

# Quản lí chất lượng theo tiếp cận đầu ra: Kinh nghiệm quốc tế và đề xuất cho chính sách giáo dục đại học Việt Nam

Phạm Thị Tuyết Nhung<sup>1</sup>, Trần Quốc Trung<sup>2</sup>,  
Nguyễn Phan Hằng<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế  
57 Nguyễn Khoa Chiêm, thành phố Huế,  
tỉnh Thừa Thiên Huế, Việt Nam  
Email: pttnhung.hufl@hueuni.edu.vn

<sup>2</sup> Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông  
Km 10, Nguyễn Trãi, Hà Đông, Hà Nội, Việt Nam  
Email: trungtq@ptit.edu.vn

<sup>3</sup> Bộ Giáo dục và Đào tạo  
35 Đại Cồ Việt, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam  
Email: nphanhang@moet.gov.vn

**TÓM TẮT:** Quản lí chất lượng theo tiếp cận đầu ra đang là phương pháp quản lí mới được nhiều nước có nền giáo dục tiên tiến đang áp dụng. Cách tiếp cận quản lí chất lượng đầu ra yêu cầu các cơ sở giáo dục đại học không chỉ đáp ứng các điều kiện đầu vào như cơ sở vật chất, có đầy đủ trang thiết bị để đào tạo tốt, có quy trình triển khai cụ thể mà còn cần cung cấp các minh chứng đạt được các đầu ra đã tuyên bố. Bài báo sử dụng thông tin về khung trình độ quốc gia làm ví dụ về chính sách quản lí chất lượng đầu ra để phân tích và đề xuất, đồng thời giới thiệu tổng quan về khung trình độ quốc gia các nước trên thế giới, kinh nghiệm triển khai, những khó khăn trong quá trình triển khai cũng như những tác động nó mang lại. Dựa vào phân tích tổng quan các nghiên cứu liên quan đến quản lí chất lượng đầu ra của thế giới, tác giả đề xuất cho các chính sách đại học Việt Nam.

**TỪ KHÓA:** Quản lí chất lượng, đầu ra, đại học, khung trình độ quốc gia.

→ Nhận bài 06/6/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 20/8/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Quản lí chất lượng (QLCL) đầu ra đang là phương pháp quản lí (QL) mới được nhiều nước có nền giáo dục (GD) tiên tiến đang áp dụng. Trong quy trình QLCL thường có ba khâu chính: QL đầu vào (input), QL quy trình (process) và QL đầu ra (outcomes). Cách tiếp cận QLCL đầu ra yêu cầu các cơ sở GD đại học (ĐH) không chỉ đáp ứng các điều kiện đầu vào như cơ sở vật chất, có đầy đủ trang thiết bị để đào tạo tốt mà còn cần có quy trình thực hiện với các bước cụ thể cũng như có sự phân công khoa học cho các bên liên quan để triển khai quy trình hiệu quả và khoa học nhằm thực hiện quá trình đào tạo hiệu quả. Nghiên cứu này sẽ sử dụng thông tin về khung trình độ quốc gia làm ví dụ về chính sách QLCL đầu ra, đồng thời giới thiệu tổng quan về khung trình độ quốc gia các nước trên thế giới, kinh nghiệm triển khai, những khó khăn trong quá trình triển khai cũng như những tác động nó mang lại. Dựa vào phân tích tổng quan các nghiên cứu liên quan đến QLCL đầu ra của thế giới, tác giả đưa ra các đề xuất cho việc thực hiện khung trình độ quốc gia Việt Nam bậc ĐH.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Tổng quan kinh nghiệm thế giới về chính sách quản lí chất lượng đầu ra

Sự hình thành các khung trình độ quốc gia xuất phát từ các nước phát triển trên thế giới như Châu Âu, Úc và dần lan sang các nước đang phát triển như Châu Á.

Các nhà làm chính sách và GD đều có đồng quan điểm là khung trình độ quốc gia giúp cải thiện việc trao đổi thông tin, tăng tính minh bạch của các hệ thống trình độ quốc gia, cải thiện mối quan hệ giữa GD và đào tạo và thị trường lao động; hỗ trợ người học di chuyển giữa các ngành cũng như nhập học tại các cơ sở GD và đào tạo khác; cho phép công nhận học tập, cải thiện chất lượng như là một phần của hệ thống đảm bảo chất lượng, tăng khả năng cung cấp nguồn nhân lực cho xã hội (Allais, 2011; Gudeva, Mitrev, Janevik & Boev, 2012). 32 nước Châu Âu đã đồng ý xây dựng khung năng lực (NL) Châu Âu vào năm 2005. Khung NL Châu Âu chú trọng vào phát triển NL học tập suốt đời của người học. Việc thực hiện khung NL Châu Âu chỉ mang tính tự nguyện và không dùng để thay thế khung NL quốc gia của từng nước. Để thuận tiện trong quá trình đối sánh, các nước trong khối Châu Âu thường so sánh các khung NL để thấy được những điểm giống nhau và khác nhau, tạo thuận lợi hơn trong quá trình thực hiện (Gudeva et al., 2012). Khung trình độ Châu Âu cung cấp các mô tả về chuẩn đầu ra (CĐR), kiến thức, kĩ năng, NL và tính tự chủ và trách nhiệm.

Khung NL quốc gia Úc cũng ra đời nhằm đáp ứng các mục tiêu đa dạng hóa các loại hình đào tạo, đóng góp vào hiệu quả kinh tế chung của đất nước, hỗ trợ việc học tập suốt đời, hỗ trợ việc di chuyển dễ dàng giữa các ngành GD và tăng khả năng đối sánh và công nhận người lao động trên thị trường quốc tế (AQF, 2013).

Khung NL quốc gia Úc ra đời vào năm 2011 và sau 2 năm thực hiện thí điểm đã có những điều chỉnh như loại bỏ chứng chỉ tốt nghiệp nghề và văn bằng tốt nghiệp, bổ sung chi tiết quy trình thực hiện cho các cơ quan công nhận và các chú thích để đảm bảo sự thống nhất giữa các bên liên quan (AQF, 2013). Đến 2015, Bộ GD Úc yêu cầu các tổ chức GD bắt buộc phải thực hiện các yêu cầu của khung NL quốc gia. Trong khung NL có các tiêu chí về CĐR và các mô tả cụ thể và đo lường được cho 3 lĩnh vực là kiến thức, kỹ năng và áp dụng kiến thức và kỹ năng.

Châu Á cũng có khung NL dùng chung và mỗi quốc gia cũng có khung NL riêng. Các nước Châu Á cũng đưa ra các cam kết đối sánh khung NL trong nước với Châu Á để tiện trong quá trình chuyển đổi sinh viên (SV), đánh giá NL lực lượng lao động. Khung NL Châu Á khuyến khích sử dụng CĐR như kiến thức, kỹ năng và NL làm cơ sở bằng cấp chứ không chỉ xét các đầu vào như là thời gian học và số tín chỉ. Khung NL bao gồm 2 miền là kiến thức và kỹ năng và áp dụng và chịu trách nhiệm. Mỗi cấp độ đều có phần mô tả các CĐR (AQR, 2018). Khung NL Châu Á cũng đưa ra các nguyên tắc và chuẩn mực để hướng dẫn việc thực hiện và đối sánh giữa các nước trong khu vực.

Khung NL Mĩ (Lunimia Foundation, 2009) được hiệp hội các trường ĐH và Cao đẳng Hoa Kỳ đề xuất và khuyến khích các trường tự nguyện thực hiện, khung NL mô tả các CĐR cụ thể và đo lường cho 5 miền về kiến thức chuyên ngành, kiến thức chung, kỹ năng trí tuệ, khả năng ứng dụng và hợp tác trong học tập, và kỹ năng công dân và học tập toàn cầu cho ba bậc cao đẳng, ĐH và thạc sĩ. Về hình thức, khung NL Hoa Kỳ chỉ tập trung đưa ra các CĐR cụ thể cho ba bậc học là cao đẳng, ĐH nên mỗi lĩnh vực kiến thức đều đưa ra từ ba đến năm CĐR cụ thể và đo lường được để các ngành đào tạo khác nhau có thể lựa chọn. Ra đời từ năm 2009 và đến nay đã được hơn 400 trường ĐH sử dụng. Khung NL không chỉ đưa ra các CĐR chi tiết cho các bậc học mà còn đưa ra các ví dụ cụ thể các trường đã sử dụng để xây dựng ma trận chương trình đào tạo (CTĐT) cho phù hợp với các chuẩn NL. Ngoài ra, khung NL còn đưa ra các hướng dẫn lựa chọn các miền khác nhau cho các cơ sở đào tạo có các sứ mệnh khác nhau và đề xuất các cơ sở đào tạo sử dụng rubric là công cụ đánh giá cho các CĐR về kỹ năng và NL. VALUE rubric hiện nay được các cơ sở đào tạo Hoa Kỳ sử dụng rộng rãi để minh bạch chất lượng CĐR. Khung trình độ Hoa Kỳ không chỉ dừng lại ở minh bạch CĐR các bậc mà họ còn xây dựng các công cụ đánh giá để cung cấp minh chứng minh bạch về đào tạo CĐR, những đề xuất này chưa được đề cập trong các hướng dẫn thực hiện khung trình độ quốc gia của các nước khác.

## 2.2. Kinh nghiệm triển khai chính sách quản lý chất lượng đầu ra và những khó khăn trong thực hiện ở một số nước

Khung trình độ quốc gia Úc có các chính sách về lộ trình bắt buộc thực hiện, có các hướng dẫn cụ thể sử dụng các chuẩn trong khung NL cho các cơ sở đào tạo và hướng dẫn cho các tổ chức kiểm định giám sát việc thực hiện khung NL của các cơ sở đào tạo. Để giám sát việc thực hiện các tiêu chuẩn của khung NL có đạt được hay không, Bộ GD Úc thành lập hiệp hội khung trình độ quốc gia Úc để QL việc thực hiện và giám sát (AQF, 2013; Mandal, 2018). Ngoài ra, các tổ chức kiểm định GD còn được giao trách nhiệm giám sát việc thực hiện khung trình độ. Để thuận lợi cho việc thực hiện khung NL, khung trình độ Châu Á còn đề xuất các tiêu chuẩn và quy trình đảm bảo chất lượng như quy định các chức năng của các cơ quan đăng ký và công nhận kiểm định chất lượng, hệ thống đánh giá học tập và cấp bằng cấp và quy trình cấp giấy chứng nhận (Drowley & Marshall, 2013). Gudeva et al. (2012) đề xuất mười bước để thực hiện thì Việt Nam đang ở bước thứ sáu là đã được phê duyệt. Những bước cần thực tiếp là thiết lập hành chính để phân chia nhiệm vụ thực hiện các cấp độ ở những tổ chức, đưa thông tin của khung trình độ vào bằng cấp và có chính sách tự chứng nhận tương thích với khung trình độ. Đối với Hoa Kỳ, ngoài các chỉ số miêu tả các CĐR của ba bậc đào tạo, phần hướng dẫn còn đưa ra nhiều ví dụ cụ thể các cơ sở đào tạo đã sử dụng khung trình độ như thế nào trong quá trình viết CĐR, biên soạn giáo trình phù hợp và sử dụng nhiều công cụ đánh giá để giảng viên có cơ sở cải tiến chất lượng từ môn học đến cải tiến CTĐT (DQP, 2009).

Trong quá trình thực hiện, các quốc gia cũng có những khó khăn riêng. Ấn Độ cũng có những khó khăn như ngôn ngữ dùng trong khung trình độ vẫn gây hiểu nhầm, một số yêu cầu trong khung NL không thể tích hợp được vào trong quá trình đào tạo và làm việc, các hướng dẫn viết CĐR cụ thể phù hợp với bậc đào tạo nghề hơn là đào tạo bậc ĐH, khó khăn trong thiết kế CTĐT có truyền thống dựa vào nhu cầu quốc gia và khuynh hướng GD quốc tế, những tranh cãi về giá trị GD giữa nhà làm chính sách và nhà GD, khó khăn trong việc chịu sự QL của nhiều ban ngành và những phức tạp trong quy trình đánh giá CĐR bao gồm việc công nhận và kiểm định (Mandal, 2018). Hai nghiên cứu của Stephanie (2016) và Allais (2011) với 16 quốc gia đã chỉ ra thêm những khó khăn như các nước đã xác định mục đích của khung trình độ quốc gia khác nhau. Một số quốc gia coi là công cụ để cải cách GD và đào tạo, phát triển các phương pháp mới và kích thích hoặc cho phép phát triển GD và đào tạo. Một số quốc gia sử dụng khung trình độ quốc gia để nâng cao chất lượng hệ thống, trong khi các quốc gia khác tập trung hơn vào việc đạt được tính minh bạch cho các bậc đào tạo

của khung trình độ. Khó khăn khác là các khung trình độ quốc gia thiếu sự tham gia các bên liên quan như các nhà tuyển dụng; quá chú trọng vào kiểm định chất lượng và ít chú trọng vào quá trình đánh giá, thiếu sự tham gia của công đoàn, căng thẳng giữa chuẩn hóa và chất lượng, giữa phân loại và mô tả các NL và mục tiêu minh bạch (Bohlinger, 2019).

Khung trình độ quốc gia Nam Châu Phi được đánh giá là thực hiện tiên phong so với các nước trên thế giới về đẩy mạnh mô hình CDR cho các bậc đào tạo (Allais, 2011). Vì vậy, mỗi bậc đào tạo đều liệt kê một số các CDR cụ thể với mục đích minh bạch. Cách tiếp cận này cũng tương tự với cách tiếp cận của khung trình độ Hoa Kỳ. Tuy nhiên, theo kết quả nghiên cứu vào năm 2007 thì quốc gia này vẫn chưa đạt được kết quả đánh giá CDR như kì vọng (Allais, 2007). Trong khi đó, Hoa Kỳ đang được nhiều cơ sở đào tạo tự nguyện tham gia thực hiện về đánh giá các CDR đã tuyên bố để cung cấp minh chứng cho các bên liên quan (DQP, 2009).

### **2.3. Kinh nghiệm thế giới về đánh giá đạt chuẩn đầu ra**

Mục đích của đánh giá CDR là để cung cấp minh chứng minh bạch cho các bên liên quan, đồng thời sử dụng kết quả đánh giá để đưa ra các giải pháp cải tiến chất lượng (Allen, 2004, Suskie, 2009). Để thu thập thông tin chính xác, các chuyên gia đề xuất sử dụng nhiều loại công cụ khác nhau (Al-Lail and Oudghiri 2016; Batini et al. 2009, Beauchman and Waldenberger 2017; Liu 2017; Martins et al. 2019). Có 2 loại đánh giá là trực tiếp và gián tiếp. Đánh giá trực tiếp bao gồm đo lường định lượng trực tiếp công việc của SV thể hiện kiến thức, kĩ năng và khả năng đã học. Các biện pháp gián tiếp thường khảo sát ý kiến SV về quá trình học tập như thế nào.

Phong trào đánh giá CDR khởi nguồn từ dự án Tuning của Châu Âu nhằm minh bạch chất lượng đào tạo cho các bên liên quan từ năm 2004 và lan tỏa ra các nước trên thế giới như Mỹ tham gia vào năm 2009 và Trung Quốc tham gia vào năm 2012. Từ các nguồn tài trợ của dự án, các nước đã lên kế hoạch thực hiện thử nghiệm cho các trường ĐH. Đối với Mỹ, các dự án tài trợ thực hiện thí điểm theo một số bang trước khi thực hiện ra cho tất cả các bang còn lại. Từ các dự án tài trợ đánh giá CDR, nghiên cứu quy mô quốc gia của Úc (Hughes và Barrie, 2010) đã khuyến cáo những khó khăn trong quá trình thực hiện như khả năng chuyển thể các công cụ đánh giá đó sang các chuyên ngành đào tạo cụ thể, sự cần thiết phải tập trung vào đánh giá cấp chương trình, duy trì các tiêu chuẩn trong các chương trình, sự phức tạp của việc theo dõi tiến bộ của học sinh trong các chương trình cho phép lựa chọn môn tự chọn khác nhau, sử dụng công nghệ thông tin và những công việc các phòng ban phải làm thêm để thu thập số liệu như

E-portfolio. Để cải thiện được những khó khăn nêu trên, Horton (2018) đề xuất cần xem xét các nhân tố động lực và văn hóa tổ chức để tích hợp thành công các nhu cầu nhà tuyển dụng vào CDR, xây dựng CTĐT và đánh giá kĩ năng của SV. Gerstein, Miriam and Friedman (2016) chỉ ra bốn kĩ năng mà SV thế kỉ XXI cần có là kĩ năng giao tiếp, hợp tác, sáng tạo và tư duy phản biện đồng thời đề xuất không chỉ đánh giá các kĩ năng này ở bậc ĐH mà nên đưa vào giảng dạy và đánh giá ở bậc Phổ thông.

Nghiên cứu của Ramachandiran Mahmud (2016) đã sử dụng phương pháp gián tiếp là quan sát và tự đánh giá của SV và ứng dụng công nghệ thông tin để thu thập số liệu định tính, xử lí số liệu và cung cấp kết quả dưới dạng hình ảnh để giảng viên và SV có thể hiểu được kết quả đánh giá. Nghiên cứu của Gerstein et al. (2016) thì sử dụng bài kiểm tra của trung tâm khảo thí để đánh giá NL của SV ngành Kế toán. Đối với loại công cụ này thì chỉ chọn một số SV nên trường cung cấp cho SV chứng chỉ khi tham gia để SV có động lực làm bài kiểm tra nghiêm túc hơn. Để cung cấp thông tin minh bạch về CDR, một trường ĐH GD ở Thái Lan cũng đã chia sẻ kinh nghiệm tích hợp các yêu cầu khung trình độ quốc gia vào CDR của CTĐT và sử dụng ba công cụ đánh giá để thu thập số liệu về tư duy phân tích, tư duy phê phán, tư duy tổng hợp, tư duy sáng tạo và tư duy giải quyết vấn đề (Punturat et al., 2014).

Để đánh giá các kĩ năng của SV, nghiên cứu Timmerman et al (2013) sử dụng rubric làm công cụ đánh giá và sử dụng kĩ thuật đánh giá trước và sau để đưa ra minh chứng SV cải thiện được kĩ năng nghiên cứu sau khi tham gia hai khóa học nghiên cứu nâng cao. Đây cũng là phương pháp đánh giá phổ biến được các trường ĐH Hoa Kỳ sử dụng để cung cấp minh chứng SV học được “thêm” gì sau khi tốt nghiệp (Liu 2017). Một số nghiên cứu tiêu biểu về đánh giá CDR theo phương pháp này là đánh giá những NL SV trong ngành công tác xã hội (Eisnaugle, 2018), đánh giá NL về đạo đức bằng cách sử dụng một phiếu tự đánh giá với tám tiêu chí do trường tự xây dựng, so sánh dữ liệu từ SV năm nhất và người cao niên (Fulcher et al., 2017). Dù cùng cách tiếp cận trong đánh giá nhưng nghiên cứu của Fulcher et al. (2017) sử dụng công cụ đánh giá của trường tự thiết kế trong khi Roohr et al. (2019) và Demeter, Robinson và Frederick (2019) thì sử dụng một bài kiểm tra tiêu chuẩn của trung tâm khảo thí để chứng minh giá trị gia tăng NL tăng thêm của SV (value-added). Tuy nhiên, Rear (2019) cho rằng, bài kiểm tra tiêu chuẩn hóa trong tư duy phê phán có độ tin cậy và giá trị thấp và không thể đánh giá các kĩ năng thực tế. Ông đề nghị sử dụng đánh giá thực chất (authentic asesment) là việc tích hợp quy trình đánh giá CDR vào các khóa học trong chương trình giảng dạy của một chuyên ngành cụ thể.

Phương pháp này sử dụng phiếu đánh giá (rubric) để cung cấp minh chứng minh bạch về chất lượng đào tạo không chỉ cho các bên liên quan mà còn cung cấp số liệu thực từ các lớp học cho giảng viên để cải tiến chất lượng. Công cụ đánh giá này gắn gũi với giáo viên hơn công cụ đánh giá của các trung tâm khảo thí độc lập (Boyles 2012; Carless 2015). Hiệp hội các trường ĐH và cao đẳng Hoa Kỳ đã xây dựng 16 mẫu đánh giá cho 3 lĩnh vực là kỹ năng trí tuệ và thực hành, trách nhiệm cá nhân và xã hội và học tập tích hợp và ứng dụng có thể sử dụng làm công cụ đánh giá NL cho bậc đào tạo ĐH cho tất cả các ngành nghề đào tạo. Có hơn 400 cơ sở đào tạo Hoa Kỳ chọn dùng công cụ này để đánh giá CĐR toàn trường ĐH (McConnell & Rhodes, 2017).

#### 2.4. Tác động từ chính sách quản lý chất lượng đầu ra của các nước trên thế giới

Hầu hết khung trình độ quốc gia của các nước đều được chính phủ ủng hộ mạnh mẽ (Allais, 2011). Dù chưa có nhiều nghiên cứu thực nghiệm cung cấp bằng chứng về các tác động của khung trình độ quốc gia đến nâng cao chất lượng hệ thống GD, đặc biệt là rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo và việc làm nhưng hầu hết các nước sử dụng khung trình độ quốc gia như là công cụ để quảng bá thông tin về GD cho các SV quốc tế, tăng cường khả năng di chuyển lao động xuyên quốc gia và minh bạch thông tin CĐR các bậc đào tạo cho các bên liên quan (Bohlinger, 2019). Chính vì chưa có nhiều nghiên cứu thực nghiệm nên hiện nay các quỹ đầu tư vẫn liên tục tài trợ để nghiên cứu kỹ hơn chính sách này và những tác động cụ thể nó mang lại nhằm cung cấp các thông tin cho nhà làm chính sách đưa ra các quyết định liên quan (Allais, 2011; Allais, 2016). Chính vì tác động của nó mang tầm vĩ mô nên các nghiên cứu về tác động của khung trình độ quốc gia đều cần có thời gian và mẫu nghiên cứu nhiều hơn để đánh giá được toàn diện tác động của nó đến hệ thống GD các nước (Allais, 2011, Tau & Modesto, 2011).

#### 2.5. Chính sách quản lý chất lượng Việt Nam

Ngày 18 tháng 10 năm 2016, Thủ tướng Chính phủ đã ký quyết định số 1982/QĐ-TTg ban hành Khung trình độ quốc gia Việt Nam với mục tiêu khá tương đồng với các nước trên thế giới như làm cho hệ thống bằng cấp quốc gia dễ hiểu hơn, tăng cường sự gắn kết của hệ thống trình độ bằng việc kết nối những phần khác nhau; cải thiện tính liên thông của đào tạo hàn lâm và đào tạo nghề bằng việc làm rõ và tăng cường các liên kết ngang và dọc trong hệ thống hiện có; hỗ trợ phát triển NL học tập suốt đời cho người học bằng cách quy định những CĐR cho phép người học lựa chọn; mở rộng sự công nhận kết quả học tập; tăng cường sự liên kết và cải thiện thông tin giữa đào tạo hàn lâm và đào tạo nghề với thị

trường lao động; tạo nền tảng cho sự hợp tác đào tạo ở một phạm vi rộng với các đối tác nước ngoài; cung cấp nội dung tham chiếu để đảm bảo chất lượng. Khung trình độ bao gồm 8 bậc, mỗi bậc mô tả những yêu cầu người tốt nghiệp phải đạt được CĐR gồm kiến thức, kỹ năng, mức tự chủ và trách nhiệm (VQF, 2016).

Tháng 3 năm 2020, thông thư 436/QĐ-TTg của Bộ GD&ĐT đã công bố kế hoạch thực hiện cung cấp các thông tin về lộ trình thực hiện khung trình độ quốc gia từ năm 2020 đến 2025. Văn bản có sáu nhiệm vụ giải pháp chủ yếu: 1/ Xây dựng và ban hành các văn bản, tài liệu để triển khai thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH; 2/ Xây dựng và ban hành chuẩn chương trình cho từng lĩnh vực và ngành đào tạo trong GD ĐH; 3/ Rà soát, cập nhật, phát triển CTĐT GD ĐH để thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam; 4/ Xây dựng báo cáo tham chiếu Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH với Khung tham chiếu trình độ ASEAN; 5/ Đẩy mạnh cộng tác truyền thông thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH; 6/ Kiểm tra, giám sát thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của GD ĐH.

#### 2.6. Một số đề xuất thực hiện chính sách quản lý chất lượng đầu ra cho chính sách đại học Việt Nam

Hiện nay, việc áp dụng và triển khai khung trình độ quốc gia của các nước trên thế giới vẫn ngày càng tăng cho dù vẫn chưa có nhiều nghiên cứu công bố tác động của nó đến hệ thống GD. Do các nước đều bị tác động bởi sự vay mượn các chính sách quốc tế, các nước cần cẩn thận trong việc vay mượn chính sách GD của thế giới mà có nhiều khác biệt trong hệ thống GD dẫn đến không mang lại kết quả tích cực vì khung trình độ quốc gia vận hành theo mô hình hoạt động phân tán sẽ khác với mô hình đào tạo tập trung (Mandal, 2018). Đối với các nước đã triển khai trong thời gian dài thường có những cập nhật và chỉnh sửa khung trình độ quốc gia cho phù hợp hơn với thực tiễn nên nghiên cứu của (Allais, 2011; Allais, 2016; Mandal, 2018) đều khuyến nghị cần có các nghiên cứu thực nghiệm trước khi đưa ra các đề xuất thay đổi. Kinh nghiệm từ 16 quốc gia khác nhau trong nghiên cứu cho thấy, cần phải suy nghĩ nhiều hơn nữa để xem xét các bên liên quan khác nhau có thể đóng vai trò nào trong các loại cấu trúc và quy trình như Mexico (Allais, 2011), chú trọng vào các NL học tập không chính thức để người học thành công hơn, có các chính sách yêu cầu đơn vị kiểm định chất lượng giám sát (Allais, 2011, Young, 2011). Đối với các nước đang phát triển, cần xem xét nghiêm túc các chính sách cần ưu tiên và thứ tự các chính sách. Bohlinger (2019) đề xuất cần nâng cao việc thực hiện CĐR cho các bên liên quan và mối tương quan giữa CĐR với cải cách

CTĐT, xác định điều kiện làm việc, phương pháp đánh giá và tiếp cận các loại nghề nghiệp (Bohlinger, 2019). Allais (2007) lưu ý đối với các nước đang phát triển thì cần thận trọng trong quá trình viết CĐR đừng quá cụ thể và chi tiết, đặc biệt là bậc đào tạo nghề dẫn đến khó mang lại tính minh bạch và không phản ánh hết các kiến thức và kỹ năng của SV đồng thời dẫn đến khó khăn trong quá trình đánh giá SV.

Theo quyết định của Chính phủ, Bộ GD&ĐT đã ban hành kế hoạch thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ GD ĐH vào năm 2020. Kế hoạch chỉ rõ tám nội dung, nhiệm vụ và thời gian thực hiện từ 2020-2025. Với mục tiêu hai là xây dựng các văn bản, quy định và tài liệu hướng dẫn thực hiện, với các văn bản hướng dẫn các hội đồng tự vấn khối ngành, Bộ GD&ĐT và Vụ GD nên có lộ trình chuyển đổi các hội đồng tự vấn sang mô hình có quyền tự chủ tự quyết và chịu trách nhiệm trước nhà QL về các nội dung chuyên môn. Hay nói khác, Bộ cần có các chính sách về quyền hạn và nghĩa vụ của các hội đồng này để hội đồng có thể duy trì thời gian dài hỗ trợ việc thực hiện và giám sát khung trình độ quốc gia, là cánh tay phải của các nhà QL. Hội đồng khối ngành không chỉ dừng lại ở việc cụ thể hóa các CĐR từ khung trình độ quốc gia cho các khối ngành của mình mà cần có các kế hoạch dài hơi như chuẩn hóa các kì thi CĐR cho khối ngành để các cơ sở GD ĐH có thể sử dụng đánh giá nhằm cung cấp minh chứng đạt chất lượng đầu ra phù hợp với khung trình độ quốc gia và chuẩn của khối ngành cho các bên liên quan. Để chính sách QLCL theo định hướng đầu ra thành công, kinh nghiệm thực hiện từ Hoa Kỳ cho thấy các nhà QL giao dịch không chỉ dừng lại ở việc tuyên bố sự tương thích các CĐR các CTĐT với các yêu cầu về CĐR trong khung trình độ quốc gia mà còn yêu cầu các minh chứng thực hiện được các CĐR đã tuyên bố để giải trình với các bên liên quan. Các cơ sở GD Việt Nam có thể tham khảo kinh nghiệm thực hiện từ nghiên cứu của Atkinson & Lim (2013) đã sử dụng công cụ đánh giá (rubrics) như một thước đo đánh giá quá trình cho khóa học về hệ thống thông tin kinh doanh ĐH, đề xuất một mô hình sáu tiêu chí trong đánh giá đạt CĐR CTĐT (Lending et al., 2018) hay những nghiên cứu chia sẻ những khó khăn trong quá trình thực hiện (Cardoso et al, 2019; Singer-Freeman & Robinson, 2020; Vukasovic, 2014) và các nghiên cứu đề xuất cải tiến quá trình đánh giá

đạt CĐR (Banta và Paloma, 2010; Caspersen, Smeby & Olaf Aamodt, 2017).

Nhằm hỗ trợ các cơ sở GD ĐH Việt Nam có cơ sở rà soát, xây dựng, thẩm định thực hiện và đánh giá CTĐT dựa vào CĐR, ngoài các văn bản hướng dẫn, Vụ ĐH có thể đặt hàng xây dựng thêm bộ công cụ (toolkit) gồm quy trình, các chỉ số đánh giá CTĐT cũng như công cụ để các CTĐT đánh giá đồng cấp hỗ trợ các trường có thể triển khai hiệu quả nhằm cung cấp minh chứng đạt chuẩn CTĐT cho các bên liên quan, tạo tiền đề để các trường nâng cao văn hóa bảo đảm chất lượng bên trong cũng như sẵn sàng để tham gia kiểm định chất lượng CTĐT. Hội đồng thẩm định chuẩn CTĐT cho các ngành, nhóm ngành có thể sử dụng bộ công cụ này để kiểm tra, giám sát việc thực hiện cho các ngành cụ thể của mình. Đồng thời, Vụ ĐH và Bộ GD&ĐT cũng có thể sử dụng bộ công cụ này để kiểm tra, giám sát việc thực hiện khung trình độ quốc gia nói chung và đào tạo đạt chuẩn CTĐT theo ngành, khối ngành nói riêng. Ngoài ra, để chính sách QLCL đầu ra được thực hiện thực chất hơn, dựa vào các yêu cầu về thực hiện khung trình độ quốc gia, chuẩn CTĐT, cần xem xét cập nhật các chỉ số về chất lượng đầu ra với chính sách ba công khai hiện nay. Các quy định từ chính sách này vẫn đang tập trung vào các chỉ số đầu vào và quá trình thực hiện chứ chưa có các thông số cụ thể về điều kiện đạt được đầu ra cho các CTĐT đạt chuẩn và khung trình độ quốc gia.

### 3. Kết luận

QLCL theo hướng CĐR đang là khuynh hướng QL của các nước trên thế giới hiện nay vì các nước có khuynh hướng vay mượn chính sách lẫn nhau. Quy định thực hiện khung trình độ quốc gia được rất nhiều nước trên thế giới sử dụng để có cơ sở minh bạch chất lượng đào tạo với các nước trong khu vực nhằm tăng khả năng di chuyển và công nhận lẫn nhau. Đối với nhà QL GD, khung trình độ quốc gia cũng là cơ sở pháp lý để QL quá trình thực hiện và đối sách chất lượng với các cơ sở đào tạo trong nước. Để quá trình QLCL theo hướng đầu ra, Bộ GD&ĐT cần tích hợp các yêu cầu về CĐR vào các văn bản chính sách như chuẩn CTĐT nhằm cụ thể hóa việc thực hiện khung trình độ quốc gia trong thời gian tới.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Allais, S. M, (2007), *Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks*, European Journal of Education, 42(4), p.523-547, doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00320x.
- [2] Allais, S. M, (2011), *The impact and implementation*

*of national qualifications frameworks: a comparison of 16 countries*, Journal of Education and Work, 24(3-4), p.233 -258, doi:10.1080/13639080.2011.584685.

- [3] Allais, S. M, (2016), *Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries*, Journal of Education and Work, DOI

- 10.1080/13639080.2016.1243232.
- [4] Australian Qualification Framework Council, (2013), *Australian Qualifications Framework*, 2<sup>nd</sup> Eds.
- [5] ASEAN Secretariat, (2018), *ASEAN Qualifications Reference Framework: A Practical Guide*, Jakarta: ASEAN Secretariat.
- [6] Atkinson, D., & Lim, S. L., (2013), *Improving assessment processes in Higher Education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS*, Australasian Journal of Educational Technology, 29(5), doi:10.14742/ajet.526.
- [7] Banta, T.W & Palomba, C.A, (2015), *Assessment Essentials: Planning, implementing and improving assessment in Higher Education*, (2<sup>nd</sup>), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- [8] Bohlinger, S, (2019), *Ten years after: the "success story" of the European qualifications framework*, Journal of Education and Work, 1(14), doi:10.1080/13639080.2019.1646413.
- [9] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2020), Thông thư 436/QĐ-TTg ngày 30 tháng 3 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Kế hoạch thực hiện Khung trình độ quốc gia Việt Nam đối với các trình độ của giáo dục đại học, giai đoạn 2020-2025.
- [10] Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P., & Amaral, A, (2019), *Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy?*, Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(2), p.249-262.
- [11] Caspersen, J., Smeby, J.-C., & Olaf Aamodt, P, (2017), *Measuring learning outcomes*, European Journal of Education, 52(1), p.20-30, doi:10.1111/ejed.12205.
- [12] Lumina Foundation, (2009), *Degree Qualifications Profile*, Retrieved from <https://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>.
- [13] Drowley, M., & Marshall, H, (2013), *National qualifications frameworks: local learning from global experience*, Quality in Higher Education, 19(1), p.73-89, DOI 10.1080/13538322.2013.772466.
- [14] Gudeva, L., Mitrev, S., Janevik, E., & Boev, B, (2012), *Implementation of National Qualification Framework for Higher Education in Republic of Macedonia*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46(C), p.2556-2560.
- [15] Lending, D., Fulcher, K., Ezell, J. D., May, J. L., & Dillon, T. W, (2018), *Example of a program-level learning improvement report*, Research & Practice in Assessment, Vol 13, [http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2019/02/W18\\_A6.pdf](http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2019/02/W18_A6.pdf).
- [16] Mandal, S, (2018), *Emerging National Qualification Framework in India: A Journey of Dilemmas*, Social Change, 48(4), p.589-600, doi:10.1177/0049085718801471.
- [17] MOET, (2016), *Vietnam Qualifications Framework*.
- [18] Singer-Freeman, K.E & Robinson, C, (2020), *Grand Challenges For Assessment In Higher Education*, Research and Practice in Assessment, 15(2), Retrieved from <https://www.rpajournal.com/grand-challenges-for-assessment-in-higher-education/>.
- [19] Tau, D., & Modesto, S. T, (2011), *Qualifications frameworks: implementation and impact in Botswana*, Journal of Education and Work, 24(3-4), p.359-373. doi:10.1080/13639080.2011.584697.
- [20] Young, M, (2011), *The educational implications of introducing a NQF for developing countries*, Journal of Education and Work, 24(3-4), p.223-232. doi:10.1080/13639080.2011.584684.
- [21] Vukasovic, M, (2014), *Institutionalization of internal quality assurance: focusing on institutional work and the significance of disciplinary differences*, Quality in Higher Education, 20(1), p.44-63.

## OUTCOMES-BASED QUALITY MANAGEMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND SUGGESTION FOR VIETNAM HIGHER EDUCATION POLICY

Phạm Thị Tuyết Nhung<sup>1</sup>, Trần Quốc Trung<sup>2</sup>,  
Nguyễn Phan Hằng<sup>3</sup>

<sup>1</sup> University of Foreign Languages - Hue University  
57 Nguyen Khoa Chiem, Hue City,  
Thua Thien Hue, Vietnam  
Email: pttnhung.hufl@hueuni.edu.vn

<sup>2</sup> Posts and Telecommunications Institute of Technology  
Km 10, Nguyen Trai, Ha Dong, Ha Noi, Vietnam  
Email: trungtq@ptit.edu.vn

<sup>3</sup> Ministry of Education and Training  
35 Dai Co Viet, Hai Ba Trung, Ha Noi, Vietnam  
Email: nphang@moet.gov.vn

**ABSTRACT:** *Outcomes-based quality management is the new measure to manage the higher education quality around the world. The outcomes-based quality management requires higher education institutions not only to provide evidence of sufficient input such as building and equipments, quality management process such as detailed implementation planning for the teaching and learning but also the evidence to achieve the outcomes that the academic programs claim. This research paper uses national qualification framework as a policy resource for outcomes-based quality management to analyze and make suggestions. The paper reviews the national qualification frameworks around the world, the implementation experience, the challenges and its impact of outcomes-based quality management. Based on the analysis of literature review, the authors make some suggestions for Vietnamese higher education policy.*

**KEYWORDS:** Quality management; outcomes-based; higher education; national qualification framework.

# Xu hướng lưu chuyển sinh viên quốc tế - Một số hàm ý chính sách về phát triển nhân lực của Việt Nam

**Đinh Thị Bích Loan**

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam  
Email: loandtb@vnies.edu.vn

**TÓM TẮT:** Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, quá trình quốc tế hóa giáo dục đại học đang diễn ra mạnh mẽ. Các luồng lưu chuyển quốc tế của sinh viên - một biểu hiện về mức độ quốc tế hóa giáo dục đại học đang ngày càng tăng. Bài viết phân tích bối cảnh và xu hướng lưu chuyển sinh viên quốc tế của thế giới và Việt Nam - một quốc gia thuộc nhóm 10 nước có nhiều sinh viên đi học đại học ở nước ngoài nhất thế giới. Đồng thời, tác giả đưa ra các lý giải về xu hướng lưu chuyển quốc tế này cũng như xác định một số vấn đề đặt ra đối với công tác quản lý. Từ đó, bài viết gợi ý một số hàm ý chính sách liên quan tới quản lý và phát triển nhân lực được đào tạo ở nước ngoài của Việt Nam.

**TỪ KHÓA:** Sinh viên, lưu chuyển quốc tế, lưu chuyển sinh viên quốc tế, nước ngoài.

→ Nhận bài 30/11/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/12/2021 → Duyệt đăng 15/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) đang trong quá trình quốc tế hóa mạnh mẽ và rộng khắp. Một biểu hiện rõ nét của quá trình này chính là sự di chuyển học thuật quốc tế, trong đó có sự di chuyển quốc tế của các luồng sinh viên (SV), đặc biệt là từ các nước kém/đang phát triển tới các nước phát triển, các nền giáo dục tiên tiến. Sự lưu chuyển SV quốc tế (international student mobility), hay có thể được hiểu là sự lưu chuyển quốc tế của SV hay du học nước ngoài của SV có xu hướng ngày càng tăng cùng với sự cạnh tranh mạnh mẽ giữa các trường đại học trong nước và quốc tế để thu hút SV. Từ rất sớm, nhiều nước và khu vực đã nhận thấy sự cần thiết của việc lưu chuyển quốc tế của không chỉ với SV mà ngay cả với giảng viên và các nhà nghiên cứu. Theo một số nghiên cứu cho thấy rằng, số lượng SV ở nước ngoài là một yếu tố dự báo tốt về dòng chảy của các nhà khoa học trong tương lai, mặc khác sẽ cung cấp bằng chứng về sự dịch chuyển chính của lao động có kỹ năng giữa các quốc gia. Theo đó, việc di chuyển quốc tế của SV có thể góp phần định hình các mạng lưới hợp tác khoa học quốc tế sâu sắc, đa dạng và hiệu quả. Bởi vì đó không đơn thuần là sự lưu chuyển của các cá nhân về vị trí địa lý mà còn như là các tác nhân chính trong việc kiến tạo, chuyển đổi tri thức, tạo ra không gian mới toàn cầu về kiến thức học thuật [1]. Hay sự lưu chuyển này còn được coi như sự di cư của tri thức (knowledge migration) [2]. Do đó, trong những năm gần đây, nội dung này ngày càng được nhiều chính phủ, các cơ sở đào tạo và nhà nghiên cứu quan tâm.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Bối cảnh lưu chuyển sinh viên quốc tế trên thế giới và ở Việt Nam

Quá trình toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đang diễn

ra rộng khắp, đặc biệt là cuộc Cách mạng 4.0 với sự phát triển nhảy vọt của khoa học công nghệ cùng với những biến động mạnh mẽ về mọi mặt kinh tế, chính trị, xã hội trong khu vực và trên thế giới đặt ra các nhu cầu mới về nhân lực, đặc biệt là nhân lực chất lượng cao. Những công dân toàn cầu có các phẩm chất, kỹ năng, kiến thức đáp ứng nhu cầu phát triển và nâng cao uy tín của đất nước là điều hướng tới của hầu hết các quốc gia hiện nay. Theo đó, sự lưu chuyển quốc tế của SV, giảng viên và các nhà nghiên cứu trở thành một thực tế tất yếu và cần thiết. Sự lưu chuyển này sẽ làm tăng chất lượng các chương trình đào tạo và kết quả nghiên cứu [3], thông qua đó làm tăng chất lượng nhân lực được đào tạo. Do đó, sự lưu chuyển này ngày càng được quan tâm bởi các quốc gia, các tổ chức quốc tế. Hằng năm, thông tin về lưu chuyển SV quốc tế được không ít các cơ quan thuộc các chính phủ thu thập, phân tích và ra các báo cáo. Trên trang web của Viện Thống kê của UNESCO có riêng một phần cho báo cáo về tình hình lưu chuyển SV quốc tế hay OECD cũng có báo cáo riêng về việc lưu chuyển quốc tế của SV của các quốc gia thuộc nhóm này.

Xu hướng quốc tế hóa GDĐH cũng đang diễn ra ngày càng mạnh mẽ hơn. Các quốc gia, các cơ sở đào tạo có các chính sách và hoạt động tăng cường sự hợp tác, liên kết, trao đổi về giáo dục, đào tạo và nghiên cứu. Việc chú trọng thúc đẩy, khuyến khích SV đi tới các nước khác để trải nghiệm môi trường học tập mới trong quá trình đào tạo đại học diễn ra ở nhiều quốc gia. Nhiều cơ sở đào tạo đại học ở các nước đã bắt đầu yêu cầu SV của họ có trải nghiệm giáo dục quốc tế. Ở khu vực Châu Âu, sự lưu chuyển này đã và đang trở thành tiêu chuẩn của GDĐH. Việc đẩy mạnh sự lưu chuyển quốc tế của SV là mối quan tâm chính yếu của Hiệp ước Bologna -