

ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG PHẢN HỒI CỦA CÁC BÊN LIÊN QUAN TRONG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH DẠY HỌC Ở CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO NHÓM NGÀNH SỨC KHỎE TẠI VIỆT NAM

Lê Thái Hưng¹,
Nguyễn Việt Hưng^{2,+}

¹Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội; ²Học viện Quân y
+Tác giả liên hệ • Email: nguyenviethung1884@gmail.com

Article history

Received: 23/7/2025

Accepted: 18/8/2025

Published: 05/11/2025

Keywords

Curriculum development,
stakeholder feedback, health
science, quality assessment

ABSTRACT

In the context of competency-based higher education increasingly emphasizing the importance of stakeholder feedback to improve training programs, this study was conducted to evaluate the quality of feedback from four groups: lecturers, learners, former learners, and employers involved in developing teaching programs at six educational institutions with a history of health-related training. The results indicated that feedback from lecturers was rated highest in completeness, timeliness, and reliability. Feedback from learners and former learners was valuable but limited in relevance and accessibility. Meanwhile, feedback from employers scored the lowest, especially in accessibility. Based on these findings, the study proposed establishing a two-way, stable, and transparent feedback system between the school and stakeholders; standardizing survey tools appropriate for each group; and enhancing the roles of lecturers and employers in the program improvement process. The findings provide a practical foundation for designing internal quality assurance policies suited to the context of competency-based higher education in Vietnam.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại, đặc biệt là trong lĩnh vực khoa học sức khỏe, xây dựng và phát triển chương trình dạy học theo chuẩn đầu ra (outcome-based education) đã trở thành xu thế tất yếu nhằm bảo đảm chất lượng đào tạo và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động cũng như xã hội (Thomas et al., 2022). Một yếu tố trọng tâm trong quá trình này là sự tham gia và phản hồi của các bên liên quan, bao gồm giảng viên (GV), người học, cựu người học, nhà sử dụng lao động và các tổ chức nghề nghiệp. Những phản hồi được xem là nguồn dữ liệu quan trọng để điều chỉnh mục tiêu, nội dung, phương pháp giảng dạy và hình thức đánh giá của chương trình, qua đó nâng cao tính thực tiễn, mức độ phù hợp và hiệu quả đào tạo (Prideaux, 2003).

Theo lý thuyết “các bên liên quan” (stakeholder theory), các tổ chức - trong đó có cơ sở giáo dục - cần cân nhắc lợi ích, quan điểm và mong đợi của các nhóm liên quan trong quá trình ra quyết định và cải tiến (Freeman, 1984). Trong giáo dục y khoa, vai trò của các bên liên quan không chỉ dừng ở việc đóng góp ý kiến, mà còn thể hiện ở sự đồng kiến tạo chương trình, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục theo năng lực và định hướng đáp ứng nhu cầu xã hội ngày càng được chú trọng (Thistlethwaite et al., 2014). Việc đánh giá chất lượng thông tin phản hồi từ các bên liên quan cần xem xét không chỉ nội dung phản hồi, mà còn các tiêu chí như tính kịp thời, độ tin cậy, mức độ phù hợp với mục tiêu chương trình và khả năng chuyển hóa thành cải tiến cụ thể. Các nghiên cứu quốc tế cho thấy, khi phản hồi được khai thác hiệu quả, nó có thể tạo ra những thay đổi đáng kể trong cấu trúc và kết quả của chương trình dạy học (Veloski et al., 2006; Watling et al., 2012). Tuy nhiên, tại nhiều cơ sở đào tạo khối ngành sức khỏe ở Việt Nam, hoạt động thu thập, phân tích và sử dụng phản hồi từ các bên liên quan vẫn còn mang tính hình thức, thiếu hệ thống và chưa được đánh giá một cách khoa học. Hiện nay cũng chưa có nhiều công trình nghiên cứu tập trung đo lường chất lượng của các phản hồi này một cách toàn diện.

Trên cơ sở đó, bài báo này hướng tới việc đánh giá chất lượng phản hồi của các bên liên quan trong quá trình phát triển chương trình đào tạo tại các trường đại học khối ngành sức khỏe ở Việt Nam, đồng thời xem xét những yếu tố có ảnh hưởng đến việc triển khai chương trình theo chuẩn đầu ra.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Lý luận về chất lượng phản hồi của các bên liên quan

2.1.1. Lý thuyết các bên liên quan

Khái niệm “các bên liên quan” (stakeholders) xuất phát từ lĩnh vực quản trị kinh doanh và dần được mở rộng sang các ngành khoa học xã hội và giáo dục. Bryson (2018) định nghĩa, “các bên liên quan” là những cá nhân, nhóm hoặc tổ chức có thể ảnh hưởng, hoặc bị ảnh hưởng, bởi việc thực hiện một chính sách, chương trình, dự án hoặc hành động cụ thể, qua đó nhấn mạnh tính đa chiều và động, phản ánh sự tương tác qua lại giữa tổ chức và môi trường xã hội. Trong giáo dục đại học, “các bên liên quan” trong phát triển chương trình dạy học là những thực thể cá nhân hoặc tập thể có mối quan tâm thực chất đến mục tiêu, nội dung, quá trình hoặc kết quả của chương trình và có khả năng ảnh hưởng đến tính phù hợp, chất lượng và tính bền vững của chương trình. Cách tiếp cận này đặc biệt phù hợp với bối cảnh giáo dục y khoa, nơi chuẩn đầu ra không chỉ gắn với yêu cầu học thuật mà còn liên quan trực tiếp đến năng lực hành nghề và kì vọng xã hội. Theo Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT của Bộ GD-ĐT (2025), các bên liên quan của cơ sở đào tạo bao gồm: (1) Bên trong; (2) Bên ngoài. Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi lựa chọn nhóm bên trong gồm GgV và người học; nhóm bên ngoài gồm cựu người học và nhà sử dụng lao động.

Vai trò của các bên liên quan trong bảo đảm chất lượng giáo dục đại học, đặc biệt trong thiết kế và phát triển chương trình dạy học, ngày càng được đề cao. Beerkens và Udam (2017) nhấn mạnh, các trường đại học cần duy trì đối thoại thường xuyên, liên tục với các nhóm này. Chandler và Werther (2014) cho rằng, sự tham gia không chỉ dừng ở việc cung cấp ý kiến, mà cần được tích hợp vào quá trình ra quyết định liên quan đến chất lượng giáo dục. Mỗi nhóm mang đến nguồn tri thức, kĩ năng và kinh nghiệm khác nhau, tạo ra góc nhìn đa chiều (Langrafe et al., 2020). Dù có thể tồn tại khác biệt quan điểm (Turan et al., 2016), nhưng chính điều này thúc đẩy thảo luận toàn diện và hiệu quả hơn. Beerkens và Udam (2017) cũng chỉ ra sự tham gia của các bên liên quan mang lại nhiều giá trị như chuyên môn, sự cam kết, hiểu biết lẫn nhau, tính chính danh, tính cấp thiết và trách nhiệm giải trình.

Trong thu thập phản hồi, khảo sát được xem là phương pháp phổ biến (Aghgashyan et al., 2014), trong khi các phương pháp định tính như phỏng vấn sâu và thảo luận nhóm tập trung đóng vai trò quan trọng ở giai đoạn khởi đầu, giúp khai thác chi tiết và hỗ trợ xây dựng bộ câu hỏi khảo sát phù hợp với ngữ cảnh. Để đạt tỉ lệ phản hồi cao và có ý nghĩa thống kê, khảo sát trực tuyến qua các nền tảng như Google Forms, QuizMaker, ProProfs hoặc phần mềm khảo sát chuyên dụng là lựa chọn hiệu quả (Duffy et al., 2005). Dù lựa chọn hình thức nào, chất lượng bảng hỏi vẫn là yếu tố quyết định độ tin cậy và giá trị dữ liệu thu được.

2.1.2. Phản hồi của các bên liên quan

Khái niệm “phản hồi” được tiếp cận từ nhiều lĩnh vực như giáo dục, quản trị và khoa học hệ thống. Theo Ramani và cộng sự (2019), dưới góc độ hành động, “phản hồi” được hiểu là quá trình điều chỉnh, trong đó kết quả từ hành động trước được phản ánh trở lại để cải thiện hành động tiếp theo. Ở đây, “phản hồi” không chỉ là truyền đạt thông tin mà còn là công cụ thúc đẩy học tập và thay đổi thực hành. Trong giáo dục y khoa, phản hồi giữ vai trò quan trọng trong hình thành năng lực chuyên môn và điều chỉnh chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu thực tiễn. Ở góc nhìn rộng hơn, theo Ramaprasad (1983), “phản hồi” là thông tin có mục đích, được vận dụng trong một quy trình điều chỉnh có hệ thống. Tác giả cũng xác định ba điều kiện để phản hồi thực sự diễn ra: (1) có mức chuẩn; (2) có dữ liệu thực tế để so sánh; (3) có hành động điều chỉnh dựa trên thông tin đó.

Trong phạm vi bài báo, “phản hồi của các bên liên quan” được hiểu là dữ liệu có hệ thống phản ánh sự chênh lệch giữa thực trạng và chuẩn kì vọng trong hoạt động GD-ĐT, được cung cấp bởi các nhóm liên quan như người học, GgV, cựu người học và nhà sử dụng lao động, nhằm phục vụ điều chỉnh và cải tiến nội dung, phương pháp, cấu trúc và kết quả của chương trình dạy học.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu áp dụng phương pháp định lượng, sử dụng khảo sát bằng bảng hỏi chuẩn hóa để đánh giá ảnh hưởng của các bên liên quan trong phát triển chương trình dạy học tại các cơ sở đào tạo nhóm ngành sức khỏe ở Việt Nam. Khảo sát tập trung vào 10 nhân tố, trong đó có 4 nhân tố phản ánh chất lượng thông tin phản hồi từ GgV, người học, cựu người học và nhà sử dụng lao động. Các câu hỏi đánh giá tập trung vào năm khía cạnh: nội dung, độ tin cậy, tính kịp thời, khả năng truy cập và mức độ đầy đủ của thông tin phản hồi, với thang đo Likert 5 mức (1 = hoàn toàn không đồng ý; 5 = hoàn toàn đồng ý). Bảng hỏi được chuẩn hóa qua 3 vòng Delphi với sự tham gia của 11 chuyên gia. Ở vòng thứ ba, phương pháp phân tích trọng số được sử dụng để lựa chọn 49 chỉ báo đưa vào khảo sát. Sau thử nghiệm, bộ câu hỏi được đánh giá bằng hệ số Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA), loại bỏ 2 chỉ báo, còn lại 47 chỉ báo dùng cho nghiên cứu chính thức. Đối tượng khảo sát là GgV ở 06 cơ sở GD-ĐT nhóm ngành sức khỏe (trên 30 năm đào tạo), không bao gồm các cơ sở giáo dục đa ngành. Khảo sát được tiến hành từ tháng 7/2024 đến tháng 3/2025, áp dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện, kết hợp hình thức trực tuyến (Google Forms) và trực tiếp. Dữ liệu được xử lý và phân tích bằng phần mềm SPSS, sử dụng thống kê mô tả để đánh giá chất lượng thông tin phản hồi.

2.3. Kết quả và bàn luận

2.3.1. Chất lượng phản hồi của nhà sử dụng lao động

Bảng 1. Kết quả khảo sát đánh giá chất lượng phản hồi của nhà sử dụng lao động

Nội dung	TB	SE	SD	TT
Thông tin phản hồi của nhà sử dụng lao động dễ dàng truy cập (tiếp cận)	3,08	0,048	1,043	5
Thông tin phản hồi của nhà sử dụng lao động đáng tin cậy	3,16	0,049	1,061	4
Thông tin phản hồi là phù hợp với đối tượng khảo sát nhà sử dụng lao động	3,31	0,054	1,162	2
Thông tin phản hồi của nhà sử dụng lao động là kịp thời để phát triển CTDH	3,34	0,048	1,028	1
Thông tin phản hồi của nhà sử dụng lao động là đầy đủ để phát triển CTDH	3,21	0,050	1,086	3

(Chú thích: TB - Trung bình; SE - Sai số chuẩn; SD - Độ lệch chuẩn; TT - Thứ tự; CTDH - Chương trình dạy học)

Bảng 1 cho thấy, phản hồi từ phía nhà sử dụng lao động được đánh giá ở mức trung bình khá trên các khía cạnh được xem xét. Yếu tố được ghi nhận tích cực nhất là tính kịp thời, phản ánh khả năng cung cấp thông tin đúng thời điểm để phục vụ quá trình phát triển chương trình đào tạo, qua đó giúp đảm bảo sự thích ứng với những yêu cầu đang thay đổi của môi trường nghề nghiệp. Mức độ phù hợp của nội dung phản hồi và tính đầy đủ thông tin cũng được đánh giá ở mức tương đối, cho thấy phản hồi từ doanh nghiệp nhìn chung đáp ứng được yêu cầu của đối tượng khảo sát, đồng thời cung cấp cơ sở nhất định cho việc điều chỉnh và cải tiến chương trình. Tuy nhiên, vẫn tồn tại nhu cầu nâng cao chất lượng ở cả hai tiêu chí này để đảm bảo tính toàn diện và chiều sâu của thông tin phản hồi. Mặt khác, khả năng tiếp cận phản hồi được đánh giá thấp nhất trong các tiêu chí, cho thấy còn hạn chế về kênh, phương thức hoặc cơ chế chia sẻ thông tin giữa nhà sử dụng lao động và cơ sở đào tạo. Đây là vấn đề cần ưu tiên khắc phục nhằm tăng tính khả dụng và tính kịp thời của nguồn dữ liệu này. Mức độ phân tán trong ý kiến phản ánh sự khác biệt về trải nghiệm và mức độ tương tác giữa các cơ sở đào tạo với khối doanh nghiệp. Điều này gợi mở yêu cầu xây dựng cơ chế thu thập và quản lý phản hồi thống nhất, giúp thu hẹp khoảng cách và nâng cao hiệu quả sử dụng thông tin từ phía nhà sử dụng lao động.

2.3.2. Chất lượng phản hồi của cựu người học

Bảng 2. Kết quả khảo sát đánh giá chất lượng phản hồi của cựu người học

Nội dung	TB	SE	SD	TT
Thông tin phản hồi của cựu người học dễ dàng truy cập (tiếp cận)	3,35	0,045	0,972	4
Thông tin phản hồi của cựu người học đáng tin cậy	3,41	0,047	1,006	3
Thông tin phản hồi là phù hợp với đối tượng khảo sát cựu người học	3,29	0,047	1,011	5
Thông tin phản hồi của cựu người học là kịp thời để phát triển CTDH	3,44	0,043	0,930	2
Thông tin phản hồi của cựu người học là đầy đủ để phát triển CTDH	3,47	0,047	1,007	1

Bảng 2 cho thấy, phản hồi từ cựu người học được đánh giá ở mức trung bình khá, cho thấy nhóm đối tượng này có đóng góp nhất định vào quá trình điều chỉnh và phát triển chương trình đào tạo. Trong các tiêu chí khảo sát, tính đầy đủ của thông tin được đánh giá cao nhất, phản ánh khả năng cung cấp dữ liệu tương đối toàn diện phục vụ công tác cải tiến chương trình. Các tiêu chí về tính kịp thời và độ tin cậy cũng đạt mức đánh giá tích cực cho thấy phản hồi từ cựu người học có thể trở thành nguồn thông tin hữu ích khi được thu thập và xử lý đúng thời điểm. Ngược lại, mức độ phù hợp của phản hồi với đối tượng khảo sát và khả năng tiếp cận thông tin được đánh giá thấp hơn, gợi ý nhu cầu cải thiện thiết kế công cụ và kênh thu thập để phản ánh tốt hơn đặc điểm, nhu cầu và năng lực cung cấp thông tin của cựu người học. Nhìn chung, các ý kiến thu thập được có sự thống nhất tương đối, phản ánh mức độ đồng thuận khá cao trong nhận định của nhóm đối tượng này về chất lượng thông tin phản hồi.

2.3.3. Chất lượng phản hồi của người học

Bảng 3. Kết quả khảo sát đánh giá chất lượng phản hồi của người học

Nội dung	TB	SE	SD	TT
Thông tin phản hồi của người học dễ dàng truy cập (tiếp cận)	3,50	0,046	0,999	3
Thông tin phản hồi của người học đáng tin cậy	3,54	0,049	1,063	1
Thông tin phản hồi là phù hợp với đối tượng khảo sát người học	3,43	0,052	1,119	5
Thông tin phản hồi của người học là kịp thời để phát triển CTDH	3,48	0,050	1,082	4
Thông tin phản hồi của người học là đầy đủ để phát triển CTDH	3,53	0,045	0,963	2

Bảng 3 cho thấy, người học là nhóm cung cấp thông tin phản hồi có giá trị, phản ánh nhiều khía cạnh liên quan đến chất lượng và khả năng khai thác dữ liệu phục vụ phát triển chương trình đào tạo. Mức đánh giá chung của các tiêu chí nằm ở khoảng trung bình khá, thể hiện vai trò đóng góp của người học trong việc cung cấp góc nhìn từ trải nghiệm trực tiếp với chương trình. Những tiêu chí được đánh giá tích cực nhất tập trung vào độ tin cậy và tính đầy đủ của phản hồi. Điều này chỉ ra thông tin do người học cung cấp không chỉ có cơ sở rõ ràng mà còn đủ chi tiết để

hỗ trợ hoạt động rà soát, điều chỉnh nội dung cũng như phương pháp đào tạo. Khả năng tiếp cận thông tin phản hồi cũng được đánh giá tương đối tốt, phản ánh sự hiện diện của các kênh thu thập dữ liệu thuận tiện. Tuy nhiên, kết quả ở tiêu chí về tính kịp thời và mức độ phù hợp với đối tượng khảo sát phản ánh vẫn còn khoảng trống cần cải thiện. Việc chưa đạt tối ưu ở hai khía cạnh này có thể ảnh hưởng đến khả năng phản ánh chính xác thực trạng hoặc nhu cầu học tập tại thời điểm thu thập dữ liệu.

2.3.4. Chất lượng phản hồi của giảng viên

Bảng 4. Kết quả khảo sát đánh giá chất lượng phản hồi của GgV

Nội dung	TB	SE	SD	TT
Thông tin phản hồi của GgV dễ dàng truy cập (tiếp cận)	3,52	0,046	0,986	4
Thông tin phản hồi của GgV đáng tin cậy	3,56	0,047	1,006	3
Thông tin phản hồi là phù hợp với đối tượng khảo sát GgV	3,47	0,051	1,091	5
Thông tin phản hồi của GgV là kịp thời để phát triển CTDH	3,62	0,052	1,110	2
Thông tin phản hồi của GgV là đầy đủ để phát triển CTDH	3,65	0,048	1,028	1

Bảng 4 cho thấy, phản hồi từ GgV được đánh giá ở mức khá tích cực, phản ánh vai trò quan trọng của nhóm đối tượng này trong việc cung cấp thông tin phục vụ phát triển chương trình đào tạo. Trong số các tiêu chí, tính đầy đủ được ghi nhận cao nhất, nhấn mạnh nội dung phản hồi từ GgV không chỉ toàn diện mà còn có khả năng hỗ trợ thiết thực cho việc điều chỉnh và hoàn thiện chương trình. Các tiêu chí về tính kịp thời và độ tin cậy cũng đạt mức đánh giá cao, phản ánh khả năng cung cấp thông tin đúng thời điểm và đảm bảo độ tin cậy cần thiết cho quá trình cải tiến. Tiêu chí về khả năng tiếp cận phản hồi đạt mức khá, trong khi mức độ phù hợp với đối tượng khảo sát được ghi nhận thấp nhất trong nhóm, minh chứng cho thực tế vẫn tồn tại sự khác biệt trong đánh giá về mức độ phản ánh đúng thực tế công việc và nhu cầu của GgV.

2.3.5. Một số yếu tố ảnh hưởng đến phát triển chương trình dạy học theo chuẩn đầu ra ở giảng viên

Để làm rõ những yếu tố có thể ảnh hưởng đến nhận thức và mức độ đánh giá của GgV đối với quá trình phát triển chương trình dạy học theo chuẩn đầu ra, chúng tôi tiến hành phân tích so sánh theo một số đặc điểm nhân khẩu học và nghề nghiệp. Cụ thể, ba yếu tố được xem xét gồm: trình độ học vấn, thâm niên giảng dạy và vị trí giảng dạy.

Về trình độ, phân tích dữ liệu bằng kiểm định T-Test cho hai nhóm GgV (trình độ thạc sĩ và tiến sĩ trở lên) phản ánh sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) ở tất cả các yếu tố liên quan đến phát triển chương trình dạy học. Các yếu tố được xem xét bao gồm: xác định chuẩn đầu ra, xây dựng kiến thức chuyên môn, thiết kế nội dung, lựa chọn và áp dụng phương pháp dạy học, xây dựng hệ thống kiểm tra - đánh giá, và điều chỉnh - cập nhật chương trình. Kết quả cho thấy nhóm GgV có trình độ tiến sĩ đưa ra mức đánh giá trung bình cao hơn ở tất cả các yếu tố, với mức chênh lệch rõ nhất ở tiêu chí lựa chọn và áp dụng phương pháp dạy học, tiếp đến là xác định chuẩn đầu ra và xây dựng kiến thức chuyên môn. Điều này thể hiện tác động của trình độ học vấn đến nhận thức và quan điểm về các hoạt động phát triển chương trình, đồng thời cho thấy GgV có trình độ cao hơn thường có cách nhìn toàn diện hơn đối với quá trình thiết kế, triển khai và cải tiến chương trình đào tạo.

Về thâm niên công tác, phân tích bằng kiểm định T-Test được thực hiện để so sánh giữa hai nhóm GgV có thâm niên giảng dạy dưới 10 năm và từ 10 năm trở lên, đối với sáu yếu tố liên quan đến phát triển chương trình dạy học: xác định chuẩn đầu ra, xây dựng kiến thức chuyên môn, thiết kế nội dung chương trình, lựa chọn và áp dụng phương pháp dạy học, xây dựng hệ thống kiểm tra - đánh giá, và điều chỉnh - cập nhật chương trình. Kết quả cho thấy, ở tất cả các yếu tố khảo sát, nhóm GgV có thâm niên từ 10 năm trở lên đều đưa ra mức đánh giá trung bình cao hơn so với nhóm dưới 10 năm, với sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$). Mức chênh lệch rõ nhất được ghi nhận ở tiêu chí lựa chọn và áp dụng phương pháp dạy học, tiếp theo là xây dựng kiến thức chuyên môn và hệ thống kiểm tra - đánh giá. Những kết quả này phản ánh tác động của kinh nghiệm giảng dạy đến cách nhìn nhận và đánh giá về các hoạt động phát triển chương trình. GgV có nhiều năm công tác thường sở hữu góc nhìn toàn diện hơn, đồng thời đánh giá cao hơn về mức độ đáp ứng và hiệu quả của các thành phần trong quá trình thiết kế, triển khai và cải tiến chương trình đào tạo.

Về vị trí giảng dạy, phân tích dữ liệu được thực hiện bằng kiểm định One-way ANOVA nhằm so sánh mức đánh giá giữa ba nhóm GgV theo vị trí giảng dạy: khối kiến thức cơ bản, khối kiến thức cơ sở ngành và khối kiến thức chuyên ngành (lâm sàng). Trước khi tiến hành ANOVA, kiểm định Levene được áp dụng để đánh giá tính đồng nhất phương sai. Khi giá trị Sig của Levene lớn hơn 0,05, kết quả ANOVA được sử dụng; ngược lại, khi Sig nhỏ hơn 0,05, kiểm định Welch được áp dụng để đảm bảo tính chính xác của kết quả so sánh. Kết quả cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) trong mức đánh giá các yếu tố phát triển chương trình dạy học giữa ba nhóm vị trí giảng dạy. Cụ thể, đối với nội dung chương trình và phương pháp dạy học, phân tích ANOVA cho thấy nhóm GgV khối cơ sở ngành có mức đánh giá trung bình cao nhất, tiếp theo là khối chuyên ngành và thấp nhất là khối cơ bản. Tương tự, kết quả kiểm định Welch cũng chỉ ra sự khác biệt đáng kể ở các yếu tố chuẩn đầu ra, kiến thức chuyên môn, kiểm tra - đánh giá

và điều chỉnh, cập nhật chương trình, với xu hướng nhóm GgV khối cơ sở ngành luôn có đánh giá tích cực hơn, khối chuyên ngành ở mức trung bình và khối cơ bản thấp nhất. Những kết quả này chứng minh vị trí giảng dạy có ảnh hưởng rõ rệt đến nhận thức và quan điểm của GgV về các thành phần của quá trình phát triển chương trình dạy học. Nhóm GgV khối cơ sở ngành thể hiện cách nhìn toàn diện và tích cực hơn, có thể liên quan đến đặc thù công việc gắn kết cả kiến thức nền tảng lẫn ứng dụng, từ đó tạo điều kiện thuận lợi cho việc đánh giá và đề xuất cải tiến chương trình.

3. Kết luận

Nhìn chung, phản hồi từ GgV, người học, cựu người học và nhà sử dụng lao động về phát triển chương trình dạy học theo chuẩn đầu ra ở khối ngành sức khỏe được đánh giá tích cực ở các tiêu chí độ tin cậy, tính đầy đủ và tính kịp thời, nhưng còn hạn chế về khả năng tiếp cận và mức độ phù hợp, đặc biệt ở nhóm nhà sử dụng lao động và cựu người học. Phân tích theo đặc điểm cá nhân chỉ ra rằng GgV có trình độ tiến sĩ, thâm niên trên 10 năm và giảng dạy ở khối cơ sở có xu hướng đánh giá cao hơn về các yếu tố phát triển chương trình. Từ kết quả này, nghiên cứu đề xuất xây dựng hệ thống phản hồi tập trung, thân thiện và dễ truy cập để nâng cao hiệu quả quản lý và khai thác dữ liệu; hoàn thiện công cụ khảo sát phù hợp với từng nhóm đối tượng nhằm tăng tính phù hợp của thông tin thu thập; bồi dưỡng năng lực phát triển chương trình cho GgV trình độ thạc sĩ và thâm niên thấp để thu hẹp khoảng cách nhận thức; khuyến khích sự tham gia đa dạng, thường xuyên của các bên liên quan nhằm tăng tính thực tiễn, tính cập nhật và khả năng đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình.

Tài liệu tham khảo

- Aghgashyan, R., Margarov, G., Rapp, C., & Mitrofanova, E. (2014). The role of stakeholders in the process of study program Improvement. In *International Conference "Education in the 21st century: Problems and Challenges"* (pp. 31-33). Iran: Teheran.
- Beerkens, M., & Udam, M. (2017). Stakeholders in higher education quality assurance: Richness in diversity? *Higher Education Policy*, 30, 341-359.
- Bộ GD-ĐT (2025). *Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày 17/02/2025 quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- Bryson, J. M. (2004). What to do when Stakeholders matter. *Public Management Review*, 6(1), 21-53. <https://doi.org/10.1080/14719030410001675722>
- Chandler, D., & Werther, W. B., Jr. (2014). *Strategic corporate social responsibility: Stakeholders, globalization and sustainable value creation*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Duffy, B., Smith, K., Terhanian, G., & Bremer, J. (2005). Comparing data from online and face-to-face surveys. *International journal of market research*, 47(6), 615-639.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.
- Langrafe, T. D. F., Barakat, S. R., Stocker, F., & Boaventura, J. M. G. (2020). A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions. *The Bottom Line*, 33(4), 297-313.
- Prideaux, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Curriculum design. *BMJ*, 326(7383), 268-270.
- Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S., & van der Vleuten, C. P. M. (2019). Feedback redefined: Principles and practice. *Journal of General Internal Medicine*, 34(5), 744-749. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04874-2>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Schiller, C., Winters, M., Hanson, H. M., & Ashe, M. C. (2013). A framework for stakeholder identification in concept mapping and health research: a novel process and its application to older adult mobility and the built environment. *BMC Public Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-428>
- Turan, F. K., Cetinkaya, S., & Ustun, C. (2016). A methodological framework to analyze stakeholder preferences and propose strategic pathways for a sustainable university. *Higher Education*, 72, 743-760.
- Thistlethwaite, J. E., Forman, D., Matthews, L. R., Rogers, G. D., Steketee, C., & Yassine, T. (2014). Competencies and Frameworks in Interprofessional education. *Academic Medicine*, 89(6), 869-875.
- Thomas, P. A., Kern, D. E., Hughes, M. T., & Chen, B. Y. (2022). *Curriculum development for medical education: A six-step approach* (3rd Ed.). Johns Hopkins University Press.
- Veloski, J., Boex, J. R., Grasberger, M. J., Evans, A., & Wolfson, D. B. (2006). Systematic review of the literature on assessment, feedback and physicians' clinical performance: BEME Guide No. 7. *Medical Teacher*, 28(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/01421590600622665>
- Watling, C., Driessen, E., Van der Vleuten, C. P. M., Vanstone, M., & Lingard, L. (2012). Understanding responses to feedback: The potential and limitations of regulatory focus theory. *Medical Education*, 46(6), 593-603.