

Phần III

TÀI LIỆU THAM KHẢO

ĐỊNH NGHĨA CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC

Nguyễn Thu Hà

Đại học Quốc gia Hà Nội

Chất lượng trong giáo dục đại học luôn luôn là mối quan tâm hàng đầu của nhiều đối tượng dù có tham gia hoặc không tham gia vào quá trình giáo dục. Ngoài áp lực của việc số lượng người học ngày càng tăng dẫn đến sụt giảm về chất lượng, áp lực của xã hội đang biến đổi và quá trình cạnh tranh khiến cho những nhà tuyển dụng luôn đòi hỏi chất lượng đầu ra của giáo dục cao để đền bù chi phí tiền lương. Chất lượng cũng luôn là một vấn đề đối với chính phủ và các cơ quan, nơi hoạch định các chính sách giáo dục và nghiên cứu giáo dục. Vì rất nhiều lý do, chất lượng giáo dục luôn là một mối quan tâm lớn.

Về bản chất, khái niệm chất lượng là một khái niệm mang tính tương đối. Với mỗi người, quan niệm về chất lượng khác nhau và vì thế chúng ta thường đặt ra câu hỏi “chất lượng của ai”. Ở mỗi một vị trí, người ta nhìn nhận về chất lượng ở những khía cạnh khác nhau. Các sinh viên, các nhà tuyển dụng, đội ngũ tham gia giảng dạy hoặc không giảng dạy, chính phủ và các cơ quan tài trợ, các cơ quan kiểm duyệt, kiểm định, các nhà chuyên môn đánh giá đều có định nghĩa riêng của họ cho khái niệm chất lượng.

Trong thực tế, có rất nhiều cách định nghĩa chất lượng, nhưng có thể được tập hợp thành năm nhóm quan niệm về chất lượng: chất lượng là sự vượt trội, là sự hoàn hảo, là sự phù hợp với mục tiêu, là sự đáng giá về đồng tiền, và là giá trị chuyển đổi.

Nhóm thứ nhất: Chất lượng là sự vượt trội

Khái niệm chất lượng là sự vượt trội coi chất lượng là một thứ đặc biệt. Trong đó có ba biến thể: khái niệm truyền thống coi chất lượng là sự nổi trội, thứ hai là khái niệm coi chất lượng là xuất sắc (vượt tiêu chuẩn rất cao), và thứ ba là khái niệm coi chất lượng là sự đạt được một số tiêu chuẩn đặt trước

Thứ nhất, khái niệm truyền thống đi kèm với tính phân biệt trong đó chất lượng là một cái gì đó đặc biệt, dành cho những người ưu tú. Quan điểm này cho rằng chất lượng không được định nghĩa thông qua việc đánh giá những gì được cung cấp mà dựa trên cơ sở cho rằng chính bản thân tính nổi trội, sự khó tiếp cận của nền giáo dục Oxbridge là chất lượng. Đó không phải là chất lượng được đo đếm qua các tiêu chuẩn mà là chất lượng riêng biệt và không thể tiếp cận cho hầu hết mọi người. Theo quan điểm này, chất lượng là cái sẵn có nằm trong trường đại học, và do vậy không cần có cơ quan nào bên trong hay bên ngoài trường đại học để làm nhiệm vụ đảm bảo chất lượng mà công việc đó được thực hiện bởi chính đội ngũ học thuật trong mọi thứ họ làm. Ở Đức, nhiều người cho rằng hệ thống này làm việc rất tốt, nhưng cho đến gần đây người ta bắt đầu nghi ngờ liệu hệ thống này vẫn còn hoạt động và gây áp lực khiến các cơ sở phải công khai hệ thống đảm bảo nội bộ của mình, dẫn tới sự cần thiết của các biện pháp đảm bảo chất lượng bên ngoài.

Khái niệm truyền thống này không có tác dụng trong đánh giá chất lượng giáo dục đại học khi nó không thể đưa ra một phương tiện được định nghĩa để đánh giá chất lượng. Tuy nhiên nó vẫn gắn với những ứng dụng cụ thể của thuật ngữ và ý nghĩa của nó ngày càng xói mòn.

Thứ hai, chất lượng là sự xuất sắc 1. Sự xuất sắc thường được dùng thay cho khái niệm chất lượng với hai hàm nghĩa, sự xuất sắc trong mối quan hệ với các tiêu chuẩn và sự xuất sắc như là “khiếm khuyết bằng không”.

Sự xuất sắc 1 nhìn nhận chất lượng như là các tiêu chuẩn “cao”. Nó tương tự như khái niệm truyền thống ngoại trừ việc có xác định các thành tố của sự xuất sắc là gì, nhưng cũng khẳng định rằng chất lượng là hầu như không thể tiếp cận được. Nó cũng được giành cho những người ưu tú vì nó chỉ có thể tiếp cận trong một giới hạn nhất định. Và người ta cho rằng đầu vào tốt nhất sẽ cho đầu ra xuất sắc. Cho dù quá trình học là như thế nào, nếu có những thầy giáo giỏi nhất, trang thiết bị tốt nhất, sinh viên giỏi nhất thì kết quả tự nhiên sẽ vượt trội. Theo nghĩa này sự xuất sắc được đánh giá thông qua danh tiếng của nhà trường và cấp độ nguồn tài nguyên của nhà trường. Hai thứ này luôn song hành với nhau, nguồn tài nguyên tốt mang lại danh tiếng cho nhà trường và ngược lại danh tiếng thu hút các tài nguyên tốt. Với sự nhấn mạnh vào cấp độ đầu vào và đầu ra, chất lượng là sự xuất sắc là một biện pháp đo chất lượng tuyệt đối. Nó không chỉ là một khái niệm của nhóm sinh viên ưu tú giới hạn trong “tháp ngà” của một số ít trường đại học Anh quốc mà cũng là một cách tiếp cận chủ đạo về chất lượng giáo dục ở Hoa Kỳ (Astin & Solomon, 1981; Moodie, 1988; Miller, 1990).

Quan điểm thứ hai về chất lượng đã làm lu mờ khái niệm coi chất lượng là sự xuất sắc. Một sản phẩm chất lượng theo nghĩa này là một sản phẩm đạt được một loạt các kiểm tra chất lượng, được thiết kế dựa trên các tiêu chuẩn có thể đạt được để loại bỏ các khiếm khuyết. Do vậy chất lượng gắn với tất cả những đề mục để hoàn thành những tiêu chuẩn tối thiểu, và nó là kết quả của “kiểm soát chất lượng khoa học”. Ở bất kỳ thời điểm nào cũng có một phép đo tiêu chuẩn trong đó một sản phẩm nếu thỏa mãn các tiêu chuẩn đặt ra sẽ đạt ngưỡng chất lượng. Tương tự như vậy việc tuân theo tiêu chuẩn sẽ được dùng để đánh giá các sản phẩm hay dịch vụ cạnh tranh. Trong đó một cơ quan bên ngoài sẽ đặt ra các tiêu chuẩn và đánh giá các sản phẩm đạt hay không đạt hay ở mức nào so với các tiêu chuẩn.

Cách tiếp cận theo các tiêu chuẩn này hàm ý rằng chất lượng sẽ được cải thiện nếu tiêu chuẩn tăng lên. Đây từng là một cách tiếp cận rõ ràng trong giáo dục đại học trong đó chất lượng được coi là sự duy trì và cải thiện các tiêu chuẩn, đồng thời chất lượng và tiêu chuẩn gắn kết chặt chẽ không thể tách rời (Church, 1988)

Cách tiếp cận này cho rằng các tiêu chuẩn mang tính khách quan và tĩnh. Tuy nhiên các tiêu chuẩn thường được thương thảo và thay đổi theo hoàn cảnh. Chúng không chỉ được đặt ra bởi một cơ quan nhất định mà còn chịu ảnh hưởng của các cơ quan khác trong cùng tổ chức.

Một số vấn đề hiện nay đang đặt ra là số lượng sinh viên tăng có thể ảnh hưởng tới chất lượng do tiêu chuẩn đầu vào sẽ phải thay đổi. Cạnh tranh giữa các cơ sở giáo dục để tìm kiếm thị phần cũng khiến cho các tiêu chuẩn toàn cầu bị hạ thấp. Tuy nhiên việc đưa vào các tiêu chuẩn tương đối thay vì các tiêu chuẩn tuyệt đối để đánh giá các cơ sở giáo dục đã đặt ra vấn đề về tính so sánh. Với chất lượng chiếu theo các tiêu chuẩn tương đối, chúng ta không biết tiêu chí nào được đặt ra để xác định tiêu chuẩn. Khái niệm chất lượng bao hàm “trên mức bình thường” trở nên mất giá trị và không còn tính ngoại lệ.

Cuối cùng, có một vấn đề thực tế về đo lường nếu áp dụng cách tiếp cận “chất lượng là sự vượt trội” với giáo dục đại học. Cả hai cách tiếp cận xuất sắc 1 và theo tiêu chuẩn đều ngụ ý rằng chất lượng một dịch vụ có thể được định nghĩa theo một số tiêu chuẩn có thể đo lường và tính toán được. Tuy nhiên điều này có vẻ không thực tế trong giáo dục đại học và không có ích trong một bối cảnh giáo dục.

Nhóm thứ hai: Chất lượng là sự hoàn hảo nhất quán

Một cách tiếp cận thứ hai nhìn nhận chất lượng về mặt nhất quán. Nó tập trung vào quá trình và đặt ra những đặc tính cụ thể nhằm đạt được một cách hoàn hảo. Điều này được gói gọn trong hai châm ngôn có liên quan tương hỗ lẫn nhau: Khiếm khuyết bằng không và làm mọi việc đúng ngay từ đầu

Thứ nhất, quan niệm xuất sắc 2 (Khiếm khuyết bằng không). Quan niệm xuất sắc 2 phá vỡ tính ngoại lệ của quan niệm xuất sắc 1, trong đó nhấn mạnh vào quá trình thay vì đầu vào và đầu ra. Sự xuất sắc được định nghĩa theo sự tuân theo các đặc tính cụ thể thay vì sự vượt quá tiêu chuẩn cao. Do vậy sự xuất sắc trở thành “khiếm khuyết bằng không” (Hatpin, 1966; Crosby, 1979). Cái đặc biệt trong quan niệm xuất sắc 1 trở thành cái “hoàn hảo” trong quan niệm xuất sắc hai. Hoàn hảo ở đây tức là bảo đảm mọi thứ đều đúng, không có sai sót, và sự hoàn hảo đó phải nhất quán. Tính đáng tin cậy từng bị bỏ qua trong quan niệm chất lượng là sự vượt trội nay trở thành phương tiện để tuyên bố sự xuất sắc trong quan niệm chất lượng là sự hoàn hảo (Carter, 1978; Garvin, 1988).

Không chỉ bao hàm sự tuân theo những đặc tính cụ thể, xuất sắc 2 còn mang ý nghĩa triết học phòng bị hơn kiểm tra (Peters & Waterman, 1982). Tức là đảm bảo rằng không xảy ra sai sót ở từng giai đoạn thay vì chờ đến kiểm tra cuối cùng mới phát hiện sai sót. Quan niệm khiếm khuyết bằng không thực ra gắn kết chặt chẽ với khái niệm văn hoá chất lượng.

Một văn hoá chất lượng là một nơi trong đó tất cả mọi người, không chỉ những người kiểm soát chất lượng đều chịu trách nhiệm về chất lượng (Crosby, 1986). Mỗi tổ chức giống như một hệ thống các mắt nút liên kết với nhau trong đó mỗi mắt nút là một người của một nhóm. Mỗi nút có đầu vào và đầu ra, được gọi là giao diện chất lượng. Mỗi nút đóng một vai trò gộp ba là khách hàng, người xử lý và người cung cấp. Do vậy chất lượng không chỉ liên kết với yêu cầu của khách hàng mà còn được bảo đảm ở mỗi giai đoạn sản xuất hoặc chuyển giao. Trong văn hoá chất lượng, kiểm tra sản phẩm đầu ra không phải là quan

trọng mà cái cần được tập trung là đảm bảo rằng mọi thứ được thực hiện đúng ngay từ đầu. Nếu không quá trình dẫn đến kết quả đầu ra không thỏa đáng được phân tích để thực hiện sửa chữa ngay trong quá trình để đảm bảo không nảy sinh sai sót đó nữa.

Khi nhấn mạnh các đặc điểm cụ thể và quá trình thay vì các tiêu chuẩn đầu vào và đầu ra, văn hoá này không sử dụng các phép đo tuyệt đối và không có phép đo tiêu chuẩn toàn cầu. Do vậy không có sự so sánh giữa các cơ sở giáo dục với nhau. Nó cũng đồng thời đặt ra vấn đề thiết lập, duy trì và kiểm tra các tiêu chuẩn.

Tuy nhiên trong bối cảnh hướng đến định hướng thị trường, quan niệm xuất sắc tương đối có phần thích hợp hơn. Vấn đề là cách chúng ta nói về “khiếm khuyết bằng không” hay “làm mọi thứ đúng ngay từ đầu” trong một bối cảnh giáo dục. Giáo dục đại học không phải là việc đưa ra các đặc tính cụ thể càng hoàn hảo càng tốt mà, nó là việc thúc đẩy sự phát triển liên nhân, khả năng phân tích và phê phán của sinh viên. Điều này đòi hỏi thường xuyên có các đặc tính cụ thể, một quá trình làm việc lại và khái niệm hoá lại.

Nhóm thứ ba: Chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu

Cách tiếp cận này cho rằng chất lượng chỉ có ý nghĩa trong mối liên hệ với mục tiêu (Ball, 1985b; Reynolds, 1986; HMI, 1989a,b; Crawford, 1991a). Do vậy nó được đánh giá về mức độ phù hợp với mục tiêu đến đâu. Khái niệm này rất xa lạ với ý tưởng chất lượng là cái gì đó đặc biệt, nổi trội, dành cho những sinh viên ưu tú hay khó đạt được. Nó là một định nghĩa mang tính chức năng hơn là mang tính loại trừ. Một sản phẩm được coi là đạt chất lượng nếu nó thực hiện mục tiêu mà nó đề ra. Thay vì mang tính loại trừ, quan niệm này mang tính bao hàm trong đó mỗi sản phẩm hay dịch vụ có khả năng đạt được mục tiêu đều được coi là chất lượng.

Mặc dù khái niệm có vẻ rõ ràng, “phù hợp với mục tiêu” rất dễ đánh lừa người khác vì nó đặt ra câu hỏi “mục tiêu của ai” và “sự phù hợp được đánh giá thế nào?”. Quan niệm phù hợp với mục tiêu đưa ra hai ưu tiên cho việc xác định mục tiêu: thứ nhất là khách hàng, thứ hai là người cung cấp.

Thứ nhất: Phù hợp với mục tiêu 1 - Xác định theo Khách hàng

Quan niệm này xác định chất lượng theo mức độ một sản phẩm hay dịch vụ đáp ứng các yêu cầu của khách hàng. Do vậy nó mang tính phát triển vì mục tiêu thay đổi theo thời gian, đòi hỏi liên tục có đánh giá lại mức độ phù hợp của mỗi đặc tính cụ thể.

Giả định cho rằng một sản phẩm chất lượng khi đạt được các đặc tính cụ thể tức là đạt được yêu cầu của khách hàng. Theo lý thuyết, việc đáp ứng yêu cầu của khách hàng tức là khách hàng xác định trước các yêu cầu và đánh giá chất lượng theo phạm vi những yêu cầu đó được đáp ứng đến mức nào. Những yêu cầu này phản ánh mong đợi của người tiêu thụ, nhưng trên thực tế nó bị chi phối bởi các yếu tố khác như chi phí, công nghệ, thời gian. Trên thực tế ít khi khách hàng xác định các đặc tính cụ thể mà chính là người cung cấp dịch vụ

đánh giá khách hàng muốn mua gì và cung cấp những gì họ có khả năng lấy đích là người tiêu dùng. Nói đúng hơn, khách hàng được thuyết phục rằng các đặc tính cụ thể của sản phẩm phản ánh yêu cầu và mong muốn của họ. Hơn nữa, cho dù các đặc tính này được quyết định bằng cách nào, quá trình sản xuất hay cung cấp dịch vụ vẫn nằm trong tay nhà cung cấp. Chất lượng, theo nghĩa phù hợp với mục tiêu được đánh giá bằng đầu ra chứ không phải bằng quá trình.

Như vậy định nghĩa chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu theo nghĩa đáp ứng yêu cầu khách hàng đã đặt ra một vài vấn đề. Thứ nhất khái niệm “khách hàng” là một khái niệm gây tranh cãi trong giáo dục đại học. Khách hàng có phải là người sử dụng dịch vụ (sinh viên) hay những người trả tiền cho dịch vụ (chính phủ, các nhà tuyển dụng)? Các cổ đông khác như đội ngũ giảng viên có được bao gồm trong khái niệm khách hàng? Sinh viên có phải là khách hàng? Hay là sản phẩm đầu ra? Hay cả hai? Cho dù sinh viên có được coi là khách hàng trực tiếp, cũng không thể phủ nhận những khách hàng gián tiếp khác như chính phủ và nhà tuyển dụng. Thứ hai, khách hàng, ví dụ như sinh viên, không có khả năng và không nhất thiết phải là người quyết định các yêu cầu (Elton, 1992). Làm thế nào để sinh viên quyết định các yêu cầu của mình? Thông thường sinh viên đại học chấp nhận những cái có sẵn cho họ và có thể thiếu những hiểu biết về khoá học. Họ có thể có ảnh hưởng trong việc quyết định sản phẩm đầu ra khi họ đã tham gia vào hệ thống. Và chúng biến đổi theo các lựa chọn khác nhau, thông qua sức ép phát triển các lĩnh vực mới hay ứng dụng những lĩnh vực mới trong đó sinh viên là nhân tố chủ yếu trong việc quyết định bản chất của việc học.

Như vậy yêu cầu của sinh viên cũng do những nhà cung cấp quyết định theo hướng giả định sinh viên được cho là cần những gì. Không giống như ngành công nghiệp chế tạo, cả nhà sản xuất và khách hàng (giảng viên và sinh viên) đều tham gia vào quá trình sản xuất, làm cho sản phẩm mang tính cá nhân riêng lẻ tùy thuộc vào đặc điểm của nhà sản xuất và người tiêu thụ. Kết quả là các tiêu chuẩn chất lượng khó được công bố và duy trì.

Như vậy định nghĩa chất lượng giáo dục đại học theo nghĩa đáp ứng yêu cầu của khách hàng không có nghĩa rằng khách hàng luôn ở vị trí tốt nhất để đưa ra các yêu cầu. Do vậy định nghĩa này đề ngỏ câu hỏi ai là người xác định chất lượng giáo dục đại học và nó được đánh giá như thế nào. Ngoài ra có lập luận cho rằng dịch vụ giáo dục nên vượt ra khỏi giới hạn đáp ứng yêu cầu khách hàng mà lên đến mức làm vui lòng khách hàng. Và tất nhiên rất khó để đo mức độ “vui lòng” (Sallis & Hignley, 1991, p.3)

Thứ hai: phù hợp với mục tiêu 2 - sứ mệnh.

Thay vì tìm hiểu khách hàng của giáo dục là ai và yêu cầu của họ là gì, quan điểm này đặt nhiệm vụ đề ra mục tiêu cho chính cơ sở giáo dục, và do vậy chất lượng đối với họ là sự hoàn thành sứ mạng và mục tiêu mà họ đặt ra. Tuy nhiên khi đặt trách nhiệm xác định và hoàn thành sứ mạng lên vai cơ sở giáo dục chúng ta mới giải quyết được một phần câu hỏi đặc tính do khách hàng quyết định là gì. Vấn đề đặt ra ở đây là liệu cơ sở giáo dục đó vẫn còn đạt được mục tiêu nó đặt ra trong tuyên bố sứ mệnh? Và ở đây cần có vai trò của đảm bảo chất lượng.

Đảm bảo chất lượng không phải là để cụ thể hoá các tiêu chuẩn để đo lường chất lượng. Đảm bảo chất lượng là nhằm bảo đảm rằng có các cơ chế, quy trình và quá trình được sắp xếp để bảo đảm đạt được chất lượng. Chất lượng do vậy có nguy cơ trở nên được xác định bằng sự tồn tại các cơ chế thích hợp của đảm bảo chất lượng.

Tuy nhiên cần nhấn mạnh rằng đảm bảo chất lượng là nói về công tác quản lý tốt, nó là một cách tiếp cận có hệ thống về việc làm những việc đúng với phương pháp đúng và khiến cho chúng trở nên đúng đắn.

Cũng có một vài vấn đề đặt ra ở đây như liệu cơ chế bảo đảm có bảo đảm rằng sinh viên nhận được những gì đưa ra và họ có biết những điều đó. Họ có bảo đảm khách hàng “vui lòng” ? Sứ mạng của một cơ sở giáo dục đại diện cho chất lượng đến mức độ nào?

Thoả mãn khách hàng ở một cơ sở giáo dục đại học là một đánh giá chất lượng đại diện dựa trên các cấp độ thoả mãn của sinh viên được công bố (Maseland *et al*, 1991). Về thực chất nó là mức độ sản phẩm phù hợp với mong đợi. Sinh viên có rất ít thông tin để thực hiện các so sánh chất lượng và trong thực tế không liên kết trực tiếp giữa sự thoả mãn và chất lượng (Roberts & Higgins, 1992). Sinh viên có thể xác định các nhu cầu ngắn hạn của họ nhưng có thể chưa đủ kiến thức và kinh nghiệm để biết họ cần gì về mặt dài hạn. Vì vậy họ không sẵn sàng để phán đoán nhu cầu của mình có được đáp ứng hay không.

Nhóm thứ tư: Chất lượng đo bằng tính đáng giá đồng tiền

Quan niệm này cân bằng chất lượng với giá trị, cụ thể là giá trị đồng tiền, “sản phẩm chất lượng với giá kinh tế” “chất lượng với mức giá bạn có thể trả” tất cả đều hàm ý một đặc tính “tiêu chuẩn cao” với một giá hạ. Nó là một đối chọi với khẩu hiệu “trả bao nhiêu nhận được bấy nhiêu”. Ý tưởng chất lượng tương đương với cấp độ đặc tính và nó liên quan trực tiếp tới chi phí đưa chúng ta quay trở về với khái niệm đã bị bỏ qua “chất lượng là sự vượt trội”. Nó bỏ qua cuộc cạnh tranh thương hiệu dựa trên giả định cho là thương hiệu bảo đảm chất lượng.

Mặc dù chất lượng thường được quy ra giá trị đồng tiền, nó vẫn được đánh giá thông qua một số tiêu chí như tiêu chuẩn, cấp độ đặc thù hoặc tính đáng tin cậy.

Cốt lõi của quan niệm chất lượng được đo bằng sự đáng giá đồng tiền là khái niệm trách nhiệm. Các dịch vụ công cộng được mong đợi là có trách nhiệm đối với những người đầu tư và với “khách hàng”

Chủ nghĩa cá nhân kinh tế, dưới dạng lực lượng thị trường và cạnh tranh là nền tảng cho mối liên kết chặt chẽ giữa chất lượng và giá trị đồng tiền trong giáo dục đại học. Sứ mệnh bị chi phối bởi thị trường đã dẫn đến một khái niệm chất lượng là sự đáng giá về đồng tiền. Chính phủ muốn có nhiều người được tham gia giáo dục đại học hơn với một số tiền đầu tư thêm tối thiểu và họ tin rằng thúc đẩy cạnh tranh đầu tư và sinh viên là chìa khoá để đạt được mở rộng giáo dục tiết kiệm chi phí.

Tính hiệu quả được nhìn nhận ở khía cạnh cơ chế kiểm soát, những kết quả đầu ra đo lường được, xếp hạng quan sát của việc dạy học và các hoạt động đánh giá nghiên cứu. Có xu hướng cho rằng về lâu dài thị trường sẽ giám sát việc đảm bảo chất lượng và các cơ sở giáo dục chỉ có nhiệm vụ bảo đảm chất lượng của những gì họ cung cấp. Xu hướng sẽ là nhìn nhận chất lượng như là những cung cấp phù hợp với sứ mệnh của cơ sở.

Chỉ số hoạt động được phát triển, một phần để giám sát năng lực. Tỷ lệ giảng viên trên sinh viên, bảng thu nhập, nguồn vốn đầu tư, tỷ lệ quỹ công cộng trên tư thực, thị phần và kết quả thi là những thước đo cơ bản về tính hiệu quả của cơ sở giáo dục. Chỉ số hoạt động được khuyến dùng để giám sát hệ thống giáo dục đại học và để cho các cơ sở giáo dục đại học giám sát năng lực và hiệu quả của họ. Chỉ số hoạt động được nhắc đến ngày nay như một thứ một thời thượng trong giáo dục, tuy nhiên chúng ta cần nhớ rằng chúng chỉ là công cụ được sử dụng để thực hiện một nhiệm vụ và chúng ta không nên nhầm lẫn coi đó là nhiệm vụ.

Chỉ số hoạt động cung cấp một thước đo trách nhiệm cho bộ tài chính. Trách nhiệm đối với khách hàng được gói gọn trong cái gọi là Hiến chương khách hàng.

Hiến chương khách hàng nêu ra những gì khách hàng có thể mong đợi cho số tiền họ trả. Chúng được phát triển công cộng và tư nhân hoá độc quyền để đền bù cho những thiếu hụt trong hoạt động thị trường. Cho tới nay ở Mỹ 18 hiến chương đã được phát triển bao gồm cả Hiến chương Phụ huynh trong đó bao gồm một loạt các tiêu chuẩn nếu đạt được, được coi là đã cung cấp một dịch vụ chất lượng cho “khách hàng”.

Hiến chương thường được liên kết với hoạt động của các cơ quan “theo dõi” để cung cấp cho khách hàng các nguồn tài nguyên nếu họ không nhận được nhiều. Hiến chương cũng có nhiệm vụ thông tin với khách hàng “nhiều” ở đây lên đến bao nhiêu. Chức năng này liên quan đến việc xuất bản các bảng phân loại kết quả như danh sách chờ chứng nhận sức khỏe, kết quả kiểm tra chương trình học quốc gia... Điều này được cho là giúp khách hàng có nhiều lựa chọn được thông tin hơn.

Hiến chương khách hàng, bảng phân loại và các nhóm “theo dõi” đều được thiết kế để tạo một thị trường ảo để gây ảnh hưởng thay đổi thông qua cạnh tranh. Mức độ của ảnh hưởng của chúng trong giáo dục đại học còn gây nhiều tranh cãi. Chúng có thể thông tin các tiêu chí theo đó sinh viên đánh giá là thoả mãn. Tuy nhiên, vì những hiến chương sinh viên đề nghị đề cập tới những tiêu chuẩn tối thiểu và được thiết lập cho sinh viên nhưng không phải bởi sinh viên, chúng dường như có ít ảnh hưởng tới việc cải thiện hoặc thậm chí duy trì chất lượng.

Nhóm thứ năm: Chất lượng là giá trị chuyển đổi

Quan niệm chất lượng là giá trị chuyển đổi bắt nguồn từ khái niệm “thay đổi chất”, một thay đổi cơ bản về “hình thức”. Bể tan ra thành nước và cuối cùng bốc hơi nếu trải qua một sự tăng nhiệt độ. Trong khi sự tăng nhiệt độ có thể đo đếm được, sự chuyển đổi đòi hỏi một thay đổi về chất.

Khái niệm này cũng đặt ra vấn đề về tính phù hợp của khái niệm mang tính định hướng sản phẩm như là phù hợp với mục tiêu. Không giống như các ngành dịch vụ khác trong đó người cung cấp làm một cái gì đó cho khách hàng, trong giáo dục người cung cấp đang làm một cái gì đó gây ảnh hưởng tới khách hàng. Quá trình chuyển hoá này nhất thiết là một quá trình được thương thuyết và duy nhất trong mỗi trường hợp và cũng tương tự như vậy đối với nghiên cứu. Như vậy giáo dục không phải là một ngành dịch vụ cho khách hàng mà là một quá trình chuyển hoá liên tục của người tham gia dù đó là sinh viên hay nhà nghiên cứu. Điều này dẫn đến hai khái niệm về chất lượng chuyển hoá trong giáo dục: thúc đẩy người tiêu thụ và trao quyền lực cho người tiêu thụ.

Một nền giáo dục chất lượng là một nền giáo dục gây ảnh hưởng tới những thay đổi ở những người tham gia và do vậy được cho là sẽ thúc đẩy họ. Các khái niệm giá trị gia tăng về chất lượng cho chúng ta một cách tiếp cận mang tính tổng quát về sự phát triển (Astin, 1985, 1991; Kogan, 1986b; Barnett, 1988; CNAА, 1990; PCFC, 1990a).

Giá trị gia tăng là một thước đo về chất lượng về việc trải nghiệm giáo dục thúc đẩy phát triển kiến thức, năng lực và kỹ năng của sinh viên đến mức độ nào (HM Government, 1991, para. 80; HMI, 1990, p.7) Một cơ sở giáo dục đạt chất lượng cao sẽ là một cơ sở giúp phát triển sinh viên một cách mạnh mẽ. Các trường Oxford, Cambridge có thể cho đầu ra các sinh viên ưu tú nhưng đầu vào của họ cũng vốn là những học sinh tốt nghiệp phổ thông xuất sắc, như vậy là giá trị gia tăng của họ không nhiều. Một trường kỹ thuật của thành phố có thể đào tạo ra những kỹ sư giỏi từ những học sinh đầu vào bình thường, không xuất sắc tức là họ đã tạo được một giá trị gia tăng to lớn. Và việc đo lường chính xác giá trị gia tăng là bao nhiêu còn tùy vào phương pháp đo lường (Barnett, 1988; CNAА, 1990) và cái được định nghĩa là giá trị ở đây.

Nhiều ý kiến cho rằng, trong việc xác định cái gọi là giá trị gia tăng, người học đóng vai trò trung tâm của quá trình đánh giá việc học. Những phản hồi từ phía người học là một phần quan trọng trong đánh giá. Việc đưa người học vào vị trí trung tâm chuyển trọng tâm từ các biện pháp đo lường giá trị gia tăng sang việc thúc đẩy trao quyền lực cho người học.

Nhân tố thứ hai trong khái niệm chất lượng là giá trị chuyển đổi là sự trao quyền lực (Harvey & Burrows, 1992). Điều này đòi hỏi trao cho người tham gia quyền để gây ảnh hưởng tới sự chuyển đổi của chính họ. Điều này lớn hơn so với trách nhiệm đối với người tiêu thụ chúng ta thấy đề cập đến trong hiến chương khách hàng.

Trao quyền lực cho nhân viên để tự bản hoá kiến thức và kỹ năng của họ là một chiến lược đã được thiết lập từ lâu trong giới kinh doanh (Stratton, 1988). Trao quyền lực cho những người tham gia giáo dục thực hiện hai việc: Thứ nhất là cho phép họ tham gia vào quá trình đưa ra quyết định có ảnh hưởng tới sự chuyển đổi của họ, ví dụ như quyết định phong cách và chế độ truyền tải kiến thức kỹ năng. Thứ hai, bản thân quá trình chuyển đổi tạo cơ hội cho việc tự trao quyền cho mình do đó ảnh hưởng lên quá trình đưa ra quyết định và ảnh hưởng

tới người tham gia. Ví dụ sự chuyển hoá giáo dục dẫn đến ý thức và sự tự tin tăng lên, đến lượt việc này ảnh hưởng tới vai trò của người tham gia trong quá trình chuyển hóa và điều này tạo điều kiện cho việc trao quyền lực lớn hơn cho người tham gia. Nó giống như một vòng xoắn ốc liên tục của sự trao quyền lực cho người tham gia bao gồm cả quá trình chuyển đổi.

Có bốn phương pháp để trao quyền lực cho sinh viên. Thứ nhất là thông qua đánh giá của sinh viên. Thứ hai, sinh viên được bảo đảm cung cấp những tiêu chuẩn tối thiểu và được trao trọng trách điều chỉnh như trong ví dụ về hiến chương sinh viên đề cập ở trên. Thứ ba, sinh viên được trao quyền điều khiển toàn bộ việc học của họ. Từ việc cho phép sinh viên chọn chương trình học trong số các lựa chọn nhất định hoặc thông qua việc môđun hoá cho đến việc sinh viên đi vào một sự tiếp xúc môn học. Thứ tư là phát triển năng lực phê phán của sinh viên. Điều này đòi hỏi một đường hướng dạy học vượt ra khỏi phạm vi yêu cầu sinh viên học một khối lượng kiến thức và áp dụng nó theo phép phân tích.

Trong ý cuối cùng của việc trao quyền lực này, chất lượng được nhìn nhận về mức độ hệ thống giáo dục chuyển đổi được năng lực nhận thức và tự ý thức của sinh viên

Việc trao quyền lực cho sinh viên phải nằm ở vị trí trung tâm của văn hoá chất lượng trong giáo dục. Nếu trách nhiệm được giao phó cho các khách hàng, nhà cung cấp, và người điều hành thì sinh viên, những người là một phần không thể tách rời của quá trình chuyển đổi cũng được giao phó trách nhiệm. Tuy nhiên, sự trao quyền lực không phải chỉ là mong đợi sinh viên làm đúng mọi thứ ngay từ đầu.

Quản lý chất lượng tổng thể là khái niệm đi kèm với các khái niệm như văn hoá chất lượng và sự phù hợp với mục tiêu. Đó là một triết lý với rất nhiều gợi ý thực tiễn cho bản thân nó - sự ghi nhớ và sự thực hiện. Đặc biệt nó là một triết lý có thể được tóm tắt đơn giản như là “làm mọi thứ một cách đúng đắn” để tối đa hoá tính cạnh tranh và lợi nhuận (Juran, 1964; Crosby, 1979).

Một cách tổng thể quản lý chất lượng bao gồm hai khái niệm về chất lượng: chất lượng là sự nhất quán và chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu. Quản lý chất lượng tổng thể cũng nỗ lực kết hợp khái niệm chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu với khái niệm chất lượng là sự hoàn hảo và nó cũng ngầm định trong đó khái niệm chất lượng là tính chuyển hóa. Quản lý chất lượng tổng thể cung cấp một giải pháp đơn giản cho khái niệm chất lượng thông qua sự phù hợp với mục tiêu và bảo đảm chất lượng. Tuy nhiên cũng có không ít khó khăn trong việc thực hiện. Trong việc áp dụng vào giáo dục đại học, trọng tâm giá trị chuyển hoá có thể không đổi nhưng kiểm soát quản lý có thể bị bao trùm bởi một văn hoá chất lượng nhận sự trao quyền lực tới các kết luận logic của nó.

Tóm lại, chất lượng là một khái niệm triết học có nhiều cách định nghĩa khác nhau và ở mỗi cách nó phản ánh quan niệm cá nhân và xã hội khác nhau, không có một định nghĩa nào hoàn toàn đúng về chất lượng. Rất khó có thể nói đến chất lượng như một khái niệm đơn nhất mà nó nên được định nghĩa theo

một loạt các khái niệm chất lượng. Và có lẽ tốt nhất là chúng ta nên định nghĩa càng rõ càng tốt các tiêu chí mà mỗi cổ đông sử dụng khi đánh giá chất lượng. Khi đi đến kết luận này cũng có nghĩa là chúng ta đang đi theo hướng dụng học theo đó quyết định một bộ tiêu chí phản ánh các khía cạnh chung về chất lượng và tìm ra những biện pháp thuận tiện để lượng hoá chất lượng.

Nhìn vào những tiêu chí mà những nhóm có mối quan tâm khác nhau đưa ra để đánh giá chất lượng thay vì bắt đầu với một định nghĩa đơn lẻ về chất lượng là một giải pháp thực tế cho một câu hỏi triết học phức tạp. Không phải bởi nó mang tính lý thuyết mà còn bởi vì nó công nhận và ghi nhận quyền của các nhóm có mối quan tâm khác nhau là có cách nhìn khác nhau. Mặt khác nếu chúng ta muốn tìm ra một bộ tiêu chí cốt lõi để đánh giá chất lượng giáo dục đại học chúng ta cần phải hiểu các sự hình thành khái niệm khác nhau về chất lượng thể hiện ưa thích đặc biệt của mỗi nhóm cổ đông khác nhau.

Ghi chú: Tài liệu này được viết trên cơ sở tổng hợp các quan niệm về chất lượng của Harvey và Green, 1993 (Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, pp. 9-34)./.
