

Các xu thế lịch sử trong kiểm nhận giáo dục đại học ở Mỹ và mức độ thích ứng với Việt Nam

TS. DIANE OLIVER & NGUYỄN KIM DUNG

Hiện nay, vấn đề kiểm soát chất lượng giáo dục đại học Mỹ càng ngày càng trở nên khó khăn hơn khi ngày càng có quá nhiều loại hình đại học (Harclerod, 1980: 35). Mặc dù các loại hình đào tạo đa dạng tạo này có một ưu điểm là giúp cho học sinh từ đại đa số các tầng lớp xã hội có thể tiếp cận với giáo dục đại học, việc kết hợp nhu cầu đảm bảo chất lượng đào tạo với các mô hình đại học và chương trình khác nhau đã hình thành một áp lực lên các nhà kiểm nhận chất lượng đòi hỏi họ phải chú trọng đến quá trình và việc thực hiện hơn.

Kiểm nhận chất lượng và đánh giá là một trong những đề tài gây nhiều tranh cãi ở các nước có nền giáo dục phát triển, và cũng gây được sự chú ý ở Việt Nam trong những năm gần đây. Trong bài viết này chúng tôi xem xét và trình bày về sự phát triển của quá trình kiểm nhận chất lượng và đánh giá ở đại học Mỹ nhằm xác định những kinh nghiệm nào của Mỹ có ích và có thể áp dụng thích hợp với đại học Việt Nam. Chúng tôi tập trung vào các vấn đề sau đây: 1) mối quan hệ giữa kiểm nhận chất lượng và đánh giá ở Mỹ; 2) mối quan hệ giữa suy nghĩ và hành động khi áp dụng kiểm nhận chất lượng vào đại học Mỹ; và 3) một vài đề nghị cho kiểm nhận chất lượng ở đại học Việt Nam.

1. Mối quan hệ giữa kiểm nhận chất lượng và đánh giá ở Mỹ

Mối quan hệ giữa kiểm nhận

chất lượng và đánh giá là một trong những đề tài gây nhiều tranh cãi ở Mỹ trong nhiều năm qua (Oliver, Nguyễn, và Nguyễn, 2003). Kiểm nhận chất lượng, theo định nghĩa của Woodhouse (1999: 32), và định nghĩa này đã được nhiều nhà chuyên môn tán thành và trích dẫn, là quá trình đánh giá nhằm xác định xem liệu một đơn vị giáo dục nào đó có đủ điều kiện để được công nhận là đủ uy tín để hoạt động như đã công bố không. Uy tín này có liên quan đến bản thân nhà trường (ví dụ như giấy phép hoạt động) và/hoặc sinh viên của trường (ví dụ như có đủ điều kiện xin học bổng). Có nhiều thuật ngữ khác có liên quan đến kiểm nhận chất lượng là chứng chỉ kiểm nhận hay đăng ký kiểm nhận mà các trường phải làm quen khi tiến hành các bước thực hiện việc kiểm nhận chất lượng.

Nếu chúng ta dựa theo định nghĩa trên, thì đánh giá chất lượng được xem là một hoạt động khác có nhiều liên quan đến việc kiểm nhận. Theo định nghĩa của Astin (1991), đánh giá bao gồm việc thu thập thông tin có liên quan đến thành tích của sinh viên, giáo viên, và nhà trường. Mục đích chủ yếu của đánh giá là xem xét và củng cố mức độ hiệu quả của một trường học, không những chỉ về việc giảng dạy và học tập... mà còn là mức độ hiệu quả của nhà trường như một tổng thể" (Middle States Commission on Higher Education (1996).

Gray (2000) cho rằng kiểm nhận chất lượng ở Mỹ ra đời vào những năm 1920. Tuy nhiên, một nhà nghiên cứu khác, Haclerod (1980) thì khẳng định kiểm nhận chất lượng ra đời cùng với cơ quan kiểm nhận đầu tiên ở Mỹ năm 1787. Nếu dựa vào các kết luận trên, có thể thấy

ngay rằng kiểm nhận và đánh giá ở Mỹ không phát triển đồng thời với nhau. Ewell (2002) cho rằng đánh giá ở Mỹ chính thức bắt đầu vào năm 1985.

Theo các nhà nghiên cứu Mỹ, có vẻ như đánh giá chất lượng ra đời sau kiểm nhận chất lượng khá lâu. Tobin (1994:27) ghi nhận mức độ quan trọng của hoạt động đánh giá chất lượng như sau: khoảng từ năm 1988 các cơ quan kiểm nhận đã không còn sử dụng các báo cáo chỉ dựa đơn thuần vào các câu hỏi về chất lượng giáo dục để có được sự nhất trí của mọi người về một điểm nào đó. Các cơ quan kiểm nhận bắt đầu sử dụng các báo cáo về giáo dục đại cương, và các đánh giá về mức độ hiệu quả của thành tích học tập, và sự đa dạng của các hoạt động của nhà trường cũng như của học tập. Thêm vào đó, trong những năm đầu tiên, đánh giá với mục đích hỗ trợ việc học tập của sinh viên và cải tiến chất lượng trường học là một việc làm hoàn toàn mới, trong đó bao gồm cả việc xem xét sửa đổi các chuẩn đánh giá (Mentkowski & Loacker, 2002: 96). Quan trọng hơn cả là sự kiện các nhà giáo dục sử dụng đánh giá để hỗ trợ và việc cho phép các cơ quan kiểm nhận tập trung vào những gì thực sự là quan trọng cần đánh giá như việc học tập của sinh viên. Sự kiện này xảy ra sau bao nhiêu năm các nhà giáo dục chỉ tập trung vào các nguồn lực và quá trình không có liên quan trực tiếp đến việc học tập của sinh viên (Wright, 2002).

Bối cảnh giáo dục đại học Mỹ vào những năm cuối của thế kỷ 19 cũng gặp nhiều thách thức và khó khăn như Việt Nam trong những năm gần đây và đòi hỏi chính phủ cũng như các nhà quản lý giáo dục phải

hành động. Nhiều ngành học xuất hiện, có nhiều thay đổi theo kiểu 'thách thức' trong chương trình học, sự xuất hiện của nhiều dạng trường và các hệ đào tạo mới và sự đa dạng trong hệ thống giáo dục đại học, và cuối cùng là việc số lượng các trường đại học, cao đẳng tăng lên một cách chóng mặt ở Mỹ (Harclerod, 1980; Brint & Karabel, 1989). Nhằm giải quyết các vấn đề vừa kể trên, các nhà giáo dục Mỹ đã thành lập bốn cơ quan kiểm nhận vùng: (a) New England, (b) Middle States, (c) Southern, and (d) North Central.

Theo Tobin (1994: 26), cách điều hành các trường đại học và cao đẳng của Mỹ có gốc gác từ hai truyền thống hoàn toàn khác nhau: một theo kiểu Pháp và một theo kiểu Anh. Mô hình của Pháp là mô hình tập trung quyền lực và thường các cơ quan nằm bên ngoài các trường đại học có nhiệm vụ đảm bảo chất lượng của cả hệ thống giáo dục. Trong khi đó, theo mô hình Anh, các trường đại học và cao đẳng là các cộng đồng tự trị, thường lệ thuộc khá nhiều vào việc tự lựa chọn trong nội bộ, do đó các cuộc bầu cử trong nội bộ thường được tiến hành khá thận trọng và đây là các quá trình hoàn toàn không dễ dàng đối với các trường, khi có phê phán và đánh giá của các đồng nghiệp từ bên ngoài (Tobin, 1994:26). Mỹ đã áp dụng cả hai phương pháp đó: a) Đòi hỏi từ bên ngoài nhằm bảo vệ quyền lợi của công chúng thông qua tính chịu trách nhiệm của nhà trường trước xã hội và b) đòi hỏi từ bên trong nhằm tự cải tiến thông qua các đánh giá của đồng nghiệp.

Trong những năm qua, giáo dục đại học Mỹ phải đương đầu với ít nhất là năm vấn đề có ảnh hưởng nhất định đến sự phát triển của hệ thống kiểm nhận chất lượng: a) sự không rõ ràng và gây nhầm lẫn trong việc sử dụng các khái niệm, b) yêu cầu giải quyết các vấn đề xuất hiện ngày càng nhiều khi hệ thống giáo dục đại học ngày càng đa dạng và phức tạp, c) sự gia tăng về số lượng các hiệp hội kiểm nhận các chương trình chuyên môn, d) nhu cầu bảo vệ người tiêu dùng khỏi nạn mua bán

bằng cấp, và e) mối quan tâm và lo sợ rằng chính phủ liên bang và tiểu bang có dự định dành lấy quyền lực về phía mình thông qua các quá trình kiểm nhận chất lượng và do đó mà hạn chế và làm giảm mức độ tự chủ của các trường và tự chủ chuyên môn mà các giáo sư trong các trường đại học luôn luôn coi trọng (Harclerod, 1980).

Vấn đề định nghĩa các khái niệm có thể thấy rất rõ trong việc thay đổi các thuật ngữ và ý nghĩa của các khái niệm. Ví dụ, chỉ trong một giai đoạn ngắn từ năm 2000 đến 2002 đã có ba trong số sáu các hiệp hội kiểm nhận hoàn tất các đổi mới chính trong các chương trình kiểm nhận của mình. Hiệp hội North Central Association đã sửa đổi các chuẩn của mình dựa vào mô hình chuyển đổi từ đảm bảo chất lượng giảng dạy sinh viên sang đảm bảo chất lượng học tập của sinh viên (Crow, 2002: 20). Mặc dù các cơ quan kiểm nhận hiện nay đều nhấn mạnh đến việc học tập, nhưng khi thực hiện quá trình kiểm nhận có vẻ như người ta lại gặp nhiều vấn đề khác không có liên quan trực tiếp đến kết quả học tập của sinh viên, một phần là vì họ không hiểu rõ về việc các giai đoạn kiểm nhận phải được tiến hành như thế nào (Eaton, 2001: 3). Cuối cùng, vì lĩnh vực đảm bảo và kiểm nhận chất lượng đang tiếp tục phát triển, các thuật ngữ mới tiếp tục xuất hiện trong khi các thuật ngữ đang được sử dụng vẫn cứ tiếp tục tồn tại cùng với các thuật ngữ mới đó.

Có thể hiểu rõ được vấn đề giải quyết các khó khăn nảy sinh khi hệ thống giáo dục đại học ngày càng đa dạng bằng cách nhìn lại lịch sử đại học ở Mỹ. Vào năm 1890, hệ thống giáo dục Mỹ bao gồm các trường phổ thông, cao đẳng, đại học, và các trường chuyên ngành, nhưng hệ thống này lại thiếu sự các mối liên hệ theo trình tự và trật tự vốn là những nét đặc trưng của một hệ thống (Brint & Karabel, 1989). Số lượng các trường sau phổ thông phát triển rất nhanh và không có chuẩn mực nào chung cho việc cấp bằng. Kết quả là các nhà giáo dục đã thiết

lập bốn cơ quan kiểm định vùng đầu tiên và Hiệp hội North Central Association đã áp dụng bộ 12 tiêu chí kiểm nhận riêng của mình (Harclerod, 1980).

Hiện nay, vấn đề kiểm soát chất lượng giáo dục đại học Mỹ càng ngày càng trở nên khó khăn hơn khi ngày càng có quá nhiều loại hình đại học (Harclerod, 1980: 35). Mặc dù các loại hình đào tạo đa dạng tạo nên có một ưu điểm là giúp cho học sinh từ đại đa số các tầng lớp xã hội có thể tiếp cận với giáo dục đại học, việc kết hợp nhu cầu đảm bảo chất lượng đào tạo với các mô hình đại học và chương trình khác nhau đã hình thành một áp lực lên các nhà kiểm nhận chất lượng đòi hỏi họ phải chú trọng đến quá trình và việc thực hiện hơn.

Vấn đề thứ ba là sự gia tăng về số lượng các hiệp hội kiểm nhận các chương trình chuyên môn xuất hiện từ đầu những năm 1900 (Harclerod, 1980). Ngày nay, các trường đại học đang nghiên cứu có thể thuộc vào từ 20 đến 30 tổ chức kiểm định chuyên ngành, và việc này đòi hỏi rất nhiều tiền bạc, có rất nhiều các cuộc viếng thăm từ bên ngoài vào các trường, và có thể đưa đến kết quả là các kiến nghị và báo cáo khác nhau thường có nhiều mâu thuẫn với nhau (Glidden, 1998).

Vấn đề thứ tư có liên quan đến việc mua bán bằng cấp, mà trong tiếng Anh được gọi là 'degree mills' (nhà máy sản xuất bằng cấp), đã trở thành một vấn đề nhức nhối ở Mỹ trong những năm 1930, dẫn đến việc xuất hiện các cuộc tranh cãi về việc thiết lập các chuẩn quốc gia và chuẩn kiểm nhận (Harclerod, 1980). Hiện tượng này có từ việc nhiều trường bán bằng của mình cho những người ít có hoặc hoàn toàn không có nỗ lực học tập nào cả. Các hoạt động của các trường này còn bị xem là sự lạm dụng các chương trình hỗ trợ kinh phí cho sinh viên của chính phủ. Để bảo vệ quyền lợi của công chúng, chính phủ Mỹ đã áp dụng Luật sửa đổi quyền lực đại học năm 1992 (Higher Education Reauthorization Act of 1992), được phát hành năm 1994 (Tobin, 1994;

Benjamin, 1994; NPB, 1994). Từ luật này, một sự kiện quan trọng đã làm các trường phải quan tâm, đó là việc các trường sẽ không thể nhận kinh phí hỗ trợ sinh viên từ chính phủ liên bang nếu như trường đó không được kiểm nhận. Mối lo sợ mất đi sự bao cấp của chính phủ liên bang đã làm cho các trường vui lòng chịu đau khổ để được kiểm nhận thậm chí ngay cả trong những trường hợp mà mọi người có thể dễ dàng nhận thấy nhất là các trường đó chỉ có tiến bộ gì nhiều từ các kiểm nhận đó (Tobin, 1994:29). Từ những năm 1930, có những giai đoạn khi, mặc dù có nhiều các áp lực mạnh mẽ nhằm tăng cường vai trò của chính phủ trong việc kiểm nhận, các cơ quan kiểm nhận theo kiểu tự nguyện đã cũng rất thành công trong việc duy trì vị trí của mình bằng việc thường xuyên cải cách và xem xét lại các khái niệm và phương pháp kiểm nhận của mình.

Ngày nay, Mỹ có tất cả sáu hiệp hội kiểm nhận vùng và một hiệp hội quốc gia - Hội đồng kiểm nhận giáo dục đại học (Council of Higher Education Accreditation -CHEA) được thành lập năm 1996. Các thành viên của CHEA gồm hơn 3.000 trường cao đẳng và đại học cộng thêm 60 tổ chức kiểm nhận quốc gia, vùng, và chuyên ngành (CHEA, At-a-glance, n.d.). Sứ mệnh của hội đồng này là để phục vụ quyền lợi những người hưởng lợi từ giáo dục đại học (HE stakeholders) bằng cách đẩy mạnh chất lượng chuyên môn thông qua việc công nhận chính thức của các cơ quan kiểm nhận đại học, ...kết hợp và cố gắng làm việc nhằm cải tiến sự tự điều chỉnh thông qua kiểm nhận (CHEA Chronicle, Overview of CHEA, n.d.).

Vào năm 2000, Hiệp hội các trường học và cao đẳng miền Tây (Western Association of Schools and Colleges -WASC) đưa ra một mô hình kiểm nhận mới. Mô hình này chú trọng đến các thay đổi có tính hệ thống thường làm đi giảm mức độ hiệu quả của hiệp hội này, bằng việc định nghĩa và đánh giá lại chất lượng, bao gồm việc tăng

cường mức độ đa dạng của các dạng trường ...sự phát triển và lớn mạnh của việc học tập trên mạng và các phân bố...các đòi hỏi cao hơn đối với sinh viên tốt nghiệp ...sự tập trung vào sự đa dạng của người học và nhu cầu học tập...và việc toàn cầu hóa các chương trình học, chương trình đào tạo, và thành phần sinh viên (WASC, 2001: 2).

Hiệp hội các trường học và cao đẳng phía Bắc (North Central Association of Colleges and Schools) đã soạn thảo một chú trình kiểm nhận có thể thay đổi được, được gọi là Dự án cải tiến chất lượng chuyên môn (Academic Quality Improvement Project - AQIP) được áp dụng vào năm 1999. AQIP có năm thành phần: a) tự đánh giá, b) các dự án hành động (action projects), c) diễn đàn chiến lược (strategy forum), d) hồ sơ hệ thống (systems portfolio), và e) kiểm nhận (Gose, 2002; The Higher Education Commission, NCA, n.d.). Trước khi tham gia vào AQIP, các trường phải thực hiện một cuộc tự đánh giá nhằm xác định "các cơ hội cải tiến" (opportunities for improvement) của mình (Gose, 2002, p. A26). Các trường chọn ra ba hay bốn mục đích có tính thử thách (action projects) có liên quan đến việc cải tiến học tập của sinh viên và cố gắng đạt được các mục đích đó trong vòng 3 năm. Các báo cáo cập nhật phải được nộp mỗi năm. Các trường tham gia hiệp hội này phải tham gia một diễn đàn kéo dài 3 ngày với tối đa chừng tám thành viên đại diện của các trường khác, và kết hợp với học để cải tiến các mục đích riêng tương ứng cho mình.

Cho đến cuối năm thứ 3, các trường phải nộp một hồ sơ khoảng tối đa 100 trang trong đó thuyết trình về tất cả các hệ thống chủ yếu mà trường sử dụng nhằm hoàn thành sứ mệnh của mình (Gose, 2002: A-26). Các chuyên gia kiểm tra chất lượng sẽ xem xét hồ sơ này. Các quyết định kiểm sẽ được dựa vào các tiến bộ nhằm đạt được các mục đích. Việc kiểm nhận sẽ lại được thực hiện sau mỗi 7 năm.

2. Mối quan hệ giữa suy nghĩ và hành động khi áp dụng kiểm nhận chất lượng vào đại học Mỹ

Trong những năm 1980, các bất mãn với hệ thống giáo dục đại học Mỹ bắt đầu xuất hiện, bắt nguồn từ cả bên trong lẫn bên ngoài các trường đại học. Trong hội thảo đánh giá quốc gia năm 1985, mọi người đều thấy rõ là họ chỉ có một vài công cụ đánh giá có sẵn, họ có rất ít tài liệu để có thể tham khảo và chúng cũng không đồng đều về chất lượng, và chẳng có cơ sở khoa học nào chung để họ xây dựng đánh giá của mình cả (Ewell, 2002: 8). Theo Ewell, các nhà thực hành đánh giá, những người ủng hộ việc phát triển các quá trình đánh giá, đang đối diện với ba vấn đề chính: a) các định nghĩa, b) công cụ, và c) việc thực hiện.

Vấn đề chủ yếu có liên quan đến việc định nghĩa khái niệm là thuật ngữ đánh giá, thuật ngữ vốn đã có nhiều nghĩa tùy thuộc vào ai là người đang sử dụng nó. Mặc dù có ba định nghĩa chính, bản thân các định nghĩa này cũng làm xuất hiện một vấn đề mới, là tính lưỡng phân của mục đích rõ ràng và sự bất đầu, và tính chịu trách nhiệm và sự cải tiến (Ewell, 2002:9). Ngày nay, với việc chuyển đổi từ việc chỉ dựa vào các chuẩn mực định tính để đo lường mức độ sẵn sàng của sinh viên trong thành quả học tập, định nghĩa kết quả (outcome) cũng tạo ra các tranh cãi (Glidden, 1998; Eaton, 2001). Kết quả được mọi người mong muốn có thể được khái quát hóa theo nhiều cách khác nhau, như có công việc làm sau khi tốt nghiệp, như thành thạo các kỹ năng cần thiết trong công việc mà sinh viên đã chọn lựa, hay trong việc cải tiến các chương trình giáo dục đại cương và phát triển chuyên môn cho giáo viên (Glidden, 1998).

Vấn đề tiếp theo là xác định các cách thu thập dữ liệu làm bằng chứng cho thấy được chất lượng học tập của sinh viên. Từ những năm 1986-1989, các cơ quan trắc nghiệm, kể cả Dịch vụ trắc nghiệm giáo dục (Educational Testing Service -ETS), đã soạn thảo một số bài thi trắc

nghiệm và bằng hỏi, nhưng trong những năm gần đây các phương pháp đánh giá do giáo viên thực hiện có vẻ như được mọi người ưa thích hơn (Ewell, 2002). Vấn đề thứ ba là việc thực hiện vốn dĩ đã gặp nhiều khó khăn do các trường còn thiếu kinh nghiệm. Điều đó dẫn đến sự phụ thuộc của các trường rất nhiều vào các trường hợp điển hình và việc này đã được đặt nặng áp lực lên vai ba trường đại học đầu tiên tham gia vào chương trình kiểm nhận và đã thực hiện được các chương trình đánh giá có hiệu quả.

Một vấn đề nữa là sự mâu thuẫn giữa tính tự chịu trách nhiệm và việc cải tiến. Có hai loại đánh giá chương trình có khả năng giải quyết được mâu thuẫn này và tách rời các mục đích ra khỏi các rắc rối khác làm chệch hướng đi của các trường khi tiến hành các bước để được kiểm nhận. Một khi cải tiến chất lượng là mục đích chính của các trường thì thường họ phải thực hiện việc tự đánh giá trong, và các đánh giá này về bản chất là có tính khuyến khích sự tự hoàn thiện (formative). Khi mục đích chính là tự chịu trách nhiệm, các đánh giá thường được các tổ chức bên ngoài như các cơ quan kiểm nhận hay cơ quan nhà nước tiến hành, thì phương pháp đó lại có tính tổng kết hơn (summative) (Palomba, 2002).

Một khó khăn thường hay gây cản trở việc phát triển và thực hiện đánh giá là vấn đề ý thức hệ. Các nhà thực hành thường được chia ra làm hai trường phái; một trường phái thiên về sự xác thực, rõ ràng (thực chứng), và trường phái kia thiên về các phán xét mang tính chủ quan. Các nhà thực chứng học có khuynh hướng sử dụng các bài trắc nghiệm khách quan và các mô hình đánh giá có nguồn gốc từ lĩnh vực kinh doanh thương mại (Gray, 2002). Ngược lại, những người theo chủ nghĩa chủ quan thường dựa vào các chuyên gia đầy kinh nghiệm, và do đó việc kiểm nhận thường được giáo viên và các nhà quản lý thực hiện với việc tự kiểm tra được xem như là thành phần chính của việc kiểm nhận (Gray, 2002). Việc phát triển kế hoạch

thường có khuynh hướng thực chứng và thường được các nhà quản lý thiên về đánh giá định lượng thực hiện vì chúng dễ làm, khách quan, và dễ quản lý. Những người theo chủ nghĩa chủ quan, thường có nhiều trong các giáo viên ở nhiều ngành khác nhau, cho rằng việc đánh giá học tập phải dựa vào các đánh giá chuyên môn bởi vì các đánh giá này đòi hỏi mức độ phức tạp, tinh tế, và cần có thời gian nhất định (Gray, 2002: 54). Có thể thấy rõ là khi bàn đến việc thực hiện các kế hoạch đánh giá, giáo viên thường không thích tham gia, do họ cho là họ không được mời bàn bạc kế hoạch gì cho việc này cả. Do đó, việc đánh giá này theo họ là của ai đó, không có liên quan gì đến họ (Gray, 2002; Peterson & Vaughn, 2002). Chính vì vậy mà Tobin (1994) đặc biệt nhấn mạnh đến sự quan trọng của sự tham gia của giáo viên vào việc cải tiến chất lượng nếu muốn chương trình kiểm nhận thành công.

Tóm lại, kiểm định và đánh giá chất lượng có thể được xem như hai giai đoạn khác nhau trong cùng một hệ thống chất lượng. Cả hai quá trình kiểm nhận và đánh giá chất lượng đều gặp phải nhiều vấn đề khó khăn trong việc đưa ra các định nghĩa về khái niệm, nhưng nhìn chung, mỗi quá trình đều có những vấn đề khó khăn mang tính đặc trưng khác nhau. Kiểm nhận chất lượng hiện nay phải đương đầu với những khó khăn nhất định vì mức độ đa dạng của các trường đại học ngày càng tăng, các mô hình truyền thống hiện nay đang được thay thế bằng các mô hình khác với sự gia tăng về số lượng các cơ quan kiểm nhận chuyên nghiệp, với nhu cầu bảo vệ khách hàng (sinh viên), và với nỗi lo sợ về việc giảm sút tính trị của các trường đại học khi có sự can thiệp từ bên ngoài vào.

Các khó khăn mà các đánh giá chất lượng phải đối mặt trong giai đoạn đầu phát triển của mình là việc thiếu tài liệu tham khảo và thiếu các công cụ đánh giá. Mặc dù các vấn đề này đang nhận được sự chú ý và giải quyết ngày càng hiệu quả hơn, thì các vấn đề khác lại xuất hiện, trong đó việc tìm các phương pháp kết hợp

giữa việc hoạch định và việc thực hiện, đảm bảo được sự tham gia của cả những nhà quản lý, giáo viên, và nhân viên là mối quan tâm lớn nhất của những người làm đánh giá hiện nay. Một vấn đề quan trọng và tương đối phức tạp khác của đánh giá là làm sao có được sự cân bằng giữa tính tự chịu trách nhiệm và sự cải tiến nhằm đạt được chất lượng trong hệ thống của một đơn vị giáo dục. Cuối cùng, bất kể là việc kiểm nhận hay đánh giá chất lượng có phải đối mặt với những vấn đề như vừa kể trên, hệ thống kiểm nhận theo kiểu truyền thống dựa vào sự tự đánh giá và đánh giá của đồng nghiệp vẫn hệ thống sự đảm bảo chất lượng chất lượng chuyên môn và tính tự chịu trách nhiệm tối nhất từ trước đến nay (Abraham, 1994: 36).

3. Một vài đề nghị cho kiểm nhận chất lượng ở đại học Việt

Mặc dù hệ thống giáo dục của Mỹ và của Việt Nam là hoàn toàn khác nhau, các vấn đề mà kiểm nhận và đánh giá chất lượng đại học mà giáo dục Mỹ đã trải qua và đã giải quyết trong những năm vừa qua có vẻ như rất giống với những gì mà giáo dục đại học Việt Nam hiện nay đang đối mặt. Các trường đại học Mỹ trước đây cũng từng tìm kiếm các cách tốt nhất để điều khiển và tiếp nhận sự thay đổi diễn ra ngày càng một nhanh hơn và đa dạng hơn theo hướng tích cực hơn. Điều đó đòi hỏi việc phải thiết kế được các phương pháp quản lý nhằm đảm bảo chất lượng, và kết quả là đại học Mỹ đã có được một hệ thống kiểm nhận chất lượng mà ngay từ lúc đầu tiên đã dựa vào các đo lường kiểu định lượng một cách gián tiếp các thành quả đạt được, nhưng lại tiếp tục tiến triển cùng với sự phát triển lớn mạnh của khoa học đánh giá. Hôm nay, có vẻ như Việt Nam đang cố gắng xây dựng một hệ thống kiểm nhận chất lượng trong đó kết hợp cả việc tự đánh giá của từng trường đại học lẫn đánh giá từ bên ngoài.

Dựa vào những điểm giống nhau giữa các vấn đề mà Mỹ đã trải qua trong quá khứ và những khó khăn mà Việt Nam hiện nay đang

gặp phải, chúng tôi nhận thấy có ít nhất là bảy điểm có thể có ích để Việt Nam có thể xem xét từ kinh nghiệm của Mỹ cho mình như sau:

1. Cần phải định nghĩa rõ ràng và có cập nhật các khái niệm chung vì các mô hình kiểm nhận và đánh giá chất lượng không bao giờ đứng yên tại chỗ mà luôn phát triển.

2. Vì hệ thống đại học thường rất đa dạng về loại hình đào tạo và phương pháp chuyển tải kiến thức, hệ thống kiểm nhận chất lượng thường phải phụ thuộc rất nhiều vào các mô hình đánh giá chú trọng vào quá trình và việc thực hiện và có liên quan đến kết quả học tập.

3. Việc mở rộng hệ thống giáo dục một cách nhanh chóng như hiện nay đã làm tăng mức độ đa dạng của các trường. Do đó, cần phải bảo vệ sinh viên và chống lại các chương trình thiết kế với chất lượng đào tạo nghèo nàn bằng cách thực hiện các đánh giá thường kỳ để đảm bảo mức độ chất lượng có thể chấp nhận được một khi các trường đại học được phép hoạt động.

4. Ở Việt Nam, cần có nhiều nghiên cứu hơn để phát triển các kho tài liệu tra cứu và các công cụ đánh giá riêng cho mình, như Mỹ đã từng làm trong những năm 1980. Các tổ chức kiểm nhận Mỹ đã từng và đang học tập các kinh nghiệm của các nước khác, và đây cũng là một điểm bắt đầu nên được làm đối với Việt Nam.

5. Có thể giải quyết các vấn đề nảy sinh trong việc rút ngắn khoảng cách giữa việc hoạch định đánh giá và việc thực hiện bằng cách kết hợp các lãnh đạo, các nhà quản lý, giáo viên, và nhân viên trường vào toàn bộ quá trình và bằng cách khen thưởng có ý nghĩa những cơ quan hoặc cá nhân có đóng góp đáng kể vào các quá trình đó.

6. Tính tự chịu trách nhiệm và tính tự chủ có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Tính tự chịu trách nhiệm là cần thiết để có được tính tự chủ và để duy trì một hệ thống chất lượng. Các trường đại học Việt Nam đang mong muốn có được nhiều sự tự chủ hơn, và có thể làm được điều đó thông

qua quá trình kiểm nhận chất lượng.

7. Có rất nhiều cách hình thành và tiếp cận quá trình kiểm nhận chất lượng. Các đổi mới trong Hiệp hội Trung Bắc Mỹ Có rất nhiều cách hình thành và tiếp cận quá trình kiểm nhận chất lượng. Các đổi mới gần đây nhất là của Dự án cải tiến chất lượng chuyên môn của Hiệp hội Trung Bắc Mỹ (North Central Association's Academic Quality Improvement Project). Có thể dạng kiểm nhận này là ít có mối đe dọa cho các trường nhất. Có lẽ Việt Nam cần tiến hành việc nghiên cứu và áp dụng các cách tiếp cận tốt nhất phù hợp với mình.

Dựa vào các tài liệu tham khảo về sự phát triển của kiểm nhận chất lượng và đánh giá của Mỹ, và dựa vào các hiểu biết của chúng tôi về hệ thống giáo dục đại học Việt Nam (Oliver, Nguyen, & Nguyen, 2003), chúng tôi xin có các kiến nghị sau đây:

1. Bộ giáo dục và đào tạo cần phát triển, tiếp tục cập nhật, và hoàn thành việc đưa ra các tiêu chuẩn, định nghĩa các khái niệm cho các chương trình kiểm nhận và quá trình đánh giá như đã làm trong các năm qua.

2. Trong khi cố gắng phát triển quá trình đánh giá và kiểm nhận chất lượng, cụ thể là trong đó việc đánh giá thành quả học tập, Việt Nam cần sử dụng các cách đánh giá đo lường có tính cả chủ quan lẫn khách quan, và triển khai các phương pháp đánh giá khác nhau cho các dạng trường đại học khác nhau.

3. Số lượng ít ỏi các chuyên gia đảm bảo chất lượng trong Cục khảo thí và kiểm định chất lượng thuộc Bộ giáo dục và đào tạo khó có thể đảm nhận toàn bộ các đánh giá ngoài, vì thế, cần xem xét mô hình sử dụng một vài kiểu tự đánh giá của các trường trước, sau đó tiến hành đào tạo cán bộ kiểm nhận ngoài từ các nguồn như: chuyên gia từ các trường đại học khác, các cơ quan kiểm nhận chất lượng độc lập, các viện nghiên cứu hay các cơ quan có chức năng tương tự khác nếu có.

4. Thực tế cho thấy rằng các

trường đại học Việt Nam hiện nay đang có nhiều cố gắng trong việc áp dụng các kinh nghiệm thế giới để cải tiến và đánh giá chất lượng. Bộ giáo dục và đào tạo cần tổ chức các buổi hội thảo để các trường trao đổi kinh nghiệm, học hỏi các mô hình tốt, và hỗ trợ kinh phí cho các trường nhằm giúp các trường tiếp tục các nỗ lực nâng cao chất lượng.

5. Việt Nam cần khuyến khích sinh viên sau đại học đang học ở nước ngoài làm đề tài về đảm bảo và kiểm nhận cũng như đánh giá chất lượng, đồng thời hỗ trợ các chuyên gia đang làm việc trong nước cũng như tranh thủ sự giúp đỡ và kinh nghiệm của các chuyên gia nước ngoài nhằm tận dụng sự đóng góp của họ cho tiến trình xây dựng hệ thống kiểm nhận giáo dục đại học Việt Nam.

6. Cần phải thực hiện các nghiên cứu để xác định các đặc trưng cụ thể của các mô hình đánh giá và kiểm nhận chất lượng đang được sử dụng ở các nước, bắt đầu từ các mô hình của các nước có hệ thống giáo dục tập trung như ở Việt Nam. Có thể so sánh các mô hình này với những mục tiêu cụ thể mà Việt Nam muốn đạt được cho các chương trình kiểm nhận của mình và chọn mô hình nào phù hợp nhất đáp ứng được các đòi hỏi đó và thích hợp với hoàn cảnh thực tế ở Việt Nam.

Có vẻ như các mô hình đang có trên thế giới khó có thể thích hợp hoàn toàn với điều kiện hiện nay ở Việt Nam. Nhưng với truyền thống hiếu học, nhanh chóng thích nghi với hoàn cảnh của người Việt Nam, và bằng cách tiến hành các nghiên cứu, học tập và so sánh các kinh nghiệm của các nước đã có nhiều kinh nghiệm và thành công trong giáo dục đại học, chúng tôi tin rằng Việt Nam có thể sử dụng các thông tin đó để hình thành hệ thống kiểm nhận và đánh giá chất lượng của riêng mình, và thích hợp với các yêu cầu đặc trưng của giáo dục đại học Việt Nam

Do khuôn khổ có hạn, Tòa soạn lược bớt phần tài liệu tham khảo.