

TỔNG QUAN KHÁI NIỆM CHẤT LƯỢNG VÀ CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Trong hai thập kỷ vừa qua, có nhiều thuyết đảm bảo chất lượng đại học bắt đầu xuất hiện ở châu Âu và một vài thuyết trong số đó đã trở thành nổi tiếng trên thế giới. Trước đây, mô hình kiểm soát chất lượng thường được sử dụng để kiểm tra chất lượng và mô hình này có nguồn gốc từ sản xuất hàng hóa. Hiện nay, các lý thuyết có liên quan đến đảm bảo chất lượng như Tiêu chuẩn hoá quốc tế dành cho các cơ quan, tổ chức (ISO) và Quản lý chất lượng toàn diện xuất phát từ kinh doanh và công nghiệp đã được đưa vào giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại học. Một vài phiên bản của các mô hình đảm bảo chất lượng đã xuất hiện như Giải thưởng chất lượng quốc gia Baldrige ở Hoa Kỳ, các giải thưởng chất lượng ở Châu Âu hoặc một số nước khác, đặc biệt có một số đã được áp dụng vào giáo dục. Ở giáo dục đại học Việt Nam, có một số người còn nhầm lẫn giữa kiểm soát chất lượng và đảm bảo chất lượng. Vì vậy, việc phân biệt sự khác nhau giữa các khái niệm và hệ thống đảm bảo là cần thiết cho chúng ta và cũng là nội dung chính của chuyên đề này.

I. Các quan niệm về chất lượng

Chất lượng luôn là vấn đề quan trọng nhất của tất cả các trường đại học, và việc phấn đấu nâng cao chất lượng đào tạo bao giờ cũng được xem là nhiệm vụ quan trọng nhất của bất kỳ cơ sở đào tạo đại học nào. Mặc dù có tầm quan trọng như vậy nhưng chất lượng vẫn là một khái niệm khó định nghĩa, khó xác định, khó đo lường, và cách hiểu của người này cũng khác với cách hiểu của người kia. Chất lượng có một loạt định nghĩa trái ngược nhau và rất nhiều cuộc tranh luận xung quanh vấn đề này đã diễn ra tại các diễn đàn khác nhau mà nguyên nhân của nó là thiếu một cách hiểu thống nhất về bản chất của vấn đề. Dưới đây là 6 quan điểm về chất lượng trong giáo dục đại học.

1.1 Chất lượng được đánh giá bằng “Đầu vào”

Một số nước phương Tây có quan điểm cho rằng “Chất lượng một trường đại học phụ thuộc vào chất lượng hay số lượng đầu vào của trường đó”. Quan điểm này được gọi là “quan điểm nguồn lực” có nghĩa là:

Nguồn lực = chất lượng.

Theo quan điểm này, một trường đại học tuyển được sinh viên giỏi, có đội ngũ cán bộ giảng dạy uy tín, có nguồn tài chính cần thiết để trang bị các phòng thí nghiệm, giảng đường, các thiết bị tốt nhất được xem là trường có chất lượng cao.

Quan điểm này đã bỏ qua sự tác động của quá trình đào tạo diễn ra rất đa dạng và liên tục trong một thời gian dài (3 đến 6 năm) trong trường đại học. Thực tế, theo cách đánh giá này, quá trình đào tạo được xem là một “hộp đen”, chỉ dựa vào sự đánh giá “đầu vào” và phỏng đoán chất lượng “đầu ra”. Sẽ khó giải thích trường hợp một trường đại học có nguồn lực “đầu vào” dồi dào nhưng chỉ có những hoạt động đào tạo hạn chế ; hoặc ngược lại, một trường có những

nguồn lực khiêm tốn, nhưng đã cung cấp cho sinh viên một chương trình đào tạo hiệu quả.

1.2. Chất lượng được đánh giá bằng “Đầu ra”

Một quan điểm khác về chất lượng giáo dục đại học (CLGDĐH) cho rằng “đầu ra” của giáo dục đại học có tầm quan trọng hơn nhiều so với “đầu vào” của quá trình đào tạo. “Đầu ra” chính là sản phẩm của giáo dục đại học được thể hiện bằng mức độ hoàn thành công việc của sinh viên tốt nghiệp hay khả năng cung cấp các hoạt động đào tạo của trường đó.

Có 2 vấn đề cơ bản có liên quan đến cách tiếp cận CLGDĐH này. Một là, mối liên hệ giữa “đầu vào” và “đầu ra” không được xem xét đúng mức. Trong thực tế mối liên hệ này là có thực, cho dù đó không phải là quan hệ nhân quả. Một trường có khả năng tiếp nhận các sinh viên xuất sắc, không có nghĩa là sinh viên của họ sẽ tốt nghiệp loại xuất sắc. Hai là, cách đánh giá “đầu ra” của các trường rất khác nhau.

1.3. Chất lượng được đánh giá bằng “Giá trị gia tăng”

Quan điểm thứ 3 về CLGDĐH cho rằng một trường đại học có tác động tích cực tới sinh viên khi nó tạo ra được sự khác biệt trong sự phát triển về trí tuệ và cá nhân của sinh viên. “Giá trị gia tăng” được xác định bằng giá trị của “đầu ra” trừ đi giá trị của “đầu vào”, kết quả thu được: là “giá trị gia tăng” mà trường đại học đã đem lại cho sinh viên và được đánh giá là CLGDĐH.

Nếu theo quan điểm này về CLGDĐH, một loạt vấn đề phương pháp luận nan giải sẽ nảy sinh: khó có thể thiết kế một thước đo thống nhất để đánh giá chất lượng “đầu vào” và “đầu ra” để tìm ra được hiệu số của chúng và đánh giá chất lượng của trường đó. Hơn nữa các trường trong hệ thống giáo dục đại học lại rất đa dạng, không thể dùng một bộ công cụ đo duy nhất cho tất cả các trường đại học. Và lại, cho dù có thể thiết kế được bộ công cụ như vậy, giá trị gia tăng được xác định sẽ không cung cấp thông tin gì cho chúng ta về sự cải tiến quá trình đào tạo trong từng trường đại học.

1.4. Chất lượng được đánh giá bằng “Giá trị học thuật”

Đây là quan điểm truyền thống của nhiều trường đại học phương Tây, chủ yếu dựa vào sự đánh giá của các chuyên gia về năng lực học thuật của đội ngũ cán bộ giảng dạy trong từng trường trong quá trình thẩm định công nhận chất lượng đào tạo đại học. Điều này có nghĩa là trường đại học nào có đội ngũ giáo sư, tiến sĩ đông, có uy tín khoa học cao thì được xem là trường có chất lượng cao.

Điểm yếu của cách tiếp cận này là ở chỗ, cho dù năng lực học thuật có thể được đánh giá một cách khách quan, thì cũng khó có thể đánh giá những cuộc cạnh tranh của các trường đại học để nhận tài trợ cho các công trình nghiên cứu trong môi trường bị chính trị hoá. Ngoài ra, liệu có thể đánh giá được năng lực chất xám của đội ngũ cán bộ giảng dạy và nghiên cứu khi xu hướng chuyên ngành hoá ngày càng sâu, phương pháp luận ngày càng đa dạng.

1.5. Chất lượng được đánh giá bằng “Văn hoá tổ chức riêng”

Quan điểm này dựa trên nguyên tắc các trường đại học phải tạo ra được “Văn hoá tổ chức riêng” hỗ trợ cho quá trình liên tục cải tiến chất lượng. Vì vậy một trường được đánh giá là có chất lượng khi nó có được “Văn hoá tổ chức riêng” với nét đặc trưng quan trọng là không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo. Quan điểm này bao hàm cả các giả thiết về bản chất của chất lượng và bản chất của tổ chức. Quan điểm này được mượn từ lĩnh vực công nghiệp và thương mại nên khó có thể áp dụng trong lĩnh vực giáo dục đại học.

1.6. Chất lượng được đánh giá bằng “Kiểm toán”

Quan điểm này về CLGDDH xem trọng quá trình bên trong trường đại học và nguồn thông tin cung cấp cho việc ra quyết định. Nếu kiểm toán tài chính xem xét các tổ chức có duy trì chế độ sổ sách tài chính hợp lý không, thì kiểm toán chất lượng quan tâm xem các trường đại học có thu thập đủ thông tin phù hợp và những người ra quyết định có đủ thông tin cần thiết hay không, quá trình thực hiện các quyết định về chất lượng có hợp lý và hiệu quả không. Quan điểm này cho rằng nếu một cá nhân có đủ thông tin cần thiết thì có thể có được các quyết định chính xác, và chất lượng GDDH được đánh giá qua quá trình thực hiện, còn “Đầu vào” và “Đầu ra” chỉ là các yếu tố phụ.

Điểm yếu của cách đánh giá này là sẽ khó lý giải những trường hợp khi một cơ sở đại học có đầy đủ phương tiện thu thập thông tin, song vẫn có thể có những quyết định chưa phải là tối ưu.

1.7. Định nghĩa của Tổ chức đảm bảo chất lượng giáo dục đại học quốc tế

Ngoài 6 định nghĩa trên, Tổ chức Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học quốc tế (INQAHE - International Network of Quality Assurance in Higher Education) đã đưa ra 2 định nghĩa về CLGDDH là (i) Tuân theo các chuẩn quy định; (ii) Đạt được các mục tiêu đề ra.

Theo định nghĩa thứ nhất, cần có Bộ tiêu chí chuẩn cho giáo dục đại học về tất cả các lĩnh vực và việc kiểm định chất lượng một trường đại học sẽ dựa vào Bộ tiêu chí chuẩn đó. Khi không có Bộ tiêu chí chuẩn việc thẩm định chất lượng GDDH sẽ dựa trên mục tiêu của từng lĩnh vực để đánh giá. Những mục tiêu này sẽ được xác lập trên cơ sở trình độ phát triển kinh tế - xã hội của đất nước và những điều kiện đặc thù của trường đó.

Như vậy để đánh giá chất lượng đào tạo của một trường cần dùng Bộ tiêu chí có sẵn; hoặc dùng các chuẩn đã quy định; hoặc đánh giá mức độ thực hiện các mục tiêu đã định sẵn từ đầu của trường. Trên cơ sở kết quả đánh giá, các trường đại học sẽ được xếp loại theo 3 cấp độ (1) Chất lượng tốt; (2) Chất lượng đạt yêu cầu; (3) Chất lượng không đạt yêu cầu. Cần chú ý là các tiêu chí hay các chuẩn phải được lựa chọn phù hợp với mục tiêu kiểm định.

Chất lượng là một khái niệm động nhiều chiều và nhiều học giả cho rằng không cần thiết phải tìm cho nó một định nghĩa chính xác. Tuy vậy, việc xác

định một số cách tiếp cận khác nhau đối với vấn đề này là điều nên làm và có thể làm được.

II. Những cách tiếp cận khác nhau đối với vấn đề chất lượng

2.1. Khái niệm truyền thống về chất lượng

Theo khái niệm truyền thống về chất lượng, một sản phẩm có chất lượng là sản phẩm được làm ra một cách hoàn thiện, bằng các vật liệu quý hiếm và đắt tiền. Nó nổi tiếng và tôn vinh thêm cho người sử hữu nó. Trong giáo dục đại học nó có thể tương đồng với các trường đại học như Oxford và Cambridge. Tuy nhiên khái niệm về chất lượng như vậy khó có thể dùng để đánh giá chất lượng trong toàn bộ hệ thống giáo dục đại học. Nếu mỗi trường đại học được đánh giá bằng các tiêu chuẩn như đã sử dụng cho trường đại học Oxford và Cambridge thì đa số các trường sẽ bị quy là có chất lượng kém. Và lại, có cần thiết phải làm cho tất cả các trường đại học đều giống như Oxford hay Cambridge hay không? Cách tiếp cận truyền thống đã tuyệt đối hoá khái niệm chất lượng.

2.2. Chất lượng là sự phù hợp với các tiêu chuẩn (thông số kỹ thuật)

Cách tiếp cận chất lượng từ góc độ tiêu chuẩn hay các thông số kỹ thuật có nguồn gốc từ ý niệm kiểm soát chất lượng trong các ngành sản xuất và dịch vụ. Trong bối cảnh này tiêu chuẩn được xem là công cụ đo lường, hoặc bộ thước đo - một phương tiện trung gian để miêu tả những đặc tính cần có của một sản phẩm hay dịch vụ. Chất lượng của sản phẩm hay dịch vụ được đo bằng sự phù hợp của nó với các thông số hay tiêu chuẩn được quy định trước đó.

Trong giáo dục đại học, cách tiếp cận này tạo cơ hội cho các trường đại học muốn nâng cao chất lượng đào tạo có thể đề ra các tiêu chuẩn nhất định về các lĩnh vực trong quá trình đào tạo và nghiên cứu khoa học của trường mình và phấn đấu theo các chuẩn đó.

Nhược điểm của cách tiếp cận này là nó không nêu rõ các tiêu chuẩn này được xây dựng nên trên cơ sở nào. Hơn nữa thuật ngữ tiêu chuẩn cho ta ý niệm về một hình mẫu tĩnh tại, nghĩa là một khi các thông số kỹ thuật đã được xác định thì không phải xem xét lại chúng nữa. Trong khi khoa học, kỹ thuật và công nghệ đang có những bước tiến mới, tri thức loài người ngày càng phong phú thì “tiêu chuẩn” của giáo dục đại học không thể là một khái niệm tĩnh.

Trong một vài trường hợp, tiêu chuẩn trong giáo dục đại học với nghĩa là những thành tựu của sinh viên khi tốt nghiệp được xem là chất lượng trong giáo dục đại học, tức là được sử dụng để chỉ đầu ra của giáo dục đại học với ý nghĩa là trình độ, kiến thức, kỹ năng đạt được của sinh viên sau 4 - 5 năm học tập tại trường.

2.3. Chất lượng là sự phù hợp với mục đích

Cách tiếp cận khái niệm chất lượng được đa số các nhà hoạch định chính sách và quản lý giáo dục đại học, kể cả tổ chức Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học quốc tế (INQAHE - International Network of Quality Assurance In Higher Education) sử dụng là tính phù hợp với mục đích - hay đạt được các mục đích đề

ra trước đó. Những người ủng hộ cách tiếp cận này cho rằng chất lượng không có ý nghĩa gì nếu không gắn với mục đích của sản phẩm hay dịch vụ đó. Chất lượng được đánh giá bởi mức độ mà sản phẩm hay dịch vụ đáp ứng được mục đích đã tuyên bố.

Cách tiếp cận này cho phép cung cấp một hình mẫu để xác định các tiêu chí mà một sản phẩm hay dịch vụ cần có. Nó là một khái niệm động, phát triển theo thời gian, tùy thuộc vào sự phát triển kinh tế xã hội của đất nước và tùy thuộc vào đặc thù của từng loại trường và có thể sử dụng để phân tích chất lượng giáo dục đại học ở các cấp độ khác nhau. Ví dụ, nếu mục đích của giáo dục đại học là cung cấp nguồn lao động được đào tạo cho xã hội thì chất lượng ở đây sẽ được xem là mức độ đáp ứng của sinh viên tốt nghiệp đối với thị trường lao động cả về số lượng và loại hình.

Còn nếu để xét chất lượng về một khoá học nào đó thì chất lượng sẽ được xem xét trên góc độ là khối lượng, kiến thức, kỹ năng, mà khoá học đã cung cấp, mức độ nắm, sử dụng các kiến thức và kỹ năng của sinh viên sau khoá học v.v. Nhược điểm của cách tiếp cận này là rất khó xác định mục tiêu của giáo dục đại học trong từng thời kỳ và cụ thể hoá nó cho từng khối trường, từng trường cụ thể, thậm chí cho từng khoa, hay khoá đào tạo. Hơn nữa giáo dục đại học có thể có nhiều mục đích, một số mục đích cụ thể có thể xung đột với nhau (như giữa yêu cầu tăng quy mô và nâng cao chất lượng) và trong trường hợp đó cũng khó có thể đánh giá chất lượng của một trường đại học.

2.4. Chất lượng với tư cách là hiệu quả của việc đạt mục đích của trường đại học

Đây là một phiên bản của cách tiếp cận trên. Theo cách hiểu này, một trường đại học có chất lượng cao là trường tuyên bố rõ ràng sứ mạng (mục đích) của mình và đạt được mục đích đó một cách hiệu quả và hiệu suất nhất. Cách tiếp cận này cho phép các trường tự quyết định các tiêu chuẩn chất lượng và mục tiêu đào tạo của trường mình. Thông qua kiểm tra, thanh tra chất lượng các tổ chức hữu quan sẽ xem xét, đánh giá hệ thống đảm bảo chất lượng của trường đó có khả năng giúp nhà trường hoàn thành sứ mạng một cách hiệu quả và hiệu suất cao nhất không? Mô hình này đặc biệt quan trọng đối với các trường có nguồn lực hạn chế, giúp các nhà quản lý có được cơ chế sử dụng hợp lý, an toàn những nguồn lực của mình để đạt tới mục tiêu đã định từ trước một cách hiệu quả nhất.

2.5. Chất lượng là sự đáp ứng nhu cầu của khách hàng (người sử dụng lao động được đào tạo)

Trong 20 năm gần đây người ta không chỉ nói tới việc sản phẩm phải phù hợp với các thông số kỹ thuật hay tiêu chuẩn cho trước, mà còn nói tới sự đáp ứng nhu cầu của người sử dụng sản phẩm đó. Vì vậy khi thiết kế một sản phẩm hay dịch vụ, yếu tố quyết định là xác định nhu cầu của khách hàng, để sản phẩm có được những đặc tính mà khách hàng mong muốn và với giá cả mà họ sẽ hài lòng trả.

Trong giáo dục đại học, định nghĩa này gây ra một số khó khăn trong việc xác định khái niệm khách hàng. Ai là khách hàng trong giáo dục đại học? Đó là sinh viên (người sử dụng dịch vụ như thư viện, ký túc xá, phòng thí nghiệm. . .) hay là chính phủ, các doanh nghiệp (người trả tiền cho các dịch vụ đó) hay đó là cán bộ giảng dạy, cha mẹ sinh viên v.v. . . Hơn nữa khi xác định sinh viên là khách hàng trong giáo dục đại học, lại nảy sinh thêm khó khăn mới là liệu sinh viên có khả năng xác định được nhu cầu đích thực, dài hạn của họ hay không? Liệu các nhà quản lý có phân biệt được đâu là nhu cầu còn đâu là ý thích nhất thời của họ?

2.6. Quan niệm về chất lượng trong giáo dục đại học

Mặc dù khó có thể đưa ra được một định nghĩa về chất lượng trong giáo dục đại học mà mọi người đều thừa nhận, song các nhà nghiên cứu cũng cố gắng tìm ra những cách tiếp cận phổ biến nhất. Cơ sở của các cách tiếp cận này xem chất lượng là một khái niệm mang tính tương đối, động, đa chiều và với những người ở các cương vị khác nhau có thể có những ưu tiên khác nhau khi xem xét nó. Ví dụ, đối với cán bộ giảng dạy và sinh viên thì ưu tiên của khái niệm chất lượng phải là ở quá trình đào tạo, là cơ sở vật chất kỹ thuật phục vụ cho quá trình giảng dạy và học tập. Còn đối với những người sử dụng lao động, ưu tiên về chất lượng của họ lại ở đầu ra, tức là ở trình độ, năng lực và kiến thức của sinh viên khi ra trường v.v. Do vậy không thể nói tới chất lượng như một khái niệm nhất thể, chất lượng cần được xác định kèm theo với mục tiêu hay ý nghĩa của nó, và ở khía cạnh này, một trường đại học có thể có chất lượng cao ở một lĩnh vực này nhưng ở một lĩnh vực khác lại có thể có chất lượng thấp.

Điều này đặt ra một yêu cầu phải xây dựng một hệ thống rõ ràng, mạch lạc các tiêu chí với những chỉ số được lượng hoá, nêu rõ các phương thức đảm bảo chất lượng và quản lý chất lượng sẽ được sử dụng trong và ngoài giáo dục đại học với xu hướng tiếp cận dần với chuẩn của khu vực và thế giới nhằm đưa giáo dục đại học Việt Nam hoà nhập với giáo dục đại học thế giới.

Các thành tố quan trọng trong thiết lập hệ thống đảm bảo chất lượng đại học¹

I. Đặt vấn đề

Chúng ta có thể giả thuyết rằng đảm bảo chất lượng và kiểm soát chất lượng phụ thuộc vào cách một hệ thống được sắp xếp, vào sự đầy đủ các nguồn nhân lực và tài chính, vào cách các đánh giá trong và ngoài được tổ chức. Nó cũng phụ thuộc vào sứ mạng của một hệ thống giáo dục đại học, và các mục đích cũng như mục tiêu chuyên môn (Freeman, 1994; Lim, 2001). Đảm bảo chất lượng xem xét đầu vào, quá trình và đầu ra (Barnett, 1987; Church, 1988). Theo Annesley, King, và Harte (1994), để đảm bảo rằng kết quả của một hệ thống giáo dục đạt được chất lượng mong muốn, một hệ thống đảm bảo chất lượng phải quan tâm đến các quá trình các hoạt động giảng dạy sau đây: thiết kế và nội

¹ Phần này được biên soạn theo tài liệu của TS. Nguyễn Kim Dung, Viện NCGD, ĐH. Sư Phạm Tp. HCM

dung của các môn học; chuyên tải và đánh giá; đánh giá, giám sát và xem xét, quản lý nói chung.

Theo Freeman (1994), có ba bước cơ bản trong việc thành lập một hệ thống đảm bảo chất lượng: thiết lập sứ mạng của nhà trường, thiết kế các phương pháp, và lập các chuẩn mực.

Một đặc điểm quan trọng khác của đảm bảo chất lượng được Frazer (1992) xác định, cho rằng có bốn thành phần chính trong một hệ thống đảm bảo chất lượng. Thứ nhất, tất cả mọi người trong hệ thống phải có trách nhiệm duy trì chất lượng của sản phẩm hay dịch vụ mà tổ chức làm ra. Thứ hai, tất cả mọi người phải có trách nhiệm củng cố chất lượng của sản phẩm hay dịch vụ đó. Thứ ba, tất cả mọi người ‘hiểu, sử dụng, và cảm thấy mình là người làm chủ hệ thống đang hoạt động đúng hướng nhằm duy trì và củng cố chất lượng. Thứ tư, những người hưởng lợi (người quản lý hay khách hàng) cần phải thường xuyên kiểm tra hệ thống và có trách nhiệm kiểm tra chất lượng của sản phẩm hay dịch vụ.

Lim (2001) đề nghị rằng cần có nhiều bước chi tiết trong cách tiếp cận việc thiết lập một hệ thống đảm bảo chất lượng. Các bước đó là:

- xác định sứ mạng hay mục đích của các trường đại học;
- xác định các chức năng mà các trường đại học thực hiện, và tầm quan trọng tương ứng trong việc thực hiện sứ mạng;
- xác định các mục tiêu của mỗi chức năng và đặt ra các chỉ số thực hiện định tính và định lượng của chúng;
- thành lập một hệ thống quản lý đảm bảo chất lượng, và các quá trình quản lý nhằm đảm bảo rằng các mục tiêu này có thể đạt được và
- thành lập một hệ thống kiểm định chất lượng nhằm đánh giá việc các trường đại học thực hiện các chức năng và xác định các lĩnh vực nơi cần có sự cải tiến.

Các đề nghị có liên quan đến việc làm thế nào thành lập một hệ thống đảm bảo chất lượng nói chung thường tập trung vào việc có được các đánh giá trong và đánh giá ngoài. Điều này cho thấy tầm quan trọng của đánh giá trong và ngoài trong đảm bảo chất lượng. Tuy nhiên, các nghiên cứu của Freeman (1994), Peters (1977) cho thấy rằng yếu tố quyết định duy nhất của chất lượng trong một trường đại học là từ bên trong của chính trường đó. Nó được quyết định bởi chất lượng quản lý, và năng lực của các nhà lãnh đạo và quản lý. Cũng rất quan trọng khi những người có trách nhiệm trong việc đưa ra các quyết định về mục đích, mục tiêu của trường phát triển được các đặc điểm chung trong kiểm soát chất lượng trong toàn bộ các hoạt động của nhà trường. Một khi các quy định về kiểm soát chất lượng đã được nhà trường áp dụng, đánh giá đồng nghiệp và đánh giá ngoài cần phải được củng cố và giúp các trường tập trung vào việc phát huy các mặt mạnh và khắc phục các mặt yếu của mình.

II. Các mô hình đảm bảo chất lượng

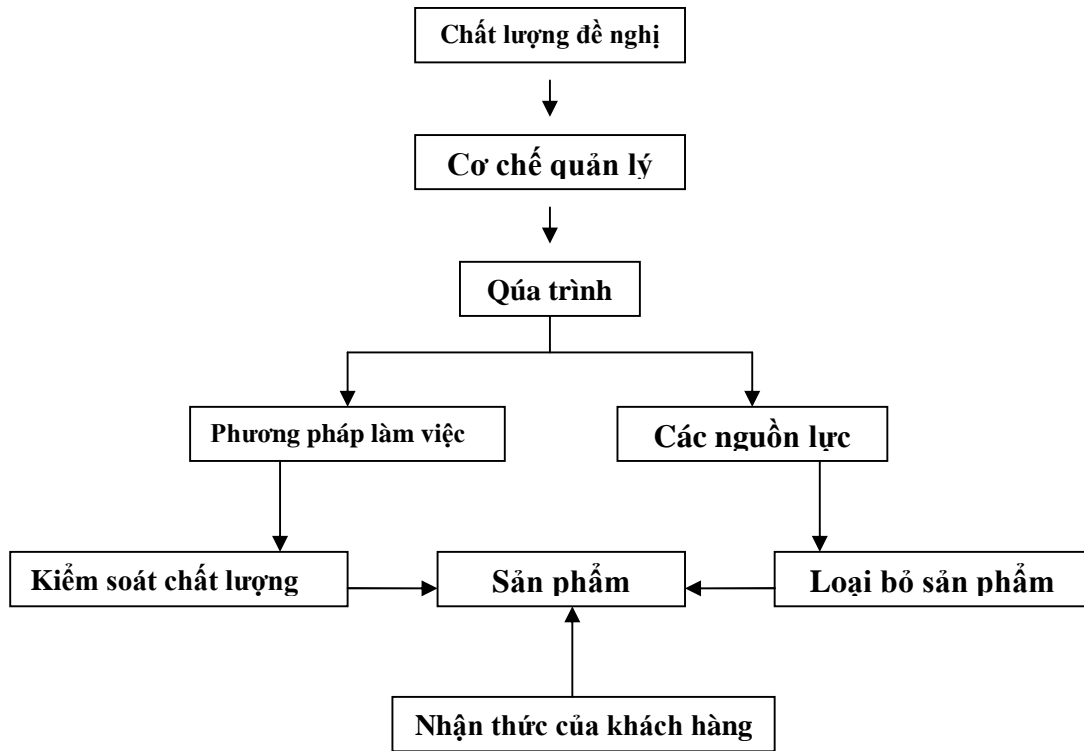
2.1. Kiểm soát chất lượng (Quality Control)

Kiểm soát chất lượng là thuật ngữ lâu đời nhất về mặt lịch sử. Nó bao gồm việc kiểm tra và loại bỏ các thành phẩm hay sản phẩm cuối cùng không thoả mãn các tiêu chuẩn đã đề ra trước đó. Nó là công đoạn xảy ra sau cùng khi sản phẩm đó được làm xong, có liên quan tới việc loại bỏ hoặc từ chối những hạng mục hay sản phẩm có lỗi. Việc làm này thường kéo theo lãng phí tương đối lớn vì phải loại bỏ hay làm lại các sản phẩm không đạt yêu cầu.

Nói chung, kiểm soát chất lượng là một quá trình mà trong đó một sản phẩm hay một dịch vụ, hoặc bất cứ bộ phận nào trong quá trình có liên quan đến việc sản xuất hay vận chuyển sản phẩm, được kiểm tra theo một tiêu chuẩn đã được định trước và sẽ bị loại bỏ hay làm lại nếu như nó dưới chuẩn (Ellis, 1993). Có một vài cách hiểu kiểm soát chất lượng như một quá trình ‘sau khi-có-kết quả’ (xem Sơ đồ 1), hoặc như việc phát hiện và loại bỏ các sản phẩm có khiếm khuyết (Sallis, 1993).

Nói cách khác, kiểm soát chất lượng tập trung vào việc theo dõi lại các lỗi trong quá khứ. Kiểm soát chất lượng trong môi trường sản xuất là “một phương thức cần thiết cho việc thanh tra, và loại bỏ, những sản phẩm có khiếm khuyết (mặc dù có một số phương pháp thống kê của lý thuyết này có thể được sử dụng nhằm tránh khả năng có các sản phẩm này)” (Freeman, 1994:17).

Sơ đồ 1: Quá trình Kiểm soát chất lượng



Russo (1995:23) định nghĩa chất lượng như “một quá trình thanh tra mà ở đó mỗi một sản phẩm, hay một mẫu sản phẩm, được kiểm soát.” Theo Russo, khái niệm chủ yếu trong kiểm soát chất lượng là “quá trình này không nhằm vào gốc rễ của vấn đề. Kiểm soát chất lượng chỉ giải quyết các vấn đề sau khi chúng bị phát hiện.”

Theo Vroeijstijn (1992), kiểm soát chất lượng (và đo lường chất lượng) là việc tóm tắt các thông tin và hàm ý là sẽ có các ý định trừng phạt hay khen thưởng. Kiểm soát chất lượng “vốn dĩ là nhằm trừng phạt, áp đặt các hình phạt cho việc làm việc thiếu hiệu quả, nhưng đồng thời nó cũng cho thấy rằng một khi sản phẩm đã đạt được mức độ tối thiểu thì không cần phải nỗ lực để cải tiến” (Vroeijstijn, 1992:110). Kiểm soát chất lượng, do đó, không đi ra ngoài việc chấp nhận hay từ chối một sản phẩm. Từ quan niệm đó về kiểm soát chất lượng, chất lượng có thể được hiểu như sau:

- Một đánh giá về mức độ mà các đặc điểm của sản phẩm đáp ứng được các yêu cầu mà ngay từ đầu một quy trình sản xuất đã quy định; hoặc
- Mức độ mà một sản phẩm đáp ứng được yêu cầu về các đặc điểm mà một sản phẩm phải có theo các tiêu chí cố định nào đó, hoặc
- Đánh giá về mức độ mà một sản phẩm phải được các thanh tra viên chấp nhận.

Trong khi kiểm soát chất lượng được xem là một khái niệm cũ nhất của đảm bảo chất lượng trong lĩnh vực sản xuất hay công nghiệp, khái niệm này lại tương đối mới và ít được chấp nhận trong môi trường đại học. Điều này là do

trong giáo dục, khó có thể định nghĩa thế nào là ‘chất lượng,’ và giáo dục bao giờ cũng là một quá trình hai chiều. Hơn thế nữa, khó có thể xác định rõ ràng được các sản phẩm của giáo dục, và vì chất lượng của quá trình giáo dục trong đại học luôn đòi hỏi sự đóng góp của ‘khách hàng (các sinh viên).

2. 2. Đảm bảo chất lượng (Quality Assurance)

Đây là quá trình xảy ra trước và trong khi thực hiện. Mỗi quan tâm của nó là phòng chống những sai phạm có thể xảy ra ngay từ bước đầu tiên. Chất lượng của sản phẩm được thiết kế ngay trong quá trình sản xuất ra nó từ khâu đầu đến khâu cuối theo những tiêu chuẩn nghiêm ngặt đảm bảo không có sai phạm trong bất kỳ khâu nào. Đảm bảo chất lượng phần lớn là trách nhiệm của người lao động, thường làm việc trong các đơn vị độc lập hơn là trách nhiệm của thanh tra viên, mặc dù thanh tra cũng có thể có vai trò nhất định trong đảm bảo chất lượng.

Trong môi trường kinh doanh, đảm bảo chất lượng được xem là một quá trình “nơi mà một nhà sản xuất đảm bảo với khách hàng là sản phẩm hay dịch vụ của mình luôn đáp ứng được các chuẩn mực” (Ellis, 1993:4). Lý thuyết chủ đạo của hệ thống đảm bảo chất lượng xuất phát từ lĩnh vực kinh doanh sau đó được đưa vào giáo dục. Quá trình này bắt đầu khi thuyết “mười bốn điểm dành cho việc quản lý của Edwards Deming (Deming, 1986) được giới thiệu rộng rãi. Sau Deming, Juran (1988; 1989) và Crosby (1979) đã phát triển các ý tưởng nhằm quản lý và củng cố chất lượng trong các tổ chức.

Trong giáo dục đại học, đảm bảo chất lượng được xác định như các hệ thống, chính sách, thủ tục, quy trình, hành động và thái độ được xác định từ trước nhằm đạt được, duy trì, giám sát và củng cố chất lượng (Woodhouse, 1998; 1999; 1999a). Định nghĩa này cũng được Cơ quan Đảm bảo Chất lượng Australia sử dụng.

Ở các nước phương Tây, việc thiết kế hệ thống đảm bảo chất lượng được tính đến như là bước đầu tiên trong quá trình đảm bảo và cải tiến chất lượng ở đại học (Kells, 1988; 1989; 1990; Neave & van Vught, 1991). Theo Russo (1995:23), đảm bảo chất lượng “xem xét các quá trình được sử dụng nhằm kiểm soát và sản xuất sản phẩm hay các dịch vụ và nhằm tránh các phế phẩm. Nếu như chúng ta có hệ thống đảm bảo chất lượng, sẽ tránh đi việc có thể có các phế phẩm.”

Đảm bảo chất lượng như một hệ thống quản lý

Theo Freeman (1994: 16), đảm bảo chất lượng là “một cách tiếp cận mà công nghiệp sản xuất sử dụng nhằm đạt được chất lượng tốt nhất...Đảm bảo chất lượng là một cách tiếp cận có hệ thống nhằm xác định nhu cầu thị trường và điều chỉnh các phương thức làm việc nhằm đáp ứng được các nhu cầu đó.” Theo cách hiểu đó, đảm bảo chất lượng là một cách tiếp cận việc tổ chức công việc, nhằm đảm bảo rằng:

Sứ mạng và mục đích của tổ chức được tất cả mọi người trong tổ chức biết một cách rõ ràng [sự phổ biến, sự minh bạch];

Hệ thống mà theo đó công việc được thực hiện là được suy tính cẩn thận, rõ ràng và được truyền đạt đến tất cả mọi người [có kế hoạch].

Tất cả mọi người đều biết rõ trách nhiệm của mình [tính tự chịu trách nhiệm];

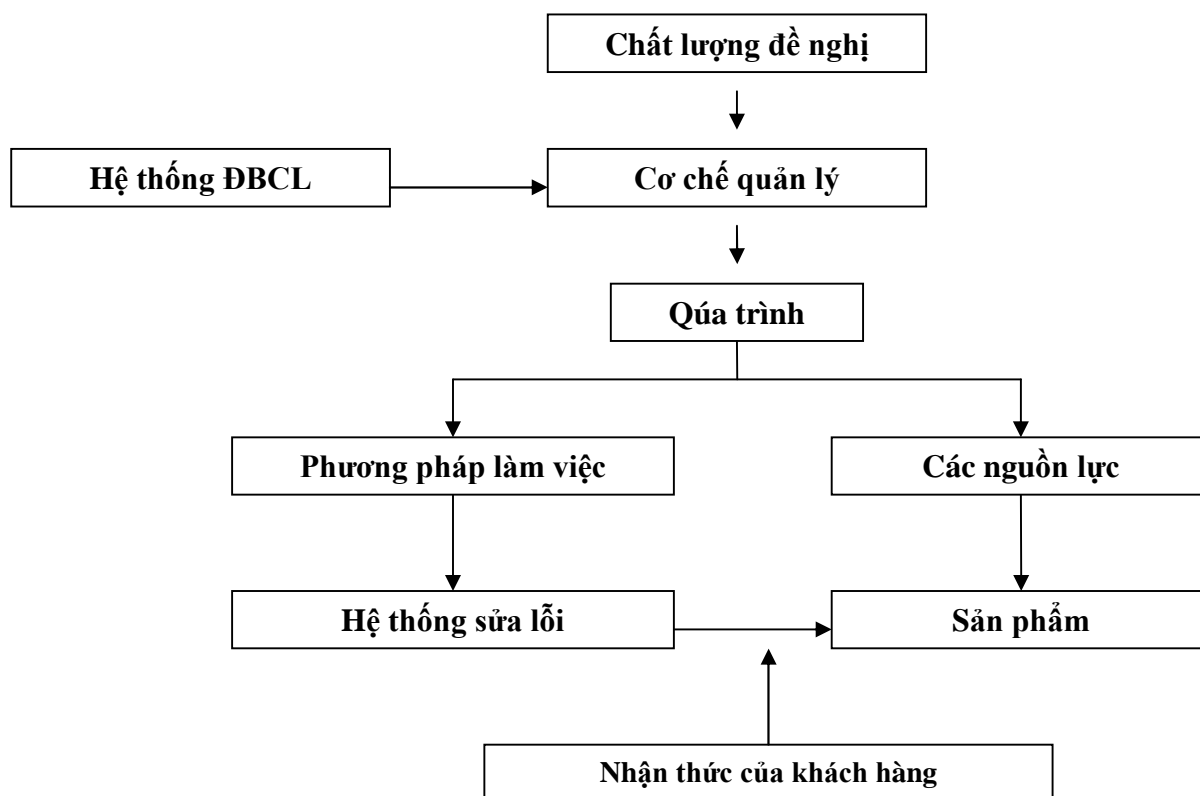
Cái mà tổ chức cho là chất lượng đều được định nghĩa rõ ràng và có lưu trữ lại trong tài liệu của tổ chức [sự đồng tâm];

Có các hệ thống kiểm tra xem tất cả một việc có được tiến hành theo đúng kế hoạch không; và khi có sự cố – đây là điều không thể tránh – thì có những cách thức đã được đồng ý từ trước để giải quyết các sự cố đó [các cơ chế quản lý chất lượng] (Freeman, 1994:15-16). Các điều kiện và nguyên tắc cơ bản này đã được các trường đại học phương Tây áp dụng trong những thập kỷ gần đây. Tuy nhiên, cũng thể thấy rõ là nếu như việc quản lý ở tất cả các cấp độ không xem đảm bảo chất lượng là vấn đề nghiêm túc, hệ thống đảm bảo chất lượng đó sẽ không hoạt động có hiệu quả. Trong giáo dục đại học, “các hệ thống đảm bảo chất lượng không đảm bảo cho việc dạy và học tốt... nhưng việc dạy và học tốt thường được phát huy khi vấn đề chất lượng được mọi người trong một trường đại học quan tâm như một vấn đề quan trọng của tổ chức trường đại học đó” (Williams, 1992:146). Đối với các trường đại học phương Tây, các nguyên tắc của Freeman có vẻ thích hợp, tuy nhiên, theo chúng tôi, vấn đề thiếu hụt cơ sở vật chất và các nguồn lực nhằm đảm bảo chất lượng cũng là các khó khăn quan trọng cho các trường đại học của các nước đang phát triển, như chúng tôi sẽ tranh luận trong nghiên cứu này.

ISO định nghĩa đảm bảo chất lượng như sau: “tất cả các hoạt động có hoạch định hay có hệ thống cần thiết nhằm cung cấp sự đủ tự tin rằng một sản phẩm hay một dịch vụ là đáp ứng được các yêu cầu về chất lượng.” Trong giáo dục đại học, đảm bảo chất lượng được xem là “tổng số các cơ chế và quy trình được áp dụng nhằm đảm bảo chất lượng đã được định trước hoặc việc cải tiến chất lượng liên tục – bao gồm việc hoạch định, việc xác định, khuyến khích, đánh giá và kiểm soát chất lượng” (Warren Piper, 1993).

Không giống như kiểm soát chất lượng, đảm bảo chất lượng phải diễn ra trước và trong tiến trình sự kiện nhằm tránh lỗi, và dựa rất nhiều vào việc trình bày công khai (Xem Sơ đồ 2). Mục đích đầu tiên của đảm bảo chất lượng là tránh các lỗi có thể có ngay từ đầu (Sallis, 1993).

**Sơ đồ 2: Đảm bảo chất lượng như một hệ thống tránh lỗi trước
và trong lúc có sự cố**



Một hệ thống đảm bảo chất lượng hiệu quả là một hệ thống có thể học cách tránh, tìm ra, và sửa các lỗi có thể xảy ra trong quá trình. Nó được thiết kế nhằm hỗ trợ một tổ chức đạt được các mục tiêu đã được đề ra. Freeman (1994:17) gọi đảm bảo chất lượng là một hệ thống học tập và tự sửa lỗi: “nó thay đổi để thể hiện các nhu cầu đang thay đổi.” Đảm bảo chất lượng, do đó, vượt khỏi việc chỉ chấp nhận hay loại bỏ sản phẩm. Người ta mong muốn rằng hệ thống này được thiết kế một cách mềm dẻo và dễ thay đổi theo môi trường đang không ngừng thay đổi. Theo Freeman, để làm cho việc thay đổi được diễn ra thuận lợi hơn, cần thiết phải có việc sửa các lỗi trong một hệ thống đảm bảo chất lượng. Có hai dạng lỗi: một dạng do con người gây ra và một dạng là do hệ thống đã lỗi thời. Đối với dạng thứ nhất, hệ thống đảm bảo chất lượng sửa các lỗi hay các thất bại có thể có. Đối với dạng thứ hai, cần phải thay đổi phương pháp.

Đảm bảo chất lượng: Giá trị bên trong và tác động bên ngoài

Có hai mô hình đảm bảo chất lượng trái ngược nhau trong giáo dục đại học thời Trung cổ: mô hình của Pháp với “việc trao quyền kiểm soát cho các thể lực từ bên ngoài” (Cobban, 1988: 124), và mô hình đặc trưng của Anh với cộng đồng tự trị của các nhà khoa học (Van Vught, 1991). Mô hình của Pháp được xem như là nguyên mẫu của kiểm soát chất lượng thông qua tính tự chịu trách nhiệm. Trong mô hình này, quyền đưa ra các giải quyết vấn đề có liên quan đến việc dạy cái gì, và ai dạy, thuộc về những người có quyền lực ở bên ngoài tổ chức. Các giảng viên có trách nhiệm chỉ về nội dung giảng dạy. Mô hình của

Anh giống như việc xem xét chất lượng của các đồng nghiệp. Giảng viên được quyền đưa ra cách quyết định có liên quan đến chương trình giảng dạy và các vấn đề riêng khác của trường.

Van Vught (1991:5) cho rằng cần phải kết hợp hai mô hình vì “việc tập trung chỉ vào một trong hai mô hình sẽ dẫn đến việc đánh giá quá cao và đầy mạo hiểm một số chức năng cụ thể và việc thực hiện của các trường đại học. Theo ông, giáo dục đại học luôn cân cả hai chất lượng ở từ bên trong lẫn bên ngoài. Chất lượng từ bên trong là nhằm tìm kiếm chân lý và theo đuổi kiến thức. Chất lượng từ bên ngoài là nhằm để cung cấp dịch vụ cho xã hội. Bất cứ hệ thống đảm bảo chất lượng ở đại học nào cũng phải dựa vào sự kết hợp này. Tuy nhiên, như các nghiên cứu đã cho thấy, các giá trị từ bên ngoài hiện nay ngày càng trở thành một động lực chủ đạo hướng giáo dục đại học ra khỏi mô hình kiểm soát chất lượng và tiến về phía ngược lại trong chuỗi liên tục gồm hai thái cực giữa việc kiểm soát chất lượng và sự tự trị của nhà trường ở các xã hội phương Tây.

Không giống như các nghiên cứu về chất lượng có tác động từ bên trong vốn có một lịch sử phát triển lâu đời, các nghiên cứu về chất lượng tác động từ bên ngoài chỉ bắt đầu từ những năm 1960 (Weinberg, 1963, trích trong van Vught, 1991). Tuy nhiên, càng ngày nó càng trở nên quan trọng khi giáo dục đại học thế giới đang thay đổi sứ mạng của mình: cùng với nhiệm vụ nghiên cứu và giảng dạy, các nhiệm vụ xã hội như khuyến khích sự phát triển kinh tế giờ đây đang trở thành tâm điểm của sự chú ý.

Theo Goddard Leaks (1992), mối quan tâm ngày càng cao của phụ huynh, giáo viên, và các nhà chính trị về chất lượng của hệ thống giáo dục trong đất nước của mình, và sự ưu tiên đối với sự phát triển trong tương lai đã khiến cho các nhà giáo dục tập trung vào đảm bảo chất lượng. Trong một xã hội hiện đại, các giá trị và thái độ được truyền đến cho sinh viên từ những người trưởng thành đang chịu trách nhiệm trong việc nuôi nấng dạy dỗ và thông qua giáo dục, qua truyền thanh đại chúng, và qua nhà trường. Tương lai của một dân tộc phụ thuộc vào việc cải tiến chất lượng của mỗi thế hệ. Chất lượng giáo dục phụ thuộc không những vào chất lượng và động cơ của lực lượng giảng dạy mà còn vào động cơ của sinh viên. Các giá trị và thái độ của xã hội có ảnh hưởng trực tiếp đến cả hai động cơ này.

Như đã trình bày ở trên, trong giáo dục, chất lượng gắn liền với nhiều khía cạnh như đầu vào, quá trình và đầu ra của một hệ thống giáo dục. Chính đảm bảo chất lượng xem xét đầu vào, quá trình và đầu ra (Barnett, 1987; Church, 1988). Lawrence and Dangerfield (2001:83) cho rằng “giới học thuật có một lịch sử lâu đời về đo lường chất lượng dựa vào đầu vào nhiều hơn là đầu ra.” Theo Annesley, King, và Harte (1994), để đảm bảo rằng kết quả của một hệ thống giáo dục có thể đạt được chất lượng như ý, một hệ thống đảm bảo chất lượng trong thế kỷ mới phải quan tâm đến các quá trình sau đây: thiết kế và nội dung của các môn học, sự truyền tải và đánh giá kết quả, đánh giá tổ chức, giám sát và xem xét, và quản lý nói chung.

Điều cần thiết cho một khung chương trình đảm bảo chất lượng hiện nay trong các hệ thống giáo dục là việc chính phủ và các quan chức của các trường đại học cần thiết lập một hệ thống hợp pháp nhằm đảm bảo chất lượng của nhà trường. Đặc điểm chủ yếu của hệ thống này là tính tự chịu trách nhiệm của các trường đại học trước cộng đồng về chất lượng giáo dục và đào tạo của mình. Chính phủ có thể sẽ hỗ trợ các sáng kiến nhằm củng cố hệ thống giáo dục đại học bằng cách tập trung vào kết quả. Ở các trường đại học phương Tây, cụ thể là ở Australia, các cuộc khảo sát hằng năm như Bảng Khảo sát Các Kinh nghiệm trong Khóa học (Course Experience Questionnaire - CEQ) (Ramsden, 1991; McInnis, Griffin, James, & Coates, 2001) nhằm thu được các phản hồi của sinh viên về mức độ hài lòng của họ đối với khóa học, và Khảo sát Đích đến của Sinh viên Tốt nghiệp (Graduate Destination Survey - GDS) nhằm theo dõi kết quả tìm việc làm của sinh viên tốt nghiệp, được thiết kế nhằm đảm bảo rằng sinh viên hài lòng với chất lượng của khóa học và rằng có thể so sánh các trường đại học với nhau một cách công khai khi dựa vào các đo lường này.

2.3. Thanh tra chất lượng (Quality Inspection)

Thanh tra chất lượng là việc của một nhóm người do các cơ quan hữu quan cử tới xem xét một cách kỹ lưỡng quá trình đảm bảo chất lượng và kiểm tra chất lượng tại trường đó có được thực hiện một cách hợp lý và có đúng kế hoạch hay không. Thanh tra chất lượng thường không quan tâm tới sứ mạng, mục tiêu của trường đại học, hoặc những mục tiêu này đạt được như thế nào, mà duy nhất chỉ quan tâm tới quá trình thực hiện kế hoạch chiến lược tại một thời điểm nhất định.

2.4. Kiểm định chất lượng (Quality Accreditation)

Thuật ngữ này được sử dụng nhiều nhất ở Hoa Kỳ. Kiểm định có thể được áp dụng cho một trường đại học, hoặc chỉ cho một chương trình đào tạo của một môn học. Kiểm định đảm bảo với cộng đồng cũng như với các tổ chức hữu quan rằng một trường đại học (hay một chương trình một môn học nào đó) có những mục tiêu đào tạo được xác định rõ ràng và phù hợp; có được những điều kiện để đạt được những mục tiêu đó, và có khả năng phát triển bền vững. Kiểm định nhằm hai mục đích: (i) Đảm bảo với những đối tượng tham gia vào công tác giáo dục rằng một chương trình đào tạo, hay một trường khoa nào đó đã đạt hay vượt những chuẩn mực nhất định về chất lượng; (ii) Hỗ trợ trường liên tục cải tiến chất lượng.

Cơ chế tự quản lý chất lượng này được áp dụng cho toàn bộ hệ thống giáo dục quốc dân, từ bậc phổ thông cơ sở tới bậc đại học và sau đại học

2.5. Đánh giá chất lượng

Chất lượng giáo dục đại học như đã trình bày ở phần trên, là một khái niệm động, đa chiều, và gắn với các yếu tố chủ quan thông qua quan hệ giữa người và người. Do vậy không thể dùng một phép đo đơn giản để đánh giá và đo lường chất lượng trong giáo dục đại học. Trong giáo dục đại học người ta thường dùng một bộ thước đo bao gồm các tiêu chí và các chỉ số ứng với các

lĩnh vực trong quá trình đào tạo, nghiên cứu khoa học và dịch vụ cộng đồng của các trường đại học. Bộ thước đo này có thể dùng để đánh giá đo lường các điều kiện đảm bảo chất lượng, có thể đánh giá đo lường bản thân chất lượng đào tạo của một trường đại học. Các chỉ số đó có thể là chỉ số định lượng, tức là đánh giá và đo được bằng điểm số. Cũng có thể có các chỉ số định tính, tức là đánh giá bằng nhận xét chủ quan của người đánh giá.

Việc đánh giá, đo lường chất lượng có thể được tiến hành bởi chính cán bộ giảng dạy, sinh viên của trường nhằm mục đích tự đánh giá các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo cũng như đánh giá bản thân chất lượng đào tạo của trường mình. Ví dụ, một trường đại học tự điều tra số lượng sinh viên tìm được việc làm phù hợp với ngành đào tạo trong thời gian 6 tháng sau khi tốt nghiệp để tìm hiểu mức độ đáp ứng yêu cầu xã hội của sinh viên trường mình.

Hoặc một trường khác thông kê số công trình nghiên cứu khoa học của cán bộ đã công bố trong 5 năm cuối để có thể có chế độ khuyến khích các giáo chức có nhiều thành tích trong nghiên cứu khoa học và xem đó là việc tăng cường yếu tố đảm bảo chất lượng cho trường mình v.v. Việc đánh giá, đo lường chất lượng cũng có thể được tiến hành từ bên ngoài do các cơ quan hữu quan thực hiện với các mục đích khác nhau (khen - chê, xếp hạng, khuyến khích tài chính, kiểm định công nhận .v.v.)

Dù đối tượng của việc đo lường, đánh giá chất lượng là gì và chủ thể của việc đo lường, đánh giá là ai thì việc đầu tiên, quan trọng nhất vẫn là xác định mục đích của việc đo lường, đánh giá. Từ đó mới xác định được việc sử dụng phương pháp cũng như các công cụ đo lường tương ứng.

2.6. Chính sách chất lượng và kế hoạch chiến lược chất lượng

Điều quan trọng đối với một nền giáo dục đại học cũng như của một trường đại học là phải có một chủ trương rõ ràng về chất lượng. Chính sách chất lượng là một tuyên ngôn về sự cam kết của mình đảm bảo sẽ cung cấp một nền giáo dục đại học có chất lượng. Chủ trương đó phải được thể hiện bằng những phương châm cụ thể. Thí dụ:

1) Các trường đại học trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam cam kết không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo của trường mình, không ngừng nâng cao hiệu quả của hệ thống đảm bảo chất lượng:

- Các trường đại học sẽ xây dựng chương trình đảm bảo chất lượng của trường mình và sẽ trao đổi kinh nghiệm với các trường khác.

- Các trường đại học sẽ xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng và chương trình hoạt động của hệ thống đảm bảo chất lượng đó.

2) Các trường đại học trong hệ thống giáo dục đại học Việt nam sẽ sử dụng hệ thống tự kiểm định chất lượng của mình để phát triển các điểm mạnh, khắc phục các điểm yếu, trên cơ sở đó có thể sử dụng công cụ kiểm định thống nhất trong toàn quốc làm tiền đề cho việc hoà nhập vào hệ thống kiểm định chất lượng của giáo dục đại học khu vực và thế giới.v.v...

Các lĩnh vực dạy - học, nghiên cứu khoa học, dịch vụ cộng đồng là nền tảng cơ sở để các trường đại học thiết kế các công cụ kiểm định. Trên cơ sở chính sách chất lượng đó các trường phải xây dựng cho mình một kế hoạch chiến lược chất lượng.

Chất lượng không tự nhiên xuất hiện, mà phải có kế hoạch chiến lược cho nó. Chất lượng phải là vấn đề quan trọng nhất trong chiến lược phát triển của mỗi trường và phải được tiếp cận thông qua một quá trình kế hoạch hoá chặt chẽ. Kế hoạch chiến lược là một trong những vấn đề lớn nhất của Quản lý chất lượng tổng thể. Không có một định hướng dài hạn và rõ ràng thì nhà trường không thể có kế hoạch tiến tới chất lượng cao. Trình tự của quá trình xây dựng kế hoạch chiến lược có thể được mô tả như sau.

- Tầm nhìn, sứ mạng và xác định các giá trị
- Phân tích bối cảnh xã hội
- Phân tích điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội, thách thức và các điều kiện cần để thành công
- Chính sách chất lượng và kế hoạch chiến lược chất lượng
- Chi phí chất lượng
- Đánh giá phản hồi

Theo trình tự này, chiến lược chất lượng là một bộ phận cần thiết của kế hoạch chiến lược và có tầm quan trọng đặc biệt đối với uy tín của nhà trường. Kế hoạch đó nhằm đưa ra một chương trình hành động cụ thể nêu rõ chương trình cải tiến và nâng cao chất lượng được tiến hành và duy trì như thế nào. Kế hoạch chiến lược chất lượng phải có các mục đích và mục tiêu rõ ràng cho từng thời kỳ, khả thi và có thể đo đếm được. Trong kế hoạch chiến lược chất lượng cũng phải chi tiết hoá các cơ chế thông qua đó các giáo chức và cán bộ phục vụ cũng như sinh viên có thể tham gia vào quá trình cải tiến chất lượng không ngừng.

III. Các mô hình quản lý chất lượng

Khi đảm bảo chất lượng được xem như một hệ thống quản lý, có nghĩa là được đặt vào tay những người có trách nhiệm bên trong một trường đại học, câu hỏi có thể được đặt ra là liệu hệ thống quản lý đó có phải được kiểm soát từ bên ngoài nhằm giúp các trường đảm bảo rằng quá trình đó là công bằng và khách quan không. Có thể thấy rõ mối quan tâm về các cơ chế có tính tự chịu trách nhiệm nhằm có thể cải tiến khả năng đảm bảo chất lượng chuyên môn của tầm bằng đại học ngày càng cao. Bên cạnh đó, một số hệ thống các trường đại học đang theo đuổi cơ chế chính sách thị trường trong quản lý, trong đó có *mô hình BS 5750/ ISO 9000; mô hình quản lý chất lượng tổng thể (TQM)* (Ashworth và Harvey, 1994) và *mô hình các yếu tố tổ chức* (Organizational Elements Model) (SEAMEO, 1999).

3.1. Mô hình BS 5750/ ISO 9000

Bản chất của mô hình BS 5750 / ISO 9000 là một hệ thống các văn bản quy định tiêu chuẩn và quy trình chi tiết, nghiêm ngặt ở mỗi giai đoạn của quá trình sản xuất đảm bảo mọi sản phẩm hay dịch vụ phải phù hợp với mẫu mã, quy cách, các thông số kỹ thuật quy định trước đó với mục tiêu là tạo một đầu ra “phù hợp với mục đích”. BS 5750/ ISO 9000 đưa ra một kỷ luật nghiêm ngặt đối với những người sử dụng, đồng thời đòi hỏi sự đầu tư về nhân lực, tài lực và thời gian. Mọi người phải nắm được các yêu cầu đặt ra và tuân thủ các quy trình một cách nghiêm túc. BS5750/ ISO 9000 còn xa lạ với giáo dục đại học. Do có nguồn gốc từ lĩnh vực sản xuất hàng hoá nên ngôn ngữ dùng trong bộ tiêu chuẩn này không phù hợp.

Trong những năm 1980 và 1990, cùng với chủ nghĩa nghệ thuật quản lý và phong trào tiếp thị hóa, ISO bắt đầu được đưa vào các lĩnh vực kinh doanh, và sau đó được giới thiệu vào lĩnh vực giáo dục đại học (Russo, 1995). Tư tưởng chủ đạo của các chuẩn ISO có vẻ rất đơn giản: nói những gì bạn làm, làm những gì bạn nói, ghi lại những gì bạn đã làm, kiểm tra lại kết quả và hành động khi có sự khác biệt (Russo, 1995; Woodhouse, 1999). Có thể thấy là nếu như quá trình chất lượng của một công ty được tiến hành trôi chảy thì nó sẽ cho ra được những sản phẩm có chất lượng.

Không giống như kiểm soát chất lượng, ISO không phải là một hệ thống có tính thanh tra mà ISO đòi hỏi bằng chứng nhận. ISO được viết cho các lĩnh vực sản xuất, và được làm ra cho các tổ chức kinh doanh các sản phẩm nhất định. Do đó, các tiêu chí cần phải chính xác và nghiêm ngặt (Russo, 1995). Trong giáo dục, nhằm có được các tiêu chí thích hợp với tổ chức cần phải có các thay đổi phù hợp, vì câu hỏi có thể đặt ra là: sản phẩm trong giáo dục là gì? Có nhiều tranh luận rằng sản phẩm của giáo dục là những người tốt nghiệp, không hoàn toàn nằm trong dây chuyền sản xuất, và người học như những bình rỗng sẽ được lấp đầy với sự thông thái của người dạy và trong quá trình đến trường – quá trình nhận được sự giáo dục và rèn luyện kỹ năng. Một ý kiến khác cho rằng người tốt nghiệp đóng ba vai trò trong quá trình giáo dục: như khách hàng, như người diễn viên trong quá trình sự giáo dục diễn ra và như một phần của sản phẩm.

Giải thưởng chất lượng quốc gia Malcolm Baldrige (The Malcolm Baldrige National Quality Award - MBNQA), là một ví dụ về một phiên bản của ISO trong giáo dục (Russo, 1995). Tuy nhiên, các tiêu chí của MBNQA được ghi rõ bằng những thuật ngữ chung chung hơn là trong kinh doanh. Chương trình chất lượng quốc gia Baldrige cơ bản là dựa vào việc tự đánh giá và nhận phản hồi từ phía học viên, và khen thưởng cho những ai thực hiện xuất sắc. Tuy vậy, các Tiêu chí thử nghiệm giáo dục (The Education Pilot Criteria – EPC) lại không phải là phiên bản của MBNQA mà là một cấu trúc giải thưởng tương tự khác cũng có giá trị như các tiêu chí của MBNQA (Woodhouse, 1999).

Các Tiêu chí giáo dục của Giải thưởng Malcolm Baldrige cho việc Thực hiện xuất sắc (Malcolm Baldrige Education Criteria for Performance Excellence-MBECPE) có bốn mục đích nhằm:

- Giúp cho việc cải tiến việc thực hiện công việc, thực hành và khả năng của một tổ chức;
- Tạo điều kiện dễ dàng cho việc giao tiếp và chia sẻ các thông tin và kinh nghiệm tốt nhất giữa các đơn vị giáo dục cũng như tất cả các dạng tổ chức khác;
- Khuyến khích việc phát triển các mối quan hệ đối tác bao gồm nhà trường, các công ty kinh doanh, các cơ quan nhân lực, và các tổ chức khác mà trong các tiêu chí đánh giá có liên quan đến; và
- Phục vụ như một công cụ làm việc nhằm giúp cho việc hiểu và cải tiến công việc của cơ quan, và việc hướng dẫn cũng như đào tạo.

3.2. Quản lý chất lượng tổng thể (Total Quality Management - TQM)

Cũng giống như một hệ thống đảm bảo chất lượng, TQM tập trung vào năm lĩnh vực: sứ mạng và chú trọng đến khách hàng; cách tiếp cận các hoạt động có hệ thống; việc phát triển mạnh mẽ nguồn nhân lực; các tư tưởng dài hạn; và sự phục vụ hết mực (Sherr & Lozier, 1991; Lewis & Smith, 1994). Theo Sherr và Lozier (1991), có năm thành phần chính ảnh hưởng đến việc cải tiến chất lượng ở đại học: sự trung thực, chia sẻ quan điểm, kiên nhẫn, hết lòng làm việc, và lý thuyết TQM. Trong năm thành tố trên, chỉ có cái cuối cùng là có thể dạy và học được.

Về mặt lý thuyết, TQM đòi hỏi có sự tham gia của tất cả các bộ phận và nhân viên của một tổ chức (Ellis, 1993; 1993a). Tuy nhiên, dù TQM được xem là một hệ thống có hiệu quả trong việc đảm bảo chất lượng trong lĩnh vực kinh doanh thì chỉ có một số nhỏ các trường đại học thông báo là họ suy nghĩ đến khả năng áp dụng TQM trong trường của mình (Aly & Akpovi, 2001). Điều đó cho thấy rằng phần lớn các trường có vẻ nghi ngờ mức độ hiệu quả của TQM trong lĩnh vực chuyên môn. Đối với những trường nghĩ đến việc áp dụng TQM thì hầu như họ chỉ làm điều này trong các lĩnh vực như quản lý vì chúng giống như quản lý kinh doanh hay trong công nghiệp hơn (Aly & Akpovi, 2001).

Mô hình Quản lý chất lượng tổng thể - một mô hình cũng có xuất xứ từ thương mại và công nghiệp nhưng tỏ ra phù hợp hơn với giáo dục đại học. Đặc trưng của mô hình Quản lý chất lượng tổng thể là ở chỗ nó không áp đặt một hệ thống cứng nhắc cho bất kỳ cơ sở đào tạo đại học nào, nó tạo ra một nền “Văn hoá chất lượng” bao trùm lên toàn bộ quá trình đào tạo. Triết lý của Quản lý chất lượng tổng thể là tất cả mọi người bất kỳ ở cương vị nào, vào bất kỳ thời điểm nào cũng đều là người quản lý chất lượng của phần việc mình được giao và hoàn thành nó một cách tốt nhất, với mục đích tối cao là thoả mãn nhu cầu của khách hàng.

3.2.1. Cải tiến liên tục

Triết lý quan trọng nhất của Quản lý chất lượng tổng thể là cải tiến không ngừng, và có thể đạt được do quần chúng và thông qua quần chúng. Sự cải tiến liên tục này được thể hiện trong kế hoạch chiến lược của trường đại học bằng các chu kỳ cải tiến, nâng cao dần theo vòng xoáy tròn ốc từ lợi ích trước mắt đến lợi ích lâu dài, từ trình độ xuất phát ở một thời điểm nhất định vươn không ngừng tới các trình độ cao hơn.

Quản lý chất lượng tổng thể là một quá trình tự quản lý nhằm giảm lỗi trong từng chu kỳ/giai đoạn sản xuất. Các thanh tra được thay thế bằng chính các công nhân sản xuất và chính họ là những cán bộ tham gia trong quá trình Quản lý chất lượng tổng thể làm cho công việc sản xuất của họ hoàn thiện hơn. Mặc dầu Quản lý chất lượng tổng thể từ trước tới nay đều được áp dụng trong quy trình sản xuất công nghiệp nhưng các nguyên tắc tương tự này cũng có thể được áp dụng trong các ngành dịch vụ như giáo dục. Tuy nhiên để có thể áp dụng phương pháp này trong các ngành dịch vụ, chúng ta phải có một số điều chỉnh trong tư duy.

Nhưng làm thế nào để có thể xác định được một sinh viên tốt nghiệp có bằng cấp đạt chất lượng “không mắc lỗi”. Hiện không có một bộ chuẩn nào có thể giúp đo được chính xác tính hiệu quả của quá trình “sản xuất” ra một sinh viên tốt nghiệp. Thay vào đó, các trường đại học thường nhìn vào các năng lực mà sinh viên tốt nghiệp đã được đào tạo hơn là vấn đề liệu sinh viên có sử dụng được các năng lực đó hay có tiềm năng thành công trong công việc tương lai hay không. Nói cách khác, một sinh viên “hoàn hảo” phải được xem xét từ góc độ những thành tích họ đạt được ngoài những năng lực cơ bản đã được đào tạo. Đối với một sinh viên tốt nghiệp đại học, vấn đề chất lượng không phải là khái niệm “sản phẩm không mắc lỗi” mà là mức độ thành đạt của sinh viên trong công việc ngoài các bằng cấp tối thiểu.

Tình trạng “không mắc lỗi” có thể được gọi là “mức chuẩn trần” (ceiling standard). Nó chỉ có thể áp dụng cho những vật thể có thể xác định là “hoàn hảo” xét về mặt định lượng, tức là một tình trạng tốt nhất trong một hoàn cảnh nhất định. Tuy nhiên kinh nghiệm trong giáo dục cho thấy vấn đề dạy và học không thể áp dụng phương thức này được. Những sinh viên tốt nghiệp đạt chất lượng cao nhất luôn luôn vượt hơn mức chuẩn trần mà chúng ta có thể đưa ra từ trước và chúng ta luôn cố gắng để đào tạo những sinh viên tốt nhất. Mặt khác, chúng ta cũng cần phải đảm bảo rằng tất cả các sinh viên khi ra trường cần phải

có những năng lực tối thiểu và đã qua đào tạo để thực hiện được những nhiệm vụ nhất định. Do đó chúng ta thường sử dụng một bộ các năng lực tối thiểu, hay những “*chuẩn mực sàn*” (floor standard) để cho chính chúng ta, cho các cơ quan tuyển dụng và xã hội yên tâm với những sinh viên đó, khi tốt nghiệp họ đã qua huấn luyện để có thể thực hiện được những nhiệm vụ hay đã được đào tạo một số năng lực nhất định.

Trong công tác đảm bảo chất lượng trong các ngành dịch vụ như giáo dục, chúng ta không thể xác định được một sản phẩm “*không mắc lỗi*” mà không làm giảm đi nhiều khả năng có thể đạt được mức độ hoàn hảo. Do đó, quá trình đảm bảo chất lượng nhất thiết phải xuất phát từ một hệ thống đảm bảo chất lượng mà trong đó có sự chú trọng đến khái niệm Cải tiến chất lượng liên tục. Khái niệm một sinh viên tốt nghiệp đạt chất lượng “*không mắc lỗi*” được xét theo một cách rất hạn chế - đó là trên phương diện những bằng cấp tối thiểu.

3.2.2 *Cải tiến từng bước*

Quản lý chất lượng tổng thể được thực hiện bằng một loạt dự án quy mô nhỏ có mức độ tăng dần. Về tổng thể, quản lý chất lượng tổng thể có quy mô rộng, bao quát toàn bộ hoạt động của một trường đại học, song việc thực hiện nhiệm vụ đó trong thực tế lại có quy mô hẹp, khả thi, thiết thực và có mức độ tăng dần. Sự can thiệp mạnh không phải là phương sách tốt để tạo sự chuyển biến lớn trong quản lý chất lượng tổng thể. Các dự án đồ sộ nhiều khi không phải là con đường tốt nhất vì thiếu kinh phí, và nếu thất bại sẽ dẫn tới sự thờ ơ, bất bình. Các dự án nhỏ sẽ dễ thành công và tạo ra sự tự tin và làm cơ sở cho các dự án sau lớn hơn.

Cách tiếp cận cải tiến chất lượng theo mức độ tăng dần cho thấy rằng, việc cải tiến không nhất thiết phải là quy trình tốn kém. Chi phí tự thân nó không tạo ra chất lượng, còn nếu chi phí có mục tiêu rõ ràng, khả thi thì nó có tác dụng to lớn.

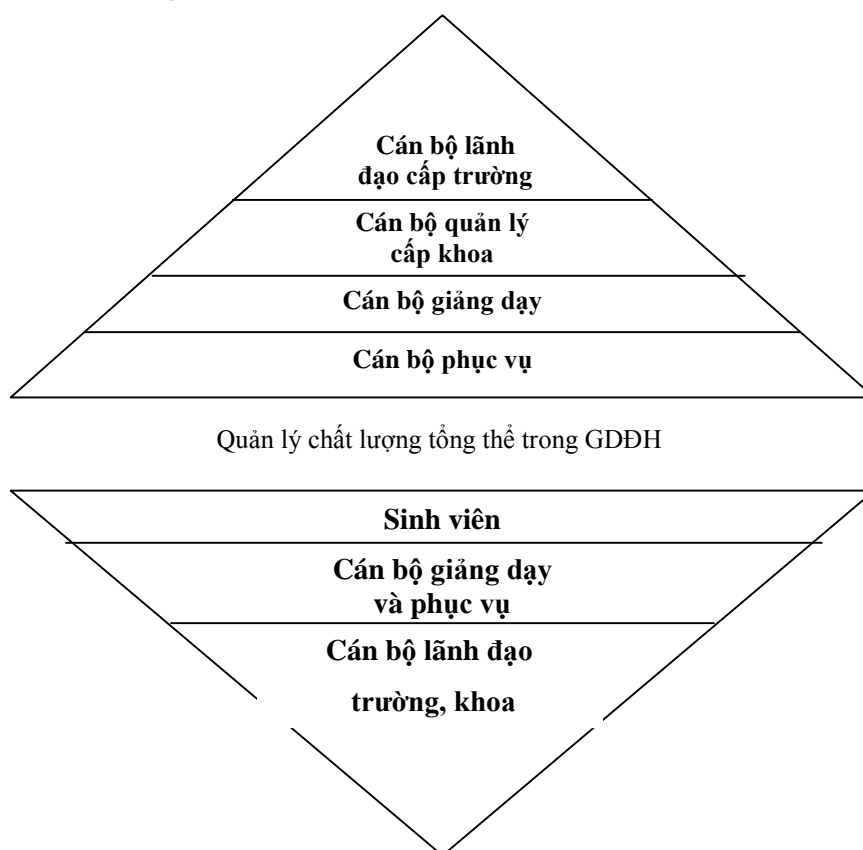
3.2.3 *Hệ thống tổ chức phải hướng tới khách hàng.*

Chìa khoá của sự thành công trong quản lý chất lượng tổng thể là tạo ra sự gắn bó hữu cơ giữa cung và cầu, giữa các bộ phận trong trường với nhau và với xã hội.

Trong hệ thống tổ chức của nhà trường vai trò của các cán bộ quản lý cấp trường là hỗ trợ, tạo điều kiện thuận lợi cho cán bộ giáo chức, sinh viên, chứ không phải chỉ là lãnh đạo kiểm tra họ. Trong quản lý chất lượng tổng thể mô hình cấp bậc trong hệ thống tổ chức quản lý nhà trường phải là mô hình đảo ngược (xem hình minh hoạ trang sau).

Sự đảo ngược về thứ tự trong hệ thống tổ chức quản lý của trường đại học theo mô hình quản lý chất lượng tổng thể không làm phương hại tới cơ cấu quyền lực của trường đại học, cũng không làm giảm sút vai trò lãnh đạo của cán bộ lãnh đạo trường, khoa. Trong thực tế sự lãnh đạo của các cán bộ quản lý vẫn giữ vai trò quyết định của quản lý chất lượng tổng thể. Đảo ngược thứ bậc chỉ

nhằm nhấn mạnh mối tương quan trong quá trình đào tạo hướng tới sinh viên như nhân vật trung tâm.



3.3. Mô hình các yếu tố tổ chức (Organizational Elements Model)

Mô hình này đưa ra 5 yếu tố để đánh giá như sau (SEAMEO,1999):

Đầu vào : sinh viên, cán bộ trong trường, cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, quy chế, luật định, tài chính, v.v...

Quá trình đào tạo: phương pháp và quy trình đào tạo, quản lý đào tạo, v.v...

Kết quả đào tạo: mức độ hoàn thành khóa học, năng lực đạt được và khả năng thích ứng của sinh viên.

Đầu ra: sinh viên tốt nghiệp, kết quả nghiên cứu và các dịch vụ khác đáp ứng nhu cầu kinh tế và xã hội.

Hiệu quả: kết quả của giáo dục đại học và ảnh hưởng của nó đối với xã hội.

Dựa vào 5 yếu tố đánh giá trên các học giả đã đưa ra 5 khái niệm về chất lượng giáo dục đại học như sau:

- *Chất lượng đầu vào*: trình độ đầu vào thỏa mãn các tiêu chí, mục tiêu đề ra.
- *Chất lượng quá trình đào tạo*: mức độ đáp ứng yêu cầu của quá trình dạy và học và các quá trình đào tạo khác.

- *Chất lượng đầu ra*: mức độ đạt được của *đầu ra* (sinh viên tốt nghiệp, kết quả nghiên cứu khoa học và các dịch vụ khác) so với Bộ tiêu chí hoặc so với các mục tiêu đã định sẵn.

- *Chất lượng sản phẩm*: mức độ đạt các yêu cầu công tác của sinh viên tốt nghiệp qua đánh giá của chính bản thân sinh viên, của cha mẹ, của cơ quan công tác và của xã hội.

- *Chất lượng giá trị gia tăng*: mức độ năng lực của sinh viên tốt nghiệp (kiến thức, kỹ năng, quan điểm) đóng góp cho xã hội và đặc biệt hệ thống giáo dục đại học.

Trong các mô hình quản lý chất lượng giáo dục đại học (GDĐH) nêu trên, nếu xem “*chất lượng GDĐH là sự trùng khớp với mục tiêu*” thì sử dụng mô hình TQM là phù hợp hơn cả. Mô hình này cho phép nghiên cứu đề ra các mục tiêu chiến lược của GDĐH trong từng thời kỳ trên cơ sở trình độ phát triển kinh tế-xã hội của đất nước và các chính sách lớn của Chính phủ đối với GDĐH. Từ đó tùy thuộc vào nguồn lực hiện có, các nhà quản lý chất lượng GDĐH có thể chủ động tác động tới những khâu, những lĩnh vực quan trọng có ảnh hưởng trực tiếp tới chất lượng và từ đó nâng cao dần chất lượng giáo dục đại học theo kế hoạch đã đề ra.

Kết luận:

“*Chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu*” là một định nghĩa phù hợp nhất đối với giáo dục đại học của chúng ta nói chung và đối với từng ngành đào tạo nói riêng. Mục tiêu trong định nghĩa này được hiểu theo nghĩa rộng và do từng trường đại học xác định.

Đảm bảo chất lượng là mô hình quản lý chất lượng giáo dục đại học phù hợp với điều kiện của nước ta hiện nay. Đảm bảo chất lượng là những quan điểm, chủ trương, chính sách, mục tiêu, hành động, công cụ, quy trình và thủ tục, mà thông qua sự hiện diện và sử dụng chúng có thể đảm bảo rằng các mục tiêu đã đề ra đang được thực hiện, các chuẩn mực học thuật phù hợp đang được duy trì và không ngừng nâng cao ở cấp trường và ở chương trình đào tạo của nhà trường./.
