và dẫn tới các kết quả khác nhau, yêu cầu người học phải chiêm nghiệm và hợp tác với người khác (Peile 2006, tr. 1201).”

Nghiên cứu trường hợp là một trong những cách tiếp cận dạy học tích cực phổ biến và có hiệu quả nhất trong các chương trình giáo dục hiện nay. Phương pháp này được áp dụng từ những năm 1870s trong chương trình đào tạo ngành luật, năm 1920 được sử dụng trong các chương trình dạy học ngành kinh tế và trong việc đào tạo ngành y vào năm 1980s. Phương pháp này nhằm giúp tạo cơ hội cho sinh viên trải nghiệm thực tiễn, tăng cường thực hành, vận dụng lý thuyết vào thực tiễn. Trong những năm gần đây, nghiên cứu trường hợp ngày càng được sử dụng trong các lĩnh vực đào tạo khác, bao gồm giáo dục, chính trị học, quan hệ quốc tế, v.v.

Theo Lamy (2007), nghiên cứu trường hợp tạo cơ hội giúp người học vận dụng tri thức lý thuyết đã học được để “thực hiện các hoạt động tư duy bậc cao như phân tích, tổng hợp, đánh giá các luận điểm khác nhau” (trích trong Krain, 2010, tr. 291).

Thông thường, các trường hợp nghiên cứu là các tình huống chứa đựng các vấn đề phức tạp mà không có giải pháp cho trước; các giải pháp đòi hỏi sự vận dụng tổng hợp các kiến thức, kỹ năng khác nhau.

Các nghiên cứu trường hợp trong các lĩnh vực kinh tế, chính sách công, đối ngoại thông thường chứa đựng các thông tin lịch sử, dữ liệu thống kê, các chính sách của chính phủ hoặc chính sách pháp luật, v.v. Tuy nhiên, các nghiên cứu trường hợp cũng có thể phản ánh các vấn đề cá nhân, bao gồm các nhân vật thực tế trong các tình huống thực tế. Nghiên cứu cho thấy các nghiên cứu trường hợp gây hứng thú cho sinh viên là những trường hợp kể lại câu chuyện “*một trường hợp hay chứa đựng vấn đề gây hứng thú, thể hiện các quan điểm và hoàn cảnh cá nhân giúp sinh viên hiểu được trải nghiệm của nhân vật đối với vấn đề.* Các

trường hợp thường là sự giao thoa giữa hoàn cảnh và cảm nhận, nhận định và hành động của cá nhân” (Boeher & Linsky, tr.45).

Giáo viên có thể xây dựng các trường hợp mô phỏng thực tiễn hoặc sử dụng các tài liệu sẵn có như bài báo, báo cáo chứa đựng dữ liệu và thống kê, tóm tắt, đoạn trích các tác phẩm lịch sử, tác phẩm văn học, tạo tác, các đoạn băng ghi âm hoặc ghi hình, các nghiên cứu dân tộc học, v.v.

8. Dạy học theo dự án (Project-based learning)

Làm dự án là một hình thức học trải nghiệm, trong đó người học tham gia vào các tình huống thực tế và giải quyết các vấn đề thực tiễn. Các dự án thường là các nhiệm vụ phức tạp, chứa đựng những câu hỏi hoặc những vấn đề khó, đòi hỏi sinh viên tham gia vào thiết kế, giải quyết vấn đề, đưa ra quyết định hoặc các hoạt động nghiên cứu, điều tra kéo dài một thời gian, và kết quả là các sản phẩm thực tế hoặc các báo cáo, thuyết trình (Jones, Rasmussen, & Mofitt, 1997). Dự án có thể được thực hiện trong một môn học, khoá học hay một dự án tổng hợp (capstone project) thực hiện trong chương trình đào tạo. Hình thức dạy học này thường phù hợp với những môn học liên quan tới việc tạo sản phẩm thực tế, các đề xuất, báo cáo hoặc công trình nghiên cứu, ví dụ như trong các môn dạy kỹ năng viết báo, làm sản phẩm truyền thông, tiếp thị, quảng bá hình ảnh, nghiên cứu xã hội học, các môn kinh tế, kỹ thuật, v.v.

Học trên cơ sở dự án là một phương pháp dạy học theo cách tiếp cận điều tra, khám phá (Inquiry-based learning) và “học thông qua hành động” (learning by doing), thông qua đó người học kiến tạo tri thức và học được các nội dung, kỹ năng cần thiết (Bell, 2010). Theo nón trải nghiệm của Edgar Dale, hình thức học này giúp người học lưu giữ lại được 90% kiến thức và phát triển các kỹ năng tư duy bậc cao. Học tập dựa trên dự án phản ánh triết lý của thuyết kiến tạo xã hội của Vygotsky, đó là thông qua các hoạt động thực tiễn mang tính xã hội, con người lĩnh hội được tri thức và kỹ năng cần có để phát triển. Phương pháp học tập này gắn lý thuyết với thực hành, thu hẹp khoảng cách giữa đào tạo trong nhà trường và thực tiễn xã hội nghề nghiệp. Đây là một giải pháp hiệu quả cho

đào tạo đại học ở Việt nam hiện nay khi đào tạo còn quá nặng về lý thuyết, chưa đáp ứng được yêu cầu của nhà tuyển dụng và thị trường lao động.

Để thực hiện dự án không chỉ đòi hỏi tri thức trong một lĩnh vực đơn lẻ mà người học phải tích hợp tri thức từ nhiều lĩnh vực, khía cạnh khác nhau. Do đó, hình thức học này mô phỏng quá trình hoạt động thực tiễn, đòi hỏi sự chuyển giao tri thức và kỹ năng, giúp chuẩn bị cho sinh viên tham gia vào môi trường làm việc chuyên nghiệp.

Trọng tâm của hình thức học này là quá trình điều tra, khám phá thông tin, tri thức trả lời các câu hỏi để có thể thực hiện được dự án. Tri thức lúc này được đặt trong bối cảnh thực tiễn, trở thành các công cụ tư duy chứ không chỉ đơn thuần là tri thức lý thuyết thông thường. Người học trở thành chủ thể tích cực tham gia vào quá trình học, làm chủ việc học của mình, tự tìm tòi, khám phá tri thức (Bender, 2012). Mặc dù một số môn học hay khoá học đã sử dụng các hình thức bài tập là các dự án, nhưng thông thường các dự án này chỉ chiếm một phần nhỏ trong khoá học, với mục đích chính là kiểm tra, đánh giá khả năng vận dụng những gì sinh viên đã học được để thực hiện dự án. Việc sử dụng dự án như vậy chú trọng vào sản phẩm chứ chưa chú trọng đến quá trình học tập của người học. Thom Markham (2003) cho rằng, học tập dựa trên dự án phải trở thành bộ phận cấu thành chính của chương trình chứ không phải là hoạt động phụ. Như vậy, thay vì việc dành phần lớn nội dung chương trình tập trung vào truyền thụ tri thức và kỹ năng cho sinh viên và coi dự án là hoạt động phụ trợ, thì dạy học dựa trên dự án lấy các dự án làm trọng tâm và chương trình học xoay quanh các dự án đó. Để giải quyết các nhiệm vụ của dự án, người học dưới sự hướng dẫn của giáo viên sẽ phải lên kế hoạch tìm hiểu, nghiên cứu những kiến thức, kỹ năng cần thiết để thực hiện dự án. Thông qua quá trình trải nghiệm này, người học hiểu sâu các tri thức nền tảng và cách thức vận dụng các tri thức này trong hoạt động thực tiễn. Tri thức lúc này trở thành công cụ tư duy.

Một số ví dụ về dự án tổng hợp (capstone project) phát triển và đánh giá năng lực đầu ra của sinh viên trong các lĩnh vực đào tạo:

- Ngành quảng cáo: Dự án thiết kế chiến dịch quảng cáo cho một sản phẩm/dịch vụ cụ thể trên các kênh truyền thông, ứng dụng mạng xã hội, đáp ứng các tiêu chí, yêu cầu của ngành công nghiệp quảng cáo.
- Văn hoá phát triển/quản lý văn hoá: Dự án yêu cầu sinh viên xây dựng chương trình, giải pháp quản lý, phát triển một lễ hội văn hoá, di sản văn hoá, phong tục, truyền thống địa phương cụ thể; một chiến dịch tuyên truyền, quảng bá văn hoá, v.v.
- Quan hệ công chúng: Dự án tổ chức sự kiện như tổ chức hội chợ, tuần lễ kỷ niệm, tuần lễ sinh viên đầu khoá, chiến dịch quảng bá hình ảnh cho nhà trường/doanh nghiệp, v.v.
- Truyền thông: Xây dựng một chiến dịch truyền thông thúc đẩy văn hoá đọc sách, văn hoá học đường, quảng bá một thương hiệu, hình ảnh đến một đối tượng cụ thể, v.v.

9. Mô hình học tập đảo ngược (Flipped learning model)

Mô hình học tập đảo ngược là một mô hình học tập trong kỷ nguyên công nghệ, khi các ứng dụng mạng và di động đang ngày càng trở nên phổ biến. Đây là hình thức giảng dạy và học tập kết hợp giữa tương tác trực tiếp (face-to-face) ở trên lớp và tương tác trực tuyến (online), tăng cường tối đa sự tương tác giữa người dạy- người học, người học-người học. Hình thức này cũng cho phép phát huy ưu thế của cả hai phương pháp: pháp giảng dạy truyền thống (giảng bài) và phương pháp giảng dạy tích cực (người học làm trung tâm, tham gia tích cực vào hoạt động học tập).

Trong lớp học truyền thống, sinh viên đến lớp nghe giảng, học lý thuyết; việc vận dụng lý thuyết vào các hoạt động thực hành được thực hiện chủ yếu ở nhà, ngoài giờ lên lớp. Như vậy ít có thời gian cho sinh viên tham gia tích cực vào các hoạt động học tập trên lớp. Trong lớp học đảo ngược, sinh viên nghiên cứu kiến thức lý thuyết ở nhà thông qua các tài liệu đọc, bài giảng dưới dạng power point kèm lời giảng của giáo viên, băng video ghi hình bài giảng của giáo viên, v.v. Giờ học trên lớp nhằm giúp sinh viên hiểu sâu hơn, vận dụng kiến thức lý thuyết giải quyết vấn đề, tình huống thực tiễn (Roehl, Reddy, &

Shannon, 2013). Việc ghi hình bài giảng và gửi cho sinh viên nghiên cứu ở nhà tạo điều kiện cho sinh viên có thể xem lại bài giảng nhiều lần, học với tốc độ và thời gian phù hợp với bản thân. Thời gian học trên lớp được tận dụng tối đa để sinh viên tích cực tham gia vào quá trình học thông qua các hoạt động hợp tác và tương tác (Fulton, 2012), bao gồm thảo luận nhóm, tranh luận, nghiên cứu trường hợp, làm dự án Ngoài ra, các diễn đàn học tập, blogs, mạng xã hội có thể được tận dụng giúp cho sinh viên tương tác với nhau ngoài giờ lên lớp. Học tập đảo ngược là “cách tiếp cận sư phạm trong đó việc giảng bài trực tiếp được chuyển từ không gian tập thể sang không gian cá nhân, không gian tập thể được tổ chức tạo thành một môi trường học tập năng động, mang tính tương tác cao, ở đó giáo viên hướng dẫn sinh viên vận dụng các khái niệm và tham gia vào các hoạt động mang tính sáng tạo” (Sam, Bergmann, Daniels, Bennett, Marshal & Arfstrom, 2014).

Sams & cộng sự (2014) cho rằng cách tiếp cận học tập đảo ngược có thể được phân biệt với cách tiếp cận truyền thống ở bốn khía cạnh sau:

1. Môi trường linh hoạt (Flexible environment): Không gian học tập linh hoạt trong đó sinh viên có thể chọn học ở đâu hoặc học khi nào.
2. Văn hoá học tập (Learning culture): Có sự chuyển dịch từ mô hình lấy người dạy làm trung tâm sang mô hình lấy người học làm trung tâm; giờ học trên lớp dành để tạo các cơ hội học tập trong đó người học kiến tạo tri thức thông qua việc tích cực tham gia và đánh giá quá trình học của mình, với các hoạt động hỗ trợ phù hợp với cá nhân người học.
3. Nội dung học có chủ định (Intentional Content): Giáo viên quyết định cần dạy những nội dung gì và những nội dung gì sinh viên cần tự nghiên cứu. Nội dung học có chủ định được sử dụng để “tối đa hoá thời gian trong lớp để vận dụng các phương pháp học tập lấy người học làm trung tâm, tùy thuộc vào môn học và trình độ” (Sam & cộng sự, 2014, tr.2).
4. Nhà giáo dục chuyên nghiệp (Professional Educator): Giáo viên phải là nhà giáo dục chuyên nghiệp, luôn sẵn sàng trợ giúp người học, cung cấp phản hồi kịp thời, thường xuyên đánh giá và đổi mới hoạt động dạy học của mình.

Nói tóm lại, mô hình học tập đảo ngược là mô hình học tập tận dụng công nghệ hiện đại, cho phép tích hợp các phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá khác nhau, tăng cường sự tương tác và các hoạt động học tập trải nghiệm và giải quyết vấn đề, phát triển các kỹ năng tư duy phê phán, tư duy bậc cao, kỹ năng giải quyết vấn đề.

ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG

PGS.TS. GVCC. NGUYỄN THỊ NGỌC HOA

GIÁM ĐỐC TRUNG TÂM KHẢO THÍ VÀ KĐCLĐT

THS. DƯƠNG THỊ HÀO

PHS TRƯỞNG KHOA NGOẠI NGỮ

Tóm tắt: Học tập là quyền và một hoạt động cơ bản của con người. Trong bối cảnh cách mạng công nghiệp lần thứ tư và đẩy mạnh ứng dụng công nghệ số, những tác động và đòi hỏi đặt ra đối với giáo dục sẽ sâu sắc hơn so với các ngành khác. Việc tiếp cận và ứng dụng triển khai dạy và học trực tuyến trên thiết bị di động là xu thế của thế giới, trong đó có Việt Nam. Bên cạnh là một giải pháp hữu hiệu mang tính “tình thế” trong bối cảnh dịch COVID-19 diễn biến phức tạp, dạy và học trực tuyến sẽ là một trong những “giải pháp chiến lược” góp phần đổi mới quản trị cơ sở giáo dục, nâng cao hiệu quả công tác đào tạo; phát huy tiềm lực cá nhân hóa của người dạy, người học và của cơ sở giáo dục (năng lực tự chủ và tự học, năng lực tin học, công nghệ, giải quyết vấn đề và sáng tạo); mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục cho người học khi không thể đến trường vì những lý do khách quan; tạo cơ hội cho người dạy và người học chủ động tiếp cận được nguồn học liệu (tài nguyên giáo dục) trên Internet để khai thác, vận dụng vào giảng dạy và học tập... Để góp phần đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến, trong phạm vi bài viết này, chúng tôi làm rõ thực trạng đào tạo trực tuyến; những khó khăn, thách thức, giải pháp và đề xuất, kiến nghị đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến.

Từ khóa: thực trạng; đào tạo trực tuyến; khó khăn, thách thức; giải pháp; đề xuất, kiến nghị; đảm bảo chất lượng.

Abstract: Learning is a right and a basic human activity. In the context of the fourth industrial revolution and the acceleration of the application of digital technology, the impacts and demands placed on education will be more profound than in other industries. Accessing and applying online teaching and

learning on mobile devices is the trend of the world, including Vietnam. Besides being an effective "situational" solution in the context of the complicated development of the COVID-19 epidemic, online teaching and learning will be one of the "strategic solutions" to contribute to innovation in facility management. education, improve training efficiency; promote the personalization potential of teachers, learners and educational institutions (self-control and self-study, information technology, technology, problem solving and creativity); expand educational access opportunities for learners who cannot go to school for objective reasons; create opportunities for teachers and learners to actively access learning materials (educational resources) on the Internet to exploit and apply in teaching and learning... To contribute to ensuring quality in training online, within the scope of this article, we clarify the status of online training; difficulties, challenges, solutions and suggestions, quality assurance recommendations in online training.

Keywords: *reality; online training; difficulty, challenge; solution; proposals, recommendations; quality assurance.*

1. Thực trạng đào tạo trực tuyến

Việt Nam hiện có gần 100 triệu dân, trong đó có hơn 20 triệu sinh viên cùng khoảng 2 triệu nhà giáo các cấp học. Tốc độ phổ biến và thâm nhập việc dạy và học trực tuyến ở Việt Nam tăng khá nhanh trong những năm qua. Thực tế thời gian qua cho thấy, dạy và học trực tuyến trên thiết bị di động là thật sự cần thiết, không chỉ là “giải pháp tình thế” nhằm khắc phục những khó khăn do đại dịch COVID-19 gây ra.

Đại dịch Covid -19 bùng phát đã ảnh hưởng tiêu cực đến nhiều hoạt động trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo như: việc triển khai thực hiện nội dung, chương trình, kế hoạch giảng dạy và học tập (phải thay đổi, gián đoạn, phải kéo dài so với kế hoạch ban đầu); tác động đến tâm lý người học và phụ huynh học sinh (bị dao động, hoang mang); những khó khăn liên quan đến việc quản lý người học, hướng dẫn nội dung học tập, thông tin về phòng chống dịch bệnh...

Vì vậy, việc áp dụng dạy và học trực tuyến trên thiết bị di động được coi là một trong những giải pháp hữu hiệu, tận dụng được các nguồn lực xã hội giúp cho kế hoạch học tập của các nhà trường không bị gián đoạn, sinh viên dừng đến trường nhưng không dừng học. Để ứng phó với dịch COVID-19, thời gian quan ngành giáo dục đã xây dựng, ban hành một số văn bản hướng dẫn dạy học qua Internet, trên truyền hình, đào tạo từ xa, đào tạo trực tuyến. Qua đó, các nhà trường triển khai thực hiện, lựa chọn các công cụ hỗ trợ, các nội dung, các học phần phù hợp để dạy và học trực tuyến; đảm bảo chất lượng đào tạo trên cơ sở yêu cầu của chương trình và điều kiện của từng cơ sở giáo dục với mục đích tinh gọn, tiện ích, đáp ứng yêu cầu chất lượng theo chuẩn đầu ra của chương trình.

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã hướng dẫn kịp thời để các cơ sở giáo dục đại học tổ chức đào tạo từ xa, đào tạo trực tuyến trong thời gian sinh viên không được học tập trung do dịch Covid-19². Các văn bản hướng dẫn này đã kịp thời giúp các cơ sở giáo dục đại học chủ động trong việc triển khai đào tạo, tổ chức đánh giá kết thúc năm học. Bên cạnh đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo, các cơ sở đào tạo đã tổ chức nhiều hội nghị, hội thảo trong nước và quốc tế về đào tạo trực tuyến để chia sẻ, tập huấn nâng cao năng lực cho các cán bộ xây dựng chính sách, các nhà quản lý và giảng viên. Công tác tổ chức đào tạo trực tuyến trong 02 năm qua của các cơ sở giáo dục đại học đã dần ổn định. Tính đến tháng 9/2021 đã có 247 cơ sở giáo dục đại học báo cáo triển khai đào tạo trực tuyến cho các khóa sinh viên (100% số cơ sở báo cáo). Trong số đó, có gần 30 cơ sở đã tổ chức cả giảng dạy trực tuyến kết hợp trực tiếp cho những nhóm sinh viên học năm cuối và có học phần thực hành. Riêng các cơ sở đào tạo khối ngành sức khỏe thuộc Bộ Y tế vẫn chưa khởi động năm học mới vì đang triển khai công tác phòng, chống dịch bệnh^{3,4}.

² Công văn số 795/BGDĐT-GDĐH ngày 13/3/2020 hướng dẫn các cơ sở đào tạo triển khai công tác đào tạo theo các phương thức ĐTTX, Công văn số 988/BGDĐT-GDĐH ngày 23/3/2020 về bảo đảm chất lượng ĐTTX ứng phó dịch COVID-19; Công văn số 707/BGDĐT-GDĐH ngày 26/02/2021 về việc hướng dẫn đánh giá đồ án, khóa luận, luận văn, luận án tốt nghiệp theo hình thức trực tuyến năm 2021 trong thời gian dịch COVID-19; và Công văn số 2077/BGDĐT-GDĐH ngày 20/5/2021 về việc hướng dẫn tổ chức hoạt động dạy và học, kết thúc năm học và tuyển sinh trong thời gian dịch COVID-19 đối với các cơ sở GDĐH.

³ Theo Công văn số 6810/BYT-K2ĐT ngày 19/8/2021 của Bộ Y tế về việc điều chỉnh kế hoạch đào tạo năm học 2021-2022 của các đơn vị giáo dục đại học trực thuộc Bộ Y tế để huy động, tập trung tham gia công tác phòng chống dịch bệnh COVID-19

⁴ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Báo cáo số 1205/BC-BGDĐT ngày 05 tháng 11 năm 2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về một số nội dung liên quan đến nhóm vấn đề chất vấn tại kỳ họp thứ 2, Quốc hội khóa XV.*

Tuy nhiên, hiệu quả thực tiễn triển khai dạy và học theo các hình thức trên chưa cao, tính chủ động xây dựng kế hoạch học tập ứng phó với dịch bệnh, thiên tai còn bị động; người dạy chưa sẵn sàng thực hiện đổi mới, tiếp cận công nghệ, ứng dụng công nghệ khai thác tài liệu, chuẩn bị bài giảng chưa đồng đều giữa các vùng miền, thậm chí trong từng nhà trường. Kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin của người học còn “vênh nhau” ở tất cả các cấp bậc học. Các điều kiện đảm bảo triển khai dạy và học theo hình thức trực tuyến trong các nhà trường chưa đồng bộ từ hạ tầng kỹ thuật, công nghệ kết nối Internet đến thiết bị phục vụ dạy và học trực tuyến. Việc hướng dẫn kiểm tra, đánh giá công nhận kết quả học tập theo hình thức trực tuyến chưa cụ thể, gây khó khăn và áp lực cho giảng viên. Mặt bằng kinh tế gia đình không đồng đều, đặc biệt là ở những vùng khó khăn, vùng sâu, vùng xa... nên chưa trang bị được các thiết bị cơ bản (máy tính, điện thoại thông minh, kết nối mạng Internet...).

2. Những khó khăn, thách thức đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến

Thứ nhất, giáo án và tài liệu giảng dạy - học tập, slide của các bài học offline được áp dụng cho việc giảng dạy trực tuyến. Tài liệu giảng dạy và các hoạt động giảng dạy không được thiết kế cho chế độ trực tuyến; Khi thực hiện ngoài điều kiện giảng dạy truyền thống trên lớp, giảng viên thiếu có công cụ trực tuyến thích hợp để giúp người học phát triển các năng lực chuyên môn. Không phải tất cả sinh viên đều có thiết bị cho việc học trực tuyến. Một số không có máy tính xách tay và phải sử dụng điện thoại thông minh. Tín hiệu internet thường bị gián đoạn trong khi học trực tuyến. Sinh viên không được tiếp xúc trên thực tế với bạn học, thiếu cơ hội phát triển lĩnh vực tâm lý vận động như khả năng hoàn thành nhiệm vụ, khả năng thực hiện phối hợp các hành động và kỹ năng (thang tâm lý vận động của Bloom, 1956).

Thứ hai, sinh viên đã quen với những phương pháp truyền thống, hạn chế kỹ năng sử dụng công nghệ để học tập trực tuyến; hạn chế trong kỹ năng học tập trực tuyến; đặc biệt là hạn chế về nền tảng hỗ trợ dạy - học trực tuyến phù hợp.

Thứ ba, giảng viên khó thay đổi thói quen giảng dạy, hạn chế về kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin; hạn chế trong thiết kế bài giảng; hạn chế trong kỹ năng tổ chức và quản lý lớp học; thiếu các thiết bị phục vụ xây dựng nội dung bài giảng; Hạn chế về nền tảng công nghệ hỗ trợ phù hợp; hạn chế về nguồn lực hỗ trợ.

Thứ tư, do tình hình dịch bệnh kéo dài nên hiện vẫn còn 20 cơ sở đào tạo vẫn còn khóa sinh viên chưa hoàn thành hết bài đánh giá kết thúc năm học, chủ yếu thuộc các khối trường văn hóa nghệ thuật, trường đào tạo khối ngành sức khỏe. Nhiều cơ sở giáo dục đại học chưa tổ chức được công tác tuyển sinh trình độ thạc sĩ và tiến sĩ. Hệ thống đào tạo trực tuyến ở các cơ sở giáo dục đại học chưa được phát triển đầy đủ, nhiều trường còn hạn chế. Việc bảo đảm chất lượng đào tạo trực tuyến gặp nhiều khó khăn, nhất là đối với các chương trình đào tạo yêu cầu nhiều thời gian thực hành, thực tập để trang bị các kỹ năng nghề nghiệp.

Thứ năm, do sử dụng phần mềm dạy học miễn phí nên chất lượng chưa đảm bảo, đường truyền internet nhiều nơi, nhiều lúc không ổn định, đặc biệt ở vùng sâu, vùng xa đường truyền internet không tốt nên đã ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng dạy và học⁵.

Thứ sáu, hoạt động giảng dạy, học tập, nghiên cứu khoa học, hợp tác quốc tế và công tác tài chính của cơ sở giáo dục đại học gặp nhiều khó khăn. Việc thay đổi hình thức đào tạo có ảnh hưởng đến việc triển khai thực hiện chương trình đào tạo. Hoạt động giảng dạy và đánh giá trực tuyến mới chỉ thực hiện nhỏ lẻ với một số học phần, chưa được triển khai toàn chương trình; nhiều chương trình đào tạo, nhất là các chương trình thuộc nhóm ngành đặc thù như nghệ thuật phải nghỉ thường xuyên. Nhiều cán bộ, giảng viên, người lao động của các cơ sở giáo dục đại học phải giảm giờ làm, phải nghỉ việc; sinh viên phải làm quen với việc giảng dạy và học tập bằng hình thức trực tuyến⁶ trong thời gian nghỉ dịch. Công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong bối cảnh học tập trực tuyến

⁵ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Báo cáo số 1205/BC-BGDĐT ngày 05 tháng 11 năm 2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về một số nội dung liên quan đến nhóm vấn đề chất vấn tại kỳ họp thứ 2, Quốc hội khóa XV*.

⁶ Ở nhiều cơ sở đào tạo số môn học/học phần được triển khai trực tuyến chiếm 90-100%. Số HSSV, học viên tham gia học tập trực tuyến trong học kỳ 2 năm học 2019-2020 chiếm 79,6% trong tổng số sinh viên đã đăng ký học.

còn nhiều lúng túng, tiềm ẩn nhiều nguy cơ gian lận trong kiểm tra, đánh giá chất lượng. Công tác tuyển sinh và tốt nghiệp của các cơ sở giáo dục đại học cũng bị thay đổi, điều chỉnh.

Thứ bảy, hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục chưa đạt kế hoạch, nhiều đoàn đánh giá ngoài phải hoãn việc đánh giá trực tiếp tại cơ sở giáo dục đại học, chậm tiến độ kiểm định chất lượng giáo dục chương trình đào tạo và kiểm định cơ sở giáo dục đại học; ảnh hưởng đến tiến độ chung trong việc thực hiện các chỉ tiêu của các đề án, dự án của Bộ Giáo dục và Đào tạo, của Chính phủ liên quan đến số lượng chương trình đào tạo phải được đánh giá trong các cơ sở giáo dục đại học.

Thứ tám, dịch bệnh cũng làm bộc lộ rõ những điểm yếu, thiếu tính bền vững trong mô hình, cơ cấu tài chính của các cơ sở giáo dục đại học. Nguồn thu sự nghiệp từ học phí của các trường chưa thực hiện được, thu dịch vụ từ các nguồn khác đều giảm sút trong khi các khoản chi khác vẫn phải bảo đảm, như chi lương cho đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý; chi phí vận hành, thuê mặt bằng; chi phí phát sinh cho việc tiêu độc, khử trùng, phòng chống dịch trong thời gian khá dài⁷.

3. Giải pháp đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến

Đảm bảo chất lượng đào tạo trực tuyến tức là đảm bảo chất lượng của: 1. Chương trình và nội dung đào tạo; 2. Phương pháp dạy và học; 3. Hoạt động kiểm tra, đánh giá; 4. Cơ sở vật chất, hạ tầng công nghệ thông tin.

Thứ nhất, đảm bảo chất lượng về chương trình và nội dung đào tạo. Đảm bảo thực hiện được chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Nội dung giảng dạy trực tuyến phải bám sát chuẩn đầu ra và nội dung được nêu trong đề cương học phần, đảm bảo thực hiện được các chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo. Kế hoạch và kịch bản giảng dạy được thiết kế dựa trên chuẩn đầu ra.

Xác định rõ chuẩn đầu ra; quyết định lựa chọn phương thức kiểm tra, đánh giá để đo lường mức độ đạt được chuẩn đầu ra; tổ chức các hoạt động dạy

⁷ Ủy ban Văn hóa, Giáo dục (2021), *Báo cáo số 132/BC-UBVHGD15 ngày 15 tháng 9 năm 2021 của Ủy ban Văn hóa, Giáo dục về tác động của dịch bệnh Covid-19 đối với các lĩnh vực giáo dục và đào tạo; văn hóa, thể thao, du lịch; thông tin truyền thông; tín ngưỡng, tôn giáo và đối tượng thanh niên, trẻ em.*

và học để cho phép sinh viên phát triển kỹ năng, tri thức, phẩm chất hành vi đã được mô tả trong chuẩn đầu ra và đo lường thông qua các hình thức kiểm tra, đánh giá; lựa chọn nội dung/học liệu (chủ đề/ví dụ minh họa/tài nguyên/học liệu) cần có để hỗ trợ các hoạt động dạy và học.

Giảng viên phải xác định các chuẩn đầu ra của học phần phù hợp; xác định các nội dung giảng dạy trực tuyến của học phần phù hợp với chuẩn đầu ra; cập nhật đề cương học phần đáp ứng yêu cầu đào tạo trực tuyến.

Khoa, bộ môn đảm bảo mức độ phù hợp của chuẩn đầu ra và nội dung giảng dạy trực tuyến của học phần với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo; Thông qua đề cương học phần đã được giảng viên cập nhật; Quyết định các phương án, tỷ lệ nội dung được tổ chức giảng dạy theo hình thức trực tuyến hoặc trực tiếp.

Cơ sở đào tạo xây dựng kế hoạch triển khai đào tạo trực tuyến; quyết định phương thức, khối lượng tổ chức đào tạo trực tuyến. Xác lập các nguyên tắc xây dựng và lựa chọn nội dung đào tạo trực tuyến cho các chương trình đào tạo. Đảm bảo chất lượng dạy và học. Các hoạt động dạy và học được thiết kế phù hợp với hoạt động đào tạo trực tuyến và phương thức đào tạo kết hợp để đạt được chuẩn đầu ra của học phần. Các hoạt động dạy và học được thiết kế để thúc đẩy việc rèn luyện các kỹ năng, nâng cao khả năng học tập suốt đời của người học.

Thứ hai, đổi mới phương pháp dạy và học.

Giảng viên xây dựng kế hoạch giảng dạy, thiết kế các hoạt động, kịch bản giảng dạy chi tiết. Xây dựng lịch trình học tập, cách thức tổ chức các hoạt động học tập khác nhau. Xây dựng video bài giảng để người học có thể chủ động tiếp cận và học tập. Sử dụng các công cụ, phần mềm hỗ trợ giảng dạy trực tuyến có tính tương tác. Kết nối và hỗ trợ người học kịp thời. Thực hiện các hoạt động tuyên dương, khuyến khích, ghi nhận sự tham gia tích cực của người học. Rà soát, đánh giá để cải tiến các hoạt động dạy và học trực tuyến.

Khoa, bộ môn xác định và cụ thể hóa các hoạt động của giảng viên và người học phù hợp với phương thức đào tạo trực tuyến. Hướng dẫn giảng viên

thiết kế các phương giảng dạy/học tập phù hợp nhằm thúc đẩy việc rèn luyện các kỹ năng thiết yếu, kỹ năng mềm cho người học.

Cơ sở đào tạo xây dựng quy trình thực hiện các phương pháp dạy học trực tuyến và chuẩn bị các điều kiện để tổ chức dạy học trực tuyến có hiệu quả. Tổ chức lấy ý kiến phản hồi và chỉ đạo cải tiến hoạt động dạy và học trực tuyến. Tổ chức kiểm tra, giám sát và đánh giá hoạt động dạy học trực tuyến. Tổ chức hội thảo, hội nghị tổng kết để đánh giá và rút kinh nghiệm trong dạy và học trực tuyến. Sắp xếp bổ sung giảng viên hoặc trợ giảng cho những lớp học trực tuyến

Thứ ba, đảm bảo chất lượng hoạt động kiểm tra, đánh giá. Bám sát quy định tại đề cương học phần và đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra của học phần. Tuyên bố rõ ràng và công khai tới người học các quy định về đánh giá kết quả học tập của người học. Sử dụng phương pháp đánh giá kết quả học tập đa dạng, phù hợp với bối cảnh giảng dạy trực tuyến, đồng thời, đảm bảo tính chính xác, khách quan, minh bạch, công bằng. Phản hồi kịp thời, nhanh chóng kết quả đánh giá tới người học.

Giảng viên căn cứ chuẩn đầu ra để lựa chọn hình thức và nội dung kiểm tra, đánh giá phù hợp với phương thức đánh giá trực tuyến. Cung cấp cho người học các hướng dẫn, quy định cụ thể về hoạt động kiểm tra, đánh giá. Tích cực sử dụng phương thức đánh giá quá trình (formative assessment) trong giảng dạy trực tuyến để điều chỉnh việc dạy và học. Sử dụng các công cụ xây dựng bài kiểm tra trắc nghiệm trực tuyến phổ biến, đáng tin cậy, có độ bảo mật cao để tạo các bài thi, kiểm tra. Các bài kiểm tra, đánh giá phải có thang điểm và tiêu chí chấm (rubrics) rõ ràng, công bố công khai cho người học.

Khoa, bộ môn thẩm định và thông qua phương án kiểm tra, đánh giá đề xuất của giảng viên phụ trách học phần. Biên soạn các tài liệu hướng dẫn giảng viên trong việc thiết kế các phương pháp/công cụ kiểm tra, đánh giá phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra của các học phần.

Cơ sở đào tạo xây dựng quy trình kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học phù hợp với phương thức đào tạo trực tuyến. Tổ chức kiểm tra, giám

sát và đánh giá hoạt động kiểm tra, đánh giá trực tuyến. Tổ chức hội thảo, hội nghị tổng kết để đánh giá và rút kinh nghiệm trong kiểm tra, đánh giá trực tuyến.

Thứ tư, đảm bảo cơ sở vật chất, hạ tầng công nghệ thông tin và nguồn học liệu. Đảm bảo tính bảo mật, an toàn và an ninh mạng đối với Hệ thống đào tạo trực tuyến. Hệ thống đào tạo trực tuyến cần đảm bảo đáp ứng được các yêu cầu về khối lượng giảng dạy, tương tác dạy và học, khả năng vận hành trên nhiều loại thiết bị phân cứng. Có biện pháp hỗ trợ kỹ thuật cho người dùng sử dụng hệ thống đào tạo/lớp học trực tuyến một cách thuận lợi. Nguồn học liệu được cập nhật và số hoá để người dùng có thể truy cập và sử dụng trong quá trình dạy và học trực tuyến. Có cơ chế và công cụ trực tuyến để thu thập ý kiến phản hồi về chất lượng cơ sở hạ tầng, kỹ thuật và nguồn học liệu để cải tiến chất lượng hoạt động đào tạo trực tuyến.

Giảng viên ưu tiên sử dụng những hệ thống đào tạo trực tuyến có bản quyền/ miễn phí, hoặc phần mềm mã nguồn mở, có độ an toàn về bảo mật thông tin. Chịu trách nhiệm bảo quản thông tin (tài khoản, mật khẩu...) để tham gia giảng dạy trực tuyến. Chuẩn bị đầy đủ trang thiết bị phù hợp để tổ chức giảng dạy trực tuyến (đường truyền Internet, máy tính có thiết bị ghi hình, ghi âm, và các thiết bị cần thiết khác). Thường xuyên báo cáo hoặc phản hồi các thông tin về hạ tầng, kỹ thuật và nguồn học liệu cho bộ phận/đơn vị chuyên trách để khắc phục và cải tiến hệ thống đào tạo trực tuyến.

Khoa, bộ môn phối hợp với thư viện để bổ sung học liệu hoặc phối hợp tổ chức số hóa học liệu. Thường xuyên hỗ trợ, theo dõi, kiểm tra hoạt động dạy - học trực tuyến của giảng viên, người học. Thông báo kịp thời với Nhà trường khi phát hiện các lỗi về bảo mật hệ thống, các khó khăn trong quá trình triển khai đào tạo trực tuyến. Triển khai các hoạt động trao đổi, thảo luận để xây dựng kịch bản giảng dạy cho các môn học do khoa/bộ môn phụ trách. Phân công nhóm giảng viên phụ trách học phần có áp dụng dạy học trực tuyến.

Cơ sở đào tạo ban hành các quy định việc sử dụng Hệ thống đào tạo trực tuyến. Lựa chọn Hệ thống đào tạo trực tuyến phù hợp. Đảm bảo hạ tầng kết nối. Tổ chức giới thiệu và hướng dẫn người dùng sử dụng hệ thống, công cụ, ứng

dụng đào tạo trực tuyến. Khuyến khích và hỗ trợ giảng viên sản xuất bài giảng dưới dạng video. Phối hợp với thư viện của trường số hóa các học liệu bắt buộc (trong đề cương học phần). Thành lập nhóm hỗ trợ kỹ thuật/nhóm chuyên trách. Thường xuyên cập nhật, kiểm tra rà soát tính bảo mật của hệ thống. Thường xuyên tổ chức lấy ý kiến phản hồi của các bên liên quan về chất lượng cơ sở hạ tầng kỹ thuật nguồn học liệu. Nhất quán quan điểm áp dụng giáo dục kết hợp (blended learning) trong tổ chức giảng dạy. Xây dựng kế hoạch đào tạo của năm học, trong đó bao gồm cả những phương án cụ thể về đào tạo trực tuyến, thông báo sớm tới người học. Xây dựng danh mục môn học ưu tiên áp dụng kết hợp giảng dạy trực tuyến. Cơ chế ghi nhận, công nhận nỗ lực của giảng viên trong việc xây dựng nội dung và tổ chức giảng dạy theo tiếp cận blended learning. Triển khai khuyến khích và hỗ trợ giảng viên sản xuất bài giảng dưới dạng video, đưa các bài giảng video này vào các lớp học phần được giảng dạy trực tuyến. Thành lập nhóm hỗ trợ kỹ thuật/nhóm chuyên trách để triển khai công tác đào tạo trực tuyến.

Quy định hướng dẫn cụ thể và rõ ràng đối với hình thức dạy và học này. Chuẩn hoá các nguồn tài liệu, bài giảng, học liệu điện tử; xây dựng các tiêu chuẩn về dạy học từ xa, trực tuyến, công nghệ thông tin và an toàn thông tin nhằm đảm bảo chất lượng của hoạt động dạy học từ xa, trực tuyến, tính mở của các nền tảng, tính kết nối liên thông với các lĩnh vực khác, đảm bảo các ứng dụng sẽ được phát triển bởi tổ chức và không có tình trạng độc quyền hoặc vi phạm các quy định pháp luật về bảo mật dữ liệu cá nhân. Nâng cao năng lực hạ tầng công nghệ thông tin phục vụ dạy và học trực tuyến. Xây dựng chính sách vĩ mô cho áp dụng thiết bị di động vào mục đích học tập phù hợp với vùng, miền và các đối tượng học tập, bảo đảm sự công bằng trong tiếp cận giáo dục.

Đổi mới mạnh mẽ các phương thức dạy và học kết hợp với việc ứng dụng công nghệ hiện đại, khai thác các nguồn tài nguyên giáo dục phong phú trong nước và trên thế giới sẽ góp phần hoàn thiện nền giáo dục theo hướng mở đã được đề cập trong Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo³.

4. Đề xuất, kiến nghị đảm bảo chất lượng trong đào tạo trực tuyến

Thứ nhất, đề nghị Chính phủ, Quốc hội ban hành các cơ chế, chính sách để khắc phục khó khăn về hạ tầng, trang thiết bị kỹ thuật dạy học trực tuyến, tạo điều kiện để người học ở vùng nông thôn, miền núi, hải đảo được tiếp cận bình đẳng trong giáo dục.

Thứ hai, đề nghị Chính phủ xem xét bổ sung nội dung hỗ trợ mua sắm trang thiết bị dùng trong học trực tuyến đối với khu vực miền núi, vùng đồng bào dân tộc thiểu số trong quá trình triển khai thực hiện Nghị quyết 88/2019/QH14 ngày 18/11/2019 của Quốc hội về phê duyệt Đề án tổng thể phát triển kinh tế - xã hội vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi giai đoạn 2021-2030. Bổ sung gói chính sách hỗ trợ đối với các loại hình cơ sở giáo dục, đối với người dạy, người học chịu tác động của đại dịch để tiếp tục duy trì hoạt động dạy và học; đặc biệt là đối với các cơ sở giáo dục.

Chỉ đạo ưu tiên tiêm vắc xin phòng Covid-19 cho đội ngũ nhà giáo, cán bộ, viên chức, người lao động ngành giáo dục và sinh viên để các em được đến trường sớm nhất có thể. Chỉ đạo Ngân hàng Chính sách xã hội tiếp tục triển khai chính sách tín dụng ưu đãi đối với sinh viên; thực hiện các giải pháp hỗ trợ, tháo gỡ khó khăn đối với người lao động trong ngành Giáo dục và các cơ sở giáo dục ngoài công lập chịu ảnh hưởng của dịch Covid-19⁸.

Thứ ba, đề nghị Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục hướng dẫn kịp thời, tăng cường kiểm tra, giám sát công tác tổ chức đào tạo theo hình thức trực tuyến, công tác tuyển sinh năm học mới để phù hợp với các yêu cầu trong công tác phòng, chống dịch Covid-19. Chỉ đạo các cơ sở đào tạo đẩy mạnh triển khai các hoạt động thực hiện chương trình chuyên đổi số quốc gia, chuyên đổi số trong giáo dục; kết nối, chia sẻ kinh nghiệm, chia sẻ tài nguyên với các cơ sở đào tạo khác; tổ chức triển khai đào tạo trực tuyến linh hoạt, bảo đảm chất lượng.

Phối hợp với Bộ Thông tin và Truyền thông tiếp tục kêu gọi các cơ quan, tổ chức, doanh nghiệp, cá nhân trong nước và quốc tế tham gia ủng hộ Chương

⁸ Ủy ban Văn hóa, Giáo dục (2021), Báo cáo số 132/BC-UBVHGD15 ngày 15 tháng 9 năm 2021 của Ủy ban Văn hóa, Giáo dục về tác động của dịch bệnh Covid-19 đối với các lĩnh vực giáo dục và đào tạo; văn hóa, thể thao, du lịch; thông tin truyền thông; tín ngưỡng, tôn giáo và đối tượng thanh niên, trẻ em.

trình “Sóng và máy tính cho em” để phân đầu tất cả các sinh viên không có điều kiện mua sắm máy tính sẽ được hỗ trợ trang thiết bị để học tập trực tuyến. Tiếp tục phối hợp với các nhà tài trợ đẩy nhanh việc làm thủ tục tiếp nhận, lên phương án điều phối máy tính cho các địa phương còn thiếu, bảo đảm kịp thời, đúng đối tượng, công khai, minh bạch.

Tiếp tục tổ chức xây dựng các bài giảng trực tuyến, bài giảng trên truyền hình, nhất là các bài giảng theo Chương trình giáo dục phổ thông mới, để cung cấp cho các nhà trường tổ chức dạy học cho người học⁹. Rà soát, đánh giá kỹ thực trạng, khó khăn, vướng mắc về triển khai dạy học trong bối cảnh dịch bệnh đối với từng địa bàn, từng cấp học, bậc học, loại hình cơ sở giáo dục; chủ động xây dựng phương án, kịch bản, giải pháp tổng thể về tổ chức dạy học, thi, đánh giá chất lượng giáo dục thích ứng với điều kiện cụ thể, bảo đảm an toàn, hiệu quả trong hoạt động dạy học và sự công bằng về điều kiện học tập, tiếp thu kiến thức của sinh viên.

Nghiên cứu, tổng kết, đánh giá các mô hình, phương thức dạy học ứng phó với đại dịch Covid-19 để có định hướng phát triển phương thức dạy học trực tuyến trong những năm tới, từng bước đẩy nhanh tiến độ thực hiện chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, đáp ứng xu hướng phát triển của cuộc cách mạng 4.0. Có giải pháp dạy, học phù hợp cho từng đối tượng sinh viên yếu thế, nhất là ở vùng nông thôn, vùng núi, biên giới, hải đảo, khu vực đặc biệt khó khăn, khu vực có nhiều sinh viên người đồng bào dân tộc thiểu số; các em F0, F1 tại khu phong tỏa, khu cách ly; các em sinh viên khuyết tật (bị khiếm thị, khiếm thính, tự kỷ...) đang học tại các trường chuyên biệt.

Huy động các nguồn lực hỗ trợ thiết bị học tập cho sinh viên có điều kiện khó khăn, bảo đảm bình đẳng trong cơ hội tiếp cận giáo dục và đào tạo. Phối hợp với Bộ Thông tin và Truyền thông triển khai hiệu quả Chương trình "Sóng và máy tính cho em"; tiếp tục hoàn thiện cơ sở hạ tầng kỹ thuật công nghệ thông tin và kho học liệu số; bồi dưỡng năng lực chuyển đổi số cho giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục. Có các giải pháp bảo đảm để hoàn thành kế hoạch năm học

⁹ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Báo cáo số 1205/BC-BGDĐT ngày 05 tháng 11 năm 2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về một số nội dung liên quan đến nhóm vấn đề chất vấn tại kỳ họp thứ 2, Quốc hội khóa XV.

đúng tiến độ, đạt mục tiêu về chất lượng; đồng thời, có kế hoạch bổ sung, bồi đắp kiến thức cho sinh viên ngay khi kiểm soát được dịch bệnh, hướng tới chất lượng cuối cùng cao nhất¹⁰.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Báo cáo số 1205/BC-BGDĐT ngày 05 tháng 11 năm 2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về một số nội dung liên quan đến nhóm vấn đề chất vấn tại kỳ họp thứ 2, Quốc hội khóa XV.*

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020, 2021), *Công văn số 795/BGDĐT-GDDH ngày 13/3/2020 hướng dẫn các cơ sở đào tạo triển khai công tác đào tạo theo các phương thức ĐTTX; Công văn số 988/BGDĐT-GDDH ngày 23/3/2020 về bảo đảm chất lượng ĐTTX ứng phó dịch COVID-19; Công văn số 707/BGDĐT-GDDH ngày 26/02/2021 về việc hướng dẫn đánh giá đồ án, khóa luận, luận văn, luận án tốt nghiệp theo hình thức trực tuyến năm 2021 trong thời gian dịch COVID-19; Công văn số 2077/BGDĐT-GDDH ngày 20/5/2021 về việc hướng dẫn tổ chức hoạt động dạy và học, kết thúc năm học và tuyển sinh trong thời gian dịch COVID-19 đối với các cơ sở GDDH.*

3. Bộ Y tế (2021), *Công văn số 6810/BYT-K2ĐT ngày 19/8/2021 của Bộ Y tế về việc điều chỉnh kế hoạch đào tạo năm học 2021-2022 của các đơn vị giáo dục đại học trực thuộc Bộ Y tế để huy động, tập trung tham gia công tác phòng chống dịch bệnh COVID-19.*

4. Ủy ban Văn hóa, Giáo dục (2021), *Báo cáo số 132/BC-UBVHGD15 ngày 15 tháng 9 năm 2021 của Ủy ban Văn hóa, Giáo dục về tác động của dịch bệnh Covid-19 đối với các lĩnh vực giáo dục và đào tạo; văn hóa, thể thao, du lịch; thông tin truyền thông; tín ngưỡng, tôn giáo và đối tượng thanh niên, trẻ em.*

¹⁰ Ủy ban Văn hóa, Giáo dục (2021), *Báo cáo số 132/BC-UBVHGD15 ngày 15 tháng 9 năm 2021 của Ủy ban Văn hóa, Giáo dục về tác động của dịch bệnh Covid-19 đối với các lĩnh vực giáo dục và đào tạo; văn hóa, thể thao, du lịch; thông tin truyền thông; tín ngưỡng, tôn giáo và đối tượng thanh niên, trẻ em.*

**NHỮNG KHÓ KHĂN, THÁCH THỨC VÀ CƠ HỘI
CỦA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG VIỆC ĐÁP ỨNG
CÁC ĐIỀU KIỆN ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐỂ THỰC THI
TỰ CHỦ GIÁO DỤC TRONG BỐI CẢNH CỦA VIỆT NAM HIỆN NAY**

PGS.TS.GVCC. Nguyễn Thị Ngọc Hoa

Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Tóm tắt

Tự chủ đại học là xu thế phát triển tất yếu của các cơ sở giáo dục đại học trên thế giới. Mục đích của chính sách này là để các trường đại học sử dụng có hiệu quả hơn các nguồn lực của mình, phản ứng tốt trước tác động của thị trường luôn thay đổi và với những yêu cầu mới của xã hội. Tự chủ đại học mở ra nhiều cơ hội cho các trường đại học phát triển và hội nhập quốc tế, tuy nhiên cũng sẽ mang lại không ít khó khăn, thách thức cho các trường đại học. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi muốn làm rõ những khó khăn, thách thức và cơ hội của các trường đại học trong việc đáp ứng các điều kiện đảm bảo chất lượng để thực thi tự chủ giáo dục trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay, từ đó đưa ra một số giải pháp để biến khó khăn, thách thức thành cơ hội, thành đòn bẩy cho sự phát triển của các trường đại học.

Summary

Higher education autonomy is an inevitable development trend of higher education institutions in the world. The purpose of this policy is for universities to more effectively use their resources, respond well to the impact of the ever-changing market and to the new demands of society. University autonomy opens up many opportunities for universities to develop and integrate internationally, but will also bring many difficulties and challenges for universities. In the scope of this article, we would like to clarify the difficulties, challenges and opportunities of universities in meeting the quality assurance conditions for the implementation of educational autonomy in the Vietnamese context. At present,

from there, it offers a number of solutions to turn difficulties, challenges into opportunities, into leverage for the development of universities.

Từ khóa: Tự chủ đại học; các trường đại học; cơ hội; khó khăn, thách thức; đảm bảo chất lượng; giải pháp. (*College autonomy; universities; opportunity; difficulties and challenges; quality assurance; solution*)

1. Những khó khăn, thách thức của các trường đại học trong việc đáp ứng các điều kiện đảm bảo chất lượng để thực thi tự chủ giáo dục trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay

Sau 35 năm đổi mới, thế và lực, sức mạnh tổng hợp quốc gia, uy tín quốc tế, niềm tin của nhân dân ngày càng được nâng cao, tạo ra những tiền đề quan trọng để xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Tuy nhiên, năm năm tới, bốn nguy cơ mà Đảng ta đã chỉ ra vẫn còn tồn tại, thậm chí có mặt còn gay gắt hơn. Nguy cơ tụt hậu còn lớn. Có biểu hiện chưa quan tâm đúng mức bảo đảm phát triển theo định hướng xã hội chủ nghĩa; phát triển văn hoá, thực hiện tiến bộ, công bằng xã hội trong phát triển kinh tế thị trường. Tham nhũng, lãng phí, quan liêu, suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, "tự diễn biến", "tự chuyển hoá" trong nội bộ cũng như những mâu thuẫn xã hội còn diễn biến phức tạp. Các thế lực thù địch tiếp tục tăng cường chống phá Đảng, Nhà nước và đất nước ta. Tình hình trong nước có cả thuận lợi, thời cơ và khó khăn, thách thức đan xen, đặt ra nhiều vấn đề mới, yêu cầu mới nặng nề, phức tạp hơn đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc¹¹. Cũng như các tổ chức nhà nước và tư nhân, các trường đại học không thể đứng ngoài những thay đổi lớn của xã hội trong bối cảnh cạnh tranh của quá trình toàn cầu hóa.

Những khó khăn, thách thức của các trường đại học trong việc đáp ứng các điều kiện đảm bảo chất lượng để thực thi tự chủ giáo dục trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay đó là:

¹¹ Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Báo cáo chính trị của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá XII tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng*, tr.16-17.

Thứ nhất, sự chuyển hướng của giáo dục đại học thế giới từ đào tạo tinh hoa sang đại trà, nhu cầu vào đại học của đại đa số học sinh đã làm gia tăng nhanh chóng số lượng sinh viên và các chi phí cho giáo dục và đào tạo. Điều này sẽ làm ảnh hưởng đến chất lượng *để thực thi tự chủ giáo dục của các trường đại học*¹².

Thứ hai, trong nền kinh tế, sản phẩm của giáo dục đại học là một hàng hóa công đặc biệt chứ không phải là một loại hàng hóa thông thường để có thể thương mại hóa. Vì vậy, các trường đại học không phải là các doanh nghiệp hay tổ chức tư nhân sản xuất ra các loại hàng hóa dịch vụ thông thường. Chính vì vậy, trong nền kinh tế thị trường, việc *thực thi tự chủ giáo dục sẽ làm cho các trường đại học gặp nhiều khó khăn hơn so với các doanh nghiệp và tổ chức tư nhân có sản phẩm là hàng hóa thông thường*.

Thứ ba, nguồn thu từ ngân sách nhà nước có thể giảm, do đó bên cạnh học phí, cần tạo các nguồn thu khác để đảm bảo cho sự phát triển bền vững của các trường đại học. Điều này đòi hỏi các hoạt động về nghiên cứu khoa học, chuyển giao tri thức, kết nối doanh nghiệp, thu hút đầu tư từ xã hội, cung cấp các dịch vụ đáp ứng nhu cầu xã hội cần được chú trọng và phát triển đồng bộ song song với công tác đào tạo.

Thứ tư, cạnh tranh trong tuyển sinh ngày càng gay gắt, nếu không nâng cao chất lượng đào tạo và hỗ trợ người học, tạo những giá trị gia tăng tốt và đảm bảo việc làm cho người học sau khi tốt nghiệp thì nguồn tuyển sinh của các trường đại học sẽ bị giảm về số lượng hoặc chất lượng hoặc cả hai.

Thứ năm, khi chuyển sang cơ chế tự chủ, *các trường đại học* nếu không có chính sách nhân sự phù hợp để vừa thu hút và giữ chân người tài, vừa vận hành hiệu quả bộ máy và cơ cấu thì sẽ bị tụt hậu, phá sản.

¹² Phạm Đức Chính (2013), *Phân tầng đại học - những cơ sở nền tảng thiết yếu cho cải cách hệ thống và quản trị đại học ở Việt Nam*, Tạp chí Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục, số 44 và 45, tháng 01 và 02 năm 2013, tr.14-24.

Thứ sáu, tự chủ đại học gắn liền với trách nhiệm giải trình, vì vậy, năng lực quản trị đại học của đội ngũ cán bộ quản lý các cấp nếu không được nâng cao và cập nhật kịp thời sẽ là thách thức không nhỏ đối với *các trường đại học*¹³.

2. Những cơ hội của các trường đại học trong việc đáp ứng các điều kiện đảm bảo chất lượng để thực thi tự chủ giáo dục trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay

Đảng ta đã xác định, xây dựng đồng bộ thể chế, chính sách để thực hiện có hiệu quả chủ trương giáo dục và đào tạo cùng với khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu, là động lực then chốt để phát triển đất nước. Tiếp tục đổi mới đồng bộ mục tiêu, nội dung, chương trình, phương thức, phương pháp giáo dục và đào tạo theo hướng hiện đại, hội nhập quốc tế, phát triển con người toàn diện, đáp ứng những yêu cầu mới của phát triển kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ, thích ứng với cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Chú trọng hơn giáo dục đạo đức, nhân cách, năng lực sáng tạo và các giá trị cốt lõi, nhất là giáo dục tinh thần yêu nước, tự hào, tự tôn dân tộc, truyền thống và lịch sử dân tộc, ý thức trách nhiệm xã hội cho các tầng lớp nhân dân, nhất là thế hệ trẻ; giữ gìn và phát huy bản sắc văn hoá dân tộc tốt đẹp của người Việt Nam; khơi dậy khát vọng phát triển đất nước phồn vinh, hạnh phúc và bảo vệ vững chắc Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa. Gắn giáo dục tri thức, đạo đức, thẩm mỹ, kỹ năng sống với giáo dục thể chất, nâng cao tầm vóc con người Việt Nam.

Tiếp tục hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân, tạo tiền đề và bảo đảm điều kiện thuận lợi để mỗi người dân có cơ hội được thụ hưởng công bằng thành quả của nền giáo dục. Củng cố và nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục. Thực hiện tốt hơn phân luồng học sinh sau trung học cơ sở. Đa dạng hoá các loại hình đào tạo. Thúc đẩy xây dựng xã hội học tập, học tập suốt đời. Đẩy mạnh tự chủ đại học. Có chính sách đột phá phát triển, nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Thúc đẩy phát triển các trường đại học nghề nghiệp chất lượng cao. Xây dựng các cơ chế, chính sách và giải pháp để đào tạo lại lực lượng lao động phải chuyển

¹³ Thanh Hà (2020), *Tự chủ đại học - cơ hội và thách thức*, <http://vnu.edu.vn/ttsk/?C2710/N26561/Tu-chu-dai-hoc---co-hoi-va-thach-thuc.htm>, cập nhật ngày 14/8/2020.

đổi ngành nghề do quá trình chuyển dịch cơ cấu kinh tế, đổi mới công nghệ và tác động của Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

Xây dựng và hoàn thiện thể chế, chính sách phát triển giáo dục Việt Nam trong điều kiện kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế, lấy chất lượng và hiệu quả đầu ra làm thước đo. Hoàn thiện cơ chế, chính sách phát triển các cơ sở đào tạo ngoài công lập phù hợp với xu thế của thế giới và điều kiện của Việt Nam trên cơ sở bảo đảm công bằng xã hội và các giá trị cơ bản của định hướng xã hội chủ nghĩa. Quan tâm thích đáng đến phát triển giáo dục ở miền núi, vùng cao, hải đảo, vùng đồng bào dân tộc thiểu số.

Hoàn thiện cơ chế, chính sách để đẩy mạnh và nâng cao chất lượng, hiệu quả nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ của các trường đại học và đào tạo. Gắn kết chặt chẽ giáo dục và đào tạo với nghiên cứu, triển khai, ứng dụng các thành tựu khoa học và công nghệ mới; hình thành các trung tâm nghiên cứu xuất sắc, các nhóm đổi mới sáng tạo mạnh. Cùng với đề cao vị trí, vai trò và trách nhiệm xã hội, cần đổi mới mạnh mẽ chính sách đãi ngộ, chăm lo xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục là khâu then chốt. Sắp xếp, đổi mới căn bản hệ thống các cơ sở đào tạo sư phạm, thực hiện đồng bộ các cơ chế, chính sách và giải pháp để cải thiện mức sống, nâng cao trình độ và chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục.

Nhà nước tiếp tục tăng đầu tư cho giáo dục và đào tạo gắn với đổi mới cơ chế chính sách để nâng cao hiệu quả đầu tư. Hoàn thiện cơ chế, chính sách để đẩy mạnh xã hội hoá giáo dục và đào tạo đúng hướng, hiệu quả. Đầu tư thích đáng cho giáo dục và đào tạo chất lượng cao, trình độ cao; có chính sách đầu tư đặc thù cho vùng khó khăn, vùng đồng bào dân tộc thiểu số. Thực hiện có hiệu quả các chính sách xã hội trong giáo dục và đào tạo. Đẩy mạnh đổi mới đồng bộ, nâng cao hiệu lực, hiệu quả quản lý nhà nước, quản lý và quản trị nghiệp vụ chuyên môn trong giáo dục và đào tạo, từng bước thực hiện có hiệu quả cơ chế tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình của các trường đại học và đào tạo. Xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh, kiên quyết khắc phục bệnh thành tích, ngăn ngừa và xử lý nghiêm các tiêu cực trong giáo dục và đào tạo. Hoàn thiện

và thực hiện ổn định các phương thức đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục và đào tạo, tuyển sinh vào các trường đại học. Xây dựng và thực hiện có hiệu quả chiến lược hợp tác và hội nhập quốc tế về giáo dục và đào tạo. Phần đầu đưa nước ta trở thành một quốc gia mạnh về giáo dục và đào tạo ở khu vực, bắt kịp với trình độ tiên tiến của thế giới, tham gia vào thị trường đào tạo nhân lực quốc tế¹⁴.

Giáo dục đào tạo có mối quan hệ chặt chẽ với những thay đổi, phát triển về xã hội, kinh tế và chính trị. Tác động của những biến đổi này đến trạng thái của hệ thống giáo dục, đến nội dung giáo dục và cấu trúc của các bậc học là rất đa chiều. Đặc trưng cơ bản nhất của giáo dục đại học là đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao cho tất cả các lĩnh vực của xã hội. Sự phát triển của hệ thống giáo dục đại học một mặt bị tác động, chi phối đồng thời cũng góp phần thúc đẩy các xu hướng phát triển chung của đời sống văn hoá xã hội hiện đại.

Tự chủ đại học sẽ giúp các trường đại học tiếp tục phát triển các chương trình đào tạo bậc đại học và sau đại học theo hướng tự chủ, thu học phí, đảm bảo chất lượng đào tạo. Đổi mới toàn diện cả về chuyên môn như chương trình đào tạo, nội dung môn học, hoạt động tổ chức giảng dạy, và các lĩnh vực khác như công tác quản trị đại học, nghiên cứu khoa học, hỗ trợ người học, chính sách nhân sự. Xu thế đào tạo đại học trong giai đoạn mới là cơ hội để các trường đại học triển khai các mô hình hoạt động như giáo dục khai phóng, cá thể hóa. Người học ngày càng chủ động, sáng tạo trong việc học và phát triển năng lực cá nhân, do đó đây là cơ hội để các trường đại học triển khai nhiều hoạt động đổi mới trong công tác đào tạo và hỗ trợ người học, tạo nên bản sắc và thế mạnh riêng của học sinh, sinh viên của trường mình. Nhu cầu nâng cao năng lực về mọi mặt của đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức và các doanh nghiệp ngày càng cao, là cơ hội để các trường đại học mở rộng và đẩy mạnh hợp tác địa phương và hợp tác với các bộ ban ngành. Hội nhập sẽ giúp các trường đại học có thêm nhiều đối tác quốc tế mới, các trường đại học có thể tận dụng để tạo cơ

¹⁴ Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Báo cáo chính trị của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá XII tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng*, tr.26-27.

hội giao lưu, hợp tác, học tập và trải nghiệm cho giảng viên và sinh viên. Việc các trường đại học từng bước giao quyền tự chủ cho các đơn vị đào tạo sẽ tạo cơ hội để các đơn vị năng động, sáng tạo, tự tìm kiếm các giải pháp để chuyển mình và tạo sức cạnh tranh cho chính đơn vị mình¹⁵.

3. Yêu cầu và giải pháp đặt ra đối với các trường đại học trong việc vượt qua khó khăn, thách thức và tận dụng cơ hội để đảm bảo chất lượng trong thực thi tự chủ đại học trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay

Để vượt qua khó khăn, thách thức và tận dụng cơ hội để đảm bảo chất lượng trong thực thi tự chủ đại học trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay, các trường đại học cần thực hiện các yêu cầu và giải pháp sau đây:

Một là, thiết kế và triển khai các chương trình phát triển năng lực cho đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức ở các cơ sở giáo dục đại học. Nâng cao năng lực nghiên cứu, năng lực đổi mới sáng tạo cho toàn thể giảng viên trong môi trường thông qua các khóa tập huấn do chuyên gia trong và ngoài trường tổ chức. Xây dựng môi trường làm việc thân thiện, chuyên nghiệp trong đó mỗi cá nhân đều có thể phát huy năng lực bản thân, sẵn sàng gắn bó và đóng góp cho đơn vị. Tập trung xây dựng đội ngũ giảng viên trẻ, có tâm huyết nghề nghiệp, cán bộ quản lý giáo dục đại học có phẩm chất đạo đức và chuyên môn cao, có phong cách quản lý và giảng dạy tiên tiến, hiện đại. Phát triển năng lực quản trị đại học tiên tiến cho đội ngũ cán bộ quản lý các cấp¹⁶. Xây dựng bộ máy, các chuyên gia, chuyên viên thực hiện các hoạt động tham mưu cho Ban Giám hiệu về nội dung, biện pháp thực hiện, cung cấp các thông tin, các phương án lựa chọn để người lãnh đạo có thể ban hành các quyết định kịp thời, cần thiết.

Hai là, xây dựng các chương trình đào tạo đại học và sau đại học theo hướng tự chủ với mức học phí phù hợp với định mức kinh tế - kỹ thuật của từng chương trình đào tạo. Cần xác định được điểm nhấn và những định hướng mới trong mỗi chương trình đào tạo của từng trường đại học. Điều này không chỉ duy

¹⁵ Thanh Hà (2020), *Tự chủ đại học - cơ hội và thách thức*, <http://vnu.edu.vn/ttsk/?C2710/N26561/Tu-chu-dai-hoc---co-hoi-va-thach-thuc.htm>, cập nhật ngày 14/8/2020.

¹⁶ Thanh Hà (2020), *Tự chủ đại học - cơ hội và thách thức*, <http://vnu.edu.vn/ttsk/?C2710/N26561/Tu-chu-dai-hoc---co-hoi-va-thach-thuc.htm>, cập nhật ngày 14/8/2020.

trì sức thu hút đối với thí sinh, đảm bảo nguồn thu từ học phí tăng theo lộ trình phù hợp, mà còn tạo tiền đề cho sự phát triển bền vững của môi trường. Đổi mới chương trình đào tạo theo hướng nghiên cứu - phát triển, nghề nghiệp và ứng dụng, gắn đào tạo với nghiên cứu khoa học, nâng cao kỹ năng thực hành.

Ba là, đẩy mạnh kết nối và sự tham gia của doanh nghiệp, nhà tuyển dụng, cựu người học và các tổ chức khoa học công nghệ, tổ chức xã hội khác vào quá trình xây dựng chương trình đào tạo và tổ chức đào tạo, đánh giá chuẩn đầu ra của người học. Thiết kế nội dung và phương thức tổ chức đào tạo nhằm rút ngắn tối đa khoảng cách giữa nội dung chương trình, chất lượng người học khi tốt nghiệp với yêu cầu của nhà tuyển dụng. Tăng cường sự hỗ trợ của doanh nghiệp, cựu người học, các tổ chức khoa học công nghệ, các tổ chức xã hội trong các hoạt động đào tạo, thực hành thực tập và nghiên cứu khoa học, đổi mới, sáng tạo và khởi nghiệp của giảng viên và sinh viên. Xây dựng các quỹ học bổng, quỹ hỗ trợ ý tưởng đổi mới sáng tạo, khởi nghiệp cho sinh viên do doanh nghiệp, cựu người học, các tổ chức khoa học công nghệ, tổ chức xã hội tài trợ.

Bốn là, đổi mới phương pháp dạy và học, tăng cường liên thông trong đào tạo giữa các ngành và các trường. Tiếp tục thực hiện đổi mới hoạt động giảng dạy ở tất cả các bậc học trong mỗi trường, triển khai hiệu quả Đề án đổi mới hoạt động thực hành thực tập, nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp của sinh viên. Nâng cao năng lực sáng tạo và tính tự chủ, năng lực học tập suốt đời, khả năng thích nghi với sự thay đổi của hoàn cảnh và những thách thức của công việc cho người học. Tạo giá trị gia tăng và nâng cao sức cạnh tranh của người học khi tốt nghiệp.

Năm là, đánh giá toàn diện tự chủ đại học để làm cơ sở cho việc đổi mới chính sách; đồng bộ và minh bạch hóa hệ thống pháp lý về tự chủ đại học; nâng cao năng lực và quyền lực thực sự của Hội đồng trường và phù hợp với “thể trạng” của từng cơ sở giáo dục. Bên cạnh đó, cần có sự vào cuộc và đồng hành của các cơ quan quản lý có thẩm quyền, cần hiểu đúng về trách nhiệm giải trình và tạo “khoảng mở” cho thực hành tự chủ đại học. Xây dựng hệ thống kiểm định chất lượng đủ mạnh về chuyên môn và liêm chính về học thuật. Chuyển từ đánh

giá “đầu vào” sang đánh giá “đầu ra”¹⁷. Xây dựng cơ chế kiểm soát các hoạt động độc lập, tự chủ, thực hiện trách nhiệm của các đối tượng. Nhà trường cần đặt ra những tiêu chuẩn, tiêu chí chặt chẽ để đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ, thực hiện sự tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các đối tượng trên các lĩnh vực như tài chính, cơ sở vật chất, thực hiện nguyên tắc và chế độ trong quản lý, trong công việc, trong đào tạo... đồng thời, có cơ chế để xác định các tiêu chí đó.

Sáu là, các trường cần thực hiện phân cấp cho các đơn vị trong trường; mở rộng nguồn thu và khoán chi; hoàn thiện quy chế chi tiêu nội bộ; quy định trách nhiệm giải trình về tài chính giữa các cấp trong trường; tổ chức hoạt động kiểm soát nội bộ và công khai tài chính; đào tạo nâng cao năng lực quản lý tài chính cho các đơn vị trong trường. Bồi dưỡng năng lực, tầm nhìn cho người lãnh đạo, người ra quyết định, người thực thi nhiệm vụ để họ có khả năng đánh giá hậu quả, lường trước được những kết quả khi thực hiện các phương án, giải pháp khác nhau. Đây là việc cần đầu tư thời gian, công sức, đúc rút kinh nghiệm của người lãnh đạo, người quản lý¹⁸.

Bảy là, đẩy mạnh tự chịu trách nhiệm và trách nhiệm giải trình của các trường đại học trong thực hiện tự chủ trên cơ sở tăng cường thanh tra, kiểm tra, giám sát nội bộ. Xây dựng các văn bản quản lý điều hành phù hợp với phương thức quản trị mới theo hướng, song song với việc trao quyền tự chủ cần thực hiện công tác kiểm tra, giám sát hiệu quả¹⁹. Các trường đại học phải xây dựng và bố trí lực lượng thanh tra nội bộ thiết thực, hiệu quả đáp ứng yêu cầu tự chủ đại học và trách nhiệm giải trình; đảm bảo kinh phí và các điều kiện cho hoạt động thanh tra, tiếp công dân, giải quyết khiếu nại, giải quyết tố cáo, phòng chống tham nhũng và các khoản chi khác đảm bảo thực hiện nhiệm vụ. Chỉ đạo xây dựng kế hoạch thanh tra nội bộ có trọng tâm, trọng điểm trong đó tập trung vào việc thực hiện tự chủ giáo dục đại học như: Hoạt động của hội đồng trường; việc

¹⁷ Trần Đức Viên (2020), *Tự chủ đại học: Tám giải pháp cấp thiết*, <https://tiasang.com.vn/-giao-duc/Tu-chu-dai-hoc-Tam-giai-phap-cap-thiet>, cập nhật ngày 09/12/2020.

¹⁸ TS. Dương Quốc Quân (2017), *Tự chủ đại học: thuận lợi và thách thức*, <http://www.maikda.com/2017/05/tu-chu-ai-hoc-thuan-loi-va-thach-thuc>, cập nhật ngày 07/5/2017.

¹⁹ Thanh Hà (2020), *Tự chủ đại học - cơ hội và thách thức*, <http://vnu.edu.vn/ttsk/?C2710/N26561/Tu-chu-dai-hoc---co-hoi-va-thach-thuc.htm>, cập nhật ngày 14/8/2020.

xây dựng và ban hành văn bản theo thẩm quyền; việc thực hiện tự chủ về tổ chức, bộ máy; tự chủ tài chính; tự chủ về mở ngành đào tạo, tuyển sinh, liên kết đào tạo, kiểm định chất lượng giáo dục, quản lý đào tạo, quản lý văn bằng, chứng chỉ; nghiên cứu, chuyển giao khoa học, công nghệ; hợp tác quốc tế; việc theo dõi, đôn đốc, kiểm tra việc thực hiện kết luận thanh tra. Thực hiện nhiệm vụ của thủ trưởng đơn vị trong việc tiếp công dân, giải quyết khiếu nại, giải quyết tố cáo, phòng chống tham nhũng tại đơn vị theo quy định pháp luật²⁰.

Danh mục tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Chỉ thị số 1048/CT-BGDĐT ngày 28 tháng 4 năm 2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc tăng cường thanh tra giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và tự chủ giáo dục đại học*.

2. Phạm Đức Chính (2013), *Phân tầng đại học - những cơ sở nền tảng thiết yếu cho cải cách hệ thống và quản trị đại học ở Việt Nam*, Tạp chí Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục, số 44 và 45, tháng 01 và 02 năm 2013, tr.14-24.

3. Phạm Đức Chính, *Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh (2020), Đặc thù của quản trị đại học và những bất cập trong cơ cấu tổ chức, quản lý hệ thống ở Việt Nam hiện nay, Tham luận tại Hội thảo Giáo dục Việt Nam 2020 “Tự chủ trong giáo dục đại học - từ chính sách đến thực tiễn” do Ủy ban Văn hóa, giáo dục, thanh niên, thiếu niên và nhi đồng tổ chức ngày 27 tháng 11 năm 2020*.

4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Báo cáo chính trị của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá XII tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng*, tr.16-17.

5. Thanh Hà (2020), *Tự chủ đại học - cơ hội và thách thức*, <http://vnu.edu.vn/ttsk/?C2710/N26561/Tu-chu-dai-hoc---co-hoi-va-thach-thuc.htm>, cập nhật ngày 14/8/2020.

6. Phạm Thúy Quỳnh Nga, *Trường Đại học Nội vụ Hà Nội (2020), Các yếu tố ảnh hưởng đến tự chủ tài chính ở các trường đại học công lập, Tham luận*

²⁰ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Chỉ thị số 1048/CT-BGDĐT ngày 28 tháng 4 năm 2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc tăng cường thanh tra giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và tự chủ giáo dục đại học*.

tại Hội thảo Giáo dục Việt Nam 2020 “Tự chủ trong giáo dục đại học - từ chính sách đến thực tiễn” do Ủy ban Văn hóa, giáo dục, thanh niên, thiếu niên và nhi đồng tổ chức ngày 27 tháng 11 năm 2020.

7. Phạm Phụ (2011), *Về khuôn mặt mới của Giáo dục đại học Việt Nam*, Tập 2, Nxb. Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí Minh, tr.170-171.

8. TS. Dương Quốc Quân (2017), *Tự chủ đại học: thuận lợi và thách thức*, <http://www.maikda.com/2017/05/tu-chu-ai-hoc-thuan-loi-va-thach-thuc>, cập nhật ngày 07/5/2017.

9. Trần Đức Viên (2020), *Tự chủ đại học: Tám giải pháp cấp thiết*, <https://tiasang.com.vn/-giao-duc/Tu-chu-dai-hoc-Tam-giai-phap-cap-thiet>, cập nhật ngày 09/12/2020.

**ĐỔI MỚI CÔNG TÁC XÂY DỰNG NGÂN HÀNG ĐỀ THI
Ở HỌC VIỆN BÁO CHÍ VÀ TUYÊN TRUYỀN
ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ NGOÀI HIỆN NAY**

PGS.TS.GVCC. Nguyễn Thị Ngọc Hoa

Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Tóm tắt: Quan điểm chỉ đạo của Đảng ta luôn xác định: “*Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân... Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết, từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện; đổi mới từ sự lãnh đạo của Đảng, sự quản lý của Nhà nước đến hoạt động quản trị của các cơ sở giáo dục - đào tạo và việc tham gia của gia đình, cộng đồng, xã hội và bản thân người học; đổi mới ở tất cả các bậc học, ngành học*”. Để hiện thực hóa quan điểm của Đảng, trong phạm vi bài viết này, chúng tôi làm rõ: 1. Nhận thức về đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài; 2. Sự cần thiết đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài; 3. Phương hướng và giải pháp đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài.

Từ khóa: *Quan điểm chỉ đạo của Đảng; đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi; Học viện Báo chí và Tuyên truyền; yêu cầu của đánh giá ngoài.*

Abstract: The guiding viewpoint of our Party has always determined: "Education and training is the leading national policy, the cause of the Party, the State and the whole people... To fundamentally and comprehensively renew education and training is to renovate major, core and urgent issues, from viewpoints and guiding ideas to objectives, contents, methods, mechanisms, policies, and conditions to ensure implementation; innovate from the leadership of

the Party, the management of the State to the management of education and training institutions and the participation of families, communities, society and learners themselves; innovation at all levels and disciplines”. In order to realize the Party's point of view, within the scope of this article, we clarify: 1. Awareness of innovation in the construction of exam bank at the Academy of Journalism and Propaganda to meet the requirements of the assessment. external price; 2. The need to innovate the construction of the exam bank at the Academy of Journalism and Communication to meet the requirements of external assessment; 3. Orientation and solutions to innovate the construction of the exam bank at the Academy of Journalism and Communication to meet the requirements of external assessment.

Keywords: *The Party's guiding point of view; renovating the construction of exam bank; Academy of Journalism and Communication; requirements of external evaluation.*

1. Nhận thức về đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài

1.1. Nhận thức về đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi

Theo Đại từ điển tiếng Việt thì “đổi mới” có nghĩa là thay đổi hoặc làm cho thay đổi tốt hơn, tiến bộ hơn so với trước. Theo cuốn Từ điển tiếng Việt của Khắc Trí, Trọng Tấn xuất bản năm 2012 thì đổi mới có nghĩa là “*thay đổi hoặc làm cho thay đổi tốt hơn, tiến bộ hơn so với trước, đáp ứng yêu cầu của sự phát triển*”²¹. Như vậy, đổi mới tức là thay đổi và có thêm cái mới, ưu điểm hơn cái cũ, nếu đổi mới mà chỉ có yếu tố cái mới, không xuất hiện yếu tố tích cực hơn cái cũ thì không được coi là đổi mới triệt để. Tuy nhiên, cũng cần phải nói thêm rằng mục tiêu đổi mới là để tốt hơn trước đó, nhưng mục tiêu đó không phải lúc nào cũng đạt được như mong đợi nên phải tìm cách tiếp tục đổi mới.

Ngân hàng đề thi là một yếu tố cấu trúc của hoạt động đào tạo. Công tác xây dựng ngân hàng đề thi là các hoạt động biên soạn, biên tập, tập hợp các đề

²¹ Khắc Trí, Trọng Tấn (2012), *Từ điển tiếng Việt*, Nhà xuất bản Văn hóa - Thông tin, Hà Nội, tr.72.

thi, trên cơ sở những tiêu chuẩn, tiêu chí đã được quy định trong các văn bản của cấp có thẩm quyền.

Đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi là làm cho công tác xây dựng ngân hàng đề thi mới thay đổi tốt hơn, tiến bộ hơn so với phương thức xây dựng ngân hàng đề thi cũ. Đổi mới phương thức xây dựng ngân hàng đề thi đòi hỏi luôn có những thay đổi trong phương pháp, cách thức xây dựng ngân hàng đề thi nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

1.2. Nhận thức về đánh giá ngoài ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Học viện Báo chí và Tuyên truyền có sứ mệnh là trường Đảng, trường đại học trọng điểm quốc gia, Học viện Báo chí và Tuyên truyền thuộc Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh có sứ mệnh nghiên cứu khoa học, đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực chất lượng cao trong các lĩnh vực lý luận chính trị, tư tưởng - văn hóa, báo chí, truyền thông và một số ngành khoa học xã hội và nhân văn khác. Tầm nhìn đến 2050, Học viện Báo chí và Tuyên truyền trở thành cơ sở hàng đầu Việt Nam trong lĩnh vực lý luận chính trị, tư tưởng - văn hóa, báo chí và truyền thông. Học viện không ngừng phấn đấu trở thành trường đại học có uy tín học thuật trong khu vực và trên thế giới. Học viện phấn đấu trở thành Trường đại học là lựa chọn số một của sinh viên trong các ngành học thuộc lĩnh vực lý luận chính trị, tư tưởng - văn hóa, báo chí và truyền thông; Trung tâm nghiên cứu trong lĩnh vực tư vấn chính sách, công tác tư tưởng - văn hóa, báo chí và truyền thông hàng đầu, nơi tập hợp đội ngũ chuyên gia đầu ngành có tầm ảnh hưởng trong nước và khu vực; Trường đại học vận hành theo các tiêu chuẩn quốc tế, có tầm ảnh hưởng về báo chí và truyền thông ở khu vực Đông Nam Á trước năm 2030; cơ sở đào tạo và nghiên cứu báo chí và truyền thông có uy tín ở châu Á - Thái Bình Dương trước năm 2050.

Học viện Báo chí và Tuyên truyền xác định 05 giá trị cốt lõi: (i) Đoàn kết là nền tảng để tập trung sức mạnh, thống nhất ý chí và hành động, hướng tới mục tiêu chung và chiến lược phát triển của Học viện. (ii) Dân chủ là môi trường cùng tham gia, khơi dậy tinh thần sáng tạo, ý thức trách nhiệm trong mọi hoạt động của Học viện. (iii) *Đổi mới là phương thức và động lực thúc đẩy sự*

phát triển toàn diện, không ngừng của Học viện. (iv) Chất lượng là mục tiêu cao nhất trong mọi hoạt động của Học viện, hướng tới xây dựng văn hóa và truyền thống chất lượng. (v) Công hiến là thước đo, lối sống và lý tưởng của mọi cán bộ hướng tới thành công của sinh viên và sự phát triển của Học viện²².

Để phát huy hơn nữa vai trò của Học viện Báo chí và Tuyên truyền, việc vận dụng những chủ trương, quan điểm mới trong văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng về công tác giảng dạy và nghiên cứu khoa học ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền là rất quan trọng.

Đánh giá có nghĩa là nhận định, kết luận về giá trị của đối tượng được đánh giá. Đánh giá trong là nhận định, kết luận về giá trị của đối tượng được đánh giá do chính đối tượng được đánh giá thực hiện. Đánh giá ngoài được hiểu là nhận định, kết luận về giá trị của đối tượng được đánh giá do chủ thể bên ngoài thực hiện.

Đánh giá ngoài ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền trong bài viết này được hiểu là nhận định, kết luận về những tiêu chuẩn, yêu cầu hoặc chương trình đào tạo của Học viện Báo chí và Tuyên truyền, trên cơ sở những tiêu chuẩn, tiêu chí đã được quy định trong các văn bản của Ban Giám đốc Học viện Báo chí và Tuyên truyền, do các đoàn đánh giá độc lập ngoài Học viện Báo chí và Tuyên truyền thực hiện.

2. Sự cần thiết đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài

Tổng bí thư Nguyễn Phú Trọng đã kí ban hành Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (Nghị quyết số 29-NQ/TW) với nội dung đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa - hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế²³.

²² <https://ajc.hcma.vn/gioithieu/pages/su-mang-cua-hoc-vien.aspx?CateID=856&ItemID=9597>

²³ Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*

Đảng và Nhà nước xác định mục tiêu của đổi mới lần này là: Tạo chuyển biến căn bản, mạnh mẽ về chất lượng, hiệu quả giảng dạy, đào tạo; đáp ứng ngày càng tốt hơn công cuộc xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và nhu cầu học tập của nhân dân. Giảng dạy con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; yêu gia đình, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào; sống tốt và làm việc hiệu quả. Xây dựng nền giảng dạy mở, thực học, thực nghiệp, dạy tốt, học tốt, quản lý tốt; có cơ cấu và phương thức giảng dạy hợp lý, gắn với xây dựng xã hội học tập; bảo đảm các điều kiện nâng cao chất lượng; chuẩn hóa, hiện đại hóa, dân chủ hóa, xã hội hóa và hội nhập quốc tế hệ thống giảng dạy và đào tạo; giữ vững định hướng xã hội chủ nghĩa và bản sắc dân tộc. Phân đấu đến năm 2030, nền giảng dạy Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực. Quy mô đào tạo tăng nhanh, ngành nghề đào tạo, loại hình, phương thức đào tạo và chủ thể sở hữu cơ sở giáo dục và đào tạo được đa dạng hoá. Chính những chuyển biến này vừa là cơ hội để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo ở trong nước, đồng thời cũng là những thách thức đối với công tác khảo thí và đảm bảo chất lượng, nhất là ở những nơi mà chất lượng giáo dục chưa kiểm soát được.

Tinh thần đổi mới của Đảng và Nhà nước chính là tập chung đổi mới 3 nội dung trong quá trình đào tạo: đổi mới nội dung; đổi mới phương pháp và đổi mới công tác kiểm tra đánh giá. Trong đó đổi mới kiểm tra đánh giá được coi là khâu đột phá. Đổi mới kiểm tra đánh giá sẽ là động lực thúc đẩy các quá trình khác như đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới cách thức tổ chức hoạt động dạy học, đổi mới quản lý.... Nếu thực hiện được việc kiểm tra đánh giá hướng vào đánh giá quá trình, giúp phát triển năng lực sinh viên, thì lúc đó quá trình dạy học trở nên tích cực hơn rất nhiều. Quá trình đó sẽ nhắm đến mục tiêu xa hơn, đó là nuôi dưỡng hứng thú học đường, tạo sự tự giác trong học tập và quan trọng hơn là gieo vào lòng sinh viên sự tự tin, niềm tin “người khác làm được mình cũng sẽ làm được”... Điều này vô cùng quan trọng để tạo ra mã số thành công của mỗi sinh viên trong tương lai.

Với tiền thân là Trường Tuyên giáo Trung ương, Học viện Báo chí và

Tuyên truyền trực thuộc Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh cũng là một cơ sở đào tạo cung cấp nguồn nhân lực trình độ đại học các ngành thuộc khối khoa học xã hội nhân văn cho đất nước. Giống như nhiều cơ sở giáo dục đại học khác ở trong nước, Học viện đang đứng trước thực tế chất lượng đào tạo chưa thực sự đáp ứng yêu cầu sử dụng nhân lực của xã hội; nguy cơ tụt hậu so với các nước trong khu vực và trên thế giới; nguy cơ bị cạnh tranh, bị chèn ép, bị áp đảo bởi các nhà cung cấp giáo dục đại học của quốc tế tràn vào Việt Nam trở thành một thách thức lớn đối với Học viện. Trước thực tế đó, cùng với định hướng của Đảng và Nhà nước, Ban Giám đốc Học viện cũng đã chủ trương: *Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tinh thần tích cực, chủ động sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của sinh viên; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để sinh viên tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực. Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang hình thức học tập đa dạng, chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học đồng thời coi việc thi, kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo cần từng bước theo các tiêu chí tiên tiến được xã hội và cộng đồng giáo dục thế giới tin cậy và công nhận. Phối hợp sử dụng kết quả đánh giá trong quá trình học với đánh giá cuối kỳ, cuối năm học; đánh giá của người dạy với tự đánh giá của sinh viên; đánh giá của Học viện với đánh giá của gia đình và của xã hội”*. Hơn nữa, trong mọi lĩnh vực hoạt động của con người, kiểm tra, đánh giá luôn luôn giữ vai trò quan trọng. Trong quá trình dạy học - giáo dục, kiểm tra, đánh giá là một khâu không thể thiếu; nó sinh ra đồng thời và tồn tại khách quan cùng các yếu tố khác của quá trình dạy học. Ngày nay, trong quan niệm hiện đại về chương trình đánh giá là một yếu tố trong tổng thể các thành phần tạo ra kết quả giáo dục: mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá kết quả học tập²⁴.

Kiểm tra, đánh giá là một bộ phận cấu thành, quan hệ gắn bó với các khâu khác của quá trình dạy học. Thực tế đã chỉ ra rằng, cách kiểm tra, thi cử thế nào

²⁴ Nguyễn Hữu Chí (1999), “Về khái niệm chương trình”, *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục*, số 2, 1999, tr.16-22.

thì sẽ có lỗi dạy, lỗi học tương ứng như thế. Nếu bài kiểm tra là những câu hỏi yêu cầu sinh viên trình bày lại những điều giáo viên đã giảng và đã có trong sách giáo khoa thì sẽ có cách học thuộc lòng, cách dạy “giáo viên giảng, sinh viên nghe và ghi chép”. Trong những năm qua, đã có nhiều cuộc vận động, nhiều phong trào đổi mới phương pháp dạy học ở nhiều cấp, nhiều môn học nhưng kết quả chưa được bao nhiêu. Có thể nói một trong những lí do dẫn đến điều này là chưa đổi mới nội dung và cách thức đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Ngân hàng đề thi giúp giảng viên và Học viện xác định mục tiêu đào tạo có phù hợp hay không, việc giảng dạy của giảng viên có thành công hay không và hoạt động học tập của sinh viên có hiệu quả hay không. Vì vậy, ngân hàng đề thi ngoài chức năng là công cụ để kiểm định chất lượng đào tạo, giúp phân loại sinh viên còn là động lực để thúc đẩy giảng viên dạy tốt hơn và sinh viên học tốt hơn. Để ngân hàng đề thi có thể hoàn thành tốt các vai trò và chức năng của mình, cần phải xây dựng hệ thống công cụ và quy trình xây dựng ngân hàng đề thi nhằm nâng cao chất lượng của hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên cũng như kết quả hoạt động đào tạo của Học viện một cách toàn diện, chính xác và khách quan.

Đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi nhằm nâng cao chất lượng hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên, phục vụ hoạt động đánh giá chuyên cần, đánh giá thường xuyên và đánh giá theo các thang điểm của hệ thống tín chỉ, góp phần thay đổi nhận thức về sinh viên, sinh viên không phải là đối tượng thụ động để Học viện áp đặt ý chí của mình. Tùy theo cá tính, mỗi con người có những sở thích, sở trường, sở đoản riêng, sự đa dạng ấy làm nên cuộc sống phong phú trong xã hội hiện đại và là mảnh đất để nảy nở tài năng sáng tạo. Tôn trọng và phát triển cá tính sinh viên, không hạn chế hay kìm hãm sự phát triển của mỗi cá nhân; mở ra nhiều con đường, nhiều hướng, nhiều cơ hội lựa chọn cho sinh viên để “phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có” ở mỗi sinh viên. Xây dựng ngân hàng đề thi vì sự tiến bộ của sinh viên, lấy chất lượng làm trọng tâm, ưu tiên nâng cao chất lượng trong mối quan hệ với tăng quy mô đào tạo; tập trung vào quản lí chất lượng; phân tầng chất lượng đào tạo

đáp ứng nhu cầu đa dạng và năng lực của hệ thống, năng lực của sinh viên. Đổi mới xây dựng ngân hàng đề thi để đáp ứng những yêu cầu của đổi mới phương thức quản lý đào tạo: ưu tiên nâng cao chất lượng đào tạo, chuyển từ mô hình phát triển theo chiều rộng sang mô hình phát triển theo chiều sâu, coi trọng giáo dục đạo đức, lối sống, năng lực sáng tạo, năng lực thực hành và ngoại ngữ, chuẩn hóa và hiện đại hóa các điều kiện đảm bảo chất lượng, phát triển hệ thống chuẩn chất lượng và quản lý chất lượng theo chuẩn (chuẩn cơ sở giáo dục, chuẩn nghề nghiệp của giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục; chuẩn kiểm định chất lượng các trường và chương trình đào tạo; thực hiện định kỳ đánh giá quốc gia về chất lượng học tập của sinh viên; lựa chọn mô hình phù hợp quản lý chất lượng cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo; phát triển các chương trình giáo dục đại học và nghề nghiệp đạt trình độ quốc tế nhằm cung cấp nhân lực chất lượng cao cho đất nước.

Trên cơ sở về sự hình thành, tồn tại và phát triển của Học viện, các quan điểm của Đảng, chính sách của Nhà nước về hoạt động kiểm tra, đánh giá và từ thực tiễn công tác tại Học viện, đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài hiện nay là rất cần thiết, nhằm nâng cao hiệu quả công tác khảo thí, thực hiện mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo của Học viện.

3. Phương hướng và giải pháp đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền đáp ứng yêu cầu của đánh giá ngoài

3.1. Đổi mới nội dung ngân hàng đề thi

Trước đây, với triết lý *dạy học là truyền thụ kiến thức - kỹ năng - phẩm chất* cho sinh viên, nên trong xây dựng ngân hàng đề thi lấy nội dung kiến thức - kỹ năng sinh viên được đào tạo làm chính. Ngày nay, triết lý dạy học đã thay đổi thành *dạy học là dạy cách học (cách chiếm lĩnh kiến thức - kỹ năng - phẩm chất)*. Như vậy, kiến thức kỹ năng của môn học chỉ là phương tiện để dạy cách học, để rèn luyện năng lực nhận thức, năng lực tư duy và năng lực xã hội mà thôi. Do đó, nội dung của xây dựng ngân hàng đề thi phải lấy năng lực nhận

thức (nhớ, hiểu, ứng dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá và sáng tạo), năng lực tư duy (tư duy logic, tư duy hệ thống, tư duy phê phán và tư duy sáng tạo) và năng lực xã hội (hợp tác, thuyết phục và quản lý) mà sinh viên được giáo dục đào tạo làm chính.

a) Năng lực nhận thức

- Nhớ: Có thể nhắc lại các thông tin đã được tiếp nhận trước đó. Ví dụ: Viết lại một công thức, nhớ lại một bài thơ, mô tả lại một sự kiện, nhận biết phương án đúng,... Từ khóa: Nhắc lại, mô tả, liệt kê, trình bày, chọn lựa, gọi tên, nhận diện,...

- Hiểu: Nắm được ý nghĩa của thông tin, thể hiện qua khả năng diễn giải, suy diễn, liên hệ, khái quát các thông tin đã được tiếp nhận trước đó. Ví dụ: Giải thích một qui luật; phân biệt cách sử dụng các phương pháp, công cụ; viết tóm tắt một bài báo; trình bày một quan điểm,... Từ khóa: Giải thích, tóm tắt, phân biệt, mở rộng, khái quát hóa, cho ví dụ, nhận định, so sánh, sắp xếp,...

- Áp dụng: Áp dụng thông tin đã biết vào một tình huống, điều kiện mới. Ví dụ: Vận dụng một qui luật để giải thích một hiện tượng; áp dụng một công thức để tính toán; thực hiện một thí nghiệm dựa trên qui trình đã cho,... Từ khóa: Vận dụng, áp dụng, tính toán, chứng minh, giải thích, xây dựng, lập kế hoạch,...

- Phân tích: Chia thông tin thành những phần nhỏ và chỉ ra mối liên hệ của chúng với tổng thể. Ví dụ: Lý giải nguyên nhân bất cập của một tổ chức; hệ thống hóa các pháp qui; xây dựng biểu đồ phát triển của một tổ chức,... Từ khóa: Phân tích, lý giải, so sánh, lập biểu đồ, phân biệt, minh họa, xây dựng mối liên hệ, hệ thống hóa,...

- Tổng hợp: Kết hợp các thông tin thành một hệ thống và chỉ ra sự gắn kết giữa các thông tin trong hệ thống mới,... Ví dụ: Viết một bài tổng quan về một vấn đề; thu thập thông tin để mô tả một tổ chức, một hoạt động,... Từ khóa: Hệ thống hóa, kết hợp, liên kết, phối hợp, tổng kết, tổng quát hóa,...

- Đánh giá: Đưa ra nhận định, phán quyết của đối với sự vật dựa trên các chuẩn mực, tiêu chí. Ví dụ: Phản biện một nghiên cứu, bài báo; đánh giá khả năng thành công của một giải pháp; chỉ ra các điểm yếu của một lập luận,... Từ

khóa: Đánh giá, cho ý kiến, bình luận, tổng hợp, so sánh,...

- Chuyên giao: Có khả năng diễn giải và truyền thụ kiến thức đã tiếp thu được cho đối tượng khác,... Ví dụ: Thuyết trình một vấn đề; truyền đạt một nhiệm vụ; công bố một kết quả nghiên cứu. Từ khóa: Trình bày, giảng lại, giới thiệu, truyền đạt, cung cấp, dạy cho,...

- Sáng tạo: Xác lập thông tin, sự vật mới trên cơ sở những thông tin, sự vật đã có. Ví dụ: Thiết kế một mẫu mới, xây dựng một tổ chức mới, sáng tác một tác phẩm; xây dựng hệ thống các tiêu chí để đánh giá một hoạt động; đề xuất hệ thống các giải pháp nhằm khắc phục những hạn chế; xây dựng cơ sở lý luận cho một quan điểm; lập kế hoạch tổ chức một sự kiện mới,... Từ khóa: Thiết lập, tổng hợp, xây dựng, thiết kế, sáng tác, đề xuất,...

b) Năng lực tư duy

- Tư duy logic: Suy luận theo một chuỗi nhân quả có tuần tự, có khoa học. Ví dụ: Lập luận để nhận định đúng sai trước một sự kiện; xây dựng một hệ thống phép nội suy hay ngoại suy,... Từ khóa: Lập luận nhân quả, trình bày lý lẽ, phân tích minh chứng,...

- Tư duy hệ thống: Suy luận một cách tổng quát, đa chiều, hệ thống, không phiến diện. Ví dụ: Phân tích các mặt tích cực và tiêu cực của một sự kiện; dự kiến các chiều hướng khác nhau của một xu thế,... Từ khóa: Phân tích hệ thống, nêu mối quan hệ của các thành tố, nhận định chiều hướng,...

- Tư duy phê phán: Suy luận theo góc độ nhận xét, nhận định, phê phán các mặt tốt xấu, ưu nhược điểm. Ví dụ: Phản biện một nhận định, một xu thế, một hiện tượng,... Từ khóa: Bình luận, đánh giá, phản bác,...

- Tư duy sáng tạo: Suy luận các vấn đề một cách mở rộng và ngoài các khuôn khổ định sẵn, tạo ra những cái mới. Ví dụ: Đề xuất giải pháp khắc phục một tồn tại, đưa ra chiến lược phát triển một ngành, một cơ sở, một tổ chức,... Từ khóa: Từ đó suy ra, mở rộng ra, giải pháp đề, chiến lược cho,...

c) Năng lực xã hội

- Năng lực hợp tác: Sẵn sàng cùng đồng nghiệp chia sẻ và phối hợp thực hiện các nhiệm vụ được giao. Ví dụ: Tập hợp các thành viên trong tổ chức giải

quyết vấn đề còn bất cập; chia sẻ các thông tin trong nhóm, trong đơn vị để thông hiểu vấn đề mới nảy sinh,... Từ khóa: Hợp tác, phối hợp, chia sẻ, đồng thuận,....

- Năng lực thuyết phục: Thuyết phục đồng nghiệp chấp nhận các ý tưởng, kế hoạch, dự kiến... để cùng thực hiện. Ví dụ: Trình bày, trao đổi, chia sẻ cơ sở khoa học hoặc lý luận để tạo sự đồng thuận,... Từ khóa: Diễn giải, trao đổi, trình bày, thuyết phục, hùng biện...

- Năng lực quản lý: Khả năng tổ chức, điều phối và vận hành một tổ chức để thực hiện một mục tiêu đã đề ra. Ví dụ: Đề xuất kế hoạch hoạt động hoặc tổ chức thực hiện một giải pháp, một chiến lược... Từ khóa: Tổ chức triển khai, hướng dẫn thực hiện giải pháp; kiểm tra, đánh giá hoạt động...

3.2. *Đổi mới hình thức ngân hàng đề thi*

Trước đây, với kiểm tra, đánh giá truyền thống, chúng ta sử dụng phương pháp đánh giá gián tiếp, nghĩa là sử dụng các câu hỏi và bài tập tình huống chủ yếu là giả định, sinh viên vận dụng các kiến thức kỹ năng đã chiếm lĩnh được để trả lời hay giải các bài toán giả định đó. Qua đó chủ yếu là đánh giá tiếp thu kiến thức (*Summative assessment*) của sinh viên một cách gián tiếp²⁵.

Ngày nay, cùng với đổi mới mục tiêu kiểm tra, đánh giá chủ yếu vì *hoạt động học tập hay như hoạt động học tập* (assessment for learning hoặc assessment as learning), khoa học đo lường và đánh giá đã chuyển sang phương pháp đánh giá trực tiếp, đánh giá thực (authentic assessment), khi đó câu hỏi và bài tập dựa trên tình huống có thực ở ngoài đời và câu hỏi bài tập thường yêu cầu sinh viên vận dụng các kiến thức đã học để thực hiện một nhiệm vụ cụ thể, cho ra một sản phẩm cụ thể để: thu thập thông tin; hỏi; quan sát; bài tập về nhà; hội thoại và phỏng vấn; trình diễn, trình bày; trắc nghiệm nhanh, bài kiểm tra, thi viết; các nhiệm vụ đánh giá giàu thông tin; đánh giá dựa trên máy tính; bắt chước/ mô phỏng, đóng kịch; nhật ký học tập; đánh giá lẫn nhau; bài phản ánh;

²⁵ Allan Ashworth and Roger C. Harvey (2017), *Quality assessment in higher education and college* (Đánh giá chất lượng trong giáo dục đại học và cao đẳng), Jessca Kingsley Publishers, pp.91.

video, băng tiếng, hình ảnh; tự đánh giá²⁶...

Với những hình thức phong phú của hoạt động kiểm tra, đánh giá như thế thì hình thức của ngân hàng đề thi cũng phải đáp ứng được những yêu cầu của hoạt động kiểm tra, đánh giá như có thể là ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm trên máy, ngân hàng đề thi tự luận, ngân hàng của thảo luận, bài tập nhóm, phỏng vấn nhanh....

3.3. *Đổi mới quản lý ngân hàng đề thi*

Nội dung định hướng đổi mới công tác xây dựng ngân hàng đề thi là *tiêu chuẩn hóa* ngân hàng đề thi. Để tiêu chuẩn hóa ngân hàng đề thi không gì khác là phải thiết lập *chuẩn đầu ra cho các môn học* từ chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Căn cứ vào chuẩn đầu ra các môn học, cần xây dựng *ngân hàng câu hỏi bài tập* cho môn học đó. Một tập hợp với tối thiểu 1 tiết lên lớp có 10 câu hỏi bài tập mới được gọi là ngân hàng câu hỏi bài tập cho môn học đó (thí dụ: môn học có 2 tín chỉ phải có ít nhất 300 câu hỏi bài tập).

Ngân hàng câu hỏi bài tập môn học chính là chuẩn kiến thức - kỹ năng - phẩm chất của môn học đó vì ngân hàng đó bao gồm các câu hỏi bài tập đã phủ hết các yêu cầu về kiến thức - kỹ năng - phẩm chất mà sinh viên cần tích lũy và vì các câu hỏi bài tập này đều có đáp án đúng sai rõ ràng, nhất quán. Chuẩn hóa kiến thức - kỹ năng - phẩm chất thông qua ngân hàng câu hỏi bài tập môn học có vai trò đặc biệt quan trọng về *đảm bảo chất lượng dạy và học* trong giáo dục và đào tạo. Đối với giáo viên sẽ giảm sự khác biệt giữa thầy cơ hữu và thầy thỉnh giảng, giữa thầy già và thầy trẻ.

Đối với sinh viên, cùng với giáo trình, đây là công cụ để tự học, để học cách học. Đối với nhà quản lý đây là công cụ để mở rộng qui mô và hình thức giáo dục đào tạo (chính qui, vừa làm vừa học, từ xa, elearning...) mà vẫn đảm bảo chất lượng. Học chế tín chỉ đòi hỏi hoạt động kiểm tra đánh giá phải hết sức linh hoạt sao cho sinh viên học được đến đâu, được kiểm tra đánh giá đến đấy.

²⁶ - Paul Ramsden (1998), *Learning to lead in higher education (Học cách lãnh đạo trong giáo dục đại học)*, Routledge Publishers, pp.82.

- Routledge (2007), *Quality in higher education (Chất lượng trong giáo dục đại học)*, Volume13, Routledge Publishers, pp.34.

Nhằm làm cho quản lý kiểm tra, đánh giá đạt được yêu cầu chính xác, khách quan và công bằng kết quả học tập của sinh viên và nâng cao chất lượng dạy-học, đồng thời phù hợp với xu hướng phát triển của GDĐT trong thời gian tới (mở rộng quy mô; hoàn thiện học chế tín chỉ; đẩy mạnh xã hội hóa giáo dục; tăng cường liên thông, liên kết trong và ngoài nước), không có giải pháp nào khác là triển khai qui trình xây dựng ngân hàng đề thi theo hướng đổi mới quản lý kiểm tra, đánh giá trong giáo dục, đào tạo.

Mô hình về quản lý kiểm tra, đánh giá trong giáo dục, đào tạo được đề xuất trong thời gian tới là mô hình, quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong giáo dục, đào tạo được thực hiện bởi Cục Khảo thí và một hệ thống các *Trung tâm khảo thí*, trong đó:

- *Cục Kiểm định chất lượng* quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá thông qua các văn bản pháp qui và chuẩn hóa hệ thống ngân hàng câu hỏi bài tập.

- Các *Trung tâm Khảo thí* có 2 loại: Trung tâm thuộc cơ sở giáo dục, đào tạo (trung tâm nội bộ) và trung tâm không thuộc cơ sở giáo dục, đào tạo (trung tâm ngoài). Các trung tâm này chịu trách nhiệm tổ chức khảo thí cho các môn học của các chương trình giáo dục đào tạo khác nhau thuộc các bậc học khác nhau.

Mô hình này cho phép tất cả mọi sinh viên trong và ngoài nước, không phân biệt trình độ, độ tuổi, học ở đâu, học theo hình thức nào và học ở giai đoạn nào đều có thể đăng ký dự kiểm tra, đánh giá tại các trung tâm để lấy chứng chỉ môn học hoặc lấy thông tin về tiến trình học tập của mình để điều chỉnh hoạt động học tập của mình. Sinh viên tích lũy đủ các chứng chỉ môn học (các chứng chỉ này có thể được tích lũy qua kiểm tra, đánh giá ở các trung tâm khác nhau) theo chương trình giáo dục, đào tạo của Nhà nước hay cơ sở giáo dục, đào tạo nào đó ban hành và đáp ứng được điều kiện cấp văn bằng do cơ sở đó đề ra (thí dụ: chỉ được lấy chứng chỉ ở trung tâm khảo thí ngoài nào đó do cơ sở giáo dục, đào tạo đó ấn định...), thì có thể đề nghị cơ sở giáo dục, đào tạo đó công nhận và cấp bằng tốt nghiệp.

Sinh viên có thể gửi cùng một chứng chỉ đến nhiều cơ sở để được cấp bằng tốt nghiệp của các các cơ sở khác nhau về một chương trình giáo dục, đào tạo

tạo nào đó, có nghĩa là một số tín chỉ chỉ cần tích lũy một lần nhưng được công nhận ở nhiều ngành khác nhau miễn là sinh viên đáp ứng được đủ yêu cầu đối với chương trình giáo dục, đào tạo và yêu cầu của cơ sở giáo dục, đào tạo đó đề ra. Điều kiện tiên quyết để thực hiện được mô hình này là hệ thống chương trình giáo dục, đào tạo được soạn thảo đến chuẩn đầu ra các môn học và ngân hàng câu hỏi bài tập cho các môn học đó được *chuẩn hóa* dùng chung cho hệ thống giáo dục quốc dân. Xin lưu ý, đây là hệ thống (ngân hàng) câu hỏi bài tập chứ không phải đề thi. Bằng cách tổ hợp các câu hỏi bài tập chúng ta có các đề thi khác nhau theo mục tiêu khác nhau, trình độ khác nhau.

Tài liệu tham khảo

1. Allan Ashworth and Roger C. Harvey (2017), *Quality assessment in higher education and college (Đánh giá chất lượng trong giáo dục đại học và cao đẳng)*, Jessca Kingsley Publishers, pp.91.
2. Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
3. Paul Ramsden (1998), *Learning to lead in higher education (Học cách lãnh đạo trong giáo dục đại học)*, Routledge Publishers, pp.82.
4. Routledge (2007), *Quality in higher education (Chất lượng trong giáo dục đại học)*, Volume13, Routledge Publishers, pp.34.
5. Nguyễn Hữu Chí (1999), “Về khái niệm chương trình”, *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục*, số 2, 1999, tr.16-22.
6. Khắc Trí, Trọng Tấn (2012), *Từ điển tiếng Việt*, Nhà xuất bản Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.
7. <https://ajc.hcma.vn/gioithieu/pages/su-mang-cua-hoc-vien>.

TIÊU CHÍ KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO Ở MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI VÀ VIỆT NAM HIỆN NAY

ThS Nguyễn Việt Sơn

Phó Giám đốc Trung tâm Khảo thí và KĐCLĐT

I. Đặt vấn đề

Giáo dục đào tạo là một hoạt động đóng vai trò hết sức quan trọng đối với sự phát triển của một xã hội, của một quốc gia cho dù đó là giáo dục đào tạo ở cấp học nào, bậc học nào đi chăng nữa và hơn tất cả khi người học là những người đã có hoạt động thực tiễn lâu năm. Sản phẩm của giáo dục đào tạo là sản phẩm đặc biệt do đầu vào của giáo dục đào tạo là con người và đầu ra của giáo dục đào tạo không ai khác cũng là con người. Trong mọi thời đại con người luôn đóng vai trò quan trọng nhất trong mọi hoạt động, do vậy sản phẩm của giáo dục đào tạo không những phải có kiến thức, kỹ năng cần thiết của một công dân mà phải là những người lập trường quan điểm vững vàng, có ý chí vững chắc, không ngừng vươn lên để đáp ứng yêu cầu đặt ra của thời đại mới. Để biết chất lượng giáo dục đào tạo các trường đại học trên thế giới đã sử dụng hai cấp độ đánh giá sau: đánh giá cấp trường và đánh giá cấp chương trình. Thông qua hoạt động đánh giá này mà mỗi đơn vị đào tạo biết trường mình hay chương trình đào tạo của trường mình đang đứng ở đâu, điểm mạnh của trường là gì và những tồn tại yếu kém là gì. Qua đó những nhà quản lý lãnh đạo đưa ra những quyết sách có tầm chiến lược nhằm tiếp tục phát huy điểm mạnh, khắc phục những tồn tại trong cơ sở giáo dục đào tạo hay trong chương trình đào tạo thuộc phạm vi mà trường đào tạo. Những nước có nền giáo dục phát triển như Hoa Kỳ đã sử dụng hình thức kiểm định chất lượng, một hoạt động động đánh giá kép (tự đánh giá và đánh giá ngoài) để đánh giá chất lượng giáo dục đào tạo của mình từ hơn 100 năm nay. Ở các nước khác như Anh, Australia những hoạt động tương tự được gọi là kiểm toán chất lượng giáo dục. Các cơ quan kiểm định chất lượng chương

trình giáo dục hoạt động cùng với sự giúp đỡ của các cơ sở đào tạo đã xây dựng tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá cho từng chương trình đào tạo.

Đánh giá là việc thu thập thông tin một cách có hệ thống và đưa ra những nhận định dựa trên các thông tin thu được. Có nhiều lý do giải thích cho sự cần thiết phải đánh giá các chương trình giáo dục đào tạo. *Thứ nhất*, đánh giá chương trình đào tạo giúp cho cơ quan quản lý về giáo dục đào tạo tạo ra một môi trường cạnh tranh lành mạnh hơn trong các chính sách của mình. *Thứ hai*, đánh giá để điều chỉnh mức độ đạt được chất lượng giảng dạy và chất lượng học tập của học sinh; *Thứ ba*, đánh giá để giúp các cơ sở giáo dục giải trình với xã hội, với các cơ quan có thẩm quyền về việc cơ sở giáo dục thực hiện tốt các chức năng, nhiệm vụ của mình và đạt được là hợp lý. Trong thị trường giáo dục toàn cầu hoá, cơ sở giáo dục đào tạo cần duy trì uy tín, nâng cao thương hiệu về chất lượng giáo dục đào tạo của mình sao cho các sản phẩm đào tạo được nhiều nước công nhận, đây chính là tiền đề cho hoạt động đánh giá chất lượng cấp trường hay cấp chương trình sau này. *Thứ tư*, đánh giá nhằm xác nhận và công nhận (kiểm định) cơ sở giáo dục, chương trình giáo dục đạt chuẩn; giải trình và tự chịu trách nhiệm về các hoạt động của nhà trường; Học tập, rút kinh nghiệm nhằm cải tiến chất lượng.

Theo Từ điển Tiếng Việt “Chương trình đào tạo” là bản kê nội dung giảng dạy của từng môn học trong từng lớp, từng cấp. Khi giảng dạy người dạy học phải bám sát vào chương trình này.

Trong tiếng Anh từ chương trình đào tạo “curriculum” được hiểu là tập hợp các môn học ở bậc đại học. Chương trình đào tạo còn là một ý tưởng bắt nguồn từ chữ Latin cho khoá học chủng tộc đề cập đến quá trình hành động và kinh nghiệm thông qua đó người học phát triển và trưởng thành. Chương trình đào tạo còn mang tính qui tắc và được dựa trên một giáo trình chung qui định cụ thể những gì người học cần nắm bắt được ở một mức độ nhất định.

Chương trình còn có một định nghĩa là một loạt các hoạt động được thực hiện dưới sự hỗ trợ của các nguồn lực nhằm đạt được những mục tiêu cụ thể cho

các nhóm khách hàng đã được định sẵn. [Guiding principles for Program Evaluation in Ontario Health Units, 1997].

Để xây dựng được tiêu chí đánh giá một chương trình đào tạo ngoài khái niệm về chương trình một khái niệm nữa cần cccợ làm rõ đó là “tiêu chí”.

Theo từ điển tiếng Việt “tiêu chí” là tính chất, dấu hiệu để dựa vào mà phân biệt một vật, một khái niệm để phê phán nhằm đánh giá hay đó là một cơ sở của một điều phê phán.[<http://www.informatik.uni-leipzig.de/~duc/Dict/>]

Theo Hội đồng kiểm định chất lượng giáo dục đại học Hoa Kỳ (CHEA, 2001), tiêu chí là chuẩn mực để kiểm định hoặc xác nhận một trường đại học, hoặc một chương trình đào tạo đạt tiêu chuẩn kiểm định (chuẩn mực ở đây được hiểu như như chất lượng mà chúng ta mong muốn).

Theo Johnes & Taylor, 1990, tiêu chí được xem như những điểm kiểm soát và là chuẩn để đánh giá chất lượng của đầu vào và quá trình đào tạo. Tuy vậy, trong xu hướng hiện nay, chất lượng của giáo dục đào tạo được đánh giá chủ yếu dựa vào đầu ra. Một chương trình đào tạo được gọi là có chất lượng khi sản phẩm đầu ra hay chính là sinh viên tốt nghiệp đạt được những chuẩn đầu ra của chương trình (learning outcomes).

2. Tiêu chí đánh giá chương trình đào tạo thường được sử dụng trên thế giới

2.1. Một số nội dung cụ thể trong đánh giá chương trình đào tạo ở nước ngoài

Để đo lường chất lượng, người ta thường sử dụng các chỉ số *đầu vào, quá trình và đầu ra*. Nếu quan niệm chất lượng là đầu ra, là sản phẩm đào tạo của chương trình giáo dục, cần xem xét tất cả các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng và đó cũng là các nội dung cần được đánh giá chất lượng của một chương trình đào tạo nào đó. Đó chính là việc cần thiết xem xét các chỉ số trong cả quá trình tuyển sinh đầu vào và quá trình đào tạo. Tuy nhiên rất khó có thể kể ra tất cả những nội dung chi tiết để thực hiện một chương trình đào tạo nhưng nhìn chung ở các hệ thống giáo dục trên thế giới người ta xem xét ở các yếu tố sau :

1) Hoạt động quản lí : lập kế hoạch, tổ chức, chiến lược

- 2) Cơ sở vật chất, tài chính
- 3) Đội ngũ giảng viên và các hoạt động nghiên cứu
- 4) Chương trình đào tạo và các hoạt động giảng dạy
- 5) Các cơ chế đánh giá
- 6) Các chương trình hỗ trợ hoạt động đào tạo.

Trong đánh giá, người ta thường phải phân chia các lĩnh vực hoạt động khác nhau để tổ chức đánh giá. Tương ứng với mỗi lĩnh vực lại cần xác định rõ các tiêu chí đánh giá cụ thể và những chỉ số đánh giá (dựa trên sự phân tích các yêu cầu nhiệm vụ đặt ra) đối với từng tiêu chí. Dưới đây là ví dụ minh họa cho một số nội dung cụ thể để làm rõ hai khái niệm tiêu chí đánh giá và chỉ số đánh giá mà các nước trên thế giới đã dùng..

- Đánh giá đội ngũ giảng viên thường sử dụng các tiêu chí:

- + Tỷ lệ sinh viên trên một giảng viên
- + Tỷ lệ giảng viên có học vị thạc sĩ, tiến sĩ và có chức danh khoa học phó giáo sư, giáo sư trên tổng số giảng viên của cơ sở đào tạo
- + Quy định của cơ sở đào tạo về trách nhiệm đối với giảng viên
- + Quy trình đánh giá giảng viên
- + Khả năng tự học và cập nhật kiến thức của giảng viên

- Đánh giá sinh viên thường sử dụng các tiêu chí:

- + Môi trường đào tạo nhà trường dành cho sinh viên
- + Năng lực chuyên môn của sinh viên
- + Đạo đức của sinh viên

- Đánh giá quá trình dạy học thường sử dụng các tiêu chí:

- + Chương trình học
- + Phương pháp dạy học
- + Phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập
- + Tải trọng dạy học - Giờ chuẩn

2.2. Tiêu chí đánh giá chương trình đào tạo của các nước khu vực châu Á(AUN)

TT	Tiêu chuẩn AUN (7-2011)
Tiêu chuẩn 1	Chuẩn đầu ra
Tiêu chí 1	Chuẩn đầu ra được xác định rõ ràng và được thể hiện trong chương trình giáo dục
Tiêu chí 2	Chương trình giáo dục khích lệ việc học tập suốt đời
Tiêu chí 3	Chuẩn đầu ra bao trùm được các kỹ năng và các kiến thức chung cũng như các kỹ năng và kiến thức chuyên ngành
Tiêu chí 4	Chuẩn đầu ra phản ánh rõ ràng các yêu cầu của các bên liên quan
Tiêu chuẩn 2	Bản mô tả chương trình
Tiêu chí 1	Trường đại học sử dụng bản mô tả chương trình
Tiêu chí 2	Bản mô tả chương trình chỉ rõ chuẩn đầu ra, giải pháp và lộ trình thực hiện
Tiêu chí 3	Bản mô tả chương trình được cung cấp, truyền đạt tới các bên liên quan
Tiêu chuẩn 3	Cấu trúc và nội dung chương trình
Tiêu chí 1	Nội dung chương trình chỉ ra sự cân đối giữa kiến thức và kỹ năng chung và chuyên ngành
Tiêu chí 2	Chương trình phản ánh tầm nhìn và sứ mệnh của nhà trường
Tiêu chí 3	Đóng góp rõ ràng của mỗi môn học vào việc thực hiện các kết quả học tập mong muốn
Tiêu chí 4	Chương trình môn học mang tính tổng hợp, tất cả các chủ đề và môn học đều được tích hợp
Tiêu chí 5	Chương trình môn học chỉ ra được bề rộng và chiều sâu
Tiêu chí 6	Chương trình môn học chỉ ra rõ ràng các hoạt động của các môn học cơ bản, các môn trung gian, các môn chuyên ngành và đề án tốt nghiệp hoặc luận văn, luận án
Tiêu chí 7	Nội dung chương trình được cập nhật
Tiêu chuẩn 4	Chiến lược dạy và học

Tiêu chí 1	Khoa và bộ môn có chiến lược rõ ràng về dạy và học
Tiêu chí 2	Các chiến lược dạy và học cho phép sinh viên thu nhận và làm chủ các kiến thức khoa học
Tiêu chí 3	Các chiến lược dạy và học hướng tới người học và khích lệ chất lượng học tập
Tiêu chí 4	Chiến lược dạy và học khuyến khích việc học tích cực và hỗ trợ việc tự học
Tiêu chuẩn 5	Đánh giá sinh viên
Tiêu chí 1	Đánh giá sinh viên qua các bài thi đầu vào, các bài kiểm tra trong tiến trình học tập, các bài thi tốt nghiệp
Tiêu chí 2	Việc kiểm tra đánh giá thực hiện dựa theo các tiêu chí
Tiêu chí 3	Việc kiểm tra đánh giá sinh viên sử dụng nhiều phương pháp
Tiêu chí 4	Việc kiểm tra đánh giá phản ánh các kết quả học tập mong muốn và nội dung chương trình
Tiêu chí 5	Các tiêu chí kiểm tra đánh giá rõ ràng và được sinh viên biết
Tiêu chí 6	Các phương pháp đánh giá bao trùm hết các mục tiêu của chương trình môn học
Tiêu chí 7	Các tiêu chuẩn áp dụng trong việc kiểm tra đánh giá rõ ràng và nhất quán
Tiêu chuẩn 6	Chất lượng đội ngũ cán bộ giảng dạy
Tiêu chí 1	Giảng viên có đủ năng lực thực hiện nhiệm vụ
Tiêu chí 2	Có đủ giảng viên để giảng dạy các môn học trong chương trình
Tiêu chí 3	Việc tuyển dụng và bổ nhiệm dựa trên thành tích giảng dạy và nghiên cứu
Tiêu chí 4	Các vai trò và quan hệ giữa các giảng viên được xác định rõ và được hiểu rõ
Tiêu chí 5	Việc phân công nhiệm vụ phù hợp với trình độ, kinh nghiệm và kỹ năng
Tiêu chí 6	Có quy định về khối lượng công việc và chế độ khen thưởng

	để nâng cao chất lượng dạy và học
Tiêu chí 7	Quy định rõ trách nhiệm của các giảng viên
Tiêu chí 8	Có các quy định về đánh giá, tư vấn và bố trí lại cán bộ giảng dạy
Tiêu chí 9	Việc chấm dứt hợp đồng, nghỉ hưu, phúc lợi xã hội được lập kế hoạch và thực hiện tốt
Tiêu chí 10	Có hệ thống đánh giá, khen thưởng hữu hiệu
Tiêu chuẩn 7	Chất lượng của nhân viên phục vụ
Tiêu chí 1	Đội ngũ cán bộ thư viện có đủ về số lượng và chất lượng đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục
Tiêu chí 2	Đội ngũ cán bộ phòng thí nghiệm có đủ về số lượng và chất lượng đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục
Tiêu chí 3	Đội ngũ cán bộ công nghệ thông tin có đủ về số lượng và chất lượng đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục
Tiêu chí 4	Đội ngũ cán bộ các bộ phận dịch vụ hỗ trợ có đủ về số lượng và chất lượng đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục.
Tiêu chuẩn 8	Chất lượng sinh viên
Tiêu chí 1	Có chính sách tuyển sinh thích hợp, rõ ràng
Tiêu chí 2	Có quy trình tuyển sinh phù hợp
Tiêu chí 3	Khối lượng học tập thực tế phù hợp với khối lượng học tập đã dự tính
Tiêu chuẩn 9	Tư vấn và hỗ trợ sinh viên
Tiêu chí 1	Có hệ thống thích hợp theo dõi sự tiến bộ của sinh viên
Tiêu chí 2	Sinh viên nhận được phản hồi, tư vấn, hỗ trợ thích hợp về việc học tập của mình
Tiêu chí 3	Hoạt động cố vấn cho người học được triển khai thích hợp
Tiêu chí 4	Môi trường cảnh quan, xã hội và tâm lý dành cho sinh viên học tập là phù hợp

Tiêu chuẩn 10	Trang thiết bị và cơ sở vật chất
Tiêu chí 1	Các trang thiết bị thích hợp phục vụ giảng dạy (các giảng đường, các phòng học)
Tiêu chí 2	Thư viện đầy đủ và luôn cập nhật
Tiêu chí 3	Phòng thí nghiệm đầy đủ và luôn cập nhật
Tiêu chí 4	Các phòng máy tính đầy đủ và hiện đại
Tiêu chí 5	Các tiêu chuẩn về môi trường sức khỏe và an toàn đáp ứng các tiêu chuẩn
Tiêu chuẩn 11	Quy trình đảm bảo chất lượng dạy và học
Tiêu chí 1	Chương trình học được thiết kế bởi đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên, chuyên gia giáo dục và cán bộ quản lý
Tiêu chí 2	Việc thiết kế chương trình giáo dục có sự tham của sinh viên
Tiêu chí 3	Việc thiết kế chương trình giáo dục có sự tham của các nhà tuyển dụng lao động
Tiêu chí 4	Chương trình học được định kỳ đánh giá theo chu kỳ thích hợp
Tiêu chí 5	Các môn học và chương trình học được người học đánh giá một cách có hệ thống
Tiêu chí 6	Các thông tin phản hồi của các bên liên quan được sử dụng để cải tiến chất lượng chương trình giáo dục
Tiêu chí 7	Quy trình dạy và học, quy trình kiểm tra đánh giá, phương pháp kiểm tra đánh giá và tự đánh giá được thực hiện thường xuyên và đảm bảo và cải tiến chất lượng.
Tiêu chuẩn 12	Các hoạt động phát triển đội ngũ
Tiêu chí 1	Có kế hoạch đào tạo và bồi dưỡng rõ ràng dựa trên nhu cầu phát triển đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên và nhân viên hỗ trợ

Tiêu chí 2	Các hoạt động đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên và nhân viên hỗ trợ phù hợp và dựa trên các nhu cầu đã được xác định
Tiêu chuẩn 13	Phản hồi của các bên liên quan
Tiêu chí 1	Có hệ thống thu thập thông tin phản hồi phù hợp từ thị trường lao động (các nhà tuyển dụng)
Tiêu chí 2	Có hệ thống thu thập thông tin phản hồi phù hợp từ sinh viên và cựu sinh viên
Tiêu chí 3	Có hệ thống thu thập thông tin phản hồi phù hợp từ đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên và nhân viên
Tiêu chuẩn 14	Kết quả đầu ra
Tiêu chí 1	Tỷ lệ tốt nghiệp ở mức phù hợp và tỷ lệ thôi học ở mức chấp nhận được
Tiêu chí 2	Thời gian trung bình tốt nghiệp ở mức phù hợp
Tiêu chí 3	Tỉ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm đáp ứng yêu cầu
Tiêu chí 4	Các hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên, nghiên cứu viên và người học đáp ứng yêu cầu
Tiêu chuẩn 15	Sự hài lòng của các bên liên quan
Tiêu chí 1	Các thông tin phản hồi của các bên liên quan thể hiện sự hài lòng về chương trình.

2.3. Tiêu chí đánh giá chất lượng chương trình đào tạo báo chí ở châu Phi

Ở châu Phi, để đánh giá chất lượng đào tạo của các cơ sở đào tạo báo chí người ta đã nghiên cứu và đưa ra 3 tiêu chuẩn cơ bản là: Tiêu chuẩn A: Chương trình đào tạo và năng lực của cơ sở đào tạo; Tiêu chuẩn B: Tính chuyên nghiệp

và các dịch vụ công cộng, nhận thức và các hoạt động từ bên ngoài.; Tiêu chuẩn C: Xây dựng kế hoạch, chiến lược và các tiềm năng của cơ sở đào tạo.

Để đánh giá được các tiêu chuẩn đưa ra, các nhà nghiên cứu đã xây dựng một bộ các chỉ số dưới dạng các câu hỏi. Cụ thể như sau:

Tiêu chuẩn A: Chương trình đào tạo và năng lực của cơ sở đào tạo

1. Chương trình đào tạo

- Sự cân bằng trong chương trình đào tạo giữa lý thuyết và thực hành.
- Bằng cách nào và ở đâu sinh viên được dạy về mối liên kết giữa tự do ngôn luận và các phương tiện truyền thông (ví dụ các giá trị và các luật về tự do ngôn luận, đạo đức, kinh tế, vai trò lịch sử của các phương tiện truyền thông, báo chí điều tra, sự phê phán về các hoạt động báo chí có hại)? Có các khoá học báo chí đặc biệt không? Các khoá học lồng ghép hay tích hợp chẳng hạn?
- Bằng cách nào giảng viên đảm bảo cho sự phát triển các kỹ năng về ngôn ngữ và đa ngôn ngữ cho người học?
- Bằng cách nào và ở đâu giảng viên có thể dạy người học cách làm báo cáo về các vấn đề chính (ví dụ: sức khỏe, HIV, các vấn đề về giới, phát triển các mối quan tâm, các vấn đề về nông thôn – đô thị và các phương tiện truyền thông cộng đồng)?

2. Trang thiết bị và nguồn lực giảng dạy

- Có cách nhìn tổng quan về các kỹ năng và hoạt động giảng dạy của giảng viên trong nhà trường;
- Cung cấp số lượng sinh viên báo chí tốt nghiệp hàng năm;
- Cung cấp kết quả tuyển sinh (tỉ lệ hoàn thành khoá học và tỉ lệ đầu vào tuyển sinh);
- Các loại hình phương tiện được sử dụng để giảng dạy trong các khoá học của trường
- Nhà trường có đầy đủ các phương tiện công nghệ cho sinh viên thực hành? (kích cỡ phòng máy, phòng quay, phòng thu);
- Tỉ lệ sinh viên thực hành/giảng viên hướng dẫn đối với các giờ thực hành?

- Cơ hội cho sinh viên tiếp xúc các phương tiện truyền thông thực tế (ví dụ: thực tập sinh);
- Giảng viên và sinh viên được sử dụng đường truyền Internet loại nào?

3. Các hệ thống đánh giá

- Nhà trường sử dụng hệ thống nào để đánh giá hoạt động học tập của sinh viên (đánh giá tiến trình, đánh giá qua hồ sơ, đánh giá bên ngoài để kiểm soát chất lượng....)?
- Nhà trường sử dụng hệ thống nào để đánh giá giảng viên và đánh giá khoá học (các đánh giá khoá học của sinh viên, thảo luận sâu với nhân viên, đánh giá đồng nghiệp ...)?

Tiêu chuẩn B: Sự chuyên nghiệp và các dịch vụ công, các liên kết bên ngoài và sự công nhận

1. Sự tương tác và các mối quan hệ trong chuyên môn

- Các cơ chế chính thức cho sự tương tác trong nghề nghiệp (ví dụ: Hội đồng tư vấn, đánh giá ngoài, tư vấn về chương trình đào tạo, đánh giá về các hoạt động thực tập);
- Liên tục đưa ra các dịch vụ đào tạo để thực hành chuyên môn;
- Tổ chức các hoạt động phổ biến kiến thức chuyên môn, nghề nghiệp (các chuyên đề, vài giảng, sự kiện....);
- Sự tham gia của giảng viên trong các sản phẩm công nghiệp truyền thông;
- Tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm trong lĩnh vực truyền thông (tỷ lệ trên tổng số sinh viên tốt nghiệp);
- Sự tham gia của các diễn giả, chuyên gia công nghiệp truyền thông trong việc giảng dạy các môn học trong chương trình đào tạo;
- Mức độ tham gia của các cựu nhà báo, phóng viên (ví dụ: có hiệp hội dành cho nhà trường, việc tham gia vào các cuộc họp, trả lời các câu hỏi của các cơ sở đào tạo).

2. Mạng lưới quốc tế và sự công nhận

- Mức độ tham gia trong các hoạt động báo chí hay các mạng lưới đào tạo và các hiệp hội;

- Bước đầu tham gia vào các mạng lưới việc làm bên ngoài;
- Nhận được lời mời làm việc của các toà soạn hay được hội đồng đánh giá ngoài mời đánh giá chương trình báo chí.

3. Vị trí và mức độ tham gia xã hội

- Sự liên kết với các trường tư hay các tổ chức cộng đồng
- Có vai trò như một đại diện trong lĩnh vực truyền thông

4. Các định hướng bên ngoài khác

- Có các ấn phẩm hay trang web riêng của mình
- Số lượng và loại dự án tham gia với bên ngoài được thực hiện trong 2 năm gần đây.

Tiêu chuẩn C: Chiến lược phát triển và tiềm năng

1. Chiến lược:

- Mô tả quy mô phát triển của chương trình đào tạo trong 03 năm gần đây. (các hoạt động cập nhật kiến thức cho các khoá học mới)
- Đưa ra bằng chứng về sự đổi mới, khả năng thích ứng với các cơ hội và thử thách (ví dụ: Sáng tạo ra những cấu trúc mới, giới thiệu các phương pháp giảng dạy mới)
- Có các chiến lược phát triển hàng năm hay giữa kỳ. (nếu có hãy nộp bản chi tiết).
- Các khoản đầu tư nhìn thấy thể hiện mối quan tâm đến việc giới thiệu về công nghệ mới, trang thiết bị, giảng viên, chương trình đào tạo, các dịch vụ đào tạo tiếp theo...
- Năng lực/các cản trở đối với những sinh viên mới nhập học từ các nước khác ở châu Phi.

2. Ngân sách và sự chứng minh tài chính

- Tỷ lệ về tài chính từ quốc gia, những người tặng, các nhà tài trợ cá nhân, tư vấn và sinh viên. Trả tiền cho trợ giảng và trang thiết bị.
- Sự cam kết và năng lực trong quản lý tổng thể của đơn vị đào tạo hướng đến các hoạt động như sự phân bổ ngân sách, làm mới các trang thiết bị.
- Quyền hạn trong việc quản lý ngân sách.

- Sự đa dạng của các đối tác trong nước và quốc tế. Mức độ tự chủ trong quan hệ cá nhân hay các hoạt động cụ thể.

3. Hoạt động quản lý

- Tham gia điều hành và minh bạch các quyết định (sự bình đẳng về quyền hạn, đại diện của sinh viên...)
- Các hệ thống để phát triển giảng viên qua giáo dục, đào tạo lại, trao đổi...
- Các cơ chế thông thường cho đánh giá ngoài của cơ sở đào tạo và sử dụng nó như phương thức cải tiến chất lượng.

4. Các thách thức

- Các khó khăn, thách thức mà chương trình gặp phải và cách khắc phục, vượt qua khó khăn, thách thức đó.

3. Tiêu chí đánh giá chương trình đào tạo ở Việt Nam

Trong bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục dùng để kiểm định chất lượng giáo dục do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, tại tiêu chuẩn 3, chương trình giáo dục ở bậc đại học cũng đưa ra những yêu cầu rất rõ, rất cụ thể trong 06 tiêu chí. Các yêu cầu đó như sau:

Tiêu chí thứ nhất: Chương trình giáo dục ở bậc đại học phải được xây dựng trên cơ sở chương trình khung do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Chương trình giáo dục được xây dựng với sự tham gia của các giảng viên, cán bộ quản lý, đại diện các tổ chức, các hội nghề nghiệp và các nhà tuyển dụng lao động theo qui định.

Tiêu chí thứ hai: Chương trình giáo dục có mục tiêu rõ ràng, cụ thể, có cấu trúc hợp lý, được thiết kế một cách có hệ thống, đáp ứng yêu cầu về chuẩn kiến thức, kỹ năng của đào tạo trình độ đại học và đáp ứng linh hoạt nhu cầu nhân lực của thị trường lao động.

Tiêu chí thứ 3: Chương trình giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên được thiết kế theo qui định, đảm bảo chất lượng đào tạo.

Tiêu chí thứ 4: Chương trình giáo dục được định kỳ bổ sung, điều chỉnh dựa trên cơ sở tham khảo các chương trình tiên tiến quốc tế, các ý kiến phản hồi từ các nhà tuyển dụng lao động, người tốt nghiệp, các tổ chức giáo dục và các tổ

chức khác nhằm đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực phát triển kinh tế - xã hội của địa phương hoặc của cả nước.

Tiêu chí thứ năm: Chương trình giáo dục được thiết kế theo hướng liên thông với các trình độ đào tạo và chương trình giáo dục khác.

Tiêu chí thứ sáu: Chương trình giáo dục được định kì đánh giá và thực hiện cải tiến chất lượng dựa trên kết quả đánh giá.

Rõ ràng các quy định về chương trình giáo dục đào tạo trong Luật giáo dục chính là căn cứ để xây dựng nên các tiêu chuẩn và tiêu chí để đánh giá chương trình giáo dục đào tạo của Việt Nam.

Nói cách khác, chất lượng một chương trình giáo dục đào tạo được đánh giá dựa trên các tiêu chuẩn, tiêu chí. Các tiêu chuẩn, tiêu chí này được xây dựng dựa trên cơ sở đáp ứng được các mục tiêu đào tạo, các chuẩn mực, các điều kiện thực hiện chương trình. Chất lượng của một chương trình được xem là đạt yêu cầu khi cơ sở đào tạo có đủ nguồn lực và tổ chức đào tạo đáp ứng được các chuẩn mực của chương trình giáo dục và chuẩn đầu ra (người học có đủ phẩm chất của ngành nghề đào tạo).

4. Kết luận

Đánh giá là một thành phần hết sức quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục đào tạo. Như đã trình bày ở trên, đánh giá để biết thực trạng chất lượng của cơ sở đào tạo hay để kiểm định chất lượng giáo dục đào tạo trong xu hướng hiện nay các nước trên thế giới sử dụng hai cấp độ: một là đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục đào tạo; hai là đánh giá chất lượng chương trình đào tạo. Mỗi cơ sở đào tạo tùy thuộc vào đặc thù, của mình hay các điều kiện về tài chính, nguồn lực mà lựa chọn cấp độ, phương thức đánh giá sao cho phù hợp nhất nhằm thực hiện việc đảm bảo chất lượng và cải tiến chất lượng đào tạo. Tuy nhiên, mỗi cấp độ đánh giá đều có những ưu điểm và những tồn tại của nó do vậy cơ sở đào tạo có thể phối hợp thực hiện cả hai cấp đánh giá. Ưu điểm cơ bản của đánh giá chất lượng giáo dục đào tạo cấp trường đó là giúp cơ sở đào tạo có cái nhìn tổng thể về chất lượng đào tạo của nhà trường qua đó nhà trường biết được các mặt nào của nhà trường cần tiếp tục phát huy và mặt nào cần có kế

hoạch khắc phục. Rõ ràng, không phải chất lượng đào tạo của nhà trường nói chung đạt yêu cầu chất lượng có nghĩa là từng ngành đào tạo của nhà trường cũng đạt yêu cầu về chất lượng. Do vậy, việc đánh giá từng chương trình đào tạo là hết sức cần thiết. Tuy nhiên có những cơ sở đào tạo lớn với hàng trăm chuyên ngành đào tạo thì việc đánh giá chất lượng từng chương trình là quá tải. Muốn đánh giá được một chương trình đào tạo nhất thiết phải có công cụ đánh giá mà công cụ ở đây không gì khác chính là các tiêu chí đánh giá. Bộ tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá chất lượng đào tạo bao gồm các yêu cầu và điều kiện cụ thể về các nguồn nhân lực và quy trình thực hiện, sản phẩm đầu ra để khẳng định với xã hội về chất lượng và hiệu quả giáo dục và đào tạo của cơ sở đào tạo hoặc chương trình đào tạo. Nghiên cứu các tiêu chí đánh giá chương trình đào tạo mà các nước trên thế giới cũng như một số trường đại học ở Việt Nam đã xây dựng để đánh giá chương trình đào tạo, Học viện Chính trị - Hành chính Quốc gia Hồ Chí Minh cũng có thể xây dựng cho mình các bộ tiêu chí đánh giá chương trình để quản lý trên toàn hệ thống. Đối với các trường thành viên như Học viện Báo chí và Tuyên truyền và Học viện Hành chính quốc gia Hồ Chí Minh, các chương trình đào tạo có thể áp dụng bộ tiêu chuẩn đánh giá của AUN hoặc của Đại học Quốc gia Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1.CHEA (2001). *Glossary of key terms in quality assurance and accreditation*. Retrieved on October 17, 2000 from the World Wide Web: http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html
- 2.Griffin, P. and Pham, Xuan Thanh (2000). *Quality of training in post-higher education: Concepts, criteria and measurements*. Paper presented at the Conference on ‘Quality Assurance in Training in Vietnam’ on April 4th in Dalat, Vietnam.
3. Harvey, L. and Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*.

4. Unesco, Criteria and Indicators for Quality Journalism training institutions & identifying potential centres of excellence in journalism training in Africa
5. Phạm Xuân Thanh & Nguyễn Kim Dung, Về một số khái niệm thường dùng trong đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, Tạp chí Giáo dục số 66, tháng 9/2003.
6. 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, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội 2010
7. Tài liệu hướng dẫn tự đánh giá chương trình giáo dục sư phạm kỹ thuật công nghiệp trình độ đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội 2010.
8. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001514/151496e.pdf>
9. <http://www.tlnet.com.vn/Dictionary>
10. <http://en.wikipedia.org/wiki/Curriculum>

QUY TRÌNH THI ONLINE TRÊN ỨNG DỤNG MICROSOFT TEAMS TẠI HỌC VIỆN BÁO CHÍ VÀ TUYÊN TRUYỀN TRONG TÌNH HÌNH DIỄN BIẾN PHỨC TẠP CỦA ĐẠI DỊCH COVID-19

PGS.TS.GVCC. NGUYỄN THỊ NGỌC HOA

Giám đốc Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo

1. Sự cần thiết của việc xây dựng quy trình thi online trên ứng dụng Microsoft Teams tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền trong tình hình diễn biến phức tạp của đại dịch COVID-19

Đại dịch Covid-19 đã ảnh hưởng nghiêm trọng đến mọi mặt của đời sống kinh tế - xã hội trên toàn cầu, trong đó có lĩnh vực giáo dục. Trong 2 năm qua, ngành Giáo dục đã phải đối mặt với những hệ quả nghiêm trọng do đại dịch để lại. Học tập vốn là một quá trình để người học được liên tục tích lũy kiến thức, tuy nhiên trải qua bốn “làn sóng” của đại dịch, việc dạy và học của tất cả các cấp nói chung đã không ít lần bị gián đoạn.

Dù ngành Giáo dục đã có nhiều điều chỉnh trong thời gian qua, nhưng cũng không thể phủ nhận chất lượng giáo dục bị ảnh hưởng nhiều bởi diễn biến phức tạp của đại dịch. Bên cạnh đó, một hệ quả không dễ nhìn thấy của đại dịch bệnh nhưng lại có thể gây nên những tác động lâu dài là việc tâm lý của đội ngũ nhà giáo cũng như của các bậc cha mẹ đều bị ảnh hưởng, trẻ em mất đi sự giao tiếp với xã hội, ảnh hưởng đến tâm sinh lý, cảm xúc xã hội, đặc biệt là ở nhóm trẻ nhỏ. Cũng như tất cả các lĩnh vực khác, giáo dục ở tất cả các cấp đều bị ảnh hưởng. Theo tổ chức UNESCO, tính đến ngày 08/4/2020, trên thế giới có gần 1,6 tỉ học sinh và sinh viên bị ảnh hưởng; 188 quốc gia buộc phải đóng cửa các trường học trên toàn quốc, gây tác động đến 91.3% tổng số học sinh, sinh viên trên toàn thế giới. Việc đóng cửa đột ngột các trường học, cao đẳng, và đại học đã làm gián đoạn các hoạt động giảng dạy và học tập.

Ở Việt Nam, tính đến ngày 08/4/2020, tất cả 63 tỉnh, thành đã cho học sinh, sinh viên nghỉ ở nhà. Ngày 01/4/2020, Việt Nam bắt đầu thực hiện giãn

cách xã hội trên quy mô toàn quốc để ngăn chặn sự lây lan của virus corona; người dân được khuyến cáo ở yên trong nhà. Tuy nhiên, ngành Giáo dục không thể và sẽ không dễ bị ngăn chặn. Cùng với nhiều quốc gia khác trên thế giới, thật không dễ dàng để Việt Nam xây dựng một kịch bản chắc chắn cho ngành Giáo dục, bởi tình hình đại dịch COVID-19 vẫn còn diễn biến phức tạp.

Học viện Báo chí và Tuyên truyền cũng phải đối mặt với những hậu quả của đại dịch Covid-19, nhà trường có rất nhiều sinh viên ở các tỉnh thành khác nhau, bản thân thành phố Hà Nội nơi Học viện đang đóng trụ sở cũng được coi là một trong những điểm nóng của đại dịch bệnh. Với quy mô đào tạo hàng năm là hàng chục nghìn sinh viên các hệ Học viện phải đối mặt với việc sinh viên không thể đến lớp. Nhiều môn học đã học xong từ kỳ trước (khi chưa có diễn biến phức tạp dịch bệnh Covid-19) phải hoãn lại như tiếng Anh, tiếng Trung với 04 học phần một số các môn không thể thi bằng hình thức tiểu luận vì không thể đo được chuẩn đầu ra của môn học cũng như không phù hợp với đặc thù của môn. Chính vì các môn chưa thể thi được nên dẫn đến nhiều sinh viên không thể tốt nghiệp (tỉ lệ tốt nghiệp của sinh viên K37, K38 giảm đáng kể) ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả đào tạo của nhà trường. Một số sinh viên chưa phải năm cuối thì không thể thực hiện hoạt động tổng kết học kỳ ảnh hưởng đến những đánh giá về học bổng, xếp loại học tập và rèn luyện cũng như kết quả phân đấu vào Đảng của sinh viên. Những việc này cũng ảnh hưởng không nhỏ đến hoạt động đào tạo của nhà trường đặc biệt là việc đảm bảo và nâng cao chất lượng dạy, học và kiểm tra đánh giá của nhà trường.

Virus corona đặt ra nhiều thách thức khác nhau cho hệ thống giáo dục và đào tạo của Việt Nam. Trước tình hình các trường học đóng cửa do đại dịch virus corona, các cơ sở giáo dục và giáo viên phải đối mặt với thách thức to lớn, đó là làm thế nào để kết nối với học sinh và đảm bảo tính liên tục của hoạt động giảng dạy thông qua hình thức đào tạo trực tuyến. Để vượt qua những khó khăn này, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã hai lần thông báo điều chỉnh lịch học và thi cử. Lần gần đây nhất là vào ngày 13/3/2020. Theo đó, năm học 2019-2020 sẽ kết thúc trước ngày 15/7/2020. Kỳ thi THPT năm nay sẽ diễn ra từ ngày 08-

11/08/2020, chậm hơn 1,5 tháng so với những năm trước và một tháng so với lần điều chỉnh đầu tiên. Ngoài ra, các trường học và đại học được khuyến khích sử dụng đa dạng các hình thức giảng dạy trực tuyến để đảm bảo tính liên tục trong quá trình giảng dạy học sinh.

Học viện Báo chí và Tuyên truyền cũng không nằm ngoài xu thế này, nhà trường đã quyết định cho sinh viên, học viên học tại nhà và xác định đây là biện pháp khắc phục trong bối cảnh Covid-19, xác định phải đặt ra mục tiêu biến thách thức thành cơ hội. Để thực hiện được điều đó, Nhà trường cũng tự tìm hiểu và học hỏi kinh nghiệm của các trường khác sử dụng phần mềm Microsoft Teams để thực hiện hoạt động học và kiểm tra đánh giá. Sử dụng phần mềm này trong quá trình giảng dạy đã khắc phục được những bất cập trong hoạt động dạy, học và kiểm tra đánh giá ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền.

2. Những ưu điểm của quy trình thi online trên ứng dụng Microsoft Teams trong tình hình diễn biến phức tạp của đại dịch Covid-19

Ứng dụng Microsoft Teams là phần mềm dạy học trực tuyến được nhiều trường sử dụng, Microsoft Teams không chỉ phục vụ dạy và học online tương tác theo tiết học ở lớp mà còn giúp giáo viên giao bài tập dễ dàng. Thầy cô có thể tạo bài tập, chọn người nhận bài (có thể là từng em hoặc theo nhóm), thêm hướng dẫn cho học sinh kèm tài liệu, chọn ngày đến hạn phải nộp bài và chấm điểm, trả điểm.

Microsoft Teams có liên kết với một ứng dụng khác trong bộ Office 365 là OneNote Class Notebook. Ứng dụng này sẽ tạo ra sổ tay lớp học gồm ba loại là sổ tay học viên, thư viện nội dung và không gian cộng tác. Trong đó, sổ tay học viên là không gian riêng tư được chia sẻ giữa giáo viên và từng học sinh. Giáo viên có thể truy nhập mọi sổ ghi chép của học sinh trong khi học sinh chỉ có thể xem sổ ghi chép riêng của mình.

Ra mắt vào tháng 3 năm 2017, Microsoft Teams (hay còn gọi là Teams) là một ứng dụng được đóng gói vào Office 365 và đồng bộ với các ứng dụng khác của Microsoft. Với 500 nghìn doanh nghiệp đang sử dụng và tính khả dụng trên

cả desktop, web và mobile app, Teams được vinh danh là ứng dụng phát triển nhanh nhất trong lịch sử của Microsoft.

Trong bối cảnh cuộc cách mạng chuyển đổi số đang bùng nổ mạnh mẽ, cộng với sức ảnh hưởng của xu hướng làm việc từ xa, Microsoft Teams ngày càng được nhiều CEO/Manager tìm hiểu với mong muốn cải thiện hiệu quả làm việc cho doanh nghiệp, dễ dàng thực hiện các thao tác họp trực tuyến, trao đổi tài liệu online,...

Sử dụng phần mềm MS teams để thi online là một quyết định đúng đắn của Ban giám đốc Học viện Báo chí và Tuyên truyền. Phần mềm này có thể áp dụng được cho tất cả các đơn vị đào tạo bao gồm các trường học từ cơ sở đến đại học, các trung tâm giáo dục, dạy nghề, các cơ sở luyện thi, sát hạch chuyên môn... Cũng có thể sử dụng hệ thống cho từng cá nhân trong việc biên tập ngân hàng câu hỏi và tạo đề thi. Hệ thống hoạt động trên môi trường Web, có thể triển khai ứng dụng trên các mạng LAN, WAN hoặc Internet.

Phần mềm đáp ứng các yêu cầu của giáo viên và thí sinh trong thực hiện thi và kiểm tra. Có thể tiến hành kiểm tra học trình (nội dung đề thi trong một số nhóm kiến thức như chương, bài), thi kết thúc học phần (nội dung đề thi bao hàm toàn bộ nội dung môn học). Có thể ra đề với các mức độ dễ, trung bình, hay khó cho các trình độ khác nhau (đại học, cao đẳng) và tổ chức thi với mục đích khác nhau (ôn luyện, thi thử, thi thật, tuyển học viên giỏi).

Phần mềm có nhiều tính năng vượt trội, giải quyết tốt các vấn đề quản trị trong thi trắc nghiệm như: biên tập ngân hàng câu hỏi dễ dàng với nhiều loại câu hỏi và nhiều dạng nội dung, tạo đề thi ngẫu nhiên và khách quan, giữ bí mật đề thi, tạo đợt thi và danh sách thí sinh dự thi, cho thí sinh làm bài thi trên máy, tự động lưu bài thi và chấm điểm, giám sát phòng thi, lập bảng điểm, in danh sách thí sinh dự thi, in bảng điểm. Phần mềm thi trắc nghiệm online là giải pháp tổng thể cho tổ chức thi: Sử dụng Phần mềm thi trắc nghiệm trực tuyến để quản lý ngân hàng đề thi, tổ chức thi trực tuyến/trên giấy một cách hiệu quả. Phần mềm này rất tiện lợi bởi nó dễ sử dụng, quản lý cũng như in đề rất chuẩn. Tuy nhiên nó chỉ in ra giấy hay phát hành thành các bản WORD hay PDF.

Theo chỉ đạo của Giám đốc Học viện Báo chí và Tuyên truyền phân công Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo tìm hiểu nên sử dụng phần mềm nào cho thi học phần đảm bảo đáp ứng được yêu cầu của kiểm tra, đánh giá: **1)** Đảm bảo cho công tác thi kết thúc học phần được thực hiện nghiêm túc theo đúng tiến độ, kế hoạch đào tạo, quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tạo sự thống nhất, nhanh chóng, chính xác trong việc thực hiện quy trình của các đơn vị, cá nhân có liên quan; **2)** Đảm bảo đánh giá người học chính xác, công bằng, khách quan và phù hợp với chuẩn đầu ra đã công bố trong bối cảnh tăng cường hoạt động đào tạo theo hình thức trực tuyến; **3)** Nâng cao hiệu quả, độ chính xác, nhất quán trong công tác tổ chức thi học phần trực tuyến; lấy đó làm căn cứ đáng tin cậy cho việc đánh giá mức độ đáp ứng của sinh viên đối với chuẩn đầu ra của môn học và của chương trình đào tạo; **4)** Kỳ thi kết thúc học phần trực tuyến phải được đặt dưới sự kiểm tra, giám sát của các đơn vị chức năng nhằm đảm bảo nghiêm túc, trung thực, khách quan, công bằng trong đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Ngay sau đó Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo trực tiếp là đồng chí giám đốc trung tâm tìm hiểu các phần mềm thi như: Itest, MS Teams... đã được ứng dụng trong kiểm tra đánh giá ở một số trường như Học viện Ngân hàng, Đại học Bách khoa, Đại học Kinh tế quốc dân, Học viện Tài chính, Đại học Nội vụ... Tuy nhiên, mỗi phần mềm thi đều có những ưu điểm và hạn chế nhưng qua tìm hiểu phần mềm MS Teams đáp ứng được tốt nhất những yêu cầu đặt ra của nhà trường từ đảm bảo những yêu cầu trong thi cử đến những yêu cầu về kinh phí. Quy trình thi online trên ứng dụng Microsoft Teams trong tình hình diễn biến phức tạp của đại dịch Covid-19 có những ưu điểm sau đây:

Thứ nhất, về quản lý ngân hàng câu hỏi thi online trên ứng dụng Microsoft Teams: Hỗ trợ nhiều dạng câu hỏi: lựa chọn, đa lựa chọn, phân loại, đối sánh, sắp thứ tự, điền khuyết, điền giá trị, tự luận trả lời bằng bài viết, tự luận trả lời bằng ghi âm. Hỗ trợ câu hỏi tự do và câu hỏi theo nhóm. Hỗ trợ hình ảnh, âm thanh, video trong nội dung câu hỏi và nhóm câu hỏi. Hỗ trợ công thức toán học theo chuẩn LATEX và ASCIIMath. Biên soạn biểu thức toán học một

cách trực quan. Có thể xác định điểm và độ khó cho từng câu hỏi. Có thể nhập lời giải cho các câu hỏi. Có thể cấu trúc các phần kiến thức của môn học. Có thể cấu trúc các phần thi. Tổ chức các câu hỏi theo kho. Quản lý kho dễ dàng. Cho chuyển câu hỏi và nhóm câu hỏi từ kho này sang kho khác. Phân quyền biên soạn ngân hàng đối với từng giảng viên. Biên soạn câu hỏi một cách dễ dàng và hiệu quả trên môi trường webdoc (tựa word nhưng trên môi trường web) với định dạng đánh dấu hoặc các bảng nhập liệu được định sẵn. Có thể định dạng, chèn hình ảnh, tạo liên kết, gắn video... Có thể nhập hàng loạt câu hỏi đã được biên tập trong Words (theo định dạng đánh dấu hoặc bảng định sẵn) bằng thao tác copy/paste đơn giản. Cho phép upload ảnh hàng loạt. Kiểm soát định dạng ảnh, audio, video được upload. Cho xem trước thể hiện của câu hỏi trong đề thi và bài thi khi đang biên soạn câu hỏi. Thống kê trả lời theo câu hỏi, kho câu hỏi, khối kiến thức, phần thi. Có thể chia sẻ ngân hàng câu hỏi để nhiều người cùng khai thác (cùng biên soạn, tham khảo hoặc tạo đề thi). Có thể quản lý ngân hàng câu hỏi ở chế độ mật. Ở chế độ này, người nhập câu hỏi không được biết đáp án, người nhập đáp án không được biết nội dung câu hỏi, người nhập sử dụng mã bí mật để lấy quyền nhập.

Thứ hai, về quản lý đề thi online trên ứng dụng Microsoft Teams: Có thể cấu trúc đề thi bằng các khung đề thi, sử dụng khung/ma trận đề thi để ra đề thi. Tạo đề thi nhanh chóng và dễ dàng; kiểm soát mức độ trùng lặp giữa các đề gốc; Cho xem nội dung ma trận đề khi tạo đề; phân phối nội dung đề thi bằng cách chỉ định số câu hỏi được lấy ra từ từng kho; Thứ tự các câu, nhóm câu và thứ tự các phương án trong mỗi câu thuộc đề thi được hoán vị ngẫu nhiên; Các câu thuộc một nhóm được đảo vị trí trong nhóm hay không tùy thuộc vào thuộc tính của nhóm là được/không được đảo thứ tự các câu trong nhóm; Đề thi có thể có nhiều phần thi. Có thể chỉ định thời gian làm bài phần thi. Đề thi với các phần thi lựa chọn và phần thi bắt buộc; ra đề chỉ bao gồm câu tự luận, chỉ bao gồm câu trắc nghiệm, chỉ bao gồm câu lựa chọn 1/4 hoặc bao gồm tất cả loại câu; tạo đề thi có độ khó, dễ khác nhau; bổ sung cho từng "Hướng dẫn làm bài thi" và "Hướng dẫn làm phần thi" vào đề thi. Thống kê số lượng phương án đúng cho

mỗi đề thi; Cho sửa câu hỏi trên đề gốc và tham chiếu câu hỏi từ đề chính thức đến đề gốc. Đề thi được sử dụng cho cả hai hình thức thi: trên máy và trên giấy. Giữ đề thi bí mật cho đến thời điểm thi. Cho in đề thi để phục vụ hình thức thi trên giấy. Thống kê sử dụng đề thi làm căn cứ đánh giá mức độ phù hợp của đề thi và từng câu hỏi. Đề thi khi đã được sử dụng để thi được lưu cố định phục vụ cho truy cập sau này. Xuất (export) và nhập (import) đề thi.

Thứ ba, về tổ chức thi online trên ứng dụng Microsoft Teams: Thí sinh làm bài thi trên giao diện của trình duyệt web; hệ thống tự động tính thời gian và ngừng cho thí sinh làm bài khi hết thời gian làm bài. Hàng trăm thí sinh có thể thi đồng thời. Có nhiều chế độ kiểm soát thời gian làm bài của thí sinh: Kiểm soát thời gian cho từng phần thi, kiểm soát tổng thời gian bài thi. Bài thi với các phần thi lựa chọn và phần thi bắt buộc. Giao diện làm bài thi được thiết kế tiện dụng, cho phép thí sinh bao quát được bài thi và dễ dàng đánh dấu/lựa chọn các phương án. Cho phép thí sinh "Thử tai nghe" và "Thử microphone" trước khi làm bài thi có nghe, nói. Hiện thị ảnh chân dung của thí sinh trên giao diện làm bài. Cho đính kèm tệp khi trả lời câu tự luận. Có thể thêm mới, thay đổi, hủy bỏ các ngôn ngữ trên giao diện làm bài thi, thí sinh có thể tự do lựa chọn ngôn ngữ trên giao diện. Chấm và hiển thị kết quả làm bài của thí sinh ngay sau khi hết giờ hoặc thí sinh làm xong và nộp bài. Cho phép thí sinh xem lời giải sau khi nộp bài hoặc không. Tự động phát hiện mất kết nối server và thông báo cho thí sinh. Tự động lưu bài làm của thí sinh. Có thể phục hồi sau các sự cố như mất điện, mất kết nối mạng... Tính an toàn và độ tin cậy cao. Trong trường hợp có sự cố, sau khi được khắc phục, thí sinh có thể tiếp tục làm bài thi của mình ở trạng thái trước lúc xảy ra sự cố. Phát hiện và ngăn chặn thí sinh gian lận. Có thể cho thi thử bên cạnh thi thật. Xem lại lịch sử thi.

Thứ tư, về giám sát và quản lý thi online trên ứng dụng Microsoft Teams: Giám sát phòng thi. Theo dõi và thống kê trạng thái làm bài, tình trạng kết nối server của thí sinh. Theo dõi và tổng hợp phòng thi. Xử lý thí sinh vi phạm quy chế thi. Xem, in bảng điểm phòng thi. Xem, in phiếu ghi nhận bài làm và bài làm của thí sinh thuộc phòng thi. Tạo đợt thi, lập danh sách thí sinh dự

thi. Cho chọn thí sinh từ các nhóm tài khoản hoặc nhập trực tiếp danh sách thí sinh vào ca thi và copy danh sách thí sinh từ các chương trình khác như Word, Excel... In danh sách thí sinh dự thi và thẻ dự thi. Cho phép nhận danh sách thi sẵn có (ví dụ, từ các phần mềm quản lý đào tạo) và giữ nguyên danh sách (không thay đổi thứ tự). Hỗ trợ nhiều chế độ thay đổi mật khẩu thí sinh trước khi in thẻ dự thi. Cập nhật ảnh chân dung của thí sinh. Chọn đề thi gốc, sinh đề thi chính thức cho các thí sinh (đối với thi trực tuyến). Có thể tách vai trò gán đề thi với vai trò thiết lập ca thi. Phân công cán bộ coi thi. Xem, in phiếu thông tin dành cho cán bộ coi thi. Phân công chấm tự luận. Thống kê phân công và theo dõi chấm tự luận. Lọc số phách/bài luận chưa được phân công người chấm hoặc người chấm chưa cho điểm. Theo dõi và thống kê trạng thái làm bài của thí sinh, theo dõi và tổng hợp phòng thi. Có thể thêm thời gian bù giờ làm bài cho thí sinh. Tự động ghép/hồi phách sau khi chấm tự luận. Nhận chuỗi phương án trả lời của thí sinh từ kết quả nhận dạng phiếu trả lời (đối với thi trên giấy). Nhận và quản lý tập trung các phiếu trả lời (đối với thi trên giấy) phục vụ cho tra cứu. Lập, in bảng điểm. Xem, in phiếu chấm điểm và bài làm của thí sinh. Có thể tùy biến công thức quy đổi điểm thi một cách linh hoạt. Có thể tùy biến công thức phân loại điểm thi một cách linh hoạt. Cho tự định nghĩa và sử dụng các templates cho headers và footers của bài thi, bảng điểm,... Mỗi danh sách (thí sinh, bảng điểm,...) được cung cấp 2 views, trong đó 1 view cho thao tác, view còn lại cho in. Ở view cho in có thể thay đổi đầu đề và chân đề danh sách. Thống kê điểm, hiển thị kết quả thống kê dạng biểu đồ trực quan. Thống kê trả lời của thí sinh. Thống kê được số lần mỗi câu hỏi đã được sử dụng và số lần lựa chọn từng phương án của thí sinh để có căn cứ đánh giá nội dung câu hỏi đã phù hợp hay chưa. Xuất (export) và nhập (import) ca thi.

Thứ năm, về luyện thi online trên ứng dụng Microsoft Teams: Quản trị hệ thống có thể bật/tắt phân hệ Luyện thi có thu phí. Quản trị hệ thống có thể chỉ định những bài thi được sử dụng cho mục đích ôn luyện và có thể định giá cho các bài thi này. Bài thi ôn luyện có thể có phí hoặc miễn phí. Tặng tiền khi thí sinh đăng ký tài khoản. Quản trị hệ thống có thể nạp tiền cho thí sinh. Người

dùng là khách có quyền đăng ký tài khoản thí sinh để luyện thi. Thí sinh xem danh sách và biết giá của từng bài thi ôn luyện. Thí sinh được mở ví điện tử trong hệ thống và có thể nạp tiền bằng các kênh thanh toán trực tuyến (vd. NgânLượng.vn). Thí sinh có thể mua các bài thi có phí để luyện thi. Thí sinh có thể xem lại lịch sử các giao dịch nạp tiền và thanh toán tiền từ ví điện tử, biết số dư trong ví điện tử. Lịch sử luyện thi của thí sinh được bao gồm trong lịch sử thi của thí sinh. Trong kênh thanh toán trực tuyến, quản trị hệ thống có thể thống kê thu nhập.

Thứ sáu, về chấm tự luận, quản trị và phạm vi ứng dụng hệ thống thi online trên ứng dụng Microsoft Teams: Tự động đánh phách và cho người chấm xem duyệt các số phách được phân công chấm. Xem bài làm (text và audio), nội dung câu hỏi, đáp án, thang điểm và hướng dẫn chấm đối với từng số phách. Cho điểm đánh giá bài làm tự luận. Cập nhật thông tin về đơn vị đào tạo, năm và kỳ học hiện tại. Cập nhật các danh mục môn học, giáo viên, lớp học, học viên. Toàn bộ giảng viên, học viên được cấp tài khoản riêng với mật khẩu được mã hóa an toàn. Cho đặt lại mật khẩu giảng viên khi cần thiết. Có thể cấp quyền cho giảng viên tự khôi phục mật khẩu. Có thể nhập hàng loạt học viên trong một danh sách để tiết kiệm thời gian nhập danh mục. Cho đặt lại mật khẩu cán bộ trong trường hợp cán bộ quên mật khẩu. Phân quyền biên tập và khai thác ngân hàng câu hỏi. Cho phép tách media ra nhiều servers khác giúp tăng hiệu năng hoạt động của hệ thống. Cấp hoặc thu quyền quản trị viên thứ cấp cho cán bộ. Sao lưu và khôi phục dữ liệu. Hỗ trợ giao diện đa ngôn ngữ. Chạy trên mọi trình duyệt hiện có. Có các cơ chế kiểm soát an ninh chặt chẽ đảm bảo hệ thống chạy an toàn. Có khả năng phát hiện các tấn công nhằm vào ứng dụng. Ghi nhật ký sử dụng của người dùng. Triển khai trên LAN, WAN hoặc Internet cho tất cả các cơ sở đào tạo, giáo dục và cá nhân có nhu cầu làm ngân hàng đề thi.

3. Kinh nghiệm trong ứng dụng quy trình thi online trên ứng dụng Microsoft Teams tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền trong tình hình diễn biến phức tạp của đại dịch Covid-19

3.1. Nhận thức đúng vai trò ứng dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra đánh giá

Để ứng dụng quy trình thi online trên ứng dụng Microsoft Teams trong tình hình diễn biến phức tạp của đại dịch Covid-19, tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền, Trung tâm Khảo thí và Kiểm định chất lượng đào tạo đã phối hợp với Khoa Giáo dục đại cương và Nghiệp vụ sư phạm (hỗ trợ về kỹ thuật) và Khoa Ngoại ngữ (mô tả đề thi ngoại ngữ là đề thi phức tạp nhất với việc kết hợp nhiều hình thức thi tự luận và trắc nghiệm) để tìm hiểu các tính năng thi và xây dựng những quy trình để đáp ứng được những yêu cầu thi học phần theo những yêu cầu và mục đích đặt ra của một kỳ thi online; cụ thể là: (i) Xây dựng quy trình thi online với các hình thức thi khác nhau. (ii) Xây dựng quy định về thi học phần với hệ chính quy. (iii) Phối hợp với Khoa Giáo dục đại cương và Nghiệp vụ sư phạm xây dựng hướng dẫn về cán bộ coi thi và hướng dẫn thi sinh dự thi. (iv) Phối hợp với Ban Quản lý đào tạo thực hiện công tác thi học phần.

Phải có khả năng nhận diện phân tích đúng tình hình, nhận thức đúng về tầm quan trọng của hoạt động kiểm tra đánh giá và chất lượng đào tạo để đưa ra những quyết định đúng đắn trong quá trình lựa chọn hình thức kiểm tra đánh giá; Không nên dập khuôn máy móc mà nên đa dạng hóa các hình thức kiểm tra đánh giá; Phát huy khả năng phối kết hợp và sức mạnh của các cá nhân tập thể trong việc xây dựng, lên kế hoạch và hoàn thành công việc chung trên nguyên tắc đặt lợi ích chung và thương hiệu của nhà trường lên trên; Đổi mới sang tạo nhưng đảm bảo những yêu cầu trong quy định, quy chế.

3.2.Đưa ra sáng kiến và có khả năng đánh giá về tính khả thi của sáng kiến: Khi hoàn thành quy trình thi online cho các học phần ngoài việc đảm bảo được tiến độ công việc của nhà trường, đảm bảo tính khách quan công bằng còn tạo ra sự lan tỏa tin tưởng về một kỳ thi nghiêm túc của Học viện Báo chí và Tuyên truyền với những quy định chặt chẽ. Trong quá trình tổ chức thi online còn phát hiện được những thí sinh thi hộ, làm bài hộ (mặc dù môn thi chỉ sử dụng 1 thiết bị giám sát). Đoàn đánh giá ngoài 4 chương trình của Trung tâm

Kiểm định chất lượng giáo dục của Đại học Vinh dự trực tiếp môn thi và nghiên cứu những quy định về thi online có nhận xét “nhà trường đã làm rất tốt việc tổ chức thi online với quy định chặt chẽ đảm bảo được tính khác quan công bằng và chính xác, đặc biệt công việc khó mà lại sử dụng được phần mềm miễn phí đảm bảo được những yêu cầu của một kỳ thi. Công việc này hiện nay ít trường đại học có thể làm được”. Các kỳ thi diễn ra an toàn nghiêm túc, đảm bảo được những yêu cầu cần thiết của một kỳ thi và đáp ứng được những đòi hỏi khách quan của thực tế và góp phần không nhỏ trong việc nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

Phạm vi áp dụng: Giải pháp này không chỉ áp dụng đối với Học viện Báo chí và Tuyên truyền mà có thể áp dụng với các Học viện trong hệ thống cũng như toàn bộ các trường muốn sử dụng hình thức thi online.

Hiệu quả đạt được khi áp dụng: (i) *Về kinh tế:* mỗi một lần thi sinh viên không phải đến trường, sử dụng phương tiện cá nhân ở nhà, Nhà trường không phải chuẩn bị các phòng thi, giấy thi, nhân bản đề thi, giải quyết được việc tồn đọng của các môn thi thực hiện trong thời gian 2 tháng đã tổ chức thi và chấm thi cho hàng nghìn sinh viên, cụ thể là bảng kê của tháng 9 và 10/2021. Các phần mềm khác như Itest, Phần mềm thi trực tuyến của một số công ty khác đều phải trả phí: bảo mật, tạo đề thi, trả tiền thuê máy chủ... Với chi phí từ 15-30 triệu/tháng. Thi trên phần mềm ứng dụng MS Teams không mất bất cứ những chi phí nào như các phần mềm thi khác. (ii) *Về xã hội:* đáp ứng được những yêu cầu của thực tế của các trường đại học đặc biệt với diễn biến phức tạp của đại dịch Covid-19. Có thể áp dụng đối với các môn học trong Học viện Báo chí và Tuyên truyền nói riêng và của Hệ thống Học viện nói chung.