

**KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO
TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM:
XU HƯỚNG, KHOẢNG TRỐNG VÀ MỘT SỐ GIẢI PHÁP THỨC ĐÃY**
QUALITY ACCREDITATION OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN VIETNAM:
TRENDS, GAPS AND SOLUTIONS FOR IMPROVEMENT

Nguyễn Hòa Huy¹,
Vũ Duy Nam²⁺

¹Trường Đại học Phương Đông;

²Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

+Tác giả liên hệ • Email: namvd@ynu.edu.vn

Article history

Received: 14/4/2026

Accepted: 18/5/2026

Published: 05/7/2026

Keywords

Educational quality
accreditation, Training
program, higher education,
secondary data analysis,
trend analysis

ABSTRACT

In the context of international integration, higher education quality has become an increasing concern, requiring system-wide improvement. This study analyzes the current status and trends of training program accreditation in Vietnam during the period 2017-2025, based on publicly available secondary data from domestic accreditation agencies, covering 2,539 valid programs assessed under Circular 04/2016/TT-BGDĐT. The study employs secondary data analysis combined with descriptive statistics, trend analysis, and comparative analysis across institutional types. The findings indicate a rapid growth in the number of accredited programs, particularly after 2019. Research results also suggest that aspects related to learner support and academic staff tend to achieve higher scores, while those concerning curriculum structure and outcome-based approaches reveal notable limitations. Differences between public and private higher education institutions are observed across several specific criteria. Based on these findings, the study provides overall system-level insight into accreditation practices in Vietnam and offers several implications for improving training program quality in the current context.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, chất lượng giáo dục đại học đã trở thành mối quan tâm hàng đầu của các quốc gia trên thế giới. Tại Việt Nam, với hệ thống giáo dục đại học đang trong giai đoạn chuyển đổi toàn diện, đã nhận thức rõ tầm quan trọng của việc đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo. Hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học Việt Nam được thiết lập chính thức từ đầu những năm 2000, đánh dấu một bước ngoặt quan trọng trong việc cải cách và hiện đại hóa giáo dục đại học (Do và cộng sự, 2017; Nguyen và Ta, 2018). Theo Luật Giáo dục Đại học năm 2012 (Quốc hội, 2012) và các văn bản pháp lý liên quan, kiểm định chất lượng (KĐCL) giáo dục đã trở thành yêu cầu bắt buộc đối với tất cả các cơ sở giáo dục đại học (CSGDĐH) tại Việt Nam (Nguyen và cộng sự, 2021). Hệ thống KĐCL Việt Nam được xây dựng dựa trên mô hình ba cấp độ: vĩ mô, trung mô và vi mô, trong đó Bộ GD-ĐT đóng vai trò quản lý nhà nước, các tổ chức kiểm định thực hiện đánh giá ngoài và các CSGDĐH tự đánh giá nội bộ (Nguyen và cộng sự, 2021).

Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT của Bộ GD-ĐT, ban hành ngày 14/3/2016 (Bộ GD-ĐT, 2016) đã quy định các tiêu chuẩn thống nhất và toàn diện cho việc đánh giá chất lượng các chương trình đào tạo (CTĐT) ở các trình độ đại học, thạc sĩ và tiến sĩ, với 11 tiêu chuẩn với 50 tiêu chí, cụ thể: (1) Mục tiêu và chuẩn đầu ra của CTĐT; (2) Bản mô tả CTĐT; (3) Cấu trúc và nội dung chương trình dạy học; (4) Phương pháp tiếp cận trong dạy và học; (5) Đánh giá kết quả học tập của người học; (6) Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên; (7) Đội ngũ nhân viên; (8) Người học và hoạt động hỗ trợ người học; (9) Cơ sở vật chất và trang thiết bị; (10) Nâng cao chất lượng; và (11) Kết quả đầu ra. Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT sử dụng thang đánh giá 7 mức (từ mức 1 đến mức 7), trong đó các tiêu chí được đánh giá từ mức 4 trở lên được coi là đạt yêu cầu. Bộ tiêu chuẩn này được thiết kế dựa trên các thông lệ quốc tế và phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, nhằm đảm bảo rằng các CTĐT không chỉ đáp ứng các yêu cầu về đầu vào và quy trình, mà còn tập trung vào kết quả đầu ra và sự cải tiến liên tục (Ta và cộng sự, 2019). Tuy nhiên, một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng bộ tiêu chuẩn này vẫn còn thiên về đánh giá đầu vào và quy trình hơn là kết quả

đầu ra và thiếu sự nhấn mạnh vào cải tiến chất lượng liên tục (Pham, 2018a). Điều này đặt ra thách thức cho các CSGDDH trong việc chuyển đổi từ mô hình tuân thủ (compliance-driven) sang mô hình cải tiến chất lượng (quality improvement-driven).

KĐCL CTĐT đóng vai trò then chốt trong việc đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Nghiên cứu của Nguyen và cộng sự (2017a) cho thấy KĐCL có tác động tích cực đến hầu hết các hoạt động quản lý của CSGDDH, bao gồm CTĐT, giảng dạy, giảng viên, nhân viên, người học và cơ sở vật chất. KĐCL không chỉ nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập, nghiên cứu và quản lý, mà còn tăng cường trách nhiệm giải trình của các CSGDDH đối với xã hội (Pham, 2018b; Nguyễn Hòa Huy và Âu Quang Hiếu, 2025). Hơn nữa, kiểm định CTĐT giúp các CSGDDH xác định rõ định hướng và tiêu chuẩn phát triển, đảm bảo trách nhiệm giải trình và hỗ trợ sinh viên cũng như nhà tuyển dụng trong việc đưa ra các quyết định sáng suốt (Vu, 2017). Trong bối cảnh tự chủ đại học ngày càng được mở rộng, KĐCL trở thành công cụ quan trọng để thúc đẩy các hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ và hỗ trợ quá trình tự chủ của các CSGDDH (Ta và cộng sự, 2022). Đối với sinh viên và xã hội, KĐCL cung cấp thông tin minh bạch về chất lượng đào tạo, giúp sinh viên lựa chọn chương trình phù hợp và tăng cường khả năng có việc làm sau tốt nghiệp (Nguyen và cộng sự, 2021). Đối với các nhà tuyển dụng, KĐCL là một chỉ báo quan trọng về năng lực và chất lượng của người tốt nghiệp, từ đó hỗ trợ quá trình tuyển dụng và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao (Lal và cộng sự, 2024; Crick và cộng sự, 2020).

Trên cơ sở đó, bài báo phân tích kết quả KĐCL CTĐT tại các CSGDDH Việt Nam trong giai đoạn 2017-2025 theo bộ tiêu chuẩn Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT để trả lời cho 3 câu hỏi: (1) Xu hướng tăng trưởng của hoạt động kiểm định tại Việt Nam giai đoạn 2017-2025; (2) Kết quả kiểm định theo các tiêu chuẩn cho thấy những điểm mạnh và tồn tại nào?; (3) Có sự khác biệt gì về kết quả kiểm định giữa các CSGDDH công lập và tư thục? Từ đó, bài báo đề xuất các giải pháp nhằm rà soát và điều chỉnh CTĐT, đổi mới công tác đánh giá và thúc đẩy chia sẻ mô hình đảm bảo chất lượng hiệu quả.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp phân tích dữ liệu thứ cấp, trong đó các dữ liệu đã được thu thập và công bố trước đó được khai thác để phục vụ cho mục tiêu nghiên cứu mới, khác với mục đích ban đầu (Johnston, 2014). Với cách tiếp cận này, nhà nghiên cứu tiến hành thu thập, kiểm chứng, phân tích và tổng hợp dữ liệu nhằm giải đáp các câu hỏi nghiên cứu đặt ra (Qualtrics, n.d.).

Trong phạm vi nghiên cứu, dữ liệu được thu thập từ các nguồn công khai trên website của 07 tổ chức KĐCL trong nước. Tổng cộng có 2539 CTĐT đã được đánh giá theo bộ tiêu chuẩn ban hành tại Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT. Tập dữ liệu này được sử dụng để phân tích xu hướng phát triển hoạt động kiểm định. Tuy nhiên, trong quá trình rà soát chi tiết dữ liệu phục vụ phân tích kết quả đánh giá theo tiêu chuẩn, nhóm nghiên cứu xác định có 37 CTĐT không truy cập được thông tin kết quả kiểm định do lỗi đường dẫn hoặc thiếu dữ liệu công bố. Do đó, các trường hợp này được loại khỏi phân tích chuyên sâu. Sau khi làm sạch dữ liệu, bộ dữ liệu cuối cùng gồm 2502 CTĐT với thông tin đầy đủ và hợp lệ, được sử dụng để phân tích kết quả đánh giá chất lượng theo các tiêu chuẩn và tiêu chí.

Về xử lý dữ liệu, các thông tin thu thập được chuẩn hóa và nhập liệu thủ công vào phần mềm Excel để phân tích. Quá trình xử lý bao gồm: (1) loại bỏ các CTĐT không truy cập được dữ liệu; (2) kiểm tra và xử lý các trường hợp thiếu dữ liệu do nhập liệu thủ công từ các Nghị quyết về việc thẩm định kết quả KĐCL; (3) Các tiêu chuẩn được mã hóa thành các biến từ "TC1" - "TC11"; (4) Điểm trung bình được tính toán bằng công thức AVERAGE trên Excel.

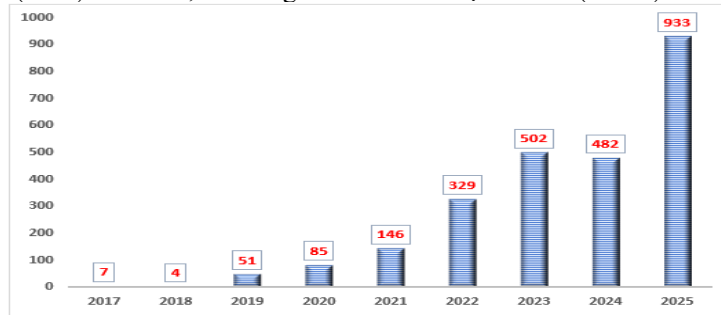
Về độ tin cậy và giá trị của dữ liệu: Dữ liệu thứ cấp được nhóm tác giả tổng hợp từ Nghị quyết về việc thẩm định kết quả KĐCL các CTĐT được công bố chính thức bởi các tổ chức KĐCL giáo dục theo đúng quy định về mặt pháp lý. Vì thế, bộ dữ liệu được nhóm tác giả đánh giá có độ tin cậy và độ giá trị tuyệt đối.

Trên cơ sở mục tiêu nghiên cứu và đặc điểm của bộ dữ liệu, nghiên cứu xây dựng khung phân tích nhằm làm rõ các đặc điểm và xu hướng của hoạt động kiểm định trong giáo dục đại học Việt Nam. Cụ thể, dữ liệu về kết quả kiểm định được tổ chức và phân tích theo ba hướng chính: (1) Theo thời gian: xem xét xu hướng phát triển của hoạt động kiểm định thông qua số lượng CTĐT được đánh giá qua các năm trong giai đoạn 2017-2025; (2) Theo tiêu chuẩn: phân tích mức độ đạt được của các CTĐT theo từng lĩnh vực chất lượng, qua đó nhận diện các tiêu chuẩn có kết quả KĐCL cao và những tiêu chuẩn còn hạn chế; (3) Theo loại hình cơ sở giáo dục: so sánh kết quả KĐCL giữa các CSGDDH công lập và tư thục, nhằm làm rõ các khác biệt. Các cách tiếp cận này được triển khai trên cơ sở phương pháp thống kê mô tả, kết hợp phân tích xu hướng và phân tích so sánh, qua đó góp phần nhận diện các đặc điểm nổi bật của dữ liệu và cung cấp cơ sở cho việc thảo luận và diễn giải kết quả nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Theo xu hướng phát triển

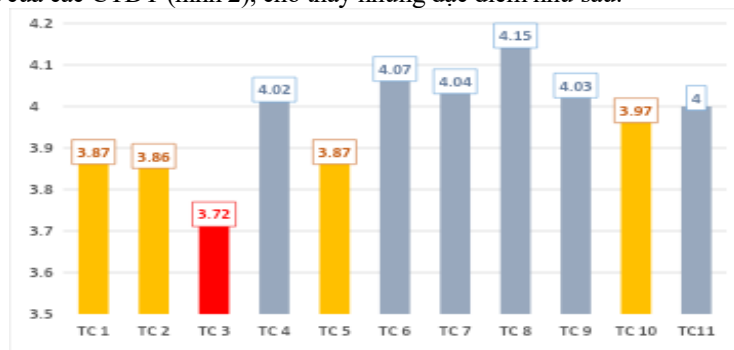
Phân tích xu hướng theo thời gian qua các năm cho thấy sự tăng trưởng nhanh chóng và liên tục của hoạt động kiểm định CTĐT tại Việt Nam, đặc biệt là từ năm 2019 trở đi. Kết quả cho thấy, hoạt động kiểm định trong giai đoạn 2017-2018 chỉ có 11 CTĐT được KĐCL (0,44%). Số lượng CTĐT được KĐCL bắt đầu tăng nhanh (51 CTĐT năm 2019, 85 CTĐT năm 2020). Giai đoạn 2021-2025, chứng kiến sự gia tăng nhanh chóng về số lượng CTĐT được KĐCL: tăng từ 146 (2021), 329 (2022), lên 502 (2023), có điều chỉnh giảm nhẹ xuống 482 (2024). Đặc biệt, với 933 CTĐT được kiểm định (2025) chiếm 36,75% tổng số CTĐT đã được KĐCL (hình 1).



Hình 1. Sự tăng trưởng của hoạt động KĐCL CTĐT giai đoạn 2017-2025

3.2. Theo kết quả kiểm định chất lượng

Phân tích chi tiết kết quả KĐCL các tiêu chuẩn được quy định theo của Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT về điểm mạnh, điểm yếu của các CTĐT (hình 2), cho thấy những đặc điểm như sau:



Hình 2. Kết quả đánh giá theo tiêu chuẩn

Nhóm tiêu chuẩn có kết quả KĐCL cao:

- Tiêu chuẩn 8 (Người học và hoạt động hỗ trợ người học) đạt kết quả cao nhất (mean = 4,15), cho thấy các CSGDDH Việt Nam đã chú trọng đầu tư vào các hoạt động hỗ trợ người học, bao gồm tư vấn học tập, hoạt động ngoại khóa, và môi trường học tập. Trong đó, tiêu chí 8.5 (Môi trường tâm lý, xã hội và cảnh quan tạo thuận lợi cho hoạt động đào tạo) đạt điểm cao nhất (mean = 4,39) phản ánh sự quan tâm của các CSGDDH đến việc tạo ra môi trường học tập thuận lợi cho sinh viên.

- Tiêu chuẩn 6 (Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên) đứng thứ hai (mean = 4,07) cho thấy chất lượng đội ngũ giảng viên là một điểm mạnh trong hệ thống giáo dục đại học của Việt Nam. Đặc biệt, quản lý theo kết quả công việc của giảng viên (tiêu chí 6.6) được đánh giá là một điểm mạnh (mean = 4,14).

- Tiêu chuẩn 7 (Đội ngũ nhân viên) nằm trong nhóm đạt kết quả cao (mean = 4,04) cho thấy các CSGDDH đã chú trọng đến việc phát triển đội ngũ nhân viên hỗ trợ, bao gồm: nhân viên thư viện, phòng thí nghiệm và công nghệ thông tin.

Nhóm tiêu chuẩn có kết quả KĐCL thấp:

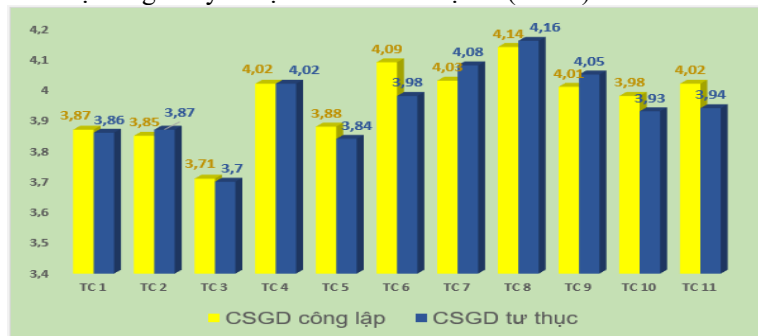
- Tiêu chuẩn 3 (Cấu trúc và nội dung chương trình dạy học) có kết quả thấp nhất (mean = 3,72) cho thấy đây là lĩnh vực cần được cải thiện nhiều nhất. Trong đó, tiêu chí 3.2 (Đóng góp của mỗi học phần trong việc đạt được chuẩn đầu ra là rõ ràng) chỉ đạt điểm trung bình 3,22 là tiêu chí có điểm thấp thứ hai trong toàn bộ 50 tiêu chí. Điều này phản ánh việc thiết kế CTĐT theo hướng tiếp cận chuẩn đầu ra (outcome-based approach) của các CSGDDH vẫn còn nhiều hạn chế, thiếu sót.

- Tiêu chuẩn 2 (Bản mô tả CTĐT) có kết quả thấp thứ hai (mean = 3,86). Đặc biệt, tiêu chí 2.2 (Đề cương các học phần đầy đủ thông tin và cập nhật) chỉ đạt điểm trung bình là 3,59. Cho thấy, nhiều CSGDDH vẫn chưa chú trọng, quan tâm đến việc cập nhật bản mô tả CTĐT theo quy định, nhất là đối với Đề cương các học phần.

- Tiêu chuẩn 1 (Mục tiêu và chuẩn đầu ra của CTĐT) đứng thứ 3 (mean = 3,87). Trong đó tiêu chí 1.2 (Chuẩn đầu ra của CTĐT được xác định rõ ràng, bao quát được cả các yêu cầu chung và yêu cầu chuyên biệt) chỉ đạt điểm trung bình là 3,64. Điều này cho thấy nhiều CTĐT vẫn gặp khó khăn trong việc xác định chuẩn đầu ra một cách rõ ràng và toàn diện, phù hợp với Khung trình độ Quốc gia Việt Nam.

3.3. Theo loại hình của cơ sở giáo dục đại học

So sánh kết quả đánh giá theo 11 tiêu chuẩn giữa các CSGDDH công lập và tư thục cho thấy sự tương đồng tổng thể nhưng có những khác biệt đáng chú ý ở một số tiêu chuẩn cụ thể (hình 3).



Hình 3. So sánh kết quả KĐCL CTĐT giữa công lập và tư thục

Nhìn chung, điểm trung bình của hai nhóm cơ sở giáo dục tương đối tương đồng ở hầu hết các tiêu chuẩn. Hai nhóm có điểm bằng nhau ở TC4 (4,02). TC3 là tiêu chuẩn có điểm thấp nhất ở cả hai nhóm (công lập: 3,71; tư thục: 3,70). Các CSGDDH công lập đạt kết quả KĐCL cao hơn ở TC5 (3,88 so với 3,84), TC6 (4,09 so với 3,98), TC10 (3,98 so với 3,93) và TC11 (4,02 so với 3,94). Ngược lại, các CSGD tư thục đạt điểm cao hơn ở TC2 (3,87 so với 3,85), TC7 (4,08 so với 4,03), TC8 (4,16 so với 4,14) và TC9 (4,05 so với 4,01).

3.4. Thảo luận

3.4.1. Phân tích xu hướng phát triển

Số lượng CTĐT của các CSGDDH được KĐCL gia tăng nhanh chóng, đặc biệt trong năm 2025 với 933 chương trình, minh chứng cho nhận thức chiến lược ngày càng sâu sắc của các cơ sở giáo dục, coi KĐCL không chỉ là một yêu cầu tuân thủ mà là công cụ then chốt để nâng cao năng lực cạnh tranh học thuật (Nguyen và Ta, 2018). Việc gia tăng số lượng CTĐT tham gia KĐCL phản ánh tính tất yếu của công tác đảm bảo chất lượng và khả năng mở rộng năng lực của các tổ chức KĐCL giáo dục. Tuy nhiên, tốc độ gia tăng này cũng đặt ra thách thức về áp lực lên hệ thống đánh giá trong việc duy trì sự nghiêm ngặt và tính đồng nhất, đặc biệt khi các CTĐT tham gia kiểm định có mức độ sẵn sàng rất đa dạng (Nguyễn Thị Xuân Anh, 2025). Kết quả phân tích xu hướng cho thấy bước đầu có sự chuyển dịch từ mô hình tuân thủ sang tiếp cận cải tiến chất lượng, tuy nhiên điều này vẫn cần được kiểm chứng thêm thông qua các nghiên cứu chuyên sâu hơn. Mặc dù cơ chế KĐCL ưu tiên tính tuân thủ (Do và cộng sự, 2017), nhưng điểm số tương đối cao của Tiêu chuẩn 10 (Nâng cao chất lượng) (3,97 điểm) cho thấy các cơ sở đang ngày càng chủ động thực hiện các hoạt động cải tiến liên tục. Dù vậy, việc chuyển đổi hoàn toàn sang mô hình chất lượng thực chất vẫn là yêu cầu cấp thiết, do hệ thống KĐCL giáo dục hiện tại vẫn còn khuynh hướng tập trung vào đánh giá đầu vào và quy trình hơn là kết quả đầu ra (Pham, 2018a).

3.4.2. Đánh giá điểm mạnh và tồn tại theo tiêu chuẩn

Kết quả khảo sát cho thấy rõ những điểm mạnh và chỉ ra các “lỗ hổng chất lượng” của các CTĐT trong hệ thống giáo dục đại học trong nước. Về mặt ưu điểm, Tiêu chuẩn 8 (Người học và hoạt động hỗ trợ người học) đạt kết quả KĐCL cao nhất, phản ánh chiến lược lấy người học làm trung tâm, chú trọng kiến tạo môi trường học tập thuận lợi và các dịch vụ hỗ trợ sinh viên, từ đó thúc đẩy sự gắn kết (Nguyen và cộng sự, 2017b). Song song, Tiêu chuẩn 6 (Đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên) cũng được xác định là một thế mạnh cốt lõi của các CSGDDH khi thực hiện CTĐT. Tuy nhiên, thách thức lớn nhất của hệ thống giáo dục đại học nằm ở Tiêu chuẩn 3 (Cấu trúc và nội dung chương trình dạy học) và các tiêu chí liên quan đến việc thiết kế CTĐT theo mô hình giáo dục dựa trên Chuẩn đầu ra (OBE). Các kết quả đánh giá cho thấy các CSGDDH và giảng viên còn lúng túng trong việc thiết kế và phát triển chương trình dạy học dựa trên chuẩn đầu ra dẫn đến nhiều CTĐT chưa đáp ứng trọn vẹn các chuẩn đầu ra mong đợi, Khung

trình độ Quốc gia Việt Nam và không tương thích trong việc đáp ứng các yêu cầu tổng thể về chất lượng chương trình, đặc biệt là trong tiếp cận chuẩn đầu ra (Hien và cộng sự, 2023; Bui và Dinh, 2024).

3.4.3. So sánh giữa cơ sở giáo dục đại học công lập và tư thục

Việc so sánh kết quả kiểm định giữa cơ sở giáo dục công lập và tư thục cho thấy rõ sự khác biệt trong chiến lược đầu tư và lộ trình phát triển chất lượng (Tạ Thị Thu Hiền, 2023). Các CSGDDH công lập thể hiện ưu thế tại các tiêu chuẩn mang tính tích lũy lâu dài, bao gồm đội ngũ giảng viên, nghiên cứu viên (TC6), kết quả đầu ra (TC11), nâng cao chất lượng (TC10) và đánh giá kết quả học tập (TC5) nhờ vào bề dày kinh nghiệm và nguồn lực được tích lũy (Le và cộng sự, 2025). Ngược lại, khối CSGDDH tư thục lại chiếm ưu thế ở các tiêu chuẩn có tính cạnh tranh thị trường cao và liên quan đến dịch vụ hỗ trợ người học (TC8), đội ngũ nhân viên (TC7), cơ sở vật chất (TC9) và bản mô tả CTĐT (TC2). Tuy nhiên, điểm chung của cả hai loại hình CSGDDH công lập và tư thục là mức điểm đánh giá thấp nhất ở tiêu chuẩn về cấu trúc và nội dung chương trình dạy học (TC3). Thực trạng này khẳng định những hạn chế trong việc thiết kế CTĐT theo hướng tiếp cận chuẩn đầu ra là một vấn đề chung, đòi hỏi các giải pháp chính sách đồng bộ và nhất quán để hoàn thiện khung chương trình (Hien và cộng sự, 2023; Nguyen và Ta, 2018).

4. Kết luận và bình luận

Hoạt động KĐCL CTĐT tại Việt Nam giai đoạn 2017-2025 cho thấy sự gia tăng đáng kể về số lượng chương trình được đánh giá, đặc biệt trong năm 2025. Kết quả phân tích theo từng tiêu chuẩn chỉ ra rằng các tiêu chuẩn có điểm trung bình thấp hơn tương đối tập trung ở Tiêu chuẩn 3 (Cấu trúc và nội dung chương trình dạy học), Tiêu chuẩn 1 (Mục tiêu và chuẩn đầu ra) và Tiêu chuẩn 2 (Bản mô tả CTĐT). Ngược lại, các tiêu chuẩn liên quan đến hỗ trợ người học (TC8: mean = 4,15) và đội ngũ giảng viên (TC6: mean = 4,07) đạt mức điểm trung bình cao hơn. Kết quả so sánh cho thấy tồn tại một số khác biệt về điểm trung bình giữa các CSGDDH công lập và tư thục ở một số tiêu chuẩn cụ thể, tuy nhiên Tiêu chuẩn 3 là điểm hạn chế chung của cả hai nhóm. Các phân tích bước đầu chỉ ra một số hạn chế có xu hướng lặp lại ở nhiều CTĐT, đặc biệt liên quan đến cấu trúc và nội dung chương trình.

Trên cơ sở các kết quả này, nghiên cứu đề xuất một số định hướng nhằm cải thiện chất lượng CTĐT. Cụ thể, cần rà soát và hoàn thiện CTĐT theo tiếp cận chuẩn đầu ra, đảm bảo sự liên kết giữa mục tiêu đào tạo, nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy và đánh giá. Đồng thời, công tác kiểm tra - đánh giá cần được điều chỉnh theo hướng đa dạng hóa phương pháp và tăng cường đánh giá quá trình nhằm phản ánh đầy đủ hơn mức độ đạt chuẩn đầu ra của người học. Bên cạnh đó, việc xây dựng các cơ chế hỗ trợ nhằm thúc đẩy chia sẻ kinh nghiệm và thực hành tốt giữa các CSGDDH cũng được xem là cần thiết. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế: (1) dữ liệu thứ cấp được thu thập từ các nguồn công bố chính thức nên có thể chưa bao quát đầy đủ toàn bộ hệ thống, đồng thời phụ thuộc vào mức độ công khai và chi tiết của từng đơn vị; (2) phương pháp phân tích chủ yếu dựa trên thống kê mô tả, chưa đủ cơ sở để đưa ra các kết luận mang tính suy luận hoặc khẳng định quan hệ nguyên nhân - kết quả; (3) sự khác biệt về cách thức tổ chức hoạt động KĐCL được áp dụng giữa các tổ chức kiểm định, mức độ nhất quán giữa các đoàn đánh giá ngoài, cũng như khả năng tồn tại sai lệch trong chấm điểm có thể ảnh hưởng đến tính so sánh của dữ liệu. Từ những hạn chế trên, các nghiên cứu tiếp theo cần tách bạch rõ ràng giữa mô tả kết quả, diễn giải và cần kiểm định độ tin cậy của dữ liệu thông qua so sánh liên tổ chức kiểm định hoặc phân tích mức độ nhất quán giữa các kiểm định viên. Việc kết hợp thêm các phương pháp định tính và mở rộng phạm vi nghiên cứu cũng sẽ góp phần nâng cao tính khái quát và giá trị khoa học của các kết quả nghiên cứu trong lĩnh vực này.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Nguyễn Hòa Huy: Xây dựng ý tưởng nghiên cứu, xây dựng khung nội dung nghiên cứu, chỉnh sửa và phản biện bản thảo. Vũ Duy Nam: Viết bản thảo ban đầu, thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu, trực quan hoá dữ liệu, phân tích dữ liệu, chỉnh sửa bản thảo.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng công cụ Google Scholar Labs để hỗ trợ nghiên cứu.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Tài liệu tham khảo

Bộ GD-ĐT (2016). *Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ giáo dục đại học.*

Bui, V. A., Dinh, T. T. (2024). Training programs' quality of universities in Vietnam-A research on the results of education accreditation assessment in the period from 2017 to 2023. *VNU Journal of Science: Education Research*, 41(1). <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4899>

- Crick, T., Davenport, J. H., Hanna, P., Irons, A., & Prickett, T. (2020). Computer science degree accreditation in the UK: A post-shadbolt review update. In *Proceedings of the 4th Conference on Computing Education Practice* (pp. 1-4). <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3372356.3372362>
- Do, Q. T., Pham, H. T., & Nguyen, K. D. (2017). Quality assurance in the Vietnamese higher education: A top-down approach and compliance-driven QA. In *The rise of quality assurance in Asian higher education* (pp. 191-207). Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100553-8.00005-7>
- Hien, T. T. T., Thuy, D. T. T., & Phuong, V. M. (2023). Undergraduate training programs meeting the expected learning outcomes of the national quality framework: Status and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(3), 510-523. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.3.30>
- Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619-626. <https://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/169/170>
- Lal, R., Baidya, R., & Ganjoo, M. (2024). Global Trends in Media Education Accreditation and Employability. In *Evaluating Global Accreditation Standards for Higher Education* (pp. 293-308). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1698-6.ch020>
- Le, L., Quy Nguyen, T., Nguyen, C. H., Doan, L. N., Le, H. T., & Ta, H. T. T. (2025). Academic staff quality in higher education: evidence from program accreditation in Vietnam. *Cogent Education*, 12(1), 2554318. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2554318>
- Nguyen, H. C., & Ta, T. T. H. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view. *Tertiary Education and Management*, 24(2), 154-167. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1406001>
- Nguyen, H. C., Evers, C., & Marshall, S. (2017a). Accreditation of Viet Nam's higher education: Achievements and challenges after a dozen years of development. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 475-488. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2016-0075>
- Nguyen, H. C., Ta, T. T. H., & Nguyen, T. T. H. (2017b). Achievements and Lessons Learned from Vietnam's Higher Education Quality Assurance System after a Decade of Establishment. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 153-161. <https://doi.org/10.5430/IJHE.V6N2P153>
- Nguyen, L. T. M., Tran, T., Van Pham, T., Nguyen, T. T., Le, H. T. T., Trinh, T. T. P., & Nghiem, T. T. (2021). Factors affecting successful quality assurance implementation in Vietnamese higher education: A qualitative study. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4564>
- Nguyễn Hòa Huy, Âu Quang Hiếu (2025). Tác động của kiểm định chất lượng giáo dục đến chương trình đào tạo ngành Công nghệ thông tin tại một số cơ sở giáo dục đại học. *Tạp chí Giáo dục*, 25(17), 47-52. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3917>
- Nguyễn Thị Xuân Anh (2025). Thực trạng và những thách thức đào tạo cử nhân giáo dục mầm non tại Việt Nam trong xu hướng hội nhập quốc tế. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2: Chuyên san Khoa học giáo dục*, 1(04), 3-12. <https://sjes.hpu2.edu.vn/index.php/journal/article/view/647>
- Pham, H. T. (2018b). Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491787>
- Pham, T. T. N. (2018a). Improving the Vietnamese accreditation in light of the SACSCOC's institutional effectiveness standards. *VNU Journal of Science: Education Research*, 34(3). <https://doi.org/10.25073/2588-1159/VNUER.4164>
- Quatrics (n.d.). Secondary Research: *Definition, methods, & examples*. <https://www.qualtrics.com/articles/strategy-research/secondary-research/>
- Quốc hội (2012). *Luật Giáo dục đại học*. Luật số 08/2012/QH13, ban hành ngày 18/6/2012.
- Tạ Thị Thu Hiền (2023). Đánh giá thực trạng hoạt động bảo đảm chất lượng bên trong cơ sở giáo dục đại học Việt Nam từ kết quả kiểm định chất lượng. *Tạp chí Giáo dục*, 23(20), 29-35. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1076>
- Ta, H. T. T., Nguyen, H. T. T., & Van Pham, T. (2019). Institutional and programme accreditation. In *Quality Assurance in Vietnamese Higher Education: Policy and Practice in the 21st Century* (pp. 183-212). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26859-6_9
- Ta, T. T. H., Mai, T. N., Nguyen, T. T. H., Vu, M. P., & Nguyen, C. U. (2022). Higher education quality assurance and accreditation and university autonomy implementation in Vietnam. *VNU Journal of Science: Education Research*, 38(2). <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4660>
- Vu-Hoang Le. (2017). Compare the Similarities and Differences between the Higher Education Accreditation Standards in Vietnam and QMS ISO 9001:2008. *Universal Journal of Management*, 5(5), 195-206. <https://doi.org/10.13189/UJM.2017.050501>