Tác động của đánh giá chương trình đào tạo theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA: Quan điểm của giảng viên

Impacts of AUN-QA programme evaluation: From the perspectives of academic staff

Phạm Thị Hương[1*], Nguyễn Vũ Phương[2]

[1]Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[2]Trường Đại học Kinh tế-Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[*]Tác giả liên hệ, Email: phamhuong.mu@gmail.com, huong.pham@ier.edu.vn

THÔNG TIN

DOI:10.46223/HCMCOUJS.soci.vi.15.1.592.2020

Ngày nhận: 17/02/2020

Ngày nhận lại: 03/04/2020

Duyệt đăng: 06/04/2020

Từ khóa:
bộ tiêu chuẩn AUN-QA, nghiên cứu tác động, quan điểm của GV, đánh giá chương trình đào tạo

TÓM TẮT

Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu về tác động của đánh giá Chương Trình Đào Tạo (CTĐT) theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA từ quan điểm của Giảng Viên (GV), những người tham gia chính vào toàn bộ quá trình đánh giá. Giảng viên của ba CTĐT của ba cơ sở giáo dục đại học Việt Nam tham gia nghiên cứu với tổng số là 57 người. Họ tham gia nghiên cứu bằng cách trả lời các phiếu khảo sát. Kết quả khảo sát cho thấy đa số GV có thái độ tích cực với quá trình đánh giá, và họ cũng quan sát được những thay đổi tích cực liên quan đến CTĐT bao gồm xây dựng và thiết kế CTĐT, phương pháp dạy và học (giảm thuyết giảng và tăng các học phần tương tác, dự án, và thực hành), và phương pháp kiểm tra đánh giá. Tuy nhiên nghiên cứu cũng cho thấy có sự khác biệt trong đánh giá tác động của GV tại ba trường.

Keywords:

AUN-QA criteria, impact study, perspective of lecturers, program assessment

ABSTRACT

The paper presents the research results on the impact of ASEAN University Network (AUN) - QA program assessment from lectures' perspectives. There were 57 lecturers of three undergraduate programs from three Vietnamese higher education institutions participating in the study by answering a questionnaire. The survey results show that a majority of lecturers had a positive attitude toward the assessment process. Also, they observed positive changes related to the evaluated programs including development and design of the programs, teaching and learning methods (fewer lectures and more interactive courses, projects, and practices), and assessment methods. However, the research also shows that there are disparities in assessing the impact of lecturers across the three universities.

1. Đặt vấn đề

Kiểm định chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam dù đã bắt đầu cách đây hơn 10 năm với nhiều dự án tài trợ từ nước ngoài. Tuy nhiên, công tác kiểm định mới thật sự bắt đầu cách đây bốn năm, từ năm 2015, chủ yếu tập trung vào kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục. Đối với đánh giá chất lượng Chương Trình Đào Tạo (CTĐT) đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo khuyến khích các trường và chính bản thân các trường đại học thông qua các dự án tài trợ của khu vực và thế giới đã tham gia công tác đánh giá CTĐT theo các Bộ tiêu chuẩn của khu vực và quốc tế như AUN-QA, ABET, CTI, và AACSP…Trong số đó, Bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT của AUN-QA được các trường đại học ở Việt Nam sử dụng nhiều nhất cho đến thời điểm hiện tại: 105 CTĐT đã đăng ký và được công nhận (theo thống kê của Bộ GD&ĐT đến 31/8/2019). Tuy nhiên chưa có bất cứ nghiên cứu nào được thực hiện ở Việt Nam nhằm đánh giá tác động của đánh giá CTĐT đến chất lượng các chương trình này.

2. Đảm Bảo Chất Lượng (ĐBCL)

Định nghĩa về đảm bảo chất lượng rất đa dạng. Với quan niệm chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu, Woodhouse (1998, p. 29) cho rằng đảm bảo chất lượng là "các hệ thống, chính sách, thủ tục, quy trình, hành động và thái độ được cơ quan có thẩm quyền hoặc cơ sở giáo dục xác định, xây dựng và triển khai nhằm đạt được, duy trì, giám sát và củng cố chất lượng".

Theo UNESCO, đảm bảo chất lượng là một thuật ngữ rất rộng đề cập đến một quy trình đánh giá liên tục (bao gồm đánh giá, giám sát, đảm bảo, duy trì và nâng cao) chất lượng của một hệ thống giáo dục đại học, các cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo.

Ngoài ra, theo Wilger (1997), đảm bảo chất lượng là một quá trình phức hợp mà qua đó trường đại học đảm bảo rằng chất lượng của các quy trình giáo dục được duy trì theo những tiêu chuẩn đã đề ra. Thông qua các hoạt động đảm bảo chất lượng, trường đại học có thể làm hài lòng chính nhà trường, sinh viên và những đối tượng khác ngoài Nhà trường.

Qua ba định nghĩa trên, có thể thấy những đặc điểm chính của đảm bảo chất lượng là: thứ nhất, đảm bảo chất lượng tập trung vào quy trình, để từ đó khẳng định với cả những đối tượng bên trong và bên ngoài nhà trường rằng nhà trường có các quy trình để tạo ra sản phẩm đầu ra có chất lượng cao; thứ hai, đảm bảo chất lượng tập trung vào chức năng giải trình và cải tiến chất lượng; thứ ba, đảm bảo chất lượng là một quá trình liên tục và thống nhất dựa trên các tiêu chí đánh giá và thông tin phản hồi.

Có nhiều mô hình hoặc cách tiếp cận đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học. Trong đó, ba mô hình phổ biến nhất hiện nay là kiểm định chất lượng, đánh giá chất lượng, và kiểm toán chất lượng. Mô hình đảm bảo chất lượng mà Mạng lưới Đảm bảo chất lượng các trường đại học ASEAN (AUN-QA) đang sử dụng là đánh giá chất lượng.

3. Nghiên cứu liên quan đến tác động của cơ chế ĐBCL

Trên thế giới, có rất nhiều nghiên cứu về tác động của kiểm định chất lượng giáo dục các trường đại học, cũng như tác động của kiểm định chất lượng các Chương Trình Đào Tạo (CTĐT) ở bậc đại học dựa trên việc khảo sát ý kiến của các nhà quản lý, của đội ngũ làm công tác Đảm Bảo Chất Lượng (ĐBCL) của các Cơ Sở Giáo Dục (CSGD) và từ ý kiến của đội ngũ giảng viên và sinh viên. Các đề tài nghiên cứu cũng rất đa dạng cho các loại trường khác nhau.

Các nghiên cứu về tác động của ĐBCL bên ngoài có thể phân ra thành hai nhóm: tác động tích cực và tác động tiêu cực từ các hoạt động ĐBCL bên ngoài.

Các tác động tích cực

Một nghiên cứu của Godwin (2011) về tác động của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo tại Ghana sử dụng phương pháp định tính. Godwin đã nghiên cứu hồ sơ có liên quan đến kiểm định chất lượng của tổ chức kiểm định chất lượng ở Ghana - NAB (National Accreditation Board-Hội đồng kiểm định chất lượng quốc gia) và phỏng vấn sâu các nhân viên đóng vai trò chủ chốt của NAB và ba trường đại học. Nghiên cứu đã kết luận rằng quá trình kiểm định chất lượng giáo dục ở Ghana đã có những tác động đáng kể đến chất lượng CTĐT giáo dục đại học. Điều này có được là do các trường lên kế hoạch hành động để khắc phục những tồn tại xác định trong các báo cáo đánh giá ngoài trước khi đăng ký tái đánh giá.

Một số nghiên cứu được tiến hành ở các nước không có truyền thống đánh giá giáo dục đại học như các nước ở châu Mỹ Latinh cho thấy bằng chứng về tác động tích cực của việc đánh giá chất lượng từ bên ngoài. Đánh giá chất lượng bên ngoài giúp Chile thay đổi về mặt văn hóa chất lượng (Lemaitre, 2004; Silva, Reich, & Gallegos, 1997). Các cơ chế khác nhau bao gồm cả các quy trình cấp giấy phép bắt buộc và các quá trình tự nguyện kiểm định chất lượng cấp trường thúc đẩy sự thay đổi trong văn hóa tổ chức (Lemaitre, 2004). Lemaitre (2004) cho rằng Chile đã xây dựng được cấu trúc và cơ chế ổn định được các Cơ Sở Giáo Dục (CSGD) chấp nhận mặc dù Chile từ trước không có truyền thống đánh giá ngoài giáo dục đại học trong thời gian vừa qua.

Tại New Zealand, phương pháp và quy trình đánh giá chất lượng mới giúp xác định các điểm tồn tại và quá trình cải tiến chất lượng (Woodhouse & Meade, 2000). Carr, Hamilton, và Meade (2005) nhận thấy có sự cải thiện trong kết quả giảng dạy và nghiên cứu là kết quả của kiểm toán chất lượng bên ngoài. Woodhouse (2003) lập luận rằng các thủ tục hỗ trợ kiểm toán chất lượng bên ngoài có thể cải thiện một tổ chức dựa trên quan điểm là kiểm toán chất lượng bên ngoài hoạt động nhằm đánh giá liệu một tổ chức có hoàn thành mục tiêu của họ hay không. Do đó, Tổ chức Kiểm toán các trường Đại Học (ĐH) ở New Zealand đã thiết lập qui trình và phương pháp tiếp cận theo cách hỗ trợ càng tốt để các trường đại học tiếp tục cải thiện theo hướng riêng của họ.

Những tác động tích cực từ các báo cáo nêu trên cho thấy đánh giá chất lượng bên ngoài ở các nước này đã hỗ trợ sự phát triển của các cơ sở giáo dục, nhằm tăng cường chất lượng học tập của sinh viên, và tăng cường sự tham gia của giảng viên, sinh viên, và nhân viên vào quá trình đánh giá.

Các nghiên cứu khác chỉ ra những tác động tiêu cực của việc giám sát chất lượng bên ngoài, hoặc quá trình này được coi đi ngược lại với các giá trị về học thuật.

Các tác động tiêu cực

Kết quả nghiên cứu do Harvey (2005) thực hiện cho thấy các quá trình đánh giá chất lượng bên ngoài chồng chéo với nhau và nặng nề (Harvey, 2005; Harvey & Williams, 2010b) hoặc quan liêu và tốn thời gian (Cheng, 2009, p. 193). Đặc biệt, Cheng cho thấy sự căng thẳng là do quan niệm của các giảng viên cho rằng "kiểm toán là một biểu tượng của sự mất lòng tin vào tính chuyên nghiệp của giảng viên".

Có ít bằng chứng cho thấy rằng các cơ chế ĐBCL bên ngoài cải thiện kinh nghiệm học tập của người học (Harvey & Newton, 2004) và chất lượng đào tạo mặc dù kiểm toán chất lượng rất phát triển (Harvey, 2002). Điều này thể hiện rõ trong hai nghiên cứu của Horsburgh. Nghiên cứu thứ nhất vào năm 1997, Horsburgh lập luận rằng, bất chấp những căng thẳng giữa

trách nhiệm giải trình và trách nhiệm cải tiến chất lượng, giám sát chất lượng bên ngoài ảnh hưởng tích cực đến chương trình giảng dạy. Tuy nhiên, hai năm sau đó, tác giả đã báo cáo rằng sự cải thiện tại một trường đại học của New Zealand (Horsburgh, 1997) có xu hướng là hời hợt vì việc giám sát chất lượng bên ngoài không thể tăng cường chất lượng học tập của sinh viên (Horsburgh, 1999). Bà cho rằng giám sát chất lượng bên ngoài chỉ có thể tác động đến chất lượng giảng dạy nếu trọng tâm của nó là vào chương trình đào tạo, quá trình dạy và học, và kiểm tra đánh giá. Horsburgh (1999) lập luận rằng không có mối liên kết được tìm thấy giữa các kết quả của đánh giá bên ngoài và sự phức tạp của một chương trình, hoặc đánh giá không liên quan đến các vấn đề như lãnh đạo hoặc môi trường văn hóa của trường nơi mà sinh viên theo học.

Watty (2003) cho rằng GV học cách đối phó hoặc có những hành vi mang tính hình thức để đáp ứng lại các yêu cầu đánh giá chất lượng bên ngoài. Trowler (1998) cũng tìm thấy những thách thức tương tự, đưa ra bốn mô hình về thái độ của giảng viên với với những thay đổi ở Vương quốc Anh: (1) thái độ 'chìm', trong đó giảng viên thể hiện sự bất mãn đối với môi trường hiện tại và chấp nhận hiện trạng; (2) thái độ 'bơi': giảng viên hài lòng và chấp nhận hiện trạng; (3) sử dụng các chiến lược đối phó để thể hiện sự không hài lòng với phương pháp và cách tiếp cận của nhà trường hoặc không hài lòng về thay đổi chính sách ở cấp trường; và (4) 'tái dựng chính sách' mô tả cách giảng viên hài lòng với môi trường làm việc hoặc thay đổi chính sách.

Kết quả của những nghiên cứu này có thể đã chỉ ra sự căng thẳng trong việc đảm bảo hài hòa giữa trách nhiệm giải trình và cải tiến chất lượng. Nếu mục đích ban đầu của phát triển cơ chế đánh giá ngoài là tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm ở cấp trường và GV thì các nghiên cứu và quan sát sau khi hình thành hệ thống ĐBCL bên ngoài về sự căng thẳng giữa trách nhiệm giải trình và cải tiến chất lượng.

Kristensen (2010) lập luận rằng sự thành công của quá trình đánh giá bên ngoài trong việc cải thiện chất lượng phải được dựa trên các hệ thống chất lượng nội bộ rất phát triển hoặc trên các nền tảng văn hóa chất lượng, cho dù nhiều nghiên cứu chỉ ra những tác động tích cực khác nhau của ĐBCL bên ngoài. Kiểm toán chất lượng độc lập hoặc các hình thức đánh giá bên ngoài khác như kiểm định có thể phục vụ như là động lực để thay đổi và cải tiến trong quy trình, nhưng chỉ có một hệ thống ĐBCL nội bộ phát triển tốt và chính bản thân các trường là chìa khóa để tạo ra chuyển đổi về chất lượng.

Tóm lại, có thể thấy, có rất nhiều tác động tích cực của cơ chế ĐBCL ở các nước trên thế giới. Trước tiên, ĐBCL là tác nhân tạo ra những thay đổi văn hóa trong quản lý và đánh giá chất lượng giáo dục như trong các nghiên cứu của Silva và cộng sự (1997) ở Chi lê, Vincenzi, Garau, và Guaglianone (2018) ở Argentina, hay nghiên cứu của Buwalda, Braspenning, Dijk, và Visser (2018) về những thay đổi liên quan đến triết lý giáo dục, thiết kế, đánh giá CTĐT thiên về đánh giá việc học của người học. Ở Ontario, những tác động tích cực bao gồm việc thiết lập một hệ thống ĐBCL bên trong để đáp ứng cơ chế ĐBCL bên ngoài (Liu & Liu, 2018). Tác động thứ hai là các CSGD và CTĐT có những cải tiến dựa trên khuyến nghị của các tổ chức ĐBCL bên ngoài như được phản ánh trong nghiên cứu của Godwin (2011) hay Dattey, Westerheijden, và Hofman (2017). Tác động lớn thứ ba của cơ chế ĐBCL bên ngoài là thúc đẩy sự tham gia và hợp tác của các bên liên quan trong những nỗ lực của các CSGD nhằm cải tiến chất lượng. Đó là sự tham gia của các nhà tuyển dụng và giảng viên vào các hội đồng xây dựng và phát triển CTĐT đáp ứng hơn nhu cầu của xã hội (Gerbic & Kranenburg, 2003). Vai trò của sinh viên ngày càng được xem trọng. Họ tham gia vào hầu hết các hội đồng quyết định

các vấn đề quan trọng của một CSGD (Leisyte & Westerheijden, 2014), tham gia đánh giá giảng viên và môn học (Jongbloed, Enders, & Salerno, 2008).

Những tác động tiêu cực, không mong muốn của các cơ chế ĐBCL có thể tóm tắt thành ba ý chính. Thứ nhất là tính quan liêu của các cơ chế đi cùng với chi phí đắt đỏ và tốn kém thời gian của toàn bộ quá trình. Đây là những tác động không mong muốn được tìm thấy trong nhiều nghiên cứu của Harvey (2005), Cheng (2009), Godwin (2011), Harvey và Newton (2004), và Pham (2018). Một tác động tiêu cực khác là sự phản đối và thái độ không tin tưởng lẫn nhau của các bên liên quan tham gia vào quá trình ĐBCL. Đó là kết luận trong các nghiên cứu của Harvey và Williams (2010a), Watty (2003), và Cardoso, Rosa, và Videira (2018). Ngoài ra, có thể thấy, rất ít nghiên cứu chỉ ra sự cải tiến chất lượng dạy và học từ việc áp dụng các cơ chế ĐBCL bên ngoài (Buwalda et al., 2018; Cardoso et al., 2018; Vincenzi et al., 2018).

4. Quy trình đánh giá CTĐT theo AUN-QA

Các trường đại học muốn tham gia đánh giá CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn của AUN-QA cần đăng ký là thành viên của mạng lưới này. Các trường sau khi đăng ký sẽ cần cử cán bộ, nhân viên của trường theo học khóa tập huấn về hệ thống ĐBCL của AUN-QA và về bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT của họ. Theo quy định của tổ chức này, các bước đánh giá CTĐT bao gồm:

1. Đăng ký đánh giá với AUN-QA;
2. Tiến hành tự đánh giá và nộp báo cáo tự đánh giá cho tổ chức AUN-QA;
3. Đánh giá ngoài;
4. Thẩm định kết quả đánh giá và công bố kết quả.

Bản chất của cơ chế ĐBCL bên ngoài của AUN-QA là đánh giá chất lượng giáo dục với 7 mức. Mức 4 được cho là đạt chất lượng giáo dục và các trường sẽ được cấp giấy chứng nhận.

5. Mục đích nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

Như đã trình bày ở trên, các cơ chế ĐBCL trên thế giới là rất đa dạng và cũng có rất nhiều đề tài nghiên cứu ở các nước khác về tác động của các cơ chế này đến chất lượng giáo dục đại học. Các nghiên cứu cũng đã thực hiện cho các nhóm đối tượng khác nhau. Nhiều trường đại học Việt Nam đã chọn đánh giá CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn của AUN-QA nhưng chưa có nghiên cứu nào được thực hiện nhằm đánh giá tác động của cơ chế ĐBCL này.

Mục đích của bài viết là trình bày kết quả khảo sát giảng viên về quá trình đánh giá CTĐT theo AUN-QA. Ba trường được chọn nghiên cứu đại diện cho ba khối ngành: (1) Tài chính - Ngân hàng - Trường A; (2) Giáo dục - Trường B; và (3) Khoa học kỹ thuật - Trường C nhằm phân tích sự giống nhau và khác nhau trong đánh giá tác động từ quan điểm của GV ở ba trường được nghiên cứu.

Phương pháp nghiên cứu là phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi được phát cho các GV có các CTĐT đã được AUN-QA đánh giá và cấp chứng nhận trong năm 2018 và 2019.

Nội dung phiếu hỏi về mức độ tham gia của GV vào các hoạt động đánh giá, các thay đổi họ quan sát được, thái độ, nguyên nhân, đánh giá của GV về lợi ích và chi phí cũng như rào cản trong toàn bộ quá trình đánh giá các CTĐT này.

6. Kết quả nghiên cứu

6.1. Thông tin chung về người tham gia nghiên cứu

Bảng 1

Số lượng GV tham gia nghiên cứu

Trường	Số lượng
Trường A	20
Trường B	24
Trường C	13

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

Có 57 GV của ba CTĐT (Giáo dục học, Tài chính-Ngân hàng, và Kỹ sư Hoá) của ba trường (A, B, và C) tham gia nghiên cứu.

6.2. Kết quả khảo sát

Tham gia vào công tác tự đánh giá

Bảng 2

Mức độ tham gia vào công tác tự đánh giá

TT	Tự đánh giá		Trường A	Trường B	Trường C
1	Là thành viên của hội đồng tự đánh giá	Tham gia	20%	29%	54.0%
		Không tham gia	80%	71%	46.0%
2	Tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá	Tham gia	35.0%	29.0%	54.0%
		Không tham gia	70.0%	71.0%	46%
3	Tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá	Tham gia	55.0%	50.0%	70%
		Không tham gia	35.0%	50.0%	30%
4	Thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá	Tham gia	80.0%	84.0%	92.3%
		Không tham gia	35.0%	26.0%	7.7%
5	Tham gia viết báo cáo tự đánh giá	Tham gia	45.0%	54.0%	92.3%
		Không tham gia	55.0%	46.0%	7.7%

Nguồn: Kết quả xử lý từ dữ liệu điều tra

Từ kết quả khảo sát ở Bảng 2 cho thấy:

- Trường A: Đa số GV tham gia thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá (80%). Khoảng 50% GV tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá (55%) và tham gia viết báo cáo tự đánh giá (45%);

- Trường B: Tỷ lệ GV tham gia vào việc thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá (84%) là cao nhất. Tiếp theo là 54% GV tham gia khảo sát có tham gia viết báo cáo tự đánh giá và 50% tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá;

- Trường C: Tỷ lệ như sau: Thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá (92.3%), Tham gia viết báo cáo tự đánh giá (92.3%), và Tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá (70%).

Ba trong số năm hoạt động chính mà GV các CTĐT đánh giá theo AUN-QA tham gia nhiều nhất vào quá trình tự đánh giá là:

- Thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá;
- Tham gia viết báo cáo tự đánh giá;
- Tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá.

Trong ba trường thì nhiều GV tại Trường C là thành viên của hội đồng tự đánh giá và tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá (54%) và hầu hết tham gia vào các hoạt động khác hơn hai trường còn lại.

Thái độ đối với công tác tự đánh giá

Bảng 3

Thái độ đối với công tác tự đánh giá

TT	Thái độ đối với công tác tự đánh giá		Trường A	Trường B	Trường C
1	Thái độ đối với công tác tự đánh giá	Tích cực	70%	58.3%	15.4%
		Bình thường	30%	37.5%	61.5%
		Tiêu cực	0%	0%	0%
		Không ý kiến/thông tin	0%	4.2%	23.1%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

GV tại Trường A và B có thái độ tích cực (70%, 58,3% tương ứng) với công tác tự đánh giá trong khi đó có đến 61,5% GV Trường C có thái độ bình thường với công tác này.

Mức độ tham gia vào các hoạt động trong quá trình đánh giá ngoài

Bảng 4

Tham gia vào các hoạt động trong quá trình đánh giá ngoài

TT	Đánh giá ngoài		Trường A	Trường B	Trường C
1	Tham gia chuẩn bị cho đánh giá ngoài	Có	75%	75.0%	84.6%
		Không	15%	12.5%	7.7%
		Không có ý kiến/thông tin	10%	12.5%	7.7%
2	Tham gia vào đợt đánh giá ngoài của Khoa/Trường	Có	80%	83.3%	84.6%
		Không	10%	12.5%	7.7%
		Không có ý kiến/thông tin	10%	4%	7.7%