

MÔ HÌNH CÁC THÀNH PHẦN CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC VÀ Ý NGHĨA CỦA NÓ ĐỐI VỚI VIỆC ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

ĐÀM TRÍ CƯỜNG (*)

TÓM TẮT

Bài viết tổng hợp các lý thuyết liên quan đến chất lượng đào tạo đại học. Trên cơ sở đó, đề xuất mô hình các thành phần chất lượng đào tạo đại học tại Việt Nam. Trong mô hình đề xuất gồm có 4 thành phần tạo nên chất lượng đào tạo đại học: (1) Chương trình đào tạo, (2) Chất lượng giảng viên, (3) Cơ sở vật chất, (4) Hoạt động ngoại khóa. Bài viết cũng trình bày ý nghĩa của mô hình đề xuất đối với việc đào tạo đại học ở Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: chất lượng, đào tạo đại học, các thành phần, mô hình.

ABSTRACT

Article synthesis of theories related to higher education quality. On that basis, the proposed a model dimensions of quality higher education. In the proposed model consists of four components that make up the quality of higher education: (1) training program, (2) quality of faculty, (3) facilities, (4) extra - curricular activities. The article also presents the significance of the proposed model for higher education in Vietnam at present.

Keywords: quality, higher education, dimensions, model.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay, khi thị trường giáo dục toàn cầu ngày càng phát triển và chính phủ giảm ngân sách đối với các cơ sở giáo dục đào tạo đại học thì các cơ sở giáo dục đào tạo đại học đang được thúc đẩy theo hướng cạnh tranh thương mại được áp đặt bởi những người có lợi ích liên quan. Do đó, điều này cũng làm cho các cơ sở giáo dục đào tạo đại học phải tìm kiếm các nguồn tài chính khác (Abdullah, 2006). Mặt khác, theo Lawrence và McCollough (2001), để đáp ứng mối quan tâm ngày càng tăng từ những người có lợi ích liên quan đến trường đại học về chất lượng kém hay không đồng nhất thì các cơ sở giáo dục đại học phải gia tăng tìm

cách cải thiện chất lượng đào tạo. Ngoài ra, tại Việt Nam, sinh viên phải trả tiền cho việc đào tạo của họ cũng như tìm kiếm các trường đại học chất lượng đào tạo cao để làm cơ sở tham khảo cho việc chọn trường thì việc nâng cao chất lượng đào tạo là một yêu cầu bức thiết hiện nay đối với các trường đại học Việt Nam. Hơn nữa, các nhà quản lý đào tạo muốn xây dựng thành công nâng cao chất lượng đào tạo như là một lợi thế cạnh tranh thì họ cần phải biết được chất lượng đào tạo được tạo nên bởi những thành phần nào từ đó có phương án, kế hoạch và giải pháp thực hiện.

(*) Thạc sĩ, Trường Đại học Văn Lang, Thành phố Hồ Chí Minh.

2. ĐỊNH NGHĨA CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC

Chất lượng đào tạo đại học được chứng minh là nhiệm vụ khó khăn và chưa có định nghĩa nhất quán (Cheng và Tam, 1997; Nguyễn Văn Tuấn, 2011). Các nhà nghiên cứu hàn lâm trên thế giới đưa ra những quan điểm khác nhau về định nghĩa chất lượng đào tạo đại học. Chẳng hạn như:

Harvey và Green (1993) cho rằng chất lượng đào tạo đại học có thể tập hợp thành 5 nhóm quan điểm về chất lượng: (1) Chất lượng là sự vượt trội; (2) Chất lượng là sự hoàn hảo; (3) Chất lượng là phù hợp với mục tiêu; (4) Chất lượng là giá trị đồng tiền; (5) Chất lượng là sự chuyển đổi.

Parri (2006) cho rằng chất lượng đào tạo đại học, có thể tập hợp thành các quan điểm chất lượng: (1) Chất lượng là sự vượt trội, xuất sắc; (2) Chất lượng là không có lỗi; (3) Chất lượng là phù hợp với mục tiêu; (4) Chất lượng là sự chuyển đổi, định hình lại; (5) Chất lượng là ngưỡng tiêu chuẩn; (6) Chất lượng là sự nâng cao hay cải tiến; (7) Chất lượng là giá trị đồng tiền.

Trong Quyết định về *Ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học* của Bộ Giáo dục - Đào tạo (2007) quy định: chất lượng đào tạo trường đại học là sự đáp ứng mục tiêu do trường đề ra, đảm bảo các yêu cầu về mục tiêu đào tạo đại học của Luật Giáo dục, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước.

Chen và cộng sự (2007) dựa vào định nghĩa của UNESCO (1998), trên cơ sở đó các tác giả đưa ra định nghĩa *Chất lượng đào tạo đại học* là một khái niệm đa hướng bao gồm các chức năng và hoạt động như chương trình đào tạo, chất lượng giảng viên giảng dạy, chính phủ, cơ sở vật chất, đặc

điểm sinh viên, quản lý và hành chính và hệ thống tương tác.

Tóm lại, chất lượng đào tạo đại học là một khái niệm đa hướng, chưa có sự nhất quán, có nhiều quan điểm và cách tiếp cận khác nhau về chất lượng đào tạo đại học.

3. CÁC GIẢ THUYẾT VÀ ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH CÁC THÀNH PHẦN CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC

3.1. Chương trình đào tạo

Theo NAAC (2008) cho rằng chương trình đào tạo là thành phần thiết yếu của bất kỳ hệ thống đào tạo không phân biệt mức độ đào tạo. Tất cả phương diện khác như giảng dạy, học tập và đánh giá hoặc nghiên cứu và phát triển cơ sở hạ tầng và nguồn lực học tập, các hoạt động của sinh viên và hệ thống hỗ trợ đều xoay quanh nó. Do đó, chương trình đào tạo đóng vai trò như là thành phần quan trọng tạo nên chất lượng đào tạo đại học.

Chương trình đào tạo chặt chẽ được coi là trái tim của chất lượng đào tạo đại học. Chương trình đào tạo khác nhau đối với các trường đại học, điều này làm cho trường đại học này thành công hơn trường đại học khác (Chen và cộng sự, 2007). Chương trình đào tạo liên quan đến việc cung cấp chương trình đào tạo cho sinh viên (LeBlanc và Nguyen, 1997). Chương trình đào tạo đề cập đến sự phù hợp chương trình học tập và nội dung môn học, số lượng các môn học và cuối cùng là những mục tiêu của các chương trình đào tạo được giải thích cho sinh viên (LeBlanc và Nguyen, 1997; Ling và cộng sự, 2010). Chương trình đào tạo cũng liên quan đến sự hữu dụng của chương trình đào tạo đối với sinh viên liên quan đến 2 vấn đề đó là phát triển cá nhân và phát triển nghề nghiệp (Kwan và Ng, 1999). Chương trình đào tạo chất lượng giúp sinh viên có được kiến thức

và kỹ năng cần thiết để có được những công việc tốt sau này (Gamage và cộng sự, 2008).

Dựa vào lý thuyết trên, đưa ra đề xuất giả thuyết H1.

Giả thuyết H1: Chương trình đào tạo chặt chẽ tạo nên chất lượng đào tạo đại học.

3.2. Chất lượng giảng viên

Hiện nay chưa có một quan điểm thống nhất về giảng viên. Các nhà nghiên cứu đều đồng ý là giảng viên là một khái niệm đa hướng bao gồm nhiều thành phần (Marks, 2000). Vấn đề khác biệt là nội dung và số lượng các thành phần tạo nên chất lượng giảng viên (Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2010). Các kết quả nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt nhiều về số lượng các thành phần. Ví dụ, Braskamp và Ory (1994), trích trong Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2010) nhận dạng 6 thành phần của giảng viên, bao gồm tổ chức và hoạch định môn học; kỹ năng truyền đạt; sự tương tác và hòa hợp giữa thầy và trò; mức độ khó khăn và quá tải của môn học; kiểm tra và đánh giá; và khả năng tự học của sinh viên. Marks (2000) phát hiện 5 thành phần là tổ chức; mức độ khó khăn và quá tải của môn học; kỳ vọng về sự công bằng trong đánh giá; mức độ thích thú của sinh viên về giảng viên; cảm nhận của sinh viên về kiến thức thu nhận được. Abrantes và cộng sự (2007) đưa ra 4 thành phần, bao gồm tương tác giữa sinh viên và giảng viên; đáp ứng của giảng viên; tổ chức môn học; và mức độ thích thú và quan tâm của giảng viên đối với môn học. Ginns và Ellis (2007) đánh giá giảng viên thông qua cảm nhận về chất lượng của việc giảng dạy. Đánh giá này thông qua 6 thành phần, đó là giảng dạy tốt (tổng quát); mục tiêu và chuẩn mực rõ ràng; đánh giá phù hợp; mức độ quá tải phù hợp; kỹ năng tổng quát nhận được; và mức độ thỏa mãn của sinh viên.

Những kết quả trên đây cho thấy có nhiều trùng lặp về mặt khái niệm. Lấy ví dụ, mức độ thích thú của sinh viên có thể là kết quả của chất lượng giảng viên hơn là 1 thành phần của nó (Abrantes và cộng sự, 2007; Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2010). Khả năng tự học của sinh viên có thể do đặc điểm cá nhân của họ hoặc là kết quả của chất lượng giảng dạy (Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2010).

Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang đề xuất 3 thành phần chính của giảng viên là kỹ năng giảng dạy của giảng viên (gọi tắt là giảng dạy), cách thức tổ chức môn học (gọi tắt là tổ chức môn học) và tương tác giữa giảng viên với sinh viên và giữa giảng viên với nhau (gọi tắt là tương tác lớp học).

Giảng viên không chỉ đơn giản là một người giảng dạy, mà còn là một chuyên gia về một lĩnh vực chuyên môn. Để truyền đạt hữu hiệu đến sinh viên, ngoài những kỹ năng sư phạm, giảng viên cần phải có kiến thức để có thể khai triển những lý thuyết và ý tưởng từ nội dung của giáo trình (Nguyễn Văn Tuấn, 2011). Chen và cộng sự (2007), và Heck (2009) cho rằng hiệu suất của giảng viên có mối tương quan với chất lượng đào tạo, đặc biệt là sự sẵn sàng, thời gian phản hồi và sự linh hoạt của giảng viên khi sinh viên có thắc mắc. Nhiều sinh viên trong nghiên cứu của Hill và cộng sự (2003) cho rằng họ đánh giá cao những giảng viên có tính khuyến khích, tính xây dựng và tích cực và truyền nhiệt huyết cho môn học của mình. Giảng viên liên quan đến việc hiệu suất của giảng viên và khả năng của họ trong việc truyền cảm hứng cho sự tin tưởng và sự tự tin (LeBlanc và Nguyen, 1997), và liên quan đến sự sẵn có, năng lực, khả năng và thái độ trong việc thực hiện trách nhiệm của họ và khi giao tiếp với sinh viên, và sẵn sàng giúp đỡ sinh viên (Peng và Samanh, 2006).

Dựa vào lý thuyết trên, đưa ra đề xuất giả thuyết H2.

Giả thuyết H2: Giảng viên có năng lực chuyên môn tạo nên chất lượng đào tạo đại học.

3.3. Cơ sở vật chất

Để đạt được và duy trì chất lượng quốc gia, khu vực và quốc tế, thành phần nhất định đặc biệt có liên quan đến chất lượng đào tạo đại học là cơ sở vật chất đầy đủ và hiện đại như thư viện và các thiết bị để sử dụng, kể cả công nghệ thông tin, sách giáo khoa, môi trường học tập và sinh hoạt, và tất cả trang thiết bị mà hỗ trợ giảng dạy của giảng viên và sinh viên và quy trình học tập (Kwan và Ng, 1999; Chen và cộng sự, 2007; Gamage và cộng sự, 2008). Một trường đại học có chất lượng tối thiểu phải có đủ không gian (kể cả bàn, ghế) cho giảng dạy, có phòng lab với thiết bị đầy đủ cho thí nghiệm và thực hành, có hệ thống hỗ trợ bằng công nghệ thông tin để giảng viên và sinh viên có thể truy cập internet miễn phí và nhất là hệ thống thư viện (Nguyễn Văn Tuấn, 2011) và theo Nguyễn Văn Tuấn, thư viện và công nghệ thông tin là bộ mặt của một trường đại học. Liên quan đến môi trường sinh hoạt và học tập, một trường đại học cần phải chắc chắn rằng nó cung cấp cho sinh viên một nơi khá yên lặng để học tập, sạch sẽ và gọn gàng, và đủ không gian cho việc học tập. Sinh viên phải được tiếp cận trang thiết bị đáng tin cậy. Một sự giới hạn tiếp cận các thiết bị đáng tin cậy ngăn cản sinh viên học tập hiệu quả (Chen và cộng sự, 2007). Heyneman (2001) đã chứng minh rằng những công nghệ giảng dạy mới và những nguồn thông tin điện tử mới là yêu cầu cho các trường đại học duy trì lợi thế cạnh tranh.

Dựa vào lý thuyết trên, đưa ra đề xuất giả thuyết H3.

Giả thuyết H3: Cơ sở vật chất đầy đủ và hiện đại tạo nên chất lượng đào tạo đại học.

3.4. Hoạt động ngoại khóa

Theo Chen và cộng sự (2007), chương trình đào tạo riêng lẻ, không thể đảm bảo chất lượng. Lý thuyết là một chuyện, trong khi thực hành là chuyện khác. Vì vậy, sinh viên cần thể hiện chính mình trong môi trường xã hội và làm việc. Seymour (1992), và Millis và cộng sự (2003) đề nghị sinh viên cần được tạo cơ hội để được tiếp xúc với thế giới bên ngoài để họ có thể học cách tự lập và trưởng thành.

Hoạt động ngoại khóa giúp sinh viên có được kinh nghiệm có giá trị trong một số lĩnh vực có thể cải thiện tương lai của họ. Bằng cách tình nguyện và giúp đỡ cộng đồng, sinh viên học cách làm thế nào để có trách nhiệm, để giải quyết vấn đề có hiệu quả, và đồng thời phát triển kỹ năng giao tiếp của họ. Hoạt động ngoại khóa, trong đó có các tổ chức sinh viên, khuyến khích sinh viên tham gia vào xã hội, tăng cường liên kết giữa sinh viên với xã hội và các quan hệ qua lại giữa các sinh viên với nhau. Công việc tình nguyện đóng một vai trò quan trọng đối với sinh viên trong việc mở rộng mạng lưới xã hội, gặp gỡ những người mới, và khám phá sở thích và tài năng mà sinh viên thường không biết. Điều quan trọng nhất là các kỹ năng cần thiết này làm cho sinh viên trở nên tốt hơn (Sigmus, 2013).

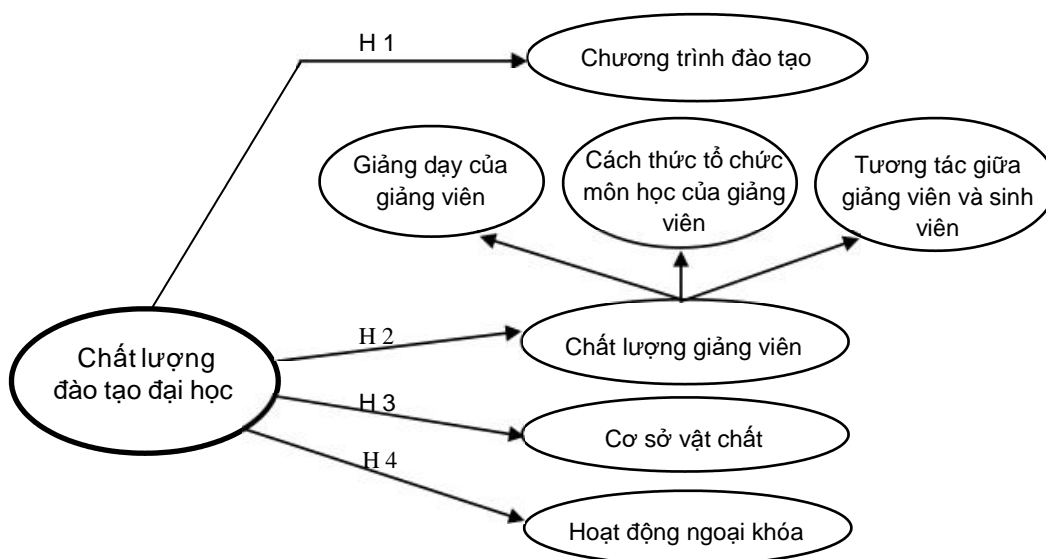
Một số nhà nghiên cứu khác cho rằng hoạt động ngoại khóa là thành phần quan trọng tạo nên chất lượng đào tạo đại học (Kwan và Ng 1999; Peng và Samah 2006).

Dựa vào lý thuyết trên, đưa ra đề xuất giả thuyết H4.

Giả thuyết H4: Chất lượng hoạt động ngoại khóa tạo nên chất lượng đào tạo đại học.

Dựa vào các giả thuyết trên, tác giả đề xuất mô hình các thành phần tạo nên chất

lượng đào tạo đại học được trình bày ở hình 1.



Hình 1: Mô hình các thành phần tạo nên chất lượng đào tạo đại học

4. Ý NGHĨA CỦA MÔ HÌNH ĐỀ XUẤT (HÌNH 1) ĐỐI VỚI VIỆC ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Mô hình đề xuất (Hình 1) ở trên giúp các nhà quản lý đào tạo đại học có cách nhìn khái quát hơn về các thành phần tạo nên chất lượng đào tạo đại học. Bên cạnh đó, trong môi trường cạnh tranh ngày nay, các nhà quản lý đào tạo đại học luôn tìm cách cải tiến và nâng cao chất lượng đào tạo bậc đại học. Mô hình trên giúp các nhà quản lý đào tạo đại học biết được các thành phần quan trọng nhất tạo nên chất lượng đào tạo bậc đại học. Những thành phần trên là những thành phần quyết định đến chất lượng đào tạo đại học. Trên cơ sở đó, giúp họ đề ra cách thức quản lý hợp lý trong lĩnh vực đào tạo đại học nhằm cải tiến chất lượng đào tạo đại học. Sau đây, trình bày ý nghĩa cụ thể của các thành phần tạo nên chất lượng đào tạo đại học và những lưu ý cho nhà quản trị đào tạo.

4.1. Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo là chương trình học tập chặt chẽ và ràng buộc trong một ngữ cảnh bao gồm nhiều trải nghiệm học tập tích hợp và được thiết kế một cách cẩn thận để phát triển kiến thức, khả năng và kỹ năng của sinh viên (Hubball và Gold, 2013).

Rà soát và cập nhật chương trình đào tạo là yếu tố thiết yếu của bất kỳ hệ thống đào tạo sôi nổi. Thiết kế chương trình đào tạo cho phù hợp với khách hàng là quan trọng. Sửa đổi chương trình đào tạo phải là một quá trình liên tục để cung cấp một sự đào tạo cập nhật cho sinh viên nói chung (NAAC, 2008).

Cohen và cộng sự (2005) cho rằng cải tiến chương trình đào tạo triệt để là thách thức bởi vì nó đòi hỏi thời gian và sự tham gia rộng rãi của các bên tham gia, đó là những thách thức nền tảng trong văn hóa tổ chức đào tạo đại học.

Do đó, để cải tiến chương trình đào tạo, theo CHE (2013) cho rằng các nhà quản lý đào tạo cần chú ý các vấn đề sau:

- (1) Kế hoạch phát triển hỗ trợ chương trình đào tạo cốt lõi một cách nền tảng chẳng hạn như phát triển những kiến thức học thuật bao gồm liên quan đến ngoại ngữ, phân tích định lượng và kiến thức thông tin.
- (2) Phát triển kiến thức và năng lực có liên quan chặt chẽ đến mục tiêu chương trình đào tạo cốt lõi.
- (3) Phát triển những thuộc tính cho sinh viên tốt nghiệp được xem là quan trọng như những kỹ năng sống, một nền tảng để trở thành công dân quan trọng, hoặc một yếu tố chất lượng chung cho sinh viên tốt nghiệp.
- (4) Đặt nền tảng cho nghiên cứu sau đại học.

4.2. Chất lượng giảng viên

Giảng viên là công chức chuyên môn đảm nhiệm việc giảng dạy và đào tạo ở bậc đại học, cao đẳng thuộc một chuyên ngành đào tạo của trường đại học hoặc cao đẳng (Wikipedia, 2013a).

Chất lượng giảng viên là chìa khóa quan trọng để đảm bảo chất lượng đào tạo đại học. Nếu giảng viên không có kỹ năng giảng dạy, sẽ không thể tạo nên chất lượng đào tạo. Mặt khác giảng viên có kỹ năng giảng dạy không thể thực hiện được công việc một cách chuyên nghiệp mà không có điều kiện thích hợp để hỗ trợ cho công việc của họ. Do đó, các nhà quản lý đào tạo cần phải tiếp tục cải thiện chất lượng giảng viên, và mặt khác, các nhà quản lý đào tạo cần cung cấp những điều kiện thích hợp hỗ trợ giảng viên thực hiện công việc của họ (Jusuf, 2005).

Do đó, để cải thiện chất lượng giảng viên thì nhà quản lý đào tạo cần chú ý các vấn đề sau:

- (1) Chính sách thu hút giảng viên đặc biệt là những giảng viên được đào tạo từ những

trường có danh tiếng trên thế giới và Việt Nam.

- (2) Đẩy mạnh công tác đào tạo, bồi dưỡng, tự đào tạo và đào tạo lại giảng viên.
- (3) Tạo điều kiện để giảng viên tham gia công tác nghiên cứu khoa học, khuyến khích giảng viên tham gia hội thảo trong và ngoài nước nhằm trao đổi kinh nghiệm trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học.
- (4) Có chính sách đãi ngộ tốt đối với giảng viên. Chính sách đãi ngộ phải tương xứng với trình độ và năng lực của giảng viên về vật chất và tinh thần.
- (5) Tăng cường cơ sở vật chất (đặc biệt là cơ sở dữ liệu điện tử) phục vụ cho việc giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên.

4.3. Cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất học tập là tất cả phương tiện vật chất cung cấp cho sinh viên để họ có thể sử dụng mọi cơ hội để phát triển đầy đủ tiềm năng (USLegal, 2013). Do đó, cơ sở vật chất đầy đủ và hiện đại như thư viện và các thiết bị để sử dụng, kể cả công nghệ thông tin, sách giáo khoa, môi trường học tập và sinh hoạt, và tất cả trang thiết bị mà hỗ trợ giảng dạy của giảng viên và sinh viên và quy trình học tập là yếu tố quan trọng tạo nên chất lượng đào tạo đại học (Kwan và Ng, 1999; Chen và cộng sự, 2007; Gamage và cộng sự, 2008).

Do đó, để cải tiến cơ sở vật chất, các nhà quản lý đào tạo cần chú ý các vấn đề sau:

Các nhà quản lý nên tập trung cải tiến một số vấn đề như phòng học, phương tiện giảng dạy (máy chiếu, micro...), tài liệu học tập và nghiên cứu cho sinh viên tại thư viện, mạng internet, và cơ sở dữ liệu điện tử phục vụ cho sinh viên nghiên cứu và học tập. Nguyễn Văn Tuấn (2011) cho rằng mở rộng truy nhập mạng internet là một giải pháp góp

phần nâng cao chất lượng đào tạo đại học. Công nghệ thông tin là một bộ phận không thể thiếu được trong đào tạo. Internet không những là một kho tàng thông tin, một thư viện bách khoa vĩ đại của nhân loại, mà còn là một trường đại học của cộng đồng trên thế giới. Do đó, việc giúp đỡ và tạo điều kiện cho các nhà nghiên cứu, sinh viên tham gia vào cuộc cách mạng về công nghệ thông tin là vấn đề cần phải được đưa lên một trong những ưu tiên trong đào tạo.

4.4. Hoạt động ngoại khóa

Hoạt động ngoại khóa là những hoạt động ngoài chương trình đào tạo chính khóa của nhà trường. Nó bao gồm các câu lạc bộ và các sự kiện xã hội (Kwan và Ng, 1999; Peng và Samah, 2006; Wikipedia, 2013b).

Marsh và Kleitman (2002) cho rằng nhiều hoạt động ngoại khóa đã được chứng minh là có lợi trong việc xây dựng và củng cố thành tích học tập, ngay cả khi những hoạt động đó không rõ ràng liên quan đến môn học. Darling

và cộng sự (2005) đã tiến hành một nghiên cứu liên quan đến hoạt động ngoại khóa và ảnh hưởng của sinh viên trên các khía cạnh khác nhau của sự phát triển, trong đó có thành tích học tập. Kết quả cho thấy những sinh viên tham gia vào các hoạt động ngoại khóa trong trường học có điểm cao hơn, khát vọng học tập cao hơn, và thái độ học tập tốt hơn so với những người không tham gia vào tất cả các hoạt động ngoại khóa.

Do đó, để cải thiện hoạt động ngoại khóa thì các nhà quản lý đào tạo cần chú ý các vấn đề sau:

Các nhà quản lý đào tạo nên có những hoạt động ngoại khóa hữu ích cho sinh viên, những hoạt động này phải cung cấp những kỹ năng sống hữu ích cho sinh viên và làm cho việc học của sinh viên thú vị hơn, qua đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Abrantes, J.L., Seabra, C. and Lages, L.F., 2007. Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, pp.960-64.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2007. *Quyết định số 65/2007/QĐ-BGDĐT - Quyết định Ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học*. Hà Nội.
3. CHE, 2003. *A proposal for undergraduate curriculum reform in South Africa: The case for a flexible curriculum structure*. Pretoria, South Africa: The Council on Higher Education (CHE).
4. Chen, C.Y., Sok, P. and Sok, K., 2007. Benchmarking potential factors leading to education quality: A study of Cambodian higher education. *Quality Assurance in Education*, 15(2), pp.128-48.
5. Cheng, Y.C. and Tam, W.M., 1997. Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), pp.22-51.
6. Cohen, A. R., Fetters, M. and Fleischmann, F., 2005. Major change at Babson College: Curricular and administrative, planned and otherwise. *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), pp.324-37.
7. Darling, N., Caldwell, L. L., and Smith, R., 2005. Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), pp.51-77.
8. Gamage, D.T., Suwanabroma, J., Ueyama, T., Hada, S. and Sekikawa, E., 2008. The impact of quality assurance measures on student services at the Japanese and Thai private universities. *Quality Assurance in Education*, 16(2), pp.181-98.
9. Ginns, P. and Ellis, R., 2007. Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 10, pp.53-64.

10. Harvey, L. and Green, D., 1993. Defining quality. *Assessment and Education in Higher Education*, 18(1), pp.9-34.
11. Heck, R.H., 2009. Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified. *Journal of Education Administration*, 47(2), pp.227-49.
12. Heyneman, S.P., 2001. The growing international commercial market for educational goods and services. *International Journal of Educational Development*, 21, pp.345-59.
13. Hill, Y., Lomas, L. and MacGregor, J., 2003. Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1/2), pp.15-20.
14. Hubball, H. anh Gold, N., 2013. *The scholarship of curriculum practice and undergraduate program reform: Theory - practice integration*. [Online] Available at: http://www.cte.hawaii.edu/handouts/HH_NG_Ch1_2.pdf [Accessed 29 November 2013].
15. Jusuf, H., 2005. Improving teacher quality, a keyword for improving education facing global challenges. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), pp.33-37.
16. Kwan, P.Y.K. and Ng, P.W.K., 1999. Quality indicators in higher education - comparing Hong kong and China's students. *Managerial Auditing Journal*, 14(1/2), pp.20-27.
17. LeBlanc, G. and Nguyen, N., 1997. Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *The International Journal of Education Management*, 11(2), pp.72-79.
18. Ling, K.C., Chai, L.T. and Piew, T.H., 2010. The "Inside-out" and "Outside-in" approaches on students' perceived quality. *Management Science and Engineering*, 4(2), pp.1-26.
19. Marks, R.B., 2000. Determinants of students evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), pp.108-19.
20. Marsh, H. W. and Kleitman, S., 2002. Extracurricular activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, pp.464-512.
21. Millis, J.B., Lowe, K.J. and Aretz, K.A., 2003. Making program assessment work. *Liberal*, 89(3), p.38.
22. NAAC, 2008. *Best Practice Series: Curricular Aspects - Case Presentations*. Bangalore, India: Shakthi Printech.
23. Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2010. *Nghiên cứu khoa học trong quản trị kinh doanh*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nxb. Thống Kê.
24. Nguyễn Văn Tuấn, 2011. *Chất lượng giáo dục đại học nhìn từ góc độ hội nhập*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nxb. Tổng Hợp Thành phố Hồ Chí Minh và Thời Báo Kinh Tế Sài Gòn.
25. Parri, J., 2006. Quality in higher education. *Journal Vadyba/Management*, 2(11), pp.107-11.
26. Peng, P.J. and Samah, A.J.A., 2006. Measuring students' satisfaction for quality education in a e-learning university. *Unitar E-Journal*, 21(3), pp.11-21.
27. Seymour, T.D., 1992. *On Q: Causing quality in higher education*. New York: MacMillan Publishing Company.
28. Sigmus, 2013. *Introduction: The importance of the activities – activities rationale*. [Online] Available at: www.sigmus.edu.rs [Accessed 30 November 2013].
29. USLegal, 2013. *Educational Facilities Law and Legal Definition*. [Online] Available at: <http://definitions.uslegal.com/e/educational-facilities> [Accessed 29 October 2013].
30. Wikipedia, 2013a. *Giảng viên*. [Online] Available at: http://vi.wikipedia.org/wiki/Gi%E1%BA%A3ng_vi%C3%AAAn [Accessed 29 October 2013].
31. Wikipedia, 2013b. *Extracurricular activity*. [Online] Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Extracurricular_activity [Accessed 30 October 2013].

Ngày nhận bài: 18/05/2015. Ngày biên tập xong: 26/06/2015. Duyệt đăng: 29/06/2015