

Tư liệu tham khảo

NGHIÊN CỨU GIÁO DỤC

Chuyên đề về

Phương

pháp

đánh

giá

xếp

hạng

các

trường

Đại học

LỜI NÓI ĐẦU

Để giúp các nhà nghiên cứu và quản lý giáo dục, các nhà giáo, sinh viên đại học sư phạm có thêm thông tin về tình hình phát triển giáo dục hiện nay ở các nước trên thế giới, bên cạnh “Bản tin giáo dục” và “tài liệu nghiên cứu giáo dục” (ra mỗi tháng 2 kỳ), bắt đầu từ tháng 1/2002, Viện Nghiên cứu Giáo dục tổ chức biên soạn thêm bản tin **Tư liệu tham khảo “Giáo dục quốc tế”** bao gồm một số bài viết về các vấn đề quan trọng và có tính thời sự đang đặt ra cho giáo dục ở các nước, được trình bày dưới dạng những bài tổng thuật, lược thuật hay dịch từ nguyên tác.

Trung tâm Nghiên cứu & Giao lưu Văn hóa Giáo dục Quốc tế thuộc Viện NCGD là đơn vị được giao thực hiện bản tin này. Chúng tôi mong nhận được sự cộng tác và ý kiến đóng góp của bạn đọc để không ngừng nâng cao chất lượng của bản tin.

NHẬN XÉT VỀ PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ XẾP HẠNG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC DO U.S. NEWS THỰC HIỆN

Bảng xếp hạng các trường đại học và cao đẳng hàng năm ở Hoa Kỳ bao giờ cũng thu hút sự chú ý mạnh mẽ của công luận, nhiều ý kiến ủng hộ nhưng cũng không ít ý kiến phê phán. Bản tin TLTK Nghiên cứu Giáo dục xin giới thiệu bản báo cáo sau đây của **Trung tâm Nghiên cứu Công luận Quốc gia** nhận xét về phương pháp xếp hạng của U.S. News đồng thời kiến nghị một số điểm nhằm làm cho phương pháp này hoàn thiện hơn.

Tổng quan

Bài viết này sẽ trình bày phương pháp mà U.S. News & World Report dùng để tính điểm các trường đại học Hoa Kỳ và đề xuất những cách thức nâng cao hiệu quả của phương pháp này. Chúng ta sẽ bắt đầu bằng cách xem xét những văn bản liên quan đến mục tiêu phát triển một bộ khung có thể biện giải được về việc xây dựng thước đo cho chất lượng đào tạo và học thuật. Tuy vậy, chúng ta cũng lưu ý rằng việc cho điểm đánh giá các trường mà U.S. News thực hiện chủ yếu dựa trên những sinh viên theo kiểu truyền thống, những người vào đại học ngay sau khi tốt nghiệp phổ thông, tuổi từ 18 đến 24, học toàn thời gian và có khả năng là từng đã dự tuyển nhiều trường khác nhau. Bởi vậy, bài viết này cũng chỉ thảo luận về những tiêu chuẩn đánh giá dựa trên đối tượng như thế. Chúng tôi tin rằng không thể đánh giá một trường đại học với cùng một bộ chuẩn cho cả sinh viên chính quy và không chính quy. Bởi vì số sinh viên không chính quy đang ngày càng

tăng, U.S. News có thể sẽ nghĩ đến việc xây dựng một bộ chuẩn đánh giá riêng và ấn hành sách hướng dẫn riêng cho đối tượng này.

Nghiên cứu văn bản

Là một phần của quá trình đánh giá, chúng tôi đã xem xét nhiều văn bản trong đó có:

- Những nghiên cứu thuộc cơ chế tổ chức của các trường đại học và cao đẳng Hoa Kỳ;
- Những tài liệu về đánh giá chất lượng của giáo dục đại học Mỹ.
- Những bản điều tra khảo sát về thái độ và kinh nghiệm học tập của sinh viên;
- Những khả năng lựa chọn về mặt kinh tế khi quyết định chọn trường;
- Lịch sử của việc đánh giá và xếp hạng các trường đại học
- Những nỗ lực đánh giá xếp hạng trong các lĩnh vực khác chẳng hạn như y tế và chăm sóc sức khỏe
- Những ý kiến phê phán thể lệ và phương pháp đánh giá trong lĩnh vực này cũng như những lĩnh vực khác
- Sổ tay hướng dẫn sinh viên chọn trường để học
- Những kết quả xếp hạng đã được thực hiện ở nước ngoài.

Nhìn chung các văn bản không thể có sự đồng thuận về một khuôn mẫu cho việc đánh giá chất lượng của các trường, nhưng đã cho thấy một sự nhất trí chung rằng chất lượng là một vấn đề có thể

nhìn từ nhiều phía và không có cách đo lường nào mà riêng bản thân nó có thể nắm bắt được tất cả mọi khía cạnh của vấn đề. Có rất ít đồng thuận về vấn đề nhóm tiêu chuẩn nào được xem là thiết yếu và những phương diện nào cần phải được miêu tả. Phần lớn các tác giả, hiển ngôn hay không hiển ngôn, đã sử dụng một khuôn mẫu hết sức tổng quát: đầu vào, quá trình, và đầu ra để xem xét một cách hệ thống về việc đo lường chất lượng. Khuôn mẫu tổng quát này tương tự như những cách đề nghiên cứu về chất lượng của các bệnh viện. (Donabedian, 1966)

Chất lượng của các văn bản trên không thuần nhất. Những nghiên cứu về cơ chế tổ chức cho thấy vô số thông tin, nhưng phần lớn chỉ tồn tại dưới một hình thức không cho phép so sánh việc đánh giá giữa các trường này và trường khác. Những văn bản về đánh giá chất lượng đang thịnh hành ở Anh và Bắc Âu chủ yếu tập trung vào kỹ thuật tự đánh giá do từng trường, hoặc do các tổ chức kiểm định tự thực hiện, và có một kết quả nghèo nàn về mặt định lượng hoặc đo lường khách quan.

Kết quả khảo sát về thái độ và những trải nghiệm của sinh viên tạo ra mối quan tâm về công cụ đánh giá. Một kết luận quan trọng là sự hài lòng của sinh viên đối với những gì họ trải nghiệm ở trường đại học có liên quan chặt chẽ tới sự hòa nhập của họ với môi trường ngoài lớp học và các hoạt động ngoại khóa. Không may là những thông tin như vậy không được nhà trường chính thức thu thập và đưa vào hệ thống đánh giá xếp loại. Chi phí cho việc thu thập những thông tin như vậy là một trở ngại cho việc sử dụng nó để so sánh các trường với nhau. Sau đây chúng tôi sẽ đề nghị một vài bổ sung gần đây đã

được US. News sử dụng khả dĩ có thể giải quyết những mối quan ngại ấy.

Những văn bản khác mà chúng tôi đã khảo sát cho thấy một số thông tin cơ bản ít ỏi, nhưng cũng đã cho phép chúng tôi biên soạn danh sách các tham tố được xem xét. Phụ lục A đưa ra bộ chuẩn tổng hợp gồm các tham tố được dùng trong các tài liệu phản ánh chất lượng của trường đại học. Phụ lục B là danh mục tài liệu văn bản mà chúng tôi đã sử dụng làm cơ sở cho việc tổng hợp này.

Tổng quan về việc đánh giá, xếp hạng trường đại học

Việc đánh giá, xếp hạng chất lượng các tổ chức thường được thực hiện dựa trên mục tiêu hoạt động của tổ chức đó. So với các bệnh viện và cơ sở đào tạo sau đại học, các trường đại học có những mục tiêu pha tạp hơn. Những mục tiêu này có thể là: giáo dục tổng quát, đào tạo kỹ năng nghề, chuẩn bị cho một nghề nghiệp chuyên môn hoặc nghiên cứu, xã hội hóa giai cấp trung lưu, phát triển kỹ năng lãnh đạo và phục vụ xã hội. Cũng có những mục tiêu pha trộn lẫn nhau giữa các cơ quan, tổ chức khác nhau. Trong những tổ chức lớn, có sự khác nhau đáng kể giữa các bộ phận, chẳng hạn, giữa các khoa hay trường cụ thể. Sự khác nhau rất lớn giữa các trường khiến cho rất khó lòng có được sự đồng thuận trong việc đưa ra chuẩn đánh giá cho các trường, thậm chí cho từng nhóm trường. So với các bệnh viện, các trường cũng có rất ít những dữ liệu so sánh đã công bố được cập nhật, điều này buộc những người làm công tác đánh giá, xếp loại phải có lòng tin vào các dữ liệu thu thập được trực tiếp từ các trường.

Sinh viên cũng có những mục đích khác nhau, vì vậy không có trường nào là tốt nhất cho tất cả mọi sinh viên. Những tiêu chuẩn đánh giá như quy mô của trường, môi trường học thuật và bầu không khí xã hội thân thiện, mức học phí cao hay thấp, vị trí gần nhà hay xa nhà, nằm tại khu trung tâm hay nơi khỉ ho cò gáy, chiếm một vị trí đáng kể trong quyết định chọn trường của sinh viên. Việc đánh giá xếp hạng về chất lượng trường đại học sẽ có giá trị nhất khi được thực hiện trong phạm vi các nhân tố chính ảnh hưởng tới quyết định chọn trường của sinh viên.

Do sự pha tạp về mục tiêu, khó lòng có sự đồng thuận về một tiêu chuẩn trái với những gì đã được công nhận là tiêu chuẩn của chất lượng. Uy tín về mặt học thuật là một tiêu chuẩn truyền thống được hầu hết các trường và các nhà khoa học công nhận, nhưng thước đo này có khá nhiều mặt hạn chế. Hạn chế có tính cơ bản nhất là nó vốn có bản chất chủ quan, và sự xuất sắc về mặt học thuật, ít nhất theo định nghĩa truyền thống, không phải là mục đích của tất cả các trường, thậm chí có lẽ cũng chẳng phải là một mục tiêu chính của nhà trường và của sinh viên. Thêm vào đó, có một nhận thức chung là uy tín thay đổi chậm hơn so với những thay đổi thực sự đang diễn ra ở các trường, cho nên việc đánh giá quá cao các trường thực ra rất có thể làm giảm những nỗ lực của họ, trong lúc việc đánh giá thấp lại có thể là động lực cho họ cải tiến chất lượng công việc.

Trong bối cảnh thiếu vắng một tiêu chuẩn đánh giá rõ ràng, người ta đã tiến hành công việc này như thế nào? Về cơ bản có hai cách tiếp cận: một là chấp nhận cách tiếp cận dựa vào nỗ lực của mình, tham vấn ý kiến các chuyên gia, những người có hiểu biết sâu rộng trong

từng lĩnh vực của họ để biết những tiêu chuẩn, chỉ số của từng lĩnh vực, và đầu là thước đo tốt nhất cho những tiêu chuẩn đó. Sau đó chúng ta có thể dùng thông tin từ các chuyên gia để xây dựng bộ chuẩn tùy theo mức đánh giá của họ về tầm quan trọng của từng nhân tố trong bộ chuẩn.

Cách tiếp cận thứ hai mang tính chất thống kê. Tập hợp bộ chuẩn, xác định cấu trúc thống kê của nó, tức là mức độ liên quan hay tương liên của các nhân tố trong bộ chuẩn, và xây dựng một khuôn mẫu nhằm phát huy tối đa mối quan hệ với những tiêu chuẩn đã được công nhận tính pháp lý, chẳng hạn như tiêu chuẩn về uy tín khoa học. Chúng tôi đề nghị dùng cả hai cách tiếp cận.

Thêm nữa, nếu đánh giá xếp loại được báo cáo hàng năm và so sánh giữa các năm được công nhận, thì phương pháp được sử dụng để đánh giá phải được giữ nguyên một cách kiên định. Khi phương pháp thay đổi, việc đánh giá xếp loại từ những năm trước cần phải được tính toán lại để phản ánh cùng một phương pháp đo lường và do đó các kết quả mới có thể so sánh với nhau.

Khi sử dụng những tiêu chuẩn mang tính chất chủ quan, chẳng hạn như tiêu chuẩn về uy tín, sẽ có những biến số ngẫu nhiên từ năm này sang năm khác ứng với những nhân tố cơ hội chẳng hạn như tính chất không chắc chắn của việc đánh giá và việc thay đổi người đánh giá. Một kỹ thuật phổ biến để hạn chế bớt những nhân tố gây nhiễu là sử dụng con số trung bình của ba năm liên tiếp (con số của năm nay, cùng với trung bình cộng của hai năm trước đó, chia đôi) để đánh giá xếp loại nhà trường. Chúng tôi đề nghị US News dùng phương pháp này: báo cáo kết quả đánh

giá xếp loại cuối cùng trên một cơ sở chắc chắn và sử dụng trung bình cộng ba năm như đã đề cập trên đây.

Về những phương pháp đánh giá xếp hạng đang được U.S. News sử dụng

Để kiểm soát tính chất hỗn tạp của các trường đại học, trước hết U.S. News chia các trường thành bốn nhóm dựa trên sự phân loại của Quỹ Carnegie về sự Tiên bộ trong Dạy học. Bốn nhóm đó là: các trường đại học quốc gia, các trường khoa học xã hội và nhân văn quốc gia, các trường đại học cấp miền, và các trường khoa học nhân văn cấp miền. Các trường cấp miền sau đó lại được chia ra thành bốn nhóm: phía Bắc, phía Nam, Trung Tây và phía Tây.

U.S. News hiện đang dùng 15 đơn vị dữ liệu tập hợp từ nhiều nguồn khác nhau, cả từ các cơ quan công quyền lẫn của tư nhân. 15 đơn vị dữ liệu này trước hết được tổng hợp từ 7 tham tố: Uy tín khoa học (1), mức độ giữ chân được sinh viên (2), nguồn lực giảng viên (5), ưu tiên lựa chọn của sinh viên (4), nguồn lực tài chính (2), giá trị gia tăng (1), ý kiến đánh giá của cựu sinh viên (1). Các biến số này sau đó được kết hợp lại thành một điểm tổng hợp để so sánh với điểm cao nhất, và nó được diễn đạt như là tỷ lệ phần trăm so với điểm cao nhất. Đối với các trường thuộc các nhóm khác nhau sẽ có các trọng số và các tham tố khác nhau chút ít.

Trong 16 tiêu chuẩn này (15 đơn vị dữ liệu độc lập và 1 đơn vị được chuyển từ nguồn khác), chúng tôi phân ra 7 tiêu chuẩn đầu vào (lương trung bình của giảng viên, tỉ lệ giảng viên toàn thời gian, bằng cấp của giảng viên, điểm thi của sinh viên, mức độ uy tín hay tiếng

tầm của các trường phổ thông mà sinh viên của họ đã theo học, tỉ lệ được nhận vào học so với số người nộp đơn); 4 tiêu chuẩn tiêu biểu cho các tham tố quá trình (quy mô lớp học,, tỉ lệ sinh viên/giảng viên, chi phí đào tạo và các chi phí khác); và 4 tiêu chuẩn đầu ra: mức độ giữ chân được sinh viên năm thứ nhất, tỉ lệ tốt nghiệp, giá trị gia tăng, và hiến tặng của cựu sinh viên). Uy tín là một thước đo toàn cầu được phản ánh trong một vài nhân tố của đầu vào, trong quá trình hoạt động và cả ở đầu ra. Nguồn dữ liệu cho những tiêu chuẩn này xem ra khá chắc chắn và không tốn nhiều chi phí để có được, mặc dù nhiều thông tin trong số đó phải do nhà trường trực tiếp cung cấp.

Những tiêu chuẩn này đã được rút ra qua nhiều năm, trải qua nhiều cuộc thảo luận và chịu đựng nhiều ý kiến phê bình từ nhiều nguồn khác nhau. Người ta đặc biệt chú ý tới việc kiểm tra tính chất đúng đắn, chính xác của nguồn dữ liệu: US News đã nhận được lời khen ngợi về vai trò hàng đầu của nó trong việc tiêu chuẩn hóa cách xác định dữ liệu và xây dựng một bảng điểm chung dùng cho tất cả các ấn phẩm nói về những thông tin thuộc loại này của các trường. Đạt được sự nhất trí về một định nghĩa chung và về nguồn dữ liệu được xem là một thành công đáng kể, và US News đã làm một việc đáng quý để phục vụ cộng đồng khoa học là mang lại sự nhất trí đó.

Cho dù bộ chuẩn này và tiến trình nhờ đó mà đạt được các dữ liệu có những điểm mạnh, công trình nghiên cứu của chúng tôi vẫn đề nghị việc US News sử dụng bộ chuẩn này để đánh giá và xếp loại cần có sự xem xét thận trọng một số mặt hạn chế của nó:

1. Điểm yếu có tính nguyên tắc của cách tiếp cận hiện nay là trọng số được dùng để kết hợp nhiều tiêu chuẩn khác nhau trong một bảng điểm tổng quát không dựa trên một nền tảng lý thuyết hay kinh nghiệm nào có thể biện minh được. Công trình nghiên cứu gần đây của McGuire (1995) và Machung (1995) về bộ chuẩn cho thấy việc đánh giá xếp loại khá nhạy cảm với những thay đổi nhỏ trong việc phối hợp các trọng số. Phần lớn những phản ứng tiêu cực của các trường là nhắm vào sự độc đoán bên ngoài trong việc phối hợp các trọng số. Những sự phê phán ấy không nhất thiết có nghĩa là hệ thống trọng số hiện dùng là sai, nhưng nó có nghĩa là quả thực khó mà biện minh cho thỏa đáng hơn là những gì đội ngũ chuyên viên của US News đã biện minh về cách kết hợp các tiêu chuẩn. Bởi vì phương pháp kết hợp các tiêu chuẩn là cốt lõi của việc xếp hạng sau cùng, cho nên trọng số là phần dễ bị phê phán nhất trong phương pháp đánh giá xếp hạng.

Một ý kiến phê phán khác có liên quan là trọng số của các tiêu chuẩn liên tục thay đổi, một phần vì quan chức của các trường đại học thường phàn nàn về thứ hạng của mình và đưa ra những công thức thay thế mà thường, theo một cách không hề tình cờ, có lợi cho thế mạnh của riêng họ. U.S. News đã tiếp thu rất tốt ý kiến phê phán này.

2. Tuy nhiên, ngoài vấn đề trọng số, chúng tôi còn bận tâm đến việc thuộc tính thống kê của các tiêu chuẩn này còn rất ít được biết đến, hay nói cách khác, không mấy ai quan tâm đến việc những thuộc tính này có thể được sử dụng để tạo ra các tiêu chuẩn như thế nào. Chẳng hạn một ma trận tương liên đơn giản giữa các biến số chưa hề được đề cập. Điều này có thể cho chúng ta thấy hoặc

là một vài tiêu chuẩn hiện dùng là dư thừa, hoặc một số tiêu chuẩn góp phần nhận định sâu hơn về loại trường này hơn là về loại trường khác.

Trong một số trường hợp, những tiêu chuẩn riêng biệt được sử dụng kết hợp trong một biến số, chẳng hạn như sự lựa chọn của sinh viên, nguồn lực giảng viên, v.v, với số lượng các tiêu chuẩn khác nhau trong mỗi biến số khác nhau. Không rõ là những biến số khác nhau này thực sự khác nhau theo quan điểm của thống kê, hay là trọng số được dùng để kết hợp các tiêu chuẩn tạo thành những biến số mới là tối ưu. Cần có những phân tích thống kê tiếp theo để trả lời những câu hỏi như vậy.

Ít nhất cũng có một tiêu chuẩn, tỉ lệ tốt nghiệp, có mặt hai lần trong bảng điểm, một trực tiếp và một với tư cách là một phần của tiêu chuẩn giá trị gia tăng, bằng cách đó nó chiếm một trọng số trong thực tế lớn hơn là trọng số mà nó có về mặt hình thức. Cũng có những câu hỏi về việc liệu có nên cho thêm nhiều tiêu chuẩn được sử dụng dưới một hình thức hệ quả nào đó thay vì trực tiếp, chẳng hạn, liệu có nên dùng tỉ lệ “chọi” (số người được nhận vào học so với số người nộp đơn) như một tiêu chuẩn một cách trực tiếp, hay nó nên được điều chỉnh tùy theo loại trường? Liệu rằng tỉ lệ “chọi” có nên được đánh giá với một tầm quan trọng như nhau đối với một trường thi tuyển đầu vào hết sức cạnh tranh, và một trường công có chính sách nhận tất tần tật? Liệu tỉ lệ “chọi” có cùng ý nghĩa như nhau đối với một trường mà phần lớn sinh viên chỉ nộp đơn có mỗi trường ấy, và một trường mà các ứng viên chọn trong số nhiều trường khác mà họ đã nộp đơn cùng lúc? Liệu rằng các nguồn lực về học thuật và tài chính có nên được dùng như những tiêu

chuẩn trực tiếp, hay nên dùng dưới hình thức được tiếp nhận từ nguồn khác, được điều chỉnh tùy theo tính chất của mỗi trường?

3. Vai trò thước đo các biến số tương ứng của một số tiêu chuẩn cần được khảo sát thêm và có thể cần tinh lọc lại. Hiến tặng của cựu sinh viên chẳng hạn, có lẽ là kết quả của những nỗ lực vận động của nhà trường và một truyền thống hoạt động gây quỹ lâu dài, hơn là phản ánh sự hài lòng của cựu sinh viên về nhà trường. Cũng có sự khác nhau theo nghĩa rộng giữa trường tư trong thế đối lập với trường công, mặc dù gần đây nhiều trường công đã bắt đầu chiến dịch tranh thủ cựu sinh viên rất sôi nổi. Với tư cách là một tiêu chuẩn đang được sử dụng trong hệ thống đánh giá hiện tại, hiến tặng của cựu sinh viên được xem là biểu hiện sự hài lòng của họ đối với nhà trường, nhưng có lẽ quan điểm của những cựu sinh viên đã theo học cách đây 40, 50 năm hẳn là khác nhiều so với những cựu sinh viên mới ra trường vài năm. Giới hạn tiêu chuẩn này trong số những cựu sinh viên mới ra trường ít năm gần đây có thể là một giải pháp tốt hơn.

Tỉ lệ tốt nghiệp, cũng như tỉ lệ “chọi”, có thể có những ý nghĩa khác nhau đối với những trường khác nhau. Một kết quả điều tra đơn giản về tiêu chuẩn giá trị gia tăng cho thấy những trường có yêu cầu cao về toán và khoa học tự nhiên thì có tỉ lệ tốt nghiệp thấp hơn mong đợi ngay cả khi sự mong đợi này được xây dựng trên sự thoái bộ có tính chất thống kê của tất cả các trường. Không khó để thấy trước rằng ý nghĩa của tỉ lệ “chọi” rất có thể khác đi nhiều đối với các trường có chính sách mở trong việc tuyển sinh. Có lẽ là không đầy đủ nếu tiêu chuẩn giá trị gia tăng

được dựa trên cơ sở một phân tích đơn giản về tất cả các trường đại học, hay thậm chí trên từng trường riêng lẻ, hay những nhóm chính các trường đại học hiện thời.

4. Tiêu chuẩn về uy tín có một vai trò lớn trong tổng điểm xếp hạng. Nhiệm vụ cho điểm về uy tín của các chuyên gia đánh giá đang được thay đổi thành ra gần giống với việc đánh giá của Hội đồng Nghiên cứu Quốc gia đối với các chương trình đào tạo sau đại học. Điều này được hoan nghênh vì đặt các trường vào những nhóm này khác chỉ dựa vào các con số là một nhiệm vụ hầu như bất khả thi, bởi vì bản thân các biến số và sự khác biệt lớn đến nỗi không dễ gì rút ra những điểm tương đồng và diễn giải nó một cách đúng đắn. Tuy nhiên, việc cho điểm đánh giá vẫn đòi hỏi các chuyên viên phải thực hiện những nhận định về các trường trong phạm vi những nhóm được US News phân loại dựa trên bảng phân loại của Carnegie. Khi hệ thống phân loại này được áp dụng rộng rãi, nó cũng đồng thời bị phê phán nhiều hơn bởi lẽ nó không bao quát được hết những nét đặc trưng phản ánh những điểm tương đồng của các trường và khiến các trường có thể so sánh được với nhau. Con số khổng lồ các trường trong mỗi nhóm có nghĩa rằng mỗi chuyên gia đánh giá được yêu cầu phải cho điểm 2000 trường. Trong Hội đồng Nghiên cứu Quốc gia mỗi chuyên gia chỉ phải đánh giá không quá 50 chương trình đào tạo sau đại học.

Mặc dù việc phân tích thống kê dựa trên dữ liệu của mấy năm trước và có được một số dữ liệu bổ sung từ những khảo sát điều tra của năm tới, chúng ta nên xây dựng một hệ thống phân loại tinh lọc hơn khả dĩ vừa đơn giản hóa nhiệm vụ của các nhà đánh giá vừa tạo

ra những so sánh có ý nghĩa hơn. Một hệ thống phân loại tốt hơn sẽ cho phép tinh lọc các tiêu chuẩn -như đã được miêu tả trên đây- vốn có ý nghĩa rất khác nhau đối với những loại trường khác nhau.

5. 16 tiêu chuẩn hiện đang được U.S. News sử dụng đã biểu đạt nhiều biến số mà chúng tôi nắm được qua nghiên cứu các văn bản về đánh giá chất lượng trường đại học. Chúng tôi tin rằng có hai lãnh vực mà các tiêu chuẩn cần phải được bổ sung, đó là chương trình học và những trải nghiệm của sinh viên. Chúng tôi nhận ra rằng thật khó mà tìm được những tiêu chuẩn vừa có thể biện minh được, vừa không quá tốn kém để có được những dữ liệu khả dĩ có thể dùng để so sánh một cách thích hợp. Tuy vậy, chúng tôi cũng tin rằng có thể tìm ra được những tiêu chuẩn như vậy thông qua đẩy mạnh nghiên cứu, và chúng tôi đề xuất mấy kiến nghị sau đây:

Như chúng tôi đã lưu ý trong phần tổng quan, các văn bản khảo sát, được xác nhận bằng các tác phẩm của Astin và các cộng sự (1993), đã đề xuất rằng những trải nghiệm của sinh viên bên ngoài phạm vi lớp học và mức độ gắn bó của họ với cuộc sống của trường đại học có liên quan rất chặt chẽ với sự hài lòng của sinh viên đối với kinh nghiệm đại học của họ. Nói một cách lý tưởng thì người ta có thể khảo sát một ví dụ mẫu về sinh viên ở từng trường để xác định được tiêu chuẩn cho sự gắn bó của họ với trường đại học, cùng với những tiêu chuẩn đo lường sự hài lòng. Chúng ta có thể nghĩ chẳng có cách gì thu thập được những dữ liệu như thế ở một quy mô có ý nghĩa về mặt thống kê mà không làm cho US News phải phá sản! Có nhiều tiêu chuẩn có thể lấy dữ liệu từ các trường và có thể dùng như sự biểu đạt những trải nghiệm của sinh viên. Tiêu

chuẩn dễ thấy nhất là số sinh viên lưu trú trong ký túc xá. Tiêu chuẩn thứ hai, có lẽ khó đạt được hơn, là ước lượng số thời gian các thầy dành cho sinh viên bên ngoài lớp học. Tiêu chuẩn thứ ba có lẽ là một con số tuyệt đối (hoặc có thể điều chỉnh tùy theo quy mô của tổng số sinh viên) các tổ chức của sinh viên trong trường, được gom lại thành từng nhóm nếu có thể, chẳng hạn như nhóm các tổ chức về văn hóa, nhóm phục vụ cộng đồng, nhóm chính trị, hay văn học. Những cuộc khảo sát chi tiết hơn có thể đi đến những tiêu chuẩn phản ánh được loại trải nghiệm nào là quan trọng trong việc xác định mức độ hài lòng của sinh viên.

Một lãnh vực khác đang vắng mặt trong bộ chuẩn hiện tại là những thứ liên quan đến những đòi hỏi về mặt học thuật của chương trình đào tạo. Đây là một lãnh vực cực khó trong việc khái niệm hóa, và US News chẳng phải kẻ duy nhất thấy khó khăn trong việc xác định những việc cần làm. Không có một nguyên tắc phân loại chương trình, và những văn bản trong lĩnh vực này cũng chẳng giúp ích được gì. Một định hướng có vẻ quan trọng là mức độ yêu cầu về toán và khoa học trong chương trình. Những trường có yêu cầu cao về toán và khoa học, hoặc do có nhiều sinh viên kỹ thuật có thể thiên vị chương trình theo hướng môn toán và khoa học, rõ ràng là “khó” hơn nhiều so với những trường chỉ có các yêu cầu tối thiểu hoặc chẳng có yêu cầu gì về các môn ấy. Những trường đại học có các khoa giáo dục, kinh doanh, truyền thông/báo chí, có thể có chương trình học dễ hơn đối với nhiều sinh viên so với những trường tuyển sinh nhiều về ngành nghệ thuật hay khoa học. Cũng như vậy, những trường nổi tiếng hay những chương trình đào tạo đặc biệt liên trường thì có

chương trình học khó hơn đối với sinh viên theo học các ngành này.

Một xu hướng rõ ràng trong những năm gần đây là sự chuyên hóa của sinh viên đại học từ các ngành nghệ thuật và khoa học sang những ngành học có định hướng chuẩn bị nghề nghiệp hơn. Hiện nay biểu hiện nghiêm ngặt về học thuật của một trường là chất lượng của sinh viên ở đầu vào, được đo lường bằng kết quả thi SAT/ACT, hoặc là tỉ lệ sinh viên nằm trong top 10% những học sinh giỏi nhất trong trường phổ thông của họ. Trong lúc chúng ta ít tự tin về việc tiêu chuẩn nào là tốt nhất, chúng ta vẫn cảm thấy lĩnh vực này cần được chú trọng nhiều hơn. Cần có thêm nhiều nghiên cứu để ít nhất cũng có thể tìm được một tiêu chuẩn học thuật nghiêm ngặt và thích đáng. Nếu có thể xây dựng một số tiêu chuẩn như vậy và sử dụng liên đới với tỉ lệ tốt nghiệp, nó có thể làm giảm sự phê phán về việc dùng tỉ lệ tốt nghiệp để đưa các trường có chuẩn mực cao vào thể bất lợi như hiện nay.

Một số kiến nghị

U.S. News nên rút kinh nghiệm về việc đánh giá cho điểm có tính chất kinh nghiệm và giá trị của các tiêu chuẩn trong việc đo lường chất lượng của các trường. Điều này có thể thực hiện được bằng cách thêm một phần vào bảng câu hỏi khảo sát điều tra về uy tín của các trường để có thể có được đánh giá đối với nhiều tiêu chuẩn khác nhau, cả những tiêu chuẩn hiện dùng lẫn những tiêu chuẩn có khả năng có thể được bổ sung nhờ nghiên cứu những ý kiến phê phán và những văn bản có liên quan. US News cần thêm vào bản câu hỏi khảo sát nhiều tiêu chuẩn mới có tính hợp lý, càng nhiều càng tốt, với tư cách là một phần của bảng câu hỏi ấy.

U.S. News cần tiến hành phân tích thống kê những dữ liệu đang sử dụng để hiểu đầy đủ hơn cấu trúc thống kê của dữ liệu, sự nhạy cảm của dữ liệu đối với những thuật toán xử lý trọng số một cách khác nhau, và để phát hiện những biểu hiện bất bình thường có thể có, những thứ cho thấy những điểm hạn chế trong cách diễn giải những tiêu chuẩn khác nhau.

Khi phương pháp đánh giá đã sửa chữa bổ sung được đưa vào sử dụng, hay là được khẳng định, việc cho điểm đánh giá cần được tổng kết thành một trung bình cộng ba năm để giảm bớt ảnh hưởng của những dao động ngắn hạn, những lỗi ngẫu nhiên trong việc tổng hợp tư liệu, hay những nhân tố khác có thể gây ra những kết quả không đáng tin cậy trong việc xếp hạng một trường cụ thể nào đó.

Khi U.S. News xác lập một phương pháp, nó cần được duy trì ổn định trừ khi có những sự kiện đủ sức thuyết phục đòi hỏi nó phải thay đổi. Một ý kiến khôn ngoan là nên có một tổ chức độc lập xem xét lại các phương pháp đánh giá này mỗi năm năm hoặc bảy năm một lần, nhưng những giả định/suy đoán cần thận trọng trong việc đề xuất sự thay đổi, trừ khi có những sự kiện, chứng cứ hiển nhiên về giá trị hay hiệu lực của các tiêu chuẩn đòi hỏi phải thay đổi.

Cần tổ chức một nhóm chuyên gia độc lập làm việc thường xuyên với đội ngũ của U.S. News để thảo luận về những khả năng chất lọc hay xem xét lại hệ thống cho điểm đánh giá. Một nhóm chuyên gia như vậy có thể tư vấn cho U.S. News những lời khuyên có giá trị và giúp đánh giá đúng những ý kiến phê phán từ những cá nhân hoặc tổ chức quan tâm đến vấn đề này. Một tổ chức

như vậy có thể được thành lập không chỉ để xem xét việc cho điểm đánh giá các trường đại học và cao đẳng, mà còn xem xét việc đánh giá các chương trình đào tạo sau đại học và các trường chuyên nghiệp nữa.

Phụ lục A: Những đặc điểm của trường đại học có thể được sinh viên đánh giá là quan trọng đối với họ

Việc tuyển sinh

- Yêu cầu tuyển sinh (hiểu theo nghĩa những đòi hỏi của nhà trường về thành tích học tập và điểm kiểm tra)
- Mức độ dễ hay khó trong việc xin học (đơn xin học, các bài viết tự luận phải nộp, phỏng vấn, tham quan trường, khoảng cách địa lý từ nhà tới trường, học phí)
- Khả năng được chấp nhận vào học
- Tỷ lệ “chọi” (số người được nhận so với số người nộp đơn)
- Khả năng tốt nghiệp (nếu được nhận, liệu có thể theo học và tốt nghiệp được không)

Những yêu cầu về tài chính

- Học phí và các thứ chi phí khác, các khoản hỗ trợ tài chính mà trường có thể cung cấp
- Những khả năng lựa chọn hình thức hỗ trợ tài chính, bao gồm học bổng, cho vay, việc làm bán thời gian, trợ giảng hay những việc phục vụ cho nghiên cứu trong trường

Kinh nghiệm đào tạo

- Uy tín khoa học và chất lượng của đội ngũ giảng viên
- Việc tiếp cận với giảng viên trong lớp và ngoài lớp học

- Tỷ lệ sinh viên/giảng viên
- Chương trình đào tạo (bản chất của chương trình, yêu cầu, mức độ khó, mức độ linh hoạt)
- Kiểu cấu trúc của trường (trường lớn hay nhỏ, thiên về diễn giảng hay thảo luận hoặc nghiên cứu độc lập)
- Đánh giá kết quả học tập (việc cho điểm, đánh giá qua bài thi viết.v.v)
- Những chương trình cấp bằng có hấp dẫn hay không
- Việc sử dụng trợ giảng
- Sự nghiêm khắc
- Cơ hội học tập tại nước ngoài
- Yêu cầu tốt nghiệp
- Lịch học của trường

Nguồn lực học thuật

- Mức chi phí trên mỗi sinh viên
- Chất lượng của thư viện, phòng thí nghiệm và trung tâm vi tính
- Những chương trình, kế hoạch giúp sinh viên rèn luyện thể chất

Kinh nghiệm xã hội

- Sự đa dạng của sinh viên (về dân tộc, về giới, về quan điểm chính trị, tôn giáo, quê quán hay nguồn gốc kinh tế-xã hội xuất thân...)
- Truyền thống của nhà trường (trường đã có lịch sử hình thành hàng trăm năm hay mới thành lập, tuyển sinh theo lối chính quy hay gồm nhiều hình thức đào tạo bán thời gian, như các lớp tối, v.v. liên quan đến sự phân bố về độ tuổi của sinh viên.
- Số lượng sinh viên tham gia các cơ hội hoạt động tình nguyện như các câu lạc bộ, các nhóm sinh hoạt tín ngưỡng, các hội nữ sinh, đoàn thể...

- Các trang thiết bị phục vụ hoạt động thể thao và giải trí của trường
- Các cơ hội hoạt động thể thao liên trường
- Chi phí trên mỗi sinh viên về những chương trình đào tạo ngoại khóa
- Ký túc xá, nhà ở và những chương trình xã hội hay hoạt động chuyên môn có liên quan
- Các cơ hội lựa chọn và chất lượng của dịch vụ ẩm thực trong trường
- Tỷ lệ tội phạm

Kết quả của đại học

- Tỷ lệ giữ được sinh viên và tỷ lệ tốt nghiệp
- Những thuận lợi trong tìm kiếm việc làm (loại công việc, mức thu nhập kỳ vọng)
- Những thuận lợi trong việc xin học tiếp cao học hay tiến sĩ
- Việc phát triển trí tuệ, kỹ năng xã hội và tâm lý
- Những chương trình hay cơ hội liên kết với các cựu học sinh của trường

Những cân nhắc khác

- Đại học hay cao đẳng, chuyên về đại học hay thiên về các chương trình sau đại học
- Quy mô của trường
- Dành cho dân địa phương hay có nhiều sinh viên từ nơi khác đến học
- Tính chất hấp dẫn của môi trường đại học
- Khoảng cách từ nhà đến trường
- Quan hệ với các cựu sinh viên hay cha mẹ sinh viên
- Nằm ở vùng đô thị hay khi ho cò gáy

- Khí hậu, vùng miền
- Các yêu cầu cụ thể về xe cộ, tham dự các sinh hoạt tín ngưỡng, mức độ tự do hay kỷ luật cao đối với các hành vi cư xử cá nhân
- Những quan tâm đặc biệt và có tính chất cá nhân (tôn giáo, hay chỗ ở cho người khuyết tật...)
- Dịch vụ chăm sóc y tế, hướng nghiệp và các dịch vụ hỗ trợ khác

TS. Phạm Thị Ly dịch

(Nguồn: “A Review of the Methodology for the U.S. News & World Report's Rankings of Undergraduate Colleges and Universities”- National Opinion Research Center. Washington Monthly, 2003)

Tư liệu Tham khảo

Books and Articles:

Janet .0, Summary Report of a Higher Education Survey of FourYear Liberal Arts Colleges on College Guides, Alma College/Northern Illinois University Public Opinion Laboratory, 1996.

Astin, Alexander. What Matters in College? San Francisco, JosseyBass Publishers, 1993.

A Clasification of Institutions of Higher Education, the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994.

Casper, Gerhard; "Say It With Figures," State of the University Address, Stanford University, November 7, 1996

Crave, Eugene C., ed. Academic Program Evaluation, New Directions for Institutional Research, No. 27, 1980.

Donabedian, A. "Evaluating the Quality of Medical Care," Milbank Memorial Fund Quarterly, 44:166203

Gray, Peter J., ed. Achieving Assessment Goals Using Evaluation Techniques, New Directions for Higher Education, No. 67, Fall 1989

Guterbock, Thomas; "Why Money Magazine's 'Best Places' Keep Changing," Public Opinion Quarterly, Volume 61, 1997

Hattendorf, Lynn C., ed. Educational Rankings Annual, Detroit: Gale Research, Inc., 1996.

Hossler, Don, John Braxton, and Georgia Coopersmith; "Understanding Student College Choice," in Higher Education: Handbook of Theory and Research, Volume 5, 1989.

Hossler, Don and Larry Litten. Mapping the Higher Education Landscape, New York: College Entrance Examination Board, 1993.

Jacobi, Maryann, Alexander Astin, and Frank Ayala, Jr.; College Student Outcomes Assessment, 1987.

Jordan, Thomas E. Measurement and Evaluation in Higher Education, London: The Falmer Press, 1989.

Kogan, Maurice, ed. Evaluating Higher Education, Higher Education Policy Series 6, International Journal of Institutional Management in Higher Education, London: Jessica Kingsley Publishers Ltd., 1989.

Machung, Anne. "Changes in College Rankings: How Real Are They?," MPaper presented at the 35th Annual AIR Forum, Boston MA, 1995.

McGuire, Michael D. "Validity Issues for Reputational Studies," in Walleri and Moss, 1995.

Miller, Richard I. The Assessment of College Performance: A Handbook of Techniques and Measures for Institutional Self Evaluation, San Francisco, JosseyBass Publishers, 1979.

Pascarella, Ernest and Patrick Terenzini; How College Affects Students, 1991.

Peterson, Doroth G.; Accrediting Standards and Guidelines: A Study of the Evaluative Standards and Guidelines of 52 Accrediting Agencies Recognized by the Council on Postsecondary Education, Washington, D.C.: Council on Postsecondary Accreditation, 1979.

Postsecondary Education Opportunity; "Actual versus Predicted Institutional Graduation Rates for 1100 Colleges and Universities," April 1997.

Starck, Joan, ed. Promoting Consumer Protection for Students, New Directions for Higher Education, No 13, Spring 1976.

Terenzini, Patrick T. and Ernest T. Pascarella; "Living with Myths," Change, Jan/Feb 1994.

Walleri, R. Dan and Marsha K. Moss, ed. Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings, New Directions for Institutional Research,

No. 88, Winter 1995, San Francisco: JosseyBass Publishers.

Webster, David S.; Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities, Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher, 1986.

Westerheijden, Don F., John Brennan, Peter A.M. Maassen, eds. Changing Context of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education, 1994.

Guidebooks:

The College Handbook, The College Board, 1998.

The Fiske Guide to Colleges, 1998.

Peterson's Four Year Colleges, 1998.

The Best 311 Colleges," The Princeton Review, 1998.

"The Best College For You," Time Princeton Review, 1998.

"America's Best Colleges," U.S. News & World Report, 1998 (and various years).



BỘ TIÊU CHUẨN KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: ĐÁNH GIÁ ĐẦU VÀO HAY ĐẦU RA?

TS. Nguyễn Kim Dung

Tóm tắt:

Thông qua các phương pháp nghiên cứu tài liệu, quan sát và phỏng vấn trực tiếp, bài viết tóm tắt khuynh hướng đảm bảo và đánh giá chất lượng của hệ thống đảm bảo và kiểm định chất lượng ở Hoa Kỳ và so sánh với khuynh hướng đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục của Việt Nam. Tác giả cũng phân tích một khuynh hướng tiếp cận chất lượng thông qua giới thiệu Bộ tiêu chuẩn kiểm định của một cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục đại học của Hoa Kỳ. Cuối cùng, tác giả đưa ra một vài gợi ý cho sự phát triển trong tương lai của bộ tiêu chuẩn đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục Việt Nam.

Các khuynh hướng đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục đại học trên thế giới

Trong giáo dục, chất lượng gắn liền với nhiều khía cạnh như đầu vào (sinh viên, đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên, cơ sở vật chất và tài chính...), quá trình (chương trình đào tạo, qui trình kiểm tra đánh giá...) và đầu ra (sản phẩm đào tạo, nghiên cứu khoa học và cách dịch vụ phục vụ xã hội...) của một hệ thống giáo dục. Thường trong một trường đại học, việc chính hệ thống đảm bảo chất lượng là xem xét đầu vào, quá trình và đầu ra Lawrence and Dangerfield (2001 : 83) cho rằng “giới học thuật có một lịch sử

lâu đời về đo lường chất lượng dựa vào đầu vào nhiều hơn là đầu ra”. Theo Annesley, King và Harte (1994), để đảm bảo rằng kết quả của một hệ thống giáo dục có thể đạt được chất lượng như ý, một hệ thống đảm bảo chất lượng trong thế kỷ mới phải quan tâm đến các quá trình sau đây : thiết kế và nội dung của các môn học, sự truyền tải và đánh giá kết quả, đánh giá tổ chức, giám sát, xem xét và quản lý nói chung.

Tuy nhiên, các nghiên cứu hệ thống giáo dục Đại học của Hoa Kỳ (Nguyễn Kim Dung, 2004, Bùi Mạnh Nhị, 2006) cũng cho thấy điều cần thiết cho một khung chương trình đảm bảo chất lượng hiện nay trong các hệ thống giáo dục là việc chính phủ và các quan chức của các trường đại học cần thiết lập một hệ thống hợp pháp nhằm đảm bảo chất lượng của nhà trường. Đặc điểm chủ yếu của hệ thống này là tính tự chịu trách nhiệm của các trường đại học trước cộng đồng về chất lượng giáo dục và đào tạo. Chính phủ có thể sẽ hỗ trợ các sáng kiến nhằm củng cố hệ thống giáo dục đại học bằng cách tập trung vào đánh giá kết quả đầu ra.

Cũng theo các nghiên cứu trước đây của chúng tôi (Nguyễn Kim Dung, 2004, Bùi Mạnh Nhị và các cộng sự, 2006), cần đánh giá các trường đại học kết hợp cả đầu vào, quá trình và đầu ra để có cái nhìn toàn diện về chất lượng của trường đại học đó. Tuy nhiên, khi tiếp cận với nhiều Bộ tiêu chí đánh giá chất lượng của một số cơ quan kiểm

định chất lượng giáo dục Hoa Kỳ, chúng tôi thấy rằng cần xem xét lại quan niệm này.

Một ví dụ về Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng ở Hoa Kỳ

Lấy các tiêu chuẩn của Cơ quan Kiểm định Chất lượng Giáo dục Đại học (The Higher Learning Commission – HLC) của Hiệp hội Kiểm định Chất lượng Giáo dục vùng Trung Bắc (North Central Association – NCA làm ví dụ. Đây là cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục lớn nhất ở Hoa Kỳ, ra đời vào năm 1895, có qui mô lên đến 19/50 tiểu bang). Cơ quan này cũng đã nhiều lần sửa đổi Bộ tiêu chuẩn kiểm định của mình. Trước năm 1989, các hoạt động kiểm định của cơ quan này tập trung vào các nguồn lực (nguồn vật lực, tài lực và nhân lực) của các trường đại học như là những bằng chứng quan trọng nhất cho thấy chất lượng của mình (tập trung vào đầu vào) (HLC, 2007).

Tuy nhiên, vào năm 1989, do nhu cầu xã hội và giáo dục thay đổi, HLC bắt đầu chuyển sự tập trung sang việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Sự thay đổi này được thực hiện với triết lý: “sinh viên học, mà cụ thể là họ sẽ học những gì mà họ cần phải biết để có thể đạt được sự thành công cho chính cá nhân mình và thực hiện được các trách nhiệm xã hội của mình trong thế kỷ 21” (HLC, 2007).

Sự chuyển hướng của HLC trong các văn bản và bộ tiêu chuẩn kiểm định của mình cho thấy sự chuyển hướng của hệ thống giáo dục đại học Hoa Kỳ, trong đó cho thấy việc phục vụ sinh viên là mục đích quan trọng nhất của các trường đại học. Sự chuyển hướng này cũng cho

thấy rằng các trường đại học nào muốn được công nhận cũng phải chứng minh rằng mình không chỉ đầy mạnh và hoàn thiện “để giúp sinh viên có được các kiến thức thông qua các chương trình học và các chương trình liên môn” và cung cấp “các bằng chứng về chất lượng của các kinh nghiệm học tập thông qua các chương trình đó” mà còn củng cố và khuyến khích “sự nhận thức của công chúng và xã hội về giá trị của giáo dục đại học”.

Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng của HLC gồm 5 tiêu chí (criteria) và 21 thành tố (component):

1) Tiêu chí 1 (5 thành tố): Sứ mạng và tính trọn vẹn: cơ sở giáo dục được vận hành với tính thống nhất và trọn vẹn của mình nhằm đảm bảo việc hoàn thành sứ mạng của mình thông qua cơ cấu tổ chức và các qui trình điều động được sự tham gia đầy đủ của các nhà lãnh đạo, quản lý, giảng viên, nhân viên và sinh viên;

2) Tiêu chí 2 (4 thành tố): Chuẩn bị cho Tương lai: Sự phân bổ các nguồn lực và qui trình đánh giá, hoạch định của cơ sở giáo dục cho thấy năng lực thực hiện sứ mạng, cải tiến chất lượng giáo dục và chuẩn bị, phản hồi cho các thử thách cũng như các cơ hội trong tương lai;

3) Tiêu chí 3 (4 thành tố): việc học tập của sinh viên và việc giảng dạy hiệu quả: Cơ sở giáo dục cung cấp các minh chứng về việc học tập của sinh viên và việc giảng dạy hiệu quả để chứng minh rằng cơ sở đang thực hiện sứ mạng giáo dục của mình;

4) Tiêu chí 4 (4 thành tố): Sự thu nhận, khám phá và vận dụng kiến thức: Cơ sở giáo dục khuyến khích sự học tập suốt đời của giảng viên, cán bộ quản lý, nhân viên và sinh viên bằng cách củng cố và hỗ trợ việc thu nhận kiến thức, sáng tạo, thực hành và thực hiện trách nhiệm xã hội theo những cách thức nhất quán với sứ mạng của mình; và

5) Tiêu chí 5 (4 thành tố): Sự tham gia và dịch vụ: Như sứ mạng đã nêu rõ, cơ sở giáo dục xác định các đơn vị, thành phần mà mình phục vụ và phục vụ theo cách thức mà cả các bên đều đánh giá cao.

Giải thích cho việc sử dụng thuật ngữ “tiêu chí” thay vì “tiêu chuẩn”, những người chịu trách nhiệm chính của HLC giải thích rằng từ ‘tiêu chuẩn’ gợi cho chúng ta đến những khái niệm về ‘chuẩn mực’ (standardization), các ‘tiêu chuẩn tối thiểu’ (minimum standards), điều mà các trường đại học Hoa Kỳ thường không đánh giá cao trong một xã hội đa dạng và phức tạp như Hoa Kỳ. Những tiêu chí của HLC cho thấy khuynh hướng tôn trọng sự khác biệt, đa dạng cũng như tính hướng tới người học và hướng tới việc hoàn thành sứ mạng, hướng tới tương lai của các cơ sở đào tạo giáo dục đại học.

Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục đại học Việt Nam: nhận xét và một số gợi ý

Có thể tóm tắt về qui trình xây dựng Bộ Tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục đại học Việt Nam như sau: được quan tâm và bắt đầu xây dựng từ những năm mới bắt đầu của thế kỷ 21 và được ban hành tạm thời năm 2004, trong

đó có 10 tiêu chuẩn, 53 tiêu chí, bao trùm tất cả các lĩnh vực hoạt động của một trường ĐH: sứ mạng, mục tiêu (TC 1), tổ chức, cơ cấu quản lý và đội ngũ (TC 2 và 5), chương trình và hoạt động đào tạo (TC 3 và 4), người học (TC 6), nghiên cứu khoa học (TC 7), quan hệ quốc tế (TC 8) và cơ sở vật chất, tài chính (TC 9 và 10). Sau hai năm tiến hành đánh giá thử nghiệm cho 20 trường đại học đầu tiên vào thông qua một số hội thảo rút kinh nghiệm, Bộ tiêu chuẩn đã nhận được nhiều ý kiến đóng góp và được tiến hành chỉnh sửa. Hiện nay, các tiêu chuẩn đã được chỉnh sửa và ban hành chính thức với 10 tiêu chuẩn và 61 tiêu chí.

Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục Việt Nam, nhìn chung được các trường đại học Việt Nam ủng hộ và thực hiện theo đúng qui định của nhà nước. Qua những lần rút kinh nghiệm trong các cuộc hội thảo, hầu hết các đại diện đều cho rằng nhìn chung, bộ tiêu chuẩn cũ và bộ mới sửa đổi với các tiêu chí được bổ sung cho thấy sự định hướng của Bộ Giáo dục và đào tạo đối với sự phát triển của hệ thống giáo dục đại học Việt Nam nói chung và các trường đại học nói riêng.

Theo ý kiến của chúng tôi, Bộ tiêu chuẩn (cả cũ và mới) cho thấy tất cả các tiêu chí được xây dựng theo cách tiếp cận đánh giá tập trung vào đầu vào và quá trình (chủ yếu tập trung vào các TC 1, 2, 3, 4, 5, 9 và 10, gồm tất cả khoảng 42 tiêu chí) nhiều hơn là đầu ra (chủ yếu tập trung vào các TC 6, 7 và 8, gồm tất cả 19 tiêu chí). Về chất lượng và cách tiếp cận, có thể thấy rằng chúng ta đang đi đúng như con đường của các nước, đặc biệt là Hoa Kỳ, cách đây vài thập

niên, nếu nhìn lại sự phát triển của các

tiêu chuẩn kiểm định thế giới.

Một vài so sánh

Thông qua các văn bản hướng dẫn, có thể thấy rằng mặc dù cả hai Bộ tiêu chuẩn kiểm định đều cổ vũ cho sự cải tiến chất lượng, nhưng sau khi đọc toàn bộ các tiêu chuẩn và tiêu chí, chúng tôi nhận ra các khác biệt cơ bản của hai Bộ tiêu chuẩn như sau:

Bộ tiêu chuẩn của Việt Nam	Bộ tiêu chuẩn của HLC
Tập trung hơn vào đầu vào và quá trình	Tập trung hơn vào đầu ra
Đưa ra các chuẩn mức tối thiểu, theo đúng qui định	Hướng đến việc thực hiện sứ mạng đã tuyên bố
Nhiều tiêu chuẩn và tiêu chí (10 tiêu chuẩn và 61 tiêu chí)	Ít tiêu chí và thành tố (5 tiêu chí, 21 thành tố)
Nhiều tiêu chí định lượng	Tất cả các tiêu chí và thành tố đều mang tính định tính
Có hướng khẳng định những thành tích làm được trong quá khứ và hiện tại	Hướng đến việc chuẩn bị cho tương lai, khuyến khích sự cải tiến
Chưa có sự gắn kết và nhất quán giữa các tiêu chuẩn và các tiêu chí	Thể hiện rõ sự gắn kết và nhất quán giữa các tiêu chuẩn và tiêu chí
Chưa thể hiện rõ triết lý kiểm định chất lượng giáo dục, mặc dù định nghĩa chất lượng giáo dục là đáp ứng mục tiêu đặt ra, nhưng nhiều tiêu chí vẫn phải thực hiện giống nhau cho các trường đại học khác nhau	Thể hiện rõ triết lý kiểm định là lấy việc phục vụ sinh viên, đáp ứng nhu cầu cá nhân và xã hội là mục đích quan trọng nhất của các trường đại học

Tất nhiên, sự khác biệt này là đương nhiên khi có rất nhiều sự khác biệt trong trình độ và sự phát triển của hai hệ thống giáo dục của hai nước có nền kinh tế, văn hóa, xã hội và giáo dục rất khác nhau. Tuy nhiên, như chúng ta đã và đang lên kế hoạch để xây dựng và phát triển hệ thống giáo dục đại học Việt Nam, điều quan trọng là chúng ta phải lên kế hoạch và định hướng hành động của mình nhằm thực hiện việc cải tiến chất lượng mà chúng ta đang đặt ra. Việc xem xét, đánh giá và so sánh với các hệ thống đánh giá và kiểm định chất

lượng là cần thiết trong giai đoạn này.

Các gợi ý

Trước mắt, việc các trường đại học Việt Nam cần phải thực hiện đúng việc đăng ký và đánh giá theo Bộ tiêu chuẩn mới này là không cần phải bàn. Nhưng trong tương lai, chúng ta có nên xem xét để có thể thay đổi cách thức đánh giá không? Một số gợi ý của người viết:

- 1) Do các trường đại học Việt Nam bắt đầu có sự phân cấp, cần có một Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất

lượng khác, ngắn gọn hơn, định tính hơn, nhưng vẫn phải thống nhất về các nguyên tắc lấy việc thực hiện sứ mạng và mục tiêu để làm cơ sở đánh giá

2) Để hướng đến tương lai lâu dài, do chúng ta không thể đi ngược xu hướng phát triển của giáo dục đại học, Bộ tiêu chuẩn trong tương lai cần đặt nặng chất lượng đầu ra (kết quả học tập, nghiên cứu khoa học và các dịch vụ xã hội làm các tiêu chuẩn chủ đạo) tùy theo sứ mạng và mục tiêu của trường đại học, do để thực hiện được điều đó, các trường đại học cần phải chuẩn bị đầu vào và quá trình đủ hiệu quả để đảm bảo đầu ra có chất lượng. Ngoài ra, xu hướng của một số trường đại học hiện nay không phải là xây dựng các tòa nhà hiện đại, có thật nhiều giảng viên mà tập trung vào việc xây dựng chương trình đào tạo, dịch vụ sinh viên, phát triển công nghệ thông tin để đáp ứng nhu cầu của các đối tượng học khác nhau.

3) Trong tương lai, cần giảm bớt số lượng các tiêu chuẩn và tiêu chí kiểm định. Cần có những tiêu chuẩn và tiêu chí có tính khái quát và tổng hợp cao hơn là những tiêu chí có tính quá cụ thể. Các tiêu chí quá chặt chẽ sẽ không khuyến khích sự đa dạng vốn đang bắt đầu phát triển ở Việt Nam

4) Cần có các văn bản hướng dẫn việc thực hiện Bộ tiêu chuẩn kiểm định mới, do việc bỏ các mức quá đột ngột sẽ làm cho các trường đại học lúng túng trong việc thực hiện tự đánh giá. Các văn bản qui định này cũng cần được đa dạng và có tính định hướng để khuyến khích sự đa dạng hóa của các trường đại học Việt Nam.

5) Bộ tiêu chuẩn trong tương lai cần nhấn mạnh đến việc khuyến khích các trường đạt được mục tiêu đề ra của một trường đại học hơn là đạt chuẩn tối thiểu. Bộ tiêu chuẩn trong tương lai cũng cần đặt nặng vấn đề trách nhiệm xã hội của các trường đại học trong việc minh bạch hóa và trách nhiệm xã hội của mình.

Nhìn chung, còn nhiều các vấn đề mà chúng tôi muốn đặt ra cho hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục đại học Việt Nam là: có nên đo lường chất lượng đại học gắn với kết quả đầu ra là chất lượng của giảng viên và sinh viên không? Nếu như vậy, chúng sẽ được đo và giải thích như thế nào trong các tiêu chí kiểm định chất lượng của chúng ta mà không quá mang tính định lượng như trong Bộ tiêu chuẩn mà chúng ta đang có? Liệu kết quả (chất lượng có từ kết quả và mục tiêu đề ra) có bị hạn chế ở phạm vi đánh giá sản phẩm đào tạo, các công trình nghiên cứu, các dịch vụ xã hội hay rộng hơn ở cấp độ nhà trường? Chúng tôi mong muốn sẽ trả lời các câu hỏi đó trong các bài viết kế tiếp của mình.

TS. Nguyễn Kim Dung
Viện Nghiên cứu Giáo dục -
Trường ĐHSP Tp. HCM- Học giả
Fulbright tại HLC – NCA – Hoa Kỳ

Tài liệu tham khảo

Annesley, F., King, H. and Harte, J. (1994). *Quality Assurance in Teaching at James Cook University of North Queensland*. Brisbane: James Cook University.

Barnett, R. (1987). *The maintenance of quality in the public sector of UK higher*

education. *Higher Education* 16, 279-301.

Bùi Mạnh Nhị và các cộng sự (2006). Các Giải pháp Cơ bản Nâng cao Chất lượng Giáo dục Đại học. Đề tài Khoa học Cấp bộ Trọng điểm 2004-2006. Trường ĐHSP Tp. Hồ Chí Minh.

Church, C. (1988). The qualities of validation. *Studies in Higher Education* 13(1), 27-44.

Lawrence, J. and Dangerfeld, B. (2001). Integrating professional reaccreditation and quality award processes. *Quality Assurance in Education* 9(2), 80-91.

Nguyễn Kim Dung (2004). *Kinh nghiệm thực tiễn về đảm bảo chất lượng dạy và học đại học ở các nước và khả năng áp dụng ở Việt Nam*. Luận án Tiến sĩ. Trường Đại học Tổng hợp Melbourne: Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học.

The Higher Learning Commission (2007). *Accreditation of Higher Education Institutions: An Overview*. Lấy từ http://www.ncahlc.org/download/2003_Overview.pdf ngày 16/11/2007.



Tư liệu tham khảo Nghiên cứu Giáo dục Quốc tế mong nhận được sự cộng tác về bài vở, thông tin và nhận xét góp ý của cán bộ, giáo viên và sinh viên trong trường.

Mọi thư từ bài vở xin liên lạc:

**Trung tâm Nghiên cứu Giao lưu Văn hóa Giáo dục Quốc tế
Viện Nghiên cứu giáo dục (Đại Học Sư Phạm TPHCM)**

Địa chỉ: 280 An Dương Vương, Quận 5, TPHCM, Việt Nam

ĐT: 8355100 Fax: 8393883 E-mail: ciecer@hcm.vnn.vn

Chịu trách nhiệm chính: PGS.TS. Phạm Xuân Hậu

Biên tập: TS. Phạm Thị Ly

Trình bày: Dương Thị Ánh Vy

LƯU HÀNH NỘI BỘ