

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

NGUYỄN ĐỨC HẠNH

ẢNH HƯỞNG CỦA KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG
ĐẾN HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO
KHỐI NGÀNH SƯ PHẠM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ
ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

Hà Nội, 2024

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

NGUYỄN ĐỨC HẠNH

ẢNH HƯỞNG CỦA KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG
ĐẾN HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO
KHỐI NGÀNH SƯ PHẠM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ
ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

Chuyên ngành: Đo lường và Đánh giá trong giáo dục

Mã số: 9140115.01

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

- PGS. TS. Phạm Văn Thuần
- TS. Trần Xuân Quang

Hà Nội, 2024

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi, các kết quả nghiên cứu được trình bày trong luận án là trung thực, khách quan và chưa từng được bảo vệ ở bất kỳ học vị nào. Tôi xin cam đoan rằng mọi sự giúp đỡ cho việc thực hiện luận án đã được cảm ơn, các thông tin trích dẫn trong luận án này đều được chỉ rõ nguồn gốc.

Hà Nội, ngày ... tháng năm 2024

Nghiên cứu sinh

Nguyễn Đức Hạnh

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin được gửi lời cảm ơn tới Ban lãnh đạo Khoa Quản trị chất lượng, Trường Đại học Giáo dục - ĐHQGHN cùng các thầy, cô giáo tham gia giảng dạy đã cung cấp những kiến thức cơ bản, sâu sắc và giúp đỡ tôi trong quá trình học tập, nghiên cứu. Đặc biệt tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến PGS.TS. Phạm Văn Thuần và TS. Trần Xuân Quang – những người thầy hướng dẫn khoa học đã tận tâm giúp đỡ và chỉ bảo cho tôi những kiến thức cũng như phương pháp nghiên cứu trong suốt thời gian thực hiện luận án. Tôi xin chân thành cảm ơn các cơ sở giáo dục cũng như các cơ quan liên quan đã cung cấp tài liệu, trả lời phỏng vấn; cảm ơn các bạn đồng nghiệp, người thân, bạn bè đã động viên, giúp đỡ, tạo điều kiện thuận lợi cho tôi trong quá trình học tập, nghiên cứu và hoàn thành luận án này.

Tôi xin chân thành cảm ơn!

Hà Nội, ngày tháng năm 2024

Nghiên cứu sinh

Nguyễn Đức Hạnh

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT	vi
DANH MỤC BẢNG	vii
PHẦN MỞ ĐẦU	1
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN	7
1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu	7
1.1.1. Các mô hình đánh giá chất lượng	7
1.1.2. Các quy trình kiểm định chất lượng.....	12
1.1.3. Vai trò, ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.	16
1.1.4. Phát triển chương trình đào tạo	20
1.1.5. Ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động cải tiến CTĐT.....	31
1.2. Cơ sở lý luận về ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo	34
1.2.1. Lý thuyết về phát triển chương trình đào tạo	34
1.2.2. Một số lý thuyết về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.....	43
1.2.3. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến phát triển chương trình đào tạo.	57
1.2.4. Lý thuyết hệ thống.	75
1.2.5. Lý thuyết đánh giá tác động.....	76
1.2.6. Mô hình nghiên cứu của đề tài.....	77
Tiểu kết chương 1	80
CHƯƠNG 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	82
2.1. Khung lý thuyết nghiên cứu.....	82
2.2. Thiết kế nghiên cứu (Quy trình nghiên cứu).....	83
2.2.1. Thiết kế nghiên cứu của đề tài	83
2.2.2. Mục đích nghiên cứu	84
2.2.3. Quy trình nghiên cứu	84
2.2.4. Thời gian nghiên cứu	85

2.3. Phương pháp luận nghiên cứu	86
2.4. Phương pháp thu thập dữ liệu	86
2.4.1. Thu thập dữ liệu thứ cấp	86
2.4.2. Thu thập dữ liệu sơ cấp	86
2.5. Phương pháp phân tích dữ liệu	89
2.5.1. Phương pháp định lượng.....	89
2.5.2. Phương pháp định tính.....	94
2.6. Công cụ nghiên cứu	94
2.6.1. Công cụ nghiên cứu định lượng.....	94
2.6.2. Công cụ nghiên cứu định tính – Phỏng vấn bán cấu trúc	114
Tiểu kết chương 2	115
CHƯƠNG 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	117
3.1. Thông tin chung về mẫu khảo sát	117
3.2. Sự tham gia của giảng viên, cán bộ, nhân viên với hoạt động kiểm định chất lượng	118
3.3. Sự tham gia của giảng viên, cán bộ, nhân viên vào hoạt động phát triển chương trình đào tạo sau kiểm định.....	120
3.4. Nhận thức của giảng viên và cán bộ, nhân viên về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.	122
3.5. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức về phát triển chương trình đào tạo.	126
3.5.1. Nhận thức của giảng viên, cán bộ và nhân viên đến mục tiêu phát triển chương trình đào tạo.	127
3.5.2. Nhận thức của giảng viên, cán bộ và nhân viên về hoạt động dạy học trong phát triển chương trình đào tạo.	129
3.5.3. Nhận thức của giảng viên đến hoạt động kiểm tra đánh giá.....	131
3.5.4. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức của giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo.	132
3.6. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến hành động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên.....	135

3.6.1. Sự tham gia của giảng viên vào hoạt động phát triển chương trình đào tạo	136
3.6.2. Hành động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên.	138
3.7. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến niềm tin về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0 thông qua hoạt động phát triển chương trình đào tạo.	145
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	149
DANH MỤC NHỮNG CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ	151
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO	152
PHỤ LỤC	

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

Từ viết tắt	Tiếng Việt
CBQL	Cán bộ quản lý
CSGD	Cơ sở giáo dục
CSGDDH	Cơ sở giáo dục đại học
CTĐT	Chương trình đào tạo
ĐBCL	Đảm bảo chất lượng
ĐGN	Đánh giá ngoài
ĐH&CĐ	Đại học và Cao đẳng
ĐHSP	Đại học sư phạm
ĐT	Đào tạo
ĐTGV	Đào tạo giáo viên
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GDDH	Giáo dục đại học
GV	Giảng viên
KĐCL	Kiểm định chất lượng
KĐCLGD	Kiểm định chất lượng giáo dục
NCS	Nghiên cứu sinh
NXB	Nhà xuất bản
NV	Nhân viên
PT	Phát triển
THPT	Trung học phổ thông
THCS	Trung học cơ sở

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1. Phân loại chất lượng (Laura Schindler, 2015).....	29
Bảng 2.1. Kế hoạch chi tiết về hoạt động nghiên cứu	85
Bảng 2.2 Nội dung chi tiết xây dựng bảng hỏi	98
Bảng 2.3. Nội dung thay đổi theo ý kiến của chuyên gia	107
Bảng 2.4. Nội dung chi tiết bảng hỏi	111
Bảng 2.5. Hệ số độ tin cậy của thang đo và các biến thành phần	112
Bảng 3.1. Thông tin về đối tượng tham gia khảo sát.....	117
Bảng 3.2. Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, CBNV về mục tiêu phát triển chương trình đào tạo	127
Bảng 3.3. Nhận thức của GV về hoạt động dạy học trong phát triển CTĐT	130
Bảng 3.4. Nhận thức của GV về hoạt động KTĐG trong phát triển CTĐT.....	132
Bảng 3.5. Mối liên quan giữa nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT với quan điểm cá nhân của GV về KĐCL CTĐT	133
Bảng 3.6. Ảnh hưởng của các yếu tố quan điểm của GV về KĐCL CTĐT đến sự nhận thức của giảng viên về PT CTĐT	134
Bảng 3.7. Kết quả cải tiến hoạt động dạy học	139
Bảng 3.8. Kết quả hoạt động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá	141
Bảng 3.9. Hoạt động cải tiến tài liệu của giảng viên	143
Bảng 3.10. Mối quan hệ giữa nhận thức về KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT của GV.....	144
Bảng 3.11. Ảnh hưởng của quan điểm về KĐCL CTĐT đến hành động PT CTĐT của GV	144
Bảng 3.12. Kết quả khảo sát niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục.	146
Bảng 3.13. Mối liên quan của niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục với kiểm định CTĐT	147
Bảng 3.14. Niềm tin của GV về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0 (Phụ lục 7, Bảng 20, 21)	147

DANH MỤC HÌNH , BIỂU ĐỒ

Hình 1.1. Chiến lược đánh giá chất lượng của ĐHQG-HCM (Phạm Thị Bích, 2014).....	25
Hình 1.2. Quy trình phát triển CTĐT (Nguyễn Vũ Bích Hiền, 2012).....	41
Hình 1.3: Quy trình phát triển CTĐT	43
Hình 1.4: Các tổ chức trong và ngoài nước tham gia kiểm định 1651 CTĐT	55
Hình 1.5: Khung ĐBCL cấp CTĐT của Mạng lưới AUN-QA (Phiên bản 4)	56
Hình 1.6: Đánh giá sự thay đổi của chương trình.....	77
Hình 1.7: Mô hình nghiên cứu của đề tài.....	79
Hình 2.1. Sơ đồ khung lý thuyết nghiên cứu của luận án	82
Hình 2.2: Sơ đồ quy trình theo phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ (Creswell, 2014).....	84
Hình 2.3: Quy trình nghiên cứu của đề tài.....	85
Hình 3.1. Mô hình ảnh hưởng của kiểm định chất lượng CTĐT đến nhận thức của GV, CBNV về phát triển CTĐT	126
Hình 3.2. Mô hình đánh giá ảnh hưởng của kiểm định chất lượng CTĐT đến hành động phát triển CTĐT của GV.....	136
Biểu đồ 3.1. Kinh nghiệm công tác của GV, CBNV	118
Biểu đồ 3.2. Trình độ của cán bộ giảng viên	118
Biểu đồ 3.3. Sự tham gia của GV vào hoạt động KĐCL CTĐT	120
Biểu đồ 3.4. Sự tham gia của CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT	120
Biểu đồ 3.5. Tỷ lệ GV, CBNV tham gia vào hoạt động phát triển chương trình đào tạo sau kiểm định	121
Biểu đồ 3.6. Quan điểm của giảng viên về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo sau kiểm định.....	124
Biểu đồ 3.7. Quan điểm của CBNV về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo sau kiểm định	124

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do lựa chọn đề tài

Toàn cầu hóa giáo dục đã thúc đẩy sự phát triển số lượng sinh viên trao đổi quốc tế giữa các cơ sở giáo dục đại học (CSGDDH) từ nhiều quốc gia khác nhau. Sự dịch chuyển này ngày càng tăng dẫn đến các hoạt động đánh giá chất lượng vượt ra ngoài ranh giới quốc gia và được thảo luận như một vấn đề khu vực và toàn cầu.

Kiểm định chất lượng (KĐCL) là một trong những hoạt động Đảm bảo chất lượng (ĐBCL) bên ngoài các trường đại học. KĐCL được sử dụng ở nhiều quốc gia để đảm bảo ngưỡng chất lượng. Trong bối cảnh giáo dục đại học (GDDH) với những thay đổi mang tính đại chúng và phi tập trung, các chuẩn mực cũng bị thay đổi do chất lượng tuyển sinh, quy mô đào tạo, năng lực tài chính và các yếu tố tiêu cực bên ngoài tác động đến các cơ sở giáo dục (CSGD). Đồng thời, sự dịch chuyển từ nền GDDH theo định hướng học thuật nhà trường sang định hướng của thị trường đã giúp cho KĐCL trở thành công cụ hữu ích nhằm duy trì, kiểm soát và nâng cao chất lượng GDDH của nhiều quốc gia trên thế giới.

Tại Việt Nam, GDDH cũng đang đứng trước những thách thức của quá trình toàn cầu hoá giáo dục. Sự phát triển của công nghệ giáo dục đòi hỏi những nỗ lực vô cùng lớn của ngành giáo dục phải vươn lên, phải đi trước và đón đầu xu thế nhằm đảm bảo yêu cầu phát triển của đất nước. Trong bối cảnh đó, KĐCL trở thành một trong những xu hướng phổ biến nhất nhằm duy trì và không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, đồng thời cũng đóng vai trò giải trình với các bên liên quan về chất lượng giáo dục và đào tạo.

Sự phát triển của nền giáo dục toàn cầu đã tạo ra một làn sóng đòi hỏi sự cải tiến vượt bậc về chất lượng và nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực từ phía nhà tuyển dụng và xã hội, kỳ vọng từ phía người học là những vấn đề được đặt ra, nó ảnh hưởng trực tiếp tới định hướng phát triển chương trình đào tạo (CTĐT) trong giai đoạn hiện nay. Nền kinh tế tri thức và chuyển đổi số trong giáo dục, việc tích hợp công nghệ để tối ưu hóa, công nghệ hóa các quy trình sẽ có tác động lớn trong tiết kiệm thời gian và nhân sự, gia tăng hiệu quả trong quản lý.

Ngành đào tạo giáo viên luôn là ngành học hết sức đặc thù của khoa học giáo dục. Bên cạnh các ngành xã hội khác, tính cấp thiết của việc đào tạo ra một thể hệ cán bộ để có thể phục vụ nhu cầu phát triển nền giáo dục nước nhà luôn là trọng tâm phát triển của bất cứ quốc gia nào, đặc biệt là ở Việt Nam, quốc gia có truyền thống hiếu học từ xưa đến nay. Vậy nên, để đào tạo ra một thể hệ giáo viên đạt đủ các yêu cầu của ngành nghề và nhu cầu của xã hội cần đòi hỏi việc đảm bảo chất lượng không chỉ từ CSGD mà còn từ việc xây dựng các CTĐT phù hợp, để có thể đảm bảo được rằng sinh viên tốt nghiệp sẽ đạt mọi tiêu chuẩn mà những CSGD tuyển dụng giáo viên đặt ra. Từ đó không chỉ giải quyết nhu cầu việc làm, mà còn giải quyết được những nh cầu đào tạo ra nhiều lứa giáo viên tiếp nối sau này. Chính vì thế, kiểm định chất lượng CTĐT và phát triển CTĐT sẽ là những công cụ đắc lực để giúp cho các ngành luôn giữ được vị trí tiên phong trong việc cập nhật cũng như đào tạo những thể hệ giáo viên sau này.

Phát triển CTĐT đặt trong bối cảnh hiện nay cần phải liên tục cập nhật công nghệ, không những thế phát triển CTĐT cần phải đóng vai trò dẫn dắt, đi đầu và tạo ra xu hướng đào tạo mới trong GDĐH. Công nghệ giáo dục hỗ trợ tối đa các hoạt động giảng dạy của giảng viên và hoạt động học của sinh viên.

Ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CSGDĐH nói chung và CTĐT nói riêng là vấn đề được nhiều quốc gia quan tâm trong nhiều năm gần đây. Các nghiên cứu về kiểm định chất lượng, CTĐT, phát triển và cải tiến CTĐT trong đó có CTĐT giáo viên (CTĐTGV) nhận được sự quan tâm lớn từ các nhà khoa học giáo dục, thuộc nhiều quốc gia trên thế giới.

Cho đến nay, đã có nhiều tác giả trong và ngoài nước nghiên cứu lý luận và thực tiễn chuyên sâu về KĐCL CTĐT nhưng chưa có nhiều nghiên cứu chuyên sâu về những ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển khối ngành sư phạm hay CTĐT giáo viên. Nghiên cứu ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT khối ngành sư phạm không chỉ mang lại hiệu quả tích cực đối với CTĐT được kiểm định mà còn góp phần nâng cao năng lực tổ chức, quản trị đại học cho CSGD; góp phần nâng chuẩn đào tạo giáo viên.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1. Mục đích

- Nghiên cứu lý luận, khảo sát phân tích định lượng hoạt động kiểm định chất lượng, và ảnh hưởng KĐCL đến phát triển CTĐT khối ngành sư phạm. Bên cạnh đó, trên cơ sở nhận định phân tích thực trạng, luận án đưa ra một số khuyến nghị và đề xuất nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả của hoạt động kiểm định chất lượng và khắc phục những tồn tại ảnh hưởng đến chất lượng CTĐT khối ngành sư phạm.

2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

+ Nghiên cứu cơ sở lý luận về kiểm định chất lượng giáo dục, kiểm định chất lượng CTĐT ở trường đại học;

+ Hệ thống hóa những lý luận cơ bản. Khảo sát phân tích định lượng hoạt động kiểm định chất lượng và các yếu tố ảnh hưởng đến CTĐT của khối ngành sư phạm;

+ Trên cơ sở kết quả thu được đưa ra khuyến nghị và đề xuất nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả của hoạt động kiểm định chất lượng và khắc phục sự ảnh hưởng tiêu cực đến chất lượng CTĐT khối ngành sư phạm.

+ Khảo sát và phân tích thực trạng của hoạt động phát triển CTĐT sau kiểm định.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Sự ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đến phát triển CTĐT khối ngành sư phạm.

3.2. Khách thể nghiên cứu

- Phạm vi về nội dung: Nhận thức của giảng viên, cán bộ, nhân viên về kiểm định chất lượng CTĐT; Nhận thức, hành động, niềm tin của giảng viên, cán bộ, nhân viên về hoạt động phát triển CTĐT

- Phạm vi thời gian: 2019 – 2022.

- Phạm vi mẫu nghiên cứu: 11 CSGD trong đó: 03 CSGD ở miền Bắc (Trường Đại học Giáo dục – ĐHQGHN, Trường Đại học Tân Trào, Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên); 06 CSGD ở miền Trung (Trường Đại học Hồng Đức, Trường Đại học Vinh, Trường Đại học Đà Nẵng, Trường Đại học Quy Nhơn, Trường Đại

học Sư phạm Huế, Trường Đại học Đà Lạt); 02 CSGD ở miền Nam (Trường Đại học Sài Gòn, Trường Đại học Đồng Tháp) đã có CTĐT khối ngành sư phạm đã được kiểm định (bởi các tổ chức kiểm định trong nước và/hoặc nước ngoài) với số lượng là 425 phiếu bằng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên phân tầng.

4. Câu hỏi nghiên cứu

Với nội dung nghiên cứu như trên, NCS đặt ra các câu hỏi nghiên cứu ~~chủ yếu~~ như sau:

- Kiểm định chất lượng CTĐT và hoạt động phát triển CTĐT sau kiểm định của CTĐT khối ngành sư phạm như thế nào trong các CSGD (CSGD)?

- Ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đến sự thay đổi trong cải tiến CTĐT khối ngành sư phạm như thế nào?

- Kiểm định chất lượng CTĐT khối ngành sư phạm đã ảnh hưởng thế nào đến đội ngũ giảng viên, cán bộ nhân viên trong các CSGD có các ngành đào tạo giáo viên?

5. Phương pháp nghiên cứu

- Luận án sử dụng phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ, lồng ghép linh hoạt giữa phương pháp nghiên cứu định tính và phương pháp nghiên cứu định lượng. Trong đó phương pháp định lượng được áp dụng để xác định các yếu tố đo lường và đánh giá tác động của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT khối ngành sư phạm. Phương pháp định tính được sử dụng để tìm hiểu và làm rõ tác động của KĐCL đến nhận thức, hành động và niềm tin của GV, CBNV về sự thích ứng với giáo dục 4.0. Việc sử dụng cả hai phương pháp sẽ tận dụng được tối đa các thế mạnh của từng phương pháp nhằm đạt được mục đích nghiên cứu của đề tài.

5.1. Nghiên cứu định lượng

Phương pháp nghiên cứu định lượng được thực hiện thông qua trưng cầu ý kiến bằng phiếu khảo sát sử dụng ứng dụng Google Form, gửi cho các đối tượng được khảo sát qua thư điện tử do tình hình dịch bệnh diễn biến phức tạp. Đường dẫn đến phiếu khảo sát được gửi thông qua thư điện tử tới toàn bộ CBNV và GV cơ hữu thuộc 11 CSGD có CTĐT giáo viên đã được kiểm định. Trong đó phiếu khảo sát được xây dựng theo quy trình thiết kế công cụ bao gồm các bước chính là: 1) Xác

định mục đích nghiên cứu; 2) Thao tác hóa khái niệm; 3) Xây dựng các tiêu chí đánh giá; 4) Khảo sát thử; 5) Phân tích và hoàn thiện công cụ khảo sát.

Luận án sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 26.0 và AMOS. Các phép phân tích định lượng bao gồm:

- Phân tích hệ số Cronbach's Alpha để xác định độ tin cậy của thang đo xác định ảnh hưởng của KĐCL nhận thức, hành động và niềm tin của GV, CBNV.
- Phân tích nhân tố khám phá (EFA) để xác định các yếu tố đo lường sự ảnh hưởng
- Thống kê mô tả để xác định ảnh hưởng của KĐCL đến sự thay đổi trong nhận thức, hành động và niềm tin qua các giá trị trung bình (MEAN), độ lệch chuẩn (SD) và giá trị nhỏ nhất (MIN), lớn nhất (MAX).
- Kiểm định sự khác biệt trung bình (T-Test) với biến định tính có 2 giá trị và phân tích phương sai đa biến (ANOVA) với biến định tính có 3 nhóm trở lên.

5.2. Nghiên cứu định tính

NCS sử dụng bảng hỏi với mục đích phỏng vấn bán cấu trúc đối với cán bộ quản lý (CBQL) tại các CSGDĐH bao gồm: Lãnh đạo CSGD; lãnh đạo các phòng, khoa, viện trực thuộc CSGD; các trưởng/phó bộ môn phụ trách các CTĐT giáo viên.

Bên cạnh đó việc nghiên cứu dữ liệu thứ cấp được sử dụng nhằm tìm hiểu về sự ảnh hưởng của KĐCL đến sự thay đổi về nhận thức, hành động, niềm tin của GV, CBNV về hoạt động KĐCL CTĐT tại các CSGDĐH. Việc nghiên cứu tài liệu thông qua sàng lọc, phân tích, tổng hợp, so sánh các tài liệu trong và ngoài nước liên quan đến ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT khối ngành sư phạm.

Dữ liệu thu thập được mã hóa, nhập và lưu trữ vào thư mục dữ liệu được phân loại thuận tiện cho việc nhập liệu. Trong quá trình xử lý sẽ thực hiện điều chỉnh để kiểm tra và phát hiện những sai sót trong quá trình xử lý thông tin

6. Phạm vi và thời gian nghiên cứu

6.1. Giới hạn nội dung và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng khảo sát của đề tài được giới hạn với giảng viên và cán bộ, nhân viên có tham gia và không tham gia vào hoạt động phát triển CTĐT sau kiểm định

tại các CSGD có CTĐT giáo viên đã được kiểm định.

Các dữ liệu phục vụ cho luận án như danh sách, số lượng các CTĐT giáo viên đã kiểm định được cập nhật thường xuyên từ trang điện tử chính thức của Cục Quản lý chất lượng – Bộ GD&ĐT.

6.2. Không gian nghiên cứu

Luận án được thực hiện đối với GV, CBNV, CBQL tại 11 CSGDĐH có CTĐT khối ngành sư phạm đã được kiểm định bao gồm 03 CSGD ở miền Bắc; 06 CSGD ở miền Trung và 02 CSGD ở miền Nam. Các yếu tố khác ngoài phạm vi không gian này chưa được thực hiện trong đề tài.

6.3. Thời gian nghiên cứu

Đề tài được triển khai trong 03 năm (2019-2022), trong đó: nghiên cứu tài liệu thứ cấp, viết tổng quan tài liệu, xây dựng bộ công cụ khảo sát được tiến hành trong năm 2019 và năm 2020; thời gian thu thập, phân tích dữ liệu sơ cấp, viết báo cáo kết quả khảo sát, hoàn thành các chuyên đề nghiên cứu được tiến hành vào năm 2021 và 2022. Việc hoàn thiện và báo cáo được thực hiện trong năm 2023 và 2024.

7. Những đóng góp của luận án

- Góp phần hệ thống hóa một số vấn đề lý luận và tình hình nghiên cứu liên quan tới đối tượng nghiên cứu.
- Phân tích được thực trạng sự ảnh hưởng của KĐCL đến CTĐT nói chung và CTĐT khối ngành sư phạm nói riêng.
- Đưa ra được những giải pháp, khuyến nghị cho các đơn vị, CSGD đại học có đào tạo giáo viên và các cơ sở nghiên cứu.

8. Kết cấu luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, tài liệu tham khảo, phụ lục; phần nội dung của luận án được chia thành 03 chương:

- Chương 1: Tổng quan tình hình nghiên cứu và cơ sở lý luận về ảnh hưởng của công tác kiểm định chất lượng đến phát triển CTĐT khối ngành sư phạm.
- Chương 2: Phương pháp nghiên cứu.
- Chương 3: Kết quả nghiên cứu về ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT khối ngành sư phạm.

CHƯƠNG 1

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN

1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu

1.1.1. Các mô hình đánh giá chất lượng

Việc lựa chọn mô hình đánh giá chất lượng cần phù hợp và linh hoạt, đảm bảo những nguyên tắc cốt lõi của hoạt động KĐCL, đảm bảo các mục tiêu của CSGDDH và tổ chức KĐCL để đánh giá chất lượng CTĐT nói chung và CTĐT giáo viên nói riêng. Bên cạnh đó, CSGDDH và tổ chức KĐCL và các cá nhân tham gia vào quá trình này cũng cần có hiểu biết những nguyên tắc lý thuyết liên quan đến các mô hình đánh giá.

Một số mô hình được áp dụng trong đánh giá và KĐCL CTĐT tiêu biểu có thể kể đến như: Mô hình Tyler (1970); Mô hình CIPP (Context-Input-Process-Product; Bối cảnh - Đầu vào - Quá trình - Sản phẩm); Mô hình đánh giá của Mỹ (USA Evaluating Model); Mô hình logic; Mô hình các yếu tố tổ chức (Organizational Elements Model); Mô hình Kirkpatrick (1950); Mô hình đánh giá Saylor, Alexander và Lewis; Mô hình Chuỗi giá trị của Michael Porter (1980).

Nhiều nghiên cứu liên quan đến các mô hình đánh giá CTĐT có thể kể đến như: Daniel L. Stufflebeam (2000); Fatma Mizikaci (2006); Phan Thủy Chi (2020); Muhammad Asif (2011); Primiano Di Nauta (2004); Warju (2015); Kuo-Hung Tseng (2010); ...

Frye (2012) đã cung cấp nghiên cứu mô tả 4 mô hình đánh giá: (1) mô hình đánh giá theo tiếp cận thực nghiệm/bán thực nghiệm; (2) mô hình đánh giá theo cách tiếp cận của Kirkpatrick; (3) Mô hình logic; (4) Mô hình CIPP. Mục tiêu của hướng dẫn này là nâng cao năng lực đánh giá của các nhà giáo dục, giúp họ tự tin hơn khi có thể thiết kế đánh giá CTĐT nhằm hỗ trợ phát triển chương trình. Bốn mô hình này đang được sử dụng phổ biến và dễ dàng. Mỗi mô hình được mô tả chi tiết về lý thuyết và hướng dẫn thực hiện phương pháp đánh giá và thiết kế câu hỏi đánh giá.

Việc lựa chọn mô hình đánh giá thích hợp với từng quốc gia, CSGDDH được dựa trên mức độ phức tạp của CTĐT và nhu cầu đánh giá của CSGD. Thực tế có rất nhiều các mô hình đánh giá CTĐT với những mục đích và tiếp cận khác nhau, song

nhìn chung các mô hình này đều có những điểm chung nhất định là hướng tới quá trình phát triển CTĐT.

Việc hiểu rõ các mô hình đánh giá CTĐT sẽ giúp các tổ chức, CSGD có thể thiết kế, xây dựng CTĐT, có kế hoạch phát triển CTĐT, cải tiến và đánh giá mức độ cải tiến, chủ định trong việc lưu trữ, mô tả các thay đổi và kết quả (dự kiến hoặc ngoài dự kiến) liên quan tới CTĐT.

Luận án đã lựa chọn 3 mô hình đánh giá để nghiên cứu.

*** Mô hình CIPP**

Mô hình đánh giá CIPP (*Context – Input – Process - Product*) được phát triển bởi Stufflebeam và Sinkfield vào năm 1985. CIPP là mô hình đánh giá toàn diện được sử dụng trong đánh giá chương trình, dự án, nhân sự, sản phẩm, tổ chức và hệ thống. Trong giáo dục, CIPP được sử dụng cho tổ chức kiểm định, hiệu trưởng trường học, giáo viên, quản lý CSGD, các nhà lãnh đạo, người đánh giá. Mô hình này được thiết kế để sử dụng trong đánh giá nội bộ do tổ chức tự thực hiện, tự đánh giá do các nhà cung cấp dịch vụ thực hiện, hoặc đánh giá ngoài theo hợp đồng do các tổ chức kiểm định độc lập thực hiện (Stufflebeam, 2000). Nó là một công cụ đánh giá để người đánh giá và nhóm khách hàng cùng hợp tác sử dụng.

Đánh giá bối cảnh (Context): người đánh giá nghiên cứu về nhu cầu, lợi ích, cơ hội và các điều kiện, động lực giúp phát triển mục tiêu CTĐT; đưa ra các nội dung mà CTĐT phải thực hiện: mục tiêu chương trình, chính sách hỗ trợ, tầm nhìn, sứ mệnh của tổ chức, môi trường liên quan, cơ hội và thách thức.

Đánh giá đầu vào (Input): giúp chuẩn bị CTĐT; cung cấp thông tin về các nguồn lực giúp CTĐT đạt được mục tiêu: chiến lược, lập kế hoạch, thiết kế chương trình, nội dung chương trình, cơ sở hạ tầng, ngân sách, lịch trình, đề xuất và thủ tục.

Đánh giá quy trình (Process): để nhận định tính thực thi của CTĐT, chủ yếu dựa vào phản hồi của cá nhân về CTĐT.

Đánh giá sản phẩm (Product): để xác định kết quả và phục vụ các quyết định cải tiến.

Một số nghiên cứu đã vận dụng mô hình đánh giá CIPP vào việc đánh giá CTĐT có thể kể đến như: đánh giá chương trình giáo dục sử dụng mô hình CIPP

của Warju (2016). Thang đo trong mô hình đánh giá CIPP (Hakan, 2011). Đánh giá CTĐT giáo viên sử dụng mô hình CIPP (Usmani, 2012). Quản lý chất lượng học thuật trong đào tạo giáo viên (Chatterji, 2014). Aziz (2018) sử dụng mô hình đánh giá CIPP trong một nghiên cứu đánh giá chất lượng giáo dục tại các trường học.

Tseng (2010) đã xây dựng được ma trận đánh giá CTĐT dựa trên mô hình CIPP. Ma trận này sau đó được áp dụng vào việc đánh giá chương trình giảng dạy công nghệ nano trong giáo dục kỹ thuật. Ma trận CIPP này có thể hỗ trợ giáo viên điều chỉnh nội dung giảng dạy, chuẩn bị bài giảng. Bên cạnh đó, GV có thể nhận được phản hồi từ cơ chế đánh giá kịp thời trong quá trình giảng dạy.

Ưu điểm của mô hình CIPP: (i) Mô hình đánh giá mang định hướng quản trị này giúp người đánh giá dễ dàng đưa ra quyết định, đưa ra giải pháp hiệu quả và hoàn thiện trong việc điều chỉnh và triển khai CTĐT. (ii) Mô hình CIPP tích hợp cả đánh giá ban đầu và đánh giá tổng thể. (iii) Quy trình đánh giá rất rõ ràng và cụ thể theo từng giai đoạn. Người đánh giá và các bên liên quan có thể dễ dàng làm theo và thực hiện công tác đánh giá.

Tuy nhiên mô hình CIPP trong đánh giá CTĐT cũng có nhược điểm là: (i) Cần lượng lớn thông tin, cần nhiều thời gian để thu thập thông tin và minh chứng hỗ trợ người đánh giá; (ii) Để đạt được hiệu quả đánh giá CTĐT theo mô hình CIPP cần một kế hoạch thật chi tiết.

*** Mô hình Kirkpatrick.**

Năm 1950, Donald Kirkpatrick đã xuất bản một loạt các bài báo bắt nguồn từ luận án tiến sĩ của ông. Mô hình đánh giá này tập trung vào hiệu quả CTĐT dựa trên 4 cấp độ đánh giá (Kirkpatrick, 2006).

(1) *Đánh giá phản hồi (Reaction)*: trọng tâm là phản ứng của người học đối với CTĐT. Các công cụ đo lường yêu cầu nhận xét về nội dung đào tạo, tài liệu, người hướng dẫn, cơ sở vật chất, phương pháp phân phối. Những phản ứng tích cực về CTĐT có thể khuyến khích sự tham gia ở các CTĐT trong tương lai; ngược lại những phản ứng tiêu cực có thể làm thay đổi lựa chọn hoặc làm dờ dằng việc hoàn thành CTĐT của người học. Cả nhận xét tích cực và tiêu cực đều có thể được sử dụng để sửa đổi CTĐT.

(2) *Đánh giá nhận thức (Learning)*: là quá trình đánh giá việc tiếp nhận kiến thức và kỹ năng của người học đáp ứng chuẩn đầu ra của CTĐT. Các nhà tuyển dụng cần phải cung cấp bằng chứng cho thấy nhân viên của họ có được kiến thức, kỹ năng khi làm việc như là một minh chứng cho giá trị của chương trình kiến thức, kỹ năng mà người học có được do tham gia CTĐT.

(3) *Đánh giá hành vi (Behaviour)*: là quá trình đánh giá những thay đổi, tiến bộ của người học sau khi hoàn thành CTĐT. Quá trình này tập trung vào mức độ ứng dụng kiến thức và kỹ năng mà người học đạt được vào công việc. Hoặc có thể hiểu là đánh giá hiệu suất công việc của nhân viên bằng cách xác định mức độ mà họ áp dụng kiến thức và kỹ năng có được từ CTĐT vào công việc. Nếu nhân viên không áp dụng những gì họ đã học vào công việc của họ thì nỗ lực đào tạo không thể có tác động đến tổ chức.

(4) *Đánh giá kết quả (Result)*: là quá trình đánh giá tác động của CTĐT đến chủ thể, đánh giá này hướng tới lợi nhuận đầu tư đào tạo.

Đây là một trong những mô hình đánh giá nổi tiếng và được sử dụng rộng rãi cho các CTĐT. Nó đã đứng trước thử thách của các nhà đánh giá phê bình và được ủng hộ theo thời gian để trở thành một trong những mô hình được chấp nhận rộng rãi và có ảnh hưởng nhất hiện nay (Reio, 2017).

Lý do mô hình đánh giá đào tạo bốn cấp độ của Kirkpatrick được sử dụng phổ biến trong các tổ chức bắt nguồn từ các yếu tố: (1) mô hình giải quyết nhu cầu đào tạo các chuyên gia đánh giá hiểu một cách hệ thống, mô hình đánh giá đơn giản, dễ hiểu, dễ thực hành; (2) mô hình Kirkpatrick nhấn mạnh đến thông tin mô tả; (3) cuối cùng, sự phổ biến của mô hình cũng chính là ưu điểm nổi trội giúp mô hình Kirkpatrick được nhiều tổ chức lựa chọn là sự đơn giản hoá quy trình phức tạp trong đánh giá: mô hình đại diện cho một hướng dẫn đơn giản về các loại câu hỏi và tiêu chí đánh giá CTĐT; làm giảm nhu cầu đo lường; mô hình đánh giá tập trung vào dữ liệu thu thập được sau khi SV tốt nghiệp, loại bỏ các thước đo không cần thiết để xác định hiệu quả CTĐT. Điều này đồng nghĩa với việc giảm đáng kể chi phí, giải quyết tốt bài toán kinh tế (Rajeev, 2009). Mô hình của Kirkpatrick cũng đã đóng góp quý báu trong việc rèn luyện tư duy đánh giá và thực hành. Nó giúp cho thực hành đánh giá CTĐT tập trung vào kết quả (Newstrom, 1995).

Tuy nhiên, mô hình Kirkpatrick cũng có những hạn chế và rủi ro tiềm ẩn đối với cả hai phía: phía tổ chức đánh giá và được đánh giá; phía các bên liên quan. Những rủi ro này cùng với việc mô hình không có khả năng giải quyết hiệu quả các câu hỏi: CTĐT có hiệu quả không? Làm thế nào để có thể cải tiến chương trình hiệu quả nhất? Đặt ra nghi vấn rằng, tiềm năng của mô hình có thể không lớn hơn rủi ro (Bates, 2004).

**** Mô hình Chuỗi giá trị của Michael Porter***

Khái niệm về chuỗi giá trị được tạo ra bởi Porter (1980) dựa trên quan điểm về quy trình sản xuất. Mô hình phân tích chuỗi giá trị của M. Porter trong tiếng Anh được gọi là Porter's Value Chain Analysis. Khái niệm này cũng có thể áp dụng cho giáo dục bởi nó xác định vai trò, trách nhiệm và quản lý của các bên liên quan.

Mô hình Chuỗi giá trị của Michael Porter mô tả các hoạt động trong một tổ chức với 2 nhóm hoạt động: (1) nhóm hoạt động cốt lõi là nơi trực tiếp tạo ra giá trị sản phẩm cho khách hàng; (2) nhóm hoạt động phụ trợ bao gồm các hoạt động hỗ trợ trong tổ chức, giúp tổ chức vận hành và thực hiện quá trình tạo ra sản phẩm và chuyển được giá trị sản phẩm cho khách hàng.

Xuất phát từ mô hình chuỗi giá trị này đã có nhiều mô hình được áp dụng vào chuỗi giá trị trong GDDH: mô hình chuỗi giá trị giáo dục Sison và Paolo; Mô hình chuỗi giá trị của Khaled Abed Hu Bat cho GDDH; Mô hình chuỗi giá trị giáo dục Van Der Merwe và Cronje để phát triển CTĐT; Chuỗi giá trị của Gabriel cho GDDH (Daniel, 2016).

Theo nghiên cứu mô hình chuỗi giá trị của Michael Porter và ứng dụng vào chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học ở Việt nam (Phan Thủy Chi, 2020) chỉ ra: hoạt động cốt lõi trong các CTĐT là: thiết kế chương trình, tuyển sinh, chuẩn bị cơ sở vật chất sẵn sàng cho hoạt động dạy và học; hoạt động phụ trợ là mạng lưới cựu học viên/sinh viên/giảng viên của nhà trường và các hoạt động hỗ trợ người học sau tốt nghiệp.

Từ việc phân tích các mô hình đánh giá chất lượng đào tạo như trên, có thể thấy các mô hình mặc dù được thể hiện bằng các tên gọi khác nhau, cách thể hiện nội dung khác nhau, nhưng về bản chất thì đều tập trung vào xác định mục tiêu đánh giá, đối tượng đánh giá, đánh giá đầu vào, đánh giá quá trình và hiệu quả đào tạo

1.1.2. Các quy trình kiểm định chất lượng.

Tại mỗi quốc gia, mỗi tổ chức đều có những quy định riêng ban hành về quy trình KĐCL.

- **Tại Mỹ:**

Các CSGDDH muốn được KĐCL CTĐT cần trải qua quy trình gồm các bước (CHEA, 2015):

Bước 1 (seft - learn): đánh giá và báo cáo tự đánh giá toàn diện, tự đánh giá dựa trên các tiêu chuẩn của tổ chức kiểm định, CSGDDH cần chuẩn bị bản tóm tắt bằng văn bản;

Bước 2 (Peer review): Đánh giá đồng cấp, đánh giá ngang hàng chuyên nghiệp, tại chỗ để đánh giá mức độ đầy đủ và chính xác của việc tự đánh giá, được tiến hành chủ yếu bởi giảng viên và các đồng nghiệp hành chính. Ngoài ra, đội ngũ này cũng có thể tiến hành với sự tham gia là các tình nguyện viên;

Bước 3: (Site visit): Khảo sát cơ sở, tổ chức KĐCL cử một nhóm chuyên gia đến khảo sát và nghiên cứu báo cáo tự đánh giá;

Bước 4: Đánh giá ngoài chính thức của tổ chức kiểm định, đánh giá được thực hiện bởi chuyên gia là giảng viên, nhà quản lý giáo dục đối với CTĐT thực hiện kiểm định mới hoặc cần khẳng định lại sự công nhận.

Bước 5: Đánh giá ngoài định kỳ khi CTĐT hết hạn của công nhận trước đó. Tại Mỹ, chu kỳ công nhận là 5 năm.

- **Tại Phần Lan:**

Quốc gia có nền giáo dục hàng đầu thế giới. Quy trình KĐCL của FINHEEC (Ủy ban Đánh giá GDĐH Phần Lan có địa chỉ website: <https://karvi.fi/en/>) là một cơ quan đánh giá độc lập hoạt động dưới sự kiểm soát và cấp phép của Bộ Giáo dục và Văn hóa Phần Lan. Tổ chức này chuyên cung cấp dịch vụ KĐCL CSGD và KĐCL CTĐT. Quy trình thực hiện KĐCL được tổ chức này công bố như sau:

Bước 1: CSGDDH có nhu cầu đăng ký trên website của FINHEEC. Việc KĐCL dựa trên cơ sở tự nguyện;

Bước 2: Sau khi nhận được đơn đăng ký, FINHEEC tiến hành bổ nhiệm và cử 2 hoặc 3 Kiểm định viên (KĐV) tiến hành một cuộc khảo sát sơ bộ và thảo luận với

nhóm các bên liên quan về nội dung, kế hoạch, quá trình làm việc. Trong số KĐV đó, có 1 người đóng vai trò là chuyên gia, cố vấn cấp cao. Đồng thời, FINHEEC tiến hành đọc website của CSGD và phân tích các khía cạnh: mục tiêu, sứ mệnh, tầm nhìn, nội dung và mục tiêu khóa học, quá trình đào tạo, thực tế triển khai, đảm bảo chất lượng;

Bước 3: Sau khảo sát sơ bộ, các chuyên gia của FINHEEC đưa ra đề xuất chấp nhận hoặc không chấp nhận KĐCL cho hội đồng công nhận;

Bước 4: Hội đồng công nhận sử dụng các tiêu chí đánh giá để đưa ra quyết định “đạt công nhận” hoặc “không đạt công nhận” cuối cùng. CSGDDH có quyền đưa ra kháng nghị về những đánh giá của hội đồng dựa theo một thủ tục đã được quy định trong hoạt động KĐCL.

Bước 4: Kết quả KĐCL của CSGDDH sẽ được thông báo trong vòng 4 tháng kể từ ngày nộp đơn cùng với quyết định phản hồi bằng văn bản với những điểm mạnh, điểm tồn tại, khuyến nghị cải tiến do các ứng viên của Hội đồng đưa ra và được công bố công khai trên website của FINHEEC.

Nếu CSGDDH không đạt công nhận, họ có thể đăng ký KĐCL lại vào năm sau và điều này có nghĩa là họ vẫn được đánh giá cao bởi nỗ lực nhằm mục đích được công nhận. Hoạt động KĐCL này có ý nghĩa lớn đối với sự phát triển của ngành giáo dục Phần Lan, bởi vì ở Phần Lan không có sự trừng phạt nếu CSGD không đạt công nhận kiểm định hoặc không được nhắc đến trong nghiên cứu. Phần Lan không xếp hạng các CSGD. Quyết định công nhận đạt chuẩn KĐCL CSGD hay CTĐT ở Phần Lan có giá trị trong vòng 4 năm.

- Tại Đài Loan

Sau KĐCL CTĐT, CSGDDH sẽ được đánh giá và xếp một trong 3 loại kết quả: “đạt công nhận”, “đạt công nhận có điều kiện” và “không đạt công nhận”. Báo cáo cuối cùng và chi tiết về mỗi CTĐT được kiểm định sẽ được công khai trên website của HEEACT (Hội đồng đánh giá và công nhận GDĐH của Đài Loan – cơ quan kiểm định quốc gia). Những CTĐT đạt công nhận có điều kiện sẽ được yêu cầu cải tiến theo khuyến nghị của HEEACT và được xem xét đánh giá 1 năm sau đó. Các CTĐT “không đạt công nhận” sẽ bị phạt bởi MOE (Bộ Giáo dục quốc gia Đài Loan) và bị yêu cầu cắt giảm 50% - 70% chỉ tiêu tuyển sinh CTĐT. Mặc dù

MOE không tuyên bố các CTĐT này bị buộc phải dừng đào tạo, song hầu hết các CSGD đều đưa ra lựa chọn khôn ngoan là dừng CTĐT hoặc hợp nhất chúng để tránh làm mất uy tín của CSGDDH (Hou và cộng sự, 2015).

- Tại Việt Nam

Tổ chức KĐCL giáo dục có nhiệm vụ đánh giá, công nhận CSGDDH và CTĐT đạt tiêu chuẩn đánh giá chất lượng GDĐH phù hợp với luật giáo dục hiện hành. Các tổ chức này có tư cách pháp nhân, độc lập về tổ chức với cơ quan quản lý nhà nước và CSGDDH, có trách nhiệm giải trình và chịu trách nhiệm trước pháp luật về hoạt động kiểm định và kết quả KĐCL GDĐH.

Theo thông tư 62/2012/TT-BGDĐT ban hành Quy định về quy trình và chu kỳ KĐCL giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp quy định quy trình KĐCLGD ở Việt Nam như sau:

Bước 1: CSGD tiến hành tự đánh giá dựa trên các tiêu chuẩn công nhận đã ban hành của Bộ GD&ĐT;

Bước 2: CSGD đăng ký đánh giá ngoài với một tổ chức KĐCL giáo dục và đề nghị xem xét công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục;

Bước 3: Tổ chức KĐCL giáo dục tiến hành đánh giá ngoài;

Bước 4: Tổ chức KĐCL giáo dục thẩm định, công nhận hoặc không công nhận CSGD đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục.

- Tổ chức UNESCO

Theo UNESCO (2007) Quy trình KĐCL thường bao gồm 3 bước:

Bước 1: Tự đánh giá;

Bước 2: Đánh giá ngoài;

Bước 3: Thẩm định kết quả;

- Tổ chức CHEA

Tổ chức CHEA (1998) xây dựng quy trình KĐCL CTĐT trên cơ sở tự đánh giá và đánh giá ngoài. Việc KĐCL CTĐT hoặc CSGDDH thường bao gồm 3 hoạt động chính:

Bước 1: giảng viên, quản trị viên và nhân viên tiến hành tự nghiên cứu, tự đánh giá bằng cách sử dụng bộ công cụ của hiệp hội hoặc tổ chức KĐCL.

Bước 2: nhóm các đồng nghiệp được lựa chọn bởi tổ chức KĐCL sẽ xem xét

các bằng chứng, thăm khuôn viên trường, phỏng vấn giảng viên, nhân viên, viết báo cáo đánh giá và đề xuất cho uỷ ban của hiệp hội kiểm định.

Bước 3: Uỷ ban của hiệp hội kiểm định sẽ xem xét các bằng chứng và khuyến nghị, đưa ra đánh giá và thông báo quyết định cho tổ chức và các đơn vị bầu cử khác nếu thích hợp.

- Tổ chức AUN-QA

AUN-QA Quy định, 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:

Bước 1: Đăng ký đánh giá với AUN-QA;

Bước 2: Tiến hành tự đánh giá và nộp báo cáo tự đánh giá cho tổ chức AUN-QA;

Bước 3: Đánh giá ngoài;

Bước 4: Thẩm định kết quả đánh giá và công bố kết quả.

Theo Martin (2011), quá trình kiểm định thường gồm ba bước với các hoạt động cụ thể như:

Bước 1: quá trình tự đánh giá do khoa, các cán bộ hành chính và cán bộ của trường hoặc của CTĐT thực hiện, kết quả là đưa ra báo cáo có sự tham khảo tới bộ tiêu chuẩn và tiêu chí của cơ quan kiểm định;

Bước 2: khảo sát được một nhóm các đồng nghiệp cùng lĩnh vực do tổ chức kiểm định lựa chọn thực hiện, xem xét các minh chứng, đi thăm văn phòng và phỏng vấn các cán bộ giảng viên và hành chính, viết báo cáo đánh giá bao gồm các khuyến nghị cho hội đồng của cơ quan KĐCL;

Bước 3: hội đồng kiểm tra các minh chứng và khuyến nghị dựa trên bộ tiêu chí liên quan đến chất lượng và viết báo cáo nhận định cuối cùng và thông báo quyết định chính thức cho trường hoặc các cử tri khác nếu cần”.

Ở mỗi quốc gia khác nhau, KĐCL có thể là tự nguyện hoặc bắt buộc và các mức KĐCL được đưa ra có thể là: “đạt kiểm định”, “không đạt kiểm định” hoặc “đạt kiểm định”, “đạt kiểm định có điều kiện”, “không đạt kiểm định”.

Kết quả đánh giá ngoài và đánh giá lại (nếu có) được sử dụng làm cơ sở để CSGD thực hiện kế hoạch cải tiến, nâng cao chất lượng giáo dục và để Hội đồng KĐCL giáo dục của tổ chức KĐCL giáo dục thẩm định, đề nghị công nhận hoặc không công nhận CSGD đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục. KĐCL giáo dục được thực hiện theo chu kỳ 5 năm/lần.

1.1.3. Vai trò, ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

KĐCL CTĐT là một hoạt động quan trọng thể hiện trách nhiệm giải trình đối với thế giới, với xã hội về chất lượng đào tạo. Đó là một quyết định chính thức dựa trên căn cứ các hoạt động trong quá khứ, dựa trên các tiêu chuẩn và yêu cầu tối thiểu cần đạt. KĐCL cho biết mức độ chất lượng có thể sử dụng trong cạnh tranh; cung cấp cơ hội cho đối sánh chuẩn; cung cấp thông tin về phản hồi và tự đánh giá. Tuy nhiên, cũng có một số khó khăn đối với các CSGD khi thực hiện KĐCL: nhận thức của đội ngũ nhân viên, quan hệ và sự phối hợp giữa nhân viên, KĐCL tiêu tốn nhiều thời gian và tiền bạc, vấn đề xác định chất lượng chưa đúng mục tiêu, việc xác định mục đích và giá trị gia tăng chưa rõ ràng, kế hoạch phát triển chưa thực sự hiệu quả và sáng tạo.

Trên thế giới, nhiều nghiên cứu đã đề cập đến vấn đề vai trò và ảnh hưởng của KĐCL và những ảnh hưởng của nó đến việc cải tiến CTĐT.

- Vai trò và ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đối với Châu Âu và các quốc gia thuộc khu vực Bắc Mỹ

Hoạt động KĐCL giáo dục ở Châu Âu và các nước Bắc Mỹ đã tồn tại trong nhiều thập kỷ với mục tiêu chú trọng kết quả đầu ra, thực hiện trách nhiệm giải trình công khai của CSGD; nhằm đảm bảo cho những người bên ngoài CSGD và những người bên trong CSGD rằng họ có khả năng cung cấp và đảm bảo chuẩn đầu ra CTĐT (Di Nauta, 2004).

Tại Mỹ, hoạt động kiểm định là phi chính phủ và phi lợi nhuận – đó là sự phát triển mạnh mẽ của hiệp hội các trường cao đẳng, đại học và được tài trợ bởi các tổ chức và chương trình được công nhận. Nó làm tăng giá trị cho xã hội thông qua đảm bảo chất lượng, cho phép chính phủ đưa ra đánh giá đúng đắn về sử dụng quỹ công và hỗ trợ khu vực tư nhân trong các quyết định về cấp ngân sách (Eaton,

2015). Chính phủ coi việc được công nhận là đáng tin cậy về chất lượng đào tạo, dựa vào sự công nhận để chính phủ cung cấp quỹ viện trợ cho CSGD và cho sinh viên (CHEA, 2013). Việc công nhận CTĐT ở Bắc Mỹ có xu hướng tập trung vào các lĩnh vực chuyên môn, chuẩn bị điều kiện phù hợp để sinh viên tốt nghiệp bước vào nghề (Di Nauta, 2004). KĐCL thể hiện trách nhiệm giải trình và khuyến khích việc xem xét lập kế hoạch để thay đổi hoặc cải tiến CTĐT khi cần thiết. Nhờ có kiểm định mà GDĐH Mỹ đã phát triển mạnh mẽ và dẫn đầu thế giới trong việc cung cấp dịch vụ, kiến thức cho người dân (Brittingham, 2008).

Liên quan giữa giấy phép hành nghề và đạt công nhận, nghiên cứu tại các quốc gia Châu Âu cũng cho thấy mối liên quan giữa giấy phép hành nghề và đạt công nhận, nghĩa là có sự khác biệt giữa việc SV tốt nghiệp từ một CTĐT đạt kiểm định và SV tốt nghiệp từ một CTĐT chưa kiểm định hoặc không đạt kiểm định. Trong một số CTĐT đại học, việc tốt nghiệp từ một CTĐT đạt kiểm định sẽ là điều kiện tiên quyết để học lên khoá học sau đại học hoặc là bước sơ bộ trong việc xem xét hồ sơ cấp chứng nhận chuyên môn hoặc giấy phép hành nghề (Di Nauta, 2004).

Áp lực về KĐCL theo yêu cầu của chính phủ và các cơ quan tài trợ quốc tế cũng đem đến những đổi mới cho GDĐH như: lợi ích đặc biệt trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy/học tập. Tại nhiều quốc gia, chính phủ đã có cơ chế điều tra các điều kiện giảng dạy và học tập, khuyến khích các trường tự thiết lập cơ chế đảm bảo để đáp ứng các tiêu chuẩn đề ra; sự thay đổi trong ĐBCL được quan tâm hơn ở kết quả đầu ra (cụ thể là việc học tập và tốt nghiệp của sinh viên) hơn là đầu vào và cả quá trình. Phương pháp này đã được giới thiệu để tạo ra sự minh bạch hơn cho các hoạt động thực tế của CSGDĐH công lập và tư thục (CHEA, 2013).

- Vai trò và ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đối với Việt nam

Luật Giáo dục Đại học và Luật Giáo dục đại học sửa đổi bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học cho thấy chiến lược phát triển GDĐH và chương trình cải cách trong những năm gần đây thể hiện trọng tâm của giáo dục đang hướng đến chất lượng. Điều này đặt ra nhu cầu cấp thiết với việc hoàn thiện và phát triển hệ thống ĐBCL trong đó có KĐCL.

KĐCL giáo dục đã và đang thúc đẩy việc phát triển, cải tiến chất lượng trong các CSGDĐH. Nghị định 99/2019/NĐ-CP của Chính phủ hướng dẫn thi hành Luật

giáo dục đại học có hiệu lực từ ngày 15/2/2020 được coi là nghị định về sự tăng cường tự chủ cho các CSGDDH. Đi đôi với tự chủ đại học là trách nhiệm giải trình và kiểm định chất lượng GDĐH là hoạt động quan trọng để thực hiện trách nhiệm giải trình đối với các CSGDDH.

Trước năm 2016, nhu cầu KĐCL CTĐT là rất ít, chỉ có 18 CTĐT được kiểm định. Sau khi Bộ GD&ĐT ban hành Thông tư 04/2016/TT-BGD&ĐT ngày 14/3/2016 Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của GDĐH cho đến hết năm 2016 đã có 82 CTĐT được kiểm định (Nguyễn Hữu Cương, 2017).

Tính đến 31/7/2023, Việt nam có 1036 CTĐT được KĐCL theo thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT, trong đó có 864 CTĐT trên tổng số đó đạt tiêu chuẩn chất lượng. Bên cạnh đó, có tổng số 273 cơ sở GDĐH (trường đại học, học viện) và trường cao đẳng sư phạm được KĐCL và 251 CSGD trên tổng số này được công nhận đạt chuẩn chất lượng theo Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT (Lê Lâm và cộng sự, 2023) Chỉ sau 6 tháng (31/01/2024) tổng số các CTĐT được đánh giá nâng lên 1651, trong đó có 1147 CTĐT được đánh giá theo tiêu chuẩn trong nước; 504 chương trình đánh giá theo tiêu chuẩn nước ngoài. (Cục Quản lý chất lượng, Bộ GD&ĐT)

Ngày càng nhiều các CSGD thực hiện kiểm định chất lượng các CTĐT theo tiêu chuẩn Bộ GD&ĐT và các bộ tiêu chuẩn khác trong khu vực và quốc tế như ABET, AUN-QA, CTI, ACBSP, FIBAA, IACBE, ENAEE, HCERES. Tại Việt Nam, đến nay có 7 tổ chức kiểm định được cấp phép hoạt động là: Trung tâm KĐCLGD thuộc ĐH Quốc gia Hà Nội, Trung tâm KĐCLGD thuộc ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Trung tâm KĐCLGD thuộc ĐH Đà Nẵng, Trung tâm KĐCLGD thuộc Trường ĐH Vinh, Trung tâm KĐCLGD thuộc Hiệp hội các trường đại học cao đẳng Việt Nam, Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục Thăng Long, Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục Sài Gòn.

Trong thực tế triển khai đào tạo, có nhiều ý kiến trái chiều về việc đánh giá chất lượng đầu vào và đầu ra. Khi chất lượng đầu vào thể hiện chủ yếu thông qua điểm tuyển sinh và chất lượng đầu ra chủ yếu thể hiện thông qua kết quả học tập, bảng điểm của sinh viên. Thực tế, mỗi trường có hệ thống và phương pháp đánh giá

sinh viên khác nhau, vì vậy chưa tạo ra sự cạnh tranh công bằng khi sinh viên cùng một CTĐT nhưng tốt nghiệp từ 2 CSGD khác nhau đi xin việc. Thông qua kiểm định chất lượng CTĐT, CSGD sẽ có cái nhìn tổng thể về các hoạt động đào tạo của nhà trường.

Nhìn chung, vai trò của KĐCL CTĐT tại Việt Nam được thể hiện:

Thứ nhất, KĐCL CTĐT giúp các nhà quản lý giáo dục, các CSGDĐH nhìn nhận lại toàn bộ hoạt động của CTĐT một cách hệ thống, từ đó có thể đưa ra các biện pháp nhằm điều chỉnh hoạt động của đơn vị theo những chuẩn mực nhất định.

Thứ hai, KĐCL CTĐT giúp các trường đại học định hướng và xác định chuẩn chất lượng. Năm 2016, Bộ GD&ĐT đã ban hành văn bản số 1074/KTKĐCLGD-KĐĐH hướng dẫn chung về sử dụng tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của GDĐH; công văn 1076/KTKĐCLGD-KĐĐH hướng dẫn đánh giá ngoài CTĐT. Đến năm 2019, Cục Quản lý chất lượng – Bộ GD&ĐT ban hành công văn 1669/QLCL-KĐCLGD về việc thay thế Tài liệu đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của GDĐH ban hành kèm theo Công văn số 769/QLCL-KĐCLGD về việc sử dụng tài liệu hướng dẫn đánh giá theo tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của GDĐH. Điều này đã giúp cho các CSGDĐH và các tổ chức KĐCL GDĐH thuận lợi trong công tác đánh giá ngoài. Bộ tiêu chuẩn đánh giá và các công văn hướng dẫn đi kèm chính là những định hướng rõ ràng cho các CSGDĐH trong việc xây dựng và phát triển CTĐT hướng tới mức chuẩn cần đạt nhằm đảm bảo chất lượng đào tạo và hướng tới vượt chuẩn. Có thể nói, KĐCL CTĐT là hoạt động đo lường cụ thể, có tính định hướng tốt cho các CSGD.

Thứ ba, KĐCL CTĐT đảm bảo tính công bằng, linh hoạt, chặt chẽ và đảm bảo quyền lợi của người thụ hưởng dịch vụ đào tạo. KĐCL được tiến hành bởi cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục độc lập do Bộ GD&ĐT công nhận và được thực hiện bởi các chuyên gia KĐCL gọi là Kiểm định viên (KĐV) - họ có giấy phép hành nghề và được công nhận bởi cơ quan quản lý Nhà nước có thẩm quyền. Sau khi CSGD triển khai tự đánh giá, hoạt động đánh giá ngoài là cái nhìn khách quan về chất lượng bởi nó được thực hiện song song giữa đánh giá ngoài, phản biện báo cáo tự đánh giá và cân bằng lợi ích của xã hội, nhà tuyển dụng, người học. Đánh giá ngoài cũng là cơ hội để cơ sở đào tạo lắng nghe tiếng nói của người học và các nhà tuyển dụng.

1.1.4. Phát triển chương trình đào tạo

Nhiều nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam nhìn nhận phát triển hay cải tiến CTĐT với nhiều quan điểm tương đồng nhau. Dù là cải tiến hay phát triển CTĐT cũng cần phải được thực hiện thường xuyên và liên tục theo quy trình tổ chức đã đề ra. Việc lựa chọn tiếp cận phát triển hay cải tiến CTĐT cần phải dựa trên khả năng, điều kiện áp dụng và nhu cầu phát triển của CSGDĐH.

1.1.4.1. Mô hình phát triển chương trình đào tạo

Có nhiều mô hình về phát triển CTĐT được đưa ra và mỗi mô hình lại có những cách tiếp cận khác nhau và có các yếu tố ảnh hưởng khác nhau.

- Mô hình truyền thống phát triển CTĐT của Mỹ chủ yếu theo mô hình phát triển chương trình của Tyler (1950) và Taba (1962) với hướng tiếp cận khoa học kỹ thuật.

Theo Tyler thì ba yếu tố ảnh hưởng đến phát triển chương trình là người học, cuộc sống xã hội và kiến thức môn học. Ông cho rằng, người xây dựng chương trình cần phải nắm được nhu cầu và mong muốn của người học để tạo cho họ động cơ học tập. Năng lực của người học cũng cần được quan tâm, nghiên cứu. Người học cần hiểu về môi trường sống và tương tác với những người khác trong cộng đồng. Điều đó làm cho yếu tố cộng đồng và xã hội mở rộng phạm vi học tập của người học. Ông cũng nhấn mạnh vai trò cấu trúc của kiến thức nghĩa là để nắm được tri thức, người học cần phải hiểu cấu trúc của nó.

Với cách tiếp cận của Taba thì ông lại cho rằng phát triển chương trình bắt đầu từ lớp học và người giáo viên, bắt đầu từ chính quyền địa phương, từ hội đồng thành phố hoặc liên bang.

Sau Tyler và Taba, một mô hình phổ biến nữa được phát triển là mô hình của Oliva. Mô hình này thiết kế dựa trên những quan điểm chung về nhu cầu xã hội và nhu cầu của từng cá nhân sống trong xã hội; nhu cầu cụ thể của địa phương, địa bàn của nhà trường, nhu cầu của từng học sinh và nhu cầu cấp bách về nội dung môn học cần được giảng dạy trong nhà trường.

- Mô hình phát triển chương trình có sự tham gia (PCD - Participatory Curriculum Development)

Các bên liên quan trong phát triển CTĐT là những nhóm người có mối quan tâm về giáo dục hoặc là những người hưởng lợi từ quá trình giảng dạy (giảng viên, nhà quản lý, học sinh, sinh viên, các doanh nghiệp, giám đốc nhà máy...). Có thể chia các bên liên quan thành nhóm bên trong và nhóm bên ngoài.

Nhóm bên ngoài gồm các nhà làm chính sách; các nhà quản lý giáo dục, đào tạo cấp Bộ, huyện; các chuyên gia về giáo dục và đào tạo; các cơ quan/cơ sở sử dụng nguồn nhân lực được đào tạo; khách hàng: phụ huynh học sinh, cộng đồng...; nhà tài trợ; cựu sinh viên/học sinh; các tổ chức phi chính phủ, các tổ chức xã hội; nhà xuất bản.

Nhóm bên trong gồm các nhà quản lý đào tạo cấp trường/đơn vị; giảng viên, đào tạo viên; sinh viên, học sinh; nhóm viết chương trình; kỹ thuật viên và những người phục vụ giảng dạy, đào tạo.

- Mô hình coi chương trình là kế hoạch giảng dạy

Mô hình phát triển CTĐT của S.Stark và Lisa R. Lattuca (1997) là mô hình lấy người học làm trung tâm, coi chương trình như một kế hoạch dạy học. Với mô hình này chia ra làm nhiều loại tác nhân:

- + Các tác nhân bên ngoài bao gồm xã hội, chính phủ, các tổ chức, hiệp hội chuyên ngành, thị trường/nhu cầu của phụ huynh/xã hội;

- + Các tác nhân về cơ cấu tổ chức bao gồm: ban lãnh đạo nhà trường, chính sách của tổ chức, các nguồn lực sẵn có, các mối quan hệ với đồng nghiệp trong tổ chức;

- + Các tác nhân bên trong bao gồm: tập thể và cá nhân cán bộ giảng dạy, người học (đặc điểm tâm sinh lý, đặc điểm học tập), chuyên ngành, quản lý chương trình.

Như vậy, cho dù phát triển CTĐT theo tiếp cận năng lực, theo lý thuyết hệ thống, theo mô hình có sự tham gia... đều là những xu hướng nổi bật trong nghiên cứu lý thuyết và thực tiễn phát triển chương trình hiện nay. Bên cạnh đó, phát triển chương trình dựa vào nhà trường với việc chuyển giao vai trò, trách nhiệm đến mỗi giảng viên đã và đang ngày càng được coi trọng. Phát triển chương trình không chỉ là công việc của các cấp quản lý mà nó cần phải là công việc của cả giảng viên bởi họ là một chuyên gia trong lĩnh vực giảng dạy của mình. Giao nhiệm vụ phát triển chương trình đến người giảng viên sẽ khiến họ thực hiện chương trình tự nguyện, tự

giác hơn, gắn lý thuyết với thực hành, thực tế và tăng tính linh hoạt của CTĐT.

Qua phân tích như trên chúng ta đều thấy rõ các yếu tố như giáo viên, học sinh, các cấp quản lý, các chuyên gia về giáo dục, nhu cầu xã hội đã ảnh hưởng trực tiếp đến phát triển CTĐT.

1.1.4.2. Phát triển chương trình đào tạo

Qua tham khảo các tài liệu nghiên cứu trong nước và quốc tế, tham khảo khung CTĐT, bản mô tả CTĐT của một số trường đại học, NCS nhận thấy phát triển CTĐT có thể được dựa trên các tiếp cận cốt lõi: tiếp cận mục tiêu, tiếp cận chuẩn đầu ra, tiếp cận năng lực, tiếp cận nội dung, tiếp cận hệ thống (Nguyễn Đức Chính (2000), Trần Khánh Đức (2009), Hoàng Thị Tuyết (2010), Phạm Thanh Sơn (2014), Nguyễn Vũ Bích Hiền (2012)). Cụ thể:

Tiếp cận mục tiêu: mục tiêu CTĐT nhằm xác định chuẩn đầu ra; định hướng kiến thức, kỹ năng, thái độ, năng lực của SV, GV, nhà quản lý trong việc tuân thủ các quy định. Cách tiếp cận này tập trung vào hoạt động dạy – học với nhiều hình thức linh hoạt, tạo cơ hội cho người học tìm kiếm, thu thập thông tin, chiếm lĩnh tri thức.

Tiếp cận chuẩn đầu ra: CĐR quyết định việc lựa chọn và tổ chức nội dung môn học, định hướng tổ chức quy trình đào tạo (gồm: phương thức tổ chức; mô đun đào tạo; hình thức, phương pháp, phương tiện dạy học; kiểm tra đánh giá). CĐR vừa là mục tiêu đồng thời là động lực để các CTĐT cải tiến hoạt động đào tạo theo định hướng đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động.

Tiếp cận năng lực: bao gồm kiến thức, kỹ năng chuyên môn, kỹ năng mềm, phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, trách nhiệm công dân. Tiếp cận năng lực chú trọng đến phát triển hiểu biết và năng lực, nhu cầu, lợi ích, định hướng giá trị ở người học hơn là truyền thụ nội dung kiến thức đã định trước.

Tiếp cận nội dung: trang bị cho người học hệ thống tri thức, kỹ năng cơ bản. Cách tiếp cận này tạo điều kiện hình ảnh ở người học hệ thống tri thức khoa học đầy đủ song dễ gây hiện tượng thụ động, quá tải, không phù hợp với sự phát triển nhanh chóng về khoa học công nghệ.

Tiếp cận hệ thống: cho phép thiết kế và xây dựng CTĐT có tính hệ thống,

logic, chặt chẽ, làm rõ vai trò, vị trí, tác dụng của từng khâu, từng nội dung CTĐT. Đồng thời đảm bảo mối liên hệ, tác động qua lại giữa các thành tố.

Dựa trên quan điểm lấy người học làm trung tâm, tác giả Nguyễn Vũ Bích Hiền (2012) đưa ra ba xu hướng tiếp cận phát triển CTĐT là: thiết kế chương trình theo CDR và đào tạo theo năng lực thực hiện, kêu gọi sự tham gia của nhiều bên liên quan. Trong đó, sự tham gia của các bên liên quan được xem là một trong những cách tiếp cận hướng tới mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu xã hội.

Hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã và đang đặt ra yêu cầu với các cơ sở đào tạo trong việc xây dựng “chuẩn đầu ra” cho các CTĐT của mình. Điều này hướng tới mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu của xã hội. Đây là cách tiếp cận hiện đại – đào tạo theo nhu cầu của người sử dụng lao động. Khi đó, chuẩn đầu ra sẽ là mục tiêu chính để đào tạo và CTĐT được xây dựng nhằm thực hiện mục tiêu đó. Khung chương trình, nội dung các học phần, lộ trình đào tạo, các hoạt động bổ sung trong và ngoài nhà trường đều phải hướng tới “chuẩn đầu ra” này.

Thông tư 07/2015/TT-BGDĐT (2015) cũng quy định rõ mức trần tối thiểu về khối lượng kiến thức, yêu cầu về năng lực người học đạt được sau tốt nghiệp đối với mỗi CTĐT của GDĐH và quy trình xây dựng, thẩm định, ban hành CTĐT trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ.

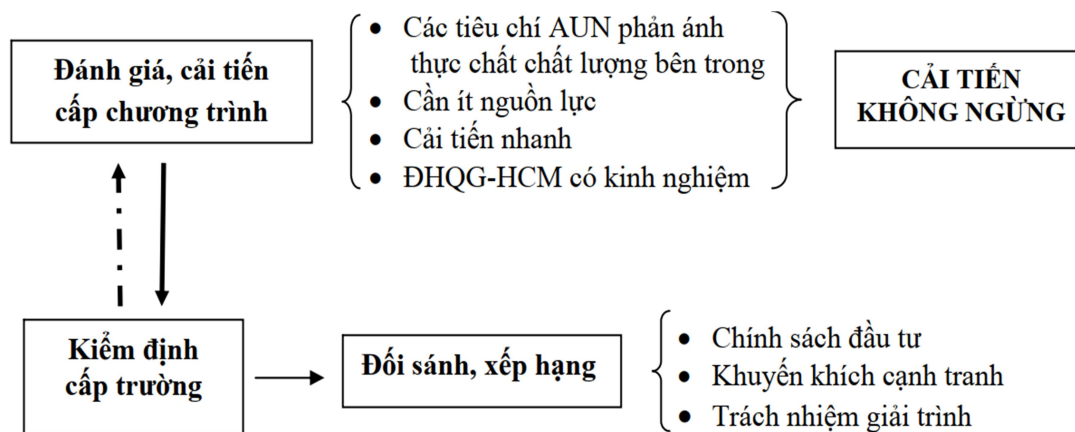
Nói đến phát triển CTĐT không thể không nhắc đến vai trò của việc tiếp cận mô hình CDIO (Conceive Design Implement Operate). Hiện nay, rất nhiều trường đại học trên cả nước đang áp dụng mô hình CDIO cho cải tiến CTĐT. Tiêu biểu có thể kể đến như một số trường thành viên của ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh là đơn vị đi đầu trong các CSGDĐH tại Việt Nam trong việc triển khai áp dụng mô hình này. Rất nhiều nghiên cứu trên thế giới cũng coi CDIO như một mô hình hiệu quả để phát triển CTĐT và CDIO là nền tảng cho kiểm định (Gia Nhu Nguyen, 2013; Malmqvist, 2017), ...

Trong một thời gian dài CDIO được áp dụng vào việc phát triển các CTĐT các ngành kỹ thuật, song đến nay mô hình này đang dần được áp dụng trong các CTĐT giáo viên (Nhi, 2020).

Bên cạnh tiếp cận phát triển CTĐT, một số giải pháp khả thi cũng cần được áp dụng cho phát triển CTĐT như: cần thiết có cơ quan chuyên trách thuộc Bộ GD&ĐT về phát triển CTĐT, ban hành các văn bản quy định liên quan tới việc phát triển hoặc cải tiến CTĐT, các đơn vị cần công bố quy trình phát triển, cải tiến CDR; xây dựng lộ trình thực hiện chuyển đổi CTĐT theo CDR mới; Quy chế đào tạo cần nhấn mạnh vai trò của đề cương môn học, hình thức dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá (Chính, 2010).

1.1.4.3. Cải tiến chương trình đào tạo

Kinh nghiệm triển khai KĐCL CTĐT tại ĐHQG TPHCM cho thấy, việc cải tiến chất lượng sau đánh giá ngoài được thực hiện dựa trên một số hoạt động: tổ chức hội nghị tổng kết, đánh giá trao đổi và chia sẻ kinh nghiệm về quá trình thực hiện, những vấn đề cần cải thiện theo báo cáo đánh giá ngoài. Định kỳ 2 năm một lần ĐHQG TPHCM tổ chức hội nghị chất lượng để rút kinh nghiệm và tạo điều kiện để các khoa trình bày kế hoạch cải tiến chất lượng sau đánh giá ngoài. Việc triển khai đánh giá ngoài cấp CTĐT tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh đã có tác động tích cực đến một số khía cạnh như: (1) Ý thức của các đơn vị, CBQL, nhân viên hỗ trợ về ĐBCL, (2) hội nghị hội thảo về chất lượng được tổ chức thường xuyên hơn; (2) Hoàn thiện hệ thống ĐBCL: xây dựng bộ phận ĐBCL từ cấp phòng ban đến cấp khoa, bộ môn, hoàn thiện hệ thống văn bản quy trình hướng dẫn liên quan; (3) Chất lượng đội ngũ cán bộ ĐBCL: tăng cường bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, đào tạo, tập huấn trong và ngoài nước, xây dựng tiêu chí tuyển dụng nhân sự; (4) Hệ thống phản hồi từ các bên liên quan: các đơn vị nhận thức sâu sắc về ý nghĩa của việc thiết lập và duy trì mối quan hệ giữa nhà trường và các bên liên quan, chú trọng rà soát, cải tiến CTĐT, đánh giá chất lượng CTĐT, tình hình việc làm của sinh viên sau ra trường, đặc biệt ngày càng chú trọng hơn việc sử dụng kết quả khảo sát vào cải thiện CTĐT.



Hình 1.1. Chiến lược đánh giá chất lượng của ĐHQG-HCM (Phạm Thị Bích, 2014)

Phân tích của tác giả Đinh Ái Linh (2015) về bài học kinh nghiệm của Trường ĐH Quốc tế thuộc ĐH Quốc gia TP. Hồ Chí Minh khi tham gia KĐCL và đạt kết quả cao theo đánh giá của tổ chức AUN-QA cho thấy kết quả đánh giá phụ thuộc nhiều vào cách thức đáp ứng các yêu cầu nội hàm của tiêu chuẩn, tiêu chí; công tác tư vấn của chuyên gia và công tác chuẩn bị chu đáo của nhà trường. NCS đề xuất, các CTĐT đã tham gia KĐCL cần tiếp tục cải tiến chất lượng, đề ra kế hoạch cải tiến, nhiệm vụ thực hiện cải tiến, đánh giá mức độ cải tiến. Mặc dù các CTĐT được đánh giá đạt chuẩn chất lượng vẫn cần có một kế hoạch cải tiến tiếp theo và liên tục để nâng cao chất lượng đào tạo.

Nghiên cứu của tác giả Đặng Vũ Kim Chi (2014) đã làm sáng tỏ sự cần thiết của việc cải tiến phương pháp kiểm tra đánh giá là cơ sở để đổi mới phương pháp dạy và học và cải thiện kết quả học tập của sinh viên (SV) đại học. Kiểm tra đánh giá là một trong những tiêu chí cốt lõi trong ĐBCL và KĐCL CTĐT. Đây là hoạt động bắt buộc đối với tất cả giảng viên (GV). Theo NCS, kiểm tra đánh giá được thực hiện tốt sẽ giúp cho giảng viên cải tiến và tổ chức tốt các hoạt động giảng dạy, là kênh phản hồi để sinh viên biết cái gì cần học và học như thế nào để đạt hiệu quả. NCS cũng đề xuất một số phương pháp kiểm tra đánh giá hiệu quả cho việc phát triển tư duy độc lập, sáng tạo và gia tăng khả năng tự học, tự nghiên cứu làm cơ sở cho đổi mới phương pháp giảng dạy của giảng viên.

1.1.4.4. Quy trình phát triển chương trình đào tạo.

Quy trình phát triển hay cải tiến chất lượng CTĐT được nhiều tác giả tổng

hợp, giới thiệu và đề xuất trong các nghiên cứu: Nguyễn Vũ Bích Hiền (2012), Nguyễn Thanh Sơn (2014), ...

Theo thông tư 38/2013/TT-BGDĐT ban hành quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng CTĐT của các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp, Điều 25 – quy định rõ trách nhiệm của CSGD có CTĐT được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng liên quan đến vấn đề cải tiến chất lượng CTĐT như sau: (i) Báo cáo Bộ GD&ĐT và cơ quan chủ quản kết quả KĐCL CTĐT, kế hoạch cải tiến, nâng cao chất lượng CTĐT sau khi được cấp giấy chứng nhận KĐCL CTĐT; (ii) Duy trì và phát triển các điều kiện ĐBCL CTĐT. Thực hiện kiến nghị của Hội đồng KĐCL giáo dục về việc khắc phục những tồn tại (nếu có) và tiếp tục nâng cao chất lượng CTĐT.

Tổ chức Đại học Pháp ngữ tại khu vực Châu Á - Thái Bình Dương đã xây dựng hướng dẫn quy trình cải tiến chất lượng CTĐT bậc tiến sĩ. Cẩm nang là một công cụ hỗ trợ, giúp các cơ sở đào tạo/viện nghiên cứu và đội ngũ nhân viên hiểu và nắm bắt được thể nào là quy trình cải tiến chất lượng. Các chỉ số đánh giá đưa ra không có mục đích hướng đến quá trình phân tích dữ liệu phức tạp mà chỉ mang tính định hướng suy nghĩ trong việc tự đánh giá nhằm cải thiện hoạt động của cơ sở đào tạo trong khuôn khổ quy trình cải tiến chất lượng. Quy trình được xây dựng dựa trên 2 tiêu chuẩn quốc tế: ISO 9000 và ISO 9004.

Tài liệu nào cũng đưa ra những nguyên tắc chủ đạo trong việc xây dựng chính sách chất lượng cho CTĐT tiến sĩ; mức độ trách nhiệm của các bên liên quan; nguồn tư liệu và phương tiện kỹ thuật phục vụ công tác điều hành quy trình cải tiến chất lượng; phương pháp tiếp cận tham gia của cán bộ nhân viên; điều hành công tác đào tạo về quy trình cải tiến chất lượng; công cụ đánh giá hoạt động đào tạo; kế hoạch cải thiện chất lượng; công cụ giám sát và hỗ trợ công tác điều hành quy trình cải tiến.

1.1.4.5. Chương trình đào tạo giáo viên

Mỗi thời kỳ giáo dục vai trò của người giáo viên được coi là nhân tố then chốt góp phần làm nên sự thành công của một nền giáo dục và phát triển của một đất nước. Bởi vậy CTĐT giáo viên luôn được các tác giả trên thế giới cũng như trong

nước quan tâm nghiên cứu và phát triển.

Tác giả Kanssen (2003) nghiên cứu về các mô hình và các hướng phát triển mới của ĐTGV ở Phần Lan đã khẳng định mục tiêu cơ bản của tất cả các CTĐT GV phải là “đào tạo những nhà giáo có năng lực và phát triển những phẩm chất nghề cần thiết ở họ để đảm bảo sự nghiệp giáo dục cho GV”. Rasmussen, Jens, and Hans Dorf (2010) đã xem xét cấu trúc và tổ chức của các CTĐT GV và kết quả đã chỉ ra hai điểm giống nhau giữa hệ thống ĐTGV ở các nước Bắc Âu: thứ nhất là lý luận dạy học được tích hợp vào tất cả các học phần chính trong hệ thống ĐTGV của các nước Bắc Âu; thứ hai là CTĐT GV của các nước Bắc Âu đều hiểu tầm quan trọng của việc liên kết chặt chẽ giữa lý thuyết và thực hành; đặt nó làm mục tiêu và thách thức khi xây dựng và triển khai CTĐT. Qua đó các tác giả đã có những so sánh CTĐT GV ở Bắc Âu giữa các nước Đan Mạch, Phần Lan, Iceland, Na-uy và Thụy Điển. Qua phân tích các CTĐT GV ở các nước Phần Lan, Singapore, Hà Lan, Hoa Kỳ, Hong Kong, Canada, Úc và Anh Quốc, các tác giả Lee, John Chi-Kin và Christopher Day (2016) đã đề xuất các yếu tố cần thiết cho một CTĐT GV chất lượng.

Tại Việt Nam có rất nhiều nhà khoa học giáo dục quan tâm đến CTĐT GV, phát triển CTĐT GV. Tiêu biểu như Hoàng Tuyết (2010). Bài viết cung cấp một số thông tin về thực tiễn ĐTGV tiểu học theo hệ thống tín chỉ ở một số nước tiên tiến. Trên cơ sở xem xét các CTĐT GV tiểu học của Anh và Úc. Bài viết cũng khái quát và phân tích sáu đặc điểm cơ bản của các CTĐT này. Trong khi phân tích từng đặc điểm, việc nhận diện khác biệt với CTĐT GV tiểu học ở Việt Nam được nhấn mạnh. Qua đó, NCS đưa ra định hướng và quá trình phát triển của CTĐT giáo viên trung học để ĐBCL giáo dục. Phạm Thị Kim Anh (2015) đưa ra một số bất cập, hạn chế của CTĐT GV hiện nay trong các cơ sở đào tạo GV đồng thời cũng đưa ra một số định hướng phát triển CTĐT GV đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông đó là: 1) CTĐT GV phải đảm bảo các tiêu chí của chuẩn nghề nghiệp GV; 2) CTĐT GV phải được thiết kế hướng vào sự thay đổi vai trò của GV trong xã hội hiện nay; 3) CTĐT GV phải được xây dựng theo tiếp cận mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp. Lê Thị Phụng (2018) đã giới thiệu CTĐT GV của Trường Đại học

Helsinki và phân tích chỉ ra những đặc trưng như là một thể mạnh chủ đạo của ĐTGV Phần Lan. Qua đó, NCS đưa ra một vài định hướng tiếp cận cho ĐTGV chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức.

Phạm Hồng Quang và cộng sự (2019) đã phân tích một số mô hình đào tạo giáo viên trên thế giới như Hoa Kỳ, Phần Lan, Nhật Bản, Hàn Quốc, Đài Loan, từ đó rút ra bài học kinh nghiệm cho Việt Nam. Kinh nghiệm quốc tế trong đào tạo, phát triển đội ngũ GV ở các nước có nền giáo dục tiên tiến tại châu Âu, Hoa Kỳ, Đông Á và một số nước khác cho thấy Việt Nam cần đổi mới việc đào tạo GV, từ việc xác định mô hình đào tạo GV, cập nhật và phát triển các CTĐT đến việc sắp xếp lại hệ thống đào tạo GV để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Việc phát triển CTĐT GV đáp ứng bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang là xu thế quan trọng trên thế giới. Tác giả Nguyễn Thị Nhi (2020) đã đưa ra giải pháp sử dụng mô hình CDIO (Conceive Design Implement Operate - Hình thành ý tưởng, thiết kế, thực hiện và vận hành) nhằm cải thiện chất lượng CTĐT GV trên cơ sở xác định chuẩn đầu ra, xây dựng chương trình, kế hoạch đào tạo. Đào tạo dựa trên tiếp cận CDIO là một mô hình liên kết CSGD với yêu cầu của người sử dụng lao động, từ đó rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo của nhà trường với yêu cầu của nhà tuyển dụng; giúp SV phát triển toàn diện các kỹ năng mềm và kỹ năng chuyên môn, nhanh chóng thích ứng với môi trường làm việc liên tục thay đổi. Điều này cũng giúp cho CTĐT liên tục được phát triển và được thiết kế với một quy trình chuẩn, quá trình đào tạo được kết nối khoa học.

Phát triển CTĐT GV trung học phổ thông theo các tiếp cận của CDIO theo tác giả Cấn Thị Thanh Hương và Lê Đức Ngọc (2010) đã cho thấy ý nghĩa của cách tiếp cận này đối với việc phát triển CTĐT GV, đã chỉ ra mối quan hệ giữa cách tiếp cận của CDIO và chuẩn nghề nghiệp giáo viên THPT và chuẩn nghiệp vụ sư phạm của giáo viên trung cấp chuyên nghiệp. Từ đó, đề xuất triển khai áp dụng CDIO để đổi mới nội dung, phương pháp và đánh giá, KĐCL CTĐT giáo viên THPT và trung cấp chuyên nghiệp. Phát triển CTĐT giáo viên sẽ góp phần vào việc cải tiến, phát triển và dần nâng cao chuẩn đào tạo giáo viên.

1.1.4.6. Chất lượng chương trình đào tạo giáo viên

Chất lượng giáo dục có được là kết quả tác động của nhiều yếu tố nên khi đánh giá chất lượng CTĐT cần phải xem xét nó trong một tổng thể các mối quan hệ khác nhau của các yếu tố đầu vào, yếu tố quá trình và các yếu tố đầu ra của chương trình.

Laura Schindler (2015) đã tổng hợp và phân loại định nghĩa về chất lượng theo quan điểm của các tác giả. Theo quan điểm tổng hợp của ông, chất lượng được định nghĩa dựa trên (1) sự phù hợp với mục tiêu; (2) đặc biệt, xuất sắc; (3) giá trị, thay đổi tích cực; (4) Trách nhiệm (Bảng 1.1).

Bảng 1.1. Phân loại chất lượng (Laura Schindler, 2015)

Phân loại	Định nghĩa
Mục tiêu	Các sản phẩm và dịch vụ của tổ chức phù hợp với sứ mệnh/tầm nhìn đã tuyên bố hoặc một bộ thông số kỹ thuật, yêu cầu hoặc tiêu chuẩn, bao gồm cả những tiêu chuẩn được xác định bởi sự công nhận và/hoặc các cơ quan quản lý (Cheng & Tam, 1997; Harvey & Green, 1993; Green, 1994)
Sự đặc biệt	Các sản phẩm và dịch vụ của tổ chức đạt được sự khác biệt, xuất sắc thông qua việc thực hiện các tiêu chuẩn cao (Bogue, 1998; Cheng & Tam, 1997; Harvey & Green, 1993; Green, 1994).
Giá trị	Các sản phẩm và dịch vụ của tổ chức tạo ra sự thay đổi tích cực trong việc học tập của học sinh (lĩnh vực tình cảm, nhận thức và tâm lý) và cá nhân và nghề nghiệp tiềm năng (Biggs, 2001; Bobby, 2014; Bogue, 1998; Harvey & Green, 1993; Green, 1994)
Trách nhiệm	Các tổ chức chịu trách nhiệm trước các bên liên quan về việc sử dụng tối ưu các nguồn lực và cung cấp các sản phẩm và dịch vụ giáo dục đảm bảo chất lượng (Cheng & Tam, 1997; Harvey, 2005; Harvey & Green, 1993; Green, 1994)

Một nghiên cứu khác vào năm 1994, tác giả Green giải thích rằng: rất khó để xác định chất lượng dựa trên mối quan hệ qua lại của các bên liên quan; rất khó để nắm bắt sự tương tác của thông tin đầu vào và cả quá trình thực hiện và điều gì quyết định chính xác sản phẩm đầu ra; nhu cầu mở rộng các ngành nghề, CTĐT của CSGD gia tăng về số lượng và đa dạng hơn. Nên định nghĩa về chất lượng phù hợp với 1 loại CTĐT hoặc CSGD có thể lại ko phù hợp với các đối tượng khác nhau. Do vậy, tác giả Green (1994) đã lựa chọn 5 cách tiếp cận khi xem xét chất lượng CTĐT. Cách tiếp cận này là nền tảng cho cách thức mà “chất lượng” được đưa vào hoạt động bởi cơ quan đảm bảo chất lượng.

(1) Chất lượng là sự hoàn hảo (các tiêu chuẩn cao nhất): cách tiếp cận này đề cao các tổ chức đạt tiêu chuẩn hoàn hảo, nó cũng không xem xét các tổ chức chưa đạt tiêu chuẩn. Tiếp cận mục đích là sự hoàn hảo không phục vụ trách nhiệm giải trình hoặc cải tiến sản phẩm. Cách tiếp cận này không phổ biến trong các cơ quan QA, nó chỉ thường được áp dụng khi xem xét các CSGD hàng đầu, các CTĐT tiên tiến.

(2) Chất lượng là sự tuân thủ các tiêu chuẩn: đây là cách tiếp cận mà hầu hết các cơ quan quản lý áp dụng để đảm bảo rằng CSGD hoặc CTĐT đáp ứng các tiêu chuẩn xác định trước.

(3) Chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu: nội dung cốt lõi của tiếp cận này đặt ra 2 câu hỏi: “Ai sẽ xác định mục tiêu?” và “Mục tiêu phù hợp là gì?”. Câu trả lời phụ thuộc vào ngữ cảnh mà chất lượng được xem xét. Các mục tiêu khác được xác định bởi tổ chức chính phủ hoặc bởi một nhóm các bên liên quan.

(4) Chất lượng là tính hiệu quả trong việc đạt các mục tiêu của tổ chức: cách tiếp cận này tiếp tục phát triển dựa trên tiếp cận là sự phù hợp với mục tiêu. Cách tiếp cận này đưa ra các vấn đề về cách thức tổ chức có thể thiết lập mục tiêu (cao, trung bình, thấp) và mức độ phù hợp của mục tiêu đề ra.

(5) Chất lượng là sự đáp ứng các nhu cầu được đề ra của khách hàng: khi xem xét chất lượng, cần phải xem xét đồng thời các nhóm khách hàng chứ không phải là một nhóm đơn lẻ. Tiếp cận này cũng tương đồng với quan niệm chất lượng là sự đáng giá đồng tiền, sản phẩm có chất lượng khi nó đáp ứng được mong đợi của người tiêu dùng và phù hợp với số tiền mà họ bỏ ra để sử dụng sản phẩm.

Với quan niệm chất lượng dựa trên tiếp cận mục tiêu, Mạng lưới các trường đại học ASEAN và châu Âu (AUNP) đã xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT. Bộ tiêu chuẩn kiểm định của Hội đồng quốc gia kiểm định chất lượng CTĐT giáo viên Hoa Kỳ (NCATE) nội dung tiêu chuẩn cũng thể hiện cách tiếp cận mục tiêu.

Đồng quan điểm này, Ngô Doãn Đãi (2008) cho rằng khi đánh giá một CTĐT, cái cần quan tâm nhiều là xem CSGDDH đặt những mục tiêu gì, mong muốn người tốt nghiệp đạt được những gì về kiến thức, kỹ năng, thái độ cần thiết cho ngành nghề mà họ theo học và thực tế họ đã đạt được. Sự thỏa mãn của sinh viên, của các cơ quan quản lý nhà nước liên quan đến ngành đào tạo, của người sử dụng sinh viên

tốt nghiệp ngành đào tạo là những chỉ số quan trọng giúp đánh giá chất lượng CTĐT. Ngoài ra, bức tranh về hệ thống ĐBCL bên trong nhà trường cùng với chuẩn đối sánh ngành đào tạo của các trường đại học khác trong hoặc ngoài nước cũng giúp dễ dàng thẩm định được chất lượng CTĐT của một trường đại học.

1.1.5. Ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động cải tiến CTĐT.

Ảnh hưởng tích cực:

Những ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động cải tiến chất lượng CTĐT đã được tìm thấy trong nhiều tài liệu nghiên cứu. Nhiều ý kiến trái chiều về hiệu quả của KĐCL có thực sự tạo ra những ảnh hưởng tích cực đến hoạt động cải tiến CTĐT? Quá trình công nhận có đảm bảo tính công bằng khi công bố và thể hiện trách nhiệm giải trình với xã hội?

Phân tích sự phát triển của hệ thống ĐBCL toàn cầu trong GDĐH ở Châu Á của Yung-Chi Hou và các cộng sự (2015) để tìm ra mức độ ảnh hưởng thực tế của nó đối với GDĐH và các bên liên quan. Có 3 tổ chức kiểm định được lựa chọn làm điển hình cho nghiên cứu này là HEEACT, AACSB và IEET đã chỉ ra tác động của KĐCL đến CTĐT như sau:

Theo HEEACT (Hội đồng đánh giá và công nhận GDĐH của Đài Loan), có hơn 50% số người được hỏi cho rằng sự gắn kết và tương tác giữa các giáo sư và sinh viên được tăng cường sau KĐCL. Quan trọng nhất, đa số người được hỏi cho rằng họ quan tâm nhiều đến chất lượng giảng dạy và kết quả học tập.

AACSB (Tổ chức kiểm định của Hiệp hội các trường Đại học kinh doanh - Hoa Kỳ) đã phản ứng tích cực về ảnh hưởng của kiểm định trong việc nâng cao chất lượng giáo dục như: gia tăng sự phối hợp giữa giảng viên và nhân viên; cải cách chương trình giảng dạy; tạo điều kiện cho việc tích hợp các khóa học trong CTĐT; kết hợp sứ mệnh và mục tiêu vào thiết kế chương trình giảng dạy; cải thiện kết quả học tập của SV; cải thiện chất lượng giảng dạy. Đặc biệt, KĐCL có tác động tích cực đến vấn đề quốc tế hóa giáo dục và khả năng cạnh tranh quốc tế.

Viện Giáo dục Kỹ thuật Đài Loan (IET) đã chỉ ra những ảnh hưởng tích cực của KĐCL là: hỗ trợ phát triển mối quan hệ hợp tác giữa GV và nhân viên; chương trình giảng dạy được cải cách, cải thiện kết quả học tập của SV, nâng cao chất

lượng giảng dạy và nghiên cứu khoa học của GV, quốc tế hóa. Có sự khác biệt đáng kể của người được khảo sát về những ảnh hưởng của trước và sau KĐCL: tăng số lượng và chất lượng nghiên cứu khoa học của giảng viên; kết hợp chặt chẽ giữa sứ mệnh và mục tiêu của tổ chức vào thiết kế CTĐT.

Bộ tiêu chuẩn ĐBCL CTĐT của AUN-QA (Mạng lưới đảm bảo chất lượng các trường đại học ASEAN) cho thấy phát triển CTĐT chịu ảnh hưởng bởi các nhân tố như phương pháp dạy học, hoạt động kiểm tra đánh giá, quy trình thiết kế và xây dựng CTĐT, bồi dưỡng cho cán bộ và GV với hướng tiếp cận chất lượng đầu vào, chất lượng quá trình, chất lượng đầu ra (Phạm Văn Hùng, 2018; NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2009). Bộ tiêu chuẩn này được dùng chung để đánh giá tất cả các CTĐT mà không phân biệt khối ngành hay ngành đào tạo.

Nghiên cứu của tác giả Nguyễn Phi Vũ và Nguyễn Thị Hảo (2018) về tác động của đánh giá chất lượng CTĐT đại học đến nhận thức và thái độ đối với hoạt động giảng dạy của giảng viên trường ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn – ĐH Quốc gia TP. Hồ Chí Minh dựa trên kết quả nghiên cứu định lượng, tác giả đã đưa ra những kiến nghị cần thiết nhằm cải tiến chất lượng giảng dạy. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, đánh giá chất lượng CTĐT tạo ra sự thay đổi tích cực trong nhận thức và thái độ của giảng viên đối với hoạt động giảng dạy. Nghiên cứu được thực hiện năm 2015-2016, sau khi các CTĐT: Quan hệ quốc tế, Báo chí – Truyền thông và Việt Nam học được KĐCL bởi tổ chức AUN-QA diễn ra vào tháng 5/2016.

Nghiên cứu về tác động của đánh giá CTĐT theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA: quan điểm của giảng viên, tác giả Phạm Thị Hương (2018) đưa ra nhận định: đa số giảng viên có thái độ tích cực với quá trình đánh giá, họ cũng quan sát được những thay đổi tích cực liên quan tới phát triển CTĐT, bao gồm: việc xây dựng và thiết kế CTĐT, phương pháp dạy và học (giảm thuyết giảng, tăng các học phần tương tác, dự án và thực hành), phương pháp kiểm tra đánh giá, đội ngũ giảng viên, đội ngũ nhân viên hỗ trợ, các dịch vụ hỗ trợ nhân viên, trang thiết bị và cơ sở vật chất hỗ trợ dạy học, nghiên cứu khoa học. Đây là những thay đổi tích cực về tác động của đánh giá CTĐT theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA.

Nghiên cứu của Nguyễn Hữu Cương và Tạ Thị Thu Hiền (2018) được thực hiện tại Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh về

ảnh hưởng của chính sách KĐCL GDĐH (GDĐH) đến công tác quản lý đào tạo cho thấy chính sách KĐCL ảnh hưởng đến hầu hết các hoạt động quản lý của trường đại học bao gồm: CTĐT, hoạt động giảng dạy, giảng viên, nhân viên hỗ trợ, người học và cơ sở vật chất. Những ảnh hưởng này góp phần đáng kể vào việc cải tiến, nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập, nghiên cứu và quản lý của trường đại học.

Ảnh hưởng tiêu cực:

Bên cạnh những ảnh hưởng tích cực của KĐCL một số tác giả cũng đưa ra những nhận định trái chiều. Grahma (1995) cho rằng những khuyến nghị, đánh giá điểm mạnh, điểm tồn tại của tổ chức KĐCL đưa ra không tương quan với sự cải tiến. Tại Việt Nam, những người tham gia phỏng vấn có sự không đồng tình rõ ràng đối với cách tiếp cận ĐBCL ở Việt Nam. Họ không coi cơ chế KĐCL là công cụ để cải tiến (Phạm Thị Hương, 2018). Đôi khi, vấn đề là gánh nặng của hoạt động KĐCL đã được đặt ra. Việc lặp đi lặp lại một khối lượng công việc liên quan tới KĐCL, sự thiếu gắn kết giữa các bên, sự khắt khe của các yêu cầu và mức độ kiểm soát không cần thiết; sự gia tăng khối lượng công việc hành chính dẫn đến gánh nặng cho giáo viên và nhân viên; thực hiện kiểm định mất rất nhiều thời gian chuẩn bị cho tổ chức, nhân viên và GV, đồng thời nó cũng nâng cao nhận thức của tổ chức và cá nhân trong việc nâng cao chất lượng CSĐT và CTĐT; Hầu hết những người được hỏi đều cho rằng việc KĐCL đã làm gia tăng khối lượng công việc của họ. Tất cả những gánh nặng này đến từ cả bên ngoài và bên trong cơ sở đào tạo (Di Nauta, 2004; Hou, 2015).

Mặc dù sự ra đời của KĐCL vào năm 2006 đã tạo ra động lực đáng kể đối với hoạt động ĐBCL của hệ thống GDĐH Việt Nam, song KĐCL chưa giúp ích nhiều cho hoạt động ĐBCL của các trường ĐH hay CTĐT. Sau quá trình KĐCL và công nhận là khối lượng lớn công việc của tất cả các bên liên quan. Các yếu tố cải tiến chất lượng được nhắc đến như: đánh giá mức độ tiên bộ, sự thay đổi theo thời gian trong hoạt động của CSĐT, nỗ lực cải tiến chất lượng, hiệu quả hoạt động và thực hành (Bùi Võ Anh Hào, 2015).

Sự thiếu tự chủ về thể chế và năng lực của KĐV cũng là rào cản đối với nỗ lực cải tiến chất lượng GDĐH (Phạm Thị Hương, 2018). Năng lực của KĐV có ảnh hưởng đến kết quả đánh giá bởi sẽ rất nguy hiểm nếu việc chỉ ra hạn chế và đề xuất khuyến nghị bởi KĐV có nhãn quan hạn chế, và càng nguy hiểm hơn nếu khuyến

ng nghị cải tiến được đưa ra bởi những lăng kính hạn hẹp, một chiều của người đánh giá thiếu kiến thức và kinh nghiệm thực tế. (Bùi Võ Anh Hào, 2015). NCS cũng đưa ra một số kiến nghị đối với việc triển khai KĐCL ở Việt Nam: (1) Áp dụng và thực tiễn triển khai nguyên tắc “tính độc lập”; (2) Từng bước cải tổ quy trình tổ chức nhằm giảm tải cho việc KĐCL; (3) Hướng đến phương pháp tiếp cận bắt buộc dựa trên cơ sở phân cấp; (4) Bộ tiêu chuẩn KĐCL cần nhấn mạnh về quá trình thực hiện với những tiến bộ; (5) Triển khai thực hiện (tuyển chọn, đào tạo KĐV, thành lập ủy ban kiểm soát độc lập, giám sát chất lượng và KĐCL).

Các vấn đề còn bỏ ngỏ cho nghiên cứu

Có 2 vấn đề chính hầu như bị bỏ ngỏ trong các nghiên cứu:

Một là: ĐBCL và KĐCL đang và sẽ ảnh hưởng như thế nào đến bộ máy hoạt động tại các CSGDDH?

Hai là: Làm thế nào để giảm tải khối lượng quá lớn công việc mà nhân viên hành chính phải thực hiện cho mục đích KĐCL? Vấn đề này chưa được đề cập đến trong các nghiên cứu.

1.2. Cơ sở lý luận về ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo

1.2.1. Lý thuyết về phát triển chương trình đào tạo

1.2.1.1. Chất lượng giáo dục và đảm bảo chất lượng giáo dục. Khái niệm phát triển chương trình đào tạo giáo viên

** Chương trình đào tạo*

Chương trình đào tạo hiện nay có 2 thuật ngữ Tiếng Anh có liên quan được nhắc đến rất nhiều trong GDĐH là “programme” và “curriculum”. Nếu không có sự phân biệt cận kề sẽ dễ dẫn đến những hiểu lầm và thiếu thống nhất trong nghiên cứu bởi có nhiều điểm tương đồng giữa “programme” và “curriculum”.

Theo thông tư 04/2020-TT-BGDĐT quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của GDĐH quy định:

Chương trình đào tạo của một ngành học (Programme) ở một trình độ cụ thể 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.

Chương trình dạy học (Curriculum) của một CTĐT ở một trình độ cụ thể bao gồm: mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể và chuẩn đầu ra đối với ngành học và mỗi học phần; nội dung đào tạo, phương pháp đánh giá và thời lượng đối với ngành học và mỗi học phần. Như vậy, chương trình dạy học được coi là tập con của CTĐT.

Trong nghiên cứu này, NCS sử dụng khái niệm CTĐT (programme) theo Thông tư 04/2020-TT-BGDĐT quy định của Bộ GD&ĐT để thực hiện nghiên cứu.

** Chương trình đào tạo giáo viên*

Nói đến CTĐT giáo viên không thể không nhắc đến mô hình đào tạo giáo viên (ĐTGV). Hiện nay trên thế giới hình thành hai mô hình chủ đạo trong ĐTGV:

Một là: mô hình ĐTGV trong đại học đa ngành với đặc trưng là đào tạo theo mô hình nối tiếp, sinh viên được đào tạo chuyên sâu về khoa học kỹ thuật cơ bản, sau đó mới tiến hành đào tạo tiếp kiến thức và kỹ năng sư phạm;

Hai là: mô hình đào tạo giáo viên trong trường đại học sư phạm với đặc trưng là đào tạo theo mô hình truyền thống, sinh viên được đào tạo theo chương trình 4 năm chuyên về sư phạm.

Ưu điểm cơ bản của mô hình ĐTGV truyền thống là sinh viên được định hướng sớm đối với nghề nghiệp, được rèn luyện khả năng sư phạm ngay từ năm đầu tiên, tuy nhiên mô hình này không thể hiện được sự thích nghi và phản ứng nhanh với những thay đổi của xã hội.

Ngược lại, mô hình ĐTGV nối tiếp lại thể hiện ưu điểm cơ bản là nhanh chóng thích nghi với sự thay đổi về nhu cầu tuyển dụng, năng lực nghề nghiệp giáo viên của xã hội. Tuy sự định hướng nghề nghiệp đến muộn hơn so với sinh viên được đào tạo theo mô hình truyền thống nhưng sự định hướng này là chín chắn.

Dù đào tạo giáo viên theo mô hình nào thì phương thức đào tạo và CTĐT vẫn là vấn đề cốt lõi tạo nên sự khác biệt giữa các mô hình đào tạo. Việc nghiên cứu mô hình ĐTGV cho thấy mối liên quan đến hệ thống KĐCL của các CSGD hoặc CTĐT. Hệ thống KĐCL CTĐT GV cũng được chú trọng và phát triển thông qua các bộ công cụ và tổ chức đánh giá, cho phép đánh giá thường xuyên hoặc theo giai đoạn.

Tổ chức giáo dục UNESCO nhận định: “giáo viên phải được đào tạo để trở thành những nhà giáo dục hơn là trở thành chuyên gia truyền đạt kiến thức; phải làm chủ môi trường công nghệ thông tin – truyền thông mới và phải chuẩn bị về mặt tâm lý cho một sự thay đổi cơ bản về vai trò của mình”. Điều này nhấn mạnh rằng, sinh viên sư phạm cần phải được trang bị và chủ động trang bị cho mình khả năng thích ứng nhiều hơn, đa dạng hơn các vai trò trong quá trình dạy học. Tác giả Shulman (1987) cũng nhấn mạnh có hai vấn đề quan trọng để đào tạo giáo viên chất lượng là kiến thức và phương pháp dạy học.

Việc lựa chọn mô hình đào tạo giáo viên có mối quan hệ chặt chẽ và cần được xây dựng, thảo luận trong việc xây dựng khung CTĐT và vấn đề KĐCL CTĐT.

Hội đồng Quốc gia về ĐTGV của Ấn Độ (National Council for Teacher Education - NCTE, 1998) định nghĩa CTĐT GV là “các chương trình giáo dục, nghiên cứu hoặc đào tạo nhằm trang bị cho người học để dạy tại các trường học ở các cấp tiền tiểu học, tiểu học, THCS và THPT, và bao gồm cả đào tạo không chính quy, đào tạo không tập trung, đào tạo cho người trưởng thành và các hình thức đào tạo tương đương”. Mục tiêu của các CTĐT GV là phát triển người GV để trở thành một công cụ thay đổi xã hội. Các CTĐT này được thiết kế riêng cho từng cấp học, chú trọng hàng đầu vào công tác nâng cao chất lượng giáo dục trong nhà trường.

CTĐT GV cần được nhìn nhận như một tiến trình liên tục, tích hợp năm yếu tố có liên hệ chặt chẽ với nhau: hướng tới các nhu cầu học tập của GV; các hệ thống trợ giúp; sự nghiệp; tổ chức các cấp độ năng lực; và ảnh hưởng của nền văn hóa học đường (European Commission, 2014). CTĐT GV với xuất phát điểm là nâng cao chất lượng phát triển nguồn nhân lực, bởi vậy CTĐT GV là yếu tố cốt lõi thể hiện mục tiêu chiến lược, là điều kiện cơ bản để đổi mới phương thức đào tạo giáo viên. Chuẩn đầu ra của chương trình phải là những thành tố cơ bản của cấu trúc năng lực người giáo viên tương lai (Phạm Hồng Quang, 2020).

Theo Kansanen (2003) mục tiêu cơ bản của tất cả các CTĐT GV phải là “đào tạo những nhà giáo có năng lực và phát triển những phẩm chất nghề cần thiết ở họ để đảm bảo sự nghiệp giáo dục cho giáo viên” ĐTGV hướng tới sự phát triển cân bằng

của nhân cách của mỗi người giáo viên - một quá trình mà trong đó tư duy sư phạm của mỗi cá nhân đóng vai trò chủ đạo. Về mặt nội dung, CTĐT xoay quanh ba lĩnh vực lớn: lý thuyết về GD, kiến thức về sư phạm, lý luận và thực hành theo chuyên ngành.

Như vậy, đào tạo giáo viên bao gồm đào tạo về chuyên môn khoa học cơ bản và chuyên môn khoa học sư phạm. Mục tiêu cuối cùng của đào tạo giáo viên chính là năng lực nghề nghiệp - chuẩn đầu ra của người giáo viên. Xu hướng chung trong đào tạo giáo viên của tất cả các nước được tham chiếu là ngày càng kết hợp chặt chẽ giữa đào tạo và cơ sở đào tạo giáo viên với đào tạo tại CSGD phổ thông.

Trong khuôn khổ nghiên cứu, luận án quan tâm đến CTĐT GV bậc đại học. CTĐT giáo viên được thiết kế nhằm mục đích đào tạo ra những nhà giáo dục, có năng lực và phẩm chất nghề nghiệp cần thiết để đảm bảo cho sự nghiệp giáo dục. CTĐT giáo viên phải đáp ứng mục tiêu, chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học cần đạt được sau khi tốt nghiệp về: 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 giáo viên.

1.2.1.2. Các thành tố của chương trình đào tạo

Về cấu trúc của một CTĐT, Tyler (1949) cho rằng: CTĐT phải bao gồm 4 thành tố cơ bản, đó là: 1) Mục tiêu đào tạo; 2) Nội dung đào tạo; 3) Phương pháp và quy trình đào tạo; 4) Cách thức đánh giá kết quả đào tạo. Dựa theo cấu trúc của CTĐT, chúng ta thấy rõ quan điểm đào tạo, thể hiện được mối quan hệ giữa CTĐT với các nhân tố khác của quá trình đào tạo. Vì vậy, việc xây dựng và phát triển CTĐT của mỗi nhà trường trong một giai đoạn nhất định cần được tiến hành đồng bộ các nhân tố mục tiêu, nội dung, phương pháp, quy trình và cách thức đánh giá kết quả đào tạo.

Với quan điểm chất lượng là một quá trình, tác giả Scheerens (1990) đã đề xuất mô hình CIPO trên nền tảng các mô hình quá trình đào tạo trong trường đại học theo hệ thống điều khiển Norbert Wiener gồm 4 thành tố cơ bản là các yếu tố tác động của môi trường (chính trị xã hội, kinh tế, chính sách, các vấn đề pháp luật), yếu tố đầu vào (chất lượng tuyển sinh, đội ngũ cán bộ giảng dạy, cơ sở vật chất, tài

chính...), yếu tố quá trình (hoạt động đào tạo, công tác hỗ trợ người học) và yếu tố đầu ra (nhà tuyển dụng, năng lực người tốt nghiệp đáp ứng yêu cầu thị trường... Linda (Linda Ruth Kroll & Vicki Kubler Laboskey, 1996) nhận định CTĐT GV đem lại nhiều cơ hội cho SV bằng phương pháp kiến tạo và phản ánh những kiến thức đã học thông qua 3 tình huống mô phỏng: người học, người dạy và người nghiên cứu.

Gatawa B S M. (1990) mô tả bốn nhóm thành tố cơ bản và mối quan hệ giữa chúng được nhúng trong bối cảnh quốc gia. Như vậy, cấu trúc của CTĐT bao gồm hai nhóm thành phần chính: kết quả kỳ vọng mà người học sẽ đạt được sau một thời gian học tập và cách thức, phương tiện, phương pháp, điều kiện để đạt được những kỳ vọng

Phan Hùng Thụ (2018) coi CTĐT là kế hoạch tổng thể, hệ thống về toàn bộ hoạt động đào tạo, bao gồm các thành tố: mục đích đào tạo, mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung đào tạo (với độ rộng và sâu), phương thức đào tạo và hình thức tổ chức đào tạo (với các phương pháp, phương tiện, công cụ dạy học), phương thức đánh giá kết quả đào tạo (trong so sánh, đối chiếu với chuẩn đầu ra).

Căn cứ các thành tố của CTĐT mà các tác giả đưa ra và định nghĩa về CTĐT theo thông tư 04/2016/TT-BGDĐT, có thể xem xét các thành tố của CTĐT bao gồm 4 thành tố: (1) Mục tiêu và chuẩn đầu ra; (2) Nội dung đào tạo; (3) Phương pháp và hoạt động đào tạo; (4) Đánh giá kết quả đào tạo.

1.2.1.3. Phát triển chương trình đào tạo

Phát triển (development) CTĐT hay cải tiến (improvement) CTĐT?

Phát triển hay cải tiến CTĐT đều hướng tới mục tiêu nâng cao chất lượng CTĐT và không thể nằm ngoài xu thế phát triển của GDĐH của thế giới. Nâng cao chất lượng đào tạo chính là làm cho cao hơn giá trị, phẩm chất của quá trình đào tạo. Trong khuôn khổ của nghiên cứu này, NCS thống nhất quan điểm sử dụng thuật ngữ “phát triển chương trình đào tạo” dựa trên các nghiên cứu nhìn nhận vấn đề phát triển CTĐT bao hàm cả việc cải tiến CTĐT.

Cải tiến thường được hiểu là cải tiến liên tục. Cải tiến liên tục bao gồm các sáng kiến giúp gia tăng thành công và giảm thiểu thất bại. Trong ĐBCL, cải tiến

liên tục được hiểu là nâng cao chất lượng tổng thể bằng cách không ngừng theo đuổi mục tiêu, cải tiến liên tục thông qua sự tham gia của tất cả các bên. Phát triển CTĐT là quá trình liên tục phát triển và làm hoàn thiện CTĐT. Theo cách định nghĩa này phát triển CTĐT bao hàm cả việc biên soạn hay xây dựng một chương trình mới hoặc cải tiến một CTĐT hiện có. Bên cạnh đó, thuật ngữ “phát triển” CTĐT thay cho từ “xây dựng”, “thiết kế” hay “biên soạn” CTĐT, vì “phát triển” bao hàm cả sự thay đổi, bổ sung liên tục. Phát triển là một chu trình mà điểm kết thúc sẽ lại là điểm khởi đầu, kết quả là một CTĐT mới và ngày càng tốt hơn nữa (Nguyễn Thanh Sơn, 2014).

Hoặc theo như Nguyễn Văn Khôi (2010), phát triển CTĐT được xem như là một quá trình phát triển và hoàn thiện hơn là một trạng thái hay một giai đoạn cô lập, tách rời. Phát triển CTĐT là quá trình thường xuyên, liên tục làm cho chương trình ngày càng hoàn thiện; trong thực tế đó là các đợt cải cách giáo dục để đổi mới hoặc điều chỉnh CTĐT.

Theo một góc nhìn rộng hơn, tác giả Nguyễn Hữu Châu (2004) cho rằng phát triển chương trình là một kế hoạch xây dựng môi trường nhằm phối hợp các yếu tố thời gian, không gian, vật chất, thiết bị và con người theo một trật tự nhất định. Hoạt động xây dựng chương trình là sự nghiên cứu thiết kế và quản lý các mối quan hệ của các yếu tố thành chương trình dạy học nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Tuy nhiên, cách định nghĩa này chỉ nhấn mạnh đến vấn đề đạt mục tiêu đề ra theo kế hoạch ban đầu chứ chưa nhắc đến quá trình liên tục hoàn thiện.

Cách tiếp cận phát triển CTĐT dựa trên tiếp cận nội dung và phương thức tổ chức đào tạo đã quá lạc hậu và không đáp ứng được yêu cầu của trình độ đào tạo đại học. Ngày nay, quan điểm tiếp cận phát triển CTĐT dựa vào nhu cầu xã hội được nhiều tác giả ủng hộ; đồng thời, đáp ứng yêu cầu liên tục phát triển và cải tiến của CTĐT. Đây là quan điểm tiếp cận hiện đại dựa trên mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội, nhu cầu của người sử dụng lao động. Việc xác định vai trò của chuẩn đầu ra đối với CTĐT và quy trình nghiên cứu, khảo sát nhu cầu xã hội là cần thiết. Từ đó, phát triển CTĐT dựa trên tiếp cận chuẩn đầu ra trở thành thành tố được ưu tiên và khuyến nghị cho các CSGDDH khi thực hiện phát triển CTĐT.

Chuẩn đầu ra của CTĐT sẽ quyết định: định hướng phát triển chương trình, chương trình khung, lựa chọn và tổ chức nội dung đào tạo, quá trình đào tạo, phương thức tổ chức đào tạo, đề cương môn học, bản mô tả CTĐT.

Theo Nguyễn Đức Chính (2000) chuẩn đầu ra của CTĐT phải được xây dựng dựa trên các nguyên tắc: (1) đáp ứng trình độ đào tạo đại học, (2) đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp tương lai, (3) đáp ứng yêu cầu phát triển của từng cá nhân. Theo NCS chuẩn đầu ra của CTĐT là “tổng hòa kiến thức, kỹ năng, thái độ, bao gồm kỹ năng chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, năng lực thực hành, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng mềm, kỹ năng hợp tác, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thu thập và xử lý thông tin, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông, phẩm chất đạo đức, trách nhiệm công dân mà sinh viên phải thực hiện để đáp ứng một cách sáng tạo các yêu cầu hiện tại và tương lai tại vị trí làm việc và trong cuộc sống”. Trong kỷ nguyên thông tin, chuẩn đầu ra phải được xây dựng dựa trên cơ sở năng lực. Các năng lực này bao gồm: năng lực nhận thức/kiến thức; năng lực hành động (các kỹ năng, phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp, kỹ năng mềm); phẩm chất nghề nghiệp, trách nhiệm công dân.

Như vậy, theo quan điểm của NCS: “Phát triển CTĐT là một quy trình khép kín và liên tục nhằm cải thiện chất lượng CTĐT. Phát triển CTĐT đòi hỏi sự tham gia của các bên liên quan và phải được kiểm soát, đánh giá định kỳ”.

Phát triển CTĐT được thể hiện thông qua 5 nội dung: (1) cập nhật CTĐT; (2) Bản mô tả chương trình; (3) Đổi mới hoạt động dạy học; (4) Đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá; (5) Hỗ trợ người học.

1.2.1.4. Quy trình phát triển chương trình đào tạo.

Robert M. Diamond (2003) đã khái quát quy trình phát triển chương trình theo lý thuyết hệ thống theo 2 giai đoạn:

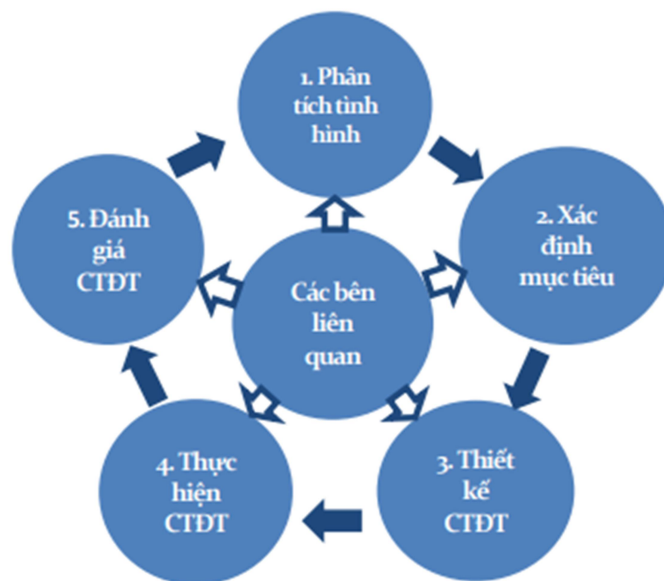
- 1) Lựa chọn và phác thảo kế hoạch phát triển chương trình đào tạo;
- 2) Xây dựng, thực hiện và đánh giá chương trình đào tạo.

Giống hầu hết các quy trình khác, quy trình này đi theo trình tự, đòi hỏi phải hoàn thành các bước này trước khi bắt đầu các bước khác.

Trong phạm vi hẹp ở cơ sở đào tạo, sự phát triển bao gồm các bước: phân

tích bối cảnh; xác định mục tiêu và mục đích; thiết kế; thực thi và đánh giá (Phạm Văn Lập, 2000).

Một quy trình phát triển CTĐT được tác giả Nguyễn Vũ Bích Hiền giới thiệu, trong đó phát triển CTĐT là một quy trình gồm 5 bước khép kín và không có bước kết thúc: (1) Phân tích bối cảnh, (2) Xác định mục tiêu, (3) thiết kế CTĐT, (4) Thực hiện CTĐT, (5) Đánh giá CTĐT. Điều quan trọng là mỗi bước phải được giám sát và đánh giá ngay từ đầu. Mỗi bước trong quy trình bao gồm một số hoạt động. Trong quy trình phát triển CTĐT, các nhóm liên quan được đặt giữa nhằm nhấn mạnh sự tham gia trong suốt quá trình phát triển CTĐT.



Hình 1.2. Quy trình phát triển chương trình đào tạo

(Nguyễn Vũ Bích Hiền, 2012)

Nguyễn Thị Bích Liên (2016) coi phát triển CTĐT là một quá trình hòa quyện vào trong quá trình đào tạo gồm 5 bước: 1) Phân tích tình hình; 2) Xác định mục đích chung và mục tiêu chung; 3) Thiết kế; 4) Thực thi; 5) Đánh giá. Quá trình phát triển CTĐT cần phải được hiểu như là một quá trình liên tục và khép kín, do đó 5 bước nêu trên không phải được sắp xếp thẳng hàng mà phải được sắp xếp theo một vòng tròn.

Để thực hiện cải tiến liên tục, một quy trình cải tiến được đề xuất bao gồm 4 bước là: (i) xác định các quá trình cải tiến; (ii) phân tích, hoạch định giải pháp; (iii)

đo lường kết quả thực hiện; (iv) đánh giá kết quả.

Quy trình xây dựng, thẩm định và ban hành CTĐT trình độ đại học, thạc sĩ và tiến sĩ cũng được quy định tại Điều 6, thông tư 07/2015/TT-BGDĐT với 8 bước như sau:

Bước 1: Khảo sát, xác định nhu cầu nhân lực theo trình độ và ngành/ chuyên ngành đào tạo; khảo sát nhu cầu của người sử dụng lao động đối với người tốt nghiệp ngành/chuyên ngành đào tạo kết hợp với yêu cầu về khối lượng kiến thức tối thiểu và yêu cầu về năng lực người học đạt được sau khi tốt nghiệp quy định tại Điều 4 và Điều 5 của Quy định này;

Bước 2: Xây dựng mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể và chuẩn đầu ra của CTĐT;

Bước 3: Xác định cấu trúc, khối lượng kiến thức cần thiết của CTĐT, xây dựng CTĐT đảm bảo mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra;

Bước 4: Đối chiếu, so sánh với CTĐT cùng trình độ, cùng ngành/ chuyên ngành của các cơ sở đào tạo khác ở trong nước và nước ngoài để hoàn thiện CTĐT;

Bước 5: Thiết kế đề cương chi tiết các học phần theo CTĐT đã xác định;

Bước 6: Tổ chức hội thảo lấy ý kiến của giảng viên, cán bộ, nhân viên, CBQL trong và ngoài cơ sở đào tạo, các nhà khoa học, đại diện đơn vị sử dụng lao động liên quan và người đã tốt nghiệp (nếu có) về CTĐT;

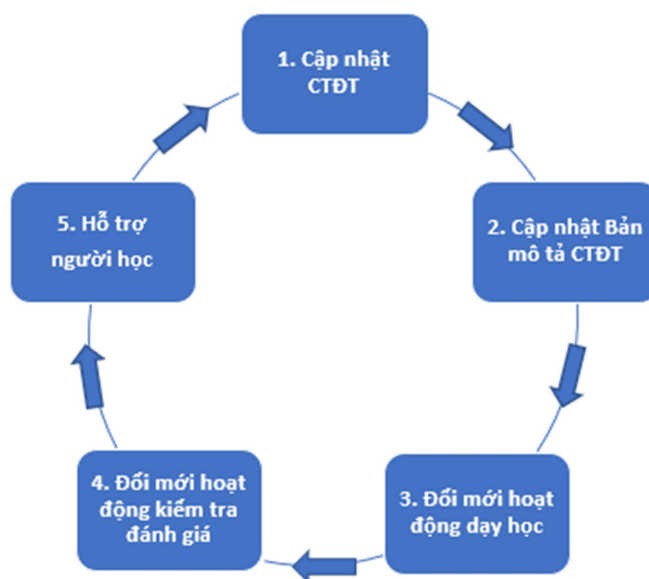
Bước 7: Hoàn thiện dự thảo CTĐT trên cơ sở tiếp thu ý kiến phản hồi của các bên liên quan và trình Hội đồng khoa học và đào tạo của cơ sở đào tạo xem xét tiến hành các thủ tục thẩm định và áp dụng;

Bước 8: Đánh giá và cập nhật thường xuyên nội dung chương trình môn học và phương pháp giảng dạy dựa trên các tiến bộ mới của lĩnh vực chuyên ngành và yêu cầu của việc sử dụng lao động.

Một quy trình cải tiến chất lượng CTĐT dành cho bậc đào tạo tiến sĩ được tổ chức ĐH Pháp ngữ tại khu vực Châu Á – Thái Bình Dương định nghĩa là: “quá trình được một cơ sở đào tạo/viện nghiên cứu thực hiện để kiểm soát, đảm bảo chất lượng hoạt động của mình nhằm cải thiện tính hiệu quả và uy tín. Quá trình này phải được thực hiện thường xuyên, từng bước và đòi hỏi sự tham gia của tất cả các

bộ phận trong cơ sở đào tạo/viện nghiên cứu, đặc biệt là của cấp quản lý, lãnh đạo. Quy trình cải tiến chất lượng giúp cơ sở đào tạo/viện nghiên cứu dự đoán những rủi ro, khó khăn cũng như thách thức đối với việc tăng cường chất lượng của các hoạt động, phân tích và đưa ra những biện pháp khắc phục, mang tính đột phá trong quá trình cải thiện chất lượng liên tục”. Đây cũng là công cụ hướng dẫn quan trọng các CSGD, đội ngũ cán bộ nhân viên hiểu và nắm được quy trình cải tiến chất lượng.

Dựa trên các nghiên cứu và quan điểm của NCS về phát triển CTĐT trong giới hạn của nghiên cứu này như sau: Phát triển CTĐT được thể hiện thông qua 5 nội dung gồm (1) cập nhật CTĐT; (2) Bản mô tả chương trình; (3) Đổi mới hoạt động dạy học; (4) Đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá; (5) Hỗ trợ người học.



Hình 1.3: Quy trình phát triển chương trình đào tạo

1.2.2. Một số lý thuyết về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

1.2.2.1. Khái niệm về Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

*** Chất lượng**

Khi bàn về chất lượng, điều đầu tiên cần phải thống nhất về khái niệm.

Từ chất lượng (quality) bắt nguồn từ từ ‘qualis’ trong tiếng Latin, đây là một từ đa nghĩa và nhiều hàm ý nhưng “chất” và “lượng” là không thể tách rời, đôi khi là hai mặt đối lập. Chất là phạm trù triết học dùng để chỉ tính quy định khách quan vốn có của sự vật, hiện tượng, sự thống nhất hữu cơ, yếu tố cấu thành nên sự vật,

hiện tượng, nói lên sự vật hiện tượng đó là gì, nó khác biệt với sự vật hiện tượng khác như thế nào. Trong giáo dục, “chất” của một người được đào tạo ở trình độ nào đó được quy định bởi năng lực khác biệt của người đó sau khi đào tạo so với trước khi đào tạo, năng lực khác biệt của người đó so với những người chưa được đào tạo hoặc được đào tạo ở các trình độ khác. Chất đó được tạo nên bằng nhân tố: kiến thức, kỹ năng, thái độ người học tích lũy được nhờ quá trình đào tạo, thể hiện một năng lực làm việc, thích nghi với sự thay đổi và năng lực sáng tạo để đạt được hiệu quả hoạt động cao hơn.

“Lượng” là phạm trù triết học chỉ tính quy định vốn có của sự vật về mặt số lượng, khối lượng, quy mô, trình độ của sự vận động và phát triển cũng như thuộc tính, yếu tố cấu thành của sự vật, có thể biểu hiện bằng con số. Lượng có thể đo lường được.

Mối quan hệ giữa “chất” và “lượng” thể hiện ở sự vận động và phát triển về chất của sự vật bao giờ cũng bắt đầu từ sự thay đổi về lượng. Tuy nhiên, không phải sự thay đổi nào về lượng cũng tạo ra sự thay đổi ngay lập tức về chất. Sự thay đổi về chất cũng tác động đến sự thay đổi về lượng. Lượng thay đổi luôn luôn khi chịu sự tác động của chất. Sự tác động của chất đến lượng biểu hiện rõ nét nhất khi xảy ra bước nhảy về chất, chất mới thay thế chất cũ, nó cũng quy định quy mô và tốc độ phát triển của lượng mới trong giai đoạn mới của chất và lượng. Khi chất mới ra đời, nó sẽ tiếp tục tác động vào lượng để tạo ra một lượng mới phù hợp với chất mới. Tuy nhiên, chất có sự thay đổi chậm hơn lượng.

Theo Từ điển tiếng Việt: “Chất lượng là phạm trù triết học biểu thị những thuộc tính bản chất của sự vật, chỉ rõ nó là cái gì, tính ổn định tương đối của sự vật phân biệt nó với sự vật khác, chất lượng là đặc tính khách quan của sự vật”.

Theo tiêu chuẩn Việt Nam (TCVN - ISO 8402 - 1986): Chất lượng của sản phẩm là tổng thể những đặc điểm, những đặc trưng của sản phẩm thể hiện được sự thỏa mãn nhu cầu trong những điều kiện tiêu dùng xác định và phù hợp với công cụ, tên gọi sản phẩm”.

Harvey (2014) định nghĩa: “Bản chất của chất lượng là hiện thân của con người, tập thể, đối tượng, hành động, quá trình tổ chức”.

Chất lượng là một thuật ngữ khó nắm bắt, đôi khi là khó hiểu, thiếu ý nghĩa

và thiếu cụ thể hoặc quá chung chung.

Chất lượng là một khái niệm đa chiều, mang tính tương đối: trong giáo dục, chất lượng cũng là một khái niệm trừu tượng và gây nhiều tranh cãi trong giới khoa học bởi nội hàm và tính đa chiều của nó. Có nhiều cách để xác định và hiểu về chất lượng, song điều này phụ thuộc chủ yếu vào quan điểm của các bên liên quan (Welzant, 2011). Có 4 nhóm các bên liên quan phải được xem xét khi xác định chất lượng trong giáo dục: nhà cung cấp, người sử dụng sản phẩm, người sử dụng kết quả đầu ra, nhân viên của ngành. Mỗi nhóm này đều có quan điểm khác nhau về chất lượng (Laura Schindler, 2015). Nói cách khác, nhóm các bên liên quan ở đây là giảng viên, sinh viên, nhà tuyển dụng, tổ chức tài trợ, tổ chức kiểm định. Để xác định được chất lượng và thiết lập văn hóa chất lượng trong GDĐH, tất cả các bên liên quan cần phải tham gia vào cuộc thảo luận và đảm bảo rằng các quan điểm và nhu cầu khác nhau cần phải được phối hợp.

Các nhà giáo dục Việt Nam cũng đưa ra một số định nghĩa khác nhau, nhưng các định nghĩa này thường trùng với các định nghĩa của nước ngoài. Nguyễn Đức Chính (2000), có đưa ra định nghĩa về chất lượng của GD Việt Nam như sau: “Chất lượng GDĐH được đánh giá qua mức độ trùng khớp với mục tiêu định sẵn”. Định nghĩa này tương đồng với quan niệm về chất lượng của hầu hết các tổ chức ĐBCL trên thế giới.

Thông tư 12/2017/TT-BGD-ĐT giải thích: “Chất lượng của CSGD là sự đáp ứng mục tiêu do CSGD đề ra, đảm bảo các yêu cầu về mục tiêu giáo dục của Luật giáo dục đại học, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế-xã hội của địa phương và cả nước”

Nhìn nhận từ phía nhu cầu và kỳ vọng của các bên liên quan thì chất lượng là một khái niệm đa chiều. AUN-QA định nghĩa: “Chất lượng trong GDĐH là một khái niệm đa chiều, cần phải bao gồm tất cả các chức năng và hoạt động; các chương trình dạy và học, nghiên cứu và nghiên cứu đỉnh cao, đội ngũ cán bộ, người học, phòng ốc, các phương tiện, thiết bị, các dịch vụ phục vụ cộng đồng và môi trường học thuật” – Trong bối cảnh giáo dục toàn cầu, thách thức đặt ra cho vấn đề chất lượng giáo dục là sự vận động, luôn luôn thay đổi để đạt được những mục tiêu

chất lượng mới phù hợp với bối cảnh giáo dục, kinh tế, chính trị (Singh, 2010).

Có nhiều cách khác nhau để định nghĩa về chất lượng, không có khái niệm nào là hoàn toàn đúng. Trong mỗi trường hợp, nó sẽ phản ánh quan niệm của cá nhân, tổ chức, xã hội. Mỗi bên liên quan có một cách tiếp cận khác nhau để xác định chất lượng. Do đó, không thể nói về chất lượng như một khái niệm duy nhất. Bất kỳ định nghĩa nào về chất lượng phải được xác định theo bối cảnh mà nó được sử dụng.

Ý nghĩa của chất lượng không chỉ là vấn đề khái niệm mà nó còn là vấn đề: Ai là người đưa ra định nghĩa? Mục đích của họ là gì? Giới học thuật sẽ định nghĩa chất lượng GDĐH thông qua việc nhấn mạnh đến chất lượng công việc nghiên cứu do đồng nghiệp hoặc trường thực hiện. Sinh viên đại học nhìn nhận vấn đề chất lượng tập trung vào cơ sở vật chất, môi trường học tập, nhận thức về sự hữu ích của ngành học đối với việc làm trong tương lai; giảng viên sẽ chú ý đến quá trình dạy-học, chất lượng giảng dạy. Chính phủ và các tổ chức nhà nước sẽ tiếp cận chất lượng GDĐH thông qua việc tuân thủ theo các quy định, công tác quản lý. Các cơ quan chuyên môn có xu hướng chú trọng vào các tiêu chuẩn và kỹ năng chuyên nghiệp liên quan đến ngành nghề mà sinh viên được đào tạo. Các nhà tuyển dụng chú trọng đến kiến thức và kỹ năng của sinh viên có phù hợp với vị trí việc làm và mục tiêu của nhà tuyển dụng, cha mẹ có thể xem xét dựa trên thành tích của con cái (Martin, 2011). Điều này có nghĩa là bất kỳ phương pháp đánh giá ngoài nào cũng cần phải cân bằng các lợi ích khác nhau và xem xét dựa trên bối cảnh; khi đánh giá chất lượng cũng cần xác định rõ cách tiếp cận chính được sử dụng để định nghĩa về chất lượng; đồng thời cân nhắc sự tư vấn của các bên liên quan để có thể đạt được sự nhất trí về mặt ý nghĩa của chất lượng trong giáo dục. Có thể xem xét chất lượng thông qua sự phù hợp với mục tiêu trong GDĐH dựa trên 3 cấp độ: (1) mục tiêu đào tạo con người, (2) mục tiêu phát triển nhà trường, (3) mục tiêu phát triển nền GDĐH quốc gia.

Tuy nhiên, không có sự nhất trí chính xác về mục tiêu của GDĐH là gì, song các mục tiêu đó có thể được liệt kê như sau: (i) đào tạo ra nguồn nhân lực có trình độ; (ii) đào tạo, nghiên cứu một ngành nghề cụ thể; (iii) quản lý hiệu quả hoạt động

giảng dạy; (iv) mở rộng các cơ hội trong cuộc sống.

Nhìn chung, các tổ chức KĐCLGD trên thế giới đều thống nhất nhìn nhận “chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu”.

Trong nghiên cứu, luận án thống nhất quan điểm: “chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu; chất lượng là sự vận động, thay đổi, phát triển không ngừng để đạt được những mục tiêu mới phù hợp với bối cảnh”.

** Chất lượng chương trình đào tạo*

Thông tư 38/2013/TT-BGDĐT quy định tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT “là mức độ yêu cầu và điều kiện mà CTĐT phải đáp ứng để được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục” Mỗi tiêu chuẩn có một số tiêu chí. Quy định này do Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành.

Chất lượng CTĐT, theo Thông tư 02/2020/TT-BGDĐT ngày 5/2/2020 về Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo giáo viên trình độ cao đẳng sư phạm và trung cấp sư phạm đã giải thích “Chất lượng chương trình đào tạo là sự đáp ứng mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể và chuẩn đầu ra của CTĐT giáo viên trung học cơ sở, giáo viên tiểu học, giáo viên mầm non (gọi chung là giáo viên), đáp ứng các yêu cầu theo quy định của Luật giáo dục, Luật giáo dục nghề nghiệp và Khung trình độ quốc gia Việt Nam, phù hợp với nhu cầu sử dụng giáo viên của địa phương, của ngành giáo dục và xã hội”.

Mục tiêu chung được nhắc đến bao gồm: mục tiêu giáo dục, mục tiêu của GDĐH của quốc gia, mục tiêu giáo dục cấp CTĐT.

Mục tiêu chung của GDĐH của Việt Nam quy định trong Luật GDĐH sửa đổi Điều 5, năm 2018 quy định: mục tiêu chung của GDĐH của Việt Nam là: a) Đào tạo nhân lực, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài; NCKH, công nghệ tạo ra tri thức, sản phẩm mới, phục vụ yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh và hội nhập quốc tế; b) Đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức; có kiến thức, kỹ năng thực hành nghề nghiệp, năng lực nghiên cứu và phát triển ứng dụng khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo; có sức khỏe; có khả năng sáng tạo và trách nhiệm nghề nghiệp, thích nghi với môi trường làm việc; có ý thức phục vụ nhân dân.

Mục tiêu giáo dục: là một hệ thống các chuẩn mực của một mẫu hình nhân cách cần hình thành ở một đối tượng người được giáo dục nhất định. Đó là hệ thống cụ thể các yêu cầu xã hội trong mỗi thời đại, trong từng giai đoạn xác định đối với nhân cách một loại đối tượng giáo dục.

Ở một số quốc gia, mục tiêu giáo dục của CSGD hoặc CTĐT được phát biểu dưới dạng các năng lực đặc trưng của người học sau tốt nghiệp (graduate attributes), ví dụ Trường Đại học Adelaide - Australia đề ra 08 năng lực đặc trưng cần đạt của người tốt nghiệp từ trường này là:

- Đặc trưng 1 Kiến thức kỹ luật sâu sắc và trí tuệ;
- Đặc trưng 2 Tư duy sáng tạo, phản biện, giải quyết vấn đề;
- Đặc trưng 3 Kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm;
- Đặc trưng 4 Tính chuyên nghiệp và sự sẵn sàng lãnh đạo;
- Đặc trưng 5 Năng lực liên văn hóa và đạo đức;
- Đặc trưng 6 Hiểu biết văn hóa của dân tộc Úc;
- Đặc trưng 7 Khả năng kỹ thuật số;
- Đặc trưng 8 Nhận thức bản thân và trí tuệ cảm xúc.

Khi đánh giá chất lượng CTĐT, hoạt động giảng dạy của giảng viên được xem là bộ phận cấu thành quá trình dạy học hay hoạt động dạy học. Người giảng viên đóng vai trò là chủ thể của hoạt động dạy: tổ chức, điều khiển, lãnh đạo hoạt động của sinh viên, đề ra mục đích, yêu cầu nhận thức, thiết kế hoạt động dạy học, tổ chức hoạt động dạy và học trên lớp, kích thích tính tích cực và chủ động của sinh viên, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên để điều chỉnh và sửa chữa kịp thời. Như vậy, “chất lượng chương trình đào tạo là sự đáp ứng mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể và chuẩn đầu ra của CTĐT, đáp ứng yêu cầu theo quy định của nhà nước và phù hợp với nhu cầu sử dụng lao động của đơn vị tuyển dụng”.

** Kiểm định chất lượng*

Khái niệm

Kiểm định trong tiếng Anh - Mỹ là Accreditation, còn trong tiếng Anh – Anh là Recognition. Theo Từ điển tiếng Việt, kiểm định là kiểm tra để xác định giá trị và đánh giá chất lượng.

Hội đồng KĐCL GDDH Hoa Kỳ nhận định “KĐCL là một quá trình xem xét chất lượng từ bên ngoài CSGDDH, được sử dụng để đánh giá chất lượng và cải tiến chất lượng của các CSGD, trường đại học/cao đẳng hoặc CTĐT”. Yếu tố trung tâm trong việc công nhận ở Hoa Kỳ là: coi kiểm định như một hình thức tự điều chỉnh, bao gồm quá trình tự đánh giá và quá trình đánh giá đồng cấp bên ngoài. Cả hai hoạt động liên quan đến công nhận này được đánh giá dựa trên một bộ tiêu chuẩn công khai về chất lượng, chính sách và thủ tục do cơ quan kiểm định phát triển thông qua tham vấn với các cộng đồng GDDH và chuyên nghiệp tương ứng (CHEA, 2013).

SEAMEO (2003) định nghĩa “Kiểm định chất lượng là một quá trình đánh giá bên ngoài nhằm đưa ra một quyết định công nhận một trường đại học hay một CTĐT của nhà trường đáp ứng các chuẩn mực quy định”. Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT giải thích “Kiểm định chất lượng CSGDDH là hoạt động đánh giá và công nhận mức độ cơ sở giáo dục đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành”. Khái niệm về KĐCL theo thông tư 12 khá tương đồng với khái niệm mà SEAMEO (2003) đưa ra.

UNESCO (2007) định nghĩa “Kiểm định chất lượng là một quy trình mà một tổ chức công lập hoặc ngoài công lập hoặc tư nhân tiến hành đánh giá CSGD hoặc chương trình đào tạo để công nhận một cách chính thức CSGD hoặc chương trình đào tạo đạt được những tiêu chuẩn hoặc tiêu chí tối thiểu đã đề ra. Kết quả của kiểm định là quyết định công nhận đạt hoặc không đạt (có hoặc không) và cấp giấy chứng nhận quy định rõ thời gian có hiệu lực”.

Harman và cộng sự (2010) xác định “KĐCL là việc xác nhận một quá trình cụ thể, trong đó chất lượng của tổ chức hay CTĐT được đánh giá dựa trên một bộ tiêu chuẩn được xác định bởi bên thứ ba – là cơ quan có trách nhiệm. Việc hoàn thành quy trình kiểm định và đạt công nhận sẽ được các cơ quan có thẩm quyền phê duyệt CSGD hoặc CTĐT”.

Theo Di Nauta “Kiểm định là việc thiết lập hoặc tuyên bố lại tình trạng, tính hợp pháp hoặc tính phù hợp của CSGD, chương trình với những tiêu chuẩn của nhà nước hoặc tổ chức dựa trên các tiêu chuẩn, tiêu chí đề ra”. Ông cho rằng, kiểm định

xem xét liệu CSGD có đáp ứng được hay không các tiêu chuẩn tối thiểu (đầu vào) cụ thể như: trình độ của nhân viên, hoạt động nghiên cứu, lượng sinh viên và nguồn học tập, tiềm năng của tổ chức để đào tạo ra những sinh viên tốt nghiệp đáp ứng tiêu chuẩn học vấn hoặc năng lực chuyên môn rõ ràng hoặc tiềm ẩn. Việc được kiểm định và công nhận bởi một tổ chức uy tín sẽ cung cấp một giấy phép hoạt động hiệu quả cho CSGD (Di Nauta, 2004).

Martin (2011) nhận định “Kiểm định chất lượng là một quá trình mà trong đó cơ quan nhà nước hay tư nhân đánh giá chất lượng của cả trường hay một chương trình đào tạo cụ thể nhằm chính thức công nhận việc đáp ứng các tiêu chí hay các tiêu chuẩn tối thiểu được xác định từ trước” Kết quả của quá trình này thường là việc công bố thừa nhận tình trạng của trường/chương trình (quyết định thừa nhận hay không thừa nhận), và đôi khi cấp phép hoạt động có hiệu lực trong một khoảng thời gian nhất định. Quá trình này có thể áp dụng cho việc tự đánh giá hoặc đánh giá đồng cấp.

Giải thích rất rõ về khái niệm này, tác giả Nguyễn Phương Nga (2010) định nghĩa “KĐCL là một trong những hoạt động ĐBCL bên ngoài các trường đại học. KĐCL là một quá trình nhà trường tự đánh giá theo Bộ tiêu chuẩn KĐCL, tiếp theo là đánh giá ngoài và hội đồng KĐCL, dựa trên các báo cáo sẽ đưa ra quyết định công nhận một trường đại học hay một CTĐT của nhà trường đáp ứng các chuẩn mực quy định. Một đánh giá không nhằm đưa ra một quyết định công nhận thì không phải là KĐCL.

Như vậy, trong nghiên cứu này luận án thống nhất sử dụng khái niệm: “Kiểm định chất lượng là một quá trình đánh giá ngoài nhằm đưa ra một quyết định công nhận một trường đại học hay một chương trình đào tạo của nhà trường đạt các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục theo chuẩn mực quy định của tổ chức”.

** Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo*

Theo Quy định kèm theo Thông tư 38/TT-BGDĐT ngày 29/11/2013 về Ban hành Quy định về quy trình và chu trình kiểm định chất lượng chương trình đào tạo của các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp tại điều 2 - giải thích

“Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo là hoạt động đánh giá và công nhận mức độ chương trình đào tạo đáp ứng các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng do Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định”.

Như vậy, “kiểm định chất lượng CTĐT là một quá trình đánh giá ngoài nhằm đưa ra một quyết định công nhận một chương trình đào tạo của CSGD đáp ứng các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục theo chuẩn mực quy định”.

Đánh giá và kiểm định chất lượng chương trình đào tạo được tiến hành dựa trên các chuẩn kiểm định chất lượng chương trình đào tạo và tuân theo một quy trình nhất định. Nếu kiểm định chương trình được tiến hành theo chu kỳ từ 4 đến 7 năm một lần thì việc đánh giá chương trình thường được tiến hành hằng năm. Dựa vào kết quả đánh giá và yêu cầu của thị trường lao động chương trình được thay đổi hay điều chỉnh để đảm bảo đào tạo được những người học có chất lượng đáp ứng yêu cầu của ngành nghề. Kiểm định chương trình là sự kết hợp của đánh giá quá trình (được gọi là đánh giá cho việc học tập (Assessment for learning) - khi các đánh giá này giúp người học hiểu rõ việc học của bản thân và khuyến khích họ học tập tốt hơn) và đánh giá cuối cùng (gọi là đánh giá vì học tập (assessment of learning) để xác định kết quả cuối cùng mà người học đạt được). Khi thực hiện KĐCL cần phải xem xét tất cả chức năng và hoạt động; các chương trình dạy và học; nghiên cứu và nghiên cứu đỉnh cao, đội ngũ cán bộ, người học, cơ sở vật chất, phương tiện, thiết bị dạy học, phục vụ cộng đồng, môi trường học thuật. Hoạt động này phải được thực hiện công khai, minh bạch bởi các chuyên gia độc lập, có trình độ, chuyên môn và kinh nghiệm. Trình độ của chuyên gia được xem là đặc biệt quan trọng và cần thiết để nâng cao chất lượng.

Để hiểu và làm rõ hơn khái niệm KĐCL, NCS tổng hợp lại một số thuật ngữ thường được sử dụng có liên quan đến KĐCL như “tự đánh giá”, “đánh giá ngoài”, “tiêu chuẩn”, “tiêu chí” như sau:

Tự đánh giá:

Tự đánh giá là quá trình CSGD tự xem xét, nghiên cứu dựa trên các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành để báo cáo về thực trạng chất lượng giáo dục, hiệu quả hoạt động đào tạo, nghiên

cứu khoa học, nhân lực, cơ sở vật chất và các vấn đề liên quan khác để CSGD tiến hành điều chỉnh các nguồn lực và quá trình thực hiện nhằm đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục (Thông tư 12, Bộ GD&ĐT, 2017).

Đây là quá trình tự học, tự nghiên cứu và tự hoàn thiện dựa trên các tiêu chuẩn, tiêu chí đã được ban hành. Tự đánh giá là hoạt động không thể thiếu khi thực hiện KĐCL, hoạt động này là cần thiết nhằm giúp CSGD nhìn nhận khuyết điểm để khắc phục trước khi diễn ra đánh giá ngoài. Nó cũng được coi là công cụ để CSGD không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo. Người trực tiếp tham gia hội đồng tự đánh giá là các thành viên của CSGD - họ hiểu rất rõ về các vấn đề của đơn vị. Tuy nhiên, tự đánh giá thường không được thực hiện bởi những KĐV chuyên nghiệp - những người được cấp phép hành nghề mà do CSGD lập nên hội đồng tự đánh giá gồm các thành viên của đơn vị.

Đánh giá ngoài:

Đánh giá ngoài được hiểu là quá trình soát xét, đo lường và nhận xét về chất lượng của CSGD và CTĐT. Nó bao gồm các kỹ thuật, cơ chế và hoạt động được một cơ quan bên ngoài thực hiện nhằm đánh giá chất lượng của quá trình, thực tiễn, chương trình và dịch vụ GDĐH. Một số khía cạnh cần được xem xét khi thực hiện đánh giá ngoài bao gồm: 1) bối cảnh (quốc gia, trường); 2) các phương pháp (tự đánh giá, đánh giá đồng cấp, các khảo sát thực địa); 3) các cấp/mức (hệ thống, trường, khoa, cá nhân); 4) các cơ chế (ban thường, chính sách, cơ cấu, văn hoá); 5) các giá trị chất lượng nhất định đi kèm với việc đánh giá chất lượng như các giá trị học thuật (tập trung vào phạm vi đề tài), các giá trị quản lý (tập trung vào nhân viên, giáo viên và phòng thực hành/phòng họp), các giá trị việc làm (chú trọng vào các đặc điểm của sinh viên tốt nghiệp và các kết quả đầu ra của đào tạo điện tử).” (Vlăsceanu, Grünberg, and Părlea, 2004). Đánh giá ngoài được xem là quá trình khảo sát, đánh giá của tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục dựa trên các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành để xác định mức độ CSGD đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục (Thông tư 12, Bộ GD&ĐT, 2017).

Những vấn đề chưa được cập nhật đầy đủ hoặc chính xác trong báo cáo tự

đánh giá sẽ được làm sáng tỏ thêm thông quan hoạt động đánh giá ngoài. Điều này cũng gia tăng tính chặt chẽ, giá trị và kiểm soát sự trung thực của báo cáo tự đánh giá và báo cáo đánh giá ngoài.

Các bên liên quan:

Các bên liên quan đến CSGD bao gồm người học, giảng viên, nhân viên, đội ngũ lãnh đạo và quản lý, nhà sử dụng lao động, các đối tác, gia đình người học, nhà đầu tư, cơ quan quản lý trực tiếp, cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục, tổ chức, cá nhân có liên quan khác (Thông tư 12, Bộ GD&ĐT, 2017).

Tiêu chuẩn:

Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo theo thông tư 02/2020/TT-BGDĐT là mức độ yêu cầu về nội dung và điều kiện mà chương trình đào tạo phải đáp ứng để được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục. Tên của mỗi tiêu chuẩn cụ thể phản ánh một hoặc một số nội dung quan trọng cần đánh giá đối với chương trình đào tạo. Mỗi tiêu chuẩn ứng với một lĩnh vực hoạt động của CSGD; trong mỗi tiêu chuẩn có một số tiêu chí. Trong GDĐH và ĐBCL, tiêu chuẩn biểu thị thước đo phù hợp với chất lượng. Nó cũng có ý nghĩa là mức độ xuất sắc cho mục đích cụ thể hoặc là hình mẫu để bắt chước hoặc là yêu cầu cơ bản cần đạt. Chức năng của tiêu chuẩn là sử dụng các tiêu chí để đo lường chất lượng một cách cụ thể hơn.

Tiêu chí:

Tiêu chí đánh giá chất lượng CSGD là mức độ yêu cầu và điều kiện cần đạt được ở một khía cạnh cụ thể của mỗi tiêu chuẩn (Thông tư 12, Bộ GD&ĐT, 2017). Cũng giống như tiêu chuẩn, tiêu chí là một khía cạnh, thước đo mà sự vật được đánh giá. Mỗi tiêu chuẩn lại bao gồm nhiều tiêu chí.

Công nhận:

Điều này có nghĩa rằng là CSGDĐH hoặc CTĐT có đủ điều kiện cần thiết để đảm bảo sẽ đào tạo được những sinh viên tốt nghiệp đáp ứng được mục tiêu đào tạo của CSGD.

Đặc điểm của KĐCL

KĐCL bao gồm kiểm định chất lượng CSGD và kiểm định chất lượng CTĐT. KĐCL CSGD (hay còn gọi là kiểm định cấp trường) liên quan đến việc xem

xét, đánh giá toàn bộ hoạt động của CSGDĐH dựa trên một bộ tiêu chuẩn kiểm định cấp trường. KĐCL CTĐT là việc xem xét, đánh giá một phần của CSGDĐG liên quan trực tiếp đến một CTĐT và chú trọng vào các hoạt động chuyên môn (Nguyễn Hữu Cương, 2017).

Đặc trưng của KĐCL được tác giả Nguyễn Phương Nga (2010) tóm lược lại như sau:

- (i) Phạm vi: cấp trường hoặc CTĐT;
- (ii) Là hoạt động tự nguyện hoặc bắt buộc;
- (iii) Tự đánh giá là hoạt động bắt buộc và không thể tách rời trong KĐCL;
- (iv) Quy trình tự đánh giá gắn liền với tự đánh giá trường và đánh giá đồng nghiệp;
- (v) Các chuẩn mực đánh giá mềm dẻo và được biến đổi phù hợp với sứ mệnh của từng trường;
- (vi) KĐCL cấp CSGD hoặc cấp CTĐT tập trung vào yếu tố đầu vào, quá trình đào tạo, chất lượng sinh viên sau tốt nghiệp.

Bản chất của KĐCL là xem xét, đánh giá và công nhận kết quả. Quá trình này được sử dụng để công nhận hay cho phép mở mới một trường hay một ngành đào tạo. Nhiều quốc gia sử dụng KĐCL để định kỳ xem xét, đánh giá và công nhận các trường đại học hay CTĐT nhằm tiếp tục duy trì các chuẩn mực quy định. Hoạt động này có thể là tự nguyện hoặc bắt buộc.

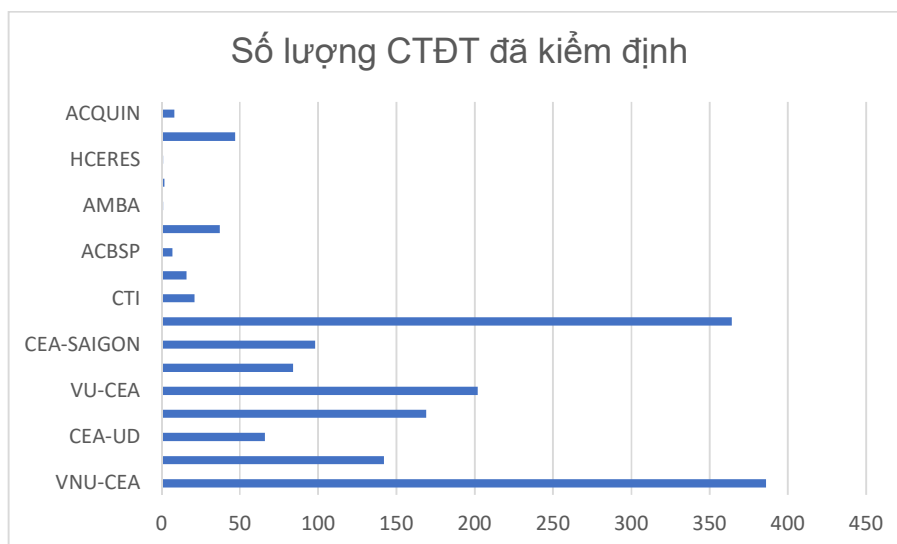
Mục đích của KĐCL nhằm đảm bảo CSGD đạt được những tiêu chuẩn nhất định của một bộ tiêu chí cụ thể được đề ra bởi 1 tổ chức. KĐCL cũng được dùng để duy trì các chuẩn mực quy định nhằm đảm bảo quyền lợi cho người học, thực hiện đúng quy định trong đào tạo, đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng. Bên cạnh đó, KĐCL còn nhằm mục đích giải trình, cấp ngân sách và kinh phí tài trợ cho CSGD hoặc CTĐT; Một đánh giá không nhằm mục đích đưa ra một quyết định công nhận thì không phải là kiểm định chất lượng

1.2.2.2. Mô hình kiểm định chất lượng chương trình đào tạo theo các tổ chức

Hiện nay trên thế giới có hai quan niệm và cách làm khi KĐCL CTĐT: một là quan niệm đánh giá dựa trên việc xem xét chất lượng của một CTĐT căn cứ vào

các tiêu chuẩn KĐCL cấp CSGD, các lĩnh vực được xem xét khi đánh giá CSGDDH cũng liên quan đến chất lượng các CTĐT, chủ yếu là các nước mới bắt đầu triển khai công tác KĐCL thường sử dụng cùng một bộ tiêu chuẩn; hai là: quan niệm đánh giá dựa trên việc xây dựng một tiêu chuẩn riêng cho KĐCL CTĐT, tập trung vào hoạt động dạy học: chất lượng đầu vào, chất lượng quá trình, chất lượng đầu ra.

Tính đến 30/6/2020 tại Việt Nam có 14 tổ chức KĐCLGD trong và ngoài nước tham gia đánh giá và cấp giấy chứng nhận các CTĐT đạt chất lượng theo yêu cầu các tiêu chuẩn hoặc theo quy định của nhà nước. Bảng số liệu dưới đây do tác giả Nguyễn Quang Vinh (2020) tổng hợp từ dữ liệu được cung cấp hàng năm bởi Cục Quản lý Chất lượng - Bộ GD&ĐT về danh sách các CTĐT đạt KĐCL



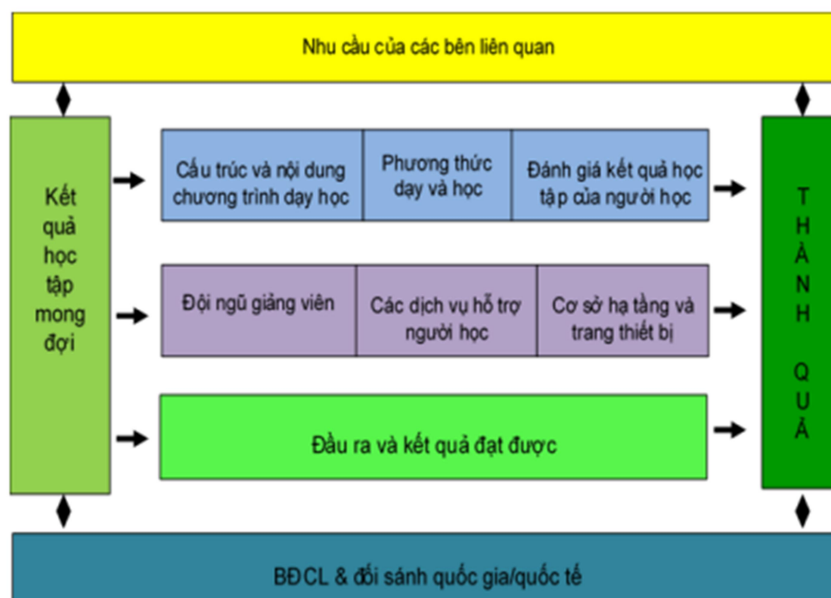
Hình 1.4: Các tổ chức trong và ngoài nước tham gia kiểm định.

Nhìn vào bảng số liệu trên cho thấy, đa phần các CTĐT của Việt Nam được kiểm định chất lượng theo bộ tiêu chuẩn của AUN-QA và Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của GDĐH ban hành kèm theo Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT của Bộ GD&ĐT Việt Nam. Do đó, nghiên cứu này sẽ tập trung vào các CTĐT GV được kiểm định bởi 2 bộ tiêu chuẩn: bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT theo AUN-QA và bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng CTĐT do Bộ GD&ĐT ban hành.

- Bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT theo AUN-QA

Mô hình hay còn gọi là khung ĐBCL của Mạng lưới AUN-QA cho cấp

CTĐT tập trung vào chất lượng của các hoạt động đào tạo nhằm hướng tới các yếu tố chất lượng của trường đại học căn cứ trên chất lượng đầu vào, chất lượng của quá trình, chất lượng đầu ra. Khung ĐBCL này được đưa ra dựa trên quan điểm nhằm áp dụng để xây dựng các tiêu chí KĐCL các CTĐT.



Hình 1.5: Khung ĐBCL cấp CTĐT của Mạng lưới AUN-QA (Phiên bản 4)

- Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng CTĐT do Bộ GD&ĐT ban hành

Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT các trình độ của GDĐH ban hành kèm theo Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT gồm 11 tiêu chuẩn:

- Tiêu chuẩn 1: Mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo;
- Tiêu chuẩn 2: Bản mô tả chương trình đào tạo;
- Tiêu chuẩn 3: Cấu trúc và nội dung chương trình dạy học;
- Tiêu chuẩn 4: Phương pháp tiếp cận trong dạy và học;
- Tiêu chuẩn 5: Đánh giá kết quả học tập của người học;
- Tiêu chuẩn 6: Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên;
- Tiêu chuẩn 7: Đội ngũ nhân viên;
- Tiêu chuẩn 8: Người học và hoạt động hỗ trợ người học;
- Tiêu chuẩn 9: Cơ sở vật chất và trang thiết bị;
- Tiêu chuẩn 10: Nâng cao chất lượng;
- Tiêu chuẩn 11: Kết quả đầu ra.

1.2.2.3. Quy trình kiểm định chất lượng chương trình đào tạo

Quá trình kiểm định chất lượng có ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với sự kỳ vọng về chất lượng của các trường đại học cũng như các phương thức đánh giá mức độ đáp ứng những kỳ vọng này.

Trong thực tế kiểm định là vấn đề khá đa dạng và phức tạp, nhưng hầu như thống nhất một quy trình gồm có 4 bước như sau:

- * Bước 1: Xây dựng hoặc cập nhật các công cụ KĐCL: công cụ KĐCL bao gồm các tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá, văn bản quy định, văn bản hướng dẫn.

- * Bước 2: Tự đánh giá: là quá trình CSGD sử dụng công cụ KĐCL để triển khai tự đánh giá CTĐT hoặc toàn bộ CSGD.

- * Bước 3: Đánh giá từ bên ngoài (đánh giá đồng nghiệp).

- * Bước 4: Công nhận CSGDĐH hoặc CTĐT đạt tiêu chuẩn kiểm định.

1.2.3. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến phát triển chương trình đào tạo.

1.2.3.1. Khái niệm ảnh hưởng.

Theo Weiss (1998) ảnh hưởng có thể là những tác động tích cực hoặc tiêu cực, có thể đạt được kết quả ngay hoặc sau một thời gian nhất định, có thể quan sát được, đo đếm được trong suốt quá trình thực thi, hoặc sau khi kết thúc quá trình.

Tổ chức phát triển quốc tế của Úc (AusAID) định nghĩa rằng “Ảnh hưởng là những thay đổi tích cực hoặc tiêu cực xảy ra trong quá trình hoạt động/phát triển một cách trực tiếp, gián tiếp, chủ đích hay vô ý ở nhiều cấp độ khác nhau trong nhiều khoảng thời gian khác nhau”.

Theo từ điển Oxford (2018) ảnh hưởng có nghĩa là “làm cho một đối tượng nào đó có những biến đổi nhất định” hay theo Thuật ngữ đánh giá tác động (International Initiative for Impact Evaluation) ảnh hưởng “là hiệu quả của sự can thiệp lên kết quả của các đối tượng thụ hưởng chính sách”. Từ điển Tiếng Việt (2017) lại đưa ra khái niệm ảnh hưởng là tác động đến và làm cho đối tượng nào đó có biến đổi nhất định.

Ảnh hưởng hay tác động là một trong những thuật ngữ được sử dụng rất nhiều trong các hoạt động đánh giá trong nhiều lĩnh vực như giáo dục, môi trường, y tế.... và được hiểu theo nhiều cách khác nhau.

Theo University of Wisconsin-Extension (2003), ảnh hưởng đề cập đến hệ quả hoặc tác động từ giai đoạn đầu tiên đến giai đoạn cuối cùng của KĐCL đối với việc phát triển CTĐT. Ảnh hưởng đồng nghĩa với kết quả lâu dài hoặc đạt được mục tiêu đặt ra, những thay đổi cuối cùng, lâu dài đối với vấn đề đặt ra. Cũng có thể hiểu ảnh hưởng và kết quả là 2 vấn đề khá tương đồng nhau. Kết quả là lợi ích trực tiếp cho cá nhân và cộng đồng, tổ chức hoặc hệ thống. Bao gồm những thay đổi về kiến thức, nhận thức, phát triển kỹ năng, thay đổi hành vi, năng lực hoặc ra quyết định, xây dựng chính sách. Các kết quả có thể xảy ra không được dự kiến hoặc không lường trước được về tính tích cực, tiêu cực và trung lập. Kết quả là một chuỗi thay đổi từ nhận thức, hành động của GV, CBNV.

Những thay đổi được tạo ra cho cá nhân, nhóm, tổ chức hoặc cộng đồng đều liên quan đến những thay đổi về hành vi, chuẩn mực, ra quyết định, kiến thức, thái độ, năng lực, động cơ, kỹ năng, điều kiện hoặc các kết quả khác với mong đợi.

Trong nghiên cứu này NCS tiếp cận khái niệm “ảnh hưởng” là kết quả của một quá trình làm cho một đối tượng có những thay đổi nhất định có thể quan sát được, đo đếm được sau một khoảng thời gian nhất định (nhận thức, hành động và niềm tin)

1.2.3.2. Mối quan hệ giữa kiểm định chất lượng và phát triển chương trình đào tạo

Kiểm định chất lượng giáo dục là vấn đề đang được quan tâm hiện nay, đặc biệt kiểm định chất lượng chương trình đào tạo lại càng được chú trọng hơn nữa. Nguyễn Đức Chính (2000) cho rằng thông qua các tiêu chí tổng hợp như tính hiệu quả, thực tiễn, mức độ đáp ứng các nhu cầu kinh tế xã hội và cả ý chí “nhà cầm quyền”, là cơ sở để phát triển chương trình.

Kết quả kiểm định là cơ sở để hoạch định chiến lược điều hành, nhân lực cấp vĩ mô và vi mô, có thể thu được từ việc đánh giá bên trong, bên ngoài hoặc kết hợp, thông qua các mô hình hành chính hoặc trao quyền tự chủ hoặc kết hợp cả hai mô hình. Đến nay Việt Nam đã thành lập cơ quan kiểm định nhà nước. Tuy nhiên, trong một thời gian dài các tiêu chí phản ánh chất lượng chưa thực sự phản ánh đúng vai trò của KĐCL.

Phát triển chương trình đào tạo là việc xây dựng, thiết kế chương trình, có liên

quan đến việc hoạch định chính sách phát triển nhân lực, cơ cấu đào tạo ngành nghề quốc gia. Trong phạm vi hẹp ở cơ sở đào tạo sự phát triển bao gồm các bước: phân tích tình hình; xác định mục tiêu và mục đích; thiết kế; thực thi và đánh giá (Phạm Văn Lập, 2000). Các chương trình đào tạo phải được xem như quá trình liên tục phát triển và hoàn thiện. Quy mô chương trình đào tạo của GDDH nước ta hiện nay phát triển rất nhanh. Tuy nhiên việc phát triển chương trình chưa được quan tâm nhiều ở góc độ hệ thống, vẫn còn hiện tượng sao chép, trùng lặp giữa các đơn vị trong việc xây dựng chương trình đào tạo.

Đánh giá và kiểm định chất lượng chương trình đào tạo được tiến hành dựa trên các chuẩn kiểm định chất lượng chương trình đào tạo và tuân theo một quy trình nhất định. Nếu kiểm định chương trình được tiến hành theo chu kỳ từ 4 đến 7 năm một lần thì việc đánh giá chương trình thường được tiến hành hằng năm. Dựa vào kết quả đánh giá và yêu cầu của thị trường lao động chương trình được thay đổi hay điều chỉnh để đảm bảo đào tạo được những người học có chất lượng đáp ứng yêu cầu của ngành nghề. Kiểm định chương trình là sự kết hợp của “đánh giá quá trình” được gọi là “đánh giá cho việc học tập” (Assessment for learning) - khi các đánh giá này giúp người học hiểu rõ việc học của bản thân và khuyến khích họ học tập tốt hơn và “đánh giá cuối cùng” gọi là “đánh giá vì học tập” (assessment of learning) để xác định kết quả cuối cùng mà người học đạt được.

Có thể nói, mối quan hệ giữa kiểm định chất lượng chương trình đào tạo và phát triển chương trình đào tạo là quan hệ hai chiều với cùng mục đích nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo giúp cho những người tham gia phát triển chương trình thay đổi hoặc điều chỉnh định hướng phát triển chương trình đào tạo phù hợp, đảm bảo chất lượng, đáp ứng yêu cầu của ngành nghề. KĐCL và phát triển CTĐT phải dựa trên tính hiệu quả, thực tiễn, mức độ đáp ứng các nhu cầu kinh tế xã hội và lợi ích của CSGD. KĐCL giúp cho những người tham gia phát triển chương trình thay đổi hoặc điều chỉnh định hướng phát triển chương trình đào tạo phù hợp, đảm bảo chất lượng, đáp ứng yêu cầu của ngành nghề.

1.2.3.3. Các yếu tố ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến phát triển chương trình đào tạo

Các nghiên cứu đến nay hầu như không có sự thống nhất chung về những ảnh hưởng tích cực và tiêu cực của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT. Điều này đặt ra nghi vấn đối với cá nhân và tổ chức trong đó có GV, CBNV về kết quả tích cực của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT. Nhiệm vụ đặt ra cho nghiên cứu là: KĐCL có giải quyết được bài toán tạo ra sự thay đổi về nhận thức, hành động, niềm tin của cá nhân (GV, CBNV) và tập thể (CSGDĐH) hay không? Và hiệu quả đó được biểu hiện như thế nào?

Chuỗi kết quả nhận thức – hành động – niềm tin được xem là liên tục và là nền tảng của kết quả. Trong nghiên cứu này, ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT ngành sư phạm được xem xét dựa trên mối quan hệ giữa kết quả của KĐCL (khuyến nghị về ưu điểm và điểm còn tồn tại của CTĐT) với hoạt động phát triển CTĐT (nhận thức, hành động của GV, CBNV, CBQL, CSGDĐH).

Chuỗi kết quả được mong đợi là những ảnh hưởng tích cực được tạo ra, CTĐT liên tục được cải tiến về chất lượng:

- Ảnh hưởng đến quan điểm, nhận thức, của GV và CBNV
- Ảnh hưởng đến sự thay đổi liên quan đến hành động như phương pháp giảng dạy, đổi mới kiểm tra đánh giá của GV; thay đổi hành động của nhân viên hỗ trợ đào tạo; thay đổi chương trình hành động của CSGD.

- Ảnh hưởng đến niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0.

** Ảnh hưởng của KĐCL đến quan điểm của GV, CBNV về hoạt động KĐCL CTĐT*

GV, CBNV đóng vai trò quan trọng trong toàn bộ quá trình đánh giá: họ đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp minh chứng cho báo cáo tự đánh giá và là những người trực tiếp tham gia viết báo cáo tự đánh giá, tham gia các cuộc họp với hội đồng tự đánh giá.

Những ảnh hưởng theo từng giai đoạn của hoạt động KĐCL CTĐT cần phải được xem xét một cách khéo léo dựa trên quan điểm, kiến thức, nhận thức, hành động của GV, CBNV. Việc xác định mức độ tham gia và hiểu biết của GV, CBNV về KĐCL, phát triển CTĐT là việc làm cần thiết để từ đó nhìn nhận thấu đáo hơn về vấn đề quan điểm. Nghiên cứu xem xét vấn đề quan điểm gồm các nội dung:

(1) Đánh giá quan điểm của GV, CBNV về việc KĐCL CTĐT có giúp

CSGD, CTĐT hoàn thành các mục tiêu của họ hay không hoặc mức độ hoàn thành các mục tiêu ấy như thế nào. Các biểu hiện bao gồm (Hou (2015), Lemaitre (2004)): KĐCL khuyến khích các CSGDDH hướng tới một CTĐT liên tục được cải tiến về chất lượng; KĐCL giúp CSGDDH đánh giá được chất lượng CTĐT của chính mình; KĐCL giúp công chúng đánh giá được chất lượng CTĐT của CSGD; KĐCL mang đến triển vọng quốc tế hoá giáo dục và kết nối toàn cầu; KĐCL tạo ra sự thay đổi lớn trong văn hoá chất lượng, văn hoá tổ chức tại CSGD hoặc CTĐT.

(2) Quan điểm đồng ý hay không đồng ý của GV, CBNV về những ảnh hưởng tích cực của KĐCL CTĐT. Các biểu hiện bao gồm: KĐCL có tầm quan trọng trong cải cách chương trình dạy học và tạo điều kiện cho việc tích hợp các khoá học học trong chương trình với mục tiêu của thiết kế vào việc phát triển CTĐT; KĐCL tạo ra sự kết hợp sứ mệnh và mục tiêu của tổ chức vào phát triển CTĐT; KĐCL hỗ trợ các trường đại học phát triển CTĐT và theo đuổi mục tiêu liên tục cải tiến (Hou, 2015); KĐCL giúp cải tiến chất lượng giảng dạy của GV và kết quả học tập của SV; gia tăng số lượng và chất lượng nghiên cứu học thuật của GV (Phạm Thị Hương, 2018);

(3) Quan điểm của GV, CBNV về ảnh hưởng tiêu cực của KĐCL CTĐT. Những biểu hiện này bao gồm: KĐCL CTĐT mang lại thử thách như tạo ra sự gia tăng khối lượng công việc hành chính cho GV và CBNV; KĐCL tạo ra thách thức về thời gian; tạo ra thách thức về nguồn nhân lực thực hiện (Hou, 2015); KĐCL CTĐT còn cho thấy một quá trình đánh giá chông chéo, tạo ra sự mất lòng tin vào tính chuyên nghiệp của giảng viên (Harvey, 2005; Cheng, 2010); Sự quan liêu và chi phí tốn kém về thời gian và tiền bạc của hoạt động KĐCL CTĐT là những ảnh hưởng không mong muốn; Việc giám sát chất lượng của bên ngoài cũng đặt ra những câu hỏi cho GV - liệu KĐCL CTĐT có thực sự tăng cường chất lượng học tập của sinh viên.

** Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của giảng viên về phát triển CTĐT*

Các nhà nghiên cứu về Tâm lý học và Giáo dục đã khẳng định: nâng cao nhận thức là khâu đầu tiên nhằm khai sáng trí tuệ, giúp con người hiểu biết căn kẽ, sâu sắc cái cần phải làm theo, tạo nên sự nỗ lực, quyết tâm và tình cảm mãnh liệt, thể hiện thành hành động sáng tạo, quyết liệt nhằm mục đích cuối cùng sau khi đã trải qua khâu nhận thức sâu sắc.

Nhận thức là quá trình hay là kết quả phản ánh và tái tạo hiện thực vào trong tư duy của con người. Như vậy, nhận thức được hiểu là một quá trình, là kết quả phản ánh. Bên cạnh đó, nhận thức cũng là cơ sở, là nền tảng cho mọi sự hiểu biết của con người (Nguyễn Văn Tường, 2010). Jack Yates (1985) cho rằng nhận thức được xác định bởi nội dung mà chủ thể thể hiện ra bên ngoài, được định nghĩa thông qua sự thể hiện, sắp xếp và phân loại.

Nhận thức sâu sắc của cá nhân chính là ý thức về trách nhiệm, nghĩa vụ cần phải thực hiện vì lợi ích của bản thân, gia đình, xã hội và cộng đồng. Việc nhận thức cần phải bắt đầu ngay từ GV và CBNV, có sự cam kết thực hiện ĐBCL và KĐCL để cải tiến chất lượng CTĐT.

Vì vậy, việc hình thành thái độ tích cực và tự giác đối với hoạt động phát triển CTĐT đã được kiểm định cho các thành viên là việc làm cần thiết. Thái độ này được hình thành trước hết từ nhận thức. Nhưng đó chỉ mới là điều kiện cần, điều kiện đủ là những lợi ích mà hoạt động này mang lại cho nhà trường cũng như mỗi cá nhân và những điều kiện vật chất và tinh thần mà nhà trường tạo ra cho chính bản thân hoạt động. Như vậy, thành tố nhận thức là điều kiện cần, có thể và phải được hình thành sớm nhất để dẫn dắt sự hình thành của các thành tố còn lại.

KĐCL CTĐT đã tạo ra sự thay đổi về nhận thức của GV và CBNV đối với CSGD, trước tiên là việc GV hiểu rõ về sứ mạng, triết lý giáo dục của

CSGD và hiểu rõ về CTĐT được kiểm định. Sau đó là sự thay đổi về nhận thức của GV đối với việc phát triển CTĐT đã được kiểm định.

Để đánh giá được ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, CBNV trước tiên cần đảm bảo GV và CBNV đều nhận được kết quả, giành thời gian nghiên cứu kỹ về thông tin mà đoàn ĐGN đưa ra khuyến nghị. GV và CBNV cũng cần phải có hoạt động thảo luận về kết quả KĐCL, những khuyến nghị của đoàn ĐGN. Từ đó, họ đưa ra quan điểm và ý kiến cá nhân đối với kết quả KĐCL.

Nhận thức của người GV, CBNV tiếp tục thay đổi theo chiều hướng liên tục cải tiến nhằm phục vụ cho việc phát triển CTĐT. Nghiên cứu xem xét 2 vấn đề chính trong nhận thức của GV, CBNV về hoạt động dạy học và hoạt động kiểm tra đánh giá.

Nhận thức của giảng viên về hoạt động dạy học:

GV là người có nhiều vai trò trong quá trình đào tạo và trong hoạt động phát triển chương trình đào tạo; để thay đổi tư duy, nhận thức, GV cần được trang bị hoặc liên tục tự trang bị cho mình kiến thức về môn học, ngành học đảm bảo tính liên thông, gắn kết giữa các môn học; GV có kiến thức về CTĐT, cải tiến phương pháp dạy học để tạo được sự cuốn hút hơn đối với người học. Những kiến thức này quan trọng vì nó cho biết vị trí của chúng ta trong bức tranh tổng thể, nó cung cấp thông tin về vị trí và sự tương tác giữa một chuyên ngành với các chuyên ngành khác trong cùng một lĩnh vực và kể cả giữa các chuyên ngành trong các lĩnh vực khác nhau. Khối kiến thức này quan trọng vì nếu không biết được vị trí và các tương tác trong bức tranh tổng thể, kiến thức chuyên ngành hẹp cung cấp cho sinh viên trở nên khô cứng và có độ ứng dụng thấp.

Biểu hiện về nhận thức của GV trong hoạt động dạy học dựa trên kết quả KĐCL Nguyễn Phi Vũ (2018) chỉ ra như sau: GV luôn chú ý đến hoạt động giảng dạy; GV có trách nhiệm đối với hoạt động giảng dạy của bản thân; GV nhìn nhận rõ những yêu cầu và đòi hỏi cao của xã hội đối với môn học; GV rút ra kinh nghiệm cải tiến hoạt động giảng dạy sau mỗi buổi học; GV đầu tư thời gian nhiều hơn cho việc chuẩn bị bài giảng; GV thận trọng trong việc lựa chọn nội dung; GV càng yêu thích việc dạy học hơn; GV tin tưởng rằng SV hài lòng với giờ giảng của bản thân; GV tự tin sau mỗi bài giảng.

Nâng cao nhận thức của GV về sự cần thiết phải cải tiến hoạt động dạy học để hướng tới mục tiêu hình thành ý thức, nhu cầu đổi mới năng lực và kỹ năng của GV trong quá trình dạy học: nâng cao năng lực chuyên môn; liên tục sử dụng thiết bị công nghệ hỗ trợ giảng dạy; đổi mới và cập nhật lý luận và phương pháp dạy học; cải thiện năng lực ngoại ngữ và tin học để ứng dụng cho tự học, tự nghiên cứu tài liệu;

Nhận thức của GV về hoạt động kiểm tra đánh giá:

Hoạt động kiểm tra đánh giá với 3 chức năng cơ bản: chức năng sư phạm – nhận định thực trạng, định hướng, điều chỉnh hoạt động dạy và học – chức năng xã hội, công khai hóa kết quả học tập. Người GV cần nhận thức rõ tầm quan trọng của

hoạt động này trong phát triển CTĐT.

Kiểm tra đánh giá là một khâu quan trọng góp phần vào công tác phát triển CTĐT. Nó được xem như là công cụ hành nghề quan trọng của giảng viên, giúp giảng viên xác định được sự thay đổi của sinh viên thông qua quá trình dạy học để đạt được mục tiêu giáo dục. Qua kết quả của kiểm tra đánh giá giúp GV viên nhận biết được mức độ tiếp thu kiến thức, kỹ năng và khả năng vận dụng kiến thức của SV; qua đó, họ tự đánh giá được công tác giảng dạy của mình, thấy được những ưu điểm và hạn chế để phát huy hơn nữa những ưu điểm, có giải pháp khắc phục hạn chế, nâng cao chất lượng dạy và học. Dựa trên kết quả kiểm tra đánh giá sinh viên tự đánh giá mức độ đạt được của bản thân, để có phương pháp tự mình thay đổi lại cách học nhằm đạt hiệu quả hơn. Từ đó giảng viên có những đóng góp vào công tác phát triển chương trình, cải tiến chương trình.

** Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của CSGDDH*

Tài liệu, văn bản: dựa trên báo cáo kết quả KĐCL CTĐT, các CSGDDH cần thiết lập và điều chỉnh hệ thống các văn bản, quy định, chính sách, nguyên tắc có ảnh hưởng đến việc phát triển CTĐT. Những văn bản này có đề cập đến nội dung cần cải tiến theo khuyến nghị của đoàn đánh giá ngoài và nhận được sự đồng thuận, hài lòng của đội ngũ GV, CBNV về tính hiệu quả và thực tiễn. Bên cạnh những thuận lợi, CSGDDH cũng cần lưu ý khi xây dựng hệ thống văn bản phát triển CTĐT cần xác định được cơ hội, lường trước rủi ro, thách thức và đưa ra dự báo trong việc phát triển CTĐT. Từ đó, CSGDDH điều hành quy trình phát triển CTĐT sau KĐCL theo hướng liên tục đổi mới và cải tiến chất lượng.

Ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động cải tiến văn bản, tài liệu được thể hiện ở các quy định, hướng dẫn mà CSGD, đơn vị phụ trách CTĐT nhằm tạo ra những thay đổi, cải tiến và nâng cao chất lượng CTĐT. Tùy thuộc vào kết quả KĐCL việc rà soát lại các văn bản, tài liệu này là cần thiết để kịp thời cập nhật, điều chỉnh để đảm bảo các quy định phục vụ cho mục tiêu đề ra. Nguồn tài liệu này sẽ cho phép CSGD chuẩn hoá được hoạt động phát triển CTĐT, gia tăng hiệu quả điều hành, đo lường được mức độ phát triển của CTĐT. Các văn bản, tài liệu thể hiện ở CSGD thường gồm:

+ CSGD có báo cáo, kế hoạch phát triển CTĐT (mục tiêu chiến lược, nhiệm vụ, hoạt động, ...);

+ CSGD đề ra kế hoạch hành động cụ thể để phát triển CTĐT;

+ CSGD có các mốc tham chiếu để đo được nhận thức, hành động, kỹ năng của GV, CBNV hướng tới phát triển CTĐT

+ CSGD có kế hoạch cải thiện chất lượng CTĐT

+ CSGD có kế hoạch đào tạo, tập huấn, bồi dưỡng nhân sự về phát triển CTĐT;

+ CSGD có các nguồn lực (tài chính, nhân sự, thời gian) cho hoạt động phát triển CTĐT;

+ CSGD có công cụ so sánh, công cụ tự đánh giá hoạt động phát triển CTĐT;

+ CSGD có các biện pháp khắc phục giúp tăng cường chất lượng CTĐT

+ CSGD có các nguồn lực (tài chính, nhân sự, thời gian) cho hoạt động phát triển CTĐT;

+ CSGD có công cụ so sánh, công cụ tự đánh giá hoạt động phát triển CTĐT;

+ CSGD có các biện pháp khắc phục giúp tăng cường chất lượng CTĐT.

Bên cạnh đó, CSGD cũng cần có quy định về vai trò và trách nhiệm của người trực tiếp điều phối thực thi chương trình (CBQL ĐT) và người dạy (GV) trong quá trình phát triển CTĐT; GV, CBNV được quyền chủ động điều chỉnh CTĐT trong phạm vi nhất định sao cho phù hợp với hoàn cảnh cụ thể nhằm đạt được mục tiêu đề ra của CTĐT.

Bồi dưỡng GV, CBNV: Chương trình tập huấn nâng cao nhận thức do CSGD tổ chức nhằm mục đích giới thiệu về: nội dung, báo cáo, nguyên tắc, hướng dẫn, các chính sách chất lượng CTĐT, quy trình phát triển CTĐT cho các đối tượng cụ thể, hoặc theo nhóm công việc. Đối tượng tham gia tập huấn theo từng nhóm công việc (GV, CBNV). Đảm bảo sự thống nhất về nội dung triển khai tập huấn và tạo ra mức độ thay đổi trong hoạt động phát triển CTĐT sau KĐCL:

+ CSGD có các buổi tập huấn về chính sách phát triển CTĐT;

+ CSGD có các buổi làm việc, thảo luận về mức độ trách nhiệm của từng đối tượng tham gia phát triển CTĐT;

+ CSGD có các buổi làm việc, thảo luận về mức độ trách nhiệm của đơn vị phụ trách trong phát triển CTĐT;

+ CSGD thực hiện kế hoạch đào tạo và bồi dưỡng phát triển chuyên môn;

+ CSGD cải thiện cơ sở vật chất; CSGD cấp kinh phí cho hoạt động đào tạo bồi dưỡng GV, CBNV.

Câu hỏi đặt ra là: GV, CBNV có hài lòng về các hoạt động do CSGD thực hiện nhằm nâng cao nhận thức, hành động của họ vào công tác phát triển CTĐT hay không? Mục tiêu khảo sát mức độ hài lòng của GV, CBNV là cần thiết để xác định sự hợp tác của đối tượng tham gia, xây dựng định hướng hoạt động phát triển CTĐT.

Chuẩn đầu ra: phát triển CTĐT phải tuân thủ các quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trong đó, tuân thủ các nội dung về khung chương trình đào tạo, số tín chỉ bắt buộc, số học phần bắt buộc, thời lượng theo quy định. Trên cơ sở quy định chương trình khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo, CSGDDH sẽ nghiên cứu để phát triển chương trình đào tạo với các môn học đáp ứng chuẩn đầu ra theo yêu cầu của đoàn ĐGN. Phát triển CTĐT một mặt đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra, mặt khác phải phù hợp điều kiện thực hiện của CSGD và đảm bảo yêu cầu phát triển chiến lược. Chính vì vậy ý kiến của cán bộ lãnh đạo, quản lý của nhà trường trong xây dựng và phát triển chương trình đào tạo là hết sức quan trọng.

Nâng cao nhận thức về yêu cầu phát triển CTĐT ngành sư phạm, CSGDDH cần cung cấp tài liệu cho mỗi GV, CBNV và tổ chức trao đổi các vấn đề bắt đầu từ phạm vi tổ chuyên môn. GV tham gia giảng dạy CTĐT đã được KĐCL cần được bồi dưỡng, tập huấn, tiếp thu nhằm nâng cao nhận thức, kiến thức, và cải thiện hoạt động dạy học, kiểm tra đánh giá nhằm mục tiêu phát triển CTĐT. CSGD tổ chức hội nghị và hội thảo, lấy ý kiến góp ý của các bên liên quan nhằm nâng cao chất lượng CTĐT; CSGD tăng cường bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, tập huấn nội bộ và nâng cao nhận thức của giảng viên, sinh viên, nhân viên trong việc phát triển CTĐT và sử dụng kết quả KĐCL nhằm phát triển CTĐT; CSGD chú trọng và khai thác hiệu quả phản hồi của các bên liên quan phục vụ cho phát triển CTĐT;

** Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của GV*

Chất lượng của CTĐT phụ thuộc phần lớn vào nhận thức, thái độ từ đó dẫn đến tính tích cực trong hành động của GV trong quá trình đào tạo nghề nghiệp. Những đổi mới trong phương pháp giảng dạy của GV cần hướng trực tiếp vào việc kích thích tính tích cực nhận thức, tính độc lập và sáng tạo của sinh viên trong nghiên cứu, học tập và rèn nghề. Sự tích cực trong phương pháp dạy học và tri thức được lĩnh hội sẽ tạo ra khuynh hướng, động cơ đúng đắn và niềm tin đối với mục tiêu phát triển CTĐT, đặc biệt là phát triển nghề nghiệp của SV.

Tony Pont (1996) – một chuyên gia đào tạo người Anh cho rằng giảng viên phải là người chịu trách nhiệm về toàn bộ quá trình đào tạo và là người có vai trò động viên, khuyến khích, định hướng nhu cầu đào tạo của người học. Giảng viên không chỉ đơn thuần là người làm công tác giảng dạy, người “truyền thụ” mà còn đóng nhiều vai trò khác trong môi trường giáo dục hiện đại, như “tư vấn” cho sinh viên, “tạo điều kiện” cho sinh viên học tập, cũng như các vai trò quan trọng khác mà các nhà nghiên cứu đã chỉ ra như vai trò của người xây dựng chương trình, tài liệu, đánh giá; tạo điều kiện và tư vấn về đào tạo bồi dưỡng; vai trò người truyền thụ, giảng giải; vai trò người điều phối, hướng dẫn, thúc đẩy quá trình đào tạo, bồi dưỡng.

Đội ngũ giảng viên, ngoài việc trau dồi, cập nhật kiến thức chuyên môn, kiến thức về xây dựng và phát triển CTĐT, nội dung giảng dạy và đề cương môn học, giảng viên cần thường xuyên chủ động tiếp thu ý kiến đánh giá ngoài để điều chỉnh công tác giảng dạy, nâng cao năng lực sư phạm và nghiên cứu khoa học (thông qua tập huấn, tham gia hội thảo, dự giờ, tự học hỏi qua mạng, trao đổi với đồng nghiệp,...). Giảng viên có thể đóng góp rất nhiều sáng kiến trong công tác nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển chương trình đào tạo, từ những việc rất nhỏ và cụ thể qua tương tác với sinh viên, cựu sinh viên và đồng nghiệp, với phụ huynh, với nhà tuyển dụng, với xã hội bên ngoài, cán bộ các phòng ban,... linh hoạt trong nhiều vai trò: giảng dạy, tư vấn, điều khiển, quản lý,... Giảng viên cũng cần phải xây dựng thói quen làm việc nhóm, phát triển kỹ năng làm việc nhóm trong đơn vị của mình và tổ chức nhà trường, tham gia đóng góp một phần vào việc tự đánh giá và đánh

giá ngoài chương trình đào tạo, phối hợp hiệu quả trong đơn vị mình và với đơn vị khác, chia sẻ kinh nghiệm cho đóng góp ý kiến để đơn vị bạn phát triển tốt hơn.

Ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đã tạo ra những thay đổi, GV đã thực hiện những hành động cụ thể để phát triển CTĐT như: cải tiến tài liệu, cải tiến hoạt động giảng dạy, cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá.

Lý thuyết các pha hành động (Theory of action phases – TAP) được Gollwitzer (1993) phát triển trong những năm 90. Có hai loại ý định: ý định mục tiêu (goal intention) và ý định hành động (implementation intention). Ý định mục tiêu đề cập đến việc cá nhân sẽ thực hiện một mục tiêu, trong khi ý định hành động tương ứng với việc cá nhân sẽ thực hiện một mục tiêu với một điều kiện nào đó. Vì vậy, những người thiết lập ý định hành động xác định khi nào, ở đâu và làm thế nào họ có kế hoạch ban hành ý định của họ (Brandstätter, Lengfelder & Gollwitzer, 2001) từ đó dẫn đến hành động. Như vậy, ý định mục tiêu sẽ ở dạng tổng quát (là một dạng tín hiệu, còn ý định hành động là ý định chi tiết để cụ thể hóa ý định mục tiêu.

Hành động cải tiến tài liệu:

Việc ra soát, đổi mới, cải tiến nội dung dạy học phải phù hợp với phương pháp dạy học hiện đại, phương pháp kiểm tra đánh giá mới. Các cải tiến bao gồm: GV đầu tư thời gian, kiến thức nhiều hơn cho việc xây dựng và soạn thảo giáo án, bài giảng; GV đầu tư thời gian, kiến thức nhiều hơn cho việc soạn đề thi, đề kiểm tra.

Có nhiều tài liệu tham khảo cho sinh viên: giáo trình, bài giảng, bài báo khoa học; tạp chí, tập san; chuyên san; bộ câu hỏi; sách tham khảo trong và ngoài nước. Và GV, cần phải giới thiệu, cung cấp nhiều và chi tiết hơn về các tài liệu, cách tìm tài liệu này tới SV. Gia tăng kho tài liệu vì mục đích chia sẻ tri thức khoa học cho SV là việc làm cần thiết.

Hành động cải tiến hoạt động dạy học:

Hoạt động dạy học bao gồm hoạt động dạy của GV và hoạt động học của SV. Cải tiến hoạt động dạy học là sự thay thế, đổi mới các hoạt động dạy học ở hiện tại bằng các hoạt động dạy học mới có tính hiện đại hơn, hiệu quả hơn. Sau KĐCL,

hoạt động dạy học cần phải có những cải tiến dựa trên hành động của GV.

Sự cải tiến này thể hiện ở quá trình dạy học được tổ chức dựa trên cơ sở lấy người học làm trung tâm. GV chuyển từ truyền đạt kiến thức thụ động sang hướng dẫn người học chủ động tiếp nhận và lĩnh hội tri thức. Dạy cho người học phương pháp học tập, nghiên cứu, vận dụng, sáng tạo tri thức. GV có khả năng làm chủ được quá trình cải tiến, chủ động nội dung và mức độ cải tiến của chương trình. Cải tiến hoạt động dạy học, GV cần cập nhật xu hướng và phương pháp dạy học hiện đại phù hợp với bối cảnh, điều kiện thực tế. Quá trình dạy học này đảm bảo làm phát triển tối đa năng lực tự học, tự nghiên cứu, năng lực tư duy, sáng tạo của SV.

Dựa trên quan điểm lấy người học làm trung tâm và hướng tới mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng đáp ứng yêu cầu xã hội thì phát triển CTĐT theo tiếp cận chuẩn đầu ra đang được các CSGD và các nhà nghiên cứu đề xuất ưu tiên hiện nay. Phát triển CTĐT cần nhấn mạnh tới lấy học sinh làm trung tâm, cá nhân hóa các hoạt động trải nghiệm thực tế, trao quyền tự quyết lộ trình học tập. Giảng viên với vai trò là người dẫn dắt, định hướng cho sinh viên và liên tục cập nhật kiến thức, nghiên cứu phù hợp với những thay đổi của thời đại chuyển đổi số.

Quá trình dạy học phải được tổ chức trên cơ sở lấy người học làm trung tâm: GV tạo ra được các cơ hội học tập, thông qua các hoạt động đa dạng; GV kích thích sinh viên khám phá, áp dụng, phân tích và đánh giá các ý tưởng hơn là truyền đạt thông tin một chiều; GV có nhiều phương pháp giảng dạy giúp sinh viên học chủ động và trải nghiệm; Bên cạnh đó, GV sử dụng tổng hợp nhiều hình thức và phương tiện khác nhau: ngôn ngữ, hoạt động, hình ảnh trực quan, hợp tác để cải tiến hoạt động dạy học.

Theo Phạm Thị Hương (2018), ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động dạy học của giảng viên được thể hiện ở 4 mức độ “tăng lên”, “giảm xuống”, “Không thay đổi”, “Không ý kiến”. Các mức độ thay đổi này được đánh giá xảy ra ở một số phương pháp dạy học như GV tạo ra những thay đổi liên quan đến phương pháp dạy học thuyết giảng; GV tạo ra những thay đổi liên quan đến phương pháp dạy học các học phần tương tác; GV tạo ra những thay đổi liên quan đến phương pháp dạy học các học phần thực hành, thực tập; GV tạo ra những thay đổi liên quan đến phương

pháp dạy học các học phần được tổ chức theo dự án; GV tạo ra những thay đổi liên quan đến phương pháp dạy học mô phỏng.

GV cũng cần có đóng góp sáng kiến trong công tác nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển chương trình đào tạo.

Tùy vào từng mục tiêu và điều kiện cụ thể, GV sẽ phối hợp linh hoạt các phương pháp trong quá trình giảng dạy của mình sao cho các phương pháp giảng dạy cải tiến có hiệu quả trong công tác phát triển chương trình đào tạo nhằm đạt được các mục tiêu chuẩn đầu ra.

Hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá

Cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá trong phát triển CTĐT phải xuất phát từ những thay đổi trong nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT sau giai đoạn KĐCL.

Đánh giá của giảng viên là cơ sở để sinh viên tự đánh giá đúng khả năng học tập, thái độ và phẩm chất của mình, do đó hoạt động này dẫn đến ảnh hưởng tới động cơ học tập của sinh viên; sự thay đổi trong việc thúc đẩy sinh viên tích cực học tập.

GV cũng cần gia tăng các biện pháp đánh giá khách quan kết quả học tập; khuyến khích sinh viên có những trải nghiệm thành công hay thất bại; cung cấp cho SV các công cụ tự đánh giá, tự đối chiếu kết quả học tập. GV phải là người đóng vai trò, góp phần tạo ra những kỳ vọng, ảnh hưởng và động cơ tích cực hoá cho SV.

GV cần thể hiện vai trò và trách nhiệm của bản thân trong việc tham gia hoạt động xây dựng và ban hành các văn bản, quy định, hướng dẫn liên quan tới kiểm tra đánh giá. Đề xuất các phương án triển khai hoạt động kiểm tra đánh giá hiệu quả phù hợp với mục tiêu phát triển CTĐT của CSGD, bám sát kết quả của Đoàn ĐGN.

** Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của CBNV và nhóm nhân viên hỗ trợ*

Nhóm nhân viên (NV) hỗ trợ gồm nhân viên làm việc tại thư viện, phòng thí nghiệm, hệ thống công nghệ thông tin, cố vấn học tập và các dịch vụ hỗ trợ khác. Hoạt động hỗ trợ SV bao gồm 3 hoạt động chính:

- Hoạt động đào tạo: chương trình đào tạo, nội dung môn học, phương pháp giảng dạy, tổ chức thi cử, đánh giá sinh viên.

- Cơ sở vật chất: cơ sở vật chất, thiết bị của trường phục vụ cho quá trình dạy và học.

- Dịch vụ hỗ trợ khác: công tác học sinh sinh viên, cố vấn học tập, quản lý đào tạo.

Căn cứ vào tiêu chuẩn 17 về các hoạt động phục vụ và hỗ trợ SV của AUN-QA; căn cứ tiêu chuẩn 7, tiêu chuẩn 8: người học và hoạt động hỗ trợ người học theo Thông tư 04 Bộ GD&ĐT quy định về tiêu chuẩn đánh giá chương trình đào tạo các trình độ của GDĐH; NCS cho rằng, việc cung cấp các hoạt động hỗ trợ SV nhằm tạo ra môi trường thuận lợi cho việc học tập và hỗ trợ SV trong các hoạt động học tập sẽ góp phần phát triển CTĐT. Biểu hiện của hành động này được xem xét dựa trên một số yếu tố chính sau:

- NV tham gia vào việc xây dựng quy trình phát triển CTĐT;
- NV tham gia vào việc xây dựng chính sách chất lượng CTĐT;
- NV tham gia xây dựng chương trình bồi dưỡng nhận thức, phổ biến quy trình, hướng dẫn phát triển CTĐT;
- NV tuân thủ thực hiện đúng quy trình và hướng dẫn phát triển CTĐT của CSGD;
- NV có đề xuất, đóng góp cho việc thúc đẩy lãnh đạo thực hiện cam kết triển khai phát triển CTĐT;
- NV đóng góp cho việc thúc đẩy lãnh đạo tuân thủ đúng quy trình, hướng dẫn phát triển CTĐT;
- NV huy động được các nguồn lực sẵn có phục vụ công tác điều hành quy trình phát triển CTĐT.

** Ảnh hưởng của KDCL đến niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0.*

Dựa trên những hiểu biết và kiến thức tổng quan về bối cảnh giáo dục đặc biệt là GDĐH, Hội đồng kiểm định chất lượng sau đánh giá ngoài đưa ra được những khuyến nghị cải tiến cho CTĐT đáp ứng bối cảnh chung của quốc gia và thế giới, đồng thời phù hợp với năng lực của CSGD. Bên cạnh đó, đặt trong bối cảnh giáo dục và dựa trên những khuyến nghị của Hội đồng kiểm định, CSGD có thể rút ra bài học kinh nghiệm trong việc phát triển các CTĐT mới.

Kết quả từ ảnh hưởng đến nhận thức, hành động của GV, CBNV sẽ mang đến những giá trị và lợi ích đối với cá nhân, tập thể, nhóm người, cơ quan hoặc cộng đồng. Nó được xác định một cách rõ ràng nhất bởi những người tham gia.

Như vậy có thể hiểu, nhận thức của giảng viên, hành động đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá của GV, hành động của CSGDDH trong việc cải tiến văn bản, cải tiến chuẩn đầu ra, và hành động đào tạo bồi dưỡng GV, CBNV sẽ mang đến những kết quả nhất định. Kết quả này được xác định bởi các đối tượng tham gia là GV, CBNV.

Ảnh hưởng đến niềm tin và mức độ kỳ vọng của CBNV, GV về việc CTĐT sẽ đạt được các mục tiêu giáo dục 4.0 trong bối cảnh, điều kiện, môi trường mà hoạt động phát triển CTĐT tồn tại.

Niềm tin là một khái niệm rất khó để định nghĩa, theo Paul Faulkner (2007), niềm tin mang tính dự đoán, là sự đưa ra phán đoán về độ tin cậy trong một hoặc nhiều tình huống cụ thể. Niềm tin thể hiện sự sẵn sàng tin cậy vì chủ thể dự đoán sự tin cậy sẽ mang lại lợi ích.

Niềm tin thường gắn với mối quan hệ con người và mang ý nghĩa một chiều. Niềm tin là hệ quả của mối quan hệ giao tiếp giữa các cá nhân, ví dụ như cung cấp thông tin chính xác, tính tương minh trong các quyết định, thể hiện sự chân thành và cởi mở một cách phù hợp. Niềm tin cũng được tạo dựng thông qua một quá trình xây dựng, ổn định và điều chỉnh. Niềm tin của một cá nhân chịu tác động bởi nhiều yếu tố, từ nhận thức, cảm xúc đến hành động, ở các cấp độ khác nhau (Nguyễn Mạnh Quân, 2013)

- Phát triển CTĐT đại học thích ứng với giáo dục 4.0

Theo tác giả Trần Thị Hoài (2019) 04 mục tiêu đào tạo đại học thích ứng với giáo dục 4.0 bao gồm:

(1) Mục tiêu của đơn vị phải được thiết kế sao cho người học có nền tảng về công nghệ thông tin, ngoại ngữ, khả năng nghiên cứu, lãnh đạo, giải quyết vấn đề phức tạp, định hướng chuyên môn, năng lực sáng nghiệp và học tập suốt đời, làm việc độc lập, sáng tạo, dẫn dắt, khởi nghiệp để tự tin trước môi trường làm việc cạnh tranh toàn cầu;

(2) Nội dung CTĐT được cập nhật theo hướng mở, dễ dàng cập nhật và thích ứng nhanh với bối cảnh và nhu cầu của doanh nghiệp. Các môn học mới như đại cương về công nghệ 4.0, sở hữu trí tuệ, đổi mới sáng tạo, tư duy thiết kế cần được bổ sung. Nhiều học phần nên được giảng dạy bằng ngoại ngữ giúp thúc đẩy nhanh quá trình hội nhập;

(3) Triển khai hoạt động đào tạo đại học: sinh viên trở thành trung tâm của các hoạt động đào tạo, các trường đại học cần thúc đẩy khả năng học tập suốt đời của sinh viên, gia tăng tiếp xúc thực tế để tích lũy kinh nghiệm, trao đổi sinh viên quốc tế, học tập trải nghiệm ảo, học tập hợp tác và học tập thích ứng, đổi mới phương pháp giảng dạy của giảng viên và phương pháp học tập của sinh viên. Đặc biệt, đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá, chuyển từ đánh giá kỹ năng sang đánh giá năng lực, chuyển đánh giá trọng tâm về kiến thức sang đánh giá năng lực vận dụng, giải quyết vấn đề thực tiễn cuộc sống, chú trọng đánh giá tư duy bậc cao, tư duy hệ thống, tư duy phản biện; tích hợp đánh giá vào quá trình dạy học, đánh giá đa chiều (giảng viên, sinh viên cùng tham gia đánh giá); sử dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra đánh giá.

(4) Điều kiện thực hiện CTĐT: dựa trên các văn bản pháp lý, CSGD cần có kế hoạch quản lý đào tạo linh hoạt, giáo dục trực tuyến, kết hợp nhiều hình thức giảng dạy, dạy học xuyên quốc gia. Bên cạnh đó, giảng viên cần phải có các năng lực: chuyên môn, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, năng lực công nghệ thông tin và truyền thông, ngoại ngữ, khả năng dạy học trực tuyến, dạy học theo các mô hình E-learning, B-learning, mô hình ứng dụng kỹ thuật truyền hình, ngoài ra giảng viên cũng cần phải đến từ các doanh nghiệp, cơ quan sử dụng sản phẩm đào tạo. Cơ sở vật chất phải đáp ứng được các điều kiện cho một chiến lược chuyển đổi số có thể hỗ trợ cho hoạt động dạy và học của GV, các điều kiện trải nghiệm và học tập trên phạm vi toàn cầu, các chính sách khuyến khích sử dụng công nghệ tiên tiến cho giảng viên và sinh viên. Thư viện điện tử tạo ra cơ hội học tập không giới hạn cho người học.

- Phát triển CTĐT đại học đáp ứng kỳ vọng của người học

Trong đào tạo đại học, sinh viên vừa là mục tiêu, vừa là động lực để nâng cao

chất lượng đào tạo. Nhưng mặt khác, sinh viên vừa là đầu vào của quá trình đào tạo, đồng thời cũng phản ánh kết quả đầu ra của quá trình đào tạo. Sinh viên vừa là người tiếp thu tri thức từ quá trình đào tạo đồng thời cũng phải là người tự đào tạo trong quá trình học tập tại trường nhằm đạt được các yêu cầu, các chuẩn đầu ra do các trường quy định.

Sinh viên đại học và môi trường đại học ngày nay có nhiều đặc điểm khác so với những năm 60 và 70 của thế kỷ trước, bối cảnh giáo dục cũng có nhiều chuyển biến hoàn toàn. Chính vì vậy, nhu cầu của sinh viên ngày nay cũng khác với nhu cầu của sinh viên trong quá khứ. Nhu cầu xã hội cũng thay đổi hàng ngày hàng giờ nên để làm phù hợp giữa môi trường và con người tốt hơn nữa cần đánh giá nhu cầu hiện tại của sinh viên và xem như đó là bước khởi đầu của việc xây dựng CTĐT.

- Phát triển CTĐT đại học đáp ứng nhu cầu nhà tuyển dụng:

Trong hầu hết các quốc gia có nền giáo dục phát triển, sự đại diện của người sử dụng lao động trong việc quản lý các cơ sở GDĐH được xác định bởi các khung pháp lý quốc gia và các pháp lệnh của tổ chức (Leisyte, 2013). Nhà tuyển dụng là một nhân tố thiết yếu trong các bên liên quan của GDĐH, họ không chỉ được xem như là một thành viên đại diện mà họ có tiếng nói quan trọng nhất từ góc nhìn thực tiễn trong việc phát triển CTĐT cũng như ảnh hưởng đến việc tạo ra các thay đổi thông qua phản hồi, đánh giá sản phẩm đào tạo của trường đại học.

Nghiên cứu về các tiêu chí cơ bản để lựa chọn sinh viên tốt nghiệp đối với các nhà tuyển dụng, tác giả Nguyễn Kim Dung (2005) đưa ra bảng số liệu thống kê cho thấy các kỹ năng của sinh viên sau tốt nghiệp được nhà tuyển dụng chú ý đến như: nhiệt tình trong công việc, hợp tác, sáng tạo, kiến thức chuyên môn, cá tính, kiến thức thực tế, xếp loại học tập và uy tín của đơn vị đào tạo. Bảng số liệu cũng cho thấy sự giống nhau và mức độ khác biệt giữa các đánh giá về những tiêu chí quan trọng của các nhà quản lý doanh nghiệp Việt Nam và nước ngoài.

Các CSGD đã thường xuyên tìm hiểu thực tế để điều chỉnh CTĐT nhằm thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn đồng thời đáp ứng tốt hơn nhu cầu của xã hội. Để đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu thực tiễn đối với các chương trình đã được xây dựng, cần có sự đánh giá khách quan của những người đi làm đúng ngành

nghe đã từng trải qua đào tạo từ chương trình đào tạo đó. Nhà tuyển dụng cũng có thể đã từng là sinh viên (là cựu sinh viên) của chương trình đào tạo đại học của nhà trường. Thấu hiểu được những điểm mạnh, và điểm tồn tại của chương trình đào tạo đại học, quá trình cải tiến và nâng cao chất lượng, những nỗ lực của nhà trường trong vấn đề này, họ có thể quay trở lại nhà trường với mục đích tuyển dụng các đối tượng sinh viên năm cuối phục vụ nhu cầu phát triển nguồn nhân lực tại cơ sở của họ. Họ có thể đóng góp ý kiến tích cực để nâng cao chất lượng đào tạo đại học của nhà trường với tư cách là một bên liên quan. Các nhà tuyển dụng cũng là một trong số những đối tượng nhà trường quan tâm khi xây dựng, cải tiến và kiểm định chất lượng chương trình đào tạo hướng tới mục tiêu chất lượng, uy tín, thương hiệu, năng lực cạnh tranh và sự sống còn của chính mình. Họ là bên sử dụng những sản phẩm đầu ra của quá trình đào tạo tại các trường đại học trên phạm vi cả nước. Do đó, chính họ trực tiếp và là những đối tượng đầu tiên cảm nhận được chất lượng của các sản phẩm này. Việc góp ý xây dựng và hoàn thiện chương trình đào tạo không chỉ góp phần nâng cao năng lực cạnh tranh của nhà trường mà chính các nhà tuyển dụng cũng là những đối tượng hưởng lợi từ quá trình này.

1.2.4. Lý thuyết hệ thống.

Lý thuyết hệ thống được sáng lập bởi L.V. Bertalanffy (1901-1972) người Áo, thuộc trường Đại học Tổng hợp Chicago. Theo Bertalanffy (1968), hệ thống mở có sự trao đổi qua lại với các tác nhân bên ngoài và chịu sự điều chỉnh của thông tin phản hồi để xem xét kết quả có đạt được mục tiêu mà hệ thống đã xác lập hay không. Bản thân trong hệ thống cũng có sự tác động qua lại giữa các thành tố và nó tương tác với môi trường bên ngoài.

Lý thuyết hệ thống ra đời từ những năm 60 của thế kỷ XX và được ứng dụng rất nhiều trong các ngành khoa học. Lý thuyết hệ thống là tập hợp các bộ môn khoa học (tâm lý, logic, toán học, sử học, sinh học, lý thuyết tự động hóa, tin học...) nhằm nghiên cứu, giải quyết vấn đề trên quan điểm toàn thể.

Theo Trần Khánh Đức (2014) “hệ thống là tập hợp những phần tử có quan hệ tương tác để thực hiện một mục đích nhất định”. Như vậy, nếu muốn thay đổi hệ thống thì phải thay đổi một hay một số những phần tử, hay có tác động đến những

thành tố quan trọng của tổ chức để lan tỏa các thành tố khác cùng thay đổi.

Lý thuyết hệ thống được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau. Trong tài liệu chuyên môn phần lớn các tác giả thường đưa ra các định nghĩa riêng và cụ thể.

1.2.5. Lý thuyết đánh giá tác động.

Đánh giá tác động thường được sử dụng trong đánh giá chính sách. Theo Cling (2008) đánh giá tác động có hai vấn đề được nhìn nhận, đó là: đánh giá trước và đánh giá sau.

Cách tiếp cận đánh giá trước mang tính chuẩn tắc cao, thiên về đánh giá chính sách ở tầm vĩ mô: tiềm năng của chính sách, dựa vào mô hình vĩ mô để xác định các nhóm tác nhân đại diện. Cách tiếp cận này quan tâm đến các chính sách cơ cấu.

Cách tiếp cận trong đánh giá sau là cách tiếp cận mạng tính thực chứng, là việc xem xét và đánh giá sau khi chính sách được triển khai. Phương pháp kiểm nghiệm hay bán kiểm nghiệm được sử dụng trong đánh giá sau và dữ liệu ở cấp độ vi mô. Cách tiếp cận sau được xem là phù hợp với đề tài.

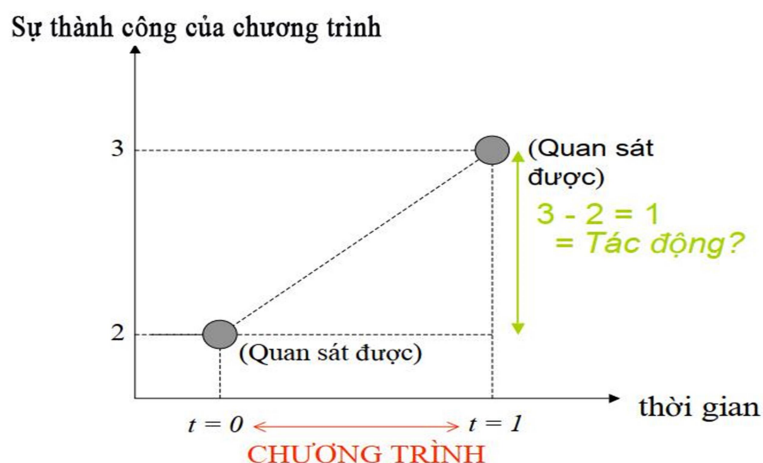
Nguyên tắc của đánh giá sau kiểm định xem liệu các mục tiêu của chính sách đã được triển khai có đạt được hay không dựa vào phương pháp định lượng và thực chứng. Đánh giá chỉ có thể chính xác khi có được “kịch bản đối chứng” phù hợp và câu hỏi đặt ra là: tác động này có hữu ích không?

Đánh giá tác động cần được xem xét ít nhất 3 nội dung:

(1) Đánh giá nhu cầu: là việc xác định xem đâu là đối tượng mục tiêu? Bản chất của vấn đề cần giải quyết? Chương trình nằm trong khuôn khổ nào? Những nhu cầu khác là gì?

(2) Đánh giá quy trình: là việc đánh giá một chương trình hoạt động thế nào: có tạo ra được dịch vụ hay không? Dịch vụ đó có đến được đối tượng mục tiêu hay không? Khách hàng có hài lòng không? Những vấn đề gặp phải trong triển khai

(3) Đánh giá tác động: là việc xác định xem chương trình có tạo ra những tác động kỳ vọng đối với cá nhân, các hộ gia đình, hay các thể chế, những đối tượng thụ hưởng chương trình.



Hình 1.6: Đánh giá sự thay đổi của chương trình

Mô hình thể hiện những quan sát tại thời điểm $t = 0$ (trước khi tác động) đến thời điểm $t = 1$ (sau khi tác động). Mô hình cho thấy sự thành công của chương trình tại mỗi thời điểm là quan sát được dựa trên nhóm đối chứng.

Việc kết hợp giữa lý thuyết hệ thống và lý thuyết tác động trong nghiên cứu này là cần thiết để nội dung nghiên cứu của luận án được thực hiện chặt chẽ và khoa học.

1.2.6. Mô hình nghiên cứu của đề tài.

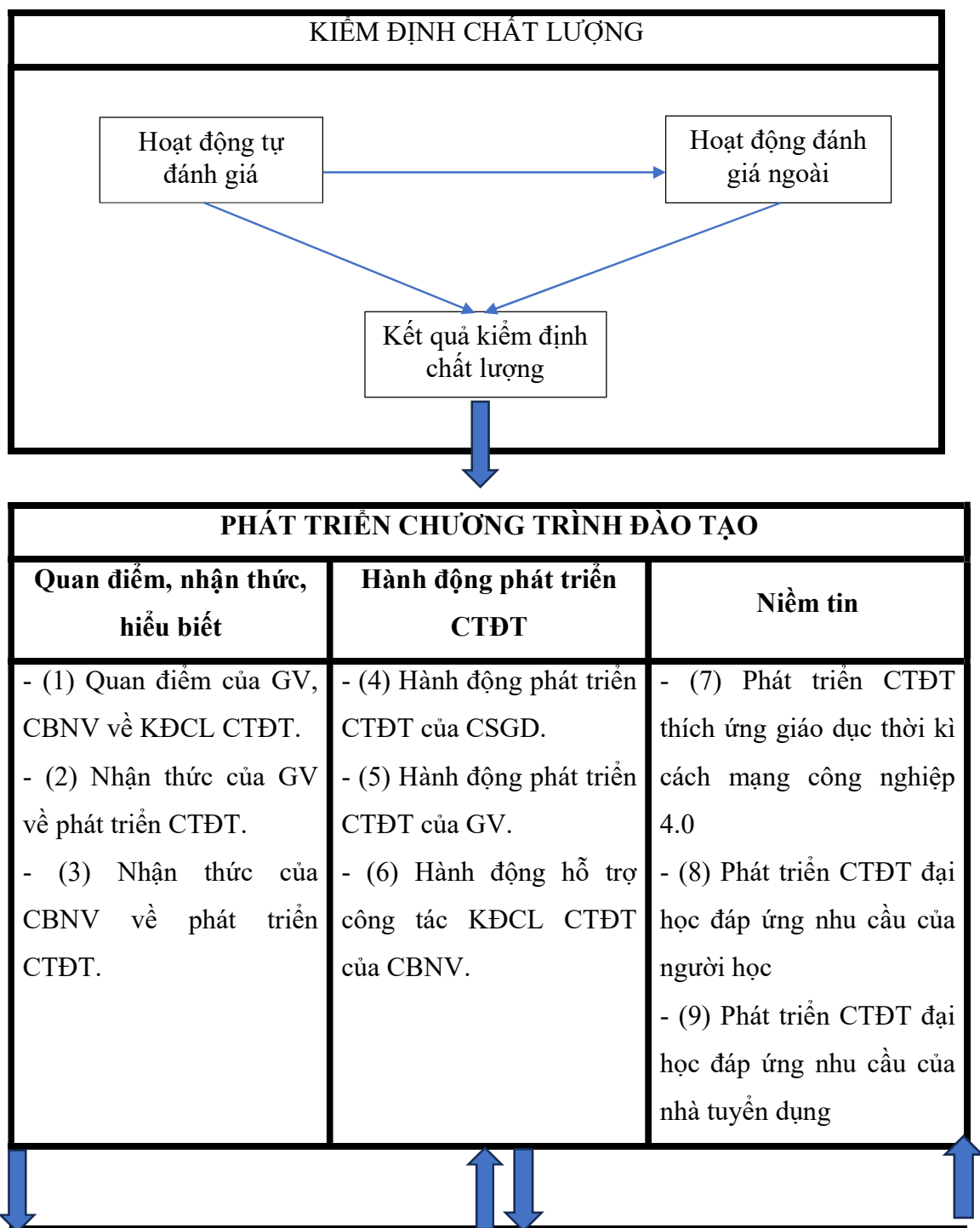
Trong nghiên cứu này, luận án tập trung vào các chương trình đào tạo giáo viên được kiểm định bởi hai bộ tiêu chuẩn: Bộ tiêu chuẩn đánh giá theo AUN-QA và bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng CTĐT do Bộ GD&ĐT ban hành. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển CTĐT Sư phạm được xác định bởi các yếu tố: (1) Quan điểm của GV, CBNV về KĐCL CTĐT; (2) Nhận thức của GV về phát triển CTĐT; (3) Nhận thức của CBNV về phát triển CTĐT; (4) Hành động phát triển CTĐT của CSGD; (5) Hành động phát triển CTĐT của GV; (6) Hành động hỗ trợ người học của CBNV; (7) Phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0; (8) Phát triển CTĐT đại học đáp ứng kỳ vọng của người học; (9) Phát triển CTĐT đại học đáp ứng nhu cầu của nhà tuyển dụng.

Kiểm định chất lượng với 2 hoạt động chính: hoạt động tự đánh giá và hoạt động đánh giá ngoài. Từ quá trình này, hình thành kết quả của kiểm định chất lượng.

Nghiên cứu dựa trên kết quả của kiểm định chất lượng để xác định ảnh

hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Nghiên cứu xác định, kết quả kiểm định chất lượng tạo ra những ảnh hưởng tới nhận thức, tới hành động và niềm tin trong việc đạt mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD..

Căn cứ vào các yếu tố nghiên cứu đưa ra mô hình lý thuyết nghiên cứu như sau:



Hình 1.7: Mô hình nghiên cứu của đề tài

Tiểu kết chương 1

Không thể phủ nhận vai trò của KĐCL trong CSGDDH và những lợi ích lâu dài mà KĐCL mang đến. Nó trở thành xu hướng và một phần không thể thiếu được góp phần ĐBCL của CTĐT nói riêng và CSGDDH nói chung, góp phần xây dựng văn hóa chất lượng trong trường ĐH và của các bên liên quan. Bên cạnh lợi ích, cũng có những vấn đề còn bỏ ngỏ xung quanh hoạt động KĐCL CTĐT.

Thứ nhất, chương 1 đã đưa ra được tổng quan tình hình nghiên cứu, các cơ sở lý luận về ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT.

Thứ hai, dựa trên các nghiên cứu, đồng thời cân đối lựa chọn giữa ưu điểm, nhược điểm và tính phù hợp của mô hình với mục tiêu hướng tới sự phát triển của CTĐT, NCS nhận thấy việc tiếp cận mô hình CIPP là phù hợp nên được sử dụng để KĐCL CTĐT.

Thứ ba, qua nghiên cứu tổng quan các tài liệu, luận án đã chỉ ra mỗi quốc gia và tổ chức có một quy trình đánh giá khác nhau, trong thực tế điều này khá phức tạp và đa dạng. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này có thể đề xuất thực hiện KĐCL bởi một quy trình bao gồm 4 bước:

Bước 1: Xây dựng công cụ;

Bước 2: Tự đánh giá;

Bước 3: Đánh giá ngoài;

Bước 4: Công bố kết quả;

Ảnh hưởng thực tế của KĐCL đến phát triển CTĐT là không thể phủ nhận, kể cả những mặt trái của nó. Hoạt động này có tác động đến các vấn đề: chất lượng giảng dạy của GV, kết quả học tập của SV, kết hợp giữa sứ mệnh và mục tiêu của CTĐT, công bố khoa học, quốc tế hóa, gia tăng khả năng cạnh tranh quốc tế. Đặc biệt, có sự thống nhất cao trong các nghiên cứu về sự gia tăng khối lượng công việc trong và sau KĐCL. Tuy nhiên, cũng cần lưu ý rằng, nhược điểm của mô hình CIPP là tạo ra một khối lượng công việc lớn hơn. Vì vậy, nếu tiếp cận mô hình CIPP cần phải nghiên cứu hạn chế hoặc khắc phục được nhược điểm này.

Thứ tư, việc xem xét ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động cải tiến CTĐT là một khối công việc khá lớn. Nhìn vào thực tế công việc của đoàn ĐGN thì việc đưa

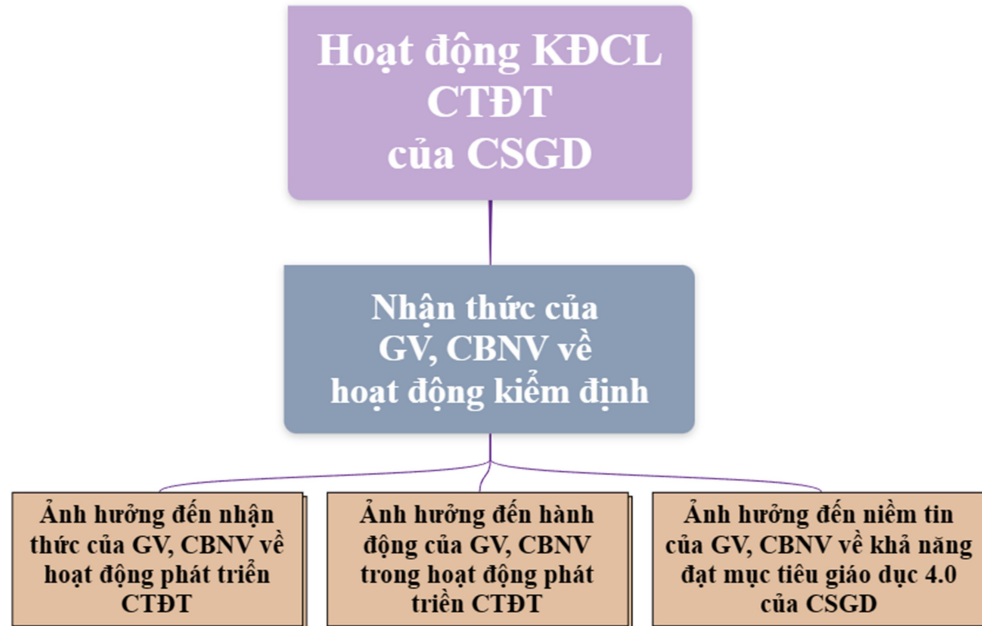
ra quyết định, khuyến nghị đó là khối lượng công việc và chất xám của ít nhất là 5 hoặc 7 thành viên. Tuy nhiên, nghiên cứu sẽ toàn diện hơn nếu xét ảnh hưởng của KĐCL đến toàn bộ hoạt động cải tiến CTĐT hơn là từng thành tố. Ngoài ra, NCS cũng có thể cân nhắc việc nghiên cứu một yếu tố cụ thể của KĐCL ảnh hưởng tới việc cải tiến CTĐT hoặc cải tiến một số hoạt động của CTĐT.

CHƯƠNG 2

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Khung lý thuyết nghiên cứu

Khung lý thuyết của luận án được mô tả theo sơ đồ Hình 2.6. Theo sơ đồ này thì khung lý thuyết nghiên cứu cho luận án của NCS sẽ được thể hiện như sau:



Hình 2.1. Sơ đồ khung lý thuyết nghiên cứu của luận án

Các thang đo của mô hình

- Thang đo về hoạt động KĐCL CTĐT của CSGD;
- Thang đo về nhận thức của GV về hoạt động KĐCL CTĐT;
- Thang đo về ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, CBNV về hoạt động phát triển CTĐT
- Thang đo về ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT;
- Thang đo về ảnh hưởng của KĐCL đến niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD

Giả thuyết nghiên cứu

- Giả thuyết 1: Có sự khác biệt về nhận thức của giảng viên về Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo giữa hai nhóm giảng viên có tham gia và không tham

gia vào hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

- Giả thuyết 2: Kiểm định chất lượng CTĐT ảnh hưởng đến nhận thức của GV, CBNV về hoạt động phát triển CTĐT.

- Giả thuyết 3: Kiểm định chất lượng CTĐT ảnh hưởng đến hành động của GV, CBNV để đáp ứng các yêu cầu của hoạt động phát triển CTĐT.

- Giả thuyết 4: Kiểm định chất lượng CTĐT ảnh hưởng đến niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt được mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD thông qua hoạt động phát triển CTĐT.

2.2. Thiết kế nghiên cứu (Quy trình nghiên cứu)

2.2.1. Thiết kế nghiên cứu của đề tài

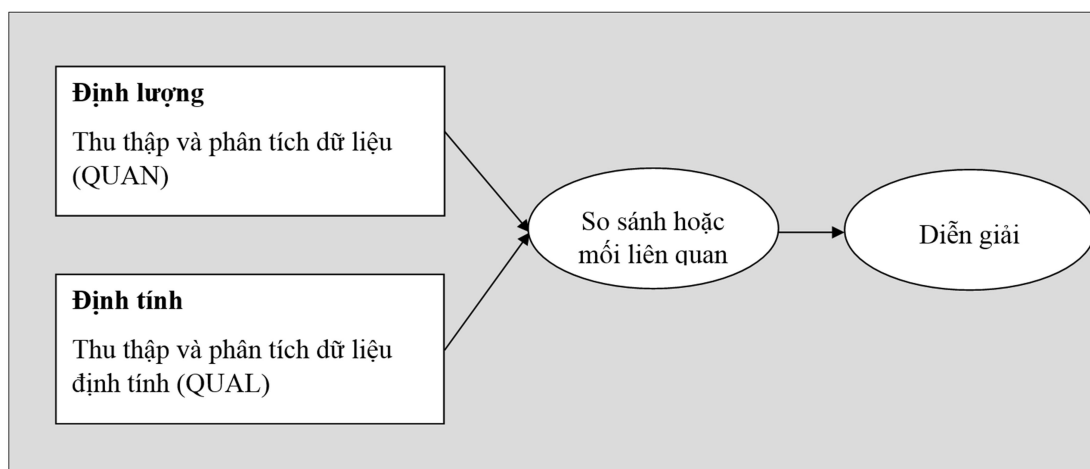
Trong 4 loại thiết kế phương pháp nghiên cứu hỗn hợp trên, phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ là phương pháp quen thuộc nhất trong số các phương pháp nghiên cứu kết hợp cơ bản và nâng cao. Theo Creswell (2014):

- Phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ là một dạng thiết kế các phương pháp kết hợp trong đó người nghiên cứu hội tụ hoặc kết hợp dữ liệu định lượng và định tính để cung cấp, phân tích toàn diện vấn đề nghiên cứu.

- Dữ liệu được thu thập theo phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ ở cả 2 dạng định tính và định lượng được thực hiện trong khoảng thời gian đồng thời điều này giúp cho NCS tiết kiệm được thời gian và chi phí nghiên cứu khi mẫu tổng thể trải dài từ Bắc – Trung – Nam trên cả nước.

- Thông tin sau khi phân tích dữ liệu định lượng và định tính được tích hợp nhằm phục vụ cho việc giải thích các kết quả tổng thể. Những mâu thuẫn hoặc phát hiện không thống nhất sau đó sẽ được giải thích hoặc khảo sát thêm trong thiết kế theo phương pháp song song hội tụ này.

Với các lý do được trình bày ở trên, phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ được lựa chọn để tiếp cận nghiên cứu của luận án này.



Hình 2.2: Sơ đồ quy trình theo phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ (Creswell, 2014)

2.2.2. Mục đích nghiên cứu

Mục đích của nghiên cứu nhằm làm rõ mức độ ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT GV. Nghiên cứu được xem là rất cần thiết cho việc đưa ra những nhận định đúng đắn trong bối cảnh KĐCL đang trở thành yêu cầu bắt buộc; các CSGD đang hướng tới thực hiện tự chủ đại học; và thực tế hiện nay công tác KĐCL cũng bộc lộ một số bất cập cần được điều chỉnh.

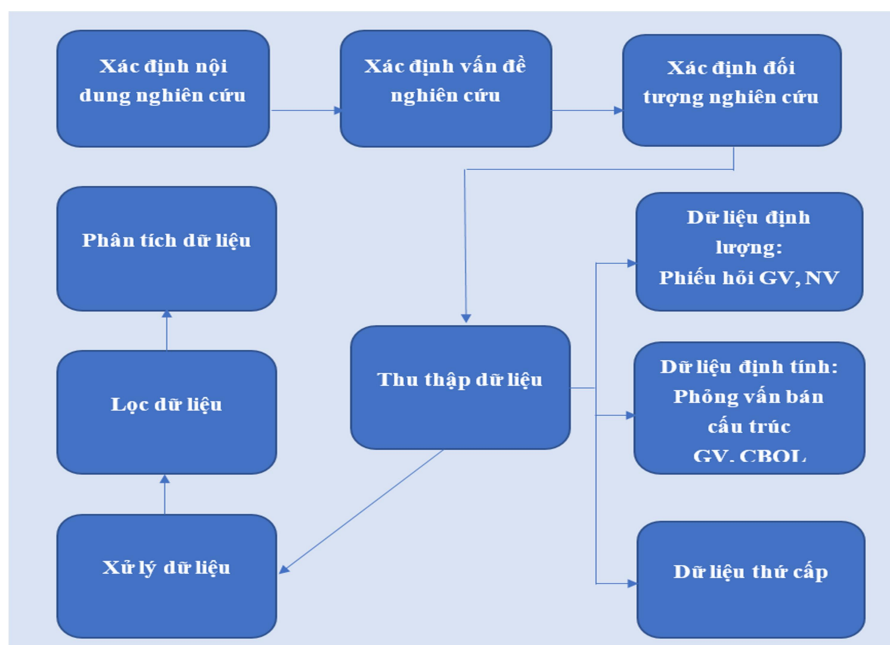
Thông tin thu thập được từ nghiên cứu này cũng nhằm phục vụ cho việc tìm ra mối quan hệ giữa hoạt động KĐCL và hoạt động phát triển CTĐT GV. Nhiệm vụ trọng tâm của nghiên cứu là làm thế nào để đánh giá được mức độ ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT GV.

Vì vậy, nghiên cứu tiến hành xác định phạm vi ảnh hưởng, mức độ ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT GV. Từ đó, xây dựng những giải pháp cụ thể để điều chỉnh phương pháp, thủ tục và quy trình phát triển CTĐT GV dựa trên kết quả của KĐCL.

Đồng thời, mục đích của cuộc điều tra này cũng nhằm xác định lại giả thuyết nghiên cứu.

2.2.3. Quy trình nghiên cứu

Giai đoạn đầu của một cuộc điều tra, thường có sự lồi cuốn bỏ qua giai đoạn chuẩn bị để đi vào thực hiện cho nhanh. Vì vậy, thiết kế quy trình nghiên cứu là cần thiết.



Hình 2.3: Quy trình nghiên cứu của đề tài

Một quy trình nghiên cứu được xây dựng theo tiến trình lần lượt bao gồm: (1) Xác định nội dung nghiên cứu; (2) Xác định vấn đề nghiên cứu; (3) Xác định đối tượng nghiên cứu. Giai đoạn thu thập dữ liệu được xử lý đồng thời thông qua việc (i) thu thập dữ liệu định lượng, (ii) thu thập dữ liệu định tính và (iii) thu thập dữ liệu thứ cấp. Dữ liệu thu thập được sẽ được (4) Xử lý dữ liệu; (5) Lọc dữ liệu và (6) Phân tích dữ liệu.

2.2.4. Thời gian nghiên cứu

Kế hoạch chi tiết về hoạt động và các mốc thời gian cần thực hiện nghiên cứu mô tả trong Bảng 2.1.

Bảng 2.1. Kế hoạch chi tiết về hoạt động nghiên cứu

Bước	Hoạt động	Mốc thời gian
1	Nghiên cứu tài liệu Xây dựng và hoàn thiện tổng quan nghiên cứu Thử nghiệm công cụ nghiên cứu định lượng – Bảng hỏi Lên kế hoạch điều tra khảo sát Hoàn thiện bảng hỏi Hoàn thiện câu hỏi phỏng vấn	Bắt đầu từ tháng 7 năm 2020
2	Điều tra khảo sát – phát bảng hỏi Phỏng vấn sâu	Từ tháng 7 năm 2021
3	Phân tích dữ liệu thu thập được	Từ tháng 12 năm 2021

2.3. Phương pháp luận nghiên cứu

Phương pháp luận của luận án là dựa trên quan điểm của phép duy vật biện chứng, duy vật lịch sử để gắn lý luận với thực tiễn.

- Phương pháp duy vật biện chứng được thể trong mối quan hệ hai chiều của đối tượng nghiên cứu.

- Phương pháp duy vật lịch sử được thể hiện bằng việc nghiên cứu đối tượng trong mối tương quan của quá khứ.

2.4. Phương pháp thu thập dữ liệu

2.4.1. Thu thập dữ liệu thứ cấp

NCS bắt đầu quá trình nghiên cứu luận án này với việc nghiên cứu các nguồn dữ liệu thứ cấp, bao gồm:

- Các lý thuyết nền tảng liên quan đến chủ đề nghiên cứu;
- Các nghiên cứu khoa học trong nước và quốc tế về chủ đề này;
- Các bài báo, tài liệu hội thảo trong và ngoài nước.

Mục tiêu của việc nghiên cứu tài liệu là giúp NCS xây dựng được mô hình nghiên cứu và phát triển được các giả thuyết nghiên cứu được kiểm định liên quan tới nội dung nghiên cứu.

2.4.2. Thu thập dữ liệu sơ cấp

Dữ liệu sơ cấp sẽ được NCS thu thập bằng một số phương pháp sau:

2.4.2.1. Phương pháp phỏng vấn sâu

Phỏng vấn sâu là phương pháp điều tra qua đánh giá của các chuyên gia trong lĩnh vực về vấn đề, một sự kiện khoa học của lĩnh vực đó. Thực chất đây là phương pháp sử dụng trí tuệ, khai thác ý kiến đánh giá của các chuyên gia có trình độ cao để xem xét, nhận định một vấn đề, một sự kiện khoa học để tìm ra giải pháp tối ưu cho vấn đề, sự kiện đó. Phỏng vấn là phương pháp rất phù hợp để khám phá quan điểm và suy nghĩ của đối tượng nghiên cứu.

Trong luận án này, Nghiên cứu sinh (NCS) sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu nhằm xin ý kiến chuyên gia và những người có liên quan để bình luận về các kết quả nghiên cứu định lượng, đối sánh với nghiên cứu định tính và làm sâu sắc hơn kết quả nghiên cứu của luận án.

NCS đã làm việc trực tiếp (trao đổi trực tiếp, trao đổi online, trao đổi điện thoại) hoặc gián tiếp (gửi email, gửi bảng hỏi) với các chuyên gia để thu thập những thông tin cần thiết cho nghiên cứu.

Các chuyên gia mà NCS đã tham vấn gồm giảng viên hướng dẫn; những nhà hoạch định chính sách về KĐCL GDDH; những nhà nghiên cứu và các chuyên gia về KĐCL GDDH. Số lượng chuyên gia theo Connelly (2008) phải đảm bảo ít nhất là 10% mẫu nghiên cứu chính; còn theo Hill (1998) thì cần từ 10 đến 30 người. Do vậy, NCS đã lựa chọn phỏng vấn 12 người. Danh sách chuyên gia được thống kê trong Phụ lục số 9 của luận án.

2.4.2.2. Khảo sát thử (pilot survey)

Trước khi phát rộng rãi mẫu khảo sát tới các đối tượng cần khảo sát, NCS đã phát phiếu cho 100 cán bộ, giảng viên đang công tác tại các cơ sở GDDH, để đánh giá sơ bộ xem các câu hỏi đặt ra có dễ hiểu không, cần bổ sung hoặc loại bỏ những câu hỏi nào. Đồng thời NCS cũng gửi phiếu hỏi tới các chuyên gia đã tham gia xây dựng thang đo để đóng góp hoàn chỉnh phiếu.

2.4.2.3. Phương pháp khảo sát trên diện rộng

Phương pháp thu thập dữ liệu sơ cấp là điều tra, phỏng vấn chuyên gia, quan sát. Bên cạnh đó, các phương pháp phân tích, tổng hợp cũng được áp dụng.

Phương pháp điều tra bằng phiếu khảo sát là một phương pháp mà NCS chú trọng nhất trong nghiên cứu của luận án và được thực hiện như sau:

- Chọn mẫu:

- ✓ Kích thước mẫu: 507.

- ✓ Đối tượng lấy mẫu: cán bộ - nhân viên, giảng viên giảng dạy các chương trình đã được đánh giá ngoài CTĐT, lãnh đạo đang công tác tại các cơ sở GDDH đã có kết quả đánh giá ngoài CTĐT.

- Thiết kế phiếu điều tra: Phiếu điều tra được thiết kế phù hợp với các mục tiêu của luận án và khung lý thuyết một cách ngắn gọn, rõ ràng. Để đảm bảo tính chính xác, phiếu điều tra sẽ được thiết kế theo quy trình như sau:

- ✓ Dựa vào mục tiêu và khung lý thuyết nghiên cứu để xác định các thông tin cần: các nhân tố, biến số và các thước đo;

- ✓ Xác định loại câu hỏi;
- ✓ Xác định nội dung của từng câu hỏi;
- ✓ Xác định từ ngữ sử dụng cho từng câu hỏi;
- ✓ Xác định tính logic cho các câu hỏi;
- ✓ Dự thảo phiếu điều tra;
- ✓ Tổ chức seminar tại bộ môn về bảng hỏi để chỉnh sửa;
- ✓ Nộp phiếu điều tra cho giảng viên hướng dẫn;
- ✓ Giảng viên hướng dẫn kiểm tra, chuẩn chỉnh lại và đồng ý cho triển khai điều

tra;

- ✓ Thước đo: Đối với dạng câu hỏi định tính, sử dụng thước đo của Likert với 5 mức độ từ mức độ 1= Hoàn toàn không đồng ý; 5 = Hoàn toàn đồng ý.

Mức thấp nhất			Mức cao nhất	
1	2	3	4	5
Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý

- Nội dung cơ bản của phiếu điều tra (Phụ lục số 1, 2):

- ✓ Giới thiệu: tên NCS, tên đề tài, nội dung chính cần khảo sát;
- ✓ Giải thích từ ngữ cần thiết cho điều tra: giải thích từ ngữ viết tắt như KĐCL, CTĐT, KTĐG, thang Likert, ...;

- ✓ Nội dung gồm có 2 phần

+ Phần 1: Những thông tin chung

Thông tin cá nhân của người được khảo sát: tên CSGD nơi đang công tác; tên CTĐT tham gia giảng dạy; thâm niên công tác; trình độ học vấn/học hàm – học vị; khối kiến thức đang giảng dạy; địa chỉ thư điện tử và số điện thoại (không bắt buộc).

+ Phần 2: Nội dung của nghiên cứu

Đánh giá về mức độ tham gia của cá nhân các cán bộ - nhân viên và giảng viên đang công tác tại các CSGD được khảo sát bao gồm các vấn đề của nghiên cứu:

- Sự tham gia của giảng viên vào hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT của của sở giáo dục;

- Nhận thức của giảng viên về hoạt động kiểm định kiểm định chất lượng CTĐT;
- Hành động của CSGD về phát triển CTĐT sau kiểm định;
- Sự tham gia của giảng viên vào hoạt động phát triển CTĐT sau kiểm định chất lượng CTĐT;
- Ảnh hưởng đến nhận thức của GV, CBNV đối với hoạt động phát triển CTĐT;
- Ảnh hưởng đến hành động của GV, CBNV đối với hoạt động phát triển CTĐT;
- Ảnh hưởng đến niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0;

Tham khảo đường kết nối (link) bảng hỏi trực tuyến tại đây:

Bảng hỏi dành cho giảng viên:

<https://forms.gle/uALxkob8U3kzB1Hi6>

Bảng hỏi dành cho cán bộ - nhân viên:

<https://forms.gle/Jb7Yd1AtL3WS5aSE9>

Phiếu phỏng vấn lãnh đạo

<https://forms.gle/Fr4AtGGrHXqlw6zcA>

2.5. Phương pháp phân tích dữ liệu

Luận án sử dụng phối hợp 02 phương pháp phân tích dữ liệu: phương pháp định lượng sử dụng phần mềm SPSS để đánh giá mức độ tham gia của cán bộ, nhân viên và giảng viên thông qua việc thống kê các phiếu khảo sát; phương pháp định tính như phân tích các quy luật, tổng hợp, diễn dịch, quy nạp, so sánh...

2.5.1. Phương pháp định lượng

**** Kiểm định thang đo và phân tích nhân tố khám phá***

Trước khi kiểm định lý thuyết khoa học thì cần phải đánh giá độ tin cậy và giá trị của thang đo. Phương pháp Cronbach's Alpha dùng để đánh giá độ tin cậy của thang đo. Còn phương pháp phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis) giúp chúng ta đánh giá hai loại giá trị quan trọng của thang đo là giá trị hội tụ (các biến quan sát hội tụ về cùng một nhân tố) và giá trị phân biệt (các biến quan sát thuộc về nhân tố này và phải phân biệt với nhân tố khác).

❖ Kiểm định thang đo:

Để kiểm định sự tin cậy của thang đo, thông thường người ta sử dụng hai chỉ số thống kê là (1) Hệ số Cronbach's alpha và (2) hệ số tương quan biến tổng (Hair và cộng sự, 2010).

- Hệ số Cronbach's alpha là hệ số cho phép đánh giá xem nếu đưa các biến quan sát nào đó thuộc về một biến nghiên cứu (biến tiềm ẩn, nhân tố) thì nó có phù hợp không. Do các biến trong mô hình là tương đối phổ biến nên NCS lựa chọn mức 0,7 là chỉ số Cronbach's alpha thấp nhất được chấp nhận.

- Hệ số tương quan biến - tổng là hệ số cho biến mức độ “liên kết” giữa một biến quan sát trong nhân tố với các biến còn lại. Nó phản ánh mức độ đóng góp vào giá trị khái niệm của nhân tố của một biến quan sát cụ thể. Tiêu chuẩn để đánh giá một biến có thực sự đóng góp giá trị vào nhân tố hay không là hệ số tương quan biến tổng phải lớn hơn 0,3. Nếu biến quan sát có hệ số tương quan biến tổng nhỏ hơn 0,3 thì phải loại nó ra khỏi nhân tố đánh giá.

Các nhân tố sau khi phân tích khám phá sẽ được kiểm định độ tin cậy để đảm bảo rằng thang đo sử dụng là đáp ứng yêu cầu của mô hình.

❖ Phân tích nhân tố khám phá:

Điều kiện để phân tích nhân tố khám phá là phải thỏa mãn các yêu cầu theo Hair và cộng sự (2010) là:

- Hệ số KMO – Kaiser-Meyer-Olkin ($0.5 \leq KMO \leq 1$): là chỉ số được dùng để xem xét sự thích hợp của phân tích nhân tố. Trị số KMO lớn có ý nghĩa phân tích nhân tố là thích hợp.

- Với độ tin cậy 95% thì kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê khi Sig. < 0.05: Đây là một đại lượng thống kê dùng để xem xét giả thuyết các biến không có tương quan trong tổng thể. Nếu kiểm định này có ý nghĩa thống kê (Sig. < 0.05) thì các biến quan sát có mối tương quan với nhau trong tổng thể.

- Giá trị riêng hay Giá trị đặc trưng (Eigenvalue ≥ 1): đây là giá trị đo lường khả năng giải thích của một nhân tố đối với phương sai của các biến. Nếu một nhân tố có giá trị đặc trưng lớn hơn 1 có nghĩa là nhân tố đó giải thích sự biến thiên tốt hơn là một biến đơn lẻ. Ví dụ, nếu giá trị đặc trưng bằng 1.3 có nghĩa là nhân tố đó có thể giải thích được phương sai tốt gấp 1.3 lần so với 3 biến (giả sử nhân tố đó

được trích từ 3 biến). Đó là lý do tại sao những nhân tố có Eigenvalue nhỏ hơn 1 sẽ loại ra.

- Tổng phương sai trích hay Phần trăm phương sai toàn bộ (Percentage of variance) > 50%: Thể hiện phần trăm biến thiên của các biến quan sát. Nghĩa là xem biến thiên là 100% thì giá trị này cho biết phân tích nhân tố giải thích được bao nhiêu phần trăm.

- Hệ số tải nhân tố hay Trọng số nhân tố (Factor loading) > 0.3: là giá trị này biểu thị mối quan hệ tương quan giữa biến quan sát với nhân tố. Hệ số tải nhân tố càng cao, nghĩa là tương quan giữa biến quan sát đó với nhân tố càng lớn và ngược lại. Giá trị tiêu chuẩn của hệ số tải phụ thuộc vào kích thước mẫu. Với từng khoảng kích thước mẫu khác nhau, mức trọng số nhân tố để biến quan sát có ý nghĩa thống kê là hoàn toàn khác nhau. Đối với nghiên cứu của NCS, do kích thước mẫu là 507 phiếu nên trọng số lớn hơn 0.3 là được chấp nhận.

Phân tích nhân tố khám phá (exploratory factor analysis - EFA) là một công cụ dùng để phân tích mối quan hệ đa biến. Về mặt ứng dụng, EFA được áp dụng đối với các khái niệm không thể đo lường trực tiếp. EFA được thực hiện bằng cách gom nhiều biến lại với nhau để tạo thành các nhân tố quan trọng mà chúng ta có thể giải thích được. Ở nghiên cứu này, phân tích EFA giúp xác định những nhân tố thực tế (so với mô hình nghiên cứu đề xuất) có tác động đến quyết định mua nhà và những biến quan sát trong từng nhân tố.

**** Phân tích hồi quy đa biến bội***

Phân tích hồi quy đa biến là một phương pháp ước lượng một mô hình hồi quy đơn lẻ với một hay nhiều biến độc lập. Khi mô hình hồi quy gồm nhiều biến phụ thuộc thì phương pháp thực hiện ước lượng mô hình này gọi là phương pháp phân tích hồi đa biến bội (Multivariate Multiple regression). Hồi quy đa biến bội sử dụng phần mềm xử lý số liệu thông dụng hiện nay là SPSS 26 để kiểm định các giả thuyết của mô hình nghiên cứu. Các thống kê căn bản trong phần mềm SPSS gồm thống kê mô tả, thống kê đơn biến, phân tích nhân tố, hồi quy tuyến tính...

**** Phương pháp kiểm định T-test***

Phương pháp kiểm nghiệm T-test được dùng để kiểm định có hay không sự khác biệt của giá trị trung bình của một biến đơn với một giá trị cụ thể, với giả thuyết ban đầu cho rằng giá trị trung bình cần kiểm nghiệm thì bằng với một con số cụ thể nào đó. Phương pháp **kiểm định T-test** này dùng cho biến dạng thang đo khoảng cách hay tỉ lệ. Ta sẽ loại bỏ giả thuyết ban đầu khi kiểm nghiệm cho ta chỉ số Sig. nhỏ hơn mức tính cậy (0.05). Trong thống kê, có ba loại t-test thông dụng, đó là:

- One-Sample T-Test: khi muốn so sánh giá trị trung bình của tổng thể với một số cụ thể.

- Independent Samples T-Test: khi muốn so sánh hai giá trị trung bình của hai nhóm tổng thể.

- Pair sample T test: khi muốn so sánh hai giá trị trung bình của hai nhóm tổng thể riêng biệt với đặc điểm là mỗi phần tử trong tổng thể này có quan hệ tương đồng theo cặp với một phần tử trong tổng thể kia.

Kiểm định Independent Samples T-Test cần quan tâm tới những kết quả sau:

- Kết quả trong kiểm định sự bằng nhau của 2 phương sai tổng thể Levene:

- + Nếu Sig < 0.05 tức là ta bác bỏ giả thuyết H_0 , nghĩa là có sự khác nhau về phương sai của 2 tổng thể, do đó sẽ sử dụng kết quả kiểm định t ở phần *Equal Variances not assumed*.

- + Nếu Sig $\geq$ 0.05 tức là ta chấp nhận giả thuyết H_0 , nghĩa là không có sự khác nhau về phương sai của 2 tổng thể, do đó sẽ sử dụng kết quả kiểm định t ở phần *Equal Variances assumed*.

- Tiếp tục sử dụng kết quả trong kiểm định t:

- + Nếu Sig < 0.05 tức là ta bác bỏ giả thuyết H_0 , tức là có sự khác biệt có ý nghĩa về trị trung bình giữa 2 nhóm cần so sánh.

- + Nếu Sig $\geq$ 0.05 tức là ta chấp nhận giả thuyết H_0 , tức là không có sự khác biệt có ý nghĩa về trị trung bình giữa 2 nhóm cần so sánh.

*** Phương pháp phân tích phương sai**

Phân tích phương sai (*analysis of variance - ANOVA*) là phương pháp thống kê để phân tích tổng quy mô biến thiên của biến số phụ thuộc (tổng đó tổng quy mô

biến thiên được định nghĩa là tổng các độ lệch bình phương so với số bình quân của nó) thành nhiều phần và mỗi phần được quy cho sự biến thiên của một biến giải thích cá biệt hay một nhóm các biến giải thích. Phần còn lại không thể quy cho biến nào được gọi là sự biến thiên không giải thích được hay phần dư. Phương pháp này được dùng để kiểm định giả thuyết nhằm xác định xem các mẫu thu được có được rút ra từ cùng một tổng thể không. Kết quả kiểm định cho chúng ta biết các mẫu thu được có tương quan với nhau hay không. Phân tích phương sai ANOVA giúp giải quyết trở ngại của Independent Sample T-test, để so sánh trị trung bình của 3 nhóm trở lên. ANOVA có 03 phương pháp: ANOVA 1 chiều (oneway ANOVA), ANOVA 2 chiều (twoway ANOVA) và MANOVA. Trong luận án này phương pháp ANOVA 1 chiều sẽ được áp dụng.

Phân tích ANOVA 1 chiều (oneway anova) hay còn gọi là phân tích phương sai một yếu tố dùng để kiểm định giả thuyết trung bình bằng nhau của các nhóm mẫu với khả năng phạm sai lầm chỉ là 5%. Một số giả định khi phân tích oneway ANOVA:

- Các nhóm so sánh phải độc lập và được chọn một cách ngẫu nhiên.
- Các nhóm so sánh phải có phân phối chuẩn hoặc cỡ mẫu phải đủ lớn để được xem như tiệm cận phân phối chuẩn.
- Phương sai của các nhóm so sánh phải đồng nhất.

Kết quả kiểm định oneway ANOVA gồm hai phần:

- Phần 1 (Levene test): dùng kiểm định phương sai bằng nhau hay không giữa các nhóm

+ H_0 : “Phương sai của các nhóm tương đồng nhau”

+ $\text{Sig} \leq 0.05$: bác bỏ H_0

+ $\text{Sig} > 0.05$: chấp nhận H_0 đủ điều kiện để phân tích tiếp Anova

- Phần 2 (ANOVA test): Kiểm định Anova

+ H_0 : “Trung bình của các ”

+ $\text{Sig} \leq 0.05$: bác bỏ H_0 đủ điều kiện để khẳng định có sự khác biệt giữa các nhóm đối với biến phụ thuộc

+ $\text{Sig} > 0.05$: chấp nhận H_0 chưa đủ điều kiện để khẳng định có sự khác

biệt giữa các nhóm đối với biến phụ thuộc

Khi có sự khác biệt thì có thể phân tích sâu hơn để tìm ra sự khác biệt như thế nào giữa các nhóm quan sát bằng các kiểm định Tukey, LSD, Bonferroni, Duncan hay kiểm định sâu Anova (kiểm định Post-Hoc).

2.5.2. Phương pháp định tính

Bên cạnh những phương pháp nghiên cứu định lượng, các phương pháp định tính như phân tích quy luật, thống kê, tổng hợp, so sánh cũng sẽ được sử dụng trong luận án của NCS.

2.6. Công cụ nghiên cứu

2.6.1. Công cụ nghiên cứu định lượng

**** Thao tác hóa khái niệm và xây dựng bảng hỏi***

Nguyên tắc xây dựng tiêu chí đánh giá và thao tác hóa khái niệm: Đảm bảo tính khoa học, logic dựa trên các vấn đề nghiên cứu, cơ sở lý luận, đảm bảo các yếu tố độc lập, khách quan và đáng tin cậy.

Bên cạnh việc tuân thủ nguyên tắc, đánh giá được thực hiện bởi nghiên cứu này cũng tuân thủ chặt chẽ quy trình phát triển CTĐT đã được NCS đề xuất và xây dựng ở Chương I.

****) Các nội dung đánh giá và thao tác hóa khái niệm***

Nội dung 1: Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT; phát triển CTĐT.

Hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT bao gồm: Hoạt động tự đánh giá; đánh giá ngoài (kiểm định); kết quả kiểm định.

Quy trình tự đánh giá và đánh giá ngoài được thực hiện theo Theo thông tư 62/2012/TT-BGDĐT ban hành Quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp quy định quy trình KĐCLGD ở Việt Nam, do đó nghiên cứu đã xây dựng đã xây dựng bảng hỏi về sự tham gia của giảng viên vào các bước của quá trình tự đánh giá và đánh giá ngoài như: tham gia thành viên của hội đồng tự đánh giá, xây dựng kế hoạch tự đánh giá, thu thập minh chứng, viết báo cáo tự đánh giá, phục vụ đánh giá ngoài.

Về kết quả của kiểm định được thể hiện dưới cả định lượng (dưới dạng điểm

số) và dạng định tính (nhận xét đánh giá, khuyến nghị của Đoàn đánh giá ngoài). Dưới góc độ của giảng viên của chương trình đào tạo được kiểm định và sử dụng thông tin của hoạt động kiểm định vào phát triển chương trình đào tạo, nghiên cứu đã tiếp cận việc tham gia của giảng viên vào nghiên cứu báo cáo kết quả kiểm định của đoàn đánh giá ngoài và thảo luận với đồng nghiệp về kết quả nhận xét đánh giá của Đoàn đánh giá ngoài về CT.

Về hoạt động phát triển CTĐT, dựa vào lý thuyết phát triển chương trình đào tạo đã nghiên cứu ở chương 2, nghiên cứu đã tìm hiểu mức độ tham gia vào hoạt động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên ở các nội dung như: tham gia tập huấn về hoạt động phát triển CTĐT; xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT; xây dựng quy trình phát triển CTĐT; góp ý điều chỉnh CTĐT; tham gia họp và thảo luận về các điều chỉnh của chương trình đào tạo.

Sự tham gia của giảng viên vào hoạt động kiểm định và phát triển chương trình đào tạo được đo bằng thang đo nhị phân Có và Không.

Nội dung 2: Quan điểm cá nhân của GV, CBNV về KĐCL CTĐT

Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đã có những ảnh hưởng đến chất lượng chương trình đào tạo. Những ảnh hưởng đó ở các khía cạnh như: sự phù hợp của CTĐT với chiến lược, sứ mạng, tầm nhìn của CSGD; sự phù hợp giữa mục tiêu với chương trình dạy học, chất lượng dạy học, chuẩn đầu ra, kết quả học tập của SV trong chương trình đào tạo.

Bên cạnh những ảnh hưởng tích cực đó, một số luận điểm về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo cũng đã được chỉ ra như: việc kiểm định còn mang tính hình thức quan liêu; gây tốn kém tiền bạc và công sức; thời gian kiểm định kéo dài.

Do đó, quan điểm cá nhân của GV, CBNV về kiểm định chất lượng CTĐT được thể hiện dưới hai nhân tố là nhận thức tích cực và nhận thức tiêu cực của GV, CBNV về kiểm định chất lượng CTĐT, được đo bằng thang Likert 5 bậc từ hoàn toàn không đồng ý đến hoàn toàn đồng ý

Nội dung 3: Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT

Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT

được thể hiện: Thông qua hoạt động kiểm định chất lượng chương trình giảng viên đã có nhận thức về mục tiêu của CTĐT góp phần nâng cao chất lượng CTĐT và phù hợp với yêu cầu của kiểm định. Mục tiêu phát triển CTĐT được xác định phù hợp với tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo, khung CTĐT, CĐR. Từ đó giảng viên có nhận thức về việc thay đổi hoạt động dạy học, kiểm tra đánh giá để phù hợp với CĐR của chương trình đào tạo, góp phần thực hiện được mục tiêu của CTĐT.

Biến ảnh hưởng đến nhận thức, hiểu biết của giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo được thể hiện bởi 3 nhân tố đó là: thay đổi nhận thức về mục tiêu đào tạo, dạy – học và kiểm tra đánh giá. Thang đo được xây dựng theo thang đo Likert 5 mức độ từ hoàn toàn không đồng ý đến hoàn toàn đồng ý.

Nội dung 4: Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của GV

Ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đến hoạt động phát triển CTĐT của GV. Từ ảnh hưởng về nhận thức của việc phát triển chương trình đào tạo, đó là sự phù hợp của mục tiêu với CĐR và với nội dung, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá. Giảng viên đã biến nhận thức đó thành hành động cải tiến quá trình, nội dung, học liệu, mức độ, phương pháp, phương tiện dạy học và tạo ra cơ hội học tập cho sinh viên.

Biến ảnh hưởng đến hành động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên với 3 nhân tố đó là: hành động phát triển học liệu, hành động phát triển hoạt động dạy học và hành động phát triển hoạt động kiểm tra đánh giá. Thang đo được xây dựng theo thang đo Likert 5 mức độ từ hoàn toàn không đồng ý đến hoàn toàn đồng ý.

Nội dung 5: Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của CSGD

Sau khi có kết quả kiểm định, thông qua nhận xét, đánh giá khuyến nghị của đoàn đánh giá ngoài, CSGD cần có hành động để thực hiện cải tiến chương trình đào tạo, nâng cao chất lượng của chương trình đào tạo. CSGD cần ban hành kế

hoạch cải tiến, phát triển chương trình đào tạo theo khuyến cáo của đoàn chuyên gia đánh giá ngoài. Kế hoạch cần xác định rõ mục tiêu phát triển CTĐT, chương trình, nguồn lực, giai đoạn, nội quy, quy định. Không những thế, kế hoạch cần được thực thi một cách hiệu quả thông qua các chính sách hỗ trợ cho hoạt động phát triển chương trình đào tạo; ban hành các hướng dẫn, quy trình phát triển chương trình đào tạo; nâng cao năng lực cho đội ngũ giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo thông qua các hoạt động tập huấn và hội thảo.

Hành động phát triển CTĐT của CSGD được thể hiện bởi các biến về ban hành chính sách, xây dựng kế hoạch, tổ chức tập huấn, cơ chế giám sát...và được đo bằng thang đo nhị phân Có/ Không.

Nội dung 6: Ảnh hưởng của KĐCL đến niềm tin về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD

Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT được thể hiện ở việc những thay đổi về nội dung, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá có giúp sinh viên có khả năng hội nhập toàn cầu và năng lực tự học tập suốt đời góp phần đạt được các mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD. Để đạt được mục tiêu giáo dục 4.0, việc điều chỉnh CTĐT cần trang bị cho người học khả năng thích nghi với CTĐT được phát triển sau KĐCL của CSGD; nâng cao năng lực ngoại ngữ, tin học và khả năng nghiên cứu khoa học cũng như năng lực học tập suốt đời, tư duy đổi mới sáng tạo ở người học. Bên cạnh đó, CTĐT cũng cần trang bị cho người học các phương thức dạy học phù hợp xuyên quốc gia, để đáp ứng được đa dạng các đối tượng người học.

Biến ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đến khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD được đo bằng các biến: Cơ sở vật chất với hệ thống thiết bị công nghệ giáo dục hiện đại; tạo dựng được nền tảng công nghệ thông tin vượt trội; nền tảng ngoại ngữ; trang bị khả năng nghiên cứu khoa học thành thạo; thúc đẩy khả năng học tập suốt đời; dẫn dắt tư duy đổi mới sáng tạo; có nhiều học phần giảng dạy bằng ngoại ngữ; kết hợp nhiều hình thức học tập xuyên quốc gia; kết hợp nhiều hình thức giảng dạy xuyên quốc gia. Thang đo được xây dựng theo thang đo Likert 5 mức độ từ hoàn toàn không đồng ý đến hoàn toàn đồng ý.

**) Xây dựng bảng hỏi*

Bảng hỏi đối với các đối tượng GV, CBNV được NCS xây dựng gồm 06 nội dung từ nhận định trong nghiên cứu của NCS và tham khảo các nghiên cứu trước. Nội dung chi tiết được mô tả cụ thể trong Bảng 2.2.

Bảng 2.2 Nội dung chi tiết xây dựng bảng hỏi

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
Nội dung 1: Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT; phát triển CTĐT			
	Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT		
1.1	Tôi là thành viên hội đồng tự đánh giá	+Tự xây dựng; +Phạm Thị Hương (2018); + Tạ Thị Thu Hiền (2017)	- Thang đo định danh: Có/Không
1.2	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá		
1.3	Tôi tham gia các buổi làm việc của Hội đồng tự đánh giá		
1.4	Tôi tham gia thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá		
1.5	Tôi tham gia viết báo cáo tự đánh giá		
1.6	Tôi tham gia công tác chuẩn bị đánh giá ngoài CTĐT chính thức		
1.7	Tôi tham gia các buổi phỏng vấn với đoàn đánh giá ngoài		
	Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT phát triển CTĐT		
1.8	Tôi đã dành thời gian nghiên cứu Báo cáo kết quả KĐCL CTĐT	+ Tự xây dựng;	- Thang đo định danh: Có/Không
1.9	Tôi đã thảo luận với đồng nghiệp về kết quả KĐCL CTĐT		
1.10	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
1.11	Tôi tham gia xây dựng quy trình phát triển CTĐT		
1.12	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về chính sách phát triển CTĐT		
1.13	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về quy trình phát triển CTĐT		
1.14	Tôi được phổ biến các tiêu chí đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT		
1.15	Tôi được tập huấn nâng cao nhận thức về hoạt động phát triển CTĐT cho từng nhóm đối tượng		
1.16	Tôi được tham dự các buổi làm việc, thảo luận về nhiệm vụ của đối tượng tham gia phát triển CTĐT		
1.17	Tôi được tham dự buổi đánh giá/tổng kết nội dung phát triển CTĐT theo từng giai đoạn		
1.18	Tôi được chủ động góp ý, đề xuất điều chỉnh kế hoạch, nội dung, quy trình phát triển CTĐT (nhằm nâng cao chất lượng, phát triển CTĐT)		
Nội dung 2: Quan điểm cá nhân của GV, CBNV về KĐCL CTĐT			
	Quan điểm tích cực		
2.1	Hỗ trợ các trường đại học theo đuổi mục tiêu liên tục cải tiến CTĐT	+ Tự xây dựng; + Hou (2015); Phạm Thị Hương (2018); Harvey,	- Thang đo thứ bậc 5 mức độ: “1 = hoàn toàn không đồng ý” đến “5 = hoàn toàn đồng ý”
2.2	Tạo ra hiệu quả lớn trong văn hóa chất lượng tại CSGD		
2.3	Giúp tích hợp dạy và học với mục tiêu phát triển CTĐT		
2.4	Làm gia tăng số lượng và chất lượng nghiên		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
	cứu khoa học của GV	(2005); Cheng, (2010).	ý”
2.5	Giúp CSGD theo đuổi mục tiêu quốc tế hóa GDĐH		
2.6	Giúp CSGD đánh giá đúng chất lượng CTĐT		
2.7	Giúp tích hợp chuẩn đầu ra với mục tiêu phát triển CTĐT		
2.8	Cải tiến chương trình dạy học		
2.9	Cải tiến chất lượng giảng dạy của GV		
2.10	Cải tiến kết quả học tập của SV		
	<i>Quan điểm tiêu cực</i>		
2.11	Quá trình đánh giá chông chéo		
2.12	Tiêu tốn nhiều thời gian		
2.13	Tiêu tốn nhiều tiền bạc		
2.14	Dễ nảy sinh tâm lý mệt mỏi, chán nản.		
Nội dung 3: Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT			
	<i>Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, NV về mục tiêu phát triển CTĐT</i>		
3.1.	Tôi đã hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD	+ Tự xây dựng; + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura;	- Thang đo thứ bậc 5 mức độ Từ “1 = hoàn toàn không đồng ý” đến “5 = hoàn toàn đồng ý”
3.2.	Tôi đã hiểu rõ hơn về khung chương trình, mục tiêu và chuẩn đầu ra		
3.3.	Tôi đã hiểu rõ ý thức, trách nhiệm và nghĩa vụ của bản thân trong việc phát triển CTĐT		
3.4.	Tôi tin rằng, phát triển CTĐT mang lại lợi ích về vật chất và tinh thần cho tổ chức của mình		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
	<i>Ảnh hưởng của KDCL đến nhận thức của GV về hoạt động dạy học</i>		
3.5.	Tôi ý thức hơn về việc cần phải xây dựng mục tiêu dạy học rõ ràng cho bản thân	- Thao tác hóa khái niệm trên cơ sở: + Cơ sở lý luận của đề tài; + học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura + Nguyễn Phi Vũ (2018); - Nguồn dữ liệu: + Khảo sát GV;	
3.6.	Tôi ý thức hơn về việc cần phải đưa ra một chiến lược để cải tiến hoạt động dạy học		
3.7.	Tôi liên tục trang bị kiến thức chuyên môn về ngành học		
3.8.	Tôi nhìn nhận rõ hơn những yêu cầu và đòi hỏi cao của xã hội đối với ngành học		
3.9.	Tôi liên tục cập nhật nội dung môn học		
3.10.	Tôi dành nhiều thời gian hơn cho việc chuẩn bị bài giảng		
3.11.	Tôi tự rút ra kinh nghiệm cải tiến hoạt động giảng dạy sau mỗi buổi học		
3.12.	Tôi tự tin hơn sau mỗi bài giảng		
3.13.	Tôi tin tưởng rằng sinh viên hài lòng với giờ giảng của bản thân		
3.14.	Tôi ngày càng yêu thích việc dạy học hơn		
	<i>Ảnh hưởng của KDCL đến nhận thức của GV về hoạt động kiểm tra đánh giá</i>	+ Tự xây dựng + học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura; - Nguồn	
3.15.	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng mục tiêu rõ ràng cho hoạt động KTĐG		
3.16.	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng chiến lược để cải tiến hoạt động KTĐG		
3.17.	Tôi chú ý hơn đến kết quả và nhận thức của sinh viên sau mỗi hoạt động KTĐG		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
3.18.	Tôi kết hợp đa dạng hơn các hình thức KTĐG	dữ liệu: + Khảo sát GV;	
3.19.	Tôi dành nhiều thời gian để thiết kế phương pháp KTĐG		
3.20.	Tôi cố gắng phân tích kết quả của sinh viên và liên hệ với hoạt động KTĐG		
3.21.	Dựa vào kết quả KTĐG tôi đã điều chỉnh hoạt động dạy học của mình		
3.22.	Tôi liên tục rút kinh nghiệm và điều chỉnh để cải tiến hoạt động KTĐG		
3.23.	Tôi tin tưởng vào hiệu quả của hoạt động KTĐG của mình		
Nội dung 4: Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của GV			
	Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến tài liệu		
4.1	Tôi dành nhiều thời gian hơn để nghiên cứu tài liệu cho môn học	+ Tự xây dựng + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura	- Thang đo thứ bậc 5 mức độ: Từ “1 = không bao giờ” đến “5 = Luôn luôn”
4.2	Tôi cập nhật nội dung giáo án nhiều hơn		
4.3	Tôi dành nhiều thời gian và kiến thức cho việc soạn đề thi, đề kiểm tra		
4.4	Tôi cung cấp nhiều hơn tài liệu cho sinh viên		
4.5	Tôi gia tăng việc hướng dẫn sinh viên tiếp cận và tra cứu tài liệu		
	Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến hoạt động dạy học của GV		
4.6	Tôi chủ động hơn quá trình cải tiến hoạt động dạy học	+ Tự xây dựng + Học thuyết	
4.7	Tôi chủ động hơn nội dung và mức độ cải tiến môn học		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
4.8	Tôi vận dụng các xu hướng và phương pháp dạy học hiện đại, phù hợp với bối cảnh vào dạy học	nhận thức xã hội của Albert Bandura + Phạm Thị Hương (2018); Tony Point (1996)	
4.9	Tôi tạo ra nhiều hơn cơ hội học tập chủ động và trải nghiệm cho sinh viên khi giảng bài		
4.10	Tôi khuyến khích sinh viên chủ động khám phá, áp dụng, phân tích và đánh giá ý tưởng hơn là truyền đạt thông tin một chiều		
4.11	Tôi sử dụng nhiều hình thức và phương tiện (ngôn ngữ, hoạt động, hình ảnh) để cải tiến hoạt động dạy học		
4.12	Tôi tăng cường sử dụng công nghệ trong dạy học		
4.13	Tôi đóng góp nhiều hơn các sáng kiến, kinh nghiệm cho hoạt động dạy học của Khoa/Trường		
	<i>Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá của GV</i>		
4.14	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng mục tiêu cho hoạt động KTĐG	+ Tự xây dựng + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura	
4.15	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng chiến lược KTĐG riêng		
4.16	Tôi gia tăng và kết hợp thành thạo các biện pháp KTĐG		
4.17	Tôi đã chủ động hơn trong việc tham gia xây dựng văn bản, quy định liên quan đến KTĐG cho Khoa/Trường		
4.18	Tôi chủ động hơn việc đề xuất các phương án triển khai KTĐG hiệu quả		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
Nội dung 5: Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của CSGD			
	<i>Hệ thống văn bản quản lý liên quan tới phát triển CTĐT</i>		
5.1	CSGD ban hành kế hoạch phát triển CTĐT	+ Tự xây dựng + Tham khảo quy trình cải tiến chất lượng CTĐT tiến sĩ của Tổ chức Đại học Pháp ngữ.	- Thang đo định danh: Có/Không
5.2	Kế hoạch phát triển CTĐT đề cập đến mục tiêu chiến lược và mục tiêu cụ thể		
5.3	Kế hoạch phát triển CTĐT đề cập đến chương trình hành động (bao gồm các giai đoạn và nhiệm vụ cần cải tiến)		
5.4	Kế hoạch phát triển CTĐT đề cập đến các nguồn lực cần thiết có thể huy động để đạt được mục tiêu		
5.5	Kế hoạch phát triển CTĐT có lịch trình triển khai các hoạt động, điều hành phát triển CTĐT		
5.6	CSGD có nội quy nội bộ và văn bản quy định về công tác quản lý đào tạo		
5.7	CSGD có ban hành văn bản về quy trình phát triển CTĐT		
5.8	CSGD có văn bản hướng dẫn quy trình phát triển CTĐT		
	<i>Chính sách và thực thi chính sách</i>		
5.9	CSGD có cơ chế hỗ trợ phát triển CTĐT		
5.10	CSGD có nhân sự lãnh đạo hoặc chuyên trách về công tác phát triển CTĐT		
5.11	CSGD quy định rõ thẩm quyền của nhân sự lãnh đạo, chuyên trách công tác phát triển CTĐT		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
5.12	Nhân sự lãnh đạo hoặc cán bộ chuyên trách phát triển CTĐT có năng lực, trình độ, phẩm chất phù hợp để điều hành hoạt động phát triển CTĐT		
5.13	CSGD có kế hoạch đào tạo nhân sự về phát triển CTĐT		
5.14	CSGD có quy định rõ ràng về mức độ trách nhiệm của các bộ phận liên quan hoặc nhóm công việc		
5.15	CSGD có cơ chế giám sát, đánh giá công tác điều hành hoạt động phát triển CTĐT		
5.16	CSGD có quy định cơ chế giám sát kế hoạch phát triển CTĐT		
5.17	CSGD có công cụ đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT theo tháng/quý/năm cho Khoa/CSGD		
5.18	CSGD có công cụ tự đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT cho cá nhân theo tháng/quý/năm		
5.19	CSGD có các tài liệu khảo sát mức độ hài lòng của các đối tượng (giảng viên, nhân viên) tới phát triển CTĐT		
5.20	Văn bản hướng dẫn quy trình phát triển CTĐT hướng tới khuyến khích sự tham gia của các đối tượng liên quan		
	<i>Hoạt động đào tạo bồi dưỡng liên quan tới phát triển CTĐT</i>		
5.21	CSGD tổ chức phổ biến, hướng dẫn về chính sách phát triển CTĐT	+ Tự xây dựng + Tham khảo quy	- Thang đo định danh: Có/Không
5.22	CSGD tổ chức phổ biến, hướng dẫn về quy trình phát triển CTĐT		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
5.23	CSGD tổ chức phổ biến các tiêu chí đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT	trình cải tiến chất lượng CTĐT tiến sĩ của Tổ chức Đại học Pháp ngữ	
5.24	CSGD tổ chức tập huấn nâng cao nhận thức về hoạt động phát triển CTĐT cho từng nhóm đối tượng		
5.25	CSGD tổ chức các buổi làm việc, thảo luận về nhiệm vụ của đối tượng tham gia phát triển CTĐT		
5.26	CSGD tổ chức các buổi đánh giá/tổng kết nội dung phát triển CTĐT theo từng giai đoạn		
5.27	CSGD tổ chức hội nghị/hội thảo lấy ý kiến góp ý, đề xuất điều chỉnh kế hoạch, nội dung, quy trình phát triển CTĐT (nhằm nâng cao chất lượng, phát triển CTĐT)		
Nội dung 6: Niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD			
6.1	Cơ sở vật chất với hệ thống thiết bị công nghệ giáo dục hiện đại	+ Tự xây dựng; + Trần Thị Hoài (2019); + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura	- Thang đánh giá từ 1 đến 5 “1 = chưa bao giờ tin tưởng; đến “5=luôn luôn tin tưởng”
6.2	CTĐT tạo dựng được nền tảng công nghệ thông tin vượt trội cho SV		
6.3	CTĐT tạo dựng được nền tảng ngoại ngữ vượt trội cho SV		
6.4	CTĐT trang bị khả năng nghiên cứu khoa học thành thạo cho SV		
6.5	CTĐT thúc đẩy khả năng học tập suốt đời cho SV		
6.6	CTĐT dẫn dắt tư duy đổi mới sáng tạo cho SV		
6.7	CTĐT có nhiều học phần giảng dạy bằng ngoại ngữ		

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
6.8	CTĐT kết hợp nhiều hình thức học tập xuyên quốc gia		
6.9	CTĐT kết hợp nhiều hình thức giảng dạy xuyên quốc gia		

*** Chuẩn hóa bảng hỏi khảo sát.**

Dựa trên việc thao tác hóa khái niệm và xây dựng bảng hỏi ở trên, bảng hỏi bao gồm 14 thang đo (gồm 5 thang đo nhị phân và 9 thang đo Likert) và 105 biến quan sát (44 biến đo bằng thang đo nhị phân và 61 biến đo bằng thang đo Likert 5 mức độ).

Sau khi bảng hỏi được xây dựng, NCS đã tiến hành xin ý kiến của các chuyên gia về nội dung câu hỏi của bảng hỏi. Nội dung bảng hỏi đã được thay đổi theo ý kiến đóng góp của các chuyên gia.

Bảng 2.3. Nội dung thay đổi theo ý kiến của chuyên gia

STT	Loại phiếu	Nội dung câu hỏi	
		Trước	Sau
1.	Phiếu phỏng vấn lãnh đạo	Câu 1: Tại đơn vị Thầy/cô công tác có/không thỏa mãn các nội dung sau? Nếu có, người phỏng vấn đánh dấu vào phần Có hoặc Không. Nếu không, vui lòng bỏ qua. (Bao gồm toàn bộ 28 câu hỏi Có/Không)	Bỏ toàn bộ Câu 1
2		Câu 2: Kể từ khi có kết luận chính thức về kết quả đánh giá của Đoàn ĐGN, đơn vị Thầy/cô công tác mất khoảng bao nhiêu tháng để xây dựng và ban hành bản kế hoạch phát triển CTĐT?	Bỏ
3		Câu 3: Theo Thầy/Cô, kế hoạch/chiến lược phát triển CTĐT mà đơn vị ban hành đã thể hiện như thế nào việc đáp	Theo Thầy/Cô Sau khi thực hiện hoạt động tự đánh giá và kiểm định

STT	Loại phiếu	Nội dung câu hỏi	
		Trước	Sau
		ứng khuyến nghị của đoàn ĐGN?	chất lượng CTĐT, nhà trường đã có những hoạt động động gì để thực hiện việc phát triển chương trình đào tạo
5		Câu 5: Quy trình phát triển CTĐT có cho phép đơn vị cải tiến liên tục kế hoạch hành động hay không? Quy trình đó đã tiếp thu như thế nào quan điểm khuyến nghị của đoàn ĐGN?	Bỏ
6		Câu 6: Sau ĐGN, có những sự điều chỉnh nào về vai trò lãnh đạo chỉ đạo, cán bộ chuyên trách, giảng viên, nhân viên trong việc vận hành quy trình phát triển CTĐT?	Bỏ
7		Câu 7: Sau ĐGN, có những sự điều chỉnh về mức độ trách nhiệm của lãnh đạo chỉ đạo, cán bộ chuyên trách, giảng viên, nhân viên trong thực thi quy trình phát triển CTĐT?	Sau ĐGN, trách nhiệm của lãnh đạo, cán bộ chuyên trách, giảng viên, nhân viên trong việc thực hiện hoạt động phát triển CTĐT như thế nào?
8		Câu 8: Theo Thầy/Cô, làm thế nào để lãnh đạo chỉ đạo, cán bộ chuyên trách, giảng viên, nhân viên đều hiểu rõ và tuân thủ những quy định về trách nhiệm?	Bỏ
9		Câu 9: Theo khuyến nghị của đoàn ĐGN, vấn đề nguồn tư liệu và phương tiện kỹ thuật để chuẩn hóa công cụ đánh giá hoạt động phát triển CTĐT được đơn vị điều chỉnh và thực thi như thế nào?	Bỏ
10		Câu 10: Theo Thầy/Cô, các chỉ số đánh giá có đo lường được mức độ phát triển CTĐT trong khuôn khổ hướng tới mục tiêu mà bản kế hoạch đề ra hay không? Và kết quả đo đã	Bỏ

STT	Loại phiếu	Nội dung câu hỏi	
		Trước	Sau
		phản ánh đúng thực trạng hay chưa?	
11		Câu 11: Các chỉ số đánh giá hoạt động phát triển CTĐT bị ảnh hưởng như thế nào bởi khuyến nghị của Đoàn ĐGN.	Bỏ
12		Câu 12: Kết quả điều tra, phỏng vấn về mức độ hài lòng của cá nhân/nhóm đối tượng do Đoàn ĐGN đưa ra có ý nghĩa như thế nào trong việc giúp đơn vị thực hiện hành động phát triển CTĐT?	Bỏ
14		Câu 14: Để xác thực được nhu cầu đào tạo của các nhóm đối tượng tham gia vào quy trình phát triển CTĐT, đơn vị đã triển khai những biện pháp gì?	Bỏ
15			Thêm: Theo Thầy cô, hoạt động tự đánh giá và kiểm định chất lượng có vai trò như thế nào với việc phát triển chương trình đào tạo tại cơ sở giáo dục mà thầy cô công tác.
16			Thêm: Theo Thầy/Cô, hoạt động phát triển chương trình đạo của nhà trường đang được thực hiện như thế nào?
	Phiếu phỏng vấn CBNV	Tên cơ sở giáo dục Đại học Giáo dục Đại học Tân Trào Đại học Hồng Đức Đại học Đà Nẵng Đại học Vinh Đại học Sư phạm Thái Nguyên Đại học Sư phạm Huế	Thêm: Đại học Quy Nhơn Đại học Đà Lạt Đại học Sài Gòn Đại học Đồng Tháp
			Câu 4 thêm:

STT	Loại phiếu	Nội dung câu hỏi	
		Trước	Sau
			Tôi đã hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD
		Câu 5: 5. CTĐT giúp SV thành thạo kỹ năng NCKH	CTĐT trang bị khả năng nghiên cứu khoa học thành thạo cho SV
		Tên cơ sở giáo dục Đại học Giáo dục Đại học Tân Trào Đại học Hồng Đức Đại học Đà Nẵng Đại học Vinh Đại học Sư phạm Thái Nguyên Đại học Sư phạm Huế	Thêm: Đại học Quy Nhơn Đại học Đà Lạt Đại học Sài Gòn Đại học Đồng Tháp
	Phiếu phỏng vấn GV	Tên chương trình các Thầy/Cô tham gia giảng dạy Cử nhân Sư phạm Toán học Cử nhân Sư phạm Ngữ văn Cử nhân Sư phạm Hóa học Cử nhân Sư phạm Lịch sử Cử nhân Sư phạm Sinh học Cử nhân Sư phạm Vật lý Cử nhân Sư phạm Tiếng Anh	Thêm mục: Khác
		Thầy/Cô đang giảng dạy khối kiến thức nào trong chương trình đào tạo Sư phạm Khối kiến thức chung Khối kiến thức khoa học cơ bản Khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm	Thêm mục: Khác
			Thêm: Câu 3: 13. Tiêu tốn nhiều tiền bạc 14. Dễ nảy sinh quan liêu, tiêu cực để CTĐT đạt kiểm định.
			Câu 4 thêm: Tôi đã hiểu rõ hơn về

STT	Loại phiếu	Nội dung câu hỏi	
		Trước	Sau
			tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD.
		Câu 6: 5. CTĐT giúp SV thành thạo kỹ năng NCKH	Sửa thành: 5. CTĐT trang bị khả năng nghiên cứu khoa học thành thạo cho SV

Chi tiết được mô tả trong Bảng 2.4.

Bảng 2.4. Nội dung chi tiết bảng hỏi

Yếu tố	Ký hiệu	Số biến quan sát (câu hỏi)	Loại thang đo
<i>Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT</i>		7	Có/ Không
<i>Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT phát triển CTĐT</i>		9	Có/ Không
<i>Quan điểm cá nhân của GV, CBNV về KĐCL CTĐT</i>			
Quan điểm tích cực		10	Likert 5 mức độ
Quan điểm tiêu cực		3	
<i>Nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT</i>			
Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, NV về mục tiêu phát triển CTĐT		4	Likert 5 mức độ
Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, NV về hoạt động dạy học		10	
Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, NV về hoạt động kiểm tra đánh giá		9	
<i>Hành động phát triển CTĐT của GV</i>			
Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến tài liệu		5	Likert 5 mức độ
Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến hoạt động dạy học		8	
Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá		5	

Hành động phát triển CTĐT của CSGD			
Hệ thống văn bản quản lý liên quan tới phát triển CTĐT		9	Có/ Không
Chính sách và thực thi chính sách		12	
Hoạt động đào tạo bồi dưỡng liên quan tới phát triển CTĐT		7	
Niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD		9	Likert 5 mức độ

Kết quả phân tích độ tin cậy của thang đo bằng phần mềm SPSS được thể hiện trong Bảng 2.5.

Bảng 2.5. Hệ số độ tin cậy của thang đo và các biến thành phần

STT	Ký hiệu	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
<i>Cronbach's Alpha = .879 của các biến F1 -F10 –Quan điểm 1 về kiểm định chất lượng CTĐT (Quan điểm tích cực)</i>			
1.	F1	.604	.869
2.	F2	.598	.869
3.	F3	.585	.870
4.	F4	.643	.865
5.	F5	.628	.866
6.	F6	.626	.866
7.	F7	.640	.866
8.	F8	.635	.867
9.	F9	.668	.865
10.	F10	.543	.872
<i>Cronbach's Alpha = .878 của các biến F11 -F14 –Quan điểm 2 về kiểm định chất lượng CTĐT (Quan điểm tiêu cực)</i>			
11	F11	.594	.875
12	F12	.770	.831
13	F13	.651	.797
14	F14	.743	.842
<i>Cronbach's Alpha = .799 của các biến G1- G4–Nhận thức của giảng viên về mục tiêu phát triển CTĐT</i>			
15	G1	.647	.732

16	G2	.601	.755
17	G3	.546	.780
18	G4	.655	.728
<i>Cronbach's Alpha = .854 của các biến G5- G14–Nhận thức của giảng viên về hoạt động dạy học</i>			
19	G5	.580	.839
21	G6	.560	.840
22	G7	.561	.840
23	G8	.545	.842
24	G9	.500	.846
25	G10	.588	.838
26	G11	.553	.841
27	G12	.545	.842
28	G13	.597	.837
29	G14	.554	.841
<i>Cronbach's Alpha = .897 của các biến G15- G23 –Nhận thức của giảng viên về hoạt động Kiểm tra đánh giá</i>			
30	G15	.741	.881
31	G16	.700	.884
32	G17	.633	.888
33	G18	.685	.885
34	G19	.734	.880
35	G20	.750	.878
36	G21	.683	.884
37	G22	.589	.898
38	G23	.570	.892
<i>Cronbach's Alpha = .909 của các biến H1- H5 –Hành động cải tiến tài liệu của giảng viên</i>			
39	H1	.797	.883
40	H2	.839	.875
41	H3	.848	.872
42	H4	.770	.890
43	H5	.608	.921
<i>Cronbach's Alpha = .931 của các biến H6- H13 –Hành động cải tiến hoạt động dạy học của giảng viên</i>			
44	H6	.784	.920
45	H7	.848	.914
46	H8	.694	.926

47	H9	.720	.925
48	H10	.820	.917
49	H11	.831	.916
50	H12	.661	.928
51	H13	.733	.924
<i>Cronbach's Alpha = .929 của các biến H4- H18 –Hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá của giảng viên</i>			
52	H14	.870	.902
53	H15	.803	.914
54	H16	.801	.914
55	H17	.790	.918
56	H18	.811	.913
<i>Cronbach's Alpha = .924 của các biến I1- I9 –Niềm tin của giảng viên về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD</i>			
57	I1	.687	.917
58	I2	.611	.922
59	I3	.718	.915
60	I4	.720	.915
61	I5	.818	.909
62	I6	.663	.919
63	I7	.823	.908
64	I8	.736	.915
65	I9	.772	.912

Theo kết quả Bảng 2.3 tất cả giá trị hệ số độ tin cậy của thang đo và biến thành phần đều lớn hơn 0,600, cùng với đó tất cả hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,300. Kết luận, thang đo đạt giá trị về độ tin cậy.

Kết quả phân tích EFA giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc được thể hiện trong Phụ lục 6 và Phụ lục 7 cho thấy thang đo đề xuất là phù hợp và được sử dụng tiếp tục cho quá trình phân tích tiếp theo.

2.6.2. Công cụ nghiên cứu định tính – Phỏng vấn bán cấu trúc

- Công cụ nghiên cứu định tính được sử dụng để làm rõ việc đo lường ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT khối ngành sư phạm; đồng thời, việc thu thập thông tin dữ liệu định tính làm cơ sở giải thích cho các số liệu thống kê trong nghiên cứu định lượng. NCS sử dụng phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc đối với GV và phỏng vấn theo cấu trúc đối với CBQL.

- Phụ lục 1: Phiếu câu hỏi phỏng vấn dành cho GV – Phụ lục 2: Phiếu câu hỏi phỏng vấn dành cho CBNV

Mẫu câu hỏi phỏng vấn được xây dựng dựa trên những nội dung lớn của bảng hỏi nhằm làm rõ thông tin mà bảng hỏi chưa cung cấp được. Điều này cũng tạo điều kiện cho NCS giải thích được những vướng mắc, nghi vấn và câu hỏi đặt ra trong nghiên cứu. Mẫu câu hỏi phỏng vấn được xây dựng dựa trên các tiêu chuẩn đánh giá: Tiêu chuẩn 1. Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT, phát triển CTĐT; Tiêu chuẩn 2. Quan điểm cá nhân của GV, CBNV về KĐCL CTĐT; Tiêu chuẩn 3. Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, CBNV về hoạt động phát triển CTĐT; Tiêu chuẩn 4. Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của GV, CBNV; Tiêu chuẩn 6. Ảnh hưởng của KĐCL đến niềm tin về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD.

- Phụ lục 3 – Phiếu câu hỏi phỏng vấn dành cho CBQL: mẫu câu hỏi phỏng vấn được xây dựng dựa trên Tiêu chuẩn 5. Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của CSGD và Tiêu chuẩn 6. Ảnh hưởng của KĐCL đến niềm tin về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD. Phiếu được thiết kế dưới dạng bảng kiểm kết hợp với câu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc. Câu hỏi phỏng vấn nhằm giải thích rõ hơn những nội dung được đưa ra tại bảng kiểm và nội dung thiết kế trong nghiên cứu định lượng. Đồng thời, những câu hỏi phỏng vấn NCS đưa ra với hy vọng câu trả lời của CBQL sẽ giải thích được rõ hơn các vấn đề trong thực tế và giải pháp thực thi. Mục đích của việc xây dựng phiếu hỏi phỏng vấn dành cho CBQL chủ yếu nhằm mục đích làm rõ những vấn đề liên quan đến hành động phát triển CTĐT của CSGD, từ đó làm cơ sở cho việc giải thích tốt hơn ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đến nhận thức và hành động của GV.

Tiểu kết chương 2

Thứ nhất, Chương 2 đã đưa ra được khung lý thuyết nghiên cứu của luận án gồm 4 giả thuyết nghiên cứu, trên cơ sở đó luận án đã chọn sử dụng phương pháp nghiên cứu kết hợp song song hội tụ để sử dụng trong luận án.

Thứ hai, nội dung chương 2 luận án đã đưa ra được các phương pháp luận nghiên cứu, dự kiến được phương pháp thu thập dữ liệu, phương pháp phân tích dữ

liệu qua các nhân tố khám phá, hệ số Cronbach'Alpha, phương pháp kiểm định T-test, ...

Thứ ba, chương 2 của luận án đã đưa ra việc phân tích định lượng với 6 nội dung ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đến hoạt động phát triển CTĐT và đề xuất các công cụ nghiên cứu cũng như nội dung chi tiết của các bảng hỏi giảng viên, nhân viên và người quản lý các cơ sở GDĐH.

CHƯƠNG 3

KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thông tin chung về mẫu khảo sát

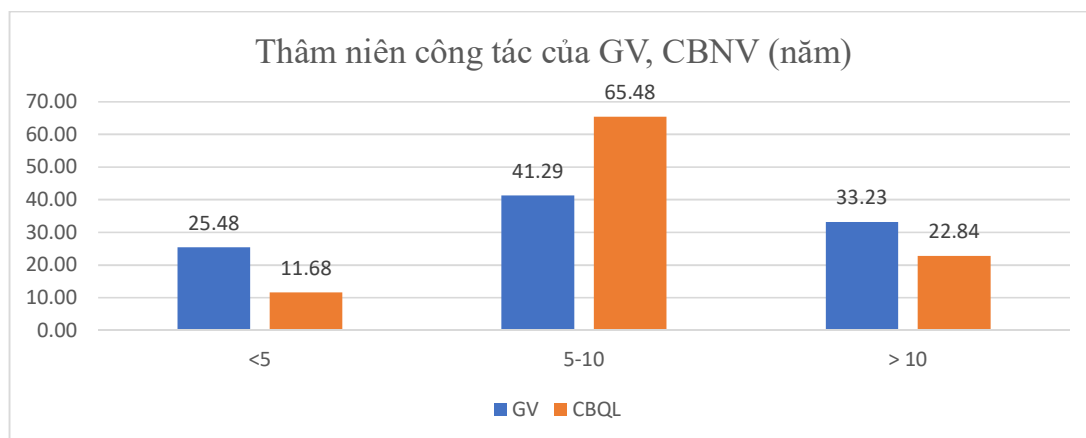
Để tiến hành tìm hiểu ảnh hưởng của kiểm định đến phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm, NCS đã tiến hành khảo sát giảng viên và các cán bộ, nhân viên ở các trường có đào tạo ngành sư phạm tại Việt Nam theo phiếu khảo sát đã được chuẩn hóa ở Chương 2.

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát tại 11 CSGDDH trong đó: 03 trường ở miền bắc; 06 trường ở miền trung; 02 trường ở miền nam, với tổng số mẫu thu về được 310 phiếu đối với giảng viên và 125 phiếu khảo sát thuộc đối tượng là cán bộ và nhân viên.

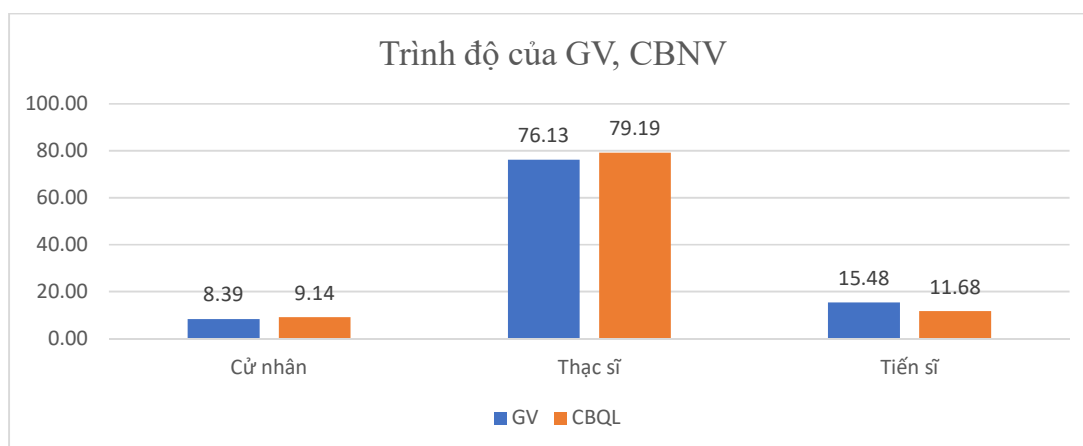
Kết quả thông tin cụ thể của mẫu khảo sát

Bảng 3.1. Thông tin về đối tượng tham gia khảo sát

Chuyên ngành sư phạm	Thâm niên công tác (năm)			Tổng	Trình độ học vấn			Tổng
	<5	5-10	>10		CN	ThS	TS	
Toán	15	21	19	55	4	47	11	62
Ngữ văn	11	18	13	42	5	41	4	50
Hóa học	09	11	12	32	3	29	7	39
Lịch sử	05	15	9	29	4	19	2	25
Sinh học	08	11	10	29	1	31	9	41
Vật lý	14	23	17	54	3	21	9	33
Tiếng Anh	17	29	23	69	6	48	6	60
Tổng số GV	79	128	103	310	26	236	48	310
Tổng số CBNV	15	82	29	125	11	99	15	125
Tổng mẫu				435				435



Biểu đồ 3.1. Kinh nghiệm công tác của GV, CBNV



Biểu đồ 3.2. Trình độ của cán bộ giảng viên

Qua kết quả khảo sát cho thấy hầu hết giảng viên và cán bộ nhân viên là những người có trình độ, thâm niên công tác trong lĩnh vực quản lý và giảng dạy khối ngành sư phạm. Trong đó, cả cán bộ và giảng viên đều có thâm niên công tác từ 5 – 10 năm là nhiều nhất lần lượt chiếm tỉ lệ 68.45% và 41.29%. Về trình độ số lượng cán bộ, giảng viên có trình độ chủ yếu là Thạc sĩ với tỉ lệ 79.19% và 76.13%.

Bên cạnh đó, chuyên môn đào tạo khối ngành sư phạm được khảo sát ở nhiều chuyên ngành khác nhau. Trong đó số lượng giảng viên thuộc chuyên ngành Toán, Vật lý và Tiếng Anh là nhiều nhất.

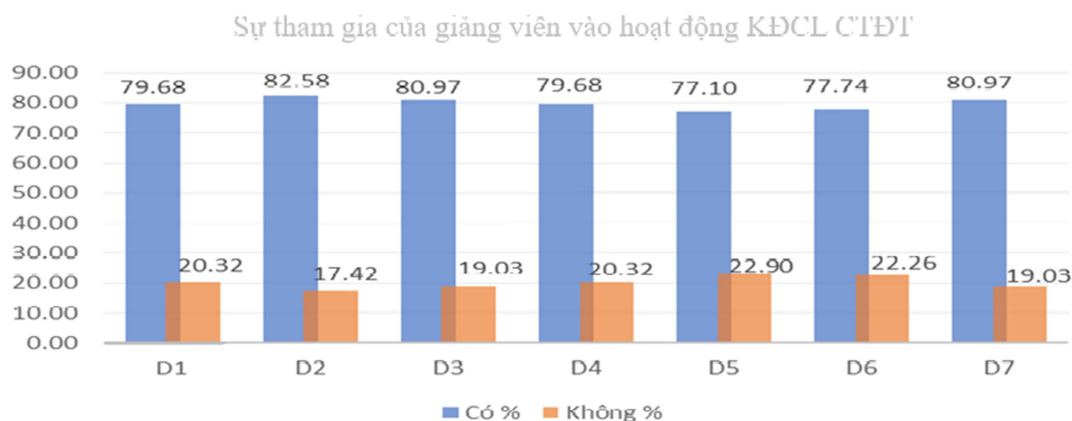
3.2. Sự tham gia của giảng viên, cán bộ, nhân viên với hoạt động kiểm định chất lượng

Hoạt động kiểm định có vai trò quan trọng trong công tác đảm bảo chất lượng giáo dục đào tạo. Hoạt động kiểm định là một trong các hoạt động đảm bảo

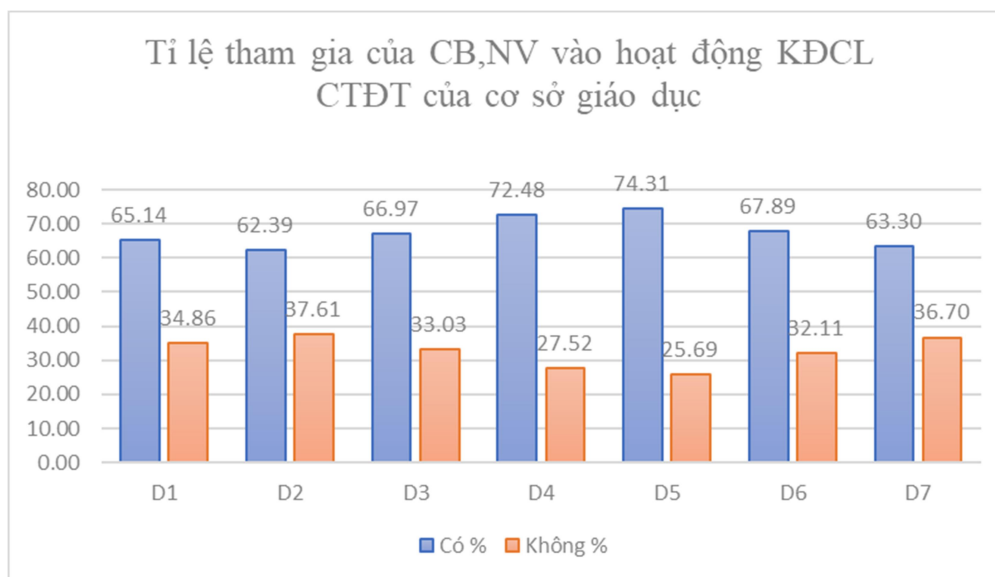
chất lượng chương trình đào tạo, là cơ sở để CSGD đào tạo giải trình với các bên liên quan về chất lượng của chương trình đào tạo. Chính vì thế mà Bộ Giáo dục đã ban hành các thông tư về hướng dẫn kiểm định chất lượng chương trình đào tạo tại Việt Nam. Thông qua kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, các CSGD có căn cứ và cơ sở để điều chỉnh chương trình đào tạo phù hợp với yêu cầu của các bên liên quan. Hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo không chỉ là nhiệm vụ của cơ quan đảm bảo chất lượng, hay của lãnh đạo khoa có chương trình đào tạo được tư đánh giá và kiểm định, mà nó là hoạt động và trách nhiệm của tất cả các giảng viên tham gia vào chương trình đào tạo cũng như các cơ quan hỗ trợ, triển khai và phục vụ cho CTĐT, giúp vận hành CTĐT một cách hiệu quả và chất lượng.

Một trong những tiêu chí đánh giá chất lượng CTĐT theo tiêu chuẩn kiểm định chất lượng CTĐT do Bộ GD&ĐT ban hành đó là mục tiêu của chương trình đào tạo phải phù hợp với sứ mạng tầm nhìn của của sở giáo dục *“Tiêu chí 1.1: Mục tiêu của CTĐT được xác định rõ ràng, phù hợp với sứ mangh và tầm nhìn của cơ sở giáo dục đại học, phù hợp với mục tiêu của giáo dục đại học quy định tại Luật giáo dục đại học”*. Chính vì thế việc tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT đã góp phần giúp CSGD phổ biến mục tiêu sứ mạng, tầm nhìn của mình đến đông đảo giảng viên trong CSGD. Bên cạnh đó, bộ tiêu chuẩn cũng dành tiêu chí đánh giá về triết lý giáo dục *“Tiêu chí 4.1: Triết lý giáo dục hoặc Mục tiêu giáo dục được tuyên bố rõ ràng và được phổ biến tới các bên liên quan”*. Do đó, thông qua hoạt động kiểm định để từ đó GV có những điều chỉnh, phát triển CTĐT phù hợp với mục tiêu, sứ mạng tầm nhìn và triết lý giáo dục của CSGD.

Thông qua quá trình khảo sát cho thấy, các giảng viên hầu hết là những người trực tiếp tham gia vào quá trình tự đánh giá chất lượng CTĐT như; Tham gia với tư cách là thành viên hội đồng tự đánh giá (82.58 % giảng viên); tham gia thu thập và hệ thống hóa minh chứng, viết báo cáo tự đánh giá (80.97% giảng viên). Tuy nhiên đối với nhân viên và cán bộ, nhân viên tham gia quá trình tự đánh giá nhiều nhất ở khâu tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá chiếm tỉ lệ 74.31%, tham gia thu thập và hệ thống hóa các minh chứng cho báo cáo tự đánh giá với tỉ lệ 72.48%. Ngoài ra, một số các giảng viên và cán bộ nhân viên còn tham hoạt động kiểm định phục vụ đoàn đánh giá ngoài. Kết quả chi tiết được thể hiện trong Bảng 1 và Bảng 2 Phụ lục 7.



Biểu đồ 3.3. Sự tham gia của GV vào hoạt động KĐCL CTĐT

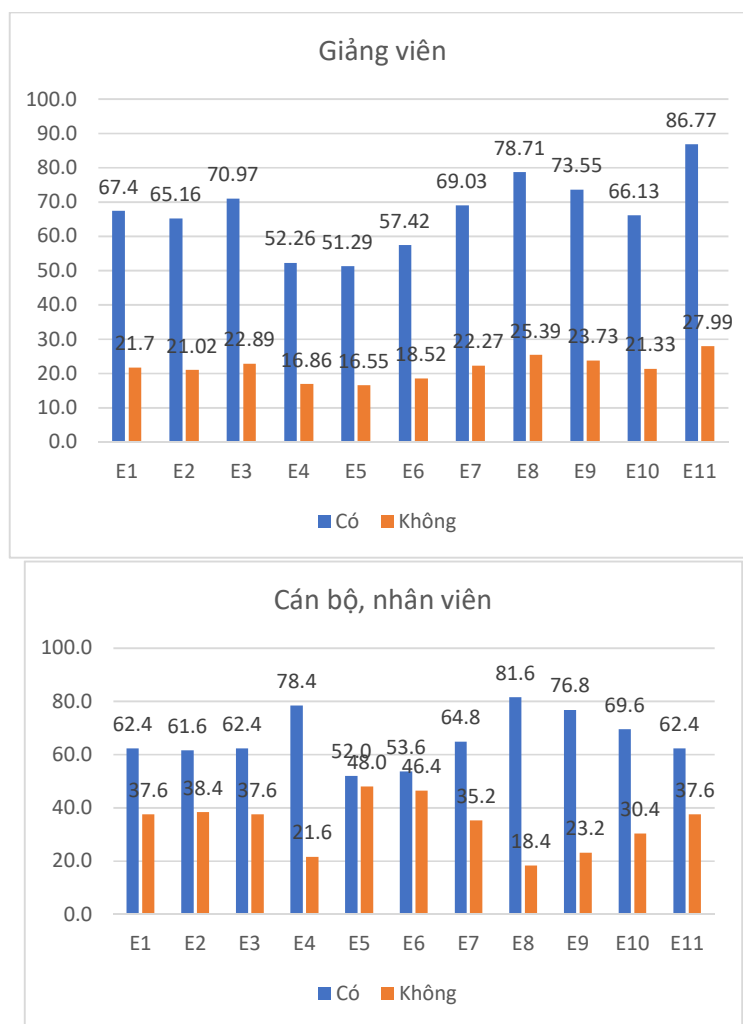


Biểu đồ 3.4. Sự tham gia của CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT

3.3. Sự tham gia của giảng viên, cán bộ, nhân viên vào hoạt động phát triển chương trình đào tạo sau kiểm định

Việc trực tiếp tham gia vào hoạt động tự đánh giá và kiểm định đã giúp cho các giảng viên và nhà quản lý chương trình đào tạo nhận ra được những điểm tồn tại của CTĐT và sự cần thiết phải điều chỉnh, phát triển CTĐT nhằm đáp ứng được với yêu cầu của các bên liên quan. Chính vì thế mà hoạt động nghiên cứu Báo cáo kết quả KĐCL CTĐT xác định những điểm mạnh, điểm tồn tại của CTĐT để tham gia vào các hoạt động phát triển chương trình đào tạo đã được giảng viên, quản lý chương trình đào tạo quan tâm (67,42% giảng viên và 62.40% cán bộ nhân viên).

Kết quả khảo sát cho thấy có: 70.97% giảng viên, 68.8% cán bộ đã tham gia vào việc xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT 86.77% giảng viên, 62.4% cán bộ đã chủ động góp ý, đề xuất điều chỉnh kế hoạch, nội dung, quy trình phát triển CTĐT nhằm nâng cao chất lượng của CTĐT sau kiểm định. Tuy nhiên, thông qua khảo sát cũng cho thấy tỉ lệ không nhỏ giảng viên và quản lý chưa được tiếp cận với chính sách đánh giá chất lượng CTĐT (48.71% giảng viên và 48.0% cán bộ nhân viên). Ngoài ra việc tiếp cận với hoạt động phổ biến, hướng dẫn quy trình phát triển CTĐT, và các tiêu chí đánh giá chất lượng chương trình đào tạo của giảng viên và cán bộ, nhân viên CTĐT ở khối ngành sư phạm chưa được nhiều được dao động từ 52.26 – 69.03% giảng viên và cán bộ, nhân viên đồng ý. Kết quả chi tiết được thể hiện ở Bảng 3 Phụ lục 7.



Biểu đồ 3.5. Tỷ lệ GV, CBNV tham gia vào hoạt động phát triển chương trình đào

tạo sau kiểm định

3.4. Nhận thức của giảng viên và cán bộ, nhân viên về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.

Theo số liệu thống kê của Cục Quản lý chất lượng – Bộ giáo dục đào tạo, tính đến tháng 11/2022 có 68 chương trình đào tạo khối ngành sư phạm của 17 trường đại học trên cả nước đã được kiểm định bởi các tổ chức kiểm định trong và ngoài nước. Hoạt động KĐCL CTĐT đã tạo ra những thay đổi tích cực trong nhận thức của đội ngũ giảng viên và cán bộ, nhân viên chương trình đào tạo ở khối ngành sư phạm tại các CSGD trong cả nước. Thông qua các tiêu chuẩn của kiểm định chất lượng CTĐT, văn hóa chất lượng giáo dục của các CSGD đào tạo khối ngành sư phạm được phổ biến và tạo hiệu quả lớn đối với giảng viên, cán bộ, nhân viên CTĐT. Kết quả khảo sát cho thấy có 88.7% giảng viên đồng ý rằng hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT đã tạo ra hiệu quả lớn trong văn hóa chất lượng tại các CSGD. Điều đó có thể thấy, hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo nói riêng và CSGD đạo đã tạo ra các bước đi vững chắc trong hoạt động đảm bảo chất lượng cũng như phát triển chương trình đào tạo nhằm đáp ứng tốt yêu cầu của các bên liên quan. Bên cạnh đó, theo yêu cầu KĐCL CTĐT thì “Mục tiêu của chương trình đào tạo được xác định rõ ràng, phù hợp với sứ mạng và tầm nhìn của CSGDDH, phù hợp với Mục tiêu của GDĐH quy định tại Luật giáo dục đại học”, thông qua hoạt động tự đánh giá và KĐCL CTĐT đã giúp cho cán bộ, nhân viên, giảng viên hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi và triết lý đào tạo của CSGD.

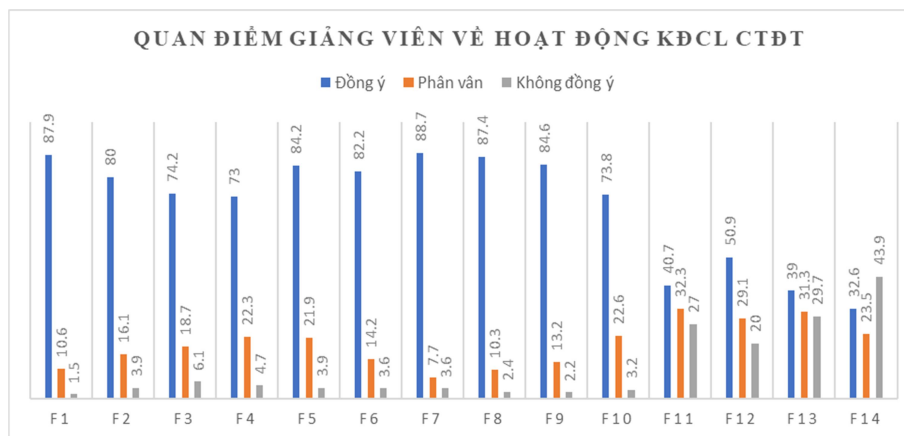
GV là người có nhiều vai trò trong quá trình đào tạo và trong hoạt động phát triển chương trình đào tạo; để thay đổi tư duy, nhận thức, GV cần được trang bị hoặc liên tục tự trang bị cho mình kiến thức về môn học, ngành học đảm bảo tính liên thông, gắn kết giữa các môn học; GV có kiến thức về CTĐT, cải tiến phương pháp dạy học để tạo được sự cuốn hút hơn đối với người học. Việc tham gia vào quá trình kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, giúp giảng viên và các nhà quản lý, nhân viên triển khai chương trình đào tạo hiểu rõ hơn về vai trò của hoạt động kiểm định đến chất lượng chương trình đào tạo. Bằng hoạt động tự đánh giá,

kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, chương trình đào tạo đã được các giảng viên và cán bộ, nhân viên cũng như các cơ quan rà soát tổng thể chương trình đào tạo và đã cung cấp thông tin về vị trí và sự tương tác giữa một chuyên ngành với các chuyên ngành khác trong cùng một lĩnh vực và kể cả giữa các chuyên ngành trong các lĩnh vực khác nhau. Những điều này là rất quan trọng bởi nếu không biết được vị trí và các tương tác trong bức tranh tổng thể, những kiến thức cung cấp cho người học trở nên khô cứng và có độ ứng dụng thấp. Bên cạnh đó, giúp họ nhận thức rõ hơn về những mặt tồn tại của chương trình đào tạo đang triển khai, từ đó có những điều chỉnh chương trình đào tạo cho phù hợp với yêu cầu của các bên liên quan, góp phần nâng cao chất lượng CTĐT đáp ứng yêu cầu mục tiêu, sứ mạng và tầm nhìn của CSGD.

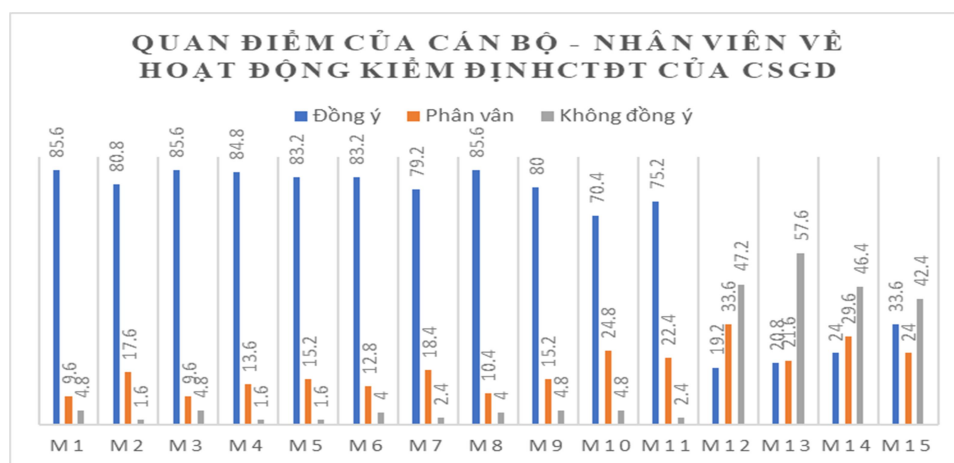
Việc nhận thức đúng đắn về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo sẽ giúp giảng viên cán bộ, nhân viên tích cực tham gia và tham gia có chất lượng trọng hoạt động đó. Qua kết quả khảo sát cho thấy giảng viên, cán bộ nhân viên ở các chương trình đào tạo ngành sư phạm đã có những quan điểm các nhân tích cực về hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT. Trong đó, hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT giúp cải tiến chương trình đào tạo (87.4%), cải tiến chất lượng giảng dạy của giảng viên (87.9%), và tạo ra hiệu quả lớn trong văn hóa chất lượng tại CSGD (88.7%) có tỉ lệ giảng viên, cán bộ và nhân viên đồng ý cao nhất (Bảng 4 Phụ lục 7). Như vậy, có thể thấy, giảng viên, cán bộ và nhân viên đã nhận thức được vai trò và tầm quan trọng của hoạt động KĐCL CTĐT trong việc nâng cao chất lượng của CTĐT góp phần hài lòng các bên liên quan.

Phòng văn cán bộ lãnh đạo khoa Trường A

“Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao chất lượng của CTĐT và góp phần xây dựng văn hóa chất lượng của nhà trường. Do đó, trong quá trình triển khai các hoạt động tự đánh giá, kiểm định chất lượng CTĐT, nhà trường thường xuyên tổ chức các lớp tập huấn để nâng cao nhận thức và trình độ cho cán bộ, nhân viên, giảng viên của nhà trường và các khó có CTĐT kiểm định”



Biểu đồ 3.6. Quan điểm của giảng viên về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo sau kiểm định



Biểu đồ 3.7. Quan điểm của CBNV về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo sau kiểm định

Từ kết quả khảo sát, NCS đã tiến hành kiểm định sự khác biệt về quan điểm kiểm định chất lượng chương trình đào tạo ở hai nhóm GV, CBNV có tham gia trực tiếp và không tham gia vào các hoạt động KĐCL CTĐT. Kết quả khảo sát cho thấy khi giảng viên, cán bộ nhân viên tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo thì quan điểm tích cực của cán bộ giảng viên về hoạt động KĐCL CTĐT có sự khác biệt so với nhóm không tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục cụ thể ở một số nội dung như: Hỗ trợ các trường đại học theo đuổi mục tiêu liên tục cải tiến CTĐT; Tạo ra hiệu quả lớn trong văn hóa chất lượng tại CSGD; Giúp tích hợp dạy và học với mục tiêu phát triển CTĐT; Giúp tích hợp

chuẩn đầu ra với mục tiêu phát triển CTĐT; Cải tiến chương trình dạy học; Cải tiến chất lượng giảng dạy của GV; Cải tiến kết quả học tập của SV... Kết quả kiểm định cũng cho thấy, quan điểm cá nhân của cán bộ giảng viên, nhân viên về tiêu cực hoạt động kiểm định không có sự khác biệt giữa hai nhóm tham gia và không tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo: Quá trình đánh giá chồng chéo; Tiêu tốn nhiều thời gian; Gây tâm lý mệt mỏi, chán nản. Mặc dù kết quả kiểm định cho thấy giảng viên, cán bộ nhân viên ở cả hai nhóm đều có ý kiến cho rằng hoạt động kiểm định có thể phát sinh tốn kém về tiềm lực và thời gian nhưng đó là cần thiết để nâng cao chất lượng chương trình đào tạo. Kết quả chi tiết kiểm định sự khác biệt được thể hiện trong Bảng 5 Phụ lục 7.

Phỏng vấn Trưởng khoa Trường D

“Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có thể tốn kém về tiền bạc của nhà trường, thời gian và công sức của giảng viên nhưng là hết sức cần thiết nhằm nâng cao chất lượng CTĐT đáp ứng yêu cầu của các bên liên quan. Bởi vì, quá trình tự đánh giá và KĐCL CTĐT là quá trình tổng rà soát CTĐT tạo. Thông qua ý kiến của Hội đồng tự đánh giá, và các ý kiến đóng góp của đoàn chuyên gia đánh giá ngoài, giảng viên tiến hành điều chỉnh CTĐT để giúp nâng cao chất lượng CTĐT”

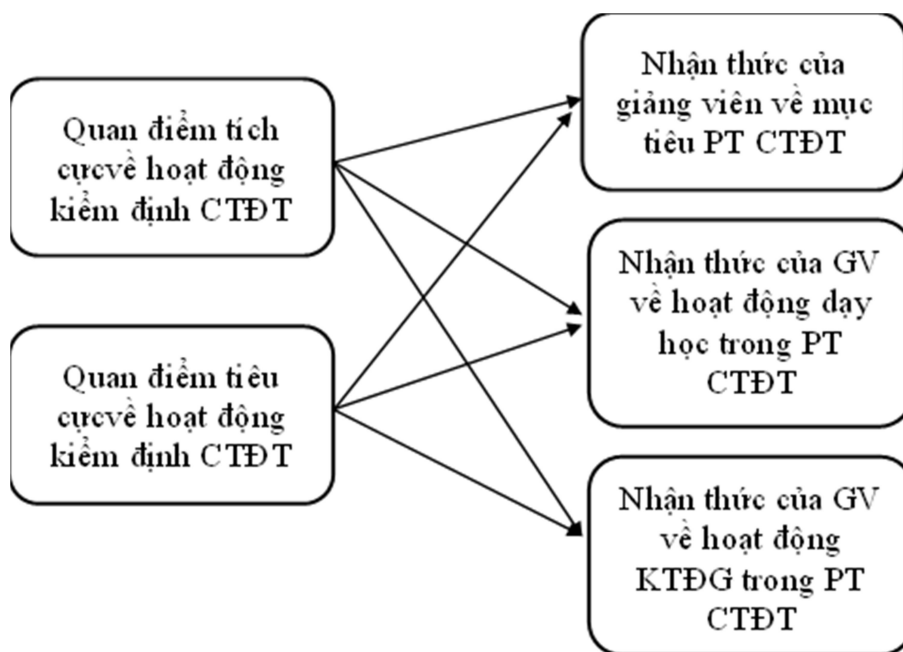
Sau hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, nhận thức về quan điểm cá nhân của GV, CBNV về hoạt động kiểm định chương trình đào tạo, đã làm cho cá nhân GV, CBNV đã ảnh hưởng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo.

Thực tiễn đã cho thấy, việc triển khai hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đạt được mục tiêu nâng cao chất lượng, phát triển CTĐT phù hợp với yêu cầu của các bên liên quan khi đội ngũ giảng viên, cán bộ, nhân viên thật sự nhận thức rõ ràng về điều này. Kết quả khảo sát cũng đã cho thấy GV, CBNV đồng ý rằng việc kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đã giúp hoàn thiện hơn chuẩn đầu ra của CTĐT (84.9%), có sự kết nối giữa mục tiêu và CĐR của CTĐT (84.2%), bên cạnh đó cũng giúp cải tiến chương trình dạy học, chất lượng

giảng dạy và kết quả học tập của sinh viên (Bảng 4 Phụ lục 7)

3.5. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức về phát triển chương trình đào tạo.

Từ việc tham gia vào hoạt động tự kiểm định chất lượng CTĐT đã giúp cho giảng viên, cán bộ và nhân viên có quan điểm tích cực về hoạt động này. Do đó các giảng viên, cán bộ, nhân viên đã có những thay đổi về nhận thức và hoạt động đối với việc phát triển chương trình đào tạo. Từ đó, giảng viên, cán bộ và nhân viên tích cực hơn trong tham gia hoạt động kiểm định, rà soát CTĐT để phát triển CTĐT và nâng cao chất lượng chương trình đào tạo. Để tìm hiểu sự ảnh hưởng đến nhận thức, hiểu biết của GV, CBNV về hoạt động này, nghiên cứu đã xác định biến độc lập đó quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo với 3 nhân tố đó là: Quan điểm tích cực của giảng viên về hoạt động kiểm định đối với mục tiêu cải tiến chất lượng của tổ chức; Quan điểm tích cực của giảng viên về hoạt động kiểm định đối với mục tiêu phát triển chương trình đào tạo; Quan điểm tiêu cực; Biến phụ thuộc là nhận thức của giảng viên với ba nhân tố đó là: nhận thức của giảng viên về mục tiêu phát triển CTĐT; nhận thức của giảng viên về hoạt động giảng dạy; nhận thức của giảng viên về hoạt động kiểm tra đánh giá. Đánh giá ảnh hưởng được thể hiện qua mô hình sau:



Hình 3.1. Mô hình ảnh hưởng của kiểm định chất lượng CTĐT đến nhận thức

của GV, CBNV về phát triển CTĐT

3.5.1. Nhận thức của giảng viên, cán bộ và nhân viên đến mục tiêu phát triển chương trình đào tạo.

Ở Việt Nam, từ năm 2010, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã yêu cầu các cơ sở đào tạo triển khai xây dựng và công bố chuẩn đầu ra cho các ngành đào tạo (*Số 2196/BGDĐT-GDDH v/v: hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo, năm 2010*). Những năm gần đây, việc xây dựng và phát triển chương trình đầu ra được Bộ GD&ĐT và các nhà trường ngày càng được quan tâm. Năm 2021, Bộ GD&ĐT đã ban hành thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của GDDH. Theo đó đã hướng dẫn các CSGD xây dựng chương trình đào tạo các trình độ của GDDH theo chuẩn đầu ra. Việc xây dựng và phát triển chương trình đào tạo theo chuẩn đầu ra phải đảm bảo được sự thống nhất về mục tiêu, chuẩn đầu ra, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá. Chính vì thế, để phát triển chương trình đào tạo theo chuẩn đầu ra, giảng viên, cán bộ nhân viên cần phải có nhận thức rõ về mục tiêu đào tạo và triết lý đào tạo của CSGD cũng như chương trình đào tạo.

Hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT đã giúp giảng viên, cán bộ, nhân viên hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD, về mục tiêu chuẩn đầu ra của CTĐT cũng như nâng cao ý thức trách nhiệm và nghĩa vụ trong việc phát triển chương trình đào tạo từ đó góp phần phát triển văn hóa chất lượng trong CSGD. Kết quả thống kê mô tả về nhận thức của giảng viên, cán bộ, nhân viên về mục tiêu phát triển CTĐT được thể hiện trong Bảng 3.2.

Bảng 3.2. Ảnh hưởng của KDCL đến nhận thức của GV, CBNV về mục tiêu phát triển chương trình đào tạo

STT	Nội dung	Đồng ý	
		GV (n = 300)	CBNV (n = 125)
1	Tôi đã hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD	270 (87.1%)	100 (80.0%)

STT	Nội dung	Đồng ý	
		GV (n = 300)	CBNV (n = 125)
2	Tôi đã hiểu rõ hơn về khung chương trình, mục tiêu và chuẩn đầu ra	282 (90.9%)	101 (80.8%)
3	Tôi đã hiểu rõ ý thức, trách nhiệm và nghĩa vụ của bản thân trong việc phát triển CTĐT	275 (88.7%)	104 (83.2%)
4	Tôi tin rằng, phát triển CTĐT mang lại lợi ích về vật chất và tinh thần cho tổ chức của mình	245 (79.0%)	102 (81.6%)
5	Tôi tin rằng, PT CTĐT mang lại lợi ích và tinh thần cho chính tôi	214 (69.1%)	90 (72%)

Qua kết quả khảo sát cho thấy, kiểm định chất lượng CTĐT đã làm thay đổi nhận thức của giảng viên, cán bộ và nhân viên trong các CSGD có chương trình đào tạo giáo viên về mục tiêu của phát triển chương trình đào tạo. Việc phát triển chương trình đào tạo không chỉ là phục vụ cho các quy định của các cơ quan quản lý mà việc phát triển chương trình đào tạo được xuất phát từ chính mong muốn nâng cao chất lượng chương trình đào tạo được thể hiện bằng việc hiểu rõ mục tiêu chương trình đào tạo phải phù hợp với sự mạng, tầm nhìn, giá trị cốt lõi và triết lý đào tạo của CSGD. Kết quả đó được giải thích từ việc nhận thức đúng tích cực về hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT các giảng viên, cán bộ, nhân viên đã nhận được kết quả, giành thời gian nghiên cứu kỹ về thông tin mà đoàn ĐGN đưa ra khuyến nghị. GV và CBNV cũng tham gia vào hoạt động thảo luận về kết quả KĐCL, những khuyến nghị của đoàn ĐGN. Từ đó, họ có thay đổi trong nhận thức về hoạt động phát triển CTĐT, đưa ra quan điểm và ý kiến cá nhân đối với kết quả KĐCL

Nghiên cứu cũng đã phân tích mối liên quan giữa quan điểm của cá nhân giảng viên, cán bộ, nhân viên về việc kiểm định chất lượng CTĐT với nhận thức về mục tiêu CTĐT. Quan điểm cá nhân của giảng viên, cán bộ nhân viên về kiểm định

chất lượng CTĐT được xác định ở 2 nhân tố đó là: Quan điểm tích cực của GV, CBNV về hoạt động KĐCL và Quan điểm tiêu cực. Nghiên cứu đã tiến hành phân tích mối liên quan của 2 nhân tố trên với nhận thức của GV, CB, NV về mục tiêu phát triển CTĐT. Kết quả được thể hiện ở Bảng 9 Phụ lục 7 cho thấy, các quan điểm của giảng viên, cán bộ, nhân viên về hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT có mối quan hệ đến nhận thức về hoạt động phát triển của chương trình đào tạo với hệ số r lần lượt là 0.815 và -0.315, trong đó quan điểm tiêu cực về nhận thức kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có hệ số quan hệ âm với nhận thức về mục tiêu phát triển chương trình đào tạo.

Như vậy, từ việc tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đã giúp cho cán bộ, giảng viên có nhận thức đúng đắn về hoạt động kiểm định. Qua đó giúp họ có nhận thức và hiểu rõ hơn về mục tiêu sứ mạng tầm nhìn, triết lý giáo dục của CSGD, hiểu rõ hơn về văn hóa chất lượng cũng như vai trò của quốc tế hóa trong GDĐH. Thông qua đó, với vai trò là giảng viên – người am hiểu nhất về chính chương trình đào tạo mà họ đang thực hiện, đã truyền tải được sứ mạng, tầm nhìn, giá trị cốt lõi của CSGD và trong chương trình đào tạo, xây dựng mục tiêu, chuẩn đầu ra của CTĐT phù hợp CSGD cũng như xu thế của GDĐH.

3.5.2. Nhận thức của giảng viên, cán bộ và nhân viên về hoạt động dạy học trong phát triển chương trình đào tạo.

Giảng viên là người có nhiều vai trò trong hoạt động đào tạo, trong đó có vai trò rất quan trọng trong dạy học. Đổi mới toàn diện và căn bản trong giáo dục đã được Đảng và Nhà nước quan tâm trong những năm gần đây. Nghị quyết Đại hội lần thứ IX của Đảng đã chỉ rõ: "Tiếp tục nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, đổi mới nội dung, phương pháp dạy và học... Phát huy tinh thần độc lập suy nghĩ và sáng tạo của học sinh, sinh viên, đề cao năng lực tự học, tự hoàn thiện học vấn và tay nghề...". Như vậy, hoạt động dạy học cũng như đổi mới phương pháp dạy học của giảng viên có vai trò quan trọng trong nâng cao chất lượng chương trình đào tạo. Hoạt động dạy học cần phải phù hợp và hướng tới việc đạt được chuẩn đầu ra của CTĐT. Hoạt động dạy học trong CTĐT cần phải thống nhất với mục tiêu, CĐR của CTĐT. Trong bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo của Bộ Giáo dục có đề cập ở tiêu chuẩn 4 "các hoạt động dạy và học được thiết

kế phù hợp để đạt được CDR và học thúc đẩy việc rèn luyện các kỹ năng, nâng cao khả năng học tập suốt đời của người học”.

Thông qua quá trình tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, giảng viên, cán bộ, nhân viên đã dành thời gian nghiên cứu về kết quả kiểm định, ý kiến của chuyên gia tham gia vào các hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Từ đó họ, có nhận thức và niềm tin vào các hoạt động dạy học. Kết quả khảo sát cho thấy giảng viên đã ý thức hơn về việc xây dựng mục tiêu, chiến lược rõ ràng trong hoạt động dạy học nhằm giúp người học đạt được chuẩn đầu ra của học phần, môn học góp phần đạt được chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Bên cạnh đó, giảng viên cũng đã thường xuyên cập nhập những yêu cầu mới của xã hội cũng như chuyên ngành để điều chỉnh cập nhập nội dung của môn học. Kết quả cụ thể được thể hiện trong Bảng 3.3

Bảng 3.3. Nhận thức của GV về hoạt động dạy học trong phát triển CTĐT

STT	Nội dung	Đồng ý	
		Số lượng	Tỉ lệ (%)
1	Tôi ý thức hơn về việc cần phải xây dựng mục tiêu dạy học rõ ràng cho bản thân	239	77.1
2	Tôi ý thức hơn về việc cần phải đưa ra một chiến lược để cải tiến hoạt động dạy học	238	76.8
3	Tôi liên tục trang bị kiến thức chuyên môn về ngành học	250	80.6
4	Tôi nhìn nhận rõ hơn những yêu cầu và đòi hỏi cao của xã hội đối với ngành học	266	85.7
5	Tôi liên tục cập nhật nội dung môn học	252	81.3
6	Tôi dành nhiều thời gian hơn cho việc chuẩn bị bài giảng	258	83.3
7	Tôi tự rút ra kinh nghiệm cải tiến hoạt động giảng dạy sau mỗi buổi học	257	82.9
8	Tôi tự tin hơn sau mỗi bài giảng	265	85.5
9	Tôi tin tưởng rằng sinh viên hài lòng với giờ giảng của bản thân	258	83.2

Không những thế, việc thường xuyên cập nhập nội dung để phù hợp với yêu cầu của xã hội cũng như việc rút kinh nghiệm cải tiến hoạt động dạy học sau mỗi bài học, đưa ra chiến lược dạy học cho các nội dung sau đã giúp cho giảng

viên tự tin hơn sau mỗi bài giảng, đầu tư thời gian cho các bài giảng tiếp để làm gia tăng sự hài lòng của người học đối với mỗi giờ giảng của giảng viên.

Nhận thức của giảng viên về hoạt động dạy học trong việc phát triển chương trình đào tạo có mối liên quan đến nhận thức của giảng viên về hoạt động kiểm chất lượng chương trình đào tạo. Kết quả phân tích mối liên quan giữa các nhân tố của nhận thức của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo với nhận về hoạt động dạy học cho thấy quan điểm của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có mối liên quan đến nhận thức của giảng viên về hoạt động dạy học (Bảng 9 Phụ lục 7)

3.5.3. Nhận thức của giảng viên đến hoạt động kiểm tra đánh giá.

Qua hoạt động kiểm định và ý kiến của các chuyên gia trong quá trình kiểm định, các hoạt động kiểm tra đánh giá được đóng góp nhằm đo lường được chính xác các chuẩn đầu ra của môn học và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Kiểm tra đánh giá là một khâu quan trọng góp phần vào công tác phát triển CTĐT. Nó được xem như là công cụ hành nghề quan trọng của giảng viên, giúp giảng viên xác định được sự thay đổi của sinh viên thông qua quá trình dạy học để đạt được chuẩn đầu ra của CTĐT. Qua kết quả của kiểm tra đánh giá bên cạnh việc giúp GV viên nhận biết được mức độ tiếp thu kiến thức, kỹ năng và khả năng vận dụng kiến thức của SV thì cũng giúp họ tự đánh giá được công tác giảng dạy của mình, thấy được những ưu điểm và hạn chế để phát huy hơn nữa những ưu điểm, có giải pháp khắc phục hạn chế, nâng cao chất lượng dạy và học. Dựa trên kết quả kiểm tra đánh giá sinh viên tự đánh giá mức độ đạt được của bản thân, để có phương pháp tự mình thay đổi lại cách học nhằm đạt hiệu quả hơn. Từ đó giảng viên có những đóng góp vào công tác phát triển chương trình, cải tiến chương trình. Chính vì thế mà giảng viên cần có nhận thức về hoạt động kiểm tra đánh giá từ việc xây dựng mục tiêu kiểm tra đánh giá rõ ràng, xác định chiến lược cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá, sử dụng nhiều biện pháp kiểm tra đánh giá.... Sau hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, các giảng viên đã nhận thức hoạt động cải tiến phát triển hoạt động kiểm tra đánh giá. Kết quả khảo sát cho thấy, tỉ lệ giảng viên đồng ý cao với việc cần cần phải xây dựng mục tiêu rõ ràng cho hoạt động KTĐG (84.2%), tiếp theo đó việc sử dụng nhiều biện pháp kiểm tra đánh giá với tỉ lệ 82.3% giảng viên

đồng ý và 85.5% giảng viên đồng ý với việc sử dụng kết quả kiểm tra đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy học của bản thân. Kết quả cụ thể được thể hiện trong Bảng 3.4.

Bảng 3.4. Nhận thức của GV về hoạt động KTĐG trong phát triển CTĐT

STT	Nội dung	Đồng ý	
		SL	Tỉ lệ %
1	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng mục tiêu rõ ràng cho hoạt động KTĐG	261	84.2
2	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng chiến lược để cải tiến hoạt động KTĐG	265	85.5
3	Tôi chú ý hơn đến kết quả và nhận thức của sinh viên sau mỗi hoạt động KTĐG	256	82.6
4	Tôi kết hợp đa dạng hơn các hình thức KTĐG	255	82.3
5	Tôi dành nhiều thời gian để thiết kế phương pháp KTĐG	255	82.3
6	Tôi cố gắng phân tích kết quả của sinh viên và liên hệ với hoạt động KTĐG	258	83.2
7	Dựa vào kết quả KTĐG tôi đã điều chỉnh hoạt động dạy học của mình	265	85.5
8	Tôi liên tục rút kinh nghiệm và điều chỉnh để cải tiến hoạt động KTĐG	244	78.7
9	Tôi tin tưởng vào hiệu quả của hoạt động KTĐG của mình	255	82.2

Để tìm hiểu nhận thức của giảng viên về hoạt động kiểm tra đánh giá có ảnh hưởng bởi quan điểm cá nhân của giảng viên về KĐCL chương trình đào tạo, nghiên cứu đã tiến hành phân tích mối liên quan giữa các nhân tố. Kết quả cho thấy, nhận thức của giảng viên về phát triển hoạt động kiểm tra đánh giá có mối liên quan cao với quan điểm của GV về hoạt động KĐCL (Kết quả chi tiết bảng 9, Phụ lục 7).

3.5.4. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức của giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo.

Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo được thể hiện bằng những thay đổi về nhận thức của giảng viên về phát triển chương trình đào tạo. Thông qua hoạt động kiểm định, giảng viên nắm chắc hơn về mục tiêu, sứ mạng tầm nhìn và triết lý giáo dục của cơ sở đào tạo và nhận thức được các vấn đề về phát triển chương trình đào tạo đề phù hợp với mục tiêu sứ mạng, tầm nhìn cũng như hài lòng các bên liên quan.

Từ kết quả phân tích ở trên cho thấy, quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có mối liên quan đến các yếu tố với nhận thức của giảng viên về mục tiêu chương trình đào tạo, hoạt động dạy học và hoạt động kiểm tra đánh giá với hệ số tương quan r từ 0.39 – 0.815 (bảng 9 Phụ lục 7), trong đó nhân tố quan điểm tiêu cực về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có mối quan hệ âm với các nhân tố của nhận thức giảng viên về phát triển chương trình đào tạo.

Để xác ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức của GV về hoạt động phát triển chương trình đào tạo, trước hết nghiên cứu đã tiến hành phân tích mối liên quan giữa nhận thức của giảng viên về phát triển chương trình đào tạo được thể hiện ở ba nhân tố đó là: mục tiêu phát triển chương trình đào tạo, hoạt động dạy học, hoạt động kiểm tra đánh giá với ba nhân tố về quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo. Kết quả được thể hiện trong Bảng 3.5.

Bảng 3.5. Mối liên quan giữa nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT với quan điểm cá nhân của GV về KĐCL CTĐT

	Hệ số r	
	Quan điểm 1	Quan điểm 2
Nhận thức 1	0.815**	-.315*
Nhận thức 2	0.759**	-.428*
Nhận thức 3	0.718**	-.390*

*) Mối liên quan ở mức ý nghĩa 0.05

**) Mối liên quan mức ý nghĩa 0.01

Ghi chú:

Nhận thức 1: nhận thức của giảng viên về mục tiêu chương trình đào tạo

Nhận thức 2: nhận thức của giảng viên về hoạt động dạy học

Nhận thức 3: nhận thức của giảng viên về hoạt động KTĐG

Quan điểm 1: Quan điểm tích cực của giảng viên về hoạt động kiểm định đối với mục tiêu cải tiến chất lượng của tổ chức và với mục tiêu phát triển chương trình đào tạo;

Quan điểm 2: Quan điểm tiêu cực

Qua kết quả (Bảng 9, Phụ lục 7) cho thấy nhận thức của giảng viên về phát triển chương trình đào tạo có mối liên quan đến quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo. Trong đó các quan điểm tích cực có mối tương quan dương và quan điểm tiêu cực có mối tương quan âm với các nhân tố về nhận thức phát triển chương trình đào tạo của giảng viên. Do đó, nghiên cứu đã tiến hành phân tích mức độ ảnh hưởng của các yếu tố quan điểm của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến sự nhận thức của giảng viên về phát triển chương trình đào tạo (PT CTĐT). Kết quả cụ thể được thể hiện trong Bảng 3.6.

Bảng 3.6. Ảnh hưởng của các yếu tố quan điểm của GV về KĐCL CTĐT đến sự nhận thức của giảng viên về PT CTĐT

	α	β_1	β_2	R^2	p
Nhận thức 1	.968	0.806	-0.333	0.667	<0.05
Nhận thức 2	1.291	0.736	-0.440	0.580	<0.05
Nhận thức 3	1.197	0.702	-0.141	0.517	<0.05

Trong đó:

- α : Hằng số hồi quy
- β_1 : Hệ số hồi quy của biến Quan điểm 1
- β_2 : Hệ số hồi quy của biến Quan điểm 2
- R^2 : R bình phương hiệu chỉnh
- p: mức ý nghĩa thống kê

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy, quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có ảnh hưởng lớn đến nhận thức của giảng viên về mục tiêu phát triển chương trình đào tạo, nhận thức về phát triển hoạt động dạy học và hoạt động kiểm tra đánh giá với hệ số ảnh hưởng từ 0.702 đến

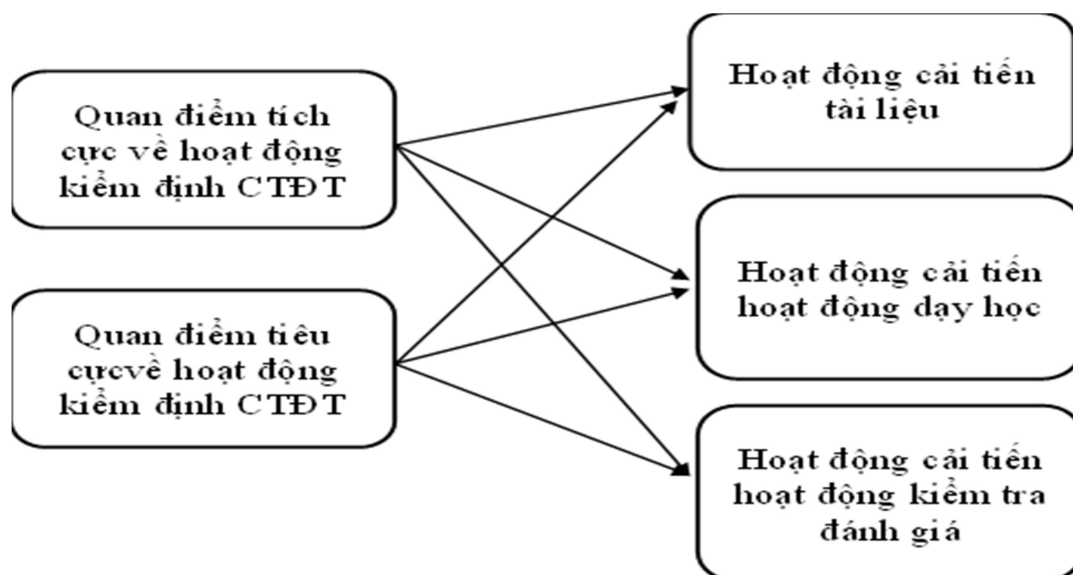
0.806. Quan điểm tiêu cực về hoạt động kiểm định đều có hệ số ảnh hưởng âm đối với nhận thức của giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Điều đó cho thấy, việc nhận thức đúng đắn về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo sẽ tạo ra ảnh hưởng tích cực đến nhận thức của giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Hay nói một cách khác, việc tham gia hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đã làm cho giảng viên có nhận thức đúng đắn về hoạt động kiểm định để tích cực tham gia vào các hoạt động kiểm định và phát triển chương trình đào tạo như: đọc báo cáo tự đánh giá, nhận xét của đoàn đánh giá ngoài, thảo luận hội họp về phát triển CTĐT từ đó đã có những ảnh hưởng làm thay đổi nhận thức của giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Mức độ phù hợp của mô hình R^2 từ 0.517 – 0.667.

3.6. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến hành động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên.

Như kết quả phân tích ở trên cho thấy, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đã tạo ra ảnh hưởng đến nhận thức của GV phát triển chương trình đào tạo ở cả khía cạnh mục tiêu, hoạt động dạy học, hoạt động kiểm tra đánh giá. Từ những thay đổi về nhận thức, giảng viên chuyển hóa nó thành các hành động để triển khai và thực hiện các hoạt động phát triển chương trình đào tạo một cách thường xuyên hơn.

Các hoạt động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên sau kiểm định chất lượng chương trình đào tạo được hỗ trợ, tạo điều kiện và thúc đẩy bởi CSGD thông qua các hệ thống văn bản quản lý cũng như những chính sách về phát triển của CSGD.

Để tìm hiểu ảnh hưởng của kiểm định chương chất lượng chương trình đào tạo đến hành động phát triển chương trình đào tạo ở giảng viên, nghiên cứu đã xác định biến phụ thuộc đó là: hoạt động cải tiến tài liệu, hoạt động dạy học, hoạt động kiểm tra đánh giá của giảng viên; hoạt động phát triển CTĐT của CSGD qua ý kiến của giảng viên; biến độc lập là các quan điểm của giảng viên hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo.



Hình 3.2. Mô hình đánh giá ảnh hưởng của kiểm định chất lượng CTĐT đến hành động phát triển CTĐT của GV

3.6.1. Sự tham gia của giảng viên vào hoạt động phát triển chương trình đào tạo

Sau khi các chương trình đào tạo được đánh giá ngoài, đoàn chuyên gia đưa ra các điểm mạnh, điểm tồn tại cũng như các khuyến cáo nhằm giúp cơ sở đào tạo phát huy điểm mạnh và khắc phục những điểm tồn tại. Trên cơ sở đó, cơ sở đào tạo sẽ xây dựng và thực hiện kế hoạch cải tiến chất lượng chương trình đào tạo. Nghiên cứu đã chỉ ra sau khi tham gia kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, giảng viên có đã hiểu rõ hơn về mục tiêu của việc phát triển chương trình đào tạo, nhận thức được việc phát triển hoạt động dạy học và kiểm tra đánh giá nhằm nâng cao chất lượng của chương trình đào tạo, phù hợp với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo cũng như mục tiêu sứ mạng, tầm nhìn của CSGD. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng đã chỉ ra được ảnh hưởng của kiểm định đến nhận thức của giảng viên về phát triển chương trình đào tạo. Tuy nhiên, để hoạt động phát triển chương trình đào tạo thật sự có chất lượng thì giảng viên cần chuyển biến từ nhận thức thành hành động. Bên cạnh đó, hoạt động tham gia phát triển chương trình đào tạo cũng cần có sự thúc đẩy bởi chủ trương và chính sách của CSGD.

Chính sách là các quyết định hiện hành của cơ quan quản lý hoặc một tổ chức, dựa vào đó để điều hành, kiểm tra, phục vụ và tác động đến mọi việc trong

phạm vi quyền lực của mình. Do đó, đối với CSGD, sau khi thực hiện kiểm định, các cơ sở giáo dục có các chính sách và hành động để các cá nhân và tổ chức thực hiện nhằm nâng cao chất lượng giáo dục. Các chính sách và hành động phát triển CTĐT là một trong số các chính sách nhằm nâng cao chất lượng của CSGD. Các chính sách và hành động đó được thể hiện trong các văn bản như chiến lược kế hoạch phát triển CTĐT đạo phù hợp với định hướng phát triển của nhà trường, các văn bản quy định về quản lý đào tạo, phát triển CTĐT; các chính sách về phát triển nguồn nhân lực hỗ trợ phát triển CTĐT cũng như các hoạt động đào tạo bồi dưỡng liên quan đến phát triển chương trình đào tạo. Các chính sách và hành động đó của CSGD đã thúc đẩy, ảnh hưởng đến hành động phát triển CTĐT của giảng viên

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát giảng viên, cán bộ nhân viên trong đối tượng nghiên cứu về hành động phát triển chương trình đào tạo của CSGD trong việc ban hành hệ thống văn bản pháp lý liên quan đến PT CTĐT, ban hành chính sách và thực thi chính sách cũng như hoạt động tập huấn bồi dưỡng phát triển CTĐT.

Kết quả khảo sát cho thấy:

Về hệ thống văn bản quản lý liên quan đến phát triển chương trình đào tạo cho thấy 88.71% các giảng viên đều đồng ý rằng CSGD đã ban hành kế hoạch phát triển CTĐT. Trong đó, kế hoạch phát triển CTĐT của CSGD đã thể hiện được rất rõ mục tiêu chiến lược, mục tiêu cụ thể, chương trình hành động, nguồn lực huy động để phát triển chương trình đào tạo. Ngoài ra, CSGD cũng đã ban hành các văn bản liên quan đến quy trình và hướng dẫn phát triển chương trình đào tạo.

Về chính sách và thực thi chính sách phát triển chương trình đào tạo. Sau khi kiểm định, các CSGD đã ban hành chính sách hỗ trợ cho phát triển chương trình đào tạo (81.61%). Bên cạnh đó, các chính sách về nhân sự lãnh đạo, chuyên trách về công tác phát triển chương trình đào tạo cũng được các CSGD quan tâm (79.35%). Ngoài ra các văn bản quy định về trách nhiệm, cơ chế giám sát đánh giá công tác hoạt động phát triển chương trình đào tạo cũng được ban hành (76.45%).

Về các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng liên quan đến phát triển CTĐT. Sau khi CSGD ban hành các văn bản quy định và các chính sách liên quan đến phát triển

CTĐT, thì các văn bản và chính sách đó đã được các CSGD phổ biến giảng viên, cán bộ, nhân viên. Theo kết quả khảo sát giảng viên và cán bộ nhân viên cho thấy, CSGD đã tổ chức phổ biến hướng dẫn về chính sách phát triển CTĐT (51.23%) và quy định về phát triển chương trình đào tạo (57.42%) giảng viên đồng ý. Ngoài ra, các hoạt động tập huấn, thảo luận và tổng kết đánh giá về hoạt động phát triển CTĐT cũng được một số trường thực hiện (66.13%).

3.6.2. Hành động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên.

3.6.2.1 Hành động cải tiến hoạt động dạy học của giảng viên

Hoạt động phát triển chương trình đào tạo cần có sự tham gia tích cực của giảng viên bởi giảng viên chính là những người thường xuyên cập nhật nội dung giảng dạy và đề cương môn học thông qua việc chủ động tiếp thu ý kiến của các liên quan như: người học giảng viên từ đó điều chỉnh phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá, và đổi mới học liệu.

Các phương pháp dạy học khác nhau có sự ảnh hưởng đến việc tiếp nhận kiến thức của người học. Theo Viện National Training Laboratories thành lập năm 1947 tại Bethel, Maine, nếu chỉ sử dụng phương pháp thuyết giảng thì học viên chỉ hấp thụ 5% kiến thức nghe trên lớp, khi dùng phương pháp học theo nhóm thì mức hấp thụ là 50%. Nếu dùng phương pháp học kết hợp với phục vụ cộng đồng thì mức tiếp thu lên đến 75% kiến thức. Mức độ hấp thụ đạt cao nhất (90%) đối với trường hợp học rồi giảng lại cho người khác. Chính vì lẽ đó mà lựa chọn, phát triển các phương pháp dạy học đa dạng và phong phú giúp làm tăng khả năng lĩnh hội kiến thức giúp người học đạt kết quả học tập dự định, đồng nghĩa với việc cơ sở đào tạo và giảng viên hoàn thành nhiệm vụ của mình.

Hoạt động dạy học theo chuẩn đầu ra với việc lấy người học làm trung tâm, giảng viên chủ yếu giữ vai trò dẫn dắt, tổ chức, trò chủ động để phát huy tối đa năng lực giải quyết vấn đề, năng lực sáng tạo và tự học của sinh viên. Do đó, cải tiến hoạt động dạy học cần bám sát nội dung đổi mới của chương trình đào tạo. Mỗi người giảng viên cần tích cực trong hoạt động đổi mới phương pháp dạy học, vận dụng vào thiết kế bài học, tạo môi trường học tập thuận lợi để dạy và học, cần sáng tạo, linh hoạt trong việc áp dụng và lồng ghép các phương pháp giảng dạy nhằm thay đổi không khí học tập, tạo hứng thú cho sinh viên trong tiếp nhận kiến thức từ đó

nâng cao chất lượng.

Kết quả khảo sát ở giảng viên khối sư phạm cho thấy, sau hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các ngành sư phạm cho thấy, giảng viên đã chủ động trong việc cải tiến nội dung môn học, hoạt động dạy học, áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại và tạo cơ hội cho người học học tập chủ động, kết hợp với việc tăng cường sử dụng công. Kết quả cụ thể được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 3.7. Kết quả cải tiến hoạt động dạy học

Mã	Nội dung	Đồng ý (%)	
		SL	%
4.7	Tôi chủ động hơn nội dung và mức độ cải tiến môn học	270	87.1
4.8	Tôi vận dụng các xu hướng và phương pháp dạy học hiện đại, phù hợp với bối cảnh vào dạy học	267	86.1
4.9	Tôi tạo ra nhiều hơn cơ hội học tập chủ động và trải nghiệm cho sinh viên khi giảng bài	264	85.2
4.10	Tôi sử dụng nhiều phương pháp và áp dụng KHCN để cải tiến hoạt động dạy học	273	88.1
4.11	Tôi dành nhiều thời gian hơn cho việc chuẩn bị bài giảng	270	87.1
4.12	Tôi tự rút ra kinh nghiệm cải tiến hoạt động giảng dạy sau mỗi buổi học	278	89.7
4.13	Tôi đóng góp nhiều hơn các sáng kiến, kinh nghiệm cho hoạt động dạy học của Khoa/Trường	224	72.3

Kết quả phân tích mối liên hệ cho thấy, quan điểm của giảng viên về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có mối quan hệ với hành động cải tiến hoạt động dạy học của giảng viên. Việc kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đã giúp giảng viên nhận thức được tích hợp dạy và học phải phù hợp với mục tiêu, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Từ đó giảng viên điều chỉnh cải tiến hoạt động dạy và học phù hợp với CTĐT. Các quan điểm tích cực của giảng viên có mối quan hệ cao với việc giảng viên đã tạo ra nhiều hơn cơ hội học tập chủ động và

trải nghiệm cho sinh viên khi giảng bài ($r = 0.722$, $p < 0.05$) và giảng viên đã sử dụng nhiều phương pháp và áp dụng KHCN để cải tiến hoạt động dạy học ($r = 0.712$, $p < 0.01$). Ngoài ra quan điểm của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo cũng có mối liên qua đến cải tiến các hoạt động dạy học khác như: quá trình dạy học, nội dung môn học, khuyến khích sinh viên học tập, áp dụng công nghệ trong dạy học và đóng góp các sáng kiến, kinh nghiệm dạy học với r từ 0.583 đến 0.692, $p < 0.05$.

3.6.2.2. *Hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá*

Hoạt động Kiểm tra đánh giá có vai trò quan trọng trong quá trình đào tạo. Kiểm tra đánh giá không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến việc học của người học mà còn tạo ra động cơ học tập cho người học từ đó nâng cao hiệu suất học tập. Việc phát triển phương pháp, hình thức, công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học không những là một yêu cầu cấp thiết, phù hợp với xu thế đổi mới toàn diện giáo dục hiện nay mà còn là điều kiện cần thiết để ngành nâng cao hơn nữa chất lượng dạy - học nhằm góp phần đào tạo được nguồn nhân lực chất lượng cao về cả kiến thức, kỹ năng và thái độ. Kiểm tra đánh giá là một bộ phận của quá trình đào tạo, là một cấu phần không thể thiếu của CTĐT. Do đó, việc phát triển hoạt động kiểm tra đánh giá cần phải phù hợp với mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra của CTĐT. Trong tiêu chí kiểm định chất lượng chương trình đề cập “*Tiêu chuẩn 5.1. Việc đánh giá kết quả học tập của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra*”. Do đó, sau kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, hoặc sau khi rà soát chương trình đào tạo, thì hoạt động kiểm tra đánh giá cũng cần được phát triển giúp đánh giá được đúng chuẩn đầu ra, đảm bảo độ giá trị và tin cậy.

Hoạt động kiểm định đã làm thay đổi nhận thức của giảng viên về hoạt động kiểm tra đánh giá. Giảng viên đã ý thức được việc cần thiết phải xây dựng được mục tiêu kiểm tra đánh giá rõ ràng, quan tâm đến phát triển các công cụ kiểm tra đánh giá, sử dụng kết quả kiểm tra đánh giá hợp lý để cải tiến hoạt động dạy học, và thường xuyên rút kinh nghiệm cải tiến các phương pháp kiểm tra đánh giá.

Từ ảnh hưởng của hoạt động kiểm định đến nhận thức của giảng viên, giảng viên cần có thời gian để sắp xếp, bố trí để điều chỉnh thay đổi các hoạt động kiểm

tra đánh giá nói riêng cũng như các hoạt động khác trong dạy học. Hoạt động kiểm tra đánh giá được giảng viên điều chỉnh theo khuyến cáo của đoàn chuyên gia đánh giá ngoài sau kiểm định nhằm phù hợp với chuẩn đầu ra và nội dung của chương trình đào tạo.

Hoạt động kiểm tra đánh giá đã được các giảng viên chuyển biến từ nhận thức đến hành động. Kết quả khảo sát cho thấy các giảng viên đã chủ động trong việc xây dựng mục tiêu, chiến lược và nhiều biện pháp kiểm tra đánh giá khác nhau trong hoạt động kiểm tra đánh giá người học. Kết quả được thể hiện chi tiết trong Bảng 3.8

Bảng 3.8. Kết quả hoạt động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá

STT	Nội dung	Đồng ý	
		SL	Tỉ lệ %
4.14	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng mục tiêu cho hoạt động KTĐG	237	76.5
4.15	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng chiến lược KTĐG riêng	250	80.6
4.16	Tôi gia tăng và kết hợp thành thạo các biện pháp KTĐG	227	73.2
4.17	Tôi đã chủ động hơn trong việc tham gia xây dựng văn bản, quy định liên quan đến KTĐG cho Khoa/Trường	214	69.0
4.18	Tôi chủ động hơn việc đề xuất các phương án triển khai KTĐG hiệu quả	217	70.0

Nghiên cứu đã tiến hành phân tích mối quan hệ (Phụ lục 7, Bảng 15) cho thấy, quan điểm của giảng viên về hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có mối liên quan đến các hoạt động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá với hệ số r từ 0.304 – 0.563, $p < 0.05$. Việc tham gia vào hoạt động kiểm định giúp cho giảng viên nhận thấy vai trò của kiểm định chất lượng CTĐT để giúp chuẩn đầu ra phù hợp với mục tiêu phát triển của CTĐT, cải tiến kết quả học tập của người học và giúp người học đạt được chuẩn đầu ra. Do đó, giảng viên đã chủ động cải tiến hoạt

động kiểm tra đánh giá như: xây dựng mục tiêu, chiến lược, biện pháp, và các quy định liên quan đến hoạt động kiểm tra đánh giá.

3.6.2.3 Hành động của giảng viên trong hoạt động cải tiến tài liệu

Với nguyên lý đào tạo lấy người học làm trung tâm của quá trình đào tạo, thì tài liệu có một vai trò rất lớn trong gia tăng tính tự chủ của người học trong quá trình đào tạo như: chủ động tìm hiểu về môn học, chủ động trong việc tìm hiểu các nguồn tài liệu khác nhau để phục vụ cho quá trình học tập của bản thân... Tài liệu được sử dụng có thể là: đề cương bài giảng, giáo trình, tài liệu hướng dẫn, bài tập, bài thi, bài thí nghiệm, chuyên khảo, bài báo khoa học, luận án... có nội dung liên quan trực tiếp đến nội dung dạy - học thuộc các ngành đào tạo để giảng viên và sinh viên có thể tham khảo phục vụ giảng dạy, học tập và nghiên cứu. Do đó, đối với mỗi bài học, học phần, giảng viên cần có những định hướng, hướng dẫn người học trong việc tiếp cận nguồn thông tin kiến thức về bài học và môn học đó. Ngoài ra giảng viên cũng cần thường xuyên sửa đổi cập nhật những nội dung mới như: nội dung, phương pháp kiểm tra đánh giá, phương pháp dạy học cũng như các tài liệu liên quan đến bài học và môn học

Chính vì thế, hoạt động cải tiến tài liệu trong nghiên cứu được hiểu là tất cả các hoạt động mà giảng viên điều chỉnh, bổ sung trong đề cương chi tiết của học phần, giáo án nhằm giúp người học đạt được chuẩn đầu ra của môn học. Ngoài ra, hành động cải tiến tài liệu còn được thể hiện trong việc cung cấp cho người học các tài liệu cần thiết của môn học, cũng như hướng dẫn người học cách tiếp cận và tìm các nguồn tài liệu khác nhau phục vụ cho việc học tập.

Hoạt động cải tiến tài liệu là hoạt động quan trọng trong việc hành động phát triển chương trình đào tạo. Bởi mỗi một điều chỉnh nào đó về nội dung hay kết cấu của chương trình đào tạo thì các bài giảng hay đề cương chi tiết học phần, môn học cũng cần được điều chỉnh, phát triển đề cương chi tiết, phát triển bài giảng và phát triển tài liệu, giáo trình phù hợp nhằm đáp ứng được yêu cầu mới của chương trình đào tạo. Qua kết quả khảo sát hành động cải tiến tài liệu của giảng viên ở ngành sư phạm sau khi kiểm định chất lượng chương trình đào tạo được tỉ lệ đồng ý cao nhất ở việc cập nhật nội dung giáo án và dành nhiều thời gian và kiến thức cho việc soạn đề thi và kiểm tra. Kết quả khảo sát chi tiết được thể hiện ở Bảng 3.9.

Bảng 3.9. Hoạt động cải tiến tài liệu của giảng viên

STT	Nội dung	Đồng ý	
		Số lượng	Tỉ lệ %
4.1	Tôi dành nhiều thời gian hơn để nghiên cứu tài liệu cho môn học	237	76.5
4.2	Tôi cập nhật nội dung giáo án nhiều hơn	246	79.4
4.3	Tôi dành nhiều thời gian và kiến thức cho việc soạn đề thi, đề kiểm tra	239	77.1
4.4	Tôi cung cấp nhiều hơn tài liệu cho sinh viên	262	84.5
4.5	Tôi gia tăng việc hướng dẫn sinh viên tiếp cận và tra cứu tài liệu	258	83.2

Các hoạt động cải tiến tài liệu được các giảng viên quan tâm để đáp ứng được nội dung chương trình đào tạo, nâng cao chất lượng CTĐT. Các hoạt động cải tiến tài liệu cũng có sự liên quan đến quan điểm của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo với hệ số liên quan r từ 0.318 – 0.680, $p < 0.05$ (Bảng 16, Phụ lục 7)

3.6.2.4. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến hành động phát triển chương trình đào tạo của GV

Ở phần này luận án đã tiến hành phân tích ảnh hưởng của nhận thức của GV về hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT đến hành động của giảng viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo và được điều tiết bởi các biến chính sách và hành động của CSGD theo mô hình trong Hình 3.1.

Nghiên cứu đã xác định biến độc lập đó là quan điểm của giảng viên về hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT bao gồm 2 nhân tố đó là: Quan điểm tích cực của GC về hoạt động KĐCL đối với mục tiêu cải tiến của tổ chức về văn hóa chất lượng, chương trình dạy học, quốc tế hóa giáo dục, nghiên cứu khoa học và công khai thông tin, mục tiêu phát triển chương trình đào tạo (Quan điểm 1). Quan điểm tiêu cực (Quan điểm 2). Biến phụ thuộc được thể hiện ở 3 nhân tố là: Hành

động cải tiến tài liệu; hành động cải tiến hoạt động dạy học, hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá.

Kết quả phân tích mối liên quan (Bảng 18, Phụ lục 7) cho thấy các quan điểm về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có liên quan đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Kết quả phân tích được thể hiện trong Bảng 3.10.

Bảng 3.10. Mối quan hệ giữa nhận thức về KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT của GV

	Hệ số r	
	Quan điểm 1	Quan điểm 2
HDCTTL	0.706 ^{**}	-0.362 ^{**}
HDCTDH	0.687 ^{**}	-0.339 ^{**}
HDCTKT	0.587 ^{**}	-0.464 ^{**}

^{**}) Mối liên quan ở mức ý nghĩa 0.01

Ghi chú:

HDCTTL: Hoạt động cải tiến tài liệu của giảng viên

HDCTDH: Hoạt động cải tiến hoạt động dạy học của giảng viên

HDCTKT: Hoạt động cải tiến kiểm tra đánh giá của giảng viên

Quan điểm 1: Quan điểm tích cực của giảng viên về hoạt động kiểm định đối với mục tiêu cải tiến chất lượng của tổ chức và với mục tiêu phát triển chương trình đào tạo;

Quan điểm 2: Quan điểm tiêu cực

Nghiên cứu đã tiến hành phân tích ảnh hưởng của quan điểm giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến hành động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên (Bảng 18, Phụ lục 7). Kết quả được thể hiện trong Bảng 3.11.

Bảng 3.11. Ảnh hưởng của quan điểm về KĐCL CTĐT đến hành động PT CTĐT của GV

	α	β_1	β_2	R^2	p
HDCTTL	0.676	0.775	-0.389	0.513	<0.01
HDCTDH	1.383	0.634	-0.360	0.482	<0.01
HDCTKT	1.092	0.585	-0.342	0.390	<0.05

Trong đó:

- α : Hằng số hồi quy
- β_1 : Hệ số hồi quy chuẩn hóa của biến Quan điểm 1
- β_2 : Hệ số hồi quy chuẩn hóa của biến Quan điểm 2
- R^2 : R bình phương hiệu chỉnh
- p: mức ý nghĩa thống kê

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy, quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có ảnh hưởng lớn đến hành động của giảng viên về phát triển chương trình đào tạo ở các khía cạnh cải tiến tài liệu dạy học, cải tiến hoạt động dạy học và kiểm tra đánh giá với hệ số ảnh hưởng từ 0.585 đến 0.775. Quan điểm tiêu cực về hoạt động kiểm định đều có hệ số ảnh hưởng âm đối với hành động phát triển chương trình đào tạo. Điều đó cho thấy, các giảng viên không cho rằng việc kiểm định chất lượng chương trình đào tạo là tốn kém là mất thời gian, mà đó là một chu trình tất yếu trong phát triển chương trình đào tạo. Việc tự đánh giá, kiểm định chất lượng chương trình đào tạo nhằm tìm hiểu, phân tích, đánh giá các hoạt động giảng dạy, kiểm tra đánh giá, phát triển tài liệu có phù hợp với chương trình đào tạo để từ đó điều chỉnh, phát triển nâng cao chất lượng của CTĐT. Mô hình ảnh hưởng của kiểm định đến hành động của giảng viên có hệ số R từ 0.39 – 0.513, $p < 0.01$ (Bảng 17, 18 Phụ lục 7)

3.7. Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến niềm tin về khả năng đạt mục tiêu giáo dục 4.0 thông qua hoạt động phát triển chương trình đào tạo.

Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo ảnh hưởng đến hoạt động phát triển CTĐT cũng được thể hiện bởi mức độ kỳ vọng của CTĐT đạt được một số tiêu chí nào đó đề ra phù hợp với điều kiện hoàn cảnh xã hội mà CTĐT đang diễn ra.

Sự phát triển thần tốc của công nghệ trong thời đại 4.0 vừa là điều kiện, vừa là thách thức cho ngành giáo dục hiện nay. Việc phát triển chương trình đào tạo không chỉ là việc ứng dụng khoa học công nghệ mà còn là sự thay đổi về thiết kế, nội dung cũng như triển khai các hoạt động đào tạo nhằm giúp người học có khả năng công nghệ thông tin, ngoại ngữ, khả năng nghiên cứu, lãnh đạo, giải quyết vấn đề phức tạp, định hướng chuyên môn, năng lực sáng nghiệp và

học tập suốt đời, làm việc độc lập, sáng tạo, dẫn dắt, khởi nghiệp để tự tin trước môi trường làm việc cạnh tranh toàn cầu.

Hội đồng kiểm định chất lượng sau đánh giá ngoài đưa ra được những khuyến nghị cải tiến cho CTĐT đáp ứng bối cảnh chung của quốc gia và thế giới, đồng thời phù hợp với năng lực của CSGD. Nhận thức của giảng viên, hành động đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá của GV, hành động của CSGDDH trong việc cải tiến văn bản, cải tiến chuẩn đầu ra, và hành động đào tạo bồi dưỡng GV, CBNV, sẽ mang đến những kết quả nhất định và thể hiện niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng với hoàn cảnh mới – giáo dục 4.0 của CSGD.

Qua kết quả khảo sát giảng viên và cán bộ, nhân viên về hoạt động phát triển chương trình đào tạo nhằm đáp ứng các mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD cho thấy. Các chương trình đào tạo sư phạm đã trang bị cho sinh viên nền tảng ngoại ngữ, tin học, khả năng tự học tập suốt đời cũng như tư duy đổi mới sáng tạo.

Tuy nhiên, các giảng viên và cán bộ, nhân viên cho rằng CTĐT hiện nay của ngành sư phạm chưa có nhiều học phần giảng dạy bằng tiếng anh và chưa có sự kết hợp nhiều hình thức dạy học, giảng dạy xuyên quốc gia. Kết quả khảo sát được thể hiện trong Bảng 3.12

Bảng 3.12. Kết quả khảo sát niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục.

Mã	Nội dung	Đồng ý	
		SL	%
I1	Cơ sở vật chất với hệ thống thiết bị CNGD hiện đại	239	77.1
I2	CTĐT tạo dựng được nền tảng CNTT vượt trội cho SV	225	72.6
I3	CTĐT tạo dựng được nền tảng ngoại ngữ vượt trội cho SV	205	66.1
I4	CTĐT trang bị khả năng NCKH thành thạo cho SV	229	73.9
I5	CTĐT thúc đẩy khả năng học tập suốt đời cho SV	234	75.5
I6	CTĐT dẫn dắt tư duy đổi mới sáng tạo cho SV	220	71.0
I7	CTĐT có nhiều học phần giảng dạy bằng ngoại ngữ	180	58.1
I8	CTĐT kết hợp nhiều hình thức học tập xuyên quốc gia	150	48.4
I9	CTĐT kết hợp nhiều hình thức giảng dạy xuyên quốc gia	169	54.5

Thông qua kiểm định chất lượng chương trình đào tạo, giảng viên đã nhận thức rõ hơn về mục tiêu của phát triển chương trình đào tạo để phù hợp với tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi cũng như triết lý của CSGD. Do đó, trong quá trình điều chỉnh chương trình đào tạo, giảng viên đã điều chỉnh chương trình đào tạo nhằm trang bị cho người học có khả năng thích ứng với thời đại 4.0 như: trang bị nền tảng công nghệ thông tin; ngoại ngữ, khả năng học tập suốt đời...chính vì thế mà giảng viên có niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng với giáo dục 4.0 của CSGD. Phân tích mối liên quan cho thấy quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo có mối liên quan đến niềm tin của giảng viên về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0. Kết quả cụ thể được thể hiện trong Bảng 19 Phụ lục 7.

Từ việc phân tích mối liên quan, nghiên cứu đã tiến hành phân tích ảnh hưởng nhận thức của giảng viên về hoạt động kiểm định đến niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD với biên độ lập là nhận thức của giảng viên về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo bao gồm nhận thức tích cực và nhận thức tiêu cực, biến phụ thuộc là niềm tin của GV về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0. Kết quả khảo sát được thống kê trong Bảng 3.13.

Bảng 3.13. Mối liên quan của niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục với KĐCL CTĐT

	Hệ số r
	Niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD
Quan điểm 1	0.670 ^{**}
Quan điểm 2	-0.313 [*]

^{**}) Mối liên quan ở mức ý nghĩa 0.01

^{*}) Mối liên quan ở mức ý nghĩa 0.05

Bảng 3.14. Niềm tin của GV về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0 (Phụ lục 7, Bảng 20, 21)

	α	β_1	β_2	R^2	p
--	----------	-----------	-----------	-------	---

Niềm tin của GV về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0	0.771	0.673	-0.330	0.447	<0.05
--	-------	-------	--------	-------	-------

Trong đó:

- α : Hằng số hồi quy
- β_1 : Hệ số hồi quy chuẩn hóa của biến Quan điểm 1;
- β_2 : Hệ số hồi quy chuẩn hóa của biến Quan điểm 2;
- R^2 : R bình phương hiệu chỉnh;
- p: mức ý nghĩa thống kê.

Từ kết quả nghiên cứu về các mối tương quan giữa các biến, tác giả đưa ra được các kết luận sau đối với các giả thuyết nghiên cứu đã được đưa ra như sau:

- Giả thuyết 1: Có sự khác biệt về nhận thức của giảng viên về Kiểm định chất lượng chương trình đào tạo giữa hai nhóm giảng viên có tham gia và không tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo. **(Chấp nhận)**
- Giả thuyết 2: Kiểm định chất lượng CTĐT ảnh hưởng đến nhận thức của GV, CBNV về hoạt động phát triển CTĐT. **(Chấp nhận)**
- Giả thuyết 3: Kiểm định chất lượng CTĐT ảnh hưởng đến hành động của GV, CBNV để đáp ứng các yêu cầu của hoạt động phát triển CTĐT. **(Chấp nhận)**
- Giả thuyết 4: Kiểm định chất lượng CTĐT ảnh hưởng đến niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt được mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD thông qua hoạt động phát triển CTĐT. **(Chấp nhận)**

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

1.1. Qua phân tích những vấn đề về quan điểm chất lượng chương trình đào tạo, vai trò của kiểm định với việc nâng cao chất lượng chương trình đào tạo của các nước trên thế giới và những ảnh hưởng của hoạt động kiểm định đến chất lượng chương trình đào tạo mà cụ thể là phát triển chương trình đào tạo, luận án đã làm rõ những vấn đề cơ sở lý luận và thực tiễn liên quan đến kiểm định và phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm và khẳng định mối liên quan giữa hoạt động kiểm định và phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm.

1.2. Hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo khối ngành sư phạm đã được thực hiện trên cả nước, thông qua hoạt động kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đã ảnh hưởng đến nhận thức của cán bộ, giảng viên về phát triển chương trình đào tạo, từ nhận thức mục tiêu của phát triển chương trình đào tạo đến thay đổi nhận thức của giảng viên về hoạt động dạy học và hoạt động kiểm tra đánh giá trong việc phát triển chương trình đào tạo.

1.3. Hoạt động kiểm định không chỉ làm thay đổi nhận thức của cán bộ giảng viên ở khối ngành sư phạm trong về kiểm định chất lượng, mà sự thay đổi này thật sự được truyền tải thành hành động. Đó là sự thay đổi về hành động của CSGD và của cán bộ, nhân viên, giảng viên. Sau khi kiểm định chất lượng chương trình đào tạo khối ngành sư phạm, các CSGD đã triển khai các chính sách trong việc phát triển chương trình đào tạo, phân công đội ngũ cán bộ chuyên trách về phát triển chương trình đào tạo, xây dựng và triển khai các hoạt động tập huấn, xây dựng quy trình và thực hiện việc phát triển chương trình đào tạo. Giảng viên đã tham gia trực tiếp vào các hoạt động phát triển chương trình đào tạo bằng các hoạt động như phát triển hệ thống học liệu, phát triển hoạt động dạy học, phát triển hoạt động kiểm tra đánh giá.

1.4. Hoạt động kiểm định không chỉ ảnh hưởng đến nhận thức, hiểu biết về hoạt động phát triển chương trình đào tạo hay ảnh hưởng đến hành động phát triển chương trình đào tạo của GV, CBNV, mà còn ảnh hưởng đến niềm tin về khả năng

đạt mục tiêu giáo dục 4.0 của CSGD thông qua hoạt động phát triển chương trình đào tạo. Việc điều chỉnh chương trình đào tạo đã trang bị cho người học nền tảng CNTT, ngoại ngữ và khả năng nghiên cứu khoa học và tư duy đổi mới. Chính vì thế mà giảng viên đã có niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 khi thực hiện phát triển chương trình đào tạo tại CSGĐH.

1.5. Những hạn chế của luận án: Luận án chưa đi sâu phân tích cụ thể được mức độ ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến chương trình đào tạo cụ thể thuộc khối ngành sư phạm. Luận án cũng chưa làm rõ được ảnh hưởng của kiểm định đến các cơ chế, chính sách và hoạt động của CSGD với hoạt động phát triển chương trình đào tạo tại các CSGD đào tạo khối ngành sư phạm. Mặt khác, trong hoạt động phát triển chương trình đào tạo, nghiên cứu cũng chưa làm rõ được ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến phát triển đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất và hoạt động hỗ trợ người học.

2. Khuyến nghị

Với những ảnh hưởng rõ rệt từ kết quả nghiên cứu, kiến nghị các CSGD đại học khối ngành sư phạm cần tăng cường hơn hoạt động tự đánh giá và kiểm định chất lượng chương trình đào tạo để từ đó nâng cao thêm về nhận thức của giảng viên, cán bộ, nhân viên về nhận thức hoạt động phát triển chương trình đào tạo để từ đó tự giác, tích cực và tham gia có chất lượng vào các hoạt động phát triển chương trình đào tạo, góp phần nâng cao chất lượng của chương trình đào tạo và gia tăng niềm tin đạt được mục tiêu giáo dục 4.0 ở CSGĐH.

3. Hướng nghiên cứu tiếp theo

Với kết quả nghiên cứu của luận án, trong thời gian tới NCS sẽ cùng các đồng nghiệp sẽ tiếp tục hướng nghiên cứu theo nội dung dự kiến sau:

- 1) Đánh giá ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến từng chương trình đào tạo cụ thể của khối ngành sư phạm;
- 2) Đánh giá ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến phát triển đội ngũ của chương trình đào tạo;
- 3) Đánh giá ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến phát triển cơ sở vật chất và hoạt động hỗ trợ người học của chương trình đào tạo.

DANH MỤC NHỮNG CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ

1. Nguyen Duc Hanh, Nguyen My Viet (2022). Some Solutions for Designing and Organizing A Study Influence Quality Accreditation on the Development of Teacher Training Programs in Vietnam. Higher Education Study. Vol. 12, pp. 1-12. No. 4.

DOI:10.5539/hes.v12n4p1.

2. Nguyen Duc Hanh, Pham Van Thuan, Vu Quynh Loan (2021), Analysis of Impact Factors of the Quality Accreditation on Design and Improvement Curriculum in the University, Review of European Studies. Vol. 13, No.4, pp. 1-6.

DOI:10.5539/res.v13n4p1.

3. Nguyen Duc Hanh, Vu Quynh Loan, Nguyen My Viet (2020). Quality Framework of Higher Education in Vietnam. Malaysia and Nigeria, Higher Education Studies. Vol. 10, No. 2, pp.133-144.

DOI:10.5539/hes.v10n2p133.

4. Nguyễn Đức Hạnh, Nguyễn Mỹ Việt (2019). Đánh giá chung về chương trình đào tạo ngành sư phạm của Trường Đại học Tân Trào trong xu thế phát triển nguồn nhân lực của tỉnh Tuyên Quang. Tạp chí khoa học Đại học Tân Trào, số 12. pp.27-32.

5. Nguyen Duc Hanh (2020), A review of issues of quality assurance and quality accreditation for higher education institutions and the situation in Vietnam. Accreditation and Quality Assurance 25(4). Vol. 25, pp. 273–279.

DOI: s007 69-020-01439-3

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Anh

- 1 Aziz Hussin, A. (2018), Education 4.0 Made Simple: Ideas For Teaching, International Journal of Education and Literacy Studies, 6, pp. 92-98.
DOI:10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92.
- 2 Bates, R. (2004), A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence, Evaluation and program planning, Vol. 27(3), pp. 341-347.
DOI:10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011.
- 3 Bertalanffy, V. L. (1968), General System Theory: Foundations, Development, New York: George Braziller.
- 4 Biggs, J. (2001), The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning, Higher Education, Vol. 41, pp. 221-238.
[http://dx.doi.org/10.1016/0969-5931\(94\)00033-I](http://dx.doi.org/10.1016/0969-5931(94)00033-I).
- 5 Bogue, E.G. (1998), Quality assurance in higher education: the evolution of systems and design ideals, New Directions for Institutional Research, Vol.99, pp.7-18.
<https://doi.org/10.1002/ir.9901>.
- 6 Brandstätter, V., Lengfelder, A., & Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. Journal of Personality and Social Psychology, 81(5), 946-960.
doi:10.1037/0022-3514.81.5.946
- 7 Brittingham, B. (2008), An uneasy partnership: Accreditation and the federal government, Change: The Magazine of Higher Learning, Vol.40(5), pp. 32-39. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.5.32-39>
- 8 Chatterji, M., Welner, K. G., & Chong, S. (2014), Academic quality management in teacher education: a Singapore perspective, Quality assurance in education, Vol. 22 (1).
DOI:10.1108/QAE-05-2012-0023.

- 9 CHEA Annual Report (2013), Annual Report of the Council for Higher Education Accreditation's activities and accomplishments in 2013-2014.
- 10 CHEA Annual Report (2015), Annual Report of the Council for Higher Education Accreditation's activities and accomplishments in 2015-2016. December 31, 2016.
- 11 CHEA Recognition Policy (1998). Adopted. 10. Page 16.
- 12 Cheng, M. (2010), Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics, *Teaching in Higher Education*, Vol. 15(3), pp. 259-271.
<https://doi.org/10.1080/13562511003740817>.
- 13 Cheng, Y.C., & Tam, W.M. (1997), Multi-models of quality in education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 5 (1), pp. 22-31.
<https://doi.org/10.1108/09684889710156558>.
- 14 Connelly, L.M. (2008), Pilot Studies, *MEDSURG Nursing*, Vol. 17, pp. 411-412.
- 15 Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 16 Daniel, E. (2016), The Usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in science education curriculum, *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.15, pp. 91-100.
- 17 Darling-Hammond, L. (2006), Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of teacher education*, *Journal of Teacher Education*, Vol. 57(2), pp. 120-138.
<https://doi.org/10.1177/0022487105283796>.
- 18 Di Nauta, P., Omar, P. L., Schade, A., & Scheele, J. P. (2004), *Accreditation models in higher education*, Helsinki: Multiprint.
- 19 Eaton, J. S. (2015), *An Overview of US Accreditation*. Revised November 2015. Council for Higher Education Accreditation.
- 20 European Commission. (2014), *Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve, Initial Teacher Education*. Paper presented at the ET2020 Working Group on Schools Policy.

- 21 Fatma Mizikaci (2006), "A systems approach to program evaluation model for quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 14(1), pp.37-53. DOI:10.1108/09684880610643601.
- 22 Frye, A.W. and Hemmer, P.A. (2012), "Program Evaluation Models and Related Theories: AMEE Guide No 67", *Medical Teacher*, Vol. 34, pp. 288-289. DOI: 10.3109/0142159X.2012.668637.
- 23 Gatawa B S M. (1990), *The Politics of the School Curriculum: An Introduction*, Harare: College Press.
- 24 Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social psychology*, 4(1), 141-185.
doi:10.1080/14792779343000059
- 25 Graham, P. A. (1995), *Accountability of colleges and universities: An essay*, Columbia Univ., New York, NY.
- 26 Green, D. (1994). *What Is Quality in Higher Education?* Bristol: SRHE and Open University Press.
- 27 Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010), *Multivariate Data Analysis*, 7th Edition, Pearson, New York.
- 28 Hakan, K., & Seval, F. (2011) "CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol.15, pp. 592-599.
DOI:10.1016/j.sbspro.2011.03.146.
- 29 Harman, K., & Nguyen, T. N. B. (2010), "Reforming teaching and learning in Vietnam's higher education system", *Higher Education Dynamics . HEDY*, Vol. 29, pp. 65-68. DOI:10.1007/978-90-481-3694-0_5
- 30 Harvey, D. (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, New York.
- 31 Harvey, D. (2014), *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*, Oxford University Press, New York.
- 32 Harvey, L., & Green, D. (1993), "Defining Quality". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18(1), pp. 9-34.
<https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.

- 33 Hill, J. H. (1998), "Language, Race, and White Public Space", *American Anthropologist*, Vol. 100, No. 3, pp. 680-689.
DOI: 10.1525/aa.1998.100.3.680.
- 34 Hou, Y. C., Morse, R., Ince, M., Chen, H. J., Chiang, C. L., & Chan, Y. (2015), Is the Asian quality assurance system for higher education going glonacal? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities, *Studies in Higher Education*, Vol. 40(1), pp. 83-105.
DOI: 10.1080/03075079.2013.818638.
- 35 Jack Yates (1985), The content of awareness is a model of the world, *Psychological Review*, Vol. 92, No. 2, p249 – p284
- 36 Kansanen, P. (2003), "Teacher education in Finland: Current models and new developments", *Education*, pp. 85-109.
DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.286.
- 37 Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006), *Evaluating training programs: The four levels*, Berrett-Koehler Publishers.
- 38 Laura Schindler (2015), "Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature", *Higher Learning Research Communications*, Vol. 5(3):3.
DOI: 10.18870/hlrc.v5i3.244.
- 39 Lee, John Chi-Kin, & and Christopher Day (2016), *Quality and Change in Teacher Education: Western and Chinese Perspectives*, Springer, pp. 1-16.
- 40 Leysyte, L. and Westerheijden, D. F. (2013), *Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education, Drivers and Barriers to Achieving, Quality in Higher Education*, pp.83-97.
- 41 Linda Ruth Kroll, & Vicki Kubler Laboskey. (1996), "Practicing What We Preach: Constructivism in a Teacher Education Program", *Action in Teacher Education*, Vol. 18(2), pp. 63-72.
doi:10.1080/01626620.1996.10462834.
- 42 Malmqvist, J., Edström, K., & Hugo, R. (2017, June), A proposal for introducing optional CDIO standards, *Proceedings of the 13th Intl. CDIO Conference* (pp. 21-36).

- 43 Malmqvist, J., Edström, K., & Hugo, R. (2017, June), A proposal for introducing optional CDIO standards, Proceedings of the 13th Intl. CDIO Conference (pp. 8-11).
- 44 Martin, M. (2011)" Cutadapt Removes Adapter Sequences from High-Throughput Sequencing Reads", EMBnet Journal, Vol. 17, pp. 10-12.
DOI: 10.14806/ej.17.1.200.
- 45 National Council for Teacher Education (NCTE) (1998). NCTE Document New Delhi.
- 46 Newstrom, J. W. Salvatore F. (1995), "Evaluating Training Programs: The Four Levels: Donald L. Kirkpatrick", Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, CA. Human Resource Development Quarterly, Vol. 6(3), pp. 317-320.
DOI:10.1016/S1098-2140(99)80206-9.
- 47 Nguyen Gia Nhu, Nguyen Bao Le., & Thanh Trung Nguyen (2013), CDIO as the Foundations for International Accreditations, The 9th International CDIO Conference: Massachusetts Institute of Technology and Harvard University School of Engineering and Applied Sciences, Cambridge, Massachusetts.
- 48 Nguyen Nhi, Thanh Thai, Pham Huong, & Nguyen Giang. (2020), "CDIO Approach in Developing Teacher Training Program to Meet Requirement of the Industrial Revolution 4.0 in Vietnam. International", Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), Vol. 15(18), pp. 108-123.
DOI: 10.3991/ijet.v15i18.15517.
- 49 Office of Development Effectiveness - AusAID (2012), "Impact Evaluation: A Discussion Paper for AusAID Practitioners".
- 50 Paul Faulkner (2007), On Telling and Trusting, Mind, Vol. 116, 464, p875 – p902
- 51 Pham Thi Huong (2018), "Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam". Quality in Higher Education, Vol. 24(2), pp. 168-185.

DOI: 10.1080/ 13538322.2018.1491787.

- 52 Porter, M. (1980), *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance; and Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*, Free Press, New York.
- 53 Rajeev, P., Madan, M. S., & Jayarajan, K. (2009), Revisiting Kirkpatrick's model—an evaluation of an academic training course, *Current science*, Vol. 96, No 2, pp. 272-276.
- 54 Rasmussen, Jens, & and Hans Dorf. (2010), Challenges to Nordic teacher education programmes, *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities*, 51.
- 55 Reio, T. G., Rocco, T. S., Smith, D. H., & Chang, E. (2017), “A critique of Kirkpatrick's evaluation model”, *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, Vol. 29(2), pp. 35-53.
DOI: 10.1002/nha3.20178.
- 56 SEAMEO (2003). *Competency Framework for Southeast Asian School Heads*.
- 57 Sheerens J (1990) “School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning”. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 1, pp. 61-80.
- 58 Shulman, L.S (1987), “Knowledge and teaching: foundations of opportunity to learn in teacher preparation: An international context”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 62 (2), pp. 138-153.
DOI:10.1177/0022487110391987.
- 59 Singh, R.P. and Agrawal, M. (2010), “Variations in Heavy Metal Accumulation, Growth and Yield of Rice Plants Grown at Different Sewage Sludge Amendment Rates”, *Ecotoxicology Environmental Safety*, Vol. 73, pp. 632-641.
DOI: 10.1016/j.ecoenv.2010.01.020.
- 60 Stark, J. S., Lisa R. L. (1997). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action* 1st Edition.

- 61 Stufflebeam, D. L. (2000), The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models* (pp. 279-317). Springer, Dordrecht.
- 62 Taba, H. (1962), *Curriculum development: Theory and practice*, New York: Harcourt, Brace & World.
- 63 Tony Pont (1996), *Developing Effective Training Skills: A Practical Guide to Designing and Delivering Group Training*, McGraw-Hill Book Company.
- 64 Tseng, K. H., Diez, C. R., Lou, S. J., Tsai, H. L., & Tsai, T. S. (2010), “Using the Context, Input, Process and Product model to assess an engineering curriculum”, *International Journal of Pedagogy and Teacher Education-IJPTE*, Vol. 8(3), pp. 256-261.
DOI:10.20961/ijpte.v2i0.26086.
- 65 Tyler, R.W. (1950), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago, Chicago.
- 66 UNESCO (2007). *Annual report 2007: UNESCO Institute for Lifelong Learning*.
- 67 University of Wisconsin-Extension (2003), Taylor-Powell, E., Jones, L., Henert, E., *Welcome to Enhancing Program Performance with Logic Models*.
- 68 Usmani, M. A. W., Khatoon, M. S., Shammot, M. M., & Zamil, A. M. (2012), “Meta evaluation of a teachers’s evaluation programme using CIPP model introduction”, *Archives Des Sciences*, Vol. 65(7), pp. 230-252.
- 69 Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Parlea, D. (2004), *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, Bucharest: Unesco-Cepes Papers in Higher Education.
- 70 Warju, W. (2016), “Educational program evaluation using CIPP model”, *Innovation of Vocational Technology Education – INVOTEC*, Vol. 12(1), pp. 36-42. DOI:10.17509/invotec.v12i1.4502.
- 71 Weiss, C. H. (1998), “Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation?”, *American Journal of Evaluation*. Vol. 19 (1), pp. 21-33,
DOI: 10.1016/S1098-2140(99)80178-7.
- 72 Welzant, J. H. (2011), “Impact on Learner Experience”, *International Journal*

of Agent Technologies and Systems, Vol. 1(3), pp. 29-44.
DOI:10.4018/jats.2009070102.

Tài liệu tiếng Việt

- 73 Bùi Võ Anh Hào (2016), “Xây dựng hệ thống đảm bảo và kiểm định chất lượng kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học Việt Nam”, Tạp chí Phát triển và Hội nhập, tập 26 (36).
- 74 Cần Thị Thanh Hương, Lê Đức Ngọc (2010), “Quy trình đánh giá thành quả học tập theo cách tiếp cận chuẩn đầu ra”, Tạp chí Giáo dục, số 251, tr. 15-17.
- 75 Đặng Vũ Kim Chi, Võ Thị Bích Thảo (2014), Cải tiến phương pháp kiểm tra đánh giá: Nhân tố quan trọng để phát triển tư duy độc lập sáng tạo và đổi mới phương pháp dạy và học, Hội thảo Đảm bảo chất lượng. Trường Đại học KHXH&NV Thành phố Hồ Chí Minh, pp. 115-122.
- 76 Đinh Ái Linh, T.T. Trinh (2016), “Đánh giá chính thức theo bộ tiêu chuẩn cấp chương trình đào tạo AUN-QA (Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á) tại Việt Nam”, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 32, Số 2, tr. 48-58.
- 77 Hoàng Tuyết (2010), “Chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tín chỉ ở Anh và Úc”, Tạp chí Khoa học ĐHSP TP HCM, số 22.
DOI: <https://doi.org/10.54607/hcmue.js.0.22.991>.
- 78 Lê Lâm, Trần Thị Thu Hương, Lê Thái Hưng (2023), “Quản trị chất lượng giáo dục đại học: Xu hướng, thực trạng và khuyến nghị”, Tạp chí Giáo dục, số 23, tr. 30-35
- 79 Lê Thị Cẩm Nhung (2018), “Phát triển chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy học môn toán tiểu học của chương trình phổ thông mới”, Journal of Education Management, Vol.10, No.4, pp.1-8.
- 80 Lê Thị Phượng (2018), “Chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan – Một góc nhìn tham chiếu cho đào tạo giáo viên chất lượng ngành sư phạm ngữ văn ở trường đại học Hồng Đức”, Tạp chí khoa học trường Đại học Hồng Đức, số 42.
- 81 Ngô Doãn Đãi (2008), Kiểm định chương trình đào tạo ở Việt Nam trong

- Kiểm định, đánh giá và quản lý chất lượng đào tạo đại học, Kỷ yếu hội thảo khoa học: Hà Nội, ngày 28 tháng 7 năm 2008.
- 82 Nguyễn Đức Chính (2000), Tổng quan chung về đảm bảo & kiểm định chất lượng. Hà Nội, Tài liệu Trung tâm đảm bảo chất lượng đào tạo và nghiên cứu phát triển giáo dục, 33p.
- 83 Nguyễn Hữu Châu (2004), “Vai trò của giáo viên trong các phương pháp dạy học được lựa chọn”, Tạp chí giáo dục, số 101, tr. 6-8.
- 84 Nguyễn Hữu Cương (2017), “Một số kết quả đạt được của kiểm định chất lượng giáo dục đại học Việt nam và kế hoạch triển khai trong tương lai”, Tạp chí giáo dục, tập 9(8), tr. 7-14.
- 85 Nguyễn Phi Vũ, & Nguyễn Thị Hảo. (2018), “Tác động của đánh giá chất lượng chương trình đào tạo đại học đến nhận thức và thái độ đối với hoạt động giảng dạy của giảng viên trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hồ Chí Minh”, Journal of Science and Technology, Vol. 1(1), pp. 72-77.
- 86 Nguyễn Phương Nga, 2010, Sự phát triển của Kiểm định chất lượng tại Châu Á Thái Bình Dương. Giáo dục Đại học - Đảm bảo, đánh giá và kiểm định chất lượng, tr.19-27.
- 87 Nguyễn Quang Vinh (2020), “Thực trạng và xu hướng kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học tại Việt nam”, Journal of Science and Technology-IUH, Vol. 46(04). DOI:10.46242/jst-iuh.v46i04.707.
- 88 Nguyễn Thanh Sơn (2014), “Phát triển chương trình đào tạo đại học theo định hướng đáp ứng chuẩn đầu ra”, Bản tin Khoa học giáo dục.
- 89 Nguyễn Thị Bích Liên (2016), “Giải pháp phát triển chương trình đào tạo ở trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội”, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt, tr. 81-85.
- 90 Nguyễn Văn Khôi (2010), Phát triển chương trình giáo dục, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Hà Nội.

- 91 Nguyễn Văn Tường (2010), Chuyên đề tâm lý học nhận thức, NXB Đại học Quốc gia TP HCM, p1-p2
- 92 Nguyễn Vũ Bích Hiền, 2012, “Các xu hướng phát triển chương trình đào tạo theo quan điểm lấy người học làm trung tâm”, Tạp chí khoa học, tập 57, số 5, tr. 148-155.
- 93 Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội (2009). Sổ tay thực hiện các hướng dẫn đảm bảo chất lượng trong mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á, NXB. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- 94 Phạm Hồng Quang (2020). Giải pháp cơ bản đổi mới đào tạo, bồi dưỡng giáo viên yếu tố quyết định chất lượng giáo dục phổ thông, Kỷ yếu hội thảo “Đổi mới giáo dục và đào tạo vì mục tiêu Phát triển bền vững”.
- 95 Phạm Hồng Quang, Hà Trần Phương, Nguyễn Danh Lam (2019), “Mô hình đào tạo giáo viên của một số nước trên thế giới và bài học kinh nghiệm cho Việt Nam”, Tạp chí Giáo dục, Số 466, tr 6-11.
- 96 Phạm Lê Cường (2014), “Phát triển chương trình đào tạo Trung học phổ thông đảm bảo chất lượng giáo dục”, Tạp chí giáo dục, số 125, tr. 14-16.
- 97 Phạm Thị Bích, 2014, Đánh giá chất lượng cấp chương trình theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA tại ĐHQG-HCM: nền tảng phát triển và hội nhập, Kỷ yếu hội thảo Đảm bảo chất lượng năm 2014 của Trường ĐH Khoa học xã hội và nhân văn ĐHQG-HCM.
- 98 Phạm Thị Kim Anh (2015), Chương trình đào tạo giáo viên ở Việt Nam – Một số bất cập và định hướng phát triển, Hội thảo khoa học Quốc tế: “Phát triển chương trình đào tạo GV-Cơ hội và thách thức”. ĐHSP Thái Nguyên.
- 99 Phạm Văn Hùng. (2018), Nghiên cứu giải pháp đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo, Đề tài KHCN cấp Bộ. Đại học Thái Nguyên.
- 100 Phạm Văn Lập (2000), Một số vấn đề về phát triển chương trình đào tạo trong giáo dục đại học, Tài liệu Giáo dục học Đại học. Hà Nội. Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường cán bộ quản lý giáo dục và đào tạo ấn hành, tr. 32-47.
- 101 Phan Hùng Thư (2018), Quản lý chương trình đào tạo giáo viên trung học

phổ thông theo tiếp cận AUN-QA, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục. Viện khoa học giáo dục Việt Nam.

- 102 Phan Thủy Chi & Ngọc, H. T. (2020), “Mô hình chuỗi gia trị của Muchael Porter và ứng dụng vào chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học tại Việt Nam”, Tạp chí Quản lý Kinh tế Quốc tế, số 133, tr. 118-130.
- 103 Quân, N. M. (2013), Lòng tin tổ chức – Một chỉ số quan trọng về năng lực doanh nghiệp: Khảo sát so sánh ở các doanh nghiệp quốc tế và doanh nghiệp Việt Nam, Tạp chí kinh tế và phát triển, 195, p18 – p25.
- 104 Tạ Thị Thu Hiền (2017), “Nghiên cứu một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo”, Tạp chí Quản lý Kinh tế Quốc tế, số 99, tr.1-12.
- 105 Trần Khánh Đức (2009), Phát triển giáo dục đại học và bảo đảm chất lượng đào tạo trong thế kỷ XXI, Kỷ yếu Hội thảo khoa học: Kiểm định, đánh giá và quản lý chất lượng đào tạo đại học, Trường Đại học KHXH&NV-ĐHQG Hà Nội, tr. 59-78.
- 106 Trần Thị Hoài (2019), Định hướng các hoạt động đào tạo đại học thích ứng Giáo dục 4.0, Hội thảo quốc tế “Các vấn đề mới trong khoa học dục: tiếp cận liên ngành và xuyên ngành”.
- 107 Cling, J. P., Razafindrakoto, M., & Roubaud–IRD-DIAL, F. (2008), Đánh giá tác động của các chính sách công: thách thức, phương pháp và kết quả. Những cách tiếp cận phương pháp luận mới ứng dụng trong phát triển (2). Khóa học Tam Đảo. NXB Thế giới.

PHỤ LỤC 1: PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO GIẢNG VIÊN

Kính gửi Quý Thầy/Cô!

Bảng hỏi này được thiết kế phục vụ mục đích nghiên cứu thuộc đề tài “Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm”.

Thông tin thầy/cô đưa ra chỉ được sử dụng nhằm mục đích nghiên cứu và sẽ được tuyệt đối bảo mật. Kính mong nhận được sự ủng hộ và giúp đỡ của các Quý Thầy/Cô.

Lưu ý: Các thầy cô không giảng dạy cho các ngành học đã được liệt kê trong phiếu xin vui lòng bỏ qua.

PHẦN I: THÔNG TIN CÁ NHÂN

Tên cơ sở giáo dục

Đại học Giáo dục	☐	Đại học Đà Lạt	☐
Đại học Tân Trào	☐	Đại học Sài Gòn	☐
Đại học Hồng Đức	☐	Đại học Đồng Tháp	☐
Đại học Đà Nẵng	☐	Đại học Sư phạm Thái Nguyên	☐
Đại học Vinh	☐	Đại học Sư phạm Huế	☐
Đại học Quy Nhơn	☐		

Tên chương trình các Thầy/Cô tham gia giảng dạy

Cử nhân Sư phạm Toán học	☐	Cử nhân Sư phạm Sinh học	☐
Cử nhân Sư phạm Ngữ văn	☐	Cử nhân Sư phạm Vật lý	☐
Cử nhân Sư phạm Hóa học	☐	Cử nhân Sư phạm Tiếng Anh	☐
Cử nhân Sư phạm Lịch sử	☐	Khác	
		...	

Nếu Thầy/Cô dạy cho các sinh viên thuộc các ngành sư phạm khác, Thầy/Cô xin vui lòng ghi rõ.

Thầy/Cô đã dạy học cho sinh viên được bao nhiêu năm:

Dưới 5 năm ☐ 5-10 năm ☐ Trên 10 năm ☐

Trình độ học vấn/Học hàm - Học vị của Thầy/Cô

Cử nhân ☐ Phó Giáo sư - Tiến sĩ ☐
Thạc sĩ ☐ Giáo sư - Tiến sĩ ☐
Tiến sĩ ☐

Thầy/Cô đang giảng dạy khối kiến thức nào trong chương trình đào tạo Sư phạm

Khối kiến thức chung ☐ Khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm ☐
Khối kiến thức khoa học cơ bản ☐ Khác:
...

4. Email (tùy chọn)

5. Điện thoại (tùy chọn)

<u>PHẦN 2. NỘI DUNG ĐÁNH GIÁ</u>			
Sự tham gia/thực hiện của GV vào hoạt động kiểm định chất lượng			
	Nội dung	Có	Không
Câu 1. Thầy/Cô vui lòng cho biết sự tham gia của bản thân vào hoạt động KĐCL CTĐT tại đơn vị? Vui lòng tích X nếu có tham gia/thực hiện. Nếu không, vui lòng bỏ qua.			
1	Tôi là thành viên hội đồng tự đánh giá	☐	☐
2	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá	☐	☐
3	Tôi tham gia các buổi làm việc của Hội đồng tự đánh giá	☐	☐
4	Tôi tham gia thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá	☐	☐
5	Tôi tham gia viết báo cáo tự đánh giá	☐	☐
6	Tôi tham gia công tác chuẩn bị đánh giá ngoài CTĐT chính thức	☐	☐
7	Tôi tham gia các buổi phỏng vấn với đoàn đánh giá ngoài	☐	☐
Câu 2. Thầy/Cô vui lòng cho biết sự tham gia của bản thân vào hoạt động phát triển CTĐT của đơn vị tính từ thời điểm sau khi có kết quả ĐGN? Vui lòng tích X nếu có tham gia/thực hiện. Nếu không, vui lòng bỏ qua.			
1	Tôi đã dành thời gian nghiên cứu Báo cáo kết quả KĐCL	☐	☐

	CTĐT		
2	Tôi đã thảo luận với đồng nghiệp về kết quả KĐCL CTĐT	☐	☐
3	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT	☐	☐
4	Tôi tham gia xây dựng quy trình phát triển CTĐT	☐	☐
5	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về chính sách phát triển CTĐT	☐	☐
6	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về quy trình phát triển CTĐT	☐	☐
7	Tôi được phổ biến các tiêu chí đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT	☐	☐
8	Tôi được tập huấn nâng cao nhận thức về hoạt động phát triển CTĐT cho từng nhóm đối tượng	☐	☐
9	Tôi được tham dự các buổi làm việc, thảo luận về nhiệm vụ của đối tượng tham gia phát triển CTĐT	☐	☐
10	Tôi được tham dự buổi đánh giá/tổng kết nội dung phát triển CTĐT theo từng giai đoạn	☐	☐
11	Tôi được chủ động góp ý, đề xuất điều chỉnh kế hoạch, nội dung, quy trình phát triển CTĐT (nhằm nâng cao chất lượng, phát triển CTĐT)	☐	☐

Câu 3: Thầy/cô hãy cho biết quan điểm cá nhân về hoạt động KĐCL CTĐT nói chung. Thang đánh giá từ 1 đến 5 (1= hoàn toàn không đồng ý; 5 = hoàn toàn đồng ý).

	Nội dung	Thang đánh giá				
1	Hỗ trợ các trường đại học theo đuổi mục tiêu liên tục cải tiến CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
2	Tạo ra hiệu quả lớn trong văn hóa chất lượng tại CSGD	☐	☐	☐	☐	☐
3	Giúp tích hợp dạy và học với mục tiêu phát triển CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
4	Làm gia tăng số lượng và chất lượng nghiên cứu khoa học của GV	☐	☐	☐	☐	☐
5	Giúp CSGD theo đuổi mục tiêu quốc tế hóa GDĐH	☐	☐	☐	☐	☐
6	Giúp CSGD đánh giá đúng chất lượng CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
7	Giúp tích hợp chuẩn đầu ra với mục tiêu phát triển CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
8	Cải tiến chương trình dạy học	☐	☐	☐	☐	☐
9	Cải tiến chất lượng giảng dạy của GV	☐	☐	☐	☐	☐
10	Cải tiến kết quả học tập của SV	☐	☐	☐	☐	☐
11	Quá trình đánh giá chéo	☐	☐	☐	☐	☐

12	Tiêu tốn nhiều thời gian	☐	☐	☐	☐	☐
13	Tiêu tốn nhiều tiền bạc	☐	☐	☐	☐	☐
14	Dễ nảy sinh tâm lý mệt mỏi, chán nản	☐	☐	☐	☐	☐
Câu 4: Sau khi KĐCL CTĐT diễn ra tại đơn vị, nhận thức của thầy/cô về phát triển CTĐT đã thay đổi như thế nào? Thang đánh giá từ 1 đến 5 (1 = Hoàn toàn không đồng ý, 5=Hoàn toàn đồng ý)						
1	Tôi đã hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD	☐	☐	☐	☐	☐
2	Tôi đã hiểu rõ hơn về khung chương trình, mục tiêu và chuẩn đầu ra	☐	☐	☐	☐	☐
3	Tôi đã hiểu rõ ý thức, trách nhiệm và nghĩa vụ của mình trong việc phát triển CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
4	Tôi tin rằng, phát triển CTĐT mang lại lợi ích về vật chất và tinh thần cho tổ chức của mình	☐	☐	☐	☐	☐
5	Tôi tin rằng, phát triển CTĐT mang lại lợi ích về vật chất và tinh thần cho chính tôi	☐	☐	☐	☐	☐
6	Tôi ý thức hơn về việc cần phải xây dựng mục tiêu dạy học rõ ràng cho bản thân	☐	☐	☐	☐	☐
7	Tôi ý thức hơn về việc cần phải đưa ra một chiến lược để cải tiến hoạt động dạy học	☐	☐	☐	☐	☐
8	Tôi liên tục trang bị kiến thức chuyên môn về ngành học	☐	☐	☐	☐	☐
9	Tôi nhìn nhận rõ hơn những yêu cầu và đòi hỏi cao của xã hội đối với ngành học	☐	☐	☐	☐	☐
10	Tôi liên tục cập nhật nội dung môn học	☐	☐	☐	☐	☐
11	Tôi dành nhiều thời gian hơn cho việc chuẩn bị bài giảng	☐	☐	☐	☐	☐
12	Tôi tự rút ra kinh nghiệm cải tiến hoạt động giảng dạy sau mỗi buổi học	☐	☐	☐	☐	☐
13	Tôi tin tưởng rằng sinh viên hài lòng với giờ giảng của bản thân	☐	☐	☐	☐	☐
14	Tôi ngày càng yêu thích việc dạy học hơn	☐	☐	☐	☐	☐
15	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng mục tiêu rõ ràng cho hoạt động KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐
16	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng chiến lược để cải tiến hoạt động KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐
17	Tôi chú ý hơn đến kết quả và nhận thức của sinh viên sau mỗi hoạt động KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐

18	Tôi kết hợp đa dạng hơn các hình thức KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐
19	Tôi dành nhiều thời gian để thiết kế phương pháp KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐
20	Tôi cố gắng phân tích kết quả của sinh viên và liên hệ với hoạt động KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐
21	Dựa vào kết quả KTĐG tôi đã điều chỉnh hoạt động dạy học của mình	☐	☐	☐	☐	☐
22	Tôi liên tục rút kinh nghiệm và điều chỉnh để cải tiến hoạt động KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐
23	Tôi tin tưởng vào hiệu quả của hoạt động KTĐG của mình	☐	☐	☐	☐	☐
Câu 5: Sau khi KĐCL CTĐT diễn ra tại đơn vị, hành động của thầy/cô về phát triển CTĐT đã thay đổi như thế nào? Thang đánh giá từ 1 đến 5 (1 = không bao giờ, 5=luôn luôn)						
1	Tôi dành nhiều thời gian hơn để nghiên cứu tài liệu cho môn học	☐	☐	☐	☐	☐
2	Tôi cập nhật nội dung giáo án nhiều hơn	☐	☐	☐	☐	☐
3	Tôi dành nhiều thời gian và kiến thức cho việc soạn đề thi, đề kiểm tra	☐	☐	☐	☐	☐
4	Tôi cung cấp nhiều hơn tài liệu cho sinh viên	☐	☐	☐	☐	☐
5	Tôi gia tăng việc hướng dẫn sinh viên tiếp cận và tra cứu tài liệu	☐	☐	☐	☐	☐
6	Tôi chủ động hơn quá trình cải tiến hoạt động dạy học	☐	☐	☐	☐	☐
7	Tôi chủ động hơn nội dung và mức độ cải tiến môn học	☐	☐	☐	☐	☐
8	Tôi vận dụng các xu hướng và phương pháp dạy học hiện đại, phù hợp với bối cảnh vào dạy học	☐	☐	☐	☐	☐
9	Tôi tạo ra nhiều hơn cơ hội học tập chủ động và trải nghiệm cho sinh viên khi giảng bài	☐	☐	☐	☐	☐
10	Tôi khuyến khích sinh viên chủ động khám phá, áp dụng, phân tích và đánh giá ý tưởng hơn là truyền đạt thông tin một chiều	☐	☐	☐	☐	☐
11	Tôi sử dụng nhiều hình thức và phương tiện (ngôn ngữ, hoạt động, hình ảnh) để cải tiến hoạt động dạy học	☐	☐	☐	☐	☐
12	Tôi tăng cường sử dụng công nghệ trong dạy học	☐	☐	☐	☐	☐
13	Tôi đóng góp nhiều hơn các sáng kiến, kinh nghiệm cho hoạt động dạy học của Khoa/Trường	☐	☐	☐	☐	☐
14	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng mục tiêu cho hoạt động KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐

15	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng chiến lược KTĐG riêng	☐	☐	☐	☐	☐
16	Tôi gia tăng và kết hợp thành thạo các biện pháp KTĐG	☐	☐	☐	☐	☐
17	Tôi đã chủ động hơn trong việc tham gia xây dựng văn bản, quy định liên quan đến KTĐG cho Khoa/Trường	☐	☐	☐	☐	☐
18	Tôi chủ động hơn việc đề xuất các phương án triển khai KTĐG hiệu quả	☐	☐	☐	☐	☐
Câu 6: Thầy/cô hãy bày tỏ niềm tin của bản thân về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục nơi Thầy/cô đang công tác						
1	CTĐT tạo dựng được nền tảng công nghệ thông tin vượt trội cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
2	CTĐT tạo dựng được nền tảng công nghệ thông tin vượt trội cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
3	CTĐT tạo dựng được nền tảng ngoại ngữ vượt trội cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
4	CTĐT thúc đẩy khả năng học tập suốt đời cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
5	CTĐT trang bị khả năng nghiên cứu khoa học thành thạo cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
6	CTĐT có nhiều học phần giảng dạy bằng ngoại ngữ	☐	☐	☐	☐	☐
7	CTĐT kết hợp nhiều hình thức học tập xuyên quốc gia	☐	☐	☐	☐	☐
8	CTĐT kết hợp nhiều hình thức giảng dạy xuyên quốc gia	☐	☐	☐	☐	☐
9	CTĐT dẫn dắt tư duy đổi mới sáng tạo cho SV	☐	☐	☐	☐	☐

PHỤ LỤC 2: BẢNG HỎI DÀNH CHO CÁN BỘ, NHÂN VIÊN

Kính gửi Quý Thầy/Cô!

Bảng hỏi này được thiết kế phục vụ mục đích nghiên cứu thuộc đề tài “Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo ngành sư phạm”. Thông tin thầy/cô đưa ra chỉ được sử dụng nhằm mục đích nghiên cứu và sẽ được tuyệt đối bảo mật. Kính mong nhận được sự ủng hộ và giúp đỡ của các Quý Thầy/Cô.

PHẦN I: THÔNG TIN CÁ NHÂN

1. Tên cơ sở giáo dục

- | | | | |
|------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Đại học Giáo dục | ☐ | Đại học Đà Lạt | ☐ |
| Đại học Tân Trào | ☐ | Đại học Sài Gòn | ☐ |
| Đại học Hồng Đức | ☐ | Đại học Đồng Tháp | ☐ |
| Đại học Đà Nẵng | ☐ | Đại học Sư phạm Thái Nguyên | ☐ |
| Đại học Vinh | ☐ | Đại học Sư phạm Huế | ☐ |
| Đại học Quy Nhơn | ☐ | | |

2. Tên chương trình các Thầy/Cô tham gia giảng dạy

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Cử nhân Sư phạm Toán học | ☐ | Cử nhân Sư phạm Sinh học | ☐ |
| Cử nhân Sư phạm Ngữ văn | ☐ | Cử nhân Sư phạm Vật lý | ☐ |
| Cử nhân Sư phạm Hóa học | ☐ | Cử nhân Sư phạm Tiếng Anh | ☐ |
| Cử nhân Sư phạm Lịch sử | ☐ | Khác | |

3. Email (tùy chọn)

4. Điện thoại (tùy chọn)

PHẦN 2. NỘI DUNG ĐÁNH GIÁ

* Lưu ý: KĐCL là chữ viết tắt của “kiểm định chất lượng”; CTĐT là chữ viết tắt của “chương trình đào tạo”; KTĐG là chữ viết tắt của “kiểm tra đánh giá”;

	Nội dung	Có	Không
Câu 1. Thầy/Cô vui lòng cho biết sự tham gia của bản thân vào hoạt động KĐCL CTĐT tại đơn vị? Vui lòng tích vào Có hoặc Không			
1	Tôi là thành viên hội đồng tự đánh giá	☐	☐
2	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá	☐	☐
3	Tôi tham gia các buổi làm việc của Hội đồng tự đánh giá	☐	☐
4	Tôi tham gia thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá	☐	☐
5	Tôi tham gia viết báo cáo tự đánh giá	☐	☐
6	Tôi tham gia công tác chuẩn bị đánh giá ngoài CTĐT chính thức	☐	☐
7	Tôi tham gia các buổi phỏng vấn với đoàn đánh giá ngoài	☐	☐
Câu 2. Thầy/Cô vui lòng cho biết sự tham gia của bản thân vào hoạt động phát triển CTĐT của đơn vị tính từ thời điểm sau khi có kết quả đánh giá ngoài? Vui lòng tích vào Có hoặc Không.			
1	Tôi đã dành thời gian nghiên cứu Báo cáo kết quả KĐCL CTĐT	☐	☐
2	Tôi đã thảo luận với đồng nghiệp về kết quả KĐCL CTĐT	☐	☐
3	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT	☐	☐
4	Tôi tham gia xây dựng quy trình phát triển CTĐT	☐	☐
5	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về chính sách phát triển CTĐT	☐	☐
6	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về quy trình phát triển CTĐT	☐	☐
7	Tôi được phổ biến các tiêu chí đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT	☐	☐

8	Tôi được tập huấn nâng cao nhận thức về hoạt động phát triển CTĐT cho từng nhóm đối tượng	☐	☐
9	Tôi được tham dự các buổi làm việc, thảo luận về nhiệm vụ của đối tượng tham gia phát triển CTĐT	☐	☐
10	Tôi được tham dự buổi đánh giá/tổng kết nội dung phát triển CTĐT theo từng giai đoạn	☐	☐
11	Tôi được chủ động góp ý, đề xuất điều chỉnh kế hoạch, nội dung, quy trình phát triển CTĐT (nhằm nâng cao chất lượng, phát triển CTĐT)	☐	☐

Câu 3: Thầy/cô hãy cho biết quan điểm cá nhân về hoạt động KĐCL CTĐT nói chung. Thang đánh giá từ 1 đến 5 (1= hoàn toàn không đồng ý; 5 = hoàn toàn đồng ý).

	Nội dung	Thang đánh giá				
1	Hỗ trợ các trường đại học theo đuổi mục tiêu liên tục cải tiến CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
2	Tạo ra hiệu quả lớn trong văn hóa chất lượng tại CSGD	☐	☐	☐	☐	☐
3	Giúp tích hợp dạy và học với mục tiêu phát triển CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
4	Giúp tích hợp chuẩn đầu ra với mục tiêu phát triển CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
5	Cải tiến chương trình dạy học	☐	☐	☐	☐	☐
6	Cải tiến chất lượng giảng dạy của GV	☐	☐	☐	☐	☐
7	Cải tiến kết quả học tập của SV	☐	☐	☐	☐	☐
8	Giúp CSGD đánh giá đúng chất lượng CTĐT của chính mình	☐	☐	☐	☐	☐
9	Giúp công chúng đánh giá được chất lượng CTĐT của CSGD	☐	☐	☐	☐	☐
10	Làm gia tăng số lượng và chất lượng nghiên cứu khoa học của GV	☐	☐	☐	☐	☐
11	Mang đến triển vọng quốc tế hóa giáo dục và kết nối toàn cầu	☐	☐	☐	☐	☐
12	Quá trình đánh giá chồng chéo	☐	☐	☐	☐	☐
13	Tiêu tốn nhiều thời gian	☐	☐	☐	☐	☐
14	Tiêu tốn nhiều tiền bạc	☐	☐	☐	☐	☐
15	Dễ nảy sinh tâm lý mệt mỏi, chán nản	☐	☐	☐	☐	☐

Câu 4: Sau khi KĐCL CTĐT diễn ra tại đơn vị, nhận thức của thầy/cô về phát triển CTĐT đã thay đổi như thế nào? Thang đánh giá từ 1 đến 5 (1 = Hoàn toàn không đồng ý, 5=Hoàn toàn đồng ý)						
1	Tôi đã hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD	☐	☐	☐	☐	☐
2	Tôi đã hiểu rõ hơn về khung chương trình, mục tiêu và chuẩn đầu ra	☐	☐	☐	☐	☐
3	Tôi đã hiểu rõ ý thức, trách nhiệm và nghĩa vụ của mình trong việc phát triển CTĐT	☐	☐	☐	☐	☐
4	Tôi tin rằng, phát triển CTĐT mang lại lợi ích về vật chất và tinh thần cho tổ chức của mình	☐	☐	☐	☐	☐
5	Tôi tin rằng, phát triển CTĐT mang lại lợi ích về vật chất và tinh thần cho chính tôi	☐	☐	☐	☐	☐
Câu 5: Thầy/cô hãy bày tỏ niềm tin của bản thân về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục nơi Thầy/cô đang công tác						
1	Cơ sở vật chất với hệ thống thiết bị công nghệ giáo dục hiện đại	☐	☐	☐	☐	☐
2	CTĐT tạo dựng được nền tảng công nghệ thông tin vượt trội cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
3	CTĐT tạo dựng được nền tảng ngoại ngữ vượt trội cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
4	CTĐT thúc đẩy khả năng học tập suốt đời cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
5	CTĐT trang bị khả năng nghiên cứu khoa học thành thạo cho SV	☐	☐	☐	☐	☐
6	CTĐT có nhiều học phần giảng dạy bằng ngoại ngữ	☐	☐	☐	☐	☐
7	CTĐT kết hợp nhiều hình thức học tập xuyên quốc gia	☐	☐	☐	☐	☐
8	CTĐT kết hợp nhiều hình thức giảng dạy xuyên quốc gia	☐	☐	☐	☐	☐
9	CTĐT dẫn dắt tư duy đổi mới sáng tạo cho SV	☐	☐	☐	☐	☐

PHỤ LỤC 3: NỘI DUNG CHI TIẾT XÂY DỰNG BẢNG HỎI

STT	Thao tác hóa khái niệm	Cơ sở	Thang đo
Nội dung 1: Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT; phát triển CTĐT			
	Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT		
1.1	Tôi là thành viên hội đồng tự đánh giá	+ Tự xây dựng; + Phạm Thị Hương (2018); + Tạ Thị Thu Hiền (2017)	- Thang đo định danh: Có/Không
1.2	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá		
1.3	Tôi tham gia các buổi làm việc của Hội đồng tự đánh giá		
1.4	Tôi tham gia thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá		
1.5	Tôi tham gia viết báo cáo tự đánh giá		
1.6	Tôi tham gia công tác chuẩn bị đánh giá ngoài CTĐT chính thức		
1.7	Tôi tham gia các buổi phỏng vấn với đoàn đánh giá ngoài		
	Sự tham gia của GV, CBNV vào hoạt động KĐCL CTĐT phát triển CTĐT		
1.8	Tôi đã dành thời gian nghiên cứu Báo cáo kết quả KĐCL CTĐT	+ Tự xây dựng;	- Thang đo định danh: Có/Không
1.9	Tôi đã thảo luận với đồng nghiệp về kết quả KĐCL CTĐT		
1.10	Tôi tham gia xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT		
1.11	Tôi tham gia xây dựng quy trình phát triển CTĐT		
1.12	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về chính sách phát triển CTĐT		

1.13	Tôi được phổ biến, hướng dẫn về quy trình phát triển CTĐT		
1.14	Tôi được phổ biến các tiêu chí đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT		
1.15	Tôi được tập huấn nâng cao nhận thức về hoạt động phát triển CTĐT cho từng nhóm đối tượng		
1.16	Tôi được tham dự các buổi làm việc, thảo luận về nhiệm vụ của đối tượng tham gia phát triển CTĐT		
1.17	Tôi được tham dự buổi đánh giá/tổng kết nội dung phát triển CTĐT theo từng giai đoạn		
1.18	Tôi được chủ động góp ý, đề xuất điều chỉnh kế hoạch, nội dung, quy trình phát triển CTĐT (nhằm nâng cao chất lượng, phát triển CTĐT)		
Nội dung 2: Quan điểm cá nhân của GV, CBNV về KĐCL CTĐT			
	<i>Quan điểm tích cực</i>		
2.1	Hỗ trợ các trường đại học theo đuổi mục tiêu liên tục cải tiến CTĐT	+ Tự xây dựng; + Hou (2015); Phạm Thị Hương (2018); Harvey, (2005); Cheng, (2010).	- Thang đo thứ bậc 5 mức độ: “1 = hoàn toàn không đồng ý” đến “5 = hoàn toàn đồng ý”
2.2	Tạo ra hiệu quả lớn trong văn hóa chất lượng tại CSGD		
2.3	Giúp tích hợp dạy và học với mục tiêu phát triển CTĐT		
2.4	Làm gia tăng số lượng và chất lượng nghiên cứu khoa học của GV		
2.5	Giúp CSGS theo đuổi mục tiêu quốc tế hóa GDDH		
2.6	Giúp CSGD đánh giá đúng chất lượng CTĐT		
2.7	Giúp tích hợp chuẩn đầu ra với mục tiêu phát		

	triển CTĐT		
2.8	Cải tiến chương trình dạy học		
2.9	Cải tiến chất lượng giảng dạy của GV		
2.10	Cải tiến kết quả học tập của SV		
	<i>Quan điểm tiêu cực</i>		
2.11	Quá trình đánh giá chồng chéo		
2.12	Tiêu tốn nhiều thời gian		
2.13	Tiêu tốn nhiều tiền bạc		
2.14	Dễ nảy sinh tâm lý mệt mỏi, chán nản		
Nội dung 3: Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV về hoạt động phát triển CTĐT			
	<i>Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, NV về mục tiêu phát triển CTĐT</i>		
3.1.	Tôi đã hiểu rõ hơn về tầm nhìn, sứ mệnh, giá trị cốt lõi, triết lý đào tạo của CSGD	+ Tự xây dựng; + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura;	- Thang đo thứ bậc 5 mức độ Từ “1 = hoàn toàn không đồng ý” đến “5 = hoàn toàn đồng ý”
3.2.	Tôi đã hiểu rõ hơn về khung chương trình, mục tiêu và chuẩn đầu ra		
3.3.	Tôi đã hiểu rõ ý thức, trách nhiệm và nghĩa vụ của bản thân trong việc phát triển CTĐT		
3.4.	Tôi tin rằng, phát triển CTĐT mang lại lợi ích về vật chất và tinh thần cho tổ chức của mình		
	<i>Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV về hoạt động dạy học</i>		
3.5.	Tôi ý thức hơn về việc cần phải xây dựng mục tiêu dạy học rõ ràng cho bản thân	- Thao tác hóa khái niệm trên cơ sở:	
3.6.	Tôi ý thức hơn về việc cần phải đưa ra một chiến lược để cải tiến hoạt động dạy học		

3.7.	Tôi liên tục trang bị kiến thức chuyên môn về ngành học	+ Cơ sở lý luận của đề tài; + học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura + Nguyễn Phi Vũ (2018); - Nguồn dữ liệu: + Khảo sát GV;
3.8.	Tôi nhìn nhận rõ hơn những yêu cầu và đòi hỏi cao của xã hội đối với ngành học	
3.9.	Tôi liên tục cập nhật nội dung môn học	
3.10.	Tôi dành nhiều thời gian hơn cho việc chuẩn bị bài giảng	
3.11.	Tôi tự rút ra kinh nghiệm cải tiến hoạt động giảng dạy sau mỗi buổi học	
3.12.	Tôi tự tin hơn sau mỗi bài giảng	
3.13.	Tôi tin tưởng rằng sinh viên hài lòng với giờ giảng của bản thân	
3.14.	Tôi ngày càng yêu thích việc dạy học hơn	
	<i>Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV về hoạt động kiểm tra đánh giá</i>	+ Tự xây dựng học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura; - Nguồn dữ liệu: + Khảo sát GV;
3.15.	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng mục tiêu rõ ràng cho hoạt động KTĐG	
3.16.	Tôi ý thức được việc cần phải xây dựng chiến lược để cải tiến hoạt động KTĐG	
3.17.	Tôi chú ý hơn đến kết quả và nhận thức của sinh viên sau mỗi hoạt động KTĐG	
3.18.	Tôi kết hợp đa dạng hơn các hình thức KTĐG	
3.19.	Tôi dành nhiều thời gian để thiết kế phương pháp KTĐG	
3.20.	Tôi cố gắng phân tích kết quả của sinh viên và liên hệ với hoạt động KTĐG	
3.21.	Dựa vào kết quả KTĐG tôi đã điều chỉnh hoạt động dạy học của mình	

3.22.	Tôi liên tục rút kinh nghiệm và điều chỉnh để cải tiến hoạt động KTĐG			
3.23.	Tôi tin tưởng vào hiệu quả của hoạt động KTĐG của mình			
Nội dung 4: Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của GV				
	Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến tài liệu			
4.1	Tôi dành nhiều thời gian hơn để nghiên cứu tài liệu cho môn học	+ Tự xây dựng + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura	- Thang đo thứ bậc 5 mức độ: Từ “1 = không bao giờ” đến “5 = Luôn luôn”	
4.2	Tôi cập nhật nội dung giáo án nhiều hơn			
4.3	Tôi dành nhiều thời gian và kiến thức cho việc soạn đề thi, đề kiểm tra			
4.4	Tôi cung cấp nhiều hơn tài liệu cho sinh viên			
4.5	Tôi gia tăng việc hướng dẫn sinh viên tiếp cận và tra cứu tài liệu			
	Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến hoạt động dạy học của GV			
4.6	Tôi chủ động hơn quá trình cải tiến hoạt động dạy học	+ Tự xây dựng + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura + Phạm Thị Hương (2018); Tony Point (1996)		
4.7	Tôi chủ động hơn nội dung và mức độ cải tiến môn học			
4.8	Tôi vận dụng các xu hướng và phương pháp dạy học hiện đại, phù hợp với bối cảnh vào dạy học			
4.9	Tôi tạo ra nhiều hơn cơ hội học tập chủ động và trải nghiệm cho sinh viên khi giảng bài			
4.10	Tôi khuyến khích sinh viên chủ động khám phá, áp dụng, phân tích và đánh giá ý tưởng hơn là truyền đạt thông tin một chiều			
4.11	Tôi sử dụng nhiều hình thức và phương tiện			

	(ngôn ngữ, hoạt động, hình ảnh) để cải tiến hoạt động dạy học		
4.12	Tôi tăng cường sử dụng công nghệ trong dạy học		
4.13	Tôi đóng góp nhiều hơn các sáng kiến, kinh nghiệm cho hoạt động dạy học của Khoa/Trường		
<i>Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá của GV</i>			
4.14	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng mục tiêu cho hoạt động KTĐG	+ Tự xây dựng + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura	
4.15	Tôi đã chủ động hơn việc xây dựng chiến lược KTĐG riêng		
4.16	Tôi gia tăng và kết hợp thành thạo các biện pháp KTĐG		
4.17	Tôi đã chủ động hơn trong việc tham gia xây dựng văn bản, quy định liên quan đến KTĐG cho Khoa/Trường		
4.18	Tôi chủ động hơn việc đề xuất các phương án triển khai KTĐG hiệu quả		
Nội dung 5: Ảnh hưởng của KĐCL đến hành động phát triển CTĐT của CSGD			
	<i>Hệ thống văn bản quản lý liên quan tới phát triển CTĐT</i>		
5.1	CSGD ban hành kế hoạch phát triển CTĐT	+ Tự xây dựng + Tham khảo quy trình cải tiến chất lượng	- Thang đo định danh: Có/Không
5.2	Kế hoạch phát triển CTĐT đề cập đến mục tiêu chiến lược và mục tiêu cụ thể		
5.3	Kế hoạch phát triển CTĐT đề cập đến chương trình hành động (bao gồm các giai đoạn và nhiệm vụ cần cải tiến)		

5.4	Kế hoạch phát triển CTĐT đề cập đến các nguồn lực cần thiết có thể huy động để đạt được mục tiêu	CTĐT tiến sĩ của Tổ chức Đại học Pháp ngữ.	
5.5	Kế hoạch phát triển CTĐT có lịch trình triển khai các hoạt động, điều hành phát triển CTĐT		
5.6	CSGD có nội quy nội bộ và văn bản quy định về công tác quản lý đào tạo		
5.7	CSGD có ban hành văn bản về quy trình phát triển CTĐT		
5.8	CSGD có văn bản hướng dẫn quy trình phát triển CTĐT		
	<i>Chính sách và thực thi chính sách</i>		
5.9	CSGD có cơ chế hỗ trợ phát triển CTĐT		
5.10	CSGD có nhân sự lãnh đạo hoặc chuyên trách về công tác phát triển CTĐT		
5.11	CSGD quy định rõ thẩm quyền của nhân sự lãnh đạo, chuyên trách công tác phát triển CTĐT		
5.12	Nhân sự lãnh đạo hoặc cán bộ chuyên trách phát triển CTĐT có năng lực, trình độ, phẩm chất phù hợp để điều hành hoạt động phát triển CTĐT		
5.13	CSGD có kế hoạch đào tạo nhân sự về phát triển CTĐT		
5.14	CSGD có quy định rõ ràng về mức độ trách nhiệm của các bộ phận liên quan hoặc nhóm công việc		
5.15	CSGD có cơ chế giám sát, đánh giá công tác điều hành hoạt động phát triển CTĐT		

5.16	CSGD có quy định cơ chế giám sát kế hoạch phát triển CTĐT		
5.17	CSGD có công cụ đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT theo tháng/quý/năm cho Khoa/CSGD		
5.18	CSGD có công cụ tự đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT cho cá nhân theo tháng/quý/năm		
5.19	CSGD có các tài liệu khảo sát mức độ hài lòng của các đối tượng (giảng viên, nhân viên) tới phát triển CTĐT		
5.20	Văn bản hướng dẫn quy trình phát triển CTĐT hướng tới khuyến khích sự tham gia của các đối tượng liên quan		
	<i>Hoạt động đào tạo bồi dưỡng liên quan tới phát triển CTĐT</i>		
5.21	CSGD tổ chức phổ biến, hướng dẫn về chính sách phát triển CTĐT		
5.22	CSGD tổ chức phổ biến, hướng dẫn về quy trình phát triển CTĐT		
5.23	CSGD tổ chức phổ biến các tiêu chí đánh giá hiệu quả phát triển CTĐT	+ Tự xây dựng	
5.24	CSGD tổ chức tập huấn nâng cao nhận thức về hoạt động phát triển CTĐT cho từng nhóm đối tượng	+ Tham khảo quy trình cải tiến chất lượng	
5.25	CSGD tổ chức các buổi làm việc, thảo luận về nhiệm vụ của đối tượng tham gia phát triển CTĐT	CTĐT tiến sĩ của Tổ chức Đại học Pháp ngữ	
5.26	CSGD tổ chức các buổi đánh giá/tổng kết nội dung phát triển CTĐT theo từng giai đoạn		
5.27	CSGD tổ chức hội nghị/hội thảo lấy ý kiến góp ý, đề xuất điều chỉnh kế hoạch, nội dung, quy trình phát triển CTĐT (nhằm nâng cao		
			- Thang đo định danh: Có/Không

	chất lượng, phát triển CTĐT)		
Nội dung 6: Niềm tin của GV, CBNV về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD			
6.1	Cơ sở vật chất với hệ thống thiết bị công nghệ giáo dục hiện đại	+ Tự xây dựng; + Trần Thị Hoài (2019); + Học thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura	- Thang đánh giá từ 1 đến 5 “1 = chưa bao giờ tin tưởng: đến “5=luôn luôn tin tưởng”
6.2	CTĐT tạo dựng được nền tảng công nghệ thông tin vượt trội cho SV		
6.3	CTĐT tạo dựng được nền tảng ngoại ngữ vượt trội cho SV		
6.4	CTĐT trang bị khả năng nghiên cứu khoa học thành thạo cho SV		
6.5	CTĐT thúc đẩy khả năng học tập suốt đời cho SV		
6.6	CTĐT dẫn dắt tư duy đổi mới sáng tạo cho SV		
6.7	CTĐT có nhiều học phần giảng dạy bằng ngoại ngữ		
6.8	CTĐT kết hợp nhiều hình thức học tập xuyên quốc gia		
6.9	CTĐT kết hợp nhiều hình thức giảng dạy xuyên quốc gia		

**PHỤ LỤC 4: KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH CRONBACH'S ALPHA CÁC
THANG ĐO**

STT	Ký hiệu	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
<i>Cronbach's Alpha = .879 của các biến F1 -F10 –Quan điểm 1 về kiểm định chất lượng CTĐT (Quan điểm tích cực)</i>			
1.	F1	.604	.869
2.	F2	.598	.869
3.	F3	.585	.870
4.	F4	.643	.865
5.	F5	.628	.866
6.	F6	.626	.866
7.	F7	.640	.866
8.	F8	.635	.867
9.	F9	.668	.865
10.	F10	.543	.872
<i>Cronbach's Alpha = .878 của các biến F11 -F14 –Quan điểm 2 về kiểm định chất lượng CTĐT (Quan điểm tiêu cực)</i>			
11	F11	.594	.875
12	F12	.770	.831
13	F13	.651	.797
14	F14	.743	.842
<i>Cronbach's Alpha = .799 của các biến G1- G4–Nhận thức của giảng viên về mục tiêu phát triển CTĐT</i>			
15	G1	.647	.732
16	G2	.601	.755
17	G3	.546	.780
18	G4	.655	.728
<i>Cronbach's Alpha = .854 của các biến G5- G14–Nhận thức của giảng viên về hoạt động dạy học</i>			
19	G5	.580	.839
21	G6	.560	.840
22	G7	.561	.840
23	G8	.545	.842
24	G9	.500	.846

25	G10	.588	.838
26	G11	.553	.841
27	G12	.545	.842
28	G13	.597	.837
29	G14	.554	.841
<i>Cronbach's Alpha = .897 của các biến G15- G23 –Nhận thức của giảng viên về hoạt động Kiểm tra đánh giá</i>			
30	G15	.741	.881
31	G16	.700	.884
32	G17	.633	.888
33	G18	.685	.885
34	G19	.734	.880
35	G20	.750	.878
36	G21	.683	.884
37	G22	.589	.898
38	G23	.570	.892
<i>Cronbach's Alpha = .909 của các biến H1- H5 –Hành động cải tiến tài liệu của giảng viên</i>			
39	H1	.797	.883
40	H2	.839	.875
41	H3	.848	.872
42	H4	.770	.890
43	H5	.608	.921
<i>Cronbach's Alpha = .931 của các biến H6- H13 –Hành động cải tiến hoạt động dạy học của giảng viên</i>			
44	H6	.784	.920
45	H7	.848	.914
46	H8	.694	.926
47	H9	.720	.925
48	H10	.820	.917
49	H11	.831	.916
50	H12	.661	.928
51	H13	.733	.924
<i>Cronbach's Alpha = .929 của các biến H4- H18 –Hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá của giảng viên</i>			
52	H14	.870	.902
53	H15	.803	.914
54	H16	.801	.914

55	H17	.790	.918
56	H18	.811	.913
<i>Cronbach's Alpha = .924 của các biến I1- I9 –Niềm tin của giảng viên về khả năng đạt được mục tiêu phát triển CTĐT thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD</i>			
57	I1	.687	.917
58	I2	.611	.922
59	I3	.718	.915
60	I4	.720	.915
61	I5	.818	.909
62	I6	.663	.919
63	I7	.823	.908
64	I8	.736	.915
65	I9	.772	.912

PHỤ LỤC 5: KẾT QUẢ CHẠY EFA BIẾN ĐỘC LẬP

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.868
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4557.414
	df	91
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.671	54.796	54.796	7.671	54.796	54.796	7.636	54.540	54.540
2	2.932	20.941	75.737	2.932	20.941	75.737	2.968	21.197	75.737
3	.649	4.638	80.375						
4	.557	3.982	84.357						
5	.441	3.147	87.504						
6	.363	2.590	90.094						
7	.349	2.492	92.586						
8	.244	1.740	94.325						
9	.226	1.617	95.943						
10	.186	1.331	97.274						
11	.153	1.096	98.370						
12	.091	.650	99.020						
13	.078	.556	99.576						
14	.059	.424	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
F9	.901	
F8	.897	
F7	.896	
F6	.882	
F5	.874	
F10	.870	
F2	.870	
F3	.859	
F1	.849	
F4	.811	
F13		.920
F12		.882
F14		.834
F11		.753

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

PHỤ LỤC 6: KẾT QUẢ CHẠY EFA BIẾN PHỤ THUỘC

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.865
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	24018.128
	df	1225
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	27.004	54.008	54.008	27.004	54.008	54.008	15.142	30.284	30.284
2	5.620	11.239	65.248	5.620	11.239	65.248	11.917	23.834	54.118
3	3.697	7.394	72.642	3.697	7.394	72.642	7.327	14.654	68.772
4	1.539	3.078	75.720	1.539	3.078	75.720	2.344	4.688	73.459
5	1.304	2.608	78.329	1.304	2.608	78.329	1.958	3.916	77.375
6	1.154	2.308	80.636	1.154	2.308	80.636	1.557	3.114	80.489
7	1.004	2.008	82.644	1.004	2.008	82.644	1.078	2.155	82.644
8	.899	1.797	84.441						
9	.808	1.615	86.056						
10	.676	1.352	87.409						
11	.625	1.251	88.659						
12	.577	1.154	89.813						
13	.515	1.030	90.843						
14	.456	.911	91.754						
15	.357	.714	92.468						

16	.349	.699	93.167						
17	.318	.635	93.802						
18	.291	.582	94.384						
19	.278	.556	94.940						
20	.224	.449	95.389						
21	.213	.426	95.814						
22	.198	.397	96.211						
23	.189	.378	96.589						
24	.175	.351	96.940						
25	.165	.330	97.270						
26	.147	.294	97.564						
27	.134	.269	97.833						
28	.121	.243	98.076						
29	.109	.218	98.294						
30	.095	.190	98.484						
31	.090	.179	98.663						
32	.083	.165	98.829						
33	.076	.151	98.980						
34	.067	.134	99.114						
35	.062	.124	99.238						
36	.055	.111	99.349						
37	.054	.108	99.457						
38	.047	.095	99.552						
39	.041	.082	99.634						
40	.034	.067	99.702						
41	.031	.061	99.763						
42	.022	.043	99.807						
43	.019	.038	99.844						
44	.018	.035	99.880						
45	.016	.032	99.911						
46	.012	.024	99.936						
47	.011	.022	99.958						
48	.010	.019	99.977						
49	.006	.013	99.990						
50	.005	.010	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
G4	.811						
G3	.799						
G1	.786						
G2	.771						
G9		.773					
G6		.768					
G7		.764					
G5		.757					
G12		.756					
G8		.750					
G10		.746					
G14		.741					
G11		.736					
G13		.731					
G16			.723				
G15			.722				
G20			.720				
G17			.704				
G21			.698				
G19			.681				
G18			.680				
G23			.667				
G22			.643				
H7				.880			
H8				.839			

H6				.817			
H9				.815			
H11				.788			
H13				.780			
H12				.775			
H10				.763			
H3					.789		
H5					.763		
H2					.752		
H1					.745		
H4					.635		
H17						.759	
H18						.740	
H13						.630	
H14						.626	
H15						.604	
I8							.914
I3							.898
I6							.875
I7							.869
I9							.781
I2							.771
I5							.729
I4							.714
I1							.671

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

PHỤ LỤC 7: KẾT QUẢ KHẢO SÁT

Bảng 1: Tỷ lệ tham gia của giảng viên vào hoạt động KĐCL CTĐT của CSGD

Nội dung	Có		Không		Tổng	
	SL	%	SL	%	SL	%
D1	247	79.68	63	20.32	310	100
D2	256	82.58	54	17.42	310	100
D3	251	80.97	59	19.03	310	100
D4	247	79.68	63	20.32	310	100
D5	239	77.10	71	22.90	310	100
D6	241	77.74	69	22.26	310	100
D7	251	80.97	59	19.03	310	100

Bảng 2: Tỷ lệ tham gia của CB,NV vào hoạt động KĐCL CTĐT của CSGD

Nội dung	Có		Không		Tổng	
	SL	%	SL	%	SL	%
D1	81	65.14	44	34.86	125	100
D2	78	62.39	47	37.61	125	100
D3	84	66.97	41	33.03	125	100
D4	91	72.48	34	27.52	125	100
D5	93	74.31	32	25.69	125	100
D6	85	67.89	40	32.11	125	100
D7	79	63.30	46	36.70	125	100

Bảng 3: Sự tham gia của Giảng viên, cán bộ, nhân viên với hoạt động phát triển chương trình đào tạo sau kiểm định

Kí hiệu	Giảng viên				Cán bộ, nhân viên			
	Có		Không		Có		Không	
	Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ
E1	209	67.42	101	32.58	78	62.4	47	37.6
E2	202	65.16	108	34.84	77	61.6	48	38.4
E3	220	70.97	90	29.03	86	62.4	47	37.6
E4	162	52.26	148	47.74	98	78.4	27	21.6
E5	159	51.29	151	48.71	65	52.0	60	48.0
E6	178	57.42	132	42.58	67	53.6	58	46.4
E7	214	69.03	96	30.97	81	64.8	44	35.2
E8	244	78.71	66	21.29	102	81.6	23	18.4
E9	228	73.55	82	26.45	96	76.8	29	23.2
E10	205	66.13	105	33.87	87	69.6	38	30.4
E11	269	86.77	41	13.23	81	62.4	47	37.6

Bảng 4: Quan điểm cá nhân của giảng viên về hoạt động KĐCL CTĐT của CSGD

[illegible]

Bảng 5: Kết quả kiểm định sự khác biệt về quan điểm cá nhân của giảng viên về kiểm định chất lượng chất chương trình đào tạo

Paired Samples Test

Nội dung	Các hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT	Tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT	Mean	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
Quan điểm tích cực	D1	Có	4.1634	.15371	.08352	.01064	.31805	1.8403	306	.041
		Không	4.0097							
	D2	Có	4.1503	.19042	.08369	.02574	.35509	2.275	306	.024
		Không	3.9598							
	D3	Có	4.1795	.16907	.08502	.00178	.33636	1.989	306	.048
		Không	4.0105							
	D4	Có	4.1990	.22425	.10194	.07633	.32484	1.719	308	.039
		Không	3.9748							
	D5	Có	4.1029	.04478	.08690	-	.21608	.515	308	.607
		Không	4.0582							
	D6	Có	4.1290	.23148	.10113	.03110	.43186	2.289	308	.024
		Không	3.8975							
D7	Có	4.1271	.1659	.10468	.14008	.27188	2.629	308	.039	
	Không	3.9612								
Quan điểm không tích cực	D1	Có	2.9870	-.24075	.12136	-	.00193	-1.984	306	.048
		Không	3.2278							
	D2	Có	2.9991	-.31942	.12137	-	-	-2.632	306	.009
		Không	3.3185							
	D3	Có	3.0921	-.15688	.12440	-	-	-1.457	306	.038
		Không	3.2490							
	D4	Có	3.0253	-.49993	.14587	-	-	-3.427	308	.001
		Không	3.5252							
	D5	Có	3.0324	.14502	.12525	-	-	-1.158	308	.248
		Không	3.1774							
	D6	Có	3.0449	-.34364	.13892	-	-	-2.474	308	.014
		Không	3.3885							
D7	Có	2.8729	-.31373	.15130	-	-	2.074	308	.039	
	Không	3.1866								

Bảng 6: Kết quả kiểm định sự khác biệt về quan điểm cá nhân của CBNV về kiểm định chất lượng chất chương trình đào tạo

Nội dung	Các hoạt động kiểm định chất lượng CTĐ T	Tham gia vào hoạt động kiểm định chất lượng CTĐT	Mean	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
Quan điểm tích cực	K1	Có	4.64	.401	.152	.100	.701	2.637	118.235	.009
		Không	4.24							
	K2	Có	4.48	.325	.147	.033	.617	2.207	119	.029
		Không	4.15							
	K3	Có	4.51	.415	.165	.089	.741	2.518	119	.013
		Không	4.10							
	K4	Có	4.55	.501	.153	.198	.805	3.272	119	.001
		Không	4.05							
	K5	Có	4.49	.366	.167	.034	.697	2.184	119	.031
		Không	4.12							
	K6	Có	4.35	.448	.159	.132	.763	2.810	119	.006
		Không	3.90							
K7	Có	4.44	.313	.155	.005	.620	2.010	118	.047	
	Không	4.13								
Quan điểm không tích cực	K1	Có	3.97	-.388	.158	-.702	-.075	-2.452	119	.016
		Không	4.36							
	K2	Có	3.94	-.456	.157	-.767	-.146	-2.911	119	.004
		Không	4.40							
	K3	Có	4.17	-.511	.142	-.793	-.229	-3.594	115	.000
		Không	4.68							
	K4	Có	4.18	-.437	.159	-.752	-.122	-2.746	119	.007
		Không	4.62							
	K5	Có	4.01	-.446	.153	-.748	-.144	-2.920	119	.004
		Không	4.46							
	K6	Có	4.13	-.491	.144	-.777	-.206	-3.407	118	.001
		Không	4.62							
K7	Có	4.11	-.407	.162	-.728	-.087	-2.515	119	.013	
	Không	4.52								

Bảng 7: Kết quả khảo sát của giảng viên về nhận thức hoạt động phát triển chương trình đào tạo sau kiểm định

Nội dung		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	Tổng
G1	SL	5		35	142	128	310
	%	1.6		11.3	45.8	41.3	100
G2	SL	5		23	152	130	310
	%	1.6		7.4	49.0	41.9	100
G3	SL	5	1	29	124	151	310
	%	1.6	0.3	9.4	40.0	48.7	100
G4	SL	6	4	55	160	85	310
	%	1.9	1.3	17.7	51.6	27.4	100
G5	SL	6	14	76	140	74	310
	%	1.9	4.5	24.5	45.2	23.9	100
G6	SL	5	1	65	129	110	310
	%	1.6	0.3	21.0	41.6	35.5	100
G7	SL	5	2	65	132	106	310
	%	1.6	0.6	21.0	42.6	34.2	100
G8	SL	5	1	54	132	118	300
	%	1.6	0.3	17.4	42.6	38.1	100
G9	SL	5	1	38	162	104	310
	%	1.6	0.3	12.3	52.2	33.5	100
G10	SL	1	5	52	123	129	310
	%	0.3	1.6	16.8	39.7	41.6	100
G11	SL	6		46	122	136	310
	%	1.9		14.8	39.4	43.9	100
G12	SL	6	1	46	141	116	310
	%	1.9	0.3	14.8	45.5	37.4	100
G13	SL	5	1	39	165	100	310
	%	1.6	0.3	12.6	53.2	32.3	100
G14	SL		5	47	169	89	310
	%		1.6	15.2	54.5	28.7	100
G15	SL	5	1	43	155	106	310

	%	1.6	0.3	13.9	50.0	34.2	100
G16	SL	5	1	39	167	98	310
	%	1.6	0.3	12.6	53.9	31.6	100
G17	SL	5	1	48	151	105	310
	%	1.6	0.3	15.5	48.7	33.9	100
G18	SL	5		50	153	102	310
	%	1.6		16.1	49.4	32.9	100
G19	SL	5	2	48	159	96	310
	%	1.6	0.6	15.5	51.3	31.0	100
G20	SL	5	1	46	163	95	310
	%	1.6	0.3	14.8	52.6	30.6	100
G21	SL	5	1	39	167	98	310
	%	1.6	0.3	12.6	53.9	31.6	100
G22	SL		6	60	158	86	310
	%		1.9	19.4	51.0	27.7	100
G23	SL	5	3	47	158	97	310
	%	1.6	1.0	15.2	50.9	31.3	100

Bảng 8: Kết quả khảo sát của cán bộ, nhân viên về nhận thức hoạt động phát triển chương trình đào tạo sau kiểm định

Nội dung		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	Tổng
N1	SL	1	3	21	34	66	125
	%	0.8	2.4	16.8	27.2	52.8	100
N2	SL	1	3	20	41	60	125
	%	0.8	2.4	16.0	32.8	48.0	100
N3	SL	1	7	13	38	66	125
	%	0.8	5.6	10.4	30.4	52.8	100
N4	SL	5		18	39	63	125
	%	4.0		14.4	31.2	50.4	100
N5	SL	3	9	23	52	38	125
	%	2.4	7.2	18.4	41.6	30.4	100

Bảng 9: Mối liên quan quan điểm cá nhân về KĐCL CTĐT với nhận thức về phát triển CTĐT của giảng viên

		Correlations				
		QDTC	QDTiC	MTPTCT	NTHDDH	NTCTKTDG
QDTC	Pearson Correlation	1	-.082	.815**	.759**	.718**
	Sig. (2-tailed)		.151	.000	.000	.000
	N	310	310	310	310	310
QDTiC	Pearson Correlation	-.082	1	-.315*	-.428*	-.390*
	Sig. (2-tailed)	.151		.044	.024	.043
	N	310	310	310	310	310
MTPTCT	Pearson Correlation	.815**	-.315*	1	.883**	.856**
	Sig. (2-tailed)	.000	.044		.000	.000
	N	310	310	310	310	310
NTHDDH	Pearson Correlation	.759**	-.428*	.883**	1	.910**
	Sig. (2-tailed)	.000	.024	.000		.000
	N	310	310	310	310	310
NTCTKTDG	Pearson Correlation	.718**	-.390*	.856**	.910**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.043	.000	.000	
	N	310	310	310	310	310

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Bảng 10: Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức mục tiêu phát triển CTĐT của giảng viên

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.817 ^a	.667	.665	.41560	2.004

a. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

b. Dependent Variable: MTPCT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	106.306	2	53.153	307.735	.000 ^b
	Residual	53.026	307	.173		
	Total	159.332	309			

a. Dependent Variable: MTPCT

b. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	VIF
1	(Constant)	.968	.158		6.131	.000	
	QDTC	.806	.033	.811	24.563	.000	.993
	QDTiC	-.330	.023	-.480	-1.463	.044	.993

a. Dependent Variable: MTPTCT

Bảng 11: Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức hoạt động dạy học của cán bộ, nhân viên

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.762 ^a	.580	.577	.45886	2.030

a. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

b. Dependent Variable: NTHDDH

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	89.313	2	44.656	212.091	.000 ^b
	Residual	64.640	307	.211		
	Total	153.952	309			

a. Dependent Variable: NTHDDH

b. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.291	.174		7.401	.000		
	QDTC	.736	.036	.753	20.304	.000	.993	1.007
	QDTiC	-.440	.025	-.560	-1.786	.005	.993	1.007

a. Dependent Variable: NTHDDH

Bảng 12: Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo đến nhận thức hoạt động kiểm tra đánh giá của giảng viên

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.719 ^a	.517	.513	.49367	1.864

a. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

b. Dependent Variable: NTCTKTDG

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	79.958	2	39.979	164.042	.000 ^b
	Residual	74.819	307	.244		
	Total	154.777	309			

a. Dependent Variable: NTCTKTDG

b. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.197	.188		6.910	.000		
	QDTC	.702	.039	.717	18.002	.000	.993	1.007
	QDTiC	-.141	.027	-.213	-.524	.601	.993	1.007

a. Dependent Variable: NTCTKTDG

Bảng 13: Ý kiến của giảng viên về hành động phát triển chương trình đào tạo sau kiểm định.

		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đôn g ý	Hoàn toàn đồng ý	Tổn g
H1	SL	5	3	65	128	109	310
	Tỉ lệ %	1.6129	0.9677	20.968	41.2 9	35.161	100
H2	SL		5	59	133	113	310
	Tỉ lệ %		1.6129	19	42.9 03	36.452	99.9 68
H3	SL	5	4	62	135	104	310
	Tỉ lệ %	1.6129	1.2903	30	43.5 48	33.548	110
H4	SL	5	4	39	157	105	310
	Tỉ lệ %	1.6129	1.2903	12.581	50.6 45	33.871	100
H5	SL	5	3	44	144	114	310
	Tỉ lệ %	1.6129	0.9677	14.194	46.4 52	36.774	100
H6	SL	5	3	23	174	105	310
	Tỉ lệ %	1.6129	0.9677	7.4194	56.1 29	33.871	100
H7	SL	5	3	32	172	98	310
	Tỉ lệ %	1.6129	0.9677	10.323	55.4 84	31.613	100
H8	SL		8	35	160	107	310
	Tỉ lệ %		2.5806	11.29	51.6 13	34.516	100
H9	SL		8	38	163	101	310
	Tỉ lệ %		2.5806	12.2	52.5 81	32.581	100
H10	SL		8	29	158	115	310
	Tỉ lệ %		2.5806	9.4	51	37.097	100
H11	SL		8	32	185	85	310
	Tỉ lệ %		2.5806	10.323	59.6 77	27.419	100

H12	SL	5	4	23	141	137	310
	Tỉ lệ %	1.6129	1.2903	7.4194	45.4 84	44.194	100
H13	SL		12	74	152	72	310
	Tỉ lệ %		3.871	23.871	49.0 32	23.226	100
H14	SL		8	65	157	80	310
	Tỉ lệ %		2.5806	20.968	50.6 45	25.806	100
H15	SL		12	48	181	69	310
	Tỉ lệ %		3.871	15.484	58.3 87	22.258	100
H16	SL		9	74	155	72	310
	Tỉ lệ %		2.9032	23.8	50	23.226	100
H17	SL	1	19	76	146	68	310
	Tỉ lệ %	0.3226	6.129	24.516	47.0 97	21.935	100
H18	SL	6	16	71	171	46	310
	Tỉ lệ %	1.9355	5.1616	22.9	55.1 61	14.839	100

QDTiC	Pearson Correlation	-.337*	-.329*	-.395**	-.343*	-.380	-.380	-.313*	-.382	1
	Sig.(2-tailed)	.016	.024	.001	.012	.039	.029	.047	.031	
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).										
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).										

Bảng 15: Mối quan hệ giữa quan điểm kiểm định chất lượng chương trình đào tạo với cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá của giảng viên

		Correlations							
		QDTC	QDTiC	H14	H15	H16	H17	H18	
QDTC	Pearson Correlation	1	-.082	.549**	.524**	.563**	.489**	.463**	
	Sig. (2-tailed)		.151	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	310	310	310	310	304	310	299	
QDTiC	Pearson Correlation	-.082	1	-.304*	-.307*	-.308*	-.433**	-.305*	
	Sig. (2-tailed)	.151		.037	.030	.029	.000	.017	
	N	310	310	310	310	304	310	299	
H14	Pearson Correlation	.549**	-.304*	1	.808**	.867**	.707**	.692**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.037		.000	.000	.000	.000	
	N	310	310	310	310	304	310	299	
H15	Pearson Correlation	.524**	-.307*	.808**	1	.848**	.615**	.655**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.030	.000		.000	.000	.000	
	N	310	310	310	310	304	310	299	
H16	Pearson Correlation	.563**	-.308*	.867**	.848**	1	.623**	.601**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.029	.000	.000		.000	.000	
	N	304	304	304	304	304	304	293	
H17	Pearson Correlation	.489**	-.233**	.707**	.615**	.623**	1	.905**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	
	N	310	310	310	310	304	310	299	

H18	Pearson Correlation	.463**	-.305*	.692**	.655**	.601**	.905**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.017	.000	.000	.000	.000	
	N	299	299	299	299	293	299	299

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Bảng 16: Mối quan hệ giữa quan điểm kiểm định chất lượng chương trình đào tạo với cải tiến tài liệu của giảng viên

		Correlations						
		QDTC	QDTiC	H1	H2	H3	H4	H5
QDTC	Pearson Correlation	1	-.082	.680**	.538**	.679**	.667**	.654**
	Sig. (2-tailed)		.151	.000	.000	.000	.000	.000
	N	310	310	310	306	301	310	310
QDTiC	Pearson Correlation	-.082	1	.318*	.328*	.323*	.422*	.397*
	Sig. (2-tailed)	.151		.050	.025	.042	.032	.029
	N	310	310	310	306	301	310	310
H1	Pearson Correlation	.680**	.318*	1	.832**	.816**	.860**	.841**
	Sig. (2-tailed)	.000	.050		.000	.000	.000	.000
	N	310	310	310	306	301	310	310
H2	Pearson Correlation	.538**	.328*	.832**	1	.832**	.799**	.798**
	Sig. (2-tailed)	.000	.025	.000		.000	.000	.000
	N	306	306	306	306	297	306	306
H3	Pearson Correlation	.679**	.323*	.816**	.832**	1	.850**	.840**
	Sig. (2-tailed)	.000	.042	.000	.000		.000	.000
	N	301	301	301	297	301	301	301
H4	Pearson Correlation	.667**	.422*	.860**	.799**	.850**	1	.912**
	Sig. (2-tailed)	.000	.032	.000	.000	.000		.000
	N	310	310	310	306	301	310	310

H5	Pearson Correlation	.654**	.397*	.841**	.798**	.840**	.912**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.029	.000	.000	.000	.000	
	N	310	310	310	306	301	310	310

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Bảng 17: Mối quan hệ giữa quan điểm kiểm định chất lượng chương trình đào tạo với hoạt động cải tiến CTĐT của giảng viên

		Correlations				
		QDTC	QDTiC	HDCTTL	HDCTDH	HDCTKT
QDTC	Pearson Correlation	1	-.082	.706**	.687**	.587**
	Sig. (2-tailed)		.151	.000	.000	.000
	N	310	310	310	310	310
QDTiC	Pearson Correlation	-.082	1	-.362**	-.339**	-.464**
	Sig. (2-tailed)	.151		.029	.042	.004
	N	310	310	310	310	310
HDCTTL	Pearson Correlation	.706**	-.362**	1	.903**	.736**
	Sig. (2-tailed)	.000	.029		.000	.000
	N	310	310	310	310	310
HDCTDH	Pearson Correlation	.687**	.339**	.903**	1	.828**
	Sig. (2-tailed)	.000	.042	.000		.000
	N	310	310	310	310	310
HDCTKT	Pearson Correlation	.587**	.464**	.736**	.828**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.000	.000	
	N	310	310	310	310	310

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Bảng 18: Ảnh hưởng của kiểm định đến hành động phát triển chương trình đào tạo của giảng viên

***) Hành động cải tiến tài liệu**

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.716 ^a	.513	.510	.54738	2.325

a. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

b. Dependent Variable: HDCTTL

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	97.018	2	48.509	161.902	.000 ^b
	Residual	91.983	307	.300		
	Total	189.001	309			

a. Dependent Variable: HDCTTL

b. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients B	Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	Collinearity Statistics Tolerance	VIF
1	(Constant)	.676	.208		3.250	.001		
	QDTC	.775	.043	.716	17.928	.000	.993	1.007
	QDTiC	-.389	.030	-.420	3.009	.003	.993	1.007

a. Dependent Variable: HDCTTL

*) **Hành động cải tiến hoạt động dạy học**

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted Square	R Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.694 ^a	.482	.478	.47631	1.921

a. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

b. Dependent Variable: HDCTDH

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	64.718	2	32.359	142.630	.000 ^b
	Residual	69.650	307	.227		
	Total	134.367	309			

a. Dependent Variable: HDCTDH

b. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients B	Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	Collinearity Statistics Tolerance VIF
1	(Constant)	1.383	.181		7.638	.000	
	QDTC	.634	.038	.695	16.863	.000	.993 1.007
	QDTiC	-.360	.026	-.396	2.327	.021	.993 1.007

a. Dependent Variable: HDCTDH

***) Hành động cải tiến hoạt động kiểm tra đánh giá**

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.625 ^a	.390	.386	.54824	1.783

a. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

b. Dependent Variable: HDCTKT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	59.024	2	29.512	98.187	.000 ^b
	Residual	92.275	307	.301		
	Total	151.298	309			

a. Dependent Variable: HDCTKT

b. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
1	(Constant)	1.092	.208		5.239	.000		
	QDTC	.585	.043	.605	13.521	.000	.993	1.007
	QDTiC	-.342	.030	-.414	4.774	.000	.993	1.007

a. Dependent Variable: HDCTKT

Bảng 19: Kết quả khảo sát niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD.

Nội dung		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	Tổng
I1	SL		10	61	166	73	239
	Tỉ lệ %		3.2	19.7	53.5	23.5	77.1
I2	SL	5	5	75	165	60	225
	Tỉ lệ %	1.6	1.6	24.2	53.2	19.4	72.6
I3	SL	5	25	75	158	47	205
	Tỉ lệ %	1.6	8.1	24.2	51.0	15.2	66.1
I4	SL	5		76	155	74	229
	Tỉ lệ %	1.6		24.5	50.0	23.9	73.9
I5	SL	5		71	174	60	234
	Tỉ lệ %	1.6		22.9	56.1	19.4	75.5
I6	SL	5	3	82	163	57	220
	Tỉ lệ %	1.6	1.0	26.5	52.6	18.4	71.0
I7	SL	8	40	82	124	56	180
	Tỉ lệ %	2.6	12.9	26.5	40.0	18.1	58.1
I8	SL	8	50	102	103	47	150
	Tỉ lệ %	2.6	16.1	32.9	33.2	15.2	48.4
I9	SL	11	42	88	120	49	169
	Tỉ lệ %	3.5	13.5	28.4	38.7	15.8	54.5

Bảng 20: Mối liên quan của niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD với KĐCL CTĐT

Correlations												
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	QDT C	QDT iC
I1	Pearson Correlat ion	1	.804**	.754**	.754**	.727**	.652**	.524**	.568**	.705* *	.648* *	-.309
	Sig. (2- tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.007*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I2	Pearson Correlat ion	.804**	1	.811**	.863**	.862**	.702**	.646**	.695**	.813* *	.733* *	-.332
	Sig. (2- tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.0041*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I3	Pearson Correlat ion	.754**	.811**	1	.770**	.766**	.814**	.790**	.807**	.767* *	.583* *	-.341
	Sig. (2- tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.0046*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I4	Pearson Correlat ion	.754**	.863**	.770**	1	.825**	.634**	.577**	.649**	.843* *	.709* *	-.338
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.0045*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I5	Pearson Correlat ion	.727**	.862**	.766**	.825**	1	.668**	.637**	.660**	.828* *	.645* *	- .386*
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I6	Pearson Correlat ion	.652**	.702**	.814**	.634**	.668**	1	.841**	.883**	.660* *	.486* *	-.241

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.0042*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I7	Pearson Correlation	.524**	.646**	.790**	.577**	.637**	.841**	1	.929**	.678*	.436*	-.343
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.0044*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I8	Pearson Correlation	.568**	.695**	.807**	.649**	.660**	.883**	.929**	1	.748*	.487*	-.330
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.0038*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
I9	Pearson Correlation	.705**	.813**	.767**	.843**	.828**	.660**	.678**	.748**	1	.667*	-.369
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.0022*
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
QDT C	Pearson Correlation	.648**	.733**	.583**	.709**	.645**	.486**	.436**	.487**	.667*	1	-.082
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.151
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310
QDT iC	Pearson Correlation	-.309	-.332	-.341	-.338	-.386	-.241	-.343	-.330	-.369	-.082	1
	Sig. (2-tailed)	.007**	.0041*	.0046*	.0045*	.001**	.0042*	.0044*	.0038*	.0022*	.151	
	N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Bảng 21: Ảnh hưởng của niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của CSGD với KĐCL CTĐT

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.671 ^a	.450	.447	.56570

a. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	80.433	2	40.217	125.673	.000 ^b
	Residual	98.244	307	.320		
	Total	178.677	309			

a. Dependent Variable: GD4.0

b. Predictors: (Constant), QDTiC, QDTC

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.771	.215		3.587	.000
	QDTC	.708	.045	.673	15.851	.000
	QDTiC	0.042	.031	.042	.990	.003

a. Dependent Variable: GD4.0

PHỤ LỤC 8: DANH SÁCH CÁC CHUYÊN GIA

STT	Chuyên gia	CSGD	Mô tả
1	Lãnh đạo Khoa A	Trường Đại học Tân Trào	Phụ trách viết tiêu chuẩn 3 phục vụ công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài
2	Lãnh đạo phòng B	Trường Đại học Tân Trào	Phụ trách kiểm soát các tiêu chuẩn, tiêu chí phục vụ công tác đánh giá ngoài tại Trường
3	Lãnh đạo trường C	Trường Đại học Tân Trào	Chịu trách nhiệm trực tiếp toàn bộ quy trình phục vụ công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài
4	Giám đốc trung tâm D	Trường Đại học Tân Trào	Phụ trách một số mảng phục vụ cho công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài, phụ trách tiêu chuẩn 7.
5	Lãnh đạo trường E	Trường Đại học Giáo dục – ĐHQGHN	Phụ trách mảng ĐBCL trong trường
6	Lãnh đạo trường F	Trường Đại học Giáo dục – ĐHQGHN	Phụ trách mảng đào tạo
7	Lãnh đạo phòng G	Trường Đại học Giáo dục – ĐHQGHN	Phụ trách mảng đào tạo, các tiêu chuẩn 2, 3, 4 phục vụ công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài
8	Lãnh đạo trường H	Trường Đại học sư phạm Thái Nguyên	Phụ trách mảng đào tạo
9	Lãnh đạo trường I	Trường Đại học sư phạm Thái Nguyên	Phụ trách mảng ĐBCL
10	Lãnh đạo phòng K	Trường Đại học sư phạm Thái Nguyên	Phụ trách mảng tài chính và tiêu chuẩn 7
11	Lãnh đạo trường L	Đại học Vinh	Phụ trách mảng đào tạo
12	Lãnh đạo phòng M	Đại học Vinh	Phụ trách mảng đào tạo, tham gia viết các tiêu chuẩn 1, 2, 5

PHỤ LỤC 9: BẢN GIẢI TRÌNH CỦA NCS VỀ VIỆC SỬA CHỮA, BỔ SUNG LUẬN ÁN THEO HỘI ĐỒNG SEMINAR ĐÁNH GIÁ TỔNG THỂ LUẬN ÁN

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

Hà Nội, ngày 25 tháng 6 năm 2024

BẢN GIẢI TRÌNH CỦA NGHIÊN CỨU SINH
VỀ VIỆC SỬA CHỮA, BỔ SUNG LUẬN ÁN CỦA PHẢN BIỆN ĐỘC
LẬP 1

Họ và tên NCS: Nguyễn Đức Hạnh

Tên đề tài luận án: *Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm.*

Chuyên ngành: Đo lường và đánh giá trong giáo dục

Mã số: 9140115.01

Đơn vị đào tạo: Trường Đại học Giáo dục - ĐHQGHN

Sau khi nhận được kết quả phản biện độc lập, Nghiên cứu sinh đã nghiêm túc thực hiện việc nghiên cứu, tiếp thu, sửa chữa, bổ sung luận án theo các ý kiến đóng góp của Phản biện độc lập và có các giải trình như sau:

S TT	Ý kiến của phản biện	Giải trình của NCS
1	Lý do chọn đề tài nên được trình bày mạch lạc và trúng đích, xem xét các lý do từ lý luận đến thực tiễn, đặc biệt cần nhất mạnh đến các nghiên cứu liên quan đến đánh giá ảnh hưởng của KĐCL đến hoạt động phát triển CTĐT khối ngành SP, tác giả cần tiến hành đánh giá khoảng trống cần tiếp tục NC. Cần trình bày một số mục/ nội dung phù hợp với luận án đã triển khai nghiên cứu.	NCS xin tiếp thu và đã có một số điều chỉnh về câu từ trong phần trong luận án cho phù hợp với lý do và nội dung theo ý kiến của phản biện.

2	Chương 1	
	Mục 1.1. Tổng quan nghiên cứu chỉ nên phân tích đánh giá các kết quả nghiên cứu đã công bố có liên quan đến đề tài	NCS xin tiếp thu ý kiến của người phản biện, tuy nhiên NCS xin được bảo lưu nội dung tại mục tổng quan 1.1 như luận án hiện tại do về cơ bản phần tổng quan đã tương đối phù hợp với nội dung có liên quan đến đề tài. NCS sẽ chỉnh sửa thêm sau buổi bảo vệ cấp Đại học Quốc gia.
	Mục 1.1.2. Các quy trình kiểm định chất lượng nên được điều chuyển đến mục khác phù hợp hơn; các văn bản quy phạm pháp luật, các hướng dẫn của các bộ ban ngành liên quan không trình bày ở mục Tổng quan nghiên cứu	Trong mục 1.1.2, các văn bản quy phạm pháp luật đã được lược bỏ và chỉnh sửa lại cho phù hợp hơn tại trang 14 của luận án theo ý kiến của phản biện.
	Nội dung “Vai trò và ảnh hưởng của KĐCL CTĐT đối với Việt Nam” (Xem trang 18) nên được biểu đạt lại để phù hợp với nội dung tổng quan	
	Tác giả cần cân nhắc sự phù hợp của câu hỏi nghiên cứu, nhiệm vụ nghiên cứu với mục “các vấn đề còn bỏ ngỏ cho nghiên cứu” (xem trang 34)	Sau khi xem xét lại theo ý kiến phản biện, NCS nhận thấy nội dung còn bỏ ngỏ trong nghiên cứu mà luận án đưa ra trong phần 1.1.5 cơ bản đã phù hợp với nhiệm vụ nghiên cứu tại mục 2.2 của Luận án. Vì vậy, NCS xin được giữ cách đặt vấn đề như đã trình bày trong LA.
	Luận án cần xác định hệ thống khái niệm cốt lõi của đề tài (ví dụ: Hành động PT CTĐT hay Hoạt động PH CTĐT?) Một số mục nên được cấu trúc lại sao cho sáng rõ vấn đề nghiên cứu (ví dụ: Tổng quan nghiên cứu nên có 3-4 mục nhỏ: (i) Kiểm định chất lượng GDĐH; (ii) Phát triển CTĐT khối ngành sư phạm; (iii) Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng GD ĐH đến	Luận án đã sử dụng các khái niệm về “hành động” hay “hoạt động” đối với PT CTĐT cơ bản là phù hợp với định nghĩa của từng khái niệm với từng nội dung nghiên cứu cụ thể tại các phần trong Luận án nên NCS xin được giữ như đã viết trong luận án. Những cấu trúc trong luận án NCS xin được bảo lưu để có thể đảm bảo được sự thống nhất của các nội dung trong Luận án hiện tại. NCS sẽ chỉnh sửa thêm sau bảo vệ cấp ĐHQG

	Phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm; (iv) Những hướng có thể tiếp tục nghiên cứu....)	theo ý kiến của phản biện.
	Luận án nên bổ sung mục/ nội dung về những hướng NC tiếp theo hoặc những khoảng trống có thể NC tiếp;	Những hướng nghiên cứu tiếp theo đã được NCS đưa ra tại trang số 148 của Luận án.
	Kết luận chương 1 nên được trình bày rõ hơn những kết quả đã thực hiện/ nghiên cứu trong chương 1. Một vài nội dung của chương 1 cần được Việt hóa/ chuyển ngữ/ tiếng Việt trong sáng (67...). Cần rà soát các trích dẫn & tài liệu tham khảo	NCS xin tiếp thu và đã chỉnh sửa lại một số nội dung trong phần Tiểu kết chương 1 theo ý kiến của phản biện.
3	Chương 2	
	Luận án cần rà soát và chuẩn hóa mục tiêu nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu, giả thuyết nghiên cứu; cần chính xác hóa các khái niệm công cụ và nội dung đánh giá; đồng thời, cần làm rõ hơn nội hàm của PTCTĐT khối ngành Sư phạm.	NCS đã rà soát các nội dung theo ý kiến của phản biện và xin được giữ nguyên theo Luận án đã trình bày. Nội hàm của PT CTĐT khối ngành sư phạm đã được NCS đề cập đến trong mục 1.2.1.1 trang số 34 của luận án.
	Chương 2 của luận án cần kế thừa những nội dung đã nghiên cứu/ luận giải từ chương 1 về cơ sở lý luận/ hoặc cần làm rõ hơn sự logic của các luận điểm luận án xuyên suốt từ cơ sở lý luận đến thực tiễn nghiên cứu	Sau khi đọc lại, NCS thấy nội dung của các chương trong luận án cơ bản đã được kết nối một cách logic theo cách viết của luận án, vì vậy NCS xin phép không điều chỉnh bổ sung thêm để đảm bảo sự thống nhất trong toàn LA.
	Một số nhân tố thuộc nội dung 4,5,6 cần được diễn đạt phù hợp (ví dụ: Hành động phát triển hoạt động dạy học và hành động phát triển hoạt động kiểm tra đánh giá,). Chương 2 cần có kết	NCS đã xem xét lại một số nhân tố thuộc nội dung 4, 5, 6 theo ý kiến của phản biện, so sánh với tính chất và mục đích nghiên cứu cụ thể, NCS thấy nội dung cơ bản đã được diễn đạt phù hợp với các cụm từ “hoạt động”

	luận chương	hay “hành động” tùy theo từng ngữ cảnh cụ thể. NCS xin tiếp thu và đã bổ sung phần Tiểu kết chương 2, trang số 114.
4	Chương 3	
	Tác giả nên bổ sung số lượng về tổng mẫu/ cỡ mẫu người trả lời bảng hỏi khảo sát vào bảng 3.1 (trang 114)	NCS đã chỉnh sửa và bổ sung theo nhận xét của người phản biện tại trang số 115.
	Biến phụ thuộc “Niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục” cần được phân tích sâu sắc hơn trong mối quan hệ với chất lượng giáo dục/ và/hoặc kiểm định chất lượng giáo dục; đồng thời, biến phụ thuộc này cần được gia cố hàm lượng thông tin khoa học từ chương cơ sở lý luận	Luận án đã phân tích rõ “Niềm tin về khả năng đạt được mục tiêu thích ứng giáo dục 4.0 của cơ sở giáo dục” tại mục 3.7 trang số 143 của Luận án.
	Dựa vào thiết kế nghiên cứu của luận án, quy trình nghiên cứu gồm 6 bước, trong đó có bước 1& 2 thu dữ liệu định lượng và định tính. Tuy nhiên, việc xử lý dữ liệu định tính (bán cấu trúc) hiện đang rất mờ trong chương 2, ngoài ra, đặc điểm mẫu CTĐT Khối ngành Sư phạm cũng chưa được rõ nét. Tác giả cần rà soát giả thuyết nghiên cứu và các nội dung đánh giá cũng như kết quả đánh giá trả lời được các câu hỏi nghiên cứu, chứng minh được giả thuyết nghiên cứu đã nêu.	Trong phạm vi và dự định nghiên cứu, NCS đã đề cập đến những phỏng vấn chuyên sâu đối với các nhà quản lý và chuyên gia, tuy nhiên do ảnh hưởng của việc giãn cách trong thời kỳ đại dịch CoViD-19 nên NCS có ít cơ hội gặp được trực tiếp các đối tượng phỏng vấn, chỉ phỏng vấn được một số lãnh đạo đơn vị, vì vậy dữ liệu phỏng vấn sâu thu được không đủ để có thể phân tích sâu hơn trong Luận án. NCS xin tiếp thu và sau này sẽ tiếp tục thực hiện theo hướng nghiên cứu chuyên sâu hơn theo ý kiến của người phản biện sau khi đạt học vị tiến sĩ.
	Các thảo luận kết quả nghiên cứu về Ảnh hưởng của kiểm định	NCS xin tiếp thu ý kiến của người phản biện, tuy nhiên trong

	chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm cần được phân tích sâu sắc hơn nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả của hoạt động kiểm định chất lượng và khắc phục sự ảnh hưởng đến chất lượng CTĐT khối ngành sư phạm.	phạm vi của luận án NCS đã phân tích khá rõ ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm. Vì vậy, NCS xin phép được giữ nội dung cơ bản như luận án đã nêu.
5	Kết luận và khuyến nghị	
	Kết luận và khuyến nghị cần được phân tích sâu sắc hơn dựa vào kết quả nghiên cứu từ cơ sở lý luận, thực tiễn và bộ số liệu và kết quả nghiên cứu phong phú; Khuyến nghị nên được biểu đạt lại cho phù hợp với mục tiêu nghiên cứu của luận án. Từ đó, các khuyến nghị đến các bên liên quan để cải thiện những điểm còn tồn tại thực tiễn được luận án chỉ ra, là hành động mang tính chất khuyến khích, đưa ra đề nghị dựa trên luận cứ khoa học về Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm.	NCS xin tiếp thu ý kiến phản biện, NCS đã xem xét lại nội dung của các kết luận và khuyến nghị, về cơ bản nội dung đã nêu bật được những kết quả nghiên cứu. Vì vậy NCS xin giữ nguyên nội dung như đã trình bày trong Luận án.
	Tên chương, các mục không viết tắt; Một số tên mục, tên bảng cần được điều chỉnh, sáng nghĩa, được biểu đạt đúng quy cách; Một số lỗi chính tả, văn phong, một vài TLTK chưa dẫn đúng nguồn và đúng quy định & kiểm tra một số trích dẫn tài liệu tham khảo đối chiếu với quy định.	NCS đã tiếp thu và chỉnh sửa lại các chương, mục, tiêu đề theo ý kiến của người phản biện

(Nội dung Nghiên cứu sinh nghiên cứu, tiếp thu, sửa chữa luận án theo ý kiến của phản biện độc lập (theo các mục nhận xét của phản biện độc lập), ghi rõ

*số trang tương ứng với các nội dung đã chỉnh sửa và những nội dung xin được
bảo lưu ý kiến).*

Xin trân trọng cảm ơn.

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM

Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

Hà Nội, ngày 25 tháng 6 năm 2024

BẢN GIẢI TRÌNH CỦA NGHIÊN CỨU SINH

VỀ VIỆC SỬA CHỮA, BỔ SUNG LUẬN ÁN CỦA PHẢN BIỆN ĐỘC LẬP 2

Họ và tên NCS: Nguyễn Đức Hạnh

Tên đề tài luận án: *Ảnh hưởng của kiểm định chất lượng đến hoạt động phát triển chương trình đào tạo khối ngành sư phạm.*

Chuyên ngành: Đo lường và đánh giá trong giáo dục

Mã số: 9140115.01

Đơn vị đào tạo: Trường Đại học Giáo dục – ĐHQGHN.

Sau khi nhận được kết quả phản biện độc lập, Nghiên cứu sinh đã nghiêm túc thực hiện việc nghiên cứu, tiếp thu, sửa chữa, bổ sung luận án theo các ý kiến đóng góp của Phản biện độc lập và có các giải trình như sau:

STT	Ý kiến của phản biện	Giải trình của NCS
	Nội dung	
	Phần câu hỏi nghiên cứu nên đề cập đến việc kiểm định chất lượng ảnh hưởng đến vấn đề cụ thể nào của hoạt động phát triển chương trình đào tạo.	Sau khi đọc lại nội dung phần câu hỏi nghiên cứu theo ý kiến của người phản biện. NCS nhận thấy những vấn đề cụ thể bao gồm: ảnh hưởng đến cải tiến CTĐT; ảnh hưởng đến đội ngũ GV, CBNV trong các CSGD đã được NCS đề cập đến trong câu hỏi 2 và 3 của Câu hỏi nghiên cứu ở trang số 4 của Luận án. Vì vậy NCS xin phép được giữ nội dung như LA đã trình bày.
	Làm rõ hơn vì sao lựa chọn các chương trình đào tạo khối ngành sư phạm làm đối tượng nghiên cứu;	NCS xin tiếp thu ý kiến của phản biện, tuy nhiên sau khi đọc lại NCS nhận thấy việc

		lựa chọn các CTĐT khối ngành sư phạm làm đối tượng nghiên cứu cơ bản đã được NCS thể hiện rõ trong trang số 2 của luận án, vì vậy xin được giữ nguyên nội dung đã được trình bày
	Nên có nội dung mô tả những đặc thù về phát triển CTĐT tại các trường đại học sư phạm.	Nội dung mô tả đặc thù về phát triển CTĐT tại các trường đại học sư phạm đã được NCS nêu rõ tại khổ 2-3-4 trong trang số 2, và trang số 35-36 của luận án
	Chương 3 nên có một nội dung tổng quan về hoạt động kiểm định chất lượng cấp CTĐT ở các cơ sở giáo dục đại học khối ngành sư phạm và mối liên hệ của nó (về mặt chính sách và thực hành, nếu có).	NCS xin tiếp thu ý kiến phản biện và xem xét lại. Tuy nhiên cho đến nay chưa có nghiên cứu nào về ảnh hưởng của KĐCL đến phát triển CTĐT khối ngành sư phạm về mặt chính sách và thực hành. Hoạt động kiểm định chất lượng CSGDDH nói chung và CTĐT ở các cơ sở giáo dục đại học khối ngành sư phạm nói riêng đã được đề cập đến tại các trang 18-20 của luận án. Luận án đã nghiên cứu sự liên quan giữa hoạt động KĐCL CTĐT đối với 11 CSGD ĐH khối ngành sư phạm và sự liên hệ của nó đã được đánh giá trong chương 3 của luận án. Vì vậy NCS xin không phải chỉnh sửa thêm.
	Về phương pháp chọn mẫu: Ban đầu, NCS sử dụng phương pháp	Ban đầu, NCS sử dụng phương pháp chọn mẫu ngẫu

	chọn mẫu ngẫu nhiên. Sau đó, NCS đã điều chỉnh thành “phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên phân tầng” nhưng cần làm rõ thêm cách thức thực hiện để đảm bảo tính chính xác và khoa học.	nhiên. Sau đó, NCS đã điều chỉnh thành “phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên phân tầng” bởi vì cách thức NCS thực hiện trong Phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên phân tầng là ban đầu chọn ngẫu nhiên các GV và CBNC có tham gia vào hoạt động KĐCL CTĐT đồng thời sau đó các đối tượng này cũng là thành viên trong hội đồng tự đánh giá. Vì vậy sẽ chính xác và phù hợp hơn với Phương pháp chỉ chọn mẫu ngẫu nhiên.
	Về giả thuyết nghiên cứu: Ban đầu, luận án thiếu các giả thuyết nghiên cứu. NCS đã bổ sung 04 giả thuyết nghiên cứu ở mục 2.1 Khung lý thuyết nghiên cứu, nhưng cần làm rõ hơn cách kiểm định các giả thuyết này trong quá trình nghiên cứu.	NCS đã tiếp thu và bổ sung nội dung chấp nhận hay bác bỏ các giả thuyết nghiên cứu tại trang số 146 của Luận án
	Cần mô tả kỹ hơn về kỹ thuật phân tích dữ liệu định tính được sử dụng trong Chương 3. Hiện tại Chương 3 mới chỉ trình bày kết quả mà chưa nêu rõ cách phân tích dữ liệu định tính dẫn đến kết quả đó.	Trong phạm vi và dự định nghiên cứu, NCS đã đề cập đến những phỏng vấn chuyên sâu đối với các nhà quản lý và chuyên gia, tuy nhiên do ảnh hưởng của việc giãn cách trong thời kỳ đại dịch CoViD-19 nên NCS có ít cơ hội gặp được trực tiếp các đối tượng phỏng vấn, chỉ phỏng vấn được một số lãnh đạo đơn vị, vì vậy dữ liệu phỏng vấn sâu thu được không đủ để chuyển đổi các dữ liệu định tính thành dữ liệu định lượng để phân tích thống kê.
	Xem xét bổ sung phân tích định lượng cho các số liệu định tính. Ví dụ, NCS có thể sử dụng phần mềm NVivo để phân tích nội dung các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc và chuyển đổi các dữ liệu định tính thành dữ liệu định lượng để phân tích thống kê. Xem xét kết hợp phân tích định tính và định lượng một cách rõ ràng	Chỉ có 02 cuộc phỏng vấn

	và chi tiết hơn, nên làm rõ cách thức NCS sử dụng kết quả phân tích định tính để giải thích và hỗ trợ cho kết quả phân tích định lượng, và ngược lại.	đã được NCS tóm tắt và đưa vào hộp tại một số mục trong Chương 3 của Luận án (trang số 121, 123). Sau bảo vệ cấp ĐHQG, NCS sẽ tiếp tục nghiên cứu theo gợi ý của người phản biện.
	Về nội dung khuyến nghị: NCS xem xét có những đề xuất chi tiết và cụ thể hơn, phù hợp với những nhận định rút ra sau khi đánh giá thực trạng. Mục Kết luận và Khuyến nghị hiện có dung lượng rất khiêm tốn (2 trang). Luận án chủ yếu dành nội dung về Phương pháp nghiên cứu (Chương 2, 33 trang) và phân tích kết quả nghiên cứu (chương 3, 30 trang). Nên xem xét đầu tư thêm cho phần Khuyến nghị, để thể hiện rõ những đóng góp về lý thuyết và ứng dụng của nghiên cứu này (thay vì chủ yếu thể hiện kỹ thuật phân tích số liệu).	NCS xin tiếp thu ý kiến phản biện, NCS đã xem xét lại nội dung của các kết luận và khuyến nghị, về cơ bản nội dung đã nêu bật được những kết quả nghiên cứu. Vì vậy NCS xin giữ nguyên nội dung như đã trình bày trong Luận án.
	Hình thức	
	Một số bảng biểu và đồ thị cần được trình bày rõ ràng hơn để dễ hiểu và minh họa tốt hơn cho các kết quả nghiên cứu, ví dụ: + Biểu đồ 3.1: Kinh nghiệm công tác của GV, CBNV: Biểu đồ này trình bày thông tin về thâm niên công tác của giảng viên và cán bộ nhân viên (CBNV) theo năm. Tuy nhiên, cách trình bày chưa thực sự rõ ràng. Nên bổ sung thêm chú thích và màu sắc để phân biệt các nhóm thâm niên khác nhau rõ ràng hơn.	NCS đã tiếp thu theo ý kiến của người phản biện và đã chỉnh sửa về màu sắc trong các hình vẽ, bảng biểu để dễ nhận diện hơn.

	+ Biểu đồ 3.2: Trình độ của cán bộ giảng viên: Biểu đồ này thể hiện trình độ học vấn của giảng viên. Để dễ hiểu hơn, cần cải thiện cách trình bày bằng cách sử dụng các ký hiệu hoặc màu sắc khác nhau cho từng trình độ và thêm chú thích chi tiết. + Bảng 3.2: Ảnh hưởng của KĐCL đến nhận thức của GV, CBNV về mục tiêu phát triển chương trình đào tạo: Bảng này cần làm rõ các giá trị số liệu bằng cách bổ sung thêm các dòng giải thích hoặc chú thích ở dưới bảng để người đọc dễ dàng nắm bắt được nội dung. + Biểu đồ 3.5: Tỷ lệ GV, CBNV tham gia vào hoạt động phát triển chương trình: Biểu đồ này thiếu sự phân biệt rõ ràng giữa các nhóm. Có thể sử dụng các màu sắc khác nhau hoặc kiểu gạch để làm rõ từng nhóm đối tượng tham gia.	
--	--	--

(Nội dung Nghiên cứu sinh nghiên cứu, tiếp thu, sửa chữa luận án theo ý kiến của phản biện độc lập (theo các mục nhận xét của phản biện độc lập), ghi rõ số trang tương ứng với các nội dung đã chỉnh sửa và những nội dung xin được bảo lưu ý kiến).

Xin trân trọng cảm ơn.