

TRIỂN KHAI GIÁO DỤC DỰA TRÊN CHUẨN ĐẦU RA – BÀI HỌC KINH NGHIỆP TỪ THỰC TIỄN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

ĐỖ KHOA THÚY KHA⁽¹⁾, NGUYỄN HUY PHÚC⁽²⁾

(1) Phòng Tổ chức - Hành chính, Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh;

(2) Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng, Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh;

* Tác giả liên hệ: dokhoathuykha@iu.edu.vn

DOIs: <https://www.doi.org/10.46242/jstiuh.v75i3.4813>

Abstract. Giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra (outcomes based education – OBE) là nguyên lý giáo dục được đề xuất vào những năm 1990s ở nước Mỹ. Nguyên lý giáo dục này sau đó thu hút được sự quan tâm, nghiên cứu và áp dụng tại nhiều quốc gia trên thế giới. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh hiệu quả tích cực của việc thực hành OBE trong giáo dục đại học. Trong những năm gần đây, nguyên lý này được nhiều trường đại học ở Việt Nam nghiên cứu và triển khai ở nhiều cấp độ khác nhau. Bài báo này tổng hợp kết quả của một số nghiên cứu điển hình về OBE trong và ngoài nước, mô tả quá trình triển khai OBE một cách toàn diện tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh trong 05 năm vừa qua và những bài học kinh nghiệm đúc kết được trong quá trình trên.

Keywords. Chuẩn đầu ra, giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra, OBE, Trường ĐHCN Thành phố Hồ Chí Minh .

1. MỞ ĐẦU

Đối với bất kì hệ thống giáo dục nào đều có 2 loại kết quả cơ bản. Một là các chỉ số ở cuối quá trình giáo dục chẳng hạn như: tỷ lệ tốt nghiệp, tỷ lệ có việc làm, thời gian tốt nghiệp trung bình, điểm trung bình....Loại kết quả này thường được gọi là đầu ra của quá trình giáo dục. Thứ hai là loại kết quả trừu tượng hơn, thể hiện những gì người học có khả năng làm được sau khi kết thúc khóa học. Đây có thể coi là kết quả của quá trình giáo dục, là những biến đổi về chất của người học sau khi kết thúc khóa học, thường được gọi là chuẩn đầu ra (CĐR). Khi nói đến giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra (OBE) người ta thường ngụ ý nói đến CĐR của quá trình giáo dục và đây cũng chính là khái niệm được đề cập trong phạm vi bài viết này

OBE là một quan điểm giáo dục bắt nguồn từ nhiều công trình nghiên cứu trước đó như mục tiêu giáo dục (Mager, 1962), giáo dục dựa trên năng lực (Franc, 1978), học tập thành thạo (Block, 1971; Bloom, 1973) và đánh giá tham chiếu theo tiêu chí (Masters & Evans, 1986). Spady đã đề xuất lý thuyết OBE trên cơ sở tổng hợp và mở rộng tất cả những ý tưởng nêu trên. Ông cho rằng, OBE có thể làm thay đổi mô hình giáo dục, vì đối với OBE, việc sinh viên làm được những gì sau khi tốt nghiệp quan trọng hơn nhiều so với việc sinh viên học như thế nào và học khi nào (Spady, 1994). Cho đến hiện nay, OBE càng ngày càng thu hút được nhiều sự quan tâm và chứng tỏ rằng đây là một mô hình giáo dục mang lại nhiều thành công và đúng hướng (Xinfeng Y and Lingxiao Z, 2018). Nhiều nghiên cứu cho thấy tác dụng tích cực khi triển khai OBE trong giáo dục đại học. Nhiều tác giả đồng ý rằng khả năng tự đánh giá năng lực và sự tự tin của sinh viên đã tăng lên theo thời gian sau khi triển khai OBE (Brody và cộng sự, 2004; Jacobs và cộng sự, 2005, Lai và Ramesh, 2006). Các nghiên cứu cũng đã chỉ ra OBE tạo điều kiện thuận lợi cho việc tiếp thu kiến thức, kỹ năng và thái độ liên quan đến môn học (Mohayidin và cộng sự 2008); sinh viên có xu hướng làm việc hiệu quả hơn sau khi được hướng dẫn kể từ khi áp dụng OBE (An, 2014). Ngoài ra, OBE rất hữu ích trong việc cải thiện kiến thức, kỹ năng và thái độ (Borsotova và cộng sự, 2014). Nếu chương trình đào tạo có đội ngũ giảng viên am hiểu về OBE thì sẽ góp phần đáng kể vào việc thực hiện các mục tiêu của chương trình và của cơ sở giáo dục (Laguador & Dotong, 2014).

Có ba cách tiếp cận khác nhau đối với OBE, OBE có thể được xem là một triết lý về giáo dục, một hệ thống cấu trúc của chương trình đào tạo hoặc là thực hành trong lớp học. Tuy nhiên nếu muốn có một nền OBE thực sự thì cần phải điều chỉnh lại cấu trúc của chương trình đào tạo và tổ chức các hoạt động dạy học, kiểm tra đánh giá sinh viên sao cho phù hợp với triết lý về OBE.

Khái niệm OBE được Spady phát biểu như sau: “OBE tập trung và tổ chức mọi yếu tố trong một hệ thống giáo dục một cách có chủ đích xoay quanh những gì cần thiết mà tất cả người học cần đạt được khi kết thúc quá trình học tập của mình. Điều này có nghĩa là bắt đầu với một bức tranh rõ ràng về điều

quan trọng mà người học có thể làm được khi kết thúc khóa học, sau đó tổ chức chương trình giảng dạy, hướng dẫn và đánh giá để đảm bảo rằng việc học này cuối cùng sẽ diễn ra và đạt được kết quả mong muốn ban đầu” (Spady, 1994).

Ý tưởng chính đằng sau khái niệm của Spady là OBE chính là một cách tiếp cận trong đó, việc xây dựng chương trình, tổ chức các hoạt động dạy – học và đánh giá sinh viên đòi hỏi các nhà quản lý giáo dục, giảng viên và sinh viên tập trung sự chú ý và nỗ lực của mình vào kết quả học tập mong đợi - CDR của chương trình.

Ở Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo xác định CDR của một chương trình đào tạo “là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp” (Bộ GD&ĐT, 2021).

Trong những năm gần đây trong nước cũng đã có nhiều công trình nghiên cứu được công bố liên quan đến OBE. Liên quan đến xây dựng và phát triển chương trình theo OBE có các nghiên cứu: “phát triển chương trình đào tạo tiếp cận dựa trên chuẩn đầu ra tại Trường Đại học Công nghiệp Thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh” của tác giả Nguyễn Thị Hảo hay “Phát triển chương trình đào tạo đại học theo định hướng đáp ứng chuẩn đầu ra: nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Nông lâm Thành phố Hồ Chí Minh” của tác giả Mai Anh Thơ và cộng sự. Các nghiên cứu này hệ thống các nguyên tắc cơ bản của OBE, giới thiệu các bước xây dựng và phát triển chương trình đào tạo theo OBE và đánh giá thực tiễn hoạt động phát triển chương trình đào tạo tại một cơ sở giáo dục cụ thể. (Hảo, N. T., 2022, Thơ, M. A. và cộng sự, 2021). Về đo lường và đánh giá CDR của chương trình đào tạo, có các nghiên cứu như “Phát triển, bảo đảm chất lượng CTĐT và đo lường đánh giá CDR” của nhóm tác giả Đinh Thành Việt và Trần Thị Hà Vân giới thiệu tổng quan về các khái niệm, các yêu cầu kiểm định liên quan, chỉ số đánh giá kết quả thực hiện, các nguyên tắc và phương pháp đánh giá, phương pháp luận, quy trình đánh giá và minh họa thiết kế đánh giá CDR cho toàn khóa học (Việt, Đ.T. & Vân, T.T.H, 2021). Hoặc “xây dựng hệ thống đo lường mức độ đạt chuẩn đầu ra chương trình đào tạo – mô hình áp dụng tại Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh” của nhóm tác giả Phan Thị Thủy Thủy và cộng sự, trong đó trình bày thực trạng triển khai đo CDR chương trình đào tạo tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh từ đó đề xuất mô hình đo lường tổng quan, quy trình và biểu mẫu hướng dẫn đo lường CDR phù hợp với các điều kiện thực tế của Nhà trường nhằm đảm bảo chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu của quy chế đào tạo và các bộ tiêu chuẩn đánh giá/kiểm định chất lượng trong nước và quốc tế.

Bài báo này tiếp cận OBE theo hướng triển khai OBE trong phạm vi một cơ sở giáo dục và các kinh nghiệm thực tiễn từ việc triển khai OBE tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh.

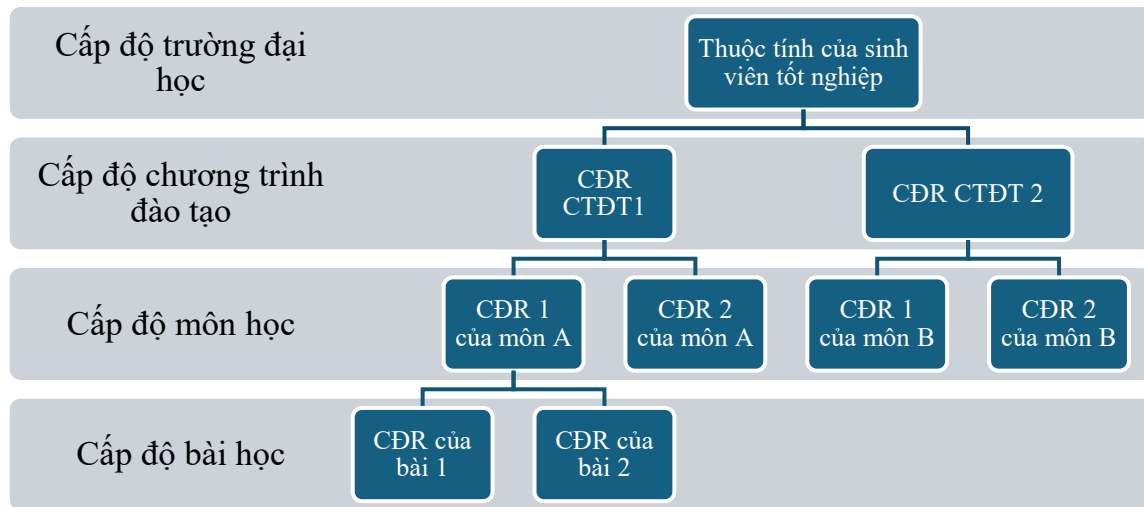
2. CÁC NGUYÊN TẮC CƠ BẢN CỦA GIÁO DỤC DỰA TRÊN CHUẨN ĐẦU RA

Nhiều nghiên cứu đồng ý rằng có bốn nguyên tắc cốt lõi của OBE: Tập trung vào CDR, chương trình dạy học được thiết kế ngược, sự tương thích có định hướng và mở rộng cơ hội học tập của người học (Spady, 1994), (Ong Chee Bin, 2019).

2.1. Tập trung vào chuẩn đầu ra

Điều này có nghĩa là mọi thứ giảng viên làm phải tập trung rõ ràng vào những gì họ muốn người học cuối cùng có thể thực hiện thành công (Spady, 1994). Vì vậy, khi giảng viên lập kế hoạch và giảng dạy, họ nên tập trung vào việc giúp người học phát triển kiến thức, kỹ năng và mức độ tự chủ và trách nhiệm để khi kết thúc khóa học, người học sẽ đạt được những kết quả quan trọng đã được xác định, chính là CDR của khóa học.

Mở rộng khái niệm này ra ta sẽ thấy CDR có thể có nhiều cấp độ khác nhau, CDR cho một Chương trình đào tạo dài hạn, một khóa học ngắn hạn, một học phần hay thậm chí là một bài học. Như vậy có thể thấy để tập trung vào CDR, giảng viên buộc phải chú ý đến mục tiêu ngắn hạn và dài hạn của quá trình học tập của người học ở từng giai đoạn. CDR phát biểu càng rõ ràng, cụ thể sẽ càng giúp cho giảng viên và người học dễ dàng điều chỉnh các hoạt động dạy – học và đánh giá một cách phù hợp. Như vậy có thể nói CDR là yếu tố then chốt, là linh hồn của OBE, CDR sẽ đóng vai trò quan trọng kéo theo sự thay đổi của các yếu tố khác và các nguồn lực của chương trình.



Hình 1. Các cấp độ chuẩn đầu ra

Nguồn: Johnson Ong Chee Bin (2019)

2.2. Chương trình dạy học được thiết kế ngược

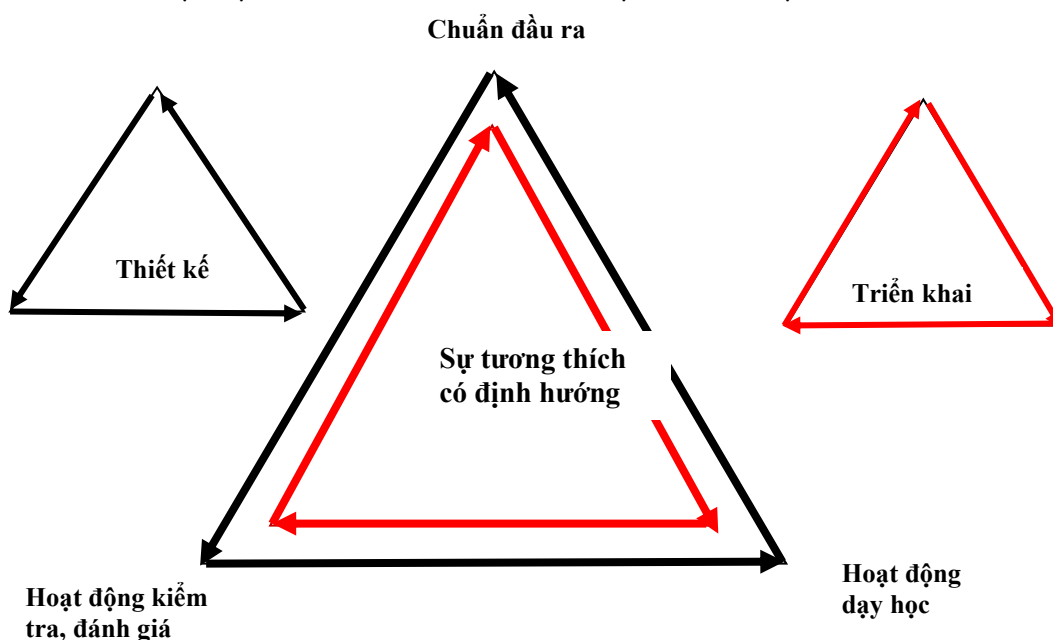
Nguyên tắc thứ hai của OBE là chương trình dạy học được thiết kế ngược và nguyên tắc này gắn bó chặt chẽ với nguyên tắc đầu tiên. Nghĩa là điểm xuất phát cho tất cả các thiết kế chương trình giảng dạy chính là một định nghĩa rõ ràng về kết quả học tập quan trọng mà người học phải đạt được khi kết thúc chương trình (CĐR của chương trình đào tạo) (Ong Chee Bin, 2019). Tất cả các yếu tố khác sau đó được đưa vào chương trình bằng cách truy ngược lại CĐR này và xác định “các yếu tố trong cấu trúc chương trình” mà người học phải đạt được để cuối cùng đạt CĐR ở khi kết thúc quá trình. Điều này không có nghĩa là thiết kế chương trình giảng dạy là một quá trình tuyến tính đơn giản, mà có nghĩa là tất cả các quyết định về lập kế hoạch, các hoạt động dạy – học và đánh giá người học và cả các hoạt động ngoại khóa phải được liên kết trực tiếp với các CĐR (Jeasik Cho, 2005) (Wong Shiat Lu, 2023). Một bảng hướng dẫn để thiết kế chương trình giáo dục đại học theo OBE được mô tả trong nghiên cứu của Killen và Spady (1999) và một ví dụ về ứng dụng của OBE được đưa ra trong công bố của Collier (2000).

Trong phạm vi một học phần, một khóa học ngắn hạn thì việc thiết kế chương trình theo nguyên lý này đơn giản hơn nhiều. Xuất phát từ CĐR đã được xác định, người dạy tiếp tục truy ngược lại các hoạt động cần thiết cần tổ chức, nguồn học liệu, cơ sở vật chất và cả hoạt động kiểm tra đánh giá nào có thể đảm bảo người học tập trung vào những yêu cầu của CĐR và đạt CĐR khi kết thúc khóa học. Từ đó lập kế hoạch triển khai các hoạt động đó và đo mức độ đạt CĐR của sinh viên trong suốt quá trình dạy để kịp thời điều chỉnh kế hoạch nhằm hướng đến giúp người học đạt CĐR.

2.3. Sự tương thích có định hướng

"Sự tương thích có định hướng là một cách thiết kế dạy học mà trong đó những gì người học được học và những kết quả học tập mong đợi được xác định rõ trước khi diễn ra quá trình dạy học. Các hoạt động dạy học sau đó được thiết kế để thu hút người học vào các hoạt động học tập nhằm tối ưu hóa cơ hội đạt được những kết quả mong đợi đó, và hoạt động đánh giá người học được thiết kế nhằm cho phép đánh giá rõ ràng về mức độ đạt được của những kết quả học tập mong đợi đó" (Biggs, 2014) (Hazel, 2022).

Sự tương thích xuất hiện khi các hoạt động học tập mà giảng viên yêu cầu sinh viên tham gia giúp sinh viên phát triển kiến thức, kỹ năng và thái độ mong đợi của khóa học và được đo lường bằng các công cụ đánh giá phù hợp. Sự tương thích có định hướng phát huy tác động mạnh mẽ của việc đánh giá đối với trải nghiệm học tập của người học khi các hoạt động và công cụ đánh giá phù hợp với CĐR thì người học có nhiều khả năng và cơ hội đạt được CĐR mong muốn.



Hình 3: Sự tương thích có định hướng

Nguồn: Johnson Ong Chee Bin (2019)

2.4. Mở rộng cơ hội học tập của người học

Nguyên tắc về mở rộng cơ hội học tập của người học được hiểu là đối với những người học không đạt được CDR trong lần thử đầu tiên phải được cung cấp thêm cơ hội để học và thể hiện thành tích học tập của mình (Ong Chee Bin, 2019). Tất nhiên, giảng viên cần phải tuân thủ các quy định của nhà trường và các cơ quan quản lý nhưng giảng viên cũng cần xem xét đến các nhu cầu của người học. Nếu giảng viên hoặc cơ sở giáo dục chỉ cho phép tất cả người học học tập và đánh giá theo cách mà giảng viên hay nhà trường yêu cầu thì nghĩa là nguyên tắc mở rộng cơ hội học tập của người học không được thực thi. Thực tế, nguyên tắc này đòi hỏi giảng viên thực hiện một cách tiếp cận rất linh hoạt để đánh giá người học.

Cơ sở lý luận của nguyên tắc này xuất phát từ niềm tin “tất cả người học đều có thể học và thành công, nhưng không phải trong cùng một ngày, theo cùng một cách.” (Spady, 1994). Do đó, giảng viên cần mở rộng cơ hội để mỗi người học có thể tìm thấy môi trường, điều kiện hỗ trợ hiệu quả cho việc đạt được CDR. Nguyên tắc này không chỉ giới hạn trong phạm vi tổ chức dạy – học và đánh giá người học, mà khi mở rộng ra cho chương trình đào tạo thì nó còn bao hàm cả việc người học có cơ hội lựa chọn các khóa học tương đương, lựa chọn thời điểm học, giảng viên và các nguồn lực khác để giúp họ đạt CDR một cách tốt nhất.

3. KINH NGHIỆM TRIỂN KHAI GIÁO DỤC DỰA TRÊN CHUẨN ĐẦU RA TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

3.1. Bối cảnh của Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh tại thời điểm bắt đầu triển khai OBE

OBE được bắt đầu triển khai tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh từ năm 2018. Tại thời điểm đó toàn trường có 19 đơn vị đào tạo với 47 chương trình đào tạo Đại học và gần 30.000 sinh viên. Năm 2016 sau khi đạt chứng nhận kiểm định chất lượng cấp cơ sở giáo dục, Nhà trường đã xây dựng kế hoạch kiểm định/đánh giá chất lượng cho tất cả các chương trình đào tạo đủ điều kiện đánh giá của nhà trường với mục tiêu đến năm 2023, 100% các chương trình đào tạo đại học đều được kiểm định và 80% các chương trình được kiểm định đủ điều kiện nhận giấy chứng nhận bảo đảm chất lượng.

Năm 2018, Nhà trường đánh giá chất lượng cấp chương trình đào tạo cho 04 chương trình đầu tiên theo tiêu chuẩn AUN – QA. Cả 04 chương trình đào tạo của nhà trường đều đáp ứng các yêu cầu của AUN – QA và được cấp giấy chứng nhận bảo đảm chất lượng. Tuy nhiên một trong các khuyến nghị được đoàn đánh giá nhấn mạnh là Nhà trường nên tiếp cận và triển khai OBE như là một giải pháp nâng cao chất lượng đào

tạo. Tại thời điểm đó, 04 chương trình đào tạo tiếp theo đã đăng kí đánh giá với AUN – QA theo đúng kế hoạch và dự kiến sẽ đánh giá chính thức vào tháng 09/2019.

Trong bối cảnh trên, với cam kết mạnh mẽ của Đảng ủy, Ban Giám hiệu đối với công tác bảo đảm chất lượng, Nhà trường đã cử cán bộ, giảng viên tham dự các khóa tập huấn OBE do AUN – QA tổ chức và bắt đầu nghiên cứu triển khai OBE trong tại Trường.

3.2. Thực hành OBE tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

3.2.1. Rà soát và cập nhật chương trình đào tạo tập trung vào chuẩn đầu ra

Việc thực hành OBE ở Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh bắt đầu từ khâu rà soát và cập nhật chương trình đào tạo, cụ thể là ở khâu rà soát hệ thống chuẩn đầu ra từ CDR chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra các học phần có trong chương trình đào tạo.

Khi triển khai rà soát và cập nhật, các đơn vị đào tạo được hướng dẫn xem xét hai vấn đề liên quan đến chuẩn đầu ra. Thứ nhất, cần rà soát nội dung phát biểu chuẩn đầu ra xem đã phù hợp với thang đo Bloom chưa và đã đáp ứng nguyên tắc SMART (cụ thể, đo lường được, có thể đạt được, phù hợp và có giới hạn thời gian). Nếu phát hiện những chỗ chưa phù hợp thì điều chỉnh lại. Thứ hai là rà soát tính phù hợp giữa chuẩn đầu ra chương trình với tầm nhìn, sứ mạng đặc tính sinh viên tốt nghiệp của Nhà trường và yêu cầu của các bên liên quan, rà soát sự phù hợp của chuẩn đầu ra môn học và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

Thực tế tại Trường, kể từ năm 2016 các CTĐT đều đã rà soát và điều chỉnh chuẩn đầu ra cho phù hợp với thang đo Bloom. Tuy nhiên hầu hết các đơn vị đào tạo chỉ chú ý đến miền nhận thức trong thang đo Bloom. Do đó các CDR về kỹ năng và mức độ tự chủ và chịu trách nhiệm của sinh viên sử dụng các động từ chưa phù hợp, thậm chí còn nhiều trường CDR chưa đo được và chưa phù hợp, hay có quá nhiều động từ ở các mức độ khác nhau trong một CDR. Nhiều giảng viên còn lúng túng trong việc xây dựng CDR cho học phần mình phụ trách.

3.2.2. Thiết kế chương trình đào tạo và chương trình học phần theo cách thiết kế ngược

Sau khi rà soát chuẩn đầu ra, các đơn vị đào tạo được hướng dẫn để thiết kế lại CTĐT theo hướng thiết kế ngược, nghĩa là xác định đối với một CDR cụ thể của CTĐT thì các học phần nào có thể dùng để đánh giá mức độ đạt CDR của sinh viên, các học phần nào có thể hỗ trợ để giúp sinh viên đạt CDR ấy ở cuối quá trình đào tạo. Hay nói cách khác là xây dựng bản mapping của các học phần vào các CDR của chương trình. Các học phần của CTĐT sau đó được sắp xếp lại để đảm bảo tính logic và có thể hỗ trợ sinh viên đạt CDR một cách tốt nhất. Ngoài ra, các hoạt động ngoại khóa, các hoạt động hỗ trợ khác nhằm giúp sinh viên đạt CDR của CTĐT cũng được xem xét và tính đến.

Đối với cấp độ học phần thì sau khi xây dựng CDR học phần, giảng viên được hướng dẫn thiết kế các hoạt động kiểm tra, đánh giá sinh viên sao cho có thể đo lường được mức độ đạt CDR của học phần khi kết thúc môn học. Từ đó, các hoạt động dạy học cần được thiết kế phù hợp nhằm giúp sinh viên thể hiện tốt nhất trong các hoạt động kiểm tra đánh giá.

Từ phản hồi của các đơn vị đào tạo và giảng viên thì giảng viên gặp khó khăn trong việc tổ chức kiểm tra đánh giá các kỹ năng mềm và mức độ tự chủ và chịu trách nhiệm của sinh viên cũng như đánh giá các mức độ nhận thức cao trong thang đo Bloom. Đối với các đơn vị đào tạo thì khó khăn lớn nhất trong quá trình thiết kế ngược chương trình đào tạo là việc đảm bảo sự cân đối trong bảng mapping giữa CDR CTĐT và các học phần trong chương trình.

3.2.3. Quản lý và giám sát sự tương thích có định hướng trong phạm vi chương trình và phạm vi học phần

Việc quản lý và giám sát sự tương thích có định hướng được giao cho đơn vị đào tạo thông qua việc xây dựng kế hoạch kiểm tra, kiểm soát đề thi giữa kỳ, cuối kỳ và báo cáo môn học sau khi kết thúc học kỳ.

Ở đầu mỗi học kỳ, các giảng viên dạy cùng một học phần họp để thảo luận và thống nhất kế hoạch kiểm tra cho học phần bao gồm: thời điểm, nội dung, hình thức kiểm tra và công cụ dùng để đánh giá kết quả của sinh viên. Tất cả các thông tin trên đều tương thích với CDR học phần và giúp đánh giá được mức độ đạt CDR. Giảng viên phụ trách lớp học phần được giao nhiệm vụ tổ chức các bài kiểm tra, đánh giá thường xuyên theo đúng kế hoạch đã đề ra và thu thập các minh chứng cần thiết. Đối với bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ, Trưởng Bộ môn được giao nhiệm vụ phê duyệt đề thi, khi phê duyệt Trưởng Bộ môn sẽ kiểm tra để đảm bảo đề thi phù hợp với kế hoạch đã xây dựng và tương thích với CDR.

Sau khi kết thúc học kỳ, giảng viên có trách nhiệm làm báo cáo môn học, trong đó có đánh giá mức độ đạt CĐR của sinh viên dựa trên kết quả kiểm tra đánh giá trong học kỳ. Báo cáo môn học được gửi cho Trưởng Bộ môn để tổng hợp nhằm đánh giá chung cho mỗi học phần và làm cơ sở để đánh giá mức độ đạt CĐR CTĐT khi sinh viên tốt nghiệp. Báo cáo môn học cũng là cơ sở để Bộ môn tiến hành các cải tiến, nâng cao chất lượng ở cấp độ học phần. Trong báo cáo môn học thể hiện các nội dung chính sau: Thông tin chung bao gồm: tên đơn vị đào tạo tên môn học, mã môn học, tên giảng viên phụ trách, các lớp do giảng viên phụ trách, số lượng sinh viên mỗi lớp; phần triển khai hoạt động dạy học mô tả các hoạt động dạy học được tổ chức trong quá trình triển khai; phần kết quả đánh giá chuẩn đầu ra môn học bao gồm chi tiết các hoạt động đánh giá từng chuẩn đầu ra, cách thu thập dữ liệu để đo chuẩn đầu ra và thống kê tỷ lệ đạt của từng chuẩn đầu ra môn học và cuối cùng là phần đánh giá, rút kinh nghiệm và đề xuất các cải tiến.

3.2.4. Tạo môi trường học tập và các dịch vụ hỗ trợ học tập cho người học

Song song với việc rà soát chương trình đào tạo, triển khai các hoạt động học tập và kiểm tra đánh giá tương thích với CĐR của học phần và của CTĐT, môi trường học tập và các dịch vụ hỗ trợ học tập cũng được quan tâm mở rộng ở Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh.

Hệ thống học tập LMS (lms.iuh.edu.vn) được triển khai một cách đồng bộ song song với việc học tập trực tiếp trên lớp. Trên nền tảng học tập trực tuyến, giảng viên đưa các tài liệu, thông tin cần thiết, các bài giảng, bài tập hoặc các nhiệm vụ học tập để bổ trợ, hỗ trợ sinh viên trong việc đạt CĐR.

Nhờ hệ thống LMS, giảng viên có thể triển khai nhiều hoạt động học tập phong phú nhằm giúp sinh viên rèn luyện và đạt các CĐR mong đợi.

3.3. Các bước triển khai OBE tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

3.2.1. Đào tạo đội ngũ

Công tác đào tạo đội ngũ được xác định là công tác then chốt để đảm bảo triển khai OBE một cách bền vững và thành công. Nhà trường cử 03 cán bộ (01 cán bộ ở Phòng Đào tạo, 02 cán bộ ở Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng) tham gia khóa tập huấn về OBE do AUN – QA tổ chức. Các cán bộ sau khi được cử đi học sẽ làm một buổi báo cáo, chia sẻ những kết quả học được cho tất cả các trường đơn vị trong Nhà trường. Hoạt động này giúp cho các trường đơn vị bước đầu nhận thức được những ưu thế của OBE nếu được triển khai ở cấp độ chương trình đào tạo và cấp độ môn học.

Nhà trường giao nhiệm vụ cho Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng nghiên cứu tập huấn OBE cho các đơn vị đào tạo trong trường. Chương trình tập huấn OBE được thiết kế lại để phù hợp với bối cảnh Nhà trường và phù hợp với hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong đang được vận hành. Để hoàn thành khóa tập huấn, giảng viên cần tham gia đầy đủ 4 buổi và hoàn thành các bài tập theo yêu cầu. Nội dung tập huấn tập trung vào 2 lĩnh vực: OBE ở cấp độ chương trình đào tạo và OBE ở cấp độ môn học.

Khi triển khai hoạt động này, các chủ nhiệm bộ môn và giảng viên cốt cán được tập huấn trước, sau đó mở rộng cho toàn bộ giảng viên trong đơn vị. Sau các đợt tập huấn đầu, các giảng viên cốt cán, chủ nhiệm bộ môn và lãnh đạo đơn vị sẽ lan tỏa nguyên lý OBE trong đơn vị mình trước khi Nhà trường triển khai một cách chính thức. Trong các buổi tập huấn đều có sự chủ trì của đại diện Ban Giám hiệu, Lãnh đạo các đơn vị đào tạo, việc làm này giúp các giảng viên tham dự tập huấn ý thức được tính quan trọng của khóa tập huấn.

3.2.2. Triển khai thí điểm

Năm học 2018-2019, Nhà trường bắt đầu triển khai OBE thí điểm ở 04 chương trình đào tạo có kế hoạch đánh giá chất lượng trong năm 2019 theo tiêu chuẩn AUN – QA. Để đảm bảo triển khai OBE thành công ở 04 đơn vị thí điểm, Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng cử các cán bộ đã được đào tạo về OBE hỗ trợ, tư vấn, đồng hành cùng các đơn vị để cùng xử lý các khó khăn, vướng mắc phát sinh trong quá trình triển khai. Đồng thời các cán bộ tư vấn có nhiệm vụ ghi nhận các thực hành tốt nhất để nhân rộng. Các vấn đề vướng mắc về mặt cơ chế, chính sách hoặc các quy định sẽ được báo cáo Ban Giám hiệu để tìm cách tháo gỡ. Kinh phí cho hoạt động triển khai thí điểm OBE ở các đơn vị được trích từ kinh phí bảo đảm chất lượng của đơn vị.

Các chương trình được lựa chọn triển khai thí điểm là các chương trình đang chuẩn bị để đánh giá chất lượng theo tiêu chuẩn AUN – QA. Triển khai OBE sẽ là một điểm mạnh của chương trình, do đó lãnh đạo đơn vị và giảng viên có động lực để thực hành OBE trong chương trình đào tạo. Ngoài ra, việc cử người am hiểu về OBE hỗ trợ và cùng thảo luận tháo gỡ các khó khăn, vướng mắc nếu có đã giúp cho các đơn vị yên tâm và tự tin hơn trong việc triển khai OBE ở đơn vị mình.

Trong giai đoạn triển khai thí điểm lần đầu tiên, mức độ thực hành OBE cũng được xác định ở mức độ xây dựng chương trình đào tạo và ở một số môn học nòng cốt. Các giảng viên tham gia thực hành OBE cũng được lựa chọn là các giảng viên nhiều kinh nghiệm, nhiệt tình và có tinh thần đổi mới sáng tạo.

Năm học 2019-2020, Nhà trường tiếp tục mở rộng phạm vi thí điểm lên thành 8 chương trình đào tạo, bao gồm 4 chương trình đào tạo đã được triển khai ở năm học 2018-2019 và thêm 4 chương trình đào tạo đăng ký kiểm định theo tiêu chuẩn AUN – QA năm 2021. Trong năm học này, 04 chương trình đào tạo mới tham gia triển khai thí điểm OBE sẽ tiếp tục được tư vấn hỗ trợ từ Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng. Trong chu kỳ này việc thực hành OBE được triển khai đồng bộ ở tất cả các môn học của chương trình đào tạo và dữ liệu để đo CDR của chương trình được thu thập và phân tích 1 cách đầy đủ.

3.2.3. Hoàn thiện các văn bản quản lý

Sau hai năm thí điểm ở 08 chương trình đào tạo, căn cứ vào các vấn đề thực tiễn diễn ra trong quá trình triển khai, Nhà trường hoàn thiện và ban hành các văn bản quản lý để tạo hành lang pháp lý cho việc triển khai OBE đồng bộ trong toàn Trường. Các văn bản quản lý không phải ở dạng yêu cầu hay bắt buộc các đơn vị phải triển khai OBE hoặc quy định về cách thức triển khai OBE mà thường ở dạng các hướng dẫn giúp cho các đơn vị không bị lúng túng trong quá trình thực hiện.

Bên cạnh việc ban hành các văn bản quản lý, trong giai đoạn này Nhà trường tăng cường tổ chức các khóa tập huấn cho tất cả các giảng viên của các đơn vị, tổ chức các buổi báo cáo, chia sẻ kinh nghiệm từ các cá nhân, đơn vị có thực hành tốt để học hỏi lẫn nhau. Các đơn vị đã được triển khai thí điểm sẽ đóng vai trò là hạt nhân tích cực trong thực hành OBE và sẵn sàng lan tỏa chia sẻ các kinh nghiệm của mình cho các đơn vị khác.

3.2.4. Triển khai đồng bộ

Đến năm học 2020-2021, Nhà trường triển khai OBE một cách đồng bộ ở tất cả các chương trình đào tạo ở cả cấp độ chương trình đào tạo lẫn cấp độ môn học. Các giảng viên được yêu cầu thực hành OBE trong phạm vi môn học của mình và làm báo cáo môn học cuối mỗi học kỳ. Tổ xây dựng chương trình của các chương trình đào tạo cần xây dựng kế hoạch đánh giá CDR của chương trình, thu thập, tổng hợp và phân tích dữ liệu từ các báo cáo môn học của giảng viên để đánh giá mức độ đạt CDR chương trình đào tạo của sinh viên tại thời điểm sinh viên tốt nghiệp, từ đó đề xuất các điểm cần cải thiện để nâng cao chất lượng đào tạo.

Trong quá trình triển khai đồng bộ, Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng là đơn vị được giao trách nhiệm tổ chức và quản lý. Các vấn đề vướng mắc nếu có phát sinh, các đơn vị đào tạo phản ánh với Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng để tìm cách giải quyết.

Trong giai đoạn này các hoạt động hội thảo chia sẻ kinh nghiệm và thực hành tốt được tiếp tục tổ chức cả ở cấp độ nhà trường và ở cấp độ các đơn vị đào tạo. Hoạt động này lôi cuốn sự tham gia của các giảng viên quan tâm và giúp giải quyết các khó khăn mà giảng viên gặp phải trong quá trình triển khai OBE. Công tác hướng dẫn, tư vấn và tập huấn tiếp tục được duy trì nếu các đơn vị đào tạo có nhu cầu.

3.4. Kết quả triển khai OBE tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

Để đánh giá kết quả triển khai OBE tại Trường Đại học Công nghiệp Hồ Chí Minh, một bảng hỏi gồm 18 câu hỏi khảo sát được tiến hành để nghiên cứu định lượng. Trong đó có 4 câu liên quan đến các thông tin chung của người được khảo sát ví dụ như đã tham gia các lớp tập huấn về OBE hay chưa, đơn vị đào tạo mà họ đang công tác, số năm kinh nghiệm và hiểu biết về OBE, các câu hỏi khác được trình bày ở mục 3.4.1 trong bài báo này.

Đối tượng khảo sát bằng bảng câu hỏi là những giảng viên thuộc Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh. Theo Hair và các cộng sự (Hair J.F. et al 2010), để kết quả nghiên cứu đảm bảo tính chính xác thì số mẫu tối thiểu phải gấp 5 lần số lượng biến quan sát. Theo đó, nghiên cứu này cần có số mẫu tối thiểu là $5 \times 18 = 90$ mẫu. Dựa vào kích cỡ mẫu tiêu chuẩn và điều kiện đủ cho việc phân tích dữ liệu trên phần mềm thống kê để đảm bảo tính tin cậy, đề tài đã thực hiện trên một quy mô mẫu là 250. Để đáp ứng mục tiêu nghiên cứu của đề tài, Phương pháp chọn mẫu thuận tiện để thực hiện khảo sát thông qua đường link google form gửi đến tất cả các đơn vị đào tạo trong trường. Khi số lượng phản hồi đạt 400 lượt, đường link được đóng lại. Tuy nhiên những lượt phản hồi thu về trong đó giảng viên cho rằng mình chưa biết đến OBE và chưa từng triển khai OBE trong quá trình giảng dạy được loại bỏ, số phản hồi còn lại sau khi loại bỏ vòng 1 là 384 phiếu. Sau đó, dữ liệu được làm sạch một lần nữa bằng cách loại các phản hồi chỉ

chọn 1 đáp án, các phản hồi bỏ trống câu trả lời và các phản hồi chọn các câu trả lời mâu thuẫn nhau. Cuối cùng khi đưa vào phân tích còn lại 253.

3.4.1. Đối tượng nghiên cứu và nội dung bảng hỏi

Đối tượng nghiên cứu trong khảo sát này là giảng viên Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh. Vì lấy mẫu thuận tiện nên bảng hỏi được tạo trên google form và gửi đường dẫn công khai đến tất cả các đơn vị. Kết quả thống kê cho thấy giảng viên của 14 đơn vị đào tạo thuộc Trường tham gia trả lời. Thống kê cụ thể về đối tượng khảo sát được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. Thống kê đối tượng tham gia trả lời khảo sát

STT	Đơn vị	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Khoa Công nghệ Cơ khí	22	8.7
2	Khoa Công nghệ Thông tin	16	6.3
3	Khoa Công nghệ Điện tử	11	4.3
4	Khoa Công nghệ Điện	20	7.9
5	Khoa Công nghệ Động lực	5	2.0
6	Khoa Công nghệ Nhiệt - Lạnh	9	3.6
7	Khoa Công nghệ Hóa học	17	6.7
8	Khoa Ngoại ngữ	27	10.7
9	Khoa Quản trị Kinh Doanh	38	15.0
10	Khoa Thương mại Du lịch	12	4.7
11	Khoa Luật	9	3.6
12	Viện Tài chính - Kế toán	26	10.3
13	Viện Công nghệ Sinh học và Thực phẩm	23	9.1
14	Viện Khoa học Công nghệ và Quản lý Môi trường	18	7.1
Tổng cộng		253	100

Bảng 1 cho thấy đối tượng tham gia khảo sát phân bố trong nhiều đơn vị thuộc trường cho thấy nghiên cứu này thu hút sự quan tâm của nhiều đơn vị và kết quả thu về có thể phản ánh kết quả và hiệu quả triển khai OBE tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh ở cấp độ nhà trường.

Bảng hỏi khảo sát gồm 14 biến quan sát xoay quanh các yếu tố (1) nhận thức về OBE; (2) sự chuẩn bị cho OBE; (3) quá trình triển khai OBE và (4) đánh giá kết quả được thể hiện như trong bảng 3.2 dưới đây

Bảng 3.2. Nội dung khảo sát

STT	Nội dung hỏi	Số phản hồi
1	Thầy (cô) hiểu biết rõ về khái niệm OBE	253

2	Thầy (cô) đánh giá việc triển khai OBE trong trường đại học là quan trọng	253
3	Thầy cô cho rằng nên duy trì việc triển khai OBE trong phạm vi toàn trường	253
4	Trường đã cung cấp đủ tài liệu và hướng dẫn về OBE cho Thầy (cô)	253
5	Thầy (cô) được hỗ trợ từ nhà trường hoặc khoa trong việc triển khai OBE	253
6	Thầy (cô) sẵn sàng trong việc triển khai OBE ở cấp độ môn học.	253
7	Đơn vị của thầy cô rất quyết liệt trong việc triển khai OBE	253
8	Thầy (cô) có tham gia vào việc xây dựng chuẩn đầu ra (CĐR) cho môn học mình giảng dạy	253
9	Thầy (cô) đã sử dụng các phương pháp giảng dạy và đánh giá dựa trên CĐR	253
10	Thầy (cô) cho rằng thực hiện OBE trong giảng dạy là hoàn toàn khả thi	253
11	Sinh viên rất hứng thú khi triển khai OBE	253
12	Thầy (cô) đồng ý rằng sinh viên có tiến bộ rõ rệt khi áp dụng OBE	253
13	Thầy (cô) cảm thấy hài lòng với việc áp dụng OBE trong giảng dạy	253
14	Thầy (cô) có ý kiến hoặc đề xuất nào để cải thiện quá trình triển khai OBE?	165

3.4.2. Phân tích kết quả khảo sát

Các câu hỏi từ 1 đến 13 được thiết kế theo thang đo Likert bao gồm 05 mức độ trả lời từ mức 1 là hoàn toàn không đồng ý đến mức 5 là hoàn toàn đồng ý. Câu hỏi 14 là câu hỏi mở để thu thập các đóng góp của giảng viên. Kết quả khảo sát được thể hiện trong bảng 3.3.

Bảng 3.3. Thống kê kết quả khảo sát

STT	Nội dung hỏi	Tần suất lựa chọn					Trung bình
		1	2	3	4	5	
1	Thầy (cô) hiểu biết rõ về khái niệm OBE	0	4	5,5	58,5	32	4,19
2	Thầy (cô) đánh giá việc triển khai OBE trong trường đại học là quan trọng	0,8	0,8	4,7	54,5	39,1	4.30
3	Thầy cô cho rằng nên duy trì việc triển khai OBE trong phạm vi toàn trường	0,4	0,4	5,9	54,2	39,1	4.31
4	Trường đã cung cấp đủ tài liệu và hướng dẫn về OBE cho Thầy (cô)	1,2	0	6,3	53,8	38,7	4.29
5	Thầy (cô) được hỗ trợ từ nhà trường hoặc khoa trong việc triển khai OBE	0,8	2,4	11,9	61,3	23,7	4.05
6	Thầy (cô) sẵn sàng trong việc triển khai OBE ở cấp độ môn học.	0,4	2	12,6	61,3	23,7	4.06
7	Đơn vị của thầy cô rất quyết liệt trong việc triển khai OBE	0,8	2,4	9,9	57,7	29,2	4.12
8	Thầy (cô) có tham gia vào việc xây dựng chuẩn đầu ra (CĐR) cho môn học mình giảng dạy	0,4	0,4	8,7	62,5	28,1	4.17

9	Thầy (cô) đã sử dụng các phương pháp giảng dạy và đánh giá dựa trên CDR	2	2,8	3,2	59,3	32,8	4.18
10	Thầy (cô) cho rằng thực hiện OBE trong giảng dạy là hoàn toàn khả thi	1,2	1,2	5,1	59,7	32,8	4.22
11	Sinh viên rất hứng thú khi triển khai OBE	2,4	0,8	3,6	47,4	45,8	4.34
12	Thầy (cô) đồng ý rằng sinh viên có tiến bộ rõ rệt khi áp dụng OBE	2,0	2,0	3,6	56,5	36	4.23
13	Thầy (cô) cảm thấy hài lòng với việc áp dụng OBE trong giảng dạy	2,0	3,2	4,3	53	37,7	4.21

Bảng 3.3 cho thấy tất cả các câu hỏi đều có giá trị trung bình nằm trong khoảng 4,05 đến 4,34 có nghĩa là giảng viên phản hồi tích cực đối với việc triển khai OBE trong phạm vi Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh ở cả 4 yếu tố: (1) nhận thức về OBE (4,19 đến 4,31); (2) sự chuẩn bị cho OBE (4,05 đến 4,29); (3) quá trình triển khai OBE (4,12 đến 4,34) và (4) đánh giá kết quả (4,21 và 4,23).

Đặc biệt đối với nhận định “sinh viên có tiến bộ rõ rệt khi áp dụng OBE” có đến 92,5% phản hồi đồng ý và hoàn toàn đồng ý. Điều này cho thấy việc triển khai OBE ở Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh mang lại hiệu quả rõ rệt đối với việc cải thiện kết quả học tập của sinh viên.

Đối với nhận định “Thầy (cô) cảm thấy hài lòng với việc áp dụng OBE trong giảng dạy” có đến 90,7% phản hồi đồng ý và hoàn toàn đồng ý. Điều này chứng tỏ quá trình triển khai và hiệu quả của việc triển khai OBE đã đáp ứng rất tốt đối với sự mong đợi của giảng viên. Đây là một mô hình có thể triển khai bền vững trong các Trường đại học.

3.5. Bài học kinh nghiệm rút ra từ thực tiễn triển khai OBE tại trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

Qua 5 năm triển khai OBE tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, một số bài học kinh nghiệm được rút ra có thể tổng kết lại như sau:

Một là, cần thay đổi nhận thức của giảng viên đối với thực hành OBE. Khi mới triển khai, đa phần giảng viên cho rằng triển khai OBE nghĩa là sẽ thêm trách nhiệm cho giảng viên, thêm áp lực công việc và giảng viên phải làm thêm nhiều hơn để hoàn thành công việc. Từ đó tâm lý chung của giảng viên là tìm cách né tránh hoặc từ chối tham gia. Do đó, cần làm cho giảng viên hiểu rằng triển khai OBE không phải là thêm việc mà là thay đổi phương cách làm việc. Tất nhiên trong giai đoạn đầu của sự thay đổi, giảng viên sẽ gặp một số khó khăn do chưa hiểu hoặc chưa quen với cách làm việc mới. Tuy nhiên khi đã quen, thì OBE cũng như bất kì thực hành giáo dục nào khác, khối lượng công việc của giảng viên cũng không nhiều hơn, thậm chí giảng viên còn có thể làm việc một cách nhẹ nhàng hơn và sẽ có cơ sở để cải tiến chất lượng giảng dạy.

Hai là, nên đồng hành, hỗ trợ và tư vấn cho giảng viên trong giai đoạn đầu triển khai OBE thay vì chỉ đạo và yêu cầu giảng viên thực thi bằng các quy định. Trong giai đoạn đầu triển khai OBE sẽ có nhiều lúng túng, những khó khăn vướng mắc có thể xuất hiện do các quy định hiện hành hoặc do cách thức vận hành cũ chưa tương thích hoặc có nhiều giới hạn đối với thực hành OBE. Nếu ban hành các quy định và yêu cầu giảng viên thực thi có thể dẫn đến nhiều mâu thuẫn, bất hợp lý giữa những quy định, quy chế cũ với những quy định mới, gây khó khăn cho giảng viên. Việc đồng hành, hỗ trợ và tư vấn cho giảng viên cách thức triển khai OBE sẽ giúp giảng viên yên tâm, tự tin thay đổi phương cách làm việc. Những thực hành tốt được ghi nhận, chia sẻ nhân rộng sẽ có tác động thay đổi nhận thức của giảng viên và thu hút các giảng viên khác cùng tham gia.

Ba là khâu giám sát, kiểm tra cần được tiến hành thường xuyên. Trong quá trình triển khai OBE, mặc dù nhận được sự quan tâm của lãnh đạo và sự đồng thuận của giảng viên, nhưng vẫn có một số ít trường hợp, giảng viên vẫn thực hiện một cách hình thức, qua loa. Ngoài ra, cũng có một số giảng viên vì

chưa am hiểu một cách sâu sắc nguyên lý OBE nên khi thực hành OBE sẽ chưa đồng bộ với các giảng viên khác. Việc giám sát, kiểm tra một mặt có tác dụng nhắc nhở giảng viên thực hành OBE một cách nghiêm túc, mặt khác giúp phát hiện những trường hợp giảng viên hiểu sai và triển khai chưa tương thích với nguyên lý OBE.

4. KẾT LUẬN

Hệ sinh thái giáo dục đại học hiện nay đòi hỏi các chương trình đào tạo phải đáp ứng tốt yêu cầu ngày càng cao của các bên liên quan. Đồng thời tự chủ đại học yêu cầu các trường đại học phải có trách nhiệm giải trình với xã hội, với các bên liên quan và phải cam kết về chất lượng đào tạo. Triển khai OBE trong giáo dục đại học là một giải pháp cho vấn đề trên vì OBE tập trung tổ chức các nguồn lực và hoạt động xoay quanh các kết quả học tập mong đợi, giám sát quá trình học tập của sinh viên sao cho khi tốt nghiệp, sinh viên đạt được các CDR đã xác định đáp ứng yêu cầu của các bên liên quan. Bốn nguyên lý của OBE bao gồm: Tập trung vào CDR; chương trình được thiết kế ngược (xuất phát từ CDR, thiết kế các công cụ đánh giá tương thích, lựa chọn nội dung và phương pháp dạy học phù hợp); đảm bảo tương thích có định hướng giữa CDR, hoạt động dạy – học và hoạt động kiểm tra, đánh giá sinh viên và mở rộng cơ hội học tập cho người học.

Các nghiên cứu lý luận và thực tiễn từ các trường đại học trong và ngoài nước cho thấy triển khai OBE ở các trường đại học là khả thi và mang lại hiệu quả tích cực. Tùy theo đặc thù và mục tiêu của từng trường đại học mà OBE có thể được triển khai ở ba cấp độ: OBE ở mức độ nguyên lý giáo dục, OBE trong xây dựng cấu trúc của chương trình đào tạo và OBE ở mức độ môn học. Tuy nhiên để có một nền OBE thực thụ thì cần điều chỉnh cấu trúc của chương trình đào tạo và thực hành OBE ở cấp độ môn học đáp ứng các nguyên lý OBE.

Kinh nghiệm từ 05 năm triển khai OBE một cách toàn diện tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy để việc triển khai OBE thành công và bền vững cần làm thay đổi nhận thức của giảng viên về việc thực hành OBE; đồng hành, tư vấn và hỗ trợ giảng viên trong giai đoạn đầu của quá trình triển khai và chú trọng đến khâu kiểm tra, giám sát khi quá trình thực thi OBE đã được tiến hành đồng bộ và đi vào nề nếp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- An, Imelda. (2014). Impact of Outcome-Based Education Instruction to Accountancy Students in an Asian University. *Asia Pacific Journal of Education*, 1(5), 48-52.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Block, J. H. (Ed.). (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehardt and Winston.
- Bloom, B. S. (1973). *Every kid can: Learning for mastery*. Washington, DC: College/University Press.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). Thông tư 08/2021/TT-BGDĐT ngày 18/3/2021 về việc Ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học, Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, Hà Nội.
- Barsoto, et al. (2014). Status of Implementation and Usefulness of Outcomes-Based Education in the Engineering Department of an Asian University. *Asian Journal of Management Science and Economics*, 1(1)
- Brody DS, Ryan K, Kuzma MA. (2003). Promoting the development of doctoring competencies in clinical settings. *Family Medicine*, 36 (January suppl), pp102-109.
- Collier, D. (2000). *Assessment based on outcomes of significance*. A paper to be presented at the Annual Conference of the Association for the Study of Evaluation in Education in Southern Africa, Port Elizabeth, South Africa. 26-29 September.
- Đảng Cộng sản Việt Nam. (2021). Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Hà Nội.

- Franc, L. H. (1978). *Toward improving patterns of instruction*. Durham, NH: New England Teacher Corps Network.
- Hazel J. M. A. et al. (2022). Constructive Alignment of Higher Education Curricula: The Case of a Philippine State University. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*. Vol 20, 49-72
- Hair J.F. et al (2010), *Multivariate data analysis: A global perspective*, Pearson Upper Saddle River, NJ, vol. 7
- Hào, N.T. (2022). Phát triển chương trình đào tạo tiếp cận dựa trên chuẩn đầu ra tại Trường Đại học Công nghiệp Thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh, *Kỷ yếu hội thảo “Đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục đại học trong cơ chế tự chủ”*, Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh.
- Jacobs JCG, Bolhuis S, Bulte JA et al. (2005). Starting learning in medical practice: an evaluation of a new introductory clerkship. *Medical Teacher*, 27, 408-414.
- Jeasik Cho & Allen Trent (2005). “Backward” Curriculum Design and Assessment: What Goes Around Comes Around, Or Haven’t We Seen This Before?, *The Journal of Culture and Education*, v9 n2 p105-122
- Johnson Ong Chee Bin (2019). *Handout of the workshop “Applied approach to designing and implementing OBE framework”*, AUN - QA, 15-18 October 2019.
- Laguador, Jake M. & Dotong, Conrado I. (2014). Knowledge versus Practice on the Outcomes-Based Education Implementation of the Engineering Faculty Members in LPU. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(1).
- Lai NM, Ramesh JC. (2006). The product of outcomes-based undergraduate medical education: competencies and readiness for internship. *Singapore Medical Journal*, 47, 10531062.
- Killen, R. (2000). *Outcomes-based education: Principles and possibilities*. Unpublished manuscript, University of Newcastle, Faculty of Education.
- Killen, R. & Spady, W. (1999). *Using the SAQA critical outcomes to inform curriculum planning in higher education in South Africa*. *South African Journal of Higher Education*, 14(1), 200-208.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. San Francisco: Fearon.
- Masters, G. N. & Evans, J. (1986). A sense of direction in criterion-referenced assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 12(3), 257-265.
- Mohayidin, et al. (2008). Implementation of Outcome-Based Education in Universiti Putra Malaysia: A Focus on Students’ Learning Outcomes. *International Education Studies*, 1(4)
- Quốc hội nước Cộng hòa xã hội xã hội chủ nghĩa Việt Nam. (2018). Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học số 34/2018/QH14, Hà Nội.
- Spady, W. G. (1994). Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Tam, M. (2014). Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(2), 1-13.
- Thor, M. A. và cộng sự. (2021). Phát triển chương trình đào tạo đại học theo định hướng đáp ứng chuẩn đầu ra: nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Nông lâm Thành phố Hồ Chí Minh, *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục Kỹ Thuật, Trường Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật TP. Hồ Chí Minh*, Số 63, Trang 105-114.
- Thủ tướng chính phủ. (2016). Quyết định số 1982/QĐ-TTg ngày 18/10/2026 quyết định Phê duyệt khung trình độ quốc gia. Hà nội.
- Thùy, P.T.T et al. (2023). Xây dựng hệ thống đo lường mức độ đạt chuẩn đầu ra chương trình đào tạo – mô hình áp dụng tại Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh, *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục Kỹ Thuật, Trường Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật TP. Hồ Chí Minh*, Số 75B, Trang 1-12.

Wong Shiat Lu. (2023). Backward Design: An Approach to the Professional Development of School Leaders. *Innovare Journal of Education*. Vol 11, Issue 3, 2023, 40-47

Xinfeng, Y. and Lingxiao, Z. (2018). Analysis and Research on Outcomes-based Education, *advances in Computer Science Research*, volume 83, 8th International Conference on Social Network, Communication and Education

IMPLEMENTATION OF OUTCOMES-BASED EDUCATION – EXPERIENCE LESSONS FROM OUTCOMES-BASED EDUCATION PRACTICE AT THE INDUSTRIAL UNIVERSITY OF HO CHI MINH CITY

DO KHOA THUY KHA, NGUYEN HUY PHUC
Corresponding author: dokhoathuykha@iuh.edu.vn

Tóm tắt. Outcomes-based education (OBE) is an educational principle proposed in the 1990s in America. This educational principle then attracted attention, research, and implementation in many countries around the world. Many studies have demonstrated the positive impact of OBE practice in higher education. In recent years, this principle has been studied and implemented by many universities in Vietnam at different levels. This article summarizes the results of a number of domestic and foreign OBE important studies, describes the OBE implementation process at the Industrial University of Ho Chi Minh City in the past 5 years, and the lessons learned from that process.

Từ khóa. Expected learning outcomes, Outcomes-based education, OBE, Industrial University of Ho Chi Minh City.

Ngày nhận bài: 10/01/2024

Ngày nhận đăng: 17/4/2025